دعم المشاركة وبناء القدرات في التعليم
مشروع حوار السياسات

أوراق سياسات حول

المجتمع المدني وجودة التعليم

دعم المشاركة وبناء القدرات في التعليم
مشروع حوار السياسات

أوراق سياسات حول

المجتمع المدني وجودة التعليم

جدول المحتويات

جدول المحتويات

I.	حول مؤسسة فريدريش إيبرت بمصر		9
II.	شكر وتقدير		11
III	مقدمة		13
1	نحو بيانات جندرية أدق لتعزيز الإنصاف الجندري في التعليم	ديانا مجدي	15
2	تعزيز التسامح والشمولية من خلال سياسات التعليم	حاتم زايد	35
3	دور منظمات المجتمع المدني في تحسين نظام التعليم المصري	نيرة عبد الرحمن سليمان وهند الغزالي	49
4	تفعيل وتطوير القرار الوزاري رقم 62 لسنة 2013 المنظم للاتحادات الطلابية داخل المدارس والإدارات التعليمية وعلى مستوى الجمهورية	مجدي عزيز وعادل بدر	75
5	التربية البدنية في المدارس	هالة مخلوف	97
6	تعزيز البيئة الإنشائية الإيجابية في المدارس من خلال سياسات تعليمية	حاتم زايد	111
7	جودة التعليم المهني في مصر	هالة مخلوف	123
8	تعميم برنامج القرائية في نظام التعليم المصري	حاتم زايد	135

Egypt Office

دعم المشاركة وبناء القدرات في التعليم

مشروع حوار السياسات

أوراق سياسات حول

المجتمع المدني وجودة التعليم

من إعداد: هيئة كير الدولية في مصر وديانا مجدي وحاتم زايد ونيرة عبدالرحمن وهند الغزالي ومجدي عزيز وعادل بدر وهالة مخلوف

تحرير: أيمن الحُسيني

نشر من قبل مؤسسة فريدريش إيبرت (مكتب مصر)

حقوق الطبع محفوظة لمؤسسة فريدريش إيبرت © 2018

جميع الحقوق محفوظة

تمت الطباعة بجمهورية مصر العربية

صدر من قبل مؤسسة فريدريش إيبرت (مكتب مصر)

هذا الكتاب لا يعبر عن رأي مؤسسة فريدريش إيبرت ويتحمل المؤلف كامل المسؤولية عن محتوى الكتاب

ملاحظة للعلامة التجارية:

العلامة التجارية وشعار مؤسسة فريدريش إيبرت ومؤسسة فريدريش إيبرت (مكتب مصر) مملوكة من قبل: Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.

وتستخدم بموجب ترخيص من قبل مالك العلامة التجارية

تمت الطباعة بواسطة المؤسسة الفنية للتسويق الاجتماعي

نسخة مجانية

www.fes-egypt.org

حول مؤسسة فريدريش إيبرت في مصر

استلهاماً من أهداف مؤسسة فريدريش إيبرت العامة والمتمثلة في تعزيز الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، ودعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والدعوة إلى حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، بدأت المؤسسة عملها في مصر منذ عام 1976. يعمل المكتب بمصر منذ أكثر من 40 عامًا بالتعاون مع شركاء محليين في إطار اتفاقيات مبرمة مع الحكومة المصرية. الاتفاقية الاولى تم اعتمادها بقرار جمهوري رقم 1976/139 وموافقة البرلمان المصري. وقد تم تجديد هذه الاتفاقية عام 1988 وتم اعتمادها بقرار جمهوري رقم 1989/244 وموافقة البرلمان المصري.

وفي مارس 2017، تم التوقيع على بروتوكول إضافي جديد في برلين من قبل الحكومتين المصرية والألمانية، تعديلا على الاتفاقية الثقافية لعام 1959. وقد صدق البرلمان المصري على هذا البروتوكول في يوليو 2017 ودخل حيز التنفيذ يوم 2 نوفمبر بنفس العام بموجب القرار الجمهوري رقم 267/ 2017.

وفي الوقت الذي تغير فيه الإطار القانوني لمشاركة لمؤسسة فريدريش إيبرت في مصر، فإن التزامها بمساعدة الشعب المصري خلال العملية الانتقالية الجارية لا يزال هو نفسه. كانت المطالبة بإحداث تغيير اجتماعي وسياسي جوهري هي المحرك وراء الانتفاضة المصرية سنة 2011. فالتعامل مع هذه المطالب مازال وسيظل هو التحدي الأساسي أمام المعنيين والمجتمع المصري بأسره على مدار السنوات القادمة والمؤسسة على أتم الاستعداد لمساعدة الشعب المصري أثناء هذه العملية الانتقالية. فمن خلال مجموعة من المشاريع المتفق عليها بصورة متبادلة، تسهم المؤسسة في مواجهة هذا التحدي.

تتعاون مؤسسة فريدريش إيبرت مع الشركاء المصريين في مجالات:

- البيئة والتنمية المستدامة
- التنمية الاقتصادية والاجتماعية
- تمكين المجتمع المدني
- التعاون والحوار الدولي

مؤسسة فريدريش إيبرت

مكتب مصر

4 شارع الصالح أيوب - 11211 الزمالك، القاهرة – مصر

تليفون : 8-27371656 00202 فاكس : 27371659 00202

Email: fes@fes-egypt.org

www.fes-egypt.org

شكر وتقدير

يود برنامج التعليم بهيئة كير الدولية في مصر أن يشكر كل من ساهم في تطوير هذا المحتوى. نود أن نشكر بشكل خاص الباحثين الذين أجروا البحث لتطوير اوراق السياسات المتضمنة بهذا الكتاب، وكذلك وزارة التربية والتعليم لدعمهم المتواصل خلال تنفيذ المشروع. نود أيضًا أن نعرب عن امتناننا للاتحاد الأوروبي ومؤسسة فريدريش إيبرت - مصر، على منحتهما السخية المقدمة لتطوير ونشر تلك الأوراق. كما نود أن نشكر على إعداد هذا الكتاب شركائنا المحليين المتمثلين في: جمعية المرأة والمجتمع، الجمعية المصرية للتنمية الشاملة، جمعية الشباب للتنمية والبيئة، جمعية حواء المستقبل، ومؤسسة تنوير للتعليم والتنمية. أخيرًا وليس آخرًا، نود أن نشكر وأن نهدي هذه الأوراق إلى الطلاب وأولياء أمورهم والمدرسين والأخصّائيين الاجتماعيين والمشرفين على المدارس العامة بمرحلة التعليم الأساسي، على أمل أن يكون هذا الكتاب وسيلة يمكن أن تعزز تجاربهم ونجاحاتهم وتساهم في مواجهة تحدياتهم وتحقق آمالهم في مستقبل أفضل.

مقدمة

تأتي العملية التعليمية على رأس أولويات واهتمامات المجتمع المصري والدولة المصرية، وشغل الحديث عن إصلاح التعليم مساحة كبيرة من النقاش في مصر. وقد قامت وزارة التربية والتعليم في منتصف عام 2018 بالإعلان عن تطوير شامل لنظام التعليم المصري، على أن يتم تنفيذه بشكل مرحلي. وقد أثار هذا الإعلان الكثير من التساؤلات والنقاشات فيما بين المواطنين حول جدوى مثل تلك الإصلاحات.

وقد بدأت هيئة كير الدولية في عام 2014، وبالتعاون مع 23 جمعية أهلية مصرية وبتمويل مشترك من الاتحاد الأوروبي ومؤسسة فريدريش إيبرت، بتنفيذ مشروع يعمل من أجل تشجيع المجتمعات المحلية على إشراكهم في تحديد خدمات واستراتيجيات التعليم وتنفيذها ومتابعتها، وذلك من خلال بناء قدرات الكيانات الفاعلة والموكل لها تلك المسئولية. وذلك لمواجهة مشكلتين أساسيتين: عدم قيام مستخدمي/ متلقي الخدمات بمساءلة القائمين على تلك الخدمات العامة، وعدم إشراك المجتمعات في حل المشكلات.

اختص المشروع فئتين رئيسيتين للعمل معهما في تحقيق هذا الأمر، وهما: منظمات المجتمع المدني المحلية ومجالس أمناء المدارس، وذلك بأربع محافظات مصرية: الجيزة والفيوم وبني سويف والمنيا.

تضمن المشروع سلسلة من برامج بناء القدرات للقائمين على إدارة كلا الكيانين من أجل تمكينهم من أداء أدوارهم بشكل أكثر فاعلية. على الجانب الآخر، قام المشروع بتنظيم مجموعة من منتديات الحوار وحلقات النقاش وتطبيق مجموعة من أدوات المساءلة المجتمعية بهدف إشراك أفراد المجتمعات المحلية والكيانات المستهدفة في مناقشة المشكلات التعليمية التي تواجههم على مستوى مجتمعاتهم المحلية، والسعي لحلها.

أبرزت تلك الأنشطة مجموعة من القضايا والمشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار في طريق إصلاح المنظومة التعليمية. وهذا الكتاب يستعرض 8 قضايا تم التطرق إليها بشكل أعمق، وتطويرها إلى أوراق سياسات. تطرقت الأوراق الثماني إلى: وضع البنية التحتية للمنظومة التعليمية، ومشكلة ضعف القراءة والكتابة بين طلاب المدارس، والمساواة والإنصاف فيما بين كافة الفئات ذات الصلة بالعملية التعليمية، وتعزيز الإنصاف وفقاً للنوع الاجتماعي، وأهمية التربية البدنية للطلاب، وأهمية تفعيل تطبيق نشاط الاتحادات الطلابية، ووضع التعليم المهني في مصر، ودور منظمات المجتمع المدني في تطوير نظام التعليم. تتطرق الأوراق إلى استعراض مزيد من التفاصيل حول تلك القضايا والموضوعات، وتسعى في أغلبها إلى تقديم مجموعة توصيات وحلول مقترحة من شأنها أن تفيد المهتمين وصناع القرار، في إطار سعينا لدعم جودة التعليم والمساهمة في تطوير العملية التعليمية، في ضوء مشاركة المعنيين كافة.

1

نحو بيانات جندرية أدق لتعزيز الإنصاف الجندري في التعليم

ديانا مجدي

مقدمة:

من المهم السعي لزيادة فرص الجميع في نيل التعليم الأساسي بكافة أنواعه، ولكن يجب أن يوازي هذا السعي أيضًا تطوير جودة التعليم، فالاثنان على نفس القدر من الأهمية. يبحث هذا البحث في جودة التعليم من منظور الجندر من مُنطلق أهمية وضعه نصاب الأعين في عملية وضع السياسات. في هذا البحث أفترض أن التحدي الأكبر الذي يعوق الإنصاف في التعليم يتجاوز مُجرّد إتاحة فُرص متساوية للذكور والإناث للحصول على التعليم الأساسي. قد تشير الإحصائيات وأهداف الأمم المتحدة الإنمائية للألفية المرتبطة بالتعليم إلى سير مصر على الطريق الصحيح في هذا الصدد، ولكن يقدم هذا الفِكر تفسيرًا قاصرًا لمفهوم التفاوتات بين الجنسين، وبالتالي يقترح هذا البحث ضرورة الحصول على بيانات جندرية أكثر دقة بجانب استخدام التحليل الجندري في التعرف على التفاوتات الجندرية الأخرى المتأصلة بالفعل في العملية التعليمية والعمل على تسليط الضوء عليها. بجانب هذا، تبحث هذه الورقة البحثية إشكالية استخدام المنظور الجندري في البيانات المُجمّعة والتي يتم تحليلها بشكل يجعل هذا المنظور مجرد ممثل لمتغير اجتماعي. هكذا يقدم هذا البحث تعريفات مُفصّلة للبيانات التي تراعي المنظور الجندري وأهمية تلك البيانات المحددة في التخطيط للاضطلاع بتدخلات فعّالة.

الاتفاقيات الدولية والسياقان التشريعي والدستوري في مصر:

لقد اتخذت مصر خطوات متعددة تجاه كل من الإنصاف الجندري والعدل الجندري من خلال تهيئة بيئة تمكينية، ويظهر هذا مثلا في توقيع مصر على مجموعة من الاتفاقيات الدولية وفي وضع استراتيجيات وسياسات قومية وتأسيس جهات حكومية يقع في اختصاصاتها مراعاة الإنصاف الجندري ودمج القضايا الجندرية في صميم الشأن العام. مثلا في 1981، وقعت مصر اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو)، وهي أهم وثيقة دولية تُقِر مبادئ أساسية وحقوق للمرأة، ولكن تحفظت مصر فقط على المادتان الثانية والسادسة عشر (السياسات المحلية والمساواة بين الرجال والنساء في كل ما يتعلق بالزواج والعلاقات الأسرية على التوالي)، بالإضافة إلى الفقرة الأولى من المادة التاسعة والعشرين، حيث قررت عدم الامتثال لهذه الفقرة التي تفيد بإحالة النزاعات التي قد تنشأ بين الدول الموقعة على الاتفاقية حول تفسيرها أو تطبيقها إلى هيئة تحكيم (OHCHR، بلا تاريخ).

تُخصص تلك الاتفاقية مادة مُفصّلة لضمان حقوق المرأة وحصولها على التعليم، وتركز تحديدًا على الحاجة لرفع معدلات التحاق التلميذات بالمدارس وخفض معدلات تسربهن من كافة أنواع التعليم ومراحله، وأيضًا تتناول مسألة جودة التعليم، حيث تطالب بالاهتمام بتطوير مناهج تتحدى الأفكار النمطية حول الجندر وتنادي بالعمل على توفير مساحات وشروط عمل آمنة.[1]

[1] المادة العاشرة من اتفاقية السيداو:
"تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة لكي تكفل للمرأة حقوقًا مساوية لحقوق الرجل في ميدان التعليم، وبوجه خاص لكي تكفل، على أساس تساوي الرجل والمرأة:

أما فيما يتعلق بالدستور المصري الذي تم إقراره في 2014، فقد استهدف ضمان الحقوق الأساسية لكل أفراد المجتمع والمواطنين، وسعى لمنع أية سياسات أو إجراءات أو تدابير من شأنها التمييز بين المواطنين على أساس الجندر أو السن أو الديانة أو الاحتياجات الخاصة أو الموقع الجغرافي أو العِرق. وفي عام 2011، بدأت ناشطات وناشطي حقوق المرأة وداعماتها وداعميها والمجموعات النسوية والجهود المؤسسية في العمل على جندرة الدستور (Kamal, 2015)، وقد كللت هذه الجهود بالنجاح مع إقرار الدستور الجديد، حيث ضمن عدد من مواده المساواة الجندرية بالفعل.[2]

وقد أقر الدستور أيضًا بالحق في التعليم، وأستعرض في هذا الصدد مادتين مهمتين في سياق هذه الورقة البحثية السياسية. المادة الأولى هي المادة التاسعة عشر، والتي تؤكد على الحق في التعليم المجاني الإلزامي لكافة المواطنين حتى المرحلة الثانوية، وتتناول المادة أيضًا جودة التعليم من حيث أهمية التفكير العلمي في العملية التعليمية، وفوق كل هذا تُخصص هذه المادة ميزانية بحد أدني 4% من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم. من المتوقع أن تخصص الحكومة مئة وخمسة عشر مليار جنيه مصري للتعليم في العام المالي 2018-2019، ولكن للأسف "يمثل مبلغ مائة وخمسة عشر مليار جنيه فقط 2.4%، وهو أقل بمراحل من نسبة الأربعة في المائة التي يتطلبها الدستور" (Johnson, 2018, para. 7)، وبالتالي اتضح أن تخصيص النسبة المطلوبة خلال السنوات الماضية يشكل تحديًا حقيقيًا.

أ) نفس الظروف للتوجيه الوظيفي والمهني، وللوصول إلى الدراسات والحصول على الدرجات العلمية في المؤسسات التعليمية من جميع الفئات في المناطق الريفية والحضرية على السواء؛ وتكون هذه المساواة مكفولة في المرحلة السابقة للالتحاق بالمدرسة وفي التعليم العام والتقني والمهني والتعليم التقني العالي، وكذلك في جميع أنواع التدريب المهني؛
ب) توفر نفس المناهج الدراسية، ونفس الامتحانات وهيئات تدريسية تتمتع بمؤهلات من نفس المستوى ومبان ومعدات مدرسية من نفس النوعية؛
ج) القضاء على أي مفهوم نمطي عن دور الرجل ودور المرأة على جميع مستويات التعليم وفي جميع أشكاله عن طريق تشجيع التعليم المختلط وغيره من أنواع التعليم التي تساعد على تحقيق هذا الهدف، ولا سيما عن طريق تنقيح كتب الدراسة والبرامج المدرسية وتكييف أساليب التعليم؛
د) نفس الفرص للاستفادة من المنح التعليمية وغيرها من المنح الدراسية؛
نفس الفرص للوصول إلى برامج التعليم المتواصل، بما في ذلك برامج تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفية، ولا سيما التي تهدف إلى أن تضيق، في أقرب وقت ممكن، أي فجوة قائمة بين الرجل والمرأة؛
و) خفض معدلات ترك المدرسة، قبل الأوان بين الطالبات وتنظيم برامج للفتيات والنساء اللائي تركن المدرسة قبل الأوان؛
ز) نفس الفرص للمشاركة النشطة في الألعاب الرياضية والتربية البدنية؛
ح) الوصول إلى معلومات تربوية محددة للمساعدة في ضمان صحة الأسرة ورفاهها، بما في ذلك المعلومات والنصح عن تخطيط الأسرة".

[2] تنص المادة 53 من الدستور بوضوح على الآتي:
المواطنون لدى القانون سواء، وهم متساوون في الحقوق والحريات والواجبات العامة، لا تمييز بينهم بسبب
الدين، أو العقيدة، أو الجنس، أو الأصل، أو العرق، أو اللون، أو اللغة، أو الإعاقة، أو المستوى الاجتماعي، أو
الانتماء السياسي أو الجغرافي، أو لأي سبب آخر. التمييز والحض على الكراهية جريمة، يعاقب عليها القانون. تلتزم الدولة باتخاذ التدابير اللازمة للقضاء على كافة أشكال التمييز، وينظم القانون إنشاء مفوضية مستقلة لهذا الغرض.
تضم المادة الحادية عشر من دستور 2014 أيضًا العديد من التشريعات المتعلقة بحقوق المرأة:
"تكفل الدولة تحقيق المساواة بين المرأة والرجل في جميع الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وفقا لأحكام الدستور. وتعمل الدولة على اتخاذ التدابير الكفيلة بضمان تمثيل المرأة تمثيلا مناسبا في المجالس النيابية، على النحو الذي يحدده القانون، كما تكفل للمرأة حقها في تولى الوظائف العامة ووظائف الإدارة العليا في الدولة والتعيين في الجهات والهيئات القضائية، دون تمييز ضدها. وتلتزم الدولة بحماية المرأة ضد كل أشكال العنف، وتكفل تمكين المرأة من التوفيق بين واجبات الأسرة ومتطلبات العمل. كما تلتزم بتوفير الرعاية والحماية للأمومة والطفولة والمرأة المعيلة والمسنة والنساء الأشد احتياجا".

في عام 2000 أعلنت الأمم المتحدة تعهدها بتحقيق مستقبل أفضل من خلال وضع ثمانية أهداف أساسية للتنمية تسعى لتعزيز الإنصاف والرخاء، وقد صادقت مصر على إعلان الألفية مثل دول أخرى كثيرة، والذي يدعو إلى تحقيق المستويات الأساسية للتنمية في جميع الدول. لقد أثبتت مصر التزامها بتحقيق أهداف تنمية الألفية من خلال وضع وتنفيذ الدولة لسياسات عامة واستراتيجيات ومشروعات قومية في هذا السياق. تتسم الأهداف الثمانية بكونها عامة وواسعة النطاق، وبالتالي تم وضع سبع عشر مقصدًا لتلك الأهداف لكي تساعد في تحديد ما يجب أن يتحقق بحلول عام 2015. يقول التقرير النهائي التقييمي الذي أصدره البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة أن مصر حققت ستة مقاصد فقط، وأخفقت في تحقيق الإحدى عشر الآخرين (ص. 6).

استطاعت مصر تحقيق المقصد الأول بنجاح، وهو مدرج أسفل الهدف الثالث: تعزيز المساواة الجندرية وتمكين المرأة، وكانت الغاية الأساسية التي سعت مصر لتحقيقها هي القضاء على التفاوتات الجندرية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، يفضل قبل حلول عام 2005، وفي كافة مراحل التعليم بحلول عام 2015 على الأقصى. من المُلاحَظ أن مصر بذلت مجهودات خلال السنوات القليلة الماضية في سبيل رفع معدلات التحاق الإناث بالمدارس مقابل الذكور "إلى 102.3% و107.4% في عام 2014-2013 على التوالي، في المرحلتين الابتدائية والثانوية على المستوى القومي، مقابل 79.7% و73.6% في عام 1990 على التوالي" (ص. 20). بالرغم من تحقيق مصر لهذا المقصد، إلا أنه يُنصح بشدة أن تستمر مصر في العمل على الحفاظ عليه. يجب أن تضع السياسات هذا المقصد نصاب الأعين فيما يتعلق بالحالة العامة للتعليم في مصر، حيث أخفقت الدولة في تحقيق مقصد التحاق 100% من الإناث والذكور بالتعليم الأساسي. لقد أظهرت نتائج الهدف الثاني، "حصول الجميع على التعليم الأساسي"، تحديات هائلة تعيق تحقيقه، حيث أورد التقرير النهائي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن "مصر قد حققت نسبة 95.4% في 2011-2010، مما أنبأ باحتمالية تحقيقها لهدف الألفية الإنمائي بحلول عام 2015، لولا انخفاض معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الأساسي العام التالي لنسبة تصل إلى 4.8% مقارنة بعام 2011-2010، ووصلت إلى 90.6% في 2014-2013" (ص. 17)، وبناء على هذا يجب ألا يتجاهل واضعو السياسات توصيات السياسة العامة تجاه حصول الجميع على التعليم الأساسي.

بيان المشكلة:

إن المشكلة الأساسية التي يناقشها هذا البحث هي كيفية تجاوز مجرّد المساواة بين الإناث والذكور في الحصول على التعليم، إلى ضمان جودة التعليم ذاته بجعله تعليمًا مراعيًا لمسألة الجندر. يُثبت تحليل المشكلة أن انعدام استخدام التحليل الجندري ووجود بيانات كميّة وكيفيّة تراعي المنظور الجندري يساهم في إغفال مسألة التفاوتات الجندرية الراسخة في المجتمع. وبجانب هذا، يقترح البحث وضع التحليل الجندري كمرحلة أولى لعمليات وضع السياسات واتخاذ القرار والتخطيط والتنفيذ والرصد والتقييم، إذا ما أردنا علاج مسألة انعدام المساواة الجندرية في التعليم.

الجندر والتعليم من الناحية النظريّة:

غالبًا ما يُختزَل اصطلاح "الجندر" ليشير إلى الفئة الاجتماعية ولمجرّد التفرقة بين الذكور والإناث، وهذا الاختزال يشكل فجوة وتحدي في حد ذاته. يجب تعريف مصطلح الجندر من أجل بداية حوار حوله وحول التعليم، ولأجل تأصيل المفهوم في المؤسسة التعليمية. يساعد وضع هذا التعريف على استيعاب ضرورة توافر بيانات جندرية أكثر دقة لهدف تطوير جودة تعليم الفتيات، ولكن هذا لا ينفي أهمية اعتبار الجندر متغير، لأن اعتباره متغير للفئة الاجتماعية مهم في تحديد المُخرجات الممثلة للظروف والتحديات الاجتماعية التي تعيق حصول النساء والرجال على الموارد والخدمات التي يحتاجونها.

تقدم المؤرخة النسوية والأكاديمية البارزة جوان سكوت تعريفًا أساسيًا للجندر، حيث تشير إلى أن "الجندر طريقة أولية للإشارة إلى علاقات القوة" (Scott, 1992, p. 1067)، وفي ضوء هذا التعريف يمكن القول بأن الجندر هو العملية التي تتجلّى فيها علاقات القوة في الأنشطة والممارسات والهياكل الاجتماعية. تضيف سكوت أن استخدام الجندر كفِئة تحليلية يساعد على استيعاب "كيفية بناء هذه العلاقات، كما هي بالفعل وكيفية عملها وتغيُرها" (ص. 1057)، وهكذا يُعد الجندر بُنية اجتماعية يتم إنتاجها وإعادة إنتاجها من خلال علاقات القوة الراسخة في الهياكل الاجتماعية والعمليات المؤسسية.

يفتح هذا الفِكر آفاق جديدة للحوار حول المؤسسات الحكومية في محاولة لتطويرها لتراعي المنظور الجندري. تضع عالمة الاجتماع النِسوية جوان آكر (1992) مصطلح "المؤسسات المُجندرة" في مقالها "من الأدوار الجنسية إلى المؤسسات المجندرة" (From Sex Roles to Gendered Institutions)، حيث تقول أن "الجندر حاضر في العمليات والممارسات والصور والأيديولوجيات وتوزيعات القوى في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية ... [و] ... الهياكل المؤسسية هي مؤسسات طورها الرجال عبر التاريخ ولا يزالوا يسيطروا عليها، ويتم تفسيرها نظريًا من قبل الرجال الذين يشغلون مناصب قيادية بها في الحاضر وعلى مدار التاريخ" (ص. 567). بعبارة أخرى، إذا غاب التحليل الجندري من البداية في هذه العمليات، لا تُدرك التوترات الجندرية ولا تتم معالجة العلاقات التي تتسم بانعدام المساواة، وبجانب هذا يبدوا جليّا أن المؤسسات الحكومية تُخفق في الاشتباك مع مسائل العلاقات الجندرية على صعيد السياسة والممارسات المحلية.

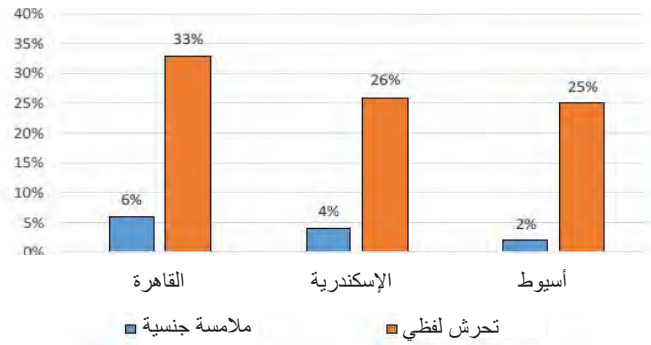
في هذا الجزء من البحث حيث أبيّن المشكلة، سأحاول قراءة إشكاليات مفهوم الجندر وعملية مأسسته جنبًا إلى جنب. تبحث إيلين أنترهالتر وإيمي نورث في مقالهما (2011) الصعوبات والتحديات المرتبطة بتوسيع نطاق خطابات السياسات حول المساواة الجندرية والتعليم، حيث تقدم المؤلفتان رؤية نقدية مهمة يبني عليها هذا البحث حُجته الأساسية. تتناول هذه الرؤية النقدية المنظور المحدود الذي يتم التعامل من خلاله مع مسألة الجندر في السياسة والممارسات التعليمية، حيث يركز على هدف ضيق الأفق جدًا وهو مجرد رفع معدلات الالتحاق بالتعليم. تقول المؤلفتان "يُعتقد أن العمل على زيادة معدلات التحاق الفتيات بالتعليم هو السبيل الوحيد

للحكومات أو المؤسسات متعددة الجنسيات أو المنظمات غير الحكومية للاشتباك مع قضايا الجندر والتعليم" (ص. 2)، وتقف أهداف التنمية العالمية خلف هذه الرؤية، ولكن تفشل تلك الأهداف في "استيعاب عمق المساحات المحلية والفروق الدقيقة بينها والتي قد تساعد في تحقيق المساواة الجندرية" (ص. 4)، وبناء على ذلك، تقدم البيانات الكمّية رؤية محدودة لرصد عملية التغيير فيما يخص التعليم والجندر رغم أن الإحصائيات تعكس التكافؤ الجندري عن طريق متابعة معدلات انضمام الإناث للمدارس. ولهذا، يمكن لاستخدام بيانات ودراسات كيفية أكثر دقة بجانب الدراسات المرتكزة على الجندر أن يسلط الضوء على مظاهر أخرى لانعدام المساواة في العملية التعليمية تعاني منها الفتيات والنساء بشكل خاص، أو هن أكثر عرضة لها في المجتمع، مثل العنف القائم على الجندر وتوافر البيئة الآمنة من عدمه لهن ومسألة الصور النمطية المنتشرة في المناهج وتدريب المعلمين.

ما أهمية البيانات الجندرية الأكثر دقة؟

تساعد البيانات الجندرية الأكثر دقة، المتمثلة في التحليل الجندري والبيانات المصنفة على أساس الجندر، في الكشف عن مظاهر انعدام المساواة المنسيّة في العملية التعليمية ككُل، فمثلًا يؤثر العنف القائم على الجندر بشكل كبير على جودة التعليم. التحرش الجنسي ظاهرة منتشرة في مصر، ويتعرض الأطفال، خاصة الإناث، إلى عنف جنسي يؤثر عليهن جسديًا ونفسيًا. نشرت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) تقريرًا عام 2015 حول العنف الجنسي ضد الأطفال، والذي أشار إلى أن "البيانات الكيفيّة تؤكد تعرُض الفتيات أكثر من الفتيان للتحرش الجنسي، وغالبًا ما يتعرضن للوم لأنهن تسببن فيه ويستحقونه" (ص. 29). يوضح الشكل 4.1 (UNICEF, 2015) أدناه مثالًا لكيفية مقارنة معدل العنف الجنسي بين المحافظات المختلفة، ولكن لا يوضح الأسباب المحتملة وراءه.

الشكل 4.1: الأطفال من سن 13 إلى 17 سنة الذين تعرضوا للتحرش الجنسي حسب نوعية العنف الذين تعرضوا له والمحافظة التي يقطنوها في العام السابق لإجراء الإحصائية



لا يتعرض الأطفال فقط للعنف الجنسي، بل المدرسات أيضًا، فطبقًا لمؤسسة نظرة للدراسات النسوية، تم الإبلاغ عن عدد من الانتهاكات الجنسية والحالات التي تعرضت فيها المدرسات

إلى اعتداءات جنسية سواء في أماكن العمل المختلفة أو المدارس أو أثناء ممارستهن لعملهن بشكل عام. فمثلًا "في مايو 2015 حاول طلاب بمدرسة طلعت حرب بمنطقة العمرانية اغتصاب مُدرسة لم تسمح لهم بالغش في أحد الامتحانات" (الفقرة 6). لقد سلط هذا التقرير الضوء على تعرض المدرسات للعنف الجنسي في بيئات غير آمنة لانعدام سياسات التعامل مع هذا النوع من العنف في أماكن العمل، بجانب عدم توفير مساحات آمنة لإقامة المدرسات اللاتي يقتضي عملهن قضاء نوبات ليلية. أيضًا تم الإبلاغ عن حالات اعتداءات جنسية على المدرسات في مراحل مختلفة من يوم العمل، غالبًا في المواصلات التي تقلهن لمكان العمل. تحول كل هذه المشكلات بين النساء والفتيات وحصولهن على خبرة إيجابية في مجال التعليم، مما يؤدي إلى تفاوت الخبرة التعليمية بينهن وبين نظائرهن من الرجال والفتيان، ولا يمكن استيعاب تلك التفاوتات إلا من خلال التحليل الكيفي المبني على الجندر.

يقدم التحليل الكيفي قراءة متعمقة للبيانات الكمية والإحصائية. تشير البيانات الإحصائية حول نسب التسرب من التعليم إلى المضي قدمًا في طريق القضاء على التفاوتات الجندرية على هذا الصعيد، ولكن قراءة أسباب التسرب من منظور كيفي يساعد على فهم أفضل للتحديات التي تواجهها الإناث، فمثلًا قد تختلف أسباب التسرب من التعليم تبعًا للإقامة في المناطق الحضرية أو الريفية، ويتقاطع مع مسألة العِرق. قد تكون نسب التسرب من التعليم أعلى في الحضر مقابل الريف بسبب العنف الجنسي، بينما قد ترتفع هذه النسبة بسبب الزواج المبكر أو عمالة الأطفال في الريف مقابل الحضر، وهكذا تعكس البيانات التي يقدمها التحليل الجندري خصوصية المناطق الجغرافية المختلفة وسياقاتها الاجتماعية-الاقتصادية. يستعرض الشكل 4.9 (UNICEF، 2015) كميًا تعدد الأماكن التي تتعرض فيها النساء والفتيات للتحرش الجنسي.

ما هو التحليل الجندري؟

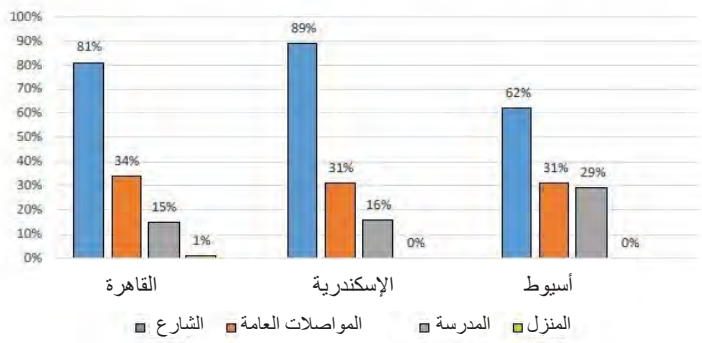
أؤكد على الرأي السابق ذكره، حيث أقترح وضع التحليل الجندري كخطوة أولى إجبارية وأساسية في عملية تصميم السياسات، مما يضمن وضع جودة خبرة الجماعة المستهدفة بالسياسة نصاب الأعين في مختلف مراحل تصميمها وتنفيذها ورصدها، بجانب ضمان تغيير المواقف التي اتخذها المجتمع مسبقًا لوضع السياسة وآراؤه ومشاعره تجاهها.

تقدم الوكالة السويدية للتعاون الإنمائي الدولي (سيدا)[3] مجموعة أدوات مفيدة عن التحليل الجندري، وترشحها هذه الدراسة. تشمل تلك الأدوات تعريفًا لماهية التحليل الجندري وإطارًا لما ينطوي عليه. يقول التعريف أن التحليل الجندري هو "الخطوة الأولى لتعميم المنظور الجندري، فقبل بداية عمليات التعاون أو اتخاذ أي قرارات أو وضع مسودات لأي خطط، يجب تحليل

[3] مجموعة الأدوات التي وضعتها سيدا والتي توصي بها هذه الدراسة: Gender Equality in the Education Sector – Focusing on issues of quality of education and Completion (المساواة الجندرية في قطاع التعليم – تسليط الضوء على قضايا جودة التعليم وإتمامه". المصدر:
https://www.sida.se/contentassets/8603ffb013ff4fb7a662c3f4f5d0cc5b/tool_gender_equality_education_sector_june-2017_c1.pdf

مسألة المساواة الجندرية في أي سياق كان والتعرف على نتائجه".

(الشكل 4.9: الأماكن التي يرتكب فيها التحرش الجنسي طبقًا لأولياء الأمور تبعًا للمحافظة)



1. **أعراف تتعلق بالجندر.** يضم التحليل الجندري معلومات حول النساء والرجال والفتيات والفتيان فيما يتعلق بتقسيم العمل والأدوار والمسؤوليات بينهم، بجانب قابلية حصولهم على الموارد وسيطرتهم عليها وحالتهم ومكانتهم النسبية في المجتمع، ويتناول أيضًا أعراف أخرى متعلقة بطريقة التعبير عن الجندر مثل أعراف الجنسانية والهوية.

2. **متغيرات اجتماعية أخرى.** يشمل التحليل الجندري متغيرات اجتماعية أخرى مثل العِرق والثقافة والسن والطبقة الاجتماعية، وقد يضم الميول الجنسية أيضًا.

3. **البيانات الكمية والكيفية.** يجب أن يضم التحليل الجندري بيانات كمية (كالإحصائيات) وكيفية (تحليلية ونسبية).

4. **قابلية التضرر والتمكين.** يسلط التحليل الجندري الضوء على الضرر المتوقع تأثُّر كل من النساء والرجال والفتيات والفتيان به، ولكنه أيضًا يتبنى رؤية تمكينية، حيث يبرز فاعليتهم الاجتماعية وقدرة كل من هذه المجموعات على التغيير.

5. **تعدد النطاقات والأساليب.** قد تتعدد النطاقات التي يُجرى فيها التحليل الجندري، ويمكن القيام به بطرق مختلفة حسب السياق.

يستلزم المضي قدمًا في طريق المساواة الجندرية تقليل الفجوات الجندرية بين النساء والرجال وأيضًا النظر بعين الاعتبار إلى ما أنتجته علاقات القوى المبنية على الجندر من تفاوتات، وبدون إقصاء الجنس الآخر. يُعد جمع البيانات أداة مهمة لتحديد المشكلة والتعرف على تلك

الفجوات، فالتحليل القائم على الجندر جوهري لاستيعاب السياق المحلي وعلاقته بالجندر. وعلى هذا، يصبح التحليل الجندري عملية تتقاطع مع جوانب عدة لصياغة السياسات مثل التخطيط والتصميم والتحليل وجمع البيانات وتقديم توصيات للسياسات.

البيانات المصنفة على أساس الجندر:

تختلف البيانات المصنفة على أساس الجندر عن تلك المصنفة على أساس الجنس، حيث تقوم الأخيرة على إحصائيات تستند إلى الجنس كمتغير متصل بالفئة الاجتماعية. بينما تتجاوز الأولى هذا المنظور، حيث تقدم تفسيرًا كيفيًا للبيانات الكمية وبهذا تفتح آفاق أرحب لتناول المشكلة متخطية الإحصائيات التي لا تشتبك مع علاقات القوة. كما تسعى إلى اكتشاف تلك العلاقات المبنية على الجندر وكيف تؤثر على قابلية الاستفادة من الموارد والخدمات المختلفة بهدف استيعاب عمق التفاوتات والتمييز الراسخين فيها.

مؤشرات الجندر:

يعد التحليل الجندري خطوة جوهرية على طريق الوصول لمؤشرات جندر أكثر فاعلية، حيث تقدم أدوات وإرشادات مهمة تساعد على الاضطلاع بتدخلات سياسية أفضل. يدعم التحليل الجندري عملية التعرف على قضايا التفاوت الاجتماعي بهدف جمع المعلومات اللازمة لتطوير مؤشرات فعالة تستطيع قياس عملية التغيير. على صعيد آخر، يمكن لمؤشرات الجندر الدقيقة ودمجها في عملية وضع السياسات أن "تساعد في محاسبة المؤسسات على التزامهم بالمساواة الجندرية من عدمه، فالمؤشرات الجندرية والبيانات ذات الصلة لها القدرة على كشف الهوة بين الالتزام الذي تضعه الكثير من الحكومات والمؤسسات الأخرى على كافة الأصعدة – مثل التوقيع على اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد النساء (سيداو) – والتطبيق على أرض الواقع وأثره. فيمكن لها أن تدعم محاسبة صانعي القرار على ما يقومون به من أفعال من عدمه" (Demetriades, 2007, p. 2).

الخبرة الحالية في مصر:

نشرت الوكالة اليابانية للتعاون الدولي (جايكا)، في مارس 2018، تقريرها حول حالة تعميم المنظور الجندري في مشروعات مختارة في مصر، وكان التعليم إحدى الجوانب التي ناقشها التقرير في محاولة لتقييم مستوى مراعاة المؤسسات المختلفة لمسألة الجندر. تسعى الشراكة المصرية-اليابانية للتعليم لتطوير جودته من خلال أربعة مشروعات، ولكن أحدهم فقط دمج منظور الجندر في عمليتي التخطيط والتنفيذ، وهو مشروع الجامعة المصرية اليابانية للعلوم والتكنولوجيا (E-JUST). كان المنهج المحدود في تناول مسألة الجندر في تلك المشروعات أحد أهم الانتقادات التي وجهها التقرير، حيث يتم الرجوع إلى البيانات المصنفة على أساس الجندر مع التركيز على الإحصائيات فقط. لقد افتقرت البيانات المجمّعة حول المشروعات المنفذة في المراحل التعليمية قبل الابتدائية والابتدائية والإعدادية والثانوية والتعليم الفني تمامًا إلى التحليل الجندري، وغابت فيها البيانات الكيفية مثل "الاستقصاء الأولي، حيث تم جمع بيانات مصنفة على أساس الجندر حول أعداد الطلاب والمدرسون، ولكل لم يتم فحص

مؤشرات أو معلومات أخرى من منظور الجندر" (JICA, 2018, p. 50).

بصورة عامة، تمثل هذه الشراكة إطارًا مرجعيًا مناسبًا لإدماج منظور الجندر في أي من المشروعات، وذلك من خلال النظر بعين الاعتبار إلى الجوانب الأربعة التالية:

1. **جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة وتحليلها من أجل الوقوف على الحاجات الجندرية في مرحلة التخطيط:** ويأتي التحليل الجندري كخطوة أولى في عملية تعميم مراعاة المنظور الجندري في الشأن العام، وذلك لأنه لا بديل عن التحليل الجندري القائم على البيانات الكيفية والكمية المجموعة بعناية فائقة إذا كانت هناك رغبة حقيقية في الخروج بحلول واتخاذ القرارات الجندرية المناسبة.

2. **دمج آليات الدعم الجندرية في أنشطة المشروعات المختلفة:** وفقًا لتقرير الجايكا ذاته، تُعرّف آليات الدعم الجندرية بانشغال خبراء الجندر ومنظمات المجتمع المدني والهيئات ذات الصلة بالأمر ومشاركاتهم الفعالة—خاصة ممن لديهم المعرفة والفهم المطلوب للسياق المحلي وللمشكلة التي يتم التعامل معها. تُعد مشاركة هؤلاء الأطراف من الأمور فائقة الأهمية التي تعكس مدى الاهتمام بخصوصية مشكلات المجتمعات المحلية ومدى الحرص على التوصل إلى السبل المثلى للتواصل معهم باستخدام الأدوات المناسبة والأنشطة ومع الحرص على مشاركة المجتمعات المحلية.

3. **تبني اتجاهًا متعدد القطاعات لدعم تمكين المرأة:** يعتبر التوجه متعدد القطاعات أحد الجوانب المهمة التي يلقي التقرير عليها الضوء، والتي تشير بمدى تعقيد الإدماج الجندري بالعملية التعليمية. فبالإحالة للتقرير نجد "أن دمج الجندر بوصفه موضوع للأنشطة المدرسية الإضافية بالتعليم الأساسي ينمي النوازع الإنسانية الطيبة، التي تصبح بدورها أساسًا لمحاربة العنف ضد المرأة والتحرش، ويجعل النطاق الذي يغطيه أي مشروع تعليمي فني أكثر احتفاءًا بالجندر في إطار حاجة سوق العمل للطلاب والطالبات" (ص. 59). يقترح تحليل الأطراف المجتمعية المعنية المُضمَن في ورقة السياسات التالية عددًا من القطاعات، التي تتقاطع مع العملية التعليمية وتتممها.

4. **إعداد مؤشرات معنية بالجندر والمتابعة المستمرة:** يعالج الجانب الأخير من هذا الإطار أهمية وضع مؤشرات معنية بالجندر قابلة للقياس، حيث يصاحبها في الوقت ذاته نظام متابعة لتقييم فعاليتها.

خبرات الدول الأخرى:

أستعرض في هذا الجزء خبرات عدد من الدول الأخرى في إطار سعيها لتحقيق المساواة الجندرية في التعليم.

الخبرة الإندونيسية:

أجد التوجه الإندونيسي للتعامل مع قضية الفجوة الجندرية في النظام التعليمي ملهمًا للغاية؛ ففي عام 2013 أصدرت وزارة تنمية التخطيط الوطني بإندونيسيا دراسة استعرضت مدى التقدم التي أحرزته الدولة في إدماج الجندر بالشأن العام بالتعليم، لتشدد على نحو مثير للاهتمام على انحصار التحدي الرئيسي أمام مسألة الفجوة الجندرية في التأكد من توافر المساواة الجندرية فيما يتجاوز توافر التعليم للنوعين. توصلت هذه الدراسة إلى "أن زيادة التكافؤ في الالتحاق بالتعليم يعد الخطوة الأولى فقط في السعي لتحقيق المساواة الجندرية في التعليم، وهو يعالج فقط الأعراض ويتجنب المسببات الأساسية لحالة عدم المساواة. وقد يقلل التركيز بشكل مبالغ فيه على مجرد توفير فرص الالتحاق بالتعليم لكل من الفتيات والفتيان من أهمية مسألتي الجودة والملاءمة" (ص. 47). في الواقع، تكشف هذه الدراسة النقاب عن أن مسألة تعميم مراعاة المنظور الجندري بالشأن العام عملية مستمرة أكثر من كونها مجرد تدخل متطور. وبالعودة للوراء نجد أن مجموعة عمل الجندر قد تأسست عام 2005 على أيدي وكالة التعليم الإقليمي، حيث استهدفت نشر المساواة الجندرية في التعليم الرسمي وغير الرسمي على نحو أثبت كفاءتها في تطوير مشروعات معنية بالجندر في المدارس. تم اتباع اتجاهًا متكاملا نتيجة لما سبق للتأكد من استجابة المدارس لمسألة الجندر عبر مجموعة من المشروعات الاسترشادية.

وفيما يلي أذكر عددًا من توصيات السياسة العامة التي جاءت في الدراسة لتحقيق المساواة الجندرية على نحو يوافق السياق المحلي لمصر:

1. يجب إعداد استراتيجية للمساواة الجندرية بالتعليم وخطة عمل من قبل وزارتي التعليم والثقافة والشؤون الدينية (بحيث تشمل استطلاع لآراء المديريات العامة بكل وزارة)، حتى تستطيع وزارة التعليم والثقافة ووزارة الشؤون الدينية فعل الآتي:

   - وضع موازنات مراعية للمنظور الجندري وبيانات مالية مراعية للمنظور الجندري.
   - مساعدة كل مديرية عامة بالوزارتين على حدة على تطوير خطط العمل الخاصة بهم وموازناتها مع الاستراتيجيات العامة لكل وزارة، بالإضافة إلى تطوير الموازنات التي تسمح بتحقيق أهداف المساواة الجندرية.
   - إتاحة الفرصة لأجهزة الحكم المحلي لكي تتمكن من إعداد موازناتها الخاصة وخططها المراعية للجندر، فضلاً عن مواءمتها تنظيميًا مع أهداف الاستراتيجية الوطنية للمساواة الجندرية.
   - ضمان ارتباط الخطط الاستراتيجية بتحقيق المساواة بالعملية التعليمية، وبالإنجازات والمخرجات المتوقعة، بالإضافة إلى التوصيات الواردة أسفله؛

وذلك بدلا من الاكتفاء بتحقيق المساواة في إتاحة التعليم فقط.

2. الالتزام بمراجعة أية خطط مستقبلية لتطوير المناهج قياسيًا للتأكد من خلوها من أية تحيزات أو قوالب جندرية، مما يستلزم تمحيص الكتب الدراسية الجديدة قبل طباعتها لكفالة خلوها من أية تحيزات جندرية أو صورة نمطية مرتبطة بالجندر. لذلك يجب أن يكون المؤلفين معتمدين بوصفهم مؤلفي مناهج معنية بالمنظور الجندري، ممن لديهم القدرة على استخدام الصور والأشكال التوضيحية على نحو غير مُعزز للتنميط الجندري.

3. تأسيس برامج تدريبية شاملة للمعلمين تؤصل للمساواة الجندرية وتكون سابقة على بدأ ممارستهم للمهنة بكافة الجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين، بحيث تهدف هذه البرامج إلى تعزيز مهارات المحاضرين ومشرفي المدارس والمعلمين المدرسيين لكي ترقى لمتطلبات الاتجاه المُعدل المراعي للمنظور الجندري والذي يُطبق باستخدام طرق التدريس الحديثة على كل من: الإدارات المدرسية، وعملية تطوير المناهج الدراسية، وعمليات التعليم والتعلم.

4. تشجيع أجهزة الحكم المحلي على السعي لعقد شراكات مع المدارس ومنظمات المجتمع المدني تتيح تدريب مشرفي المدارس ومدراءها على إعداد استراتيجيات تسعى إلى: (أ) الحد من السلوك المناوئ للمجتمع (الذي يتضمن زيادة الوعي بالآثار السلبية للتنمر المدرسي والتحرش الجنسي) بالتعاون مع المفوضية الوطنية لحماية الطفل، (ب) دعم الوعي الجندري بالمدارس الثانوية وتعزيز التنشئة الاجتماعية الآخذة بعين الاعتبار أسس الصحة الإنجابية الشاملة بالتعاون مع وزارة الصحة.

5. كفالة المساواة بالمخرجات النهائية: أي مراجعة سياسات سوق العمل والممارسات السائدة به من منظور جندري – عمليات تطوير قدرات العاملين واستراتيجياتها تحديدًا – فيما يتصل بالرواتب، والمكانة، والاستحقاقات، وفرص الترقية، وسن التقاعد.

التحليل الخاص بالأطراف المعنية

تعد خطوة تحديد الفاعلين المختلفين والأطراف المجتمعية المعنية ذات الشأن إحدى الخطوات الجوهرية في أية عملية تغيير حقيقية، حيث تساعد في التعرف على هؤلاء الذين يجب إشراكهم في التغيير، بدءًا من التصميم للتنفيذ على أرض الواقع، كما تجعلنا أيضًا على دراية بمن يمتلك القوة/التأثير لإتيان هذا التغيير.

- **وزارة التعليم:** وهي الطرف الأصيل صاحب الشأن والنفوذ الواسع والمعني بعملية إحداث التغيير عبر الأخذ بالتحليل الجندري في العملية التعليمية. ولذلك يجب أن

تمتلك الوزارة الإرادة السياسية اللازمة كونها اللاعب الرئيسي الخاضع للمساءلة، والمنوط بتطوير جودة التعليم وإنهاء أوجه التفاوتات في السياسات التعليمية والممارسات ذات الصلة.

- **وزارة المالية:** وفقًا لهذا التحليل، تعتبر هذه الوزارة لاعبًا محوريًا في عملية التغيير، لأنها مسؤولة عن توفير الاعتمادات المالية لوزارة التعليم من الموازنة العامة؛ ويجعلها ذلك من الأطراف المثيرة للتحديات كونها ذات نفوذ/قوة بالغة. ولكنها لا تنتظر استفادة كبيرة من توفير المزيد من الاعتمادات المالية لوزارة التعليم من أجل استراتيجيات تعميم المنظور الجندري. وتقترح هذه الورقة أن تلتزم وزارة التعليم بمطالبة وزارة المالية بحصتها المقررة من الموازنة العامة في الدستور المصري والمقدرة بنسبة 4% من إجمالي الناتج القومي.

- **المجتمع المدني:** تلعب منظمات المجتمع المدني المحلية المعنية بحقوق المرأة والمنظمات النسوية دورًا بالغ الأهمية في ضمان توفير الخبرة اللازمة لربط التوجه صوب كفالة حقوق المرأة وجدول أعمال هذا التوجه بالعمليات التعليمية المطلوبة من تخطيط للسياسات وتصميم وصياغة لها. أضف إلى ذلك الحاجة الملحة للاستعانة بهؤلاء الفاعلين في تنفيذ هذه الممارسات، التي تشمل حملات التوعية والدعم بالمجتمعات المحلية؛ فلتلك المنظمات مصلحة في إشراكها بوضع برامج عمل نسوية بينما تكتسب في الوقت ذاته ثقل لتعاونها مع الحكومة على المستوى الاستراتيجي والتنفيذي. وتعد منظمات المجتمع المدني الدولية من هؤلاء الفاعلين المهمين لوزارة التعليم في إطار تعزيز الحوار الدولي الذي يؤكد على أولوية تسكين التحليل الجندري بالنظام التعليمي، مما يسمح بحشد الموارد؛ مثل تلك المعرفية ورؤوس المال البشرية والاعتمادات المالية.

- **المجلس القومي للمرأة** هو الجهة الوطنية المنوط بها تعميم المنظور الجندري بالشأن العام في مصر. أطلق المجلس القومي في مايو 2016 الاستراتيجية القومية لمكافحة العنف ضد المرأة، والتي تُنصبه أحد الأطراف المعنية بشدة بتوسيع نطاق هذه الاستراتيجية وتطبيقها لتشمل المدارس وتجتاح المجال التعليمي بأسره. لذلك من الممكن توقُع عقد شراكة محتملة وتعاون بين وزارة التعليم من جهة والمجلس القومي للمرأة من جهة أخرى؛ فيمكن حشد الدعم لتوفير مدارس آمنة عبر السياسات المناسبة حيث تُنشأ وحدات لمناهضة التحرش بكافة المدارس. تتحمل هذه الوحدات مسؤوليات عدة مثل: وضع سياسات لمجابهة التحرش الجنسي داخل المدرسة، والتعامل مع حالات التحرش الجنسي الواردة لهم، والتوعية بطبيعة العنف الجندري، ومحاربة ثقافة لوم الضحية والقبول المجتمعي لحالات العنف بين الطلاب والطالبات والمدرسين.

- **المجلس القومي للطفولة والأمومة** هو الآخر من الأطراف المجتمعية صاحبة المصلحة الثانوية في إتمام هذا الإصلاح، فمن الممكن أن يوفر المجلس الدعم لوزارة التعليم من خلال اقتراح سياسات تهتم بضمان حقوق الطفل وبمكافحة الزواج المبكر وعمالة الأطفال، بالإضافة إلى التوعية بهذه الظواهر وذلك عبر تنفيذ البرامج والأنشطة المطلوبة.
- **القطاع الخاص** بدوره ذو شأن ثانوي بالمسألة، ولكن يمكنه دعم إتاحة التعليم التكنولوجي والتقني للفتيات في إطار اتجاهه لتفعيل مسؤوليته المجتمعية من خلال الآتي: توفير زمالات ومنح دراسية، ودعم المساواة الجندرية في الرياضة، ورعاية الرياضيات المحترفات من صغار الفتيات بالمجالات الرياضية المختلفة.
- **الإعلام** هو الآخر صاحب شأن ثانوي ويجب توظيفه في إيصال الرسائل المطلوبة التي تقوض الصور النمطية الجندرية بالتعليم.

توصيات السياسة العامة

بناء على تحليل المشكلة واستعراض خبرات الدولة في هذا الصدد، نوصي بالسياسات التالية:

1. إنشاء وحدة بحث جندري بوزارة التعليم تركز على إنتاج البيانات الجندرية وعلى إدماج التحليل الجندري في العملية التعليمية.

أ. يجب أن يتمتع أفراد الفريق القائم بأعمال الوحدة بخبرة واسعة في دراسات المرأة، وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا، والعلوم السياسية، والسياسات العامة، والدراسات القانونية. من الواجب أن يمتلك أعضاء الفريق مثل تلك الخبرات الواسعة دون إهمال لأي مجال خبرة من هذه الخبرات لضمان جودة المشروعات المُطورة.

ب. يتعين على وحدة البحث الجندري تحديد المشروعات المطلوبة والأنشطة الواجب تطبيقها من أجل كفالة اشتمال الجوانب المتعددة للعملية التعليمية على المنظور الجندري، فعلى سبيل المثال للمشروعات الملحة: مراجعة المناهج من منظور جندري، وبناء القدرات في دراسات الجندر بالنسبة إلى مطوري المناهج والمعلمين.

ج. تأسيس فريق متخصص لجمع البيانات الكيفية والكمية المعنية بالجندر – على النحو الذي يتجاوز مجرد المساواة في إتاحة التعليم – وتحليلها.

د. إجراء مسح موسع لتخصيص العدد المطلوب من مدارس الفتيات وفقًا للأقاليم الجغرافية، بالإضافة إلى الوقوف على نسبة المتسربات من التعليم لهذه الأقاليم

الجغرافية في مسح تكميلي. سيساعد هذا على استيعاب أسباب التسرب من التعليم عبر البيانات الجندرية الكمية والكيفية، والذي بدوره يساعد في تحديد الإجراءات المطلوبة والتدخلات العاجلة في حالة الحاجة للمزيد من مدارس الفتيات والمناطق التي تحتاجها.

ه. بناء شراكات مع مراكز بحثية، مثل: مركز البحث الاجتماعي بالجامعة الأمريكية في القاهرة، مركز سنثيا نيلسون لدراسات المرأة الجندر والمرأة، أقسام علم الاجتماع والانثروبولوجيا بالجامعة الأمريكية في القاهرة؛ وذلك رغبة في تطوير المسوح، والاستبيانات، والنقاط المرجعية، والأدوات الأخرى المستخدمة في جمع البيانات المعنية بالجندر باللغة العربية.

و. تولي مسؤولية مراقبة الأنشطة وتقييمها بالإضافة إلى إصدار الدراسات المعنية بتعيين أهم الدروس المستفادة وأفضل الممارسات في السياق المحلي بالنسبة إلى التحليل الجندري، والمحددات، والآليات.

2. تطوير استراتيجية قومية وخطة عمل لتحقيق المساواة الجندرية في التعليم، وهي التي تضعها وزارة التعليم بالتعاون مع الأطراف الأخرى المعنية.

أ. التعرف على كافة الأطراف المعنية وتزويدهم جميعا بتحليل الأطراف صاحبة المصالح وذلك عبر تقييم التأثير، والمصلحة، والنفوذ.

ب. تضمين كافة الأطراف المجتمعية صاحبة الشأن في العملية من مراحلها الأولى—أي في طور التخطيط، وإتاحة الفرصة لكل مجموعة من هذه الأطراف المجتمعية لكي تعين خطوطها المرجعية، ومؤشراتها، وأهدافها.

ج. النهوض ببيئات العمل الآمنة وظروف العمل المناسبة للنساء من خلال وضع السياسات والاستراتيجيات وصياغة القوانين التي تستلزم ضمان المساواة في فرص العمل، والأجور، والمزايا الوظيفية إلى آخر القائمة، ومن خلال المنظور الجندري.

د. إنشاء وحدة مناهضة للتحرش بكل مدرسة من المدارس من أجل تطوير السياسات الداخلية بشأن التحرش الجنسي، والتوعية بالأشكال المختلفة للعنف الجندري؛ وذلك لإنهاء ثقافة التقبل المجتمعي لهذه الظواهر وجلد الضحية، ولتعزيز الوعي الجندري، ولتوفير معرفة شاملة بالصحة الإنجابية.

3. تعزيز السياسات المعنية بالمنظور الجندري في تخطيط الموازنات المالية عبر تبني توجه متعدد القطاعات من قبل الحكومة بهدف تعميم المنظور الجندري في الشأن العام وقضية إنتاج بيانات جندرية أكثر دقة بوصفهما حاجتين ملحتين لضمان التكافؤ

الجندري.

أ. صياغة موازنات معنية بالجندر وبيانات مالية جندرية.

4. إطلاق حملة إعلامية لإيضاح نتائج زيادة التحاق الفتيات بالتعليم وتخفيض نسبة التسرب بينهم، عبر إبراز نماذج لفتيات قادمات من سياقات مختلفة استطعن التغلب على تحديات التسرب من التعليم وتم إعادة إدماجهن بالنظام التعليمي. ويجب أن تهدف هذه الحملة إلى تداول الرسائل الملهمة والمشجعة بين الطالبات ممن لم يتمتعن بالتمكين مقارنة بالأخريات، كما يجب أن تزيد الحملة من جلاء نجاح الجهود المبذولة نحو تحقيق هذا الهدف.

5. الحفاظ على الالتزام بضمان التكافؤ في الحصول على التعليم عبر زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس بين الأشخاص الأكثر عرضة للضرر والمهمشون/ات وخفض نسب التسرب من التعليم بين الفتيات.

المراجع:

- Acker, J. (1992). Sex Roles to Gendered Institutions. Contemporary Sociology. American Sociological Association. Vol. 21, No. 5. pp. 565-569. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/2075528

- Demetriades, J. (2007). Gender Indicators: What, Why and How? Bridge Development-Gender. Retrieved from: http://www.bridge.ids.ac.uk/reports_gend_CEP.html#Indicators

- Egypt, U.N.D.P. Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform (2015). Egypt's Progress towards Millennium Development Goals. Cairo, UNDP Egypt and Ministry of Planning, Monitoring and Administrative Reform.

- Japan International Cooperation Agency (JICA). (2018). Country Gender Profile (Arab Republic of Egypt) Survey Report. Retrieved from: http://gwweb.jica.go.jp/km/FSubject1501.nsf/cfe2928f2c56e150492571c7002a982c/facbb3f561228faf49257afe0009dfa8/$FILE/%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E7%89%88%202017.pdf

- Johnson, D. (2018). Egypt's Long Road to Education Reform. The Tahrir Institute for Middle East Policy. Retrieved from: https://timep.org/commentary/analysis/egypts-long-road-to-education-reform/

- Kamal, H. (2015). Inserting women's rights in the Egyptian constitution: personal reflections. Journal for Cultural Research. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/14797585.2014.982919

- National Council for Childhood and Motherhood and UNICEF. (2015). Violence against Children in Egypt. A Quantitative Survey and Qualitative Study in Cairo, Alexandria and Assiut. Retrieved from: https://www.unicef.org/mena/sites/unicef.org.mena/files/press-releases/mena-media-Violence_Against_Children_in_Egypt_study_Eng-UNICEF_NCCM_1002015.pdf

- Nazra for Feminist Studies (2016). One year after its launch, the National Strategy for Combating Violence Against Women still lacking Monitoring Mechanism. Retrieved from: http://nazra.org/en/2016/05/one-year-after-its-launch-national-strategy-combating-violence-against-women-still-lacking

> Ministry of National Development Planning/ National Development Planning

> Agency (BAPPENAS). (2013). Review of a Decade of Gender Mainstreaming in Education in Indonesia. Retrieved from: https://www.adb.org/sites/default/files/publication/176601/ino-gender-mainstreaming-education.pdf

> OHCHR. (n.d.). Country Profile for Egypt, Status of Ratification and Declaration. Retrieved from http://indicators.ohchr.org

> SIDA, (2015). Gender Analysis – Principles & Elements. Retrieved from: https://www.sida.se/contentassets/a3f08692e731475db106fdf84f2fb9bd/gender-tool-analysis.pdf

> Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. The American Historical Review, 91(5), 1053-1075.

> UNICEF. (2015). Violence against Children in Egypt.

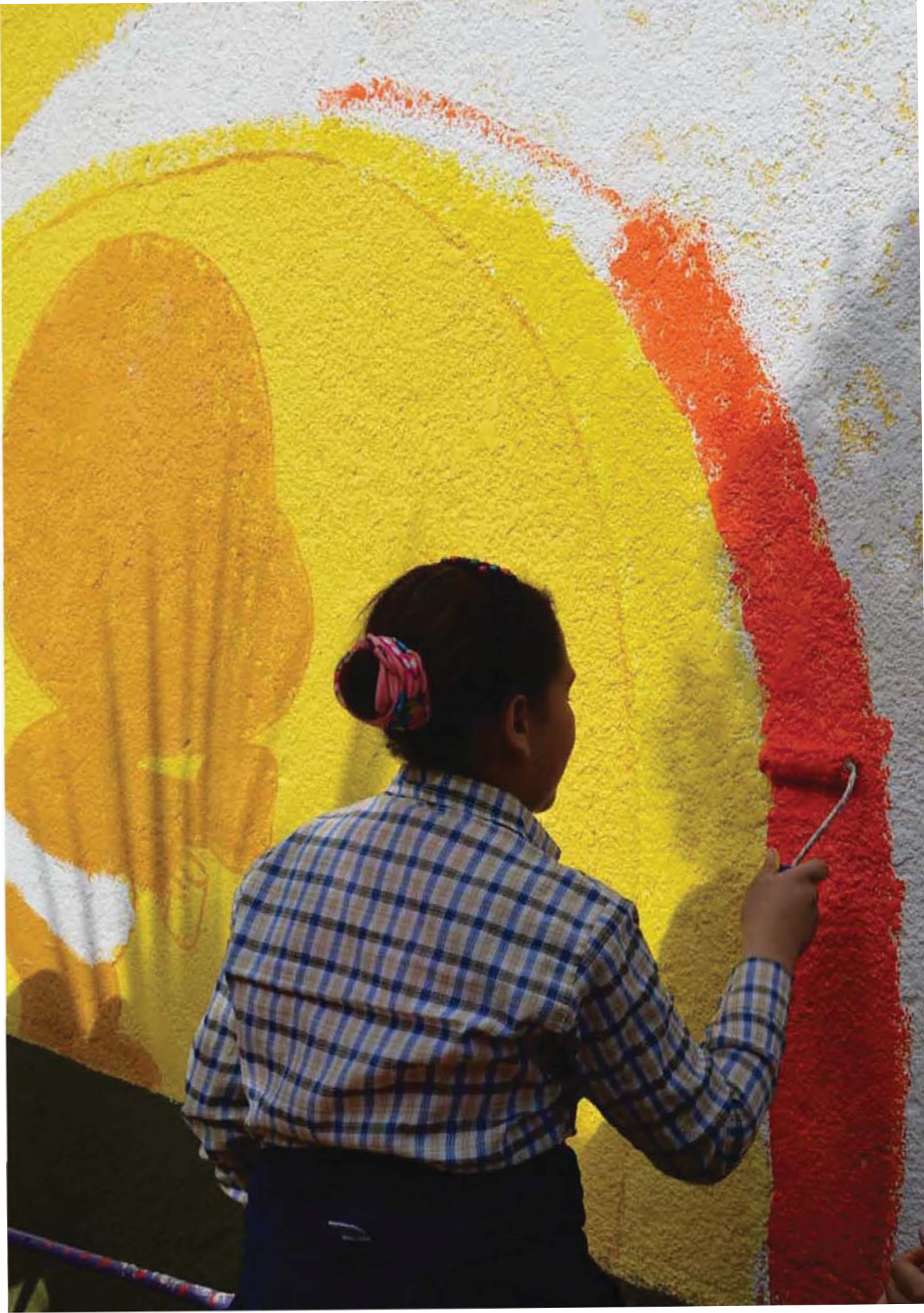
> Unterhalter, E. North, A. (2011). Girls' Schooling, Gender Equity, and the Global Education and Development Agenda: Conceptual Disconnections, Political Struggles, and the Difficulties of Practice. Feminist Formations. The Johns Hopkins University Press. Vol. (23) No. (3). pp. 1-22. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/41301670

> SIDA, (2015). Gender Analysis – Principles & Elements. Gender Tool Box. [online] Sweden: Sida. Available at: https://www.sida.se/contentassets/a3f08692e731475db106fdf84f2fb9bd/gender-tool-analysis.pdf [Accessed 2 Feb. 2019].

2

تعزيز التسامح والشمولية من خلال سياسات التعليم

حاتم زايد



مقدمة:

البيئة التعليمية الجيدة هي من اهم المبادئ المقترحة في تعريف التعليم الجيد الذي تنص عليه منظمة UNICEF، وهذا البحث السياسي يهتم بشرط من الشروط الأساسية التي تقع تحت الفئات الفرعية للتعليم الجيد التي صنفتها منظمة UNICEF (UNICEF، 2000). فتأسيس بيئة شمولية في المدارس يعد من أهم الشروط التي يجب أن تتواجد لضمان تحقيق بيئة نفسية إيجابية ومناسبة للطلاب، فالشمول بناءً على تعريف UNICEF هو: إنهاء السياسات أو الممارسات التي تصنف تحت بند العنصرية، أو "تعوق تطور التعليم الجيد لكل الأطفال"، ويتضمن ذلك جميع الأطفال مع اختلاف الأصل العرقي، والجنسية، والجنس وغيرها (UNICEF، 2000).

ولكن الصعوبة في تحقيق هذا الهدف هو أن مع السياسات التقدمية لبعض البلاد، هناك مساحة واسعة بين هذه السياسات علميا وعمليا عند تطبيقها في المدارس. بالإضافة إلى أن استيعاب فكرة الشمولية سواء على المستوى العملي أو البحثي عادة ما تقتصر على حرية الوصول للتعليم. في هذا البحث السياسي، أحاول إثبات أن مبدأ حرية الوصول للتعليم وحده ليس مؤشرًا مناسبًا للسياسات الشمولية، حيث أن الطلبة بإمكانهم الوصول للتعليم بسهولة، ولكنهم معرضون لتجارب غير متشابهة سواء في مدارسهم أو في الفرص المتاحة لهم خارج المدرسة (Mitchell، 1995).

نجحت مصر في توفير فرص تعليم متساوية بنسبة كبيرة لفئتي المجتمع؛ الإناث والذكور، ولكن إذا تغاضينا عن هذه الأرقام، فتعريف المساواة يتضمن عناصر أكثر تعقيدًا عن هذا. فعند مراجعتي للسياسات الحالية والاستراتيجيات المخصصة لتوفير المساواة في التعليم في مصر، سأحقق فيما إذا كانت أهدافها تعكس هذا التعقيد. وبغرض الحفاظ على مجال مركز للموجز السياسي عندما أتحدث عن السياسات التعليمية الشمولية لن أستكشف إصلاحات السياسة/ الممارسات المطلوبة لتهيئة بيئة شاملة للطلاب ذوي الإعاقة.[1] عوضًا عن ذلك، سأركز في هذه الورقة على الجنس والجنسية والعرق.

في بداية هذا البحث، أولا سوف أوفر بعض المعلومات السابقة عن وضع السياسات الشمولية في التعليم في مصر. سيلي هذا ثانيًا مراجعة وإعادة نظر في السياسات والممارسات المتواجدة التي تستخدمها وزارة التعليم المصرية مع مراعاة الجوانب الإيجابية والسلبية بها. ثالثًا، سأوفر مثالا دوليًا لمقارنة جهودات وزارة التعليم المصرية به. وأخيرًا، سوف أنهي هذا البحث السياسي ببعض التوصيات لكلا من السياسات والممارسات التي من الممكن أن تساهم في تحسين بيئة التعليم الشمولي في المدارس المصرية، مع التركيز على وحدة تكافؤ الفرص حيث أنها توفر فرصًا ممتازة لوزارة التعليم المصرية لترويج التسامح في المدارس. وحدة تكافؤ

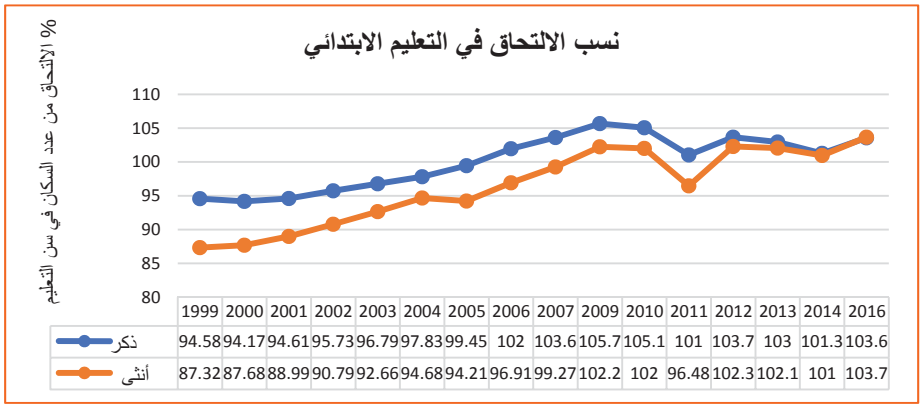
[1] تم نشر العديد من الدراسات الممتازة في السنوات القليلة الماضية حول السياسات الشاملة للأطفال ذوي الإعاقة. يرجى الرجوع إلى تقرير المنظمة الدولية للمعوقين لعام 2016 ، "إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم في المدارس العامة"، ومقال أشلي بارنل "بناء القدرات التنفيذية للتعليم الجامع في مصر"

الفرص تفوت هذه الفرصة حاليًا نتيجة انتداب غير واضح ومحدود، وتفتقر إلى آلية تنفيذ لما كان يمكن أن يكون سياسة ممتازة لولا ذلك.

التعليم والشمولية

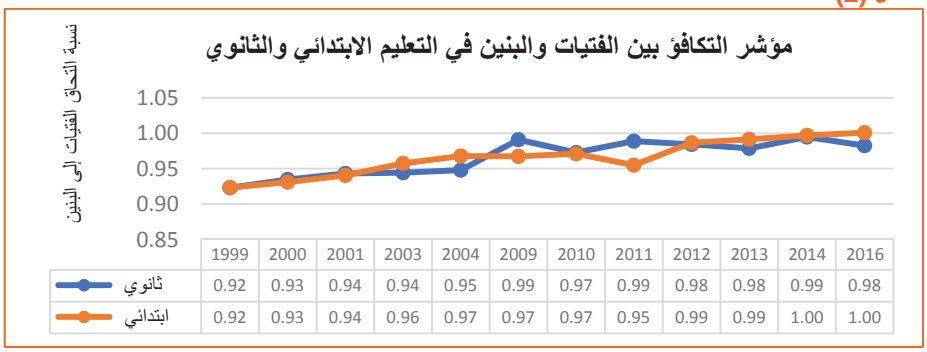
المعلومات المتوفرة عن المساواة في التعليم في مصر عادة ما تتمحور حول المساواة بين الجنسين. الجداول المتوفرة في الأسفل من 1 إلى 4 مأخوذة من مصادر للبنك الدولي، وتوضح أهمية التقدم على مدار عشرين عامًا في مجال إتاحة التعليم. جميع المؤشرات توضح أن هنالك انخفاض في الفجوة بين الجنسين تصل إلى أن التعليم في المرحلة الابتدائية أصبح متاحًا للإناث أكثر من الذكور، إضافة إلى أن هذه الفجوة تنخفض عند النظر إلى فرص العمل المتوفرة، ونسبة الإناث اللاتي لا يدخلن المدارس – وهي جوانب كانت تمثل نقطة ضعف بالنسبة للإناث. للأسف لا تتوافر معلومات متشابهة لتوضيح جوانب أخرى من المساواة – بين الطلاب من مختلف الديانات والأعراق والقوميات.

الشكل (1)



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016
ذكر	94.58	94.17	94.61	95.73	96.79	97.83	99.45	102	103.6	105.7	105.1	101	103.7	103	101.3	103.6
أنثى	87.32	87.68	88.99	90.79	92.66	94.68	94.21	96.91	99.27	102.2	102	96.48	102.3	102.1	101	103.7

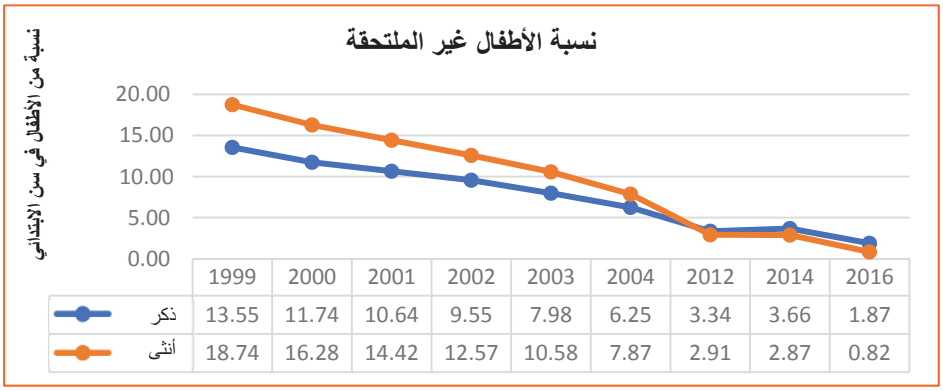
الشكل (2) [2]



	1999	2000	2001	2003	2004	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2016
ثانوي	0.92	0.93	0.94	0.94	0.95	0.99	0.97	0.99	0.98	0.98	0.99	0.98
ابتدائي	0.92	0.93	0.94	0.96	0.97	0.97	0.97	0.95	0.99	0.99	1.00	1.00

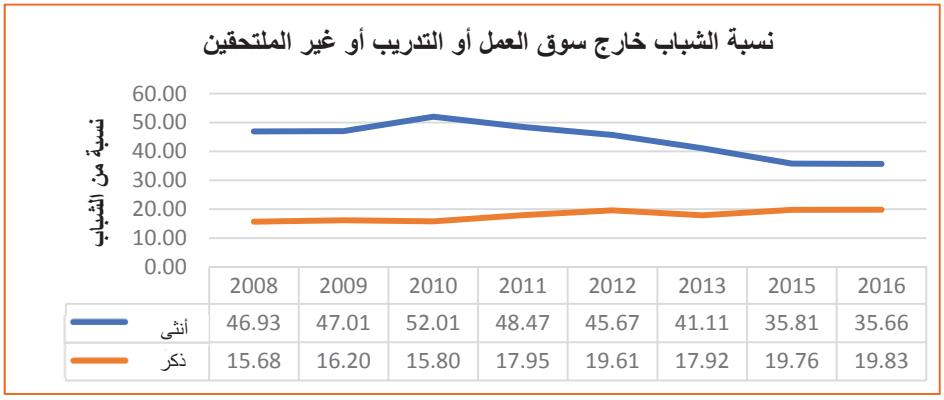
[2] مؤشر التكافؤ بين الجنسين لنسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي هو نسبة الفتيات إلى الأولاد الملتحقين بالمرحلة الابتدائية والثانوية في المدارس العامة والخاصة.

الشكل (3)



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2012	2014	2016
ذكر	13.55	11.74	10.64	9.55	7.98	6.25	3.34	3.66	1.87
أنثى	18.74	16.28	14.42	12.57	10.58	7.87	2.91	2.87	0.82

الشكل (4)



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2016
أنثى	46.93	47.01	52.01	48.47	45.67	41.11	35.81	35.66
ذكر	15.68	16.20	15.80	17.95	19.61	17.92	19.76	19.83

ولتكرار نقطة سابقة، الاعتماد على الوصول للتعليم فقط كطريقة لعكس المساواة طريقة غير كاملة. حيث أن الإناث الآن لديهم وصول عادل للفرص التعليمية، ولكن تبقى نواحي عدة لعدم المساواة، فمن المفهوم صعوبة قياس عدم المساواة في التعليم خارج نطاق الإتاحة. هذا البحث السياسي يرتكز على فكرة الشمول، وليس فكرة المساواة التي تتضمن محو جميع أنواع التفرقة المجتمعية الناتجة عن المواقف العديدة تجاه التنوع (Ainscow, 2005).

لتقييم إدراج جميع الفئات الاجتماعية، يجب أولاً أخذ نظرة على اللغة التي يستخدمها المدرسون، أو التي تستخدم في المناهج الدراسية، التي من الممكن أن يكون لها أثرًا على: إظهار العيوب الموجودة بين الفئات المجتمعية، ومستوى الانتباه والتركيز الذي تأخذه كل فئة،

والوصول إلى أنواع مختلفة من الأنشطة داخل المدارس، والتعرض للعنف أو عدم الراحة، بالإضافة إلى العديد من المؤشرات الأخرى التي من المحتمل أن يكون لها تأثير.

في حين أنه من المسلم به أن مثل هذه المعايير يصعب قياسها، فإن بعض الدراسات الحديثة تعكس عدم مشاركة جميع الطلاب لتجارب مماثلة في المدرسة – للأفضل أو للأسوأ. فمثلا، أثبتت دراسة تابعة للUNICEF أن الفتيات في أسيوط قدّمن شكاوى تجاه رفاقهن الذكور نتيجة تعرضهن لمضايقات، وأنهن قد يشعرن براحة أكثر إذا كن في مدارس للفتيات فقط. وفي نفس الدراسة، قدمت شكاوى عديدة من الطلاب الذكور نتيجة تعرضهم لعنف أكثر من مدرسيهم مقارنة بالفتيات (UNICEF, 2015). وبعد التحقيق، أكد المدرسون أنهم بالفعل يطبقون عقابًا أشد على الذكور من الذي يطبق على الإناث. ويعكس ذلك فكرة أن الجنس يؤثر على تجارب الطلاب في مدارسهم – نتيجة للتعامل الذي يواجهونه سواء من المدرسين أو من زملائهم الطلاب.

وقد يُلاحَظ شيء من التناقض عند التحقيق في تجارب الطلاب المغتربين. فقد أوضحت دراسة حديثة لهيئة كير الدولية في مصر، هدفت إلى تمكين اللاجئين السوريين من الوصول للتعليم، أن الفتيان والفتيات السوريين – مقارنة بالطلاب المصريين – هم فئة مستضعفة. إذ كان من المستبعد بالنسبة لهم استخدام المرافق الصحية بالمدارس (نتيجة حالتها المستعصية)، وعبروا عن عدم رضا بالمرافق الدراسية والخدمات النفسية بالمدارس، وكان لديهم شعورًا أقل من التماسك الاجتماعي داخل المدرسة، وأقل استعدادًا للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية أو الرياضية (CARE Egypt, 2016). ومثل هذه التناقضات في ممارسات المجموعات المختلفة من الطلاب يجب العمل على تقليصها لخلق بيئة متداخلة – والوصول بذلك للمساواة الحقيقية.

لا تنحصر مسؤولية المدارس فقط في خلق بيئة شمولية للطلبة، ولكن يجب عليها أيضًا معالجة التصرفات والممارسات الضارة التي من الممكن أن تخلق وتديم عدم المساواة في المجتمع، في حدود تتعدى المدارس وتتفشى في المجتمع. فمثلا أثبتت دراسات عديدة أن هناك علاقة بين المواقف الإيجابية نحو المساواة بين الجنسين والتعليم[3] – مؤكدة أن التعليم بإمكانه أن يكون أداة قوية تستخدم في محاربة التمييز بطريقة أوسع. في القسم التالي، سوف أتحدث عن مجهودات وزارة التعليم المصرية من خلال وحدة تكافؤ الفرص، والتي يتمحور هدفها حول ترويج التقبل والتسامح في المدارس، وبين الموظفين في مجال التعليم، وفي المجتمع بشكل عام. سوف أناقش فكرة أنه على الرغم من أن هذه الوحدة كانت لديها إمكانات كبيرة للاضطلاع بهذا الدور، إلا أن ولايتها كانت طموحة للغاية ولم تضع آليات تنفيذ مناسبة حتى تتمكن من أداء دور فعال.

[3] فان وماريني ، "التأثيرات على مواقف دور الجنسين أثناء الانتقال إلى مرحلة البلوغ" ؛بروستر و بادافيك، "التغير في التجنس الفكري"، 1977-1996؛ تاليشيت ووليتس ، "تغيير المواقف بين الجنسين في دور الشابات" ؛ الكحلاني ، تحسين المساواة بين الجنسين في التعليم في المجتمعات الدينية.

وحدة تكافؤ الفرص

في يوم 12 سبتمبر من العام 2012 أصدرت وزارة التعليم قرارًا فحواه إنشاء وحدة تكافؤ الفرص، وفي هذا القرار تختص الوحدة بالآتي:

1. العمل على نشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان وخاصة مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص، وذلك من خلال المناهج التعليمية والوسائل التطبيقية والعملية بالتعاون مع الإدارات المعنية
2. حصر مشكلات العاملين نتيجة للتمييز بسبب الجنس أو الأصل أو الدين أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية أو الآراء السياسية أو الثقافية أو السن أو الظروف الصحية أو غيرها، ودراستها واقتراح الحلول لها
3. العمل على حصول المرأة على حقوقها في مجالات الترقي والبرامج الاجتماعية والتدريبية والترفيهية والتثقيفية
4. توثيق البيانات والمعلومات والدراسات والبحوث التي تعكس واقع المرأة العاملة بالوزارة وتحديد احتياجاتها
5. عقد الندوات والمؤتمرات والحلقات النقاشية والبحثية في الموضوعات التي تخص الوحدة
6. تقوية ودعم دور المرأة في مجالس الأمناء بالمدارس والإدارات والمديريات التعليمية
7. التعاون مع مكتب شكاوى المرأة التابع للمجلس القومي للمرأة لحل المشاكل التي تواجه المرأة العاملة
8. إنشاء موقع لوحدة تكافؤ الفرص على الإنترنت

في حين أن الهدف الثاني يعكس الالتزام بإنهاء التمييز بجميع أنواعه (العرق، والصحة، والجنس، والوضع الاجتماعي، وما إلى ذلك)، فإن النساء فقط يتم الإشارة إليهن صراحة كمجموعة للترقية من أجل تكافؤ الفرص في أي من الأهداف الأخرى. لا يوجد ذكر للعرق أو الدين أو الحالة الصحية على الرغم من التركيبة السكانية غير المتجانسة في مصر. بالإضافة إلى ذلك، هناك عدد أكبر من الأدوار مهتم بتكافؤ الفرص في القوى العاملة في قطاع التعليم بدلاً من رعاية الطلاب. في حين أنه من الواضح أن الالتزام بالعدالة في القوى العاملة واضح للغاية، فوتت وحدة تكافؤ الفرص فرصًا عدة في مجال تأسيس أهداف ترويجية للبيئة الشمولية في المدارس للأطفال أيضًا. يعتبر الهدف الأول، والذي يلتزم بمراجعة المناهج والمواد التعليمية، خطوة ممتازة نحو تحقيق هذا الهدف الشمولي. ومع ذلك، لا توفر اللغة الغامضة المستخدمة – "ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان، لا سيما الحق في المساواة وتكافؤ الفرص" – سوى القليل من التوجيهات، أو لا تقدم على الإطلاق، لمراجعة المناهج والمواد التعليمية. في حالة مراجعة المناهج الدراسية، مع وضع هذا الهدف في الاعتبار، يمكن إضافة مواد عن حقوق الإنسان والمواطنة دون مراجعة شاملة لمناهج التحيزات والمحفزات التي قد تؤدي إلى

استمرار عدم التسامح بين الأطفال تجاه الأفراد من مختلف الأعراق والقوميات والأديان والجنس، والأشخاص ذوي الإعاقة.

في حين أنني لم أستطع إيجاد مصدر رسمي يتحدث عن أهداف وحدة تكافؤ الفرص، وجدت منشورًا على صفحة الفايسبوك الخاصة بالوحدة، بتاريخ 7 ديسمبر 2014، وضعت فيه الأهداف التالية. جاءت هذه الأهداف في محاولة لإنشاء نقاط عمل أكثر واقعية للوحدة كخطوة للوفاء بالولاية المشار إليها أعلاه.

1. الالتزام بضمان تكافؤ الفرص بين العاملين في القوى العاملة التعليمية
2. ضمان العدالة في معالجة المهام وتقسيمها بين الذكور والإناث
3. نشر المفاهيم المتعلقة بنوع الجنس بين الموظفين
4. تشجيع الإدارات والمقاطعات على إدراج قضايا النوع الاجتماعي ومفاهيمه في الممارسات والاستراتيجيات التعليمية
5. التنسيق مع الإدارات والمقاطعات لتوفير المعلومات والبيانات المصنفة حسب الجنس والنوع الاجتماعي عن الموظفين
6. إجراء الدراسات البحثية العلمية والعملية حول النوع الاجتماعي والتنمية والتعليم
7. رفع وعي كل من الرجال والنساء بأدوارهم ومسؤولياتهم من خلال التنمية المهنية المستدامة
8. تحديد الفجوات وتقييم احتياجات كل من الرجال والنساء والعمل على تحقيقها
9. إنشاء آليات للتواصل مع الموظفين في قطاع التعليم (النشرات الصحفية ورسائل البريد الإلكتروني والاجتماعات)
10. تحديد المشاكل أو التحديات في مكان العمل والاتصال مع الأطراف المعنية لاتخاذ الخطوات اللازمة نحو تحقيق بيئة إيجابية

كما يتضح من هذه الأهداف العشرة، فإن اللغة المستخدمة أقل غموضًا نسبيًا من الأدوار والمسؤوليات الأصلية الواردة في المرسوم الوزاري. ويعد التركيز على تدريب المعلمين والاهتمام بالأبحاث، التي تنعكس في هذه الأهداف، خطوة إيجابية للغاية ومن المحتمل أن تؤدي إلى تحسين بيئة الطلاب في المدرسة بشكل غير مباشر. ومع ذلك، على غرار الأدوار والمسؤوليات المذكورة في المرسوم، لا يوجد ذِكر لأي مصدر للتنوع بخلاف الجنس. علاوة على ذلك، تمت إزالة الأهداف التي تعمل على تحسين رفاهية الطلاب، مثل مراجعة المناهج والمواد التعليمية، مما يحد من دور الوحدة في تحقيق المساواة في قوة العمل فقط. في حين أن هذا هدف مهم بنفس القدر، إلا أنه يغفل هدفًا أساسيًا في المرسوم الأصلي.

أخيرًا، وربما الأهم من ذلك، لا يوجد ذكر، سواء في الأهداف المحددة أو التفويض الصادر في المرسوم، لآليات التنفيذ التي يجب أن تستخدمها الوحدة. تعكس الوحدة، على الرغم من المخاوف المذكورة أعلاه، سياسة تقدمية للغاية ونوايا طيبة من قبل الوزارة. ومع ذلك، مع عدم

ذكر آلية التنفيذ، يمكن لهذه الوحدة أن تلعب بسهولة الأدوار السطحية فقط في الوزارة دون سلطة حقيقية.

نموذج دولي: فريق العمل المعني بالمساواة بين الجنسين في جنوب أفريقيا:

في هذا القسم، سأراجع تجربة جنوب أفريقيا من خلال إنشاء لجنة مماثلة لوحدة تكافؤ الفرص. اخترت عمدًا دراسة حالة نجاح جزئي، مما يدل على كل من النجاحات والإخفاقات. فمن الممكن أن تتيح الإخفاقات المعروضة في قضية جنوب أفريقيا مجالًا لتوليد الدروس المستفادة. سيتم استعراض نتائج السياسات الشمولية في التعليم في جنوب أفريقيا في هذا القسم. وقد تحقق النجاح في إصلاح المناهج والمواد التعليمية، وفي تنفيذ برامج تدريب الدراسات العليا للمعلمين في القضايا الجنسانية. ومع ذلك، استمر التحيز بين الجنسين سائدًا في الفصول الدراسية، ولم يتم مكافحة العنف الجنسي بشكلٍ كافٍ.

التزمت حكومة ما بعد الفصل العنصري في جنوب أفريقيا بإنهاء التمييز، كما هو موضح في المادة 9 من دستور جنوب أفريقيا، التي تحظر جميع أشكال التمييز على أساس العمر والجنس والعرق والأصل الثقافي، إلخ (September & Chisholm, 2005). امتد هذا الالتزام إلى المؤسسات التعليمية في البلاد. وفي عام 1996، أنشأت وزارة التعليم الوطنية فرقة العمل المعنية بالمساواة بين الجنسين. تم تكليف فريق العمل بدور الإبلاغ عن اختلالات التسجيل وكذلك المسارات الوظيفية والأداء، وتحديد وسائل تصحيح الاختلالات، واقتراح مبادئ توجيهية لمعالجة التحيز الجنسي في المناهج الدراسية، واقتراح استراتيجيات لتحسين التمثيل في العمل، واقتراح استراتيجية لمكافحة التحرش الجنسي والعنف في المدارس (September و Chisholm، 2005). ولقد استجابت وزارة التعليم بشكل إيجابي لإنشاء فريق العمل هذا وبناءً على ذلك، قامت ببعض الإصلاحات التي تم الترحيب بها. وتشمل أبرز هذه الإصلاحات صياغة المناهج الدراسية، وكذلك مواد دعم التعلم والكتب المدرسية التي تراعي نوع الجنس. بالإضافة إلى ذلك، تم تدريب المعلمين على الوعي بالنوع الاجتماعي وإدماج القضايا المختصة بالنوع الجنسي في أساليب التدريس (Wadesango، Rembe ، و Chabay، 2017). أخيرًا، وربما الأهم من ذلك، جرى حظر التحرش والعنف القائم على النوع الاجتماعي في المدارس من خلال إنشاء نظام لإعداد التقارير وإدخال نموذج مدرسي حول إدارة التحرش الجنسي والعنف لكل من المعلمين والطلاب.

أجرت دراسة بحثية صدرت عام 2011 تقييماً لهذه السياسات (Wadesango، Rembe ، و Chabay، 2017)، وكشفت أن المناهج والمواد التعليمية في الواقع تراعي الفوارق بين الجنسين وأن الحصول على التعليم كان عادلاً. أدرجت دروس توجيه الحياة في المناهج التي تدرس المهارات الحياتية وناقشت قضايا القوة وعلاقات القوة فيما يتعلق بالجنسين. ومع ذلك، ظلت الفتيات محرومات، لأنهن كن الأكثر تعرضًا للعنف الجنسي في المدارس وكان يعاملهن مدرسوهن بطريقة مختلفة عن الأولاد. على سبيل المثال، فيما يتعلق بتخصيص المهام، كُلفت الفتيات بمهام التنظيف بينما طُلب من الأولاد نقل مكاتبهم لتمكين الفتيات من التنظيف أو القيام

"بمهام جسدية أخرى" مثل تنظيف السبورة والحدائق العامة. تم تثبيط الفتيات أيضًا عن المشاركة في الألعاب الرياضية التي كانت مرتبطة تقليديًا بالأولاد، مثل لعبة الركبي وكرة القدم وغيرها. أما بالنسبة لتدريب المعلمين، فقد أبلغ المعلمون أنهم حضروا دورات تدريبية في النوع الاجتماعي خلال برنامج تكريمهم بعد تخرجهم من برامج خدمة المعلمين، ولكن لم تكن هناك دورات تدريبية في النوع الاجتماعي خلال برامج ما قبل الخدمة. علاوة على ذلك، لم يتم دمج أي تدريبات خلال سنوات الخدمة الفعلية للمعلمين (Wadesango، Rembe ، و Chabay، 2017).

تُبرز هذه الحالة أن النجاح الجزئي، وليس الكامل، هو أمر محتمل ومتوقع. يتطلب إنشاء بيئة شاملة في المدارس وضع سياسة قوية، والأهم من ذلك، تنفيذ صارم للسياسات. إذ أن نجاح القضية الجنوب أفريقية كان أساسه اعتماد وزارة التعليم لاقتراحات فريق العمل المعني بالمساواة بين الجنسين. فأصبحت المناهج والمواد التعليمية تراجَع لكي تصير مراعية للفروق ما بين الجنسين. بالإضافة إلى ذلك، تم دمج تدريبات النوع الاجتماعي في البرامج الشرفية للمعلمين. ومع ذلك، وكما يتضح من التقييم أعلاه، استمر وجود التحيزات الجنسانية في الفصل ولم يتم ردع العنف الجنسي بشكلٍ كافٍ. وهذا يبرز أهمية إنشاء آلية رصد قوية يمكن أن تقترن بالإصلاحات التقدمية. على الرغم من وجود آلية للإبلاغ في مدارس جنوب أفريقيا لحالات العنف، فقد لا يكون هناك متابعة وروابط كافية مع الهيئات ذات الصلة التي يمكنها توسيع الخيارات المتاحة للمدارس للاستجابة لمثل هذه الحالات. بالإضافة إلى ذلك، في حين تم إنشاء برامج تدريبية للمعلمين، لم يكن هناك إرشادات متوفرة في الفصول الدراسية لتقديم ملاحظات حول السلوك الضار بالنوع الاجتماعي. تعكس الحالة أيضًا أنه من الصعب تغيير السلوك والمعتقدات الثقافية، ومن المحتمل أن تستغرق بعض الوقت. ومع ذلك، فإن الأمر الجدير بالثناء هو أن وزارة التعليم في جنوب أفريقيا قد اتخذت الخطوات الأولى المناسبة فيما يتعلق بمراجعة المناهج وبرامج التدريب المهني للمعلمين.

توصيات للسياسات:

مع الأخذ في الاعتبار كل من النجاحات والإخفاقات في حالة جنوب أفريقيا، والنظر في إمكانات وحدة تكافؤ الفرص التابعة لوزارة التعليم المصرية، تم تقديم التوصيات التالية لتعزيز التسامح مع التنوع في المؤسسات التعليمية في مصر، لتحقيق بيئة تعليمية شمولية تتجاوز مبادئ الإنصاف في الوصول إلى الفرص التعليمية.

1. مراجعة سلطة وحدة تكافؤ الفرص واستخدام لغة أقل غموضًا في كيفية مراجعة المناهج والمواد التعليمية الحالية. يجب التركيز بشكل خاص على إزالة التحيزات التي تديم القواعد والتقاليد الضارة التي يمكن أن تكون بمثابة عوائق لتعزيز التسامح والتنوع بين الطلاب في المدرسة.
2. دمج مواد التدريب والتعلم الخاصة بالمساواة والتنوع في كل من برامج التطوير المهني للمعلمين، وكذلك برامج التدريس الجامعية في الجامعات المحلية. يمكن أن يتم

تطوير هذه المواد بالتعاون مع المنظمات ذات الخبرة والمؤسسات البحثية في هذا المجال. فلا ينبغي أن تركز هذه البرامج التدريبية فقط على سلوك المعلمين وتغيير عاداتهم، بل تهدف أيضًا إلى تزويدهم بالمهارات والموارد اللازمة لنقل السلوك المتسامح للطلاب.

3. زيادة الاهتمام وتعزيز التسامح في جميع مصادر التنوع، وليس فقط بين الجنسين، بما في ذلك الطبقة الاجتماعية والاقتصادية والجنسية واللغة والعرق. ينبغي أيضًا بذل الجهود في جمع معلومات/ بيانات عن التنوع في المدارس مما يجعلها تتجاوز الجنس.
4. ترابط وحدة تكافؤ الفرص مع لجان حماية الطفل في المدارس لتقديم الدعم في الحالات التي يكون سبب العنف بها هو عدم التسامح أو التمييز. فيمكن تدريب الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس على تحديد مثل هذه الحالات ومن ثَمّ يقومون بإبلاغ الوحدة. قد تتضمن خيارات التدخل المحتملة للوحدة حلقات دراسية أو جلسات توعية تهدف إلى تعزيز التسامح مع التنوع في المدرسة.
5. تحسين نظم الرصد في المدارس لضمان تطبيق أهداف وحدة التكافؤ. ويمكن أن يساعد موجهو وزارة التعليم في الإبلاغ عن تقدم المعلمين فيما يتعلق باستخدامهم لأساليب التدريس واللغة التي تعزز التسامح في الفصل الدراسي. وبالمثل، يمكن للموجهين الاجتماعيين أيضًا دعم الأخصائيين الاجتماعيين في توفير التوجيه اللازم للطلاب الذين يقعون ضحية للتمييز والتعصب ومرتكبيه لهما.

المراجع:

- Ainscow, Mel. “Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?” *Journal of Educational Change* 6, no. 2 (June 2005): 109–24. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4
- Al-Kohlani, Sumaia A. *Improving Educational Gender Equality in Religious Societies: Human Rights and Modernization Pre-Arab Spring*. Springer, 2018.
- Brewster, Karin L., and Irene Padavic. “Change in Gender-Ideology, 1977-1996: The Contributions of Intracohort Change and Population Turnover.” *Journal of Marriage and Family* 62, no. 2 (2000): 477–87.
- CARE Egypt. “ACCESS Baseline Final Report – Improving Syrian and Egyptian Children’s Access to Formal and Informal Education.” Accessed January 11, 2019. https://www.careevaluations.org/evaluation/access-baseline-final-report-improving-syrian-and-egyptian-childrens-access-to-formal-and-informal-education/
- Chisholm, Linda, and Jean September (eds. *Gender Equity in South African Education, 1994-2004: Perspectives from Government, Research and Unions*, 2005.
- “Defining Quality in Education.” Right to Education Initiative. Accessed January 10, 2019 http://www.right-to education.org/resource/defining-quality-education
- Fan, Pi-Ling, and Margaret Mooney Marini. “Influences on Gender-Role Attitudes during the Transition to Adulthood.” *Social Science Research* 29, no. 2 (June 1, 2000): 258–83. https://doi.org/10.1006/ssre.1999.0669

- Mitchell, David R. *Special Education Policies and Practices in the Pacific Rim Region*, 1995. https://eric.ed.gov/?id=ED391261.
- Tallichet, Suzanne E., and Fern K. Willits. “Gender-Role Attitude Change of Young Women: Influential Factors from a Panel Study.” *Social Psychology Quarterly* 49, no. 3 (1986): 219–27. https://doi.org/10.2307/2786804.
- UNICEF, “Violence against Children in Egypt.” Accessed January 14, 2019. https://www.unicef.org/mena/press-releases/violence-against-children-in-egypt.
- Wadesango, Newman, Symphorosa Rembe, and Owence Chabaya. “An Assessment of the Implementation of Gender Equity Policies in Schools in South Africa.” *The Anthropologist* 13, no. 4 (October 2011): 249–55. https://doi.org/10.1080/09720073.2011.11891205

3

دور منظمات المجتمع المدني في تحسين نظام التعليم المصري

باحث رئيسي: نيرة عبدالرحمن سليمان
باحث مساعد: هند الغزالي

ترجمه إلى العربية:
هند الغزالي
أيمن الحسيني

مقدمة

أعلن الرئيس المصري في مؤتمر الشباب السادس، المنعقد في مدينة شرم الشيخ بيوليو 2018، أن عام 2019 هو "عام التعليم" (Masrawy، 2018). جاء هذا التصريح في خضم مشروع كبير لإصلاح التعليم، تبنّته وزارة التربية والتعليم وبتمويل عدد كبير من الجهات الدولية المانحة تحت قيادة البنك الدولي (Afifiy، 2018). امتد نطاق هذا المشروع ليضم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى جانب التعليم الثانوي. ويشمل إصلاح المناهج ونظام الامتحانات وتدريبات المعلمين وإدخال تكنولوجيات جديدة في العملية التعليمية (World Bank، 2018). إحدى الانتقادات الرئيسية لمشروع الإصلاح الجديد تتعلق بمدى إشراك أصحاب المصالح في مراحل الصياغة واتخاذ القرار، بمَن فيهم المعلمين والآباء والطلاب ومنظمات المجتمع المدني العاملة في مجال التعليم (Afifiy، 2018).

يهدف هذا البحث إلى فهم كيف يمكن للطرق التي تعمل بها منظمات المجتمع المدني العاملة في قطاع التعليم أن تصبح أكثر فاعلية لصالح عملية إصلاح التعليم برمتها. ينقسم هذا البحث إلى ورقتين: تناقش الأولى دور منظمات المجتمع المدني في تحسين جودة التعليم، خاصة دورها في تدريب المعلمين، بينما تتناول الورقة الثانية دورها في جعل التعليم أكثر إتاحة وتوافرًا خاصة للأطفال المحرومة. ينتهي البحث إلى عدد من التوصيات لكل من وزارة التربية والتعليم ومنظمات المجتمع المدني العاملة بقطاع التعليم. وتشدد التوصية الرئيسية على أن تقوية سبل التعاون بين وزارة التربية والتعليم ومنظمات المجتمع المدني في السياق المصري الراهن يمكن أن يعجّل بالمنافع المرجوّة لمشروع إصلاح التعليم التي تطمح لها الوزارة.

رسم خريطة منظمات المجتمع المدني العاملة بمجال التعليم في مصر

أصبح التعليم في الدول المتقدمة والنامية، منذ أواخر القرن الثامن عشر، ضمن اختصاص الدولة، أو بالأحرى الحكومة. تعد هذه واحدة من نتائج مسار تاريخي طويل لنشأة الدول القومية. لكن هذا لا ينفي الانخراط الدائم للفاعلين الاجتماعيين غير الحكوميين بشكلٍ أو بآخر في تقديم الخدمات التعليمية و/أو المشاركة في السياسات التعليمية سواء كان لهدف ربحي أو غير ربحي.

تأتي النسبة الأكبر من منظمات المجتمع المدني العاملة بمجال التعليم في مصر على هيئة منظمات غير حكومية، إلا أنها تضم أيضًا "نقابات المعلمين واتحادات الطلاب، بالإضافة إلى مجموعات شكلها الآباء والباحثون والأفراد" (Abdelrahman، 2017). يركز هذا البحث على دور منظمات المجتمع المدني العاملة في مجال التعليم والمتواجدة في مصر منذ أربعينيات القرن العشرين، لا سيما ذات الاختصاصات الدينية والخيرية مثل جمعية الصعيد.

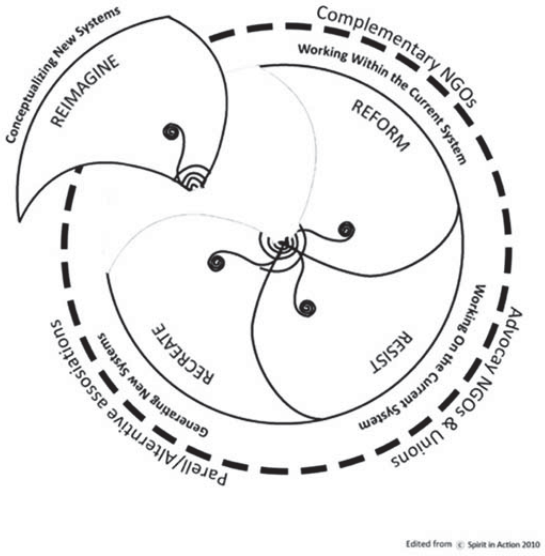
تغير دور منظمات المجتمع المدني عبر السنوات، من دور مُحدَد ومُقيَد خلال الحقبة الناصرية، إلى العمل في مساحة منفتحة نسبيًا؛ تتلقى تمويلات دولية وتعمل في مجالات محددة في التعليم، حتى وصلت لأوج نشاطها خلال العشرين عامًا الأخيرة من حكم مبارك.

يمكن القول أن سياسة نظام مبارك تجاه منظمات المجتمع المدني تقع في "المنطقة الرمادية". إذ نشأت أعداد متزايدة من منظمات المجتمع المدني وعملت على مجموعة واسعة من القطاعات لتعوض أوجه النقص في أداء الحكومة في مجالاتٍ بعينها. وفي ذات الوقت، كانت دائمًا ما تخضع لسيطرة السلطات؛ إما من خلال وزارة التضامن الاجتماعي أو الأجهزة الأمنية. لطالما ارتبطت منظمات المناصرة خاصة، ولا زالت، بعلاقات صدامية مع السلطات. نُظمت هذه العلاقة بقانون الجمعيات المقيد، الذي لا يفتأ يصبح أكثر تقييدًا منذ حينها (Mamdouh، 2018).

هناك طرق مختلفة لتصنيف منظمات المجتمع المدني عمومًا في مصر، الأكثر شيوعًا منها يصنفها حسب نوع النشاط؛ إذ تقدم بعض منظمات المجتمع المدني خدمات للمجتمعات المحرومة في المناطق الريفية والحضرية، وتصنف كمنظمات خدمية. وهناك منظمات أخرى تختص بالدفاع عن قضية أو حق ما، وتصنف كمنظمات مناصرة. جرت العادة أن تنتمي أغلب منظمات المجتمع المدني المصرية إلى المجموعة الأولى. غير أنه في أواخر ثمانينيات القرن الماضي، بدأت المنظمات العاملة في مجال المناصرة في الظهور. تهدف هذه المنظمات إلى الدفاع عن قضايا توصف بأنها "سياسية"، مثل حقوق الإنسان وحقوق المرأة وقضايا الشفافية والبيئة (Camau، 2002).

بهدف رسم خريطة لمنظمات المجتمع المدني العاملة في مجال التعليم (التعليمية)، اخترنا أن ندمج التصنيفين الآتيين. يرتكز التصنيف الأول على أنشطتها في علاقتها بنظام التعليم الرسمي. برزت ثلاثة أنماط من منظمات المجتمع المدني العاملة بالتعليم تحت هذا التصنيف كالتالي: منظمات مكملة ومناصرة وموازية. يتكون غالب النمط الأول من المنظمات الخدمية والتي تمثل بدورها الموجة الأولى من منظمات المجتمع المدني التعليمية في مصر. أما النوعين الآخرين؛ المنظمات المناصرة والمنظمات الموازية فتنتمي إلى الموجة الثانية من منظمات المجتمع المدني التعليمية، والتي ظهرت في الألفينيات بالتوازي مع نشوء نقابات المعلمين المستقلة واتحادات الطلاب والحركات الاجتماعية الإلكترونية (Abdelrahman، 2017).

ويرتكز التصنيف الثاني على التغيير الذي تهدف منظمات المجتمع المدني إلى تحقيقه في نظام التعليم، بناء على نظرية التحول (Spirit In Action، 2010): إصلاح ومقاومة وإعادة تشكيل وإعادة تصور (Makar، 2014). بجمع التصنيفين، يمكننا أن نقسم منظمات المجتمع المدني التعليمية في مصر إلى ثلاث فئات رئيسية (Abdelrahman، 2017):



شكل (1) نظرية التحول وتطبيقها في سياق المجتمع المدني المصري
المصدر: SIA، 2010 ومعدل من قبل الباحثة

1. **إصلاح –** المنظمات غير الحكومية المكملة: تعمل هذه المنظمات ضمن قواعد النظام؛ أي تقوم بالإصلاح من الداخل. بعبارةٍ أخرى، تقوم بالأساس بسد فجوات نظام التعليم الرسمي. فعلى سبيل المثال، تساهم بتحسين البنية التحتية للمدارس وبناء المدارس والفصول ووضع برامج محو الأمية، إلخ. وتتباين تلك المنظمات من حيث الحجم ونطاق التأثير: يمكن أن تكون منظمات غير حكومية دولية أو محلية قومية.

2. **مقاومة –** منظمات المناصرة والنقابات: تهدف إلى تغيير النظام عوضًا عن العمل ضمن قواعده. ليس هناك سوى عدد قليل منها في مصر العامل في مجال التعليم، وتتضمن جمعيات المناصرة ونقابات المعلمين المستقلة واتحادات الطلبة، كما ظهر مؤخرًا فاعلين بصيغة غير مؤسسية مثل صفحة شاومينج ومجموعات الآباء على موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك.

3. **إعادة التشكيل –** الجمعيات والمبادرات البديلة أو الموازية: لا تهدف إلى إصلاح أو تغيير قواعد النظام القائم، لكن إلى تقديم تعليم أفضل. وهي تتبنى فلسفات تربوية مرتكزه على الطفل، وتأتي ضمن منهجيات "التعليم البديل" (Abdelrahman، 2014). كما تعد الأصعب من حيث تمييزها وتصنيفها إذ أنها تعمل كمنظمات غير

حكومية وشركات ومبادرات ومجموعات اجتماعية إلكترونية أو تعمل على الأرض. تقع أغلب الكيانات ضمن هذه الفئة في مدينة القاهرة.

سيركز هذا البحث على الجمعيات المكملة، ليس فقط لأنها الأغلبية لكن لأنها على تواصل مباشر مع وزارة التربية والتعليم. تهدف مشروعات تلك الجمعيات لحل أوجه القصور المتعلقة بنظام التعليم الرسمي، خاصة تلك التي تؤثر على أطفال العائلات الفقيرة.

يمكننا تصنيف أوجه القصور تلك إلى ثلاث مجموعات رئيسية. تتمثل الأولى في عدم إتاحة التعليم للأطفال. وتُعنى الثانية بجودة العملية التعليمية وفشلها في توفير الإمكانات والمهارات اللازمة للأطفال. يقودنا ذلك إلى المشكلة الثالثة التي تؤثر على التعليم في مصر، ألا وهي ارتفاع معدلات الأمية، ليس فقط بين البالغين بل الأطفال كذلك.

تأملات حول دور المنظمات غير الحكومية في التعليم

شجعت المنظمات الدولية إشراك المنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني في مجال التعليم، وصيغ ذلك بوضوح في مؤتمر جومتيين حول "التعليم للجميع" عام 1990. خُصصت حصص التمويل وشُجع الفاعلين بالمجتمع المدني على خلق أنشطة تدعم نظام التعليم الحالي، وشُجعت الوزارة بدورها على قبول تلك المبادرات. غير أن الوضع السياسي في مصر كان ولا زال يحد من تفعيل دور ومشاركة العديد من منظمات المجتمع المدني. ولا تلبث القوانين المنظمة لعمل المنظمات غير الحكومية أن تصبح أكثر تقيدا خاصة فيما يتعلق بتلقي التمويلات (Mamdouh، 2018).

علاوة على ذلك، أن الإجراءات اللازمة للحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم قبل تنفيذ أي تدخلات في المدارس ونظام التعليم الرسمي معقدة وطويلة ومتطلبة، خاصة إذا كانت تتعلق بمسألة جودة التعليم؛ كالقيام بتدريب المعلمين أو الطلاب (Abdelrahman، 2013).

تتعلق الإشكالية الثانية بعدم قدرة منظمات المجتمع المدني على إصلاح نظام التعليم هيكليًا، فليس لديها القدرة ولا الصلاحيات للقيام بذلك. فتصبح بين خيارين؛ سد الفجوات التي لا تضطلع بها وزارة التربية والتعليم، أو تقوم بعمل أنشطة موازية. ينتظم النظام العالمي الحالي بطريقة تنصّب الحكومات بوصفها الفاعل الأقدر، من حيث الموارد والصلاحيات، على تحويل النظام التعليمي. مع ذلك، حتى لو تبنّت الوزارة مشروع ما متماسك لإصلاح التعليم، تبقى مسألة إشراك منظمات المجتمع المدني في عملية تصميم وتنفيذ مشروع الإصلاح أمرًا لا غنى عنه، ليصبح المشروع أكثر استجابة لاحتياجات المجتمعات المحلية وشامل للخبرات المهمة للعاملين في تلك المنظمات.

تتمتع المنظمات المكملة في مصر بخبرة طويلة في التعامل مع المجتمعات المحلية على مستويات متعددة في قضايا التعليم، غير أن تلك الخبرات لم تؤخذ بالاعتبار مطلقًا، كما حدث في تلك المحاولة الأخيرة لإصلاح التعليم. وعلاوة على ذلك، لا يمكننا الفصل بين النظام السياسي وإرادة تحسين النظام التعليمي. فكلما كانت الأنظمة أكثر ديمقراطية وتسمح بالمشاركة، زاد إدماج الفاعلين المختلفين للمجتمع المدني في عملية تخطيط وتنفيذ مشروعات الإصلاح، وزادت قدرة مشروع الإصلاح على الاشتباك مع المشكلات الحقيقية وتقديم حلول متماسكة.

في ظل الوضع السياسي الراهن، تُستنزف المنظمات غير الحكومية في استثمار المال والوقت والجهد لخلق مبادرات تعليمية في العديد من المناطق المحلية المحرومة، لكن تلك الجهود لا تؤخذ بعين الاعتبار ضمن أي مشروعات للإصلاح أعلنت عنها الوزارة وتبنتها. يتركنا ذلك أمام نتيجة أن تلك الأنشطة قد تحقق تأثيرًا إيجابيًا في نطاقات أصغر، لا يستهان بها، غير أنه لسوء الحظ لا يتردد صداها في نطاقات أكبر وعلى مستوى هيكلي.

التوصيات الرئيسية لهاتين الورقتين:

- الاستفادة من خبرات المنظمات غير الحكومية في تحسين التعليم، ليس فقط العاملة في القاهرة لكن الأهم تلك العاملة في المناطق المحرومة
- إدماج ممثلين عن المنظمات غير الحكومية من المناطق المختلفة لمصر في مستويات عليا من صنع السياسات واتخاذ القرار
- إسناد أجزاء من تنفيذ مشروع الإصلاح إلى منظمات غير حكومية اعتمادًا على خبراتها. يجب أن يتم ذلك بعد الاتفاق على برتوكولات تعاون ترضي كلا الطرفين؛ وزارة التربية والتعليم والمنظمات غير الحكومية

إضافة إلى ذلك، يحتاج نظام التعليم المصري إلى نهج إصلاح شامل (Abdelrahman، 2017)، يضم كل ما يلي:

- إرادة سياسية واضحة لتحسين النظام التعليمي
- عملية تخطيط ديمقراطية تشاركية
- إجراء أبحاث عن الاحتياجات والموارد
- وضع تصور للنظام برمته يفي باحتياجات السكان
- الانفتاح على التغيير من قِبل كل أصحاب المصالح
- والأكثر أهمية، زيادة الميزانية لتمويل كل ما سبق

لذلك يتمثل التركيز الرئيسي لهاتين الورقين في تأمل كيف يمكن لدور منظمات المجتمع المدني، خاصة المنظمات المكملة، أن يصبح أكثر فعالية وتأثيرا في (1) تحسين جودة التعليم و(2)

جعل التعليم أكثر إتاحة للمجتمعات المحرومة، بالأخذ في الاعتبار الوضع السياسي الراهن ومشروعات الإصلاح المعلنة من وزارة التربية والتعليم.

منهجية ومراحل البحث

لإنتاج هاتين الورقتين، بما فيها اقتراح توصيات واقعية، يتبع هذا البحث منهجية كيفية تشاركية. ويهدف إلى منح مساحة للعاملين في المنظمات العاملة بالتعليم في محافظتين للتعبير بعباراتهم الخاصة عن التحديات الحقيقية التي يواجهونها، ومقترحاتهم للتغلب عليها فيما يتعلق بالسياسات والموارد. يتبني البحث استراتيجية العينة القصدية، والتي لا تضمن تمثيل لأحجام مختلفة من حيث عدد العاملين ونطاق الأنشطة فقط، لكن أيضًا أنواع الأنشطة حتى وإن كانت جميعها تحت فئة المنظمات المكملة.

تم إجراء العمل الميداني في القاهرة والجيزة والمنيا في فبراير 2019. وتضمن مقابلات شبه منظمة مع منظمة واحدة بالجيزة وثلاث آخرين بالمنيا. كانت هناك محاولة للوصول إلى منظمة أخرى بالقاهرة لكن لم يُسمَح لنا بإجراء المقابلة. يعتمد البحث أيضًا على جلستي نقاش غير رسميتين مع عاملين بمنظمة دولية بالقاهرة وخبيرة أكاديمية بمجال التعليم في مصر، مقيمة في برلين. اعتمدت الورقتان أيضًا على عمل ميداني أجراه مسبقًا الباحثون لدراسات أخرى، شملت مقابلات مع أعضاء منظمات غير حكومية تعمل بالقاهرة والجيزة والمنيا في عامي 2013 و2016.

دور منظمات المجتمع المدني في تحسين جودة التعليم

يعد تدهور جودة نظام التعليم المصري حقيقة مسلّم بها، ويتناقشها المسئولون قبل أولياء الأمور والطلاب والمعلمين. في عام 2017، جاء تصنيف مصر في المرتبة 130 من أصل 137 دولة من ناحية جودة نظام التعليم، وفقًا لمؤشر التنافسية العالمية (World Economic Forum، 2017-2018). يتّخذ وزير التعليم، طارق شوقي، الكثير من القرارات منذ عام 2017 في إطار خطة إصلاح متكاملة للتعليم. أُعلن عن تلك الخطة في تصريحات الوزير للصحافة وعلى وسائل التواصل الاجتماعي، بينما نجد رابط الخطة الاستراتيجية 2014 – 2030 على الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم لا يعمل.

تناول موقع مدى مصر بالدراسة تصريحات الوزير وما نعرفه عن خطة إصلاح التعليم، ووفقًا لمقالهم فإن الخطة تركز على تحسين جودة التعليم المقدم، خاصة مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي. ومن بين الاقتراحات الواردة إدخال تغييرات على نظام الاختبارات للمرحلة الثانوية (Afifiy، 2018). ويتناول جزء من الخطة إصلاح المناهج الدراسية، العملية التي شاركت فيها منظمات دولية وشركات استشارية، وفقًا لتصريحات الوزير. كما تشارك كثير من المنظمات الدولية أيضًا في تمويل تلك الخطة، بما فيها البنك الدولي. علاوة على ذلك، نجد على

الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم رابطًا لمبادرة "المعلمين أولاً"، وهي مبادرة يُفترَض أن تقوم عليها الوزارة بدعم من شركتين استشاريتين دوليتين، وتهدف لتدريب المعلمين من أجل خلق تجربة تعلُّمية ملائمة.

لا تُعنى هذه الدراسة بكفاءة تلك الخطط الإصلاحية، إلا أن هناك كثير من الأسئلة تطرح نفسها للنقاش كما يبين مقال مدى مصر. أما السؤال الأهم والمرتبط بدراستنا تلك هو: أين يقع دور منظمات المجتمع المدني التعليمية منذ عقود في هذه الخطة؟

في المقابلات التي أجريناها، ذكرت المنظمات أنها سمعت بخطط الإصلاح تلك بنفس الطريقة التي سمع بها عامة الناس. وبرغم وجود مؤسس أحد المنظمات غير الحكومية التي قابلناها ضمن الفريق الاستشاري للوزير، إلا أنه شارك بصفته الشخصية وليس ممثلا عن منظمته. الجدير بالذكر أيضًا أن هذا الشخص من القاهرة، وبذلك لم يوجد تمثيل عن المحافظات الأخرى. تحاول هذه الدراسة، بعد أن تناقش المتغيرات المختلفة لجودة التعليم، إعطاءَ لمحة عامة عن نشاط المنظمات غير الحكومية المصرية العاملة على تحسين جودة التعليم، خاصة التي تركز عملها على تدريب المعلمين.

إطار عمل لتحسين جودة التعليم

ليس من السهل قياس جودة أي نظام تعليمي، لا لأن الأمر يعتمد على السياق الاجتماعي والاقتصادي للدولة موضع البحث فحسب، بل أيضًا لأنه يتضمن متغيرات على مستوياتٍ عدة؛ بداية من تصميم المناهج الدراسية وإدارة المدرسة ووضع المعلمين، حتى أداء الطلاب ومستوى انخراط أولياء الأمور. لذا ففي الحالة المصرية، لا يقتصر الأمر على تحسين المناهج الدراسية؛ بل يشمل أيضًا تدريب المعلمين وإدارة المدرسة ودور وزارة التربية والتعليم، وانخراط أولياء الأمور في العملية التعليمية.

في عام 2013، نشرت وحدة التعليم في البنك الدولي تقريرًا تحت عنوان "إطار عمل لإصلاح نظم التعليم والتخطيط للجودة"، قدّم فيه المؤلفون إطار عمل يشتمل على ستة عناصر هامة لتحسين جودة التعليم في أي سياق. وضع المؤلفون هذا الإطار الشامل بعد دراسة نظريات واستنتاجات حول جودة التعليم، بالإضافة إلى تجارب دول مختلفة على مدار العقدين الماضيين (Patrinos، Anthony، Velez، و Wang، 2013). يتكون هذا الإطار إذًا من ستة عناصر كالتالي:

1. **التقييم:** من المهم أن يكون هناك مؤشرات ومعايير توفر معلومات حول مستوى تعلُّم الطلاب للأطراف المعنية الرئيسية؛ المعلمون والمسئولون وصناع السياسات والطلاب

أنفسهم والعائلات. يؤكد التقرير أيضًا على أنه في النظم التعليمية ذات الجودة العالية، مثل فنلندا، هناك نقلة من تقييم الطلاب بشكل فردي إلى تقييم نظام التعليم بأكمله.

2. **الاستقلالية:** استنادًا إلى الأدبيات المختلفة وتجارب الدول، كلما تمتعت السلطات المحلية والمدارس باستقلالية في اتخاذ القرارات ساهم ذلك في تحسين أداء الطلاب. "ففي النظم القائمة على الاستقلالية، تحتفظ الإدارة المركزية بمسئوليتها عن الميزانية والتمويل ووضع السياسات والتقييمات، بينما اتخاذ القرارات فيما يتعلق بإدارة وتشغيل المدارس فيتم لامركزيًا على يد السلطات المحلية والمدارس" (Patrinos، Anthony، Velez، و Wang، 2013).

3. **المساءلة:** لا يمكن لحركة إصلاح ترفع شعار الاستقلالية أن تنجح من دون نظام مساءلة واضح. يشدد التقرير على أن "الأداء الفعّال للمدرسة ينبغي أن ينبني على نظام راسخ للمساءلة، يحدد بشكل واضح أدوار المؤسسات والهيئات والأفراد ممَن لديهم سلطة على موارد وأنشطة المدارس" (Patrinos، Anthony، Velez، و Wang، 2013).

4. **الاهتمام بالمعلمين:** تعتبر كفاءة المعلمين متطلبًا أساسيًا لجودة التجربة التعلُمية للطلاب والنظام التعليمي ككل. تُعزى تلك الكفاءة لثلاثة عوامل: (1) عملية اختيار المعلمين، (2) نظام الأجور والتعويضات، (3) عملية بناء قدرات المعلمين وتدريبهم المستمر لكي يؤدوا عملهم بكفاءة (Patrinos، Anthony، Velez، و Wang، 2013).

5. **الاهتمام بتطور مرحلة الطفولة المبكرة:** يؤكد التقرير على أن تطور مرحلة الطفولة المبكرة يعتبر ركيزة أساسية لتحسين أي نظام تعليمي. تمثل السنوات الأولى للطفولة الوقت الأمثل لتنمية القدرات اللغوية والوظائف العقلية؛ وهي الفترة التأسيسية المؤثرة على سلوك وتعلُم الطفل (Patrinos، Anthony، Velez، و Wang، 2013).

6. **الاهتمام بالثقافة:** لا يمكن لخطة إصلاح تعليمي أن تُنسَخ من سياق لآخر، وإلا ستُمنى بالفشل. ينبغي لأي خطة إصلاح تعليمي أن تأخذ في حسبانها الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المختلفة للمجتمع المعنيّ. فتغيير نظام تعليمي لا يقتصر على تغيير المناهج الدراسية؛ بل يتضمن تغييرات في قيم وأخلاقيات كثير من المؤسسات، وكذلك المجتمع، وهنا تجدر الإشارة إلى أن التعليم لا ينفصل عن السياسة. لذا من ناحية، لن تنجح خطة إصلاح تعليمي من دون مؤسسات راسخة، ومن ناحية أخرى، فهي تولّد الشكوك والتقلبات التي ترفع بدورها من مشاعر القلق بين الناس لأن التعليم يمس المجتمع بأكمله تقريبًا. وبذلك يجب أن يتحلى واضعو الخطط الإصلاحية بالوضوح والشفافية قدر الإمكان لتعزيز القناعات وبناء الثقة بين المجتمع كي يقبل ذلك التغيير ويتعاون على

تنفيذه، فيتحقق له النجاح. يحتاج ذلك لسياق سياسي متكامل فيه تفعيل لقيم الديمقراطية والمشاركة.

يشدد مؤلفو التقرير على أن تحسين واحد أو ثلاثة من بين تلك العناصر لن يُفلِح في تطوير جودة التعليم، بل ينبغي لها كلها أن تعمل مع بعضها البعض وبصورة مترابطة. فالمسألة لا تتعلق بإضافة عنصر على آخر، لكنها علاقة ترابطية وتفاعلية (Patrinos، Anthony، Velez، و Wang، 2013).

تأملات حول جودة نظام التعليم المصري

استنادًا لإطار العمل السابق، نقدم هنا بعض التأملات حول نظام التعليم المصري وخطة الإصلاح الأخيرة التي اقترحها الوزير. أولًا، تمثلت إحدى أبرز إجراءات الخطة في التخلص من جميع اختبارات المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى تغيير نظام اختبارات المرحلة الثانوية ليكتفي بسنة واحدة، أي أن الخطة تتبع منطق الحد من تقييم الطالب. ومع ذلك، ليس من الواضح ما إذا كانت هناك إجراءات لتقييم نظام التعليم بشكل عام، كما أنه ليس واضحًا كيف سيخضع المعلمين للتدريب على هذا النظام الجديد. ثانيًا، يتسم نظام التعليم المصري بالمركزية الشديدة، فمعظم القرارات تتخذها الوزارة ولا يتم تفويضها حتى لإداراتها داخل المحافظات المختلفة. لذا فهناك حاجة لإصلاح مؤسسي وهيكلي أعمق لجعل السلطات المحلية والمدارس أكثر استقلالية، وقادرة على تطوير نظام مساءلة شفاف وواضح.

وهنا تأتي النقطة الثالثة المتعلقة بالسياق السياسي الذي لا يحفز على المشاركة. فخطط الإصلاح تصدر من أعلى ولا تُشرك أصحاب المصالح المختلفين، كما أنها لا تُظهر عناية بالعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. من ذلك أن جانب من خطة الإصلاح يهدف لبدء استخدام الحواسيب اللوحية (Tablets) في اختبارات الصف الأول الثانوي وتفادي عمليات الغش، الأمر الذي يتطلب الكثير من التمويل واللوجستيات. وفي الوقت ذاته، كثيرًا ما تجد طلاب مصريين في تلك المرحلة التعليمية يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة.

ترتبط النقطة الأخيرة بمركزية تدريب المعلمين عند الحديث عن إصلاح نظام التعليم في مصر، فقد وصل المعلمين في مصر لحوالي مليون معلم في عام 2017 (Ministry of Education، 2018). لا ينبغي أن تشتمل خطة الإصلاح على تدريب فعّال يسمح لهم بالتعامل مع الطلاب في بيئة تعلُّم مفتوحة وتفاعلية فحسب؛ بل الأهم أن تغيّر في عملية اختيارهم. وعندما نتحدث عن تغيير في عملية الاختيار فالأمر يتعلق بمستوى التعليم في كليات التربية، ويعني ذلك حزمة تدابير متكاملة تتجاوز سلطات وزارة التربية والتعليم وتمتد لتشمل مؤسسات أخرى. أضف إلى ذلك التدني الشديد في أجور المعلمين في مصر، ما يُثني عن الانخراط في التدريس. لذلك نرى أن تغيير المناهج الدراسية وتوفير التدريب للمعلمين لن

يُفضي إلى إصلاح حقيقي ومتماسك في نظام التعليم المصري. وهذا ما يجعل مبادرة الوزارة، المعلمون أولًا، إشكالية برغم ما تحمله من نوايا حسنة؛ فهي تعتمد نظام تدريب إلكتروني (أونلاين) يصعب على المعلمين الوصول إليه في مناطق مختلفة داخل مصر، كما أنه غير مدعوم بتعديل في أنظمة الأجور واختيار المعلمين.

تعاقدت الوزارة مع شركة استشارية دولية تُدعى "Imagine Education"، غير معلوم انتماءها أو مقرها، بالرغم من وجود منظمات غير حكومية وأخرى دولية في كافة محافظات مصر تقريبًا، تتمتع بخبرات طويلة في تدريب المعلمين، ما يزيد من إشكالية الأمر.

خبرات منظمات المجتمع المدني في تدريب المعلمين

أحد الأنشطة الرئيسية لكثير من المنظمات غير الحكومية التعليمية في مصر هو تقديم تدريبات للمعلمين والطلاب حول قضايا محددة. يمكن ربط هذا النشاط مباشرة بشروط التمويل الذي يحصلون عليه، لكنه قد يكون أيضًا جزء من رؤية المنظمة التي تعمل على تطويرها؛ أو ربما مزيجًا من العاملَيْن. تتنوع التدريبات ما بين تدريب اليوم الواحد وأخرى طويلة الأمد، وبين العمل على موضوع واحد محدد أو العمل على منهجية وبيئة التعلُّم ككل. نحتاج إلى بحث متخصص بمزيد من الوقت والموارد من أجل دراسة خريطة خبرات منظمات المجتمع المدني في تدريب المعلمين في مصر، خاصة غير الحكومية. في هذه الدراسة واستنادًا إلى ما أجريناه من مقابلات، سنسلط الضوء فقط على نموذجين لتدريب المعلمين قامت عليه منظمات غير حكومية.

النموذج الأول لمنظمة غير حكومية تأسست في ثمانينيات القرن الماضي وتعمل في إحدى محافظات صعيد مصر، وتتمتع بتاريخ طويل من تزويد مجتمع المحافظة بالخدمات التعليمية، في نواحيها الريفية والحضرية على حدٍ سواء. اهتمت المنظمة في أحد مشاريعها الأخيرة بإدخال تحولات شاملة على المدارس التي تعمل فيها داخل ثلاث محافظات، وليس في محافظتها فحسب. يتركز عمل المنظمة على إجراء ترميمات للبنى التحتية، والأهم أنها تستهدف تحسين جودة التعليم من خلال تقديم تدريبات للمعلمين. وقد عملت في المدارس لمدة عامين، ضمن ذلك المشروع، قدمت خلالها تدريبات غطت ثلاثة مستويات مختلفة:

1. **الشخصي:** وهو يتناول الضغط النفسي الشخصي الذي يواجه المعلمين في عملهم
2. **السلوكي:** والذي يتناول العلاقة بين المعلمين والطلاب، ويعالج التغيُرات السلوكية للطلاب
3. **المهني:** يركز هذا المستوى على تطوير مهارات المعلمين بحيث يصبح التدريس مرتكز حول الطالب، ويهتم بكيفية التخطيط للتدريس والتعامل مع مستويات الأداء المتفاوتة للطلاب

أكّدت محاورتنا على أهمية المتابعة مع المعلمين بشكل مباشر. وانتقدت حقيقة أن التدريب الذي تقدمه الوزارة يتم عبر التداول بالفيديو أو إلكترونيًا (video-conference or online)، مما لا يترك مساحة للتفاعل والمتابعة مع المعلمين من أجل تقييم أثر التدريبات على أدائهم داخل الفصول.

أما النموذج الثاني فهو لمنظمة أسسها منذ عشر سنوات تقريبًا مجموعة شباب قاهريين كانوا يعملون سابقًا في شركات ومؤسسات دولية. تتبنى رؤيتها ومشاريعها تقديم أنشطة لا صفّية للأطفال في المناطق المحرومة التي تعمل بداخلها، من خلال إنشاء مدرسة مجتمعية وتدريب المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة. بالنسبة للمؤسسين أنفسهم كانت العملية برمّتها رحلة تعلم.

لدى المنظمة مشروعين رئيسيين. الأول مشابه لما تقدمه المنظمة السابقة التي استعرضناها؛ أي مشروع تحوُل شامل للمدرسة، وهو عبارة عن سلسلة من التدخلات في عدد من المدارس بأربع محافظات، لا يقتصر الأمر فيها على تدريب المعلمين بل تمتد لتشمل الطلاب والإدارة والبنية التحتية. أما المشروع الثاني فيقدم تدريبات محددة على موضوعات بعينها، وهو أمر فيه الكثير من التحدي لأنه يُحتّم على المدرسة أو المعلمين أن يطلبوا تلك التدريبات بأنفسهم. نجحت المنظمة في تطوير مناهج تدريبية واعتمدتها من مؤسسات أكاديمية دولية، وذكرت مُحاورتَنَا أن إحدى إدارات التربية والتعليم طلبت منهم من قبل الاستعانة بتلك المناهج، وكذلك تدريب مدربين ليقدموا هم تلك التدريبات. إلا أن هذه الخطوة لم تتكرر ولم يتم مأسستها، كما لم يتم الاستعانة بهم عندما أطلقت الوزارة خطة تدريب المعلمين، رغم أن إحدى مؤسسي المنظمة توجد ضمن الفريق الاستشاري للوزير، ولكن بصفتها الشخصية.

ما سبق يعد أمثلة فقط على الخبرة الطويلة للمنظمات غير الحكومية وغيرها من منظمات المجتمع المدني في مسألة تدريب المعلمين. والتوصية الرئيسية هنا أن وزارة التربية والتعليم ينبغي عليها الاستفادة من تلك المناهج التدريبية والخبرات القائمة، ومن المدربين ذوي الخبرة في العمل في المجتمعات المحلية المختلفة، وكذلك المنظمات التي بنت ثقة في التعامل مع المجتمعات المحلية على مدار سنوات.

تحديات تواجه منظمات المجتمع المدني في عملها على تدريب المعلمين

يمكننا القول أن المنظمات غير الحكومية تواجه تحدياتٍ عديدة بصفة عامة، وذلك استنادًا إلى المقابلات التي أجريناها لهذه الدراسة، وعمل ميداني آخر قامت به الباحثة الرئيسية منذ عام 2013 عن دور المنظمات في مجال التعليم. إلا أن تلك المنظمات التعليمية، خاصة المشاريع التي تتطلب العمل داخل المدارس الحكومية، تواجهها مجموعة من التحديات الخاصة:

- أولها وأكثرها أهمية هو تحدي الحصول على تصريحات لدخول المدارس، وهي عملية مزدوجة؛ تصريح للأمور المتعلقة بالتمويل وآخر لدخول المدارس والعمل بداخلها. فتلقي تمويل أصبح مع الوقت مسألة أصعب خاصة مع التعديلات الأخيرة لقانون الجمعيات، الذي يجبر المنظمة على التعامل مع وزارة التضامن الاجتماعي. وهي عملية طويلة من التقديم والانتظار وإجراء الفحوصات الأمنية. أما أن تحصل على تصريح دخول المدرسة، فيتطلب الأمر أن تعرض المنظمة مشروعها على وزارة التربية والتعليم، ليس فقط المديرية المحلية بل الإدارة المركزية داخل الوزارة، ثم الخضوع لعملية تقديم وانتظار والحصول على موافقة أمنية وأخرى من إدارة المشاركة المجتمعية داخل الوزارة. تتمتع المنظمة الأولى التي جئنا على ذكرها بتاريخ ممتد من التعاون مع الوزارة، لذا كانت تحصل على التصاريح في أغلب الأوقات، بالرغم من ذلك اشتكى مُحاورنا من مدى تعقُّد العملية. أما المنظمة الثانية فلا تحظى بتلك العلاقة مع الوزارة، لذا تعمل مع منظمات أخرى كبيرة لديها بروتوكولات تعاون مع الوزارة من أجل العمل داخل المدارس الحكومية. ويعني ذلك أن التصريح يكون أسهل عندما يكون لدى المنظمة بروتوكول تعاون مع الوزارة. معظم المنظمات التي لديها مثل هذه البروتوكولات تكون كبيرة الحجم؛ على مستوى نطاق عملها وكذلك مقدار التمويل الذي يقدمونه لصالح وزارة التربية والتعليم.

يوجد في الهند مثال جيّد للتعاون ما بين الحكومة والمنظمات غير الحكومية يستهدف تحسين جودة التعليم على نحوٍ متكامل. لم تتمكن الوزارات الهندية من تحقيق أهداف التعليم المختلفة في البلاد، لذا أصبحت منظمات المجتمع المدني مدعوة للانخراط بشكل أكبر واستكمال دور الحكومة من خلال توقيع عدد من مذكرات التفاهم (Syal، 2011). تمنح تلك المذكرات المجال للمنظمات بالتدخل في مجتمعاتهم على مستوياتٍ عدة وعلى مدى زمني طويل، بحيث لا يقتصر الأمر على تدريب المعلمين بل يشمل المتابعة مع إدارات المدارس ومجالس الآباء والمعلمين. تظهر نتائج البحث في إحدى الولايات الهندية تحسن معدلات الحضور بالمدارس نتيجة ذلك التعاون.

من ناحية أخرى، تتسم مصر بدرجة أعلى من المركزية وكثافة سكانية أقل من الهند. لذا من المفيد إيجاد هذا النوع من مذكرات التفاهم مع عدد من المنظمات غير الحكومية المحلية والقومية التي تعمل في نواحي مختلفة من البلاد، خاصة في مجال تدريب المعلمين. يمكن لتلك المذكرات أن تتضمن تقييمًا مفصلًا لأنشطة المنظمة ونظامًا للمساءلة.

- التحدي الثاني هو أن المسئولين عن التعليم في مصر، بدءًا من وزارة التربية والتعليم وحتى المعلمين، يتوقعون من المنظمات غير الحكومية أن توفر الدعم المادي؛ في شكل أعمال صيانة للبنية التحتية، أو تجهيزات، أو حتى زيادة في أجور المعلمين. يرجع ذلك لعدة عوامل: الظروف السيئة لكثير من المدارس والتدني الشديد في أجور المعلمين. لذا فمن المهم العمل على رفع مكافآت المعلمين وتوفير التدريب لهم، إلى جانب إجراء صيانات للمدارس. لا يمكن لجودة التعليم أن تتحسن بينما يقتصر العمل على عنصر واحد فقط.

- يرتبط التحدي الثالث بالثاني، ويتمثل في مستوى انخراط المعلمين. فقد صنّف مُحاورنا المعلمين لثلاث فئات: الأولى هم المعلمون المتحمسون والذين يطبقون ما يتعلمونه في الفصول برغم غياب المكافآت المادية أو المباشرة. أما الفئة الثانية فتشمل الذين لا يؤدون عملهم جيدًا لكن بوجود نظام متابعة وتقييم فعّال سيقومون به. بينما الفئة الثالثة هم مَن لا يكترثون بالأمر على الإطلاق. في حال وفرت الوزارة دعمها للتدريبات التي تقوم بها المنظمات غير الحكومية وربطتها بنظام للمكافأة، سيتحمس عدد أكبر من المعلمين لتطبيق ما يتعلمونه داخل فصولهم.

- أما التحدي الأخير فيتمثل في حقيقة غياب المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني عن النقاشات الدائرة حول خطة الإصلاح التي أطلقها الوزير، خاصة تلك الموجودة خارج القاهرة. وبالأخذ في الاعتبار التاريخ الممتد لتلك المنظمات وخبراتها في مجال التعليم في مصر، فإن غيابها يُترجَم إلى قصور في السياسات التي تطبقها الوزارة. إذ تتمتع تلك الكيانات بخبرات فعلية واسعة في العمل بالتعليم وداخل مجتمعات لا يمكن لصانع السياسات في القاهرة أن يفهم احتياجاتها بنفس الدرجة من العمق، ولن يتحقق له ذلك بالطبع باستخدام تقارير وإحصاءات تقدمها له المديريات المختلفة.

توصيات

بالأخذ في الاعتبار التحديات الواردة والوضع الاقتصادي والسياسي الراهن في مصر، فإن التوصية الأساسية لوزارة التربية والتعليم تتمثل في إدماج منظمات المجتمع المدني، خاصة غير الحكومية، في مستويات أعلى من اتخاذ القرار، والأهم تفويض بعض المهام لها مثل تدريب المعلمين. توفر هذه السياسة على الوزارة الأموال الممنوحة للشركات الاستشارية الدولية، والتي يمكن إعادة تخصيصها لرفع أجور المعلمين. علاوة على ذلك، لا ينبغي أن تتم تلك التدريبات عبر التداول بالفيديو (video conference) لكي تصبح أكثر فعالية بالنسبة للمعلمين.

- **إدماج منظمات المجتمع المدني، خاصة العاملة في المناطق الأكثر احتياجًا ولديها خبرة في العمل الأهلي بالتعليم، في مستوياتٍ أعلى من اتخاذ القرار للاستفادة من خبراتهم في العمل الميداني:**
  - دعوة ممثلين من منظمات المجتمع المدني العاملة في المناطق الأكثر احتياجًا لاجتماعات على مستوى المديريات، وكذلك على المستوى المركزي للوزارة لمناقشة السياسات الجديدة الخاصة بتطوير جودة التعليم
  - إدماج واحد او اثنين من العاملين في منظمات المجتمع المدني من المناطق الأكثر احتياجًا ضمن مستشاري الوزير، ليكون لهذه المناطق تمثيل على المستوى المركزي للوزارة، والاستفادة من خبراتها في رسم السياسات الجديدة الخاصة بجودة التعليم بشكل أقرب إلى الواقع، وتفادي التحديات التي واجهتها في عملها الميداني
- **الاستفادة من خبرة منظمات المجتمع المدني في تدريب المعلمين، وإسناد الجزء الأكبر من تدريب المعلمين المدرَج في السياسة الجديدة للوزارة إلى الجمعيات الموجودة في أنحاء الجمهورية وتسهيل الإجراءات الخاصة بذلك:**
  - على الوزارة من خلال إدارة المشاركة المجتمعية أن ترصد منظمات المجتمع المدني التي لديها خبرات في تدريب المعلمين ودراسة المناهج والأساليب التي تتبعها في التدريب، هذا بالإضافة إلى التعرف على قدراتها المادية والبشرية للقيام بهذه التدريبات
  - اختيار منظمات بحيث تكون ممثِلة لمعظم أنحاء الجمهورية، على أن تكون هذه المنظمات مسؤولة عن تدريب المعلمين وتدريب مدربين لتدريب المعلمين في جمعيات أصغر حجمًا في المناطق المختلفة من الجمهورية، خاصة البعيدة والأكثر احتياجًا
  - دعوة هذه المنظمات في مؤتمر لعرض مناهجها المختلفة والتوصل لاتفاق حول عدد من البرامج التي تستخدمها أو تريد استخدامها في تدريب المعلمين. سيمثل هذا المؤتمر فرصة لتبادل خبراتها في هذا المجال، وللوزارة أن تضيف أو تلغي في تلك البرامج حسب السياسة العامة التي تتبعها
  - عقد بروتوكولات تعاون مع الجمعيات لتنفيذ هذه المهمة في مدة زمنية محددة؛ تتضمن وقتًا لمتابعة المعلمين والتأكد من إدماج التدريبات في العملية التعليمية
  - تسهيل إجراءات دخول منظمات المجتمع المدني إلى المدارس في جميع أنحاء الجمهورية وبالتنسيق مع المديريات لعقد تلك التدريبات
  - تسهيل إجراءات الحصول على تمويل وتشجيع المؤسسات الدولية والمؤسسات المانحة التي لديها بروتوكولات تعاون مع الوزارة على تمويل هذه المؤسسات لإتمام تلك العملية بكفاءة ونجاح
  - إجراء رصد وتقييم من قِبل الوزارة وممثلين عن المجتمع المدني لهذه التجربة

دور منظمات المجتمع المدني في جعل التعليم أكثر إتاحة

طبقًا للتعليق رقم 13 في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تضمن الحق في التعليم أربعة محاور، وهي: التوافر والإتاحة والقبول والقدرة على التكيف. يتضمن المحور الأول من الحق في التعليم توافر المدارس والمؤسسات التعليمية. بيد أن التوافر ليس كافيًا في حد ذاته، فلا غنى عن الإتاحة أيضًا. "يجب أن تكون المؤسسات والبرامج التعليمية متاحة للجميع بدون تمييز داخل الولاية القضائية للدولة الطرف" (Office of High Commissioner for Human Rights، 1999). تتضمن الإتاحة ثلاثة أبعاد متداخلة: عدم التمييز والإتاحة المادية والإتاحة الاقتصادية.

1. يعني بُعد عدم التمييز أن التعليم متاح للجميع بدون أي تمييز قائم على العرق أو الطبقة أو النوع الاجتماعي أو الانتماء الإثني أو أي خلفية أخرى. يولي هذا التعليق الأولوية "للفئات الأضعف في القانون والواقع" (Office of High Commissioner for Human Rights، 1999).
2. يشدد بُعد الإتاحة المادية على وجوب جعل التعليم سهل الوصول إليه من حيث السلامة والموقع الجغرافي أو حتى من خلال التكنولوجيا الحديثة.
3. وأخيرًا، يجب أن تكون تكلفة التعليم في مقدور الجميع، خاصة التعليم الابتدائي الذي ينبغي أن يصبح إجباريًا ومجانيًا للجميع. وتنص المادة على ضرورة أن تعمل الحكومات على جعل التعليم الثانوي والعالي مجانيًا (Office of High Commissioner for Human Rights، 1999).

بالتالي، لجعل التعليم أكثر توافرًا وإتاحة، يجب أن تكون المدارس كافية لا من حيث العدد فقط، لكن الأهم أن تتميز بسهولة الوصول والإتاحة. يشدد هذا البحث على دور منظمات المجتمع المدني في جعل التعليم أكثر إتاحة في مصر، ويوصي بتدابير مختلفة لدعم التعاون بين منظمات المجتمع المدني ووزارة التربية والتعليم في هذا النطاق.

تأملات حول توافر وإتاحة التعليم في مصر

وصلت معدلات الالتحاق في التعليم الابتدائي إلى 92% للفتيان و96% للفتيات في عام 2018 (Ministry of Education، 2018)، أما معدلات الالتحاق للمرحلة الإعدادية فوصلت إلى 86% في العام ذاته (Ministry of Education، 2018). فمن جانب، توضح معدلات الالتحاق المرتفعة إلى أن الغالبية العظمى من الفتية والفتيات تتاح لهم فرص التعليم على الأقل للمراحل الابتدائية والإعدادية. على الجانب الآخر، لا تعكس تلك المعدلات تحدياتٍ عديدة؛ تتمثل الأولى في الكثافة المرتفعة للفصول والتي تُفضي إلى تردّي جودة العملية التعليمية. طبقًا لكتاب الإحصاء السنوي لعام 2018 الصادر عن وزارة التربية والتعليم، فإن

متوسط كثافة الفصل يصل إلى 44 طالب في المراحل الابتدائية، ويتخطى الأربعين للمراحل الإعدادية.

"يتواجد أكثر من 75% من الطلاب المصريين في فصول يزيد عددها عن 40 طالب. تحمل تلك الكثافات المرتفعة للفصول آثارًا سلبية للغاية على عملية التعلُّم، خاصة في المرحلة الابتدائية. أضف إلى ذلك أن معظم الفصول غير مصممة لاستضافة ما يزيد عن 40 طالب، ما يؤدي إلى مشكلات إضافية تتمثل في التكدس، وبيئات غير صحية داخل الفصول، والتغيب عن الدراسة، وفصول عصية على الإدارة" (Sobhy، 2019). تتمثل المشكلة الثانية في الأطفال المتسربين من المدارس، التي لا تقتصر على غير الملتحقين بها، وإنما تتعلق بشكل أساسي بهؤلاء الملتحقين الذين رغم ذلك لا يمكنهم القراءة أو الكتابة حتى المرحلة الإعدادية، وأحيانًا المرحلة الثانوية.

يرتبط التحدي الثالث بسلامة وجاهزية المدارس. طبقًا لمعيار "التوافر" الخاص بالحق في التعليم، يجب أن تكون المدارس آمنة ومجهزة لاستضافة الطلاب. لا تعكس معدلات الالتحاق المرتفعة حال العديد من المدارس المصرية، إذ تستعرض التقارير الإخبارية ومشاهدات رصدها الباحث والمحاوَرين كيف أن المدارس مهملة وغير مجهزة بما فيه الكفاية.

يتعلق التحدي الرابع بالإتاحة. تذهب ورقة سياسات حول بناء المدارس في مصر، نُشرت حديثًا، إلى أن هناك عددًا كبيرًا من المدارس يقع في مناطق غير مأهولة بالسكان، ولا يتوافر منها ما يكفي بالمناطق المتكدسة (Sobhy، 2019). لذلك نجد ازدحامًا ببعض الفصول بما لا يضمن بيئة تعلُّمية ذات جودة عالية، وفي الوقت نفسه قد يجد بعض الأطفال صعوبة في الوصول لمدارسهم بسبب بعدها عنهم.

طبقًا للدستور والقوانين، فإن التعليم مجاني حتى التخرج من المدرسة الثانوية، إلا أن ذلك ينافي واقع إنفاق العائلات المصرية لما يقارب من ١٥ مليار جنيه مصري، يذهب أغلبه للدروس الخصوصية (Al Araby Al Gedid، 2018). لذا، فالتحدي الخامس يتعلق بعدم إتاحة التعليم بسبب الظروف الاقتصادية، خاصة في بلد يقع 27% من سكانه تقريبًا تحت خط الفقر (World Bank، 2018). وعليه فهناك حاجة لمدارس أكثر إتاحةً وجاهزيةً وأمانًا. وقد صرح رئيس الجمهورية في نوفمبر 2018 بأن هناك حاجة لبناء ما يقرب من 250 ألف فصل، بميزانية تصل إلى 130 مليار جنيه مصري (Reuters، 2018).

يقودنا ذلك إلى التحدي السادس المتعلق بالتكلفة المرتفعة لبناء المدارس واللوائح المعقدة الخاصة بهيئة الأبنية التعليمية. تُشير صبحي (2019) في ورقة سياسات لها كيف أن إجراءات وشروط هيئة الأبنية التعليمية تجعل تكلفة بناء المدارس مرتفعة للغاية بالمقارنة مع متوسطات

التكلفة في أفريقيا وأمريكا اللاتينية. وتوصي أيضًا بوضع مجموعة من التدابير التي يمكن أن تساعد في خفض تكاليف الإنشاء، وخاصة لجعل اللوائح أقل تعقيدًا وأكثر مرونة.

في القسم التالي، ستناقش الورقة البحثية جهود المنظمات غير الحكومية المصرية والدولية في جعل التعليم أكثر توافرًا وإتاحة. وستبني بعدها على توصيات صبحي في جعل بناء المدارس عملية أبسط، وتقترح مجموعة من التوصيات لجعل التعليم في مصر أكثر إتاحة.

خبرات المنظمات غير الحكومية في جعل التعليم أكثر إتاحة للأطفال المحرومين

يعد بناء المدارس الحكومية والخاصة أحد الأنشطة الرئيسية للمنظمات غير الحكومية المحلية والدولية. بالاعتماد على عمل ميداني تم عام 2013، يحتل بناء المدارس و/أو صيانة بنيتها التحتية المركز الأول ضمن النشاطات التي تعمل وزارة التربية والتعليم على توجيه المنظمات غير الحكومية للقيام بها. أما المشروع الثاني الذي تنخرط فيه المنظمات غير الحكومية بشكل كبير فهو إنشاء مدارس مجتمعية. وأخيرًا، تشارك المنظمات غير الحكومية أيضًا في توفير التعليم للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، لا سيّما في المناطق المحرومة.

بناء وتجديد المدارس

بدأت جمعية الصعيد، وهي واحدة من أقدم المنظمات غير الحكومية في مصر، من خلال الآباء اليسوعيين في أربعينيات القرن الماضي بالتدريس للفقراء بالقرب من الكنائس أو داخل البيوت في محافظات الصعيد. عندما صعد عبد الناصر للحكم وأمّم التعليم، تحولت 35 مدرسة تابعة للجمعية إلى مدارس ابتدائية تتبع برنامج الوزارة التعليمي. استمرت الجمعية في إنشاء المزيد من المدارس التي تعتبر مدارس خاصة بتكاليف معقولة، وتتبع نفس منهج الوزارة إلى جانب أنشطة لا صفّية مثل: أنشطة فنية ودورات تعليم لغات أجنبية والتوعية الصحية وبرامج للتعليم المدني. تفتح هذه المدارس أبوابها للمسلمين والمسيحيين على السواء، وتعد هذه واحدة من استراتيجيات الجمعية للانفتاح على المجتمع المحلي وتجنب التوترات الطائفية.

وهكذا انخرطت المنظمات غير الحكومية القومية والمحلية، خاصة ذات الخلفية الدينية، في إنشاء مدارس خاصة في أجزاء مختلفة من البلاد. وبداية من أواخر سبعينيات القرن، أنشأت منظمات بخلفية إسلامية أيضًا مدارسها الخاصة، والتي يحظى فيها التلاميذ بأنشطة لا صفّية تتوجه بدرجة أكبر نحو الأنشطة الدينية؛ مثل تلاوة القرآن.

في عام 2000، تأسست داخل وزارة التربية والتعليم إدارة تهدف بشكل رئيسي إلى تيسير عمل المنظمات داخل المدارس الحكومية. كان ذلك بمثابة اعتراف رسمي بدور المنظمات غير الحكومية في التعليم. وجاء هذا القرار أيضًا كجزء من سياسات النيوليبرالية التي انتهجها نظام مبارك وتبنى خلالها خطط التكيف الهيكلي (Abdelrahman، 2013). منذ ذلك الوقت،

انخرطت المنظمات الدولية في بناء مدارس حكومية بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم. ومثال على ذلك، بين عامي 2000 و2008 شاركت هيئة كير الدولية والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية وزارة التربية والتعليم في بناء ثمانية وتسعين مدرسة في ثلاث محافظات بصعيد مصر (Abdelrahman، 2013).

إضافة إلى ذلك، انخرطت منظمات غير حكومية قومية ذات حجم كبير في إنشاء مدارس حكومية. بعد ثورة 2011، أطلقت مصر الخير – وهي مؤسسة مصرية تأسست عام 2007 – مشروع لبناء 100 مدرسة ابتدائية وإعدادية حكومية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم. استهدف المشروع المحافظات ذات العجز الكبير في أعداد المدارس، والتي تقع بالأساس في صعيد مصر. كعادة مشروعات مصر الخير في مجال التعليم، اتبع هذا المشروع برتوكول تعاون مع وزارة التربية والتعليم.

في مقابلة مع رئيسة الإدارة العامة للجمعيات الأهلية بوزارة التربية والتعليم عام 2013، شددت على أن بناء المدارس الجديدة أو تجديد المدارس يأتي على رأس أولوياتها، خاصة وأن "الوزارة غير قادرة على ملاقاة كل الاحتياجات من خلال ميزانيتها (Abdelrahman، 2013). وفي 2019، أكد محاوَرينا أيضًا على حقيقة أن مسئولي الوزارة والإداريين بالمدارس والمدرسين دائمًا ما يطالبوا بمنافع مادية، كصيانة البنية التحتية، ويعطوها أولوية على القيام بتدريبات أو أنشطة للمعلمين أو الطلاب.

تقوم مشروعات البناء تلك بتعبئة موارد مالية ضخمة وتستهدف الوصول إلى عدد كبير من المحرومين. وتتطلب تلك المشروعات جمعيات كبيرة لديها برتوكول تعاون مستقر مع وزارة التربية والتعليم، وهو أمر يصعب تحقيقه للعديد من المنظمات غير الحكومية في مصر، خاصة مع فرض قيود على تلقي التمويلات. يصبح الأمر أيسر على المنظمات غير الحكومية الدولية والمنظمات القومية الكبرى والجمعيات التابعة للشركات، مثل جمعية فودافون. يمكن لإسناد مهمة بناء المدارس إلى المنظمات غير الحكومية أن تمثل إحدى الاستراتيجيات التي تقلل إنفاق الوزارة على هذا البند وإعادة استخدام الأموال المُوفره في تحسين جودة التعليم. مع ذلك، يجب أن يتم مراجعة اللوائح التنظيمية الخاصة بالإنشاءات لتقليل التكاليف، بحيث يمكن بناء المزيد من المدارس بنفس الميزانية المقترحة من المنظمات غير الحكومية.

المدارس المجتمعية

في تسعينيات القرن الماضي، اعتُبرت مشكلة الأطفال المتسربين من التعليم -خاصة البنات - واحدة من مشكلات التعليم الرئيسية. هنا، ساعدت المدارس المجتمعية (مدارس الفصل الواحد وأنماط أخرى) في السيطرة على المشكلة. جاءت المدارس المجتمعية كاقتراح من منظمة اليونيسيف للحكومة المصرية عام 1992. بالرغم من ذلك، واستنادًا إلى مقابلات مع العاملين

بمنظمات غير الحكومية تواجدت قبل هذا التاريخ بالصعيد، نجد تلك المنظمات قد عملت بالفعل على مشاريع تحمل أفكارًا مشابهة (Abdelrahman، 2013). وبهذا نصل للمشكلة ذاتها المتمثلة في عدم وجود اتصال بين المنظمات القاعدية العاملة مع المجتمع المحلي لسنوات طويلة على تحسين أحوال نظام التعليم، والإدارة المركزية للوزارة بالقاهرة.

أُنشأت أول مدرسة مجتمعية في أسيوط عام 1992، وبلغ عددها 201 مدرسة في العام الدراسي 2000\1999، ويوجد منها حاليًا قرابة 500 مدرسة في أغلب المحافظات (Abdelrahman، 2017). اعتُبر مشروع المدارس المجتمعية نموذجًا لشكل الشراكة بين الوزارة والفاعلين غير الحكوميين؛ فكل فاعل لديه دور مكمل بالنسبة للآخر، ومن ثَم لا مجال للتنافس فيما بينهم، بل تنسيق وتعاون. في المراحل الأولية لتنفيذ المشروع، طورت اليونيسيف نموذج المدرسة من خلال تقديم تدريبات للمعلمين وتوفير الأدوات اللازمة للطلاب وتأثيث المدارس. على الجانب الآخر، شاركت وزارة التربية والتعليم اليونيسيف في الإدارة ودفع أجور المعلمين (Zaalouk، 2014).

أُنشأت الإدارة العامة للتعليم المجتمعي داخل الوزارة لمتابعة ذلك المشروع، الذي اعتمد بالأساس على مساهمة الجمعيات المحلية؛ فقامت بتوفير المباني وشاركت في إدارة المدرسة. وفقًا لما ذكرته بواسون (Poisson، 1999)، حشد هذا المشروع المجتمعَ المحليَ بثلاثِ طرق. تمثلت الأولى في حشد موارد المجتمع، مثل إيجاد مساحة للمدرسة. ففي بعض الحالات، كان قادة المجتمع (مثل عمدة القرية) هم مَن وافقوا على تخصيص غرفة للفصل داخل جامع أو مركز مجتمعي أو أحد المنازل أو حتى يعرض قطعة أرض لبناء المدرسة عليها. تتمثل الطريقة الثانية في مشاركة أعضاء المجتمع المحلي في إدارة بعض المدارس من خلال الجمعيات المحلية. إضافة إلى ذلك، في بعض الحالات يكون أعضاء المجتمع هم أنفسهم المسئولين عن تدريب المعلمين.

وفقًا لأحد محاورينا، استغرقت منظمته أكثر من عام للحصول على التصاريح اللازمة لفتح مدرسة مجتمعية في حي محروم بالجيزة. يعد نموذج المدارس المجتمعية مرن بما يكفي لإعطاء المساحة للمعلمين والأطفال لاختبار منهجيات تعلم نشط وتعاوني في فصول ذات كثافة قليلة. لذا، على وزارة التربية والتعليم أن تشجع بناء هذه الفصول في المزيد من المناطق المحرومة ليصبح التعليم الابتدائي أكثر إتاحة لمزيد من الأطفال خاصة الفقراء منهم والفتيات.

التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

توفر العديد من المنظمات العاملة في قطاع التعليم مساحات تعلُمية شاملة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة. أما المدارس الحكومية المصرية فهي غير مجهزة لتوفير التعليم لهؤلاء الطلاب، ليس فقط بسبب انعدام التجهيزات المادية، لكن أيضًا بسبب الكثافات المرتفعة في

الفصول وعدم تدريب المعلمين على التعامل معهم. ذكر أحد محاورينا أن منظمته لا تقوم فقط بتوفير مساعدات طبية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، لكنها توفر لهم أيضًا تعليمًا متخصصًا مثل الكتابة ومهارات القراءة والتدريب المهني. وأخبرنا كيف أن بعض الطلاب لديهم الآن أعمالهم الخاصة في إحدى قرى المنيا.

يجب أن تؤخذ خبرات المنظمات غير الحكومية في تعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار. فمن خلال التعاون المقدم من وزارة التربية والتعليم، يمكن إعادة تطبيق بعض من أفضل الممارسات في مزيد من المحافظات، حتى يكون التعليم أكثر إتاحة للأطفال من ذوي الإعاقات الجسدية والذهنية. بنهاية تسعينيات القرن الماضي، تأسست شبكة من المنظمات غير الحكومية العاملة بالتعليم في مصر لتعزيز التعليم للجميع. دافعت هذه المنظمات عن قضايا عدة؛ كان إنشاء إدارة للجمعيات الأهلية واحدة منها، وهو ما حدث بالفعل عام 2000. لذا، فمن الأهمية بمكان أن تجتمع المنظمات العاملة في مجال التعليم في مؤتمرات واجتماعات لا لتكون قادرة على توصيل أنشطتها للمسئولين فحسب، بل لمناصرة قضايا بعينها أيضًا.

توصيات

- **تفعيل مؤسسات المجتمع المدني والشبكات والاتحادات المختلفة التي تم تأسيسها في السنوات الماضية، مثل ائتلاف التعليم للجميع أو رابطة التنمية والتعلم، لتحديد أولويات وتحديات التعليم الخاصة بالإتاحة والتسرب من التعليم من خلال خبراتها في المجتمعات التي تعمل بها وتوصيلها إلى الوزارة على مستوي المديريات والمستوى المركزي:**
  - تقوم بعض الجمعيات الأقدر، من ناحية الموارد المادية والبشرية، بالتواصل مع الجمعيات الأخرى والاتفاق على عقد الاجتماعات
  - محاولة توفير تمويل لتسهيل إجراءات الاجتماع على الأقل مرتين في العام وإدماج المؤسسات العاملة في المناطق الأكثر احتياجًا
  - على الوزارة أن تسهل إجراءات الحصول على تمويل للقيام بهذه الاجتماعات لأنها ستساعدها على رسم السياسات بشكل أقرب إلى الواقع، وتفاديًا لتحديات واجهتها المؤسسات في عملها الميداني
  - يتم الاجتماع بشكل دوري مرتين في العام لمناقشة الأولويات والتحديات الخاصة بالإتاحة والتسرب من التعليم وعرضها للنقاش العام بحضور ممثلين من الوزارة في النقاش العام فقط، ليكون للجمعيات استقلالية في النقاش في الأولويات والتحديات
- **توكيل مهام بناء المدارس وصيانتها بالكامل إلى مؤسسات المجتمع المدني القادرة على ذلك، لتخفيض هذا البند نهائيًا من ميزانية التعليم القادمة، واستخدام الفارق في دعم جودة التعليم من حيث تدريبات للمدرسين وزيادة لأجورهم:**

- الإعلان عن عدد المدارس التي يجب بناءها وأماكنها، والإعلان عن قبول مقترحات من مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في هذه العملية، خاصة المؤسسات التابعة لشركات بحيث يكون جزء من مسؤوليتها المجتمعية
- تسهيل إجراءات بناء المدارس لمؤسسات المجتمع المدني من خلال بروتوكولات مع الوزارة
- فتح نقاش عام على المعايير الخاصة بالأبنية التعليمية بحيث يتم تقليل التكاليف مع مراعاة المعايير الصحية والبيئية للمباني، وأن توفر بيئة آمنة وجاذبة للمتعلمين. من الأفضل توفير مساحة لإدراج المجتمع المحلي في عملية القرار للبناء؛ بدايةً من الموقع وحتى الاحتياجات التي يراها مفيدة في المدرسة

- **على الوزارة أن تشجع مؤسسات المجتمع المدني على إنشاء مدارس مجتمعية في المجتمعات النائية والأكثر احتياجًا:**
  - تسهيل الإجراءات الخاصة بإنشاء هذه المدارس
  - نشر الأبحاث والدروس المستفادة من هذه التجربة على موقع الوزارة، وإتاحتها لعدد أكبر من المؤسسات بحيث يتم الاستفادة من الخبرات السابقة
  - تشجيع إنشاء مدارس إعدادية لخريجي المدارس المجتمعية
- **على الوزارة أن تستفيد من خبرات مؤسسات المجتمع المدني في توفير التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة من حيث البرامج والأساليب المستخدمة معهم:**
  - رصد المؤسسات العاملة في هذا المجال، ورصد البرامج المختلفة والنقاش معها عن الدروس المستفادة وأهم التحديات
  - تسهيل الإجراءات الخاصة بتوفير تعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، لا سيّما في المناطق البعيدة والأكثر احتياجًا، من حيث الحصول على تمويل وكذلك الدخول إلى المدارس إذا لزم الأمر
  - تشجيع المؤسسات الرائدة في هذا المجال لنقل خبراتها إلى جمعيات أخرى في مناطق بعيدة وأكثر احتياجًا

المراجع

- Abdelrahman, N. S. (2013). L'action Associative en faveur de l'education en Egypte entre 2000 et 2011. MA Thesis. Paris: Université Paris 1 Panthéon Sorbonne. Retrieved from: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01425347v1
- Abdelrahman, N. S. (2014). Concept and problematic of Alternative Education in Arab World, Towards a Feminist Vision of Social Justice.
- Abdelrahman, N. S. (2017). Reform, resist, recreate: The role of civil society in education in Egypt. Civil society and public policy formation strategies from Morocco and Egypt.
- Afifiy, H. (2018, 5 28). New education system: what we know and we don't. Retrieved from Mada Masr: https://goo.gl/zuW9WU
- Al Araby Al Gedid. (2018, 8 9). Egyptian cut from their medicaments and food to spend on private tutoring. Retrieved from Al Araby Al Gedid: https://goo.gl/zCeZwK
- Camau, M. (2002). Sociétés civiles "réelles" et téléologie de la démocratisation. Revue internationale de politique comparée, 9 (2), p. 227.
- Makar, F. (2014). The Right to Education Context Analysis. Cairo: Egyptian Iniatitive for Personal Rights.
- Mamdouh, R. (2018, 12 5). Amending the NGO law: Why did Sisi choose to revise it now and will the changes be meaningful? Retrieved from Mada Masr: https://goo.gl/28AWNN
- Masrawy. (2018, 7 29). Al Sissi announces: 2019 year of education. Retrieved from Masrawy: https://goo.gl/DMcMyH
- Ministry of Education. (2018). Annual Statistics Book (in Arabic). Cairo: Information Center for the Ministry of Education. Retrieved from http://emis.gov.eg/Site%20Content/book/017018/main_book2018.html
- Office of High Commissioner for Human Rights. (1999). General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13).
- Patrinos, Anthony, H., Velez, E., & Wang, Y. (2013). Framework for the Reform of Education Systems and Planning for Quality. Policy Research Working Papers, p. 2-3.
- Poisson, M. (1999). Strategies pour les jeunes defavorisees. Etat de lieux dans la region arabe.

- Reuters. (2018, 11). Sisi hints Egyptian civil servants may not get wage increase this year. Retrieved from Reuters: https://af.reuters.com/article/egyptNews/idAFL8N1XG5A5
- Sobhy, H. (2019). Expensive Classrooms, Poor Learning: The Imperatives of School Construction Reform in Egypt. Alternative Policy Solutions. Retrieved from: http://aps.aucegypt.edu/en/policies/papers/policy-a/
- Spirit in Action. (2010). Our Approach: Theory of Transformation. Retrieved from Spirit in Action: http://spiritinaction.net/about-us/our-approach/
- Syal, R. (2011). Civil Society Organisations And Elementary Education Delivery in Madhya Pradesh. The Institute for Social and Economic Change.
- World Bank. (2018). Poverty and Equity Brief. Egypt. World Bank. Retrieved from: https://databank.worldbank.org/data/download/poverty/33EF03BB-9722-4AE2-ABC7-AA2972D68AFE/Archives-2018/Global_POVEQ_EGY.pdf
- World Bank. (n.d.). Supporting Egypt Education Reform Project. Retrieved from World Bank Website: http://projects.worldbank.org/P157809?lang=en
- World Economic Forum. (2017-2018). The Global Competitiveness Report. Egypt. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2017-2018
- Zaalouk, M. (2014). The Pedagogy of Empowerment: Community Schools as a Social Movement in Egypt. Cairo: American University in Cairo Press.

4

تفعيل وتطوير القرار الوزاري رقم 62 لسنة 2013 المنظم للاتحادات الطلابية داخل المدارس والإدارات التعليمية وعلى مستوى الجمهورية

مجدي عزيز
عادل بدر

مقدمة

يعد اتحاد الطلبة آلية منتخبة موجودة داخل جميع المدارس بجميع المراحل التعليمية ما قبل الجامعي، يقرها وينظمها القرار رقم 62 لسنة 2013 الصادر من وزارة التربية والتعليم[1]، وهناك مخصصات في ميزانية المدارس وعلى مستوى مديريات التعليم بالمحافظة لذلك. على الرغم من وضوح القرار إلا أنه لا يتلقى الدعم (الفني/ المالي) الكافي من قبل وزارة التربية والتعليم لتمكين الشركاء الأساسيين من تقدير فوائد اتحادات الطلبة، وهناك أيضاً افتقار للإرشادات الخاصة بشأن كيفية تنفيذ القرار. وبالتالي فإن الاتحادات الطلابية في معظم المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية لا تفي بالغرض منها كوسيلة متاحة للطلاب لكي ينظموا اهتماماتهم وأصواتهم. فمعظمها غير فعال، ولا يحصل إلا على قليل من الموارد من المدرسة، هذا بالإضافة إلى أن مشاركتهم محدودة للغاية، مما يؤثر بشكل كبير على مستقبل الطلاب وصناعة جيل يفتقد إلى روح المشاركة، ولا يمتلك القدرة على المشاركة الفعالة في باقي مراحل التعليم بل يؤثر بشكل كبير على مشاركتهم في الاتحادات الطلابية في مراحل التعليم الجامعي هذا على مستوى الطلاب بينما على مستوى المدرسة تفتقد إلى مشاركة الطلاب ودورهم في ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

ومن هنا توجد حاجة إلى تنشيط تلك الاتحادات الخاملة من خلال توجيه الشركاء أولاً إلى الأغراض الأكبر من المدارس، ثم بناء قدرات الطلبة والعاملين في المدرسة، وخاصة الأخصائيين الاجتماعيين، ومدرسي الأنشطة المدرسية ومدرسي الأنشطة اللاصفية، ويجب أن تشمل تلك العملية وحدات وزارة التربية التعليم ذات الصلة المسؤولة عن التدريب والمعايير داخل المدارس والدعم الفني وضمان الجودة.

تؤكد الدولة المصرية على التزامها الكامل اتجاه تمكين الطلاب لكي يحصلوا على حقوقهم، ويتمموا مسئوليتهم كمواطنين، وتمثل هذه الرؤية استراتيجية لوزارة التربية والتعليم، والتي تركز على تعزيز دور الاتحادات الطلابية في تنمية وتطوير مدارسهم ومجتمعاتهم المحلية من منظور حقوقي يؤكد على أن الطلاب لهم دور هام يؤثر في تطورهم، وتطور مدارسهم ومجتمعاتهم، من خلال أسس المشاركة الفعالة المستقبلية والانخراط في المجتمع.

وكذلك استخدام الآليات مثل اتحادات الطلبة وخطط التحسين المدرسي، وهي الأنشطة التي يدعمها القانون والاستراتيجية القومية لتطوير التعليم في مصر، الامر الذي يساعد على توفير إمكانية الاستمرارية والتأثير الهام على المستوى القومي، مع التركيز على زيادة مشاركة

[1] القرار الوزاري رقم 62 اسنة 2013 ينص على أن الأغراض والأهداف الخاصة باتحادات الطلبة فيما يتعلق بأمور مثل الديمقراطية/ مشاركة الطلبة، حقوق الإنسان، مسئولية الطالب في المشاركة في إدارة المدرسة، وغيرها، ويعطي هياكل محددة (أدوار القيادة، واللجان الفرعية) وموعد انتخابات اتحاد الطلبة على مستوى المدرسة، والإدارة والمديرية وعلى المستوى القومي (الوزارة).

الفتيات داخل المدارس في عملية اتخاذ الاجراءات التي تساعد على معالجة القضايا وسد احتياجاتهم في المدارس والمجتمعات، وكذلك إشراك الأطفال في العمل الأهلي للدفاع عن حقوقهم.

تهدف ورقة السياسات هذه إلى الاستفادة من كافة التدخلات التي شارك فيها عدد كبير من الشركاء في المحافظات المصرية وغيرهم من المعنيين بما في ذلك الطلاب وممثلين عن وزارة التربية والتعليم. وقد اشتملت الخطوات على عملية تحليل للوضع/ المشكلة/ المخاطر/ الشركاء، واستعراض المساهمات السابقة والحالية، وتقييم واقعي للقدرات الإدارية والفنية. وتطبيق الأساليب الإبداعية والأساليب الخاصة للوصول إلى مشاركة فعالة وشاملة للطفل، وتمكين الأطفال لتنمية مهارات القيادة.

وتهدف مشاركة الطلاب إلى المساهمة في صناعة القرارات المتعلقة بمستقبلهم بأي من القضايا المرتبطة بهم وذلك لكي يمكن فهم اهتماماتهم وتعزيزها، فسيساهم الطلاب بفعالية في التخطيط لكافة التدخلات وتنفيذه وتقييم الواقع المحلي. ونقصد ببناء القدرات: ضمن أن قدرات العاملين على مستوى الإدارات قد تم بناءها لضمان أنها تقدم الدعم اللازم وتتابع العاملين على مستوى المدرسة. ويعمل التشبيك والدعوة التي يقودها الطلاب: مشاركتهم ومنظمات المجتمع المدني لتوثيق واقع الأطفال في مصر، مع إتاحة الفرصة لهم للمشاركة الفعالة من خلال تقنيات تشاركية وأساليب التشبيك.

أولاً: معلومات عن القرار

القرار الوزاري رقم 62 بتاريخ 2013/2/27م الصادر من وزير التربية والتعليم السابق د/إبراهيم أحمد غنيم بشأن الاتحادات الطلابية والريادة هو اللاغي للقرار الوزاري رقم 203 والذي كان بنفس الشأن.

ثانيًا: المبادئ والأهداف

الاتحادات الطلابية تنظيمات تربوية ديمقراطية داخل المدرسة بحيث يكون لها تشكيلات متعددة المستويات تعمل على الالتزام بمبادئ الاتحاد وتحقيق أهدافه.

مبادئ الاتحادات الطلابية

1. الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والتطبيق العملي لهذا من خلال السلوك اليومي للطلاب والبعد عن أي قول أو عمل يتعارض مع هذا المبدأ
2. ضمان حرية التعبير للطلاب للمشاركة في اتخاذ كافة القرارات المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية
3. ترسيخ الديمقراطية وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية بالوسائل المختلفة انطلاقًا

من ثورة 25 يناير

4. الإيمان بالوحدة الوطنية كمدخل للوحدة الإنسانية والحفاظ على المقدسات والتأكيد على روح الانتماء للأسرة والمدرسة والمجتمع
5. التأكيد على قيم المواطنة مما يعزز الانتماء الوطني والحفاظ على دعائم السلام الاجتماعي
6. تدعيم القيم وتأصيلها في نفوس الطلاب عن طريق تشجيع القدوة الطيبة بين الشباب وتطوير الشخصية والتأكيد على أن كل حق يقابله واجب

أهداف الاتحادات الطلابية

1. تشجيع الطلاب على التفوق الدراسي وتدعيم روح الإبداع والابتكار
2. الالتزام بمبادئ الاتحاد كتنظيم شرعي وقومي
3. الاستفادة من الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها
4. الإسهام في تحقيق أهداف التعليم وأهمها:
   أ. التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل
   ب. إقامة المجتمع المنتج لتحقيق التنمية الشاملة
   ج. إعداد جيل من العلماء عن طريق برامج العناية بالمتفوقين والموهوبين
5. التعبير عن فكر الطلاب وتأكيد حقوقهم ومحاسبة من يخالف المبادئ والأهداف
6. توسيع دائرة المعارف والخبرات بتبادل الزيارات والتأكيد على ثقافة الحوار
7. الاهتمام بالثقافة الذاتية والعامة للتعايش مع التطور التكنولوجي في الحياة اليومية

ثالثًا : التشكيلات

الفصل

يعتبر جميع طلاب الفصل أعضاءً في مجلس اتحاد طلاب الفصل، بحيث يبدأ التشكيل من الصف الرابع الابتدائي، ويشكل مكتب تنفيذي من بينهم يتكون من:

- رائد الفصل
- أمين الاتحاد
- الأمين المساعد
- المقرر الديني والثقافي
- المقرر الاجتماعي
- المقرر العلمي
- المقرر الرياضي والكشفي
- المقرر الفني

شروط العضوية للمكتب التنفيذي

1. أن يكون من مواطني جمهورية مصر العربية حاملاً لجنسيتها
2. أن يكون صالحًا ومتميزًا لتمثيل النشاط المترشح إليه
3. ألا يكون راسبًا أو متخلفًا في دراسته
4. ألا يكون قد وقعت عليه أي جزاءات بسبب مخالفة النظم المدرسية
5. أن يكون متصفًا بالخلق القويم والروح التعاونية وأن يزكيه رائد الفصل و2 من مدرسي الفصل
6. أن يكون مسددًا لرسم اشتراك الاتحادات الطلابية

يتقدم الراغب في ترشيح نفسه بطلب كتابي لرائد الفصل متضمنًا اسمه وفصله والنشاط المترشح إليه وإمكانياته وخبراته على يكون ولي الأمر موقعًا بالموافقة عليه للمشاركة بكافة الأنشطة ويقوم رائد الفصل بجمع هذه الطلبات وتسليمها للأخصائي الاجتماعي مسئول الاتحاد بالمدرسة لعرضها على مجلس الرواد بالمدرسة.

الانتخابات

تجرى عملية الانتخابات على النحو التالي: يقسم طلاب الفصل إلى 5 لجان نشاط وهي المبينة آنفًا. ثم تتم عملية الانتخابات بمعرفة لجنة ثلاثية من غير المرشحين يختارهم رائد الفصل، وتكتب على السبورة أسماء المصدق على ترشحهم وتعطى لكل منهم الفرصة لتعريف نفسه لزملائه وعرض برنامجه الانتخابي.

تقوم اللجنة الثلاثية بتوزيع البطاقات وجمعها بعد إدلاء الأصوات حيث:

- تجرى أولاً انتخابات الأمين والأمين المساعد
- تجرى بعدها انتخابات المقررين الخمسة بنفس الطريقة

وتعتبر البطاقة الانتخابية ملغاة إذا:

- وقع الناخب عليها باسمه
- أغفل كتابة اسم مرشح ما
- لم يكتب اسم أي مرشح
- كتب اسمين في مركز واحد

تقوم اللجنة الثلاثية بعمليات الفرز وتعلن النتيجة وفي حالة التساوي تعاد الانتخابات بين المتساوين فقط. وتحرر اللجنة محضرًا بكافة الخطوات في سجل مجلس اتحاد طلاب الفصل توقع عليه ورائد الفصل ويحتفظ بنسخة منه لدى الأخصائي الاجتماعي حتى نهاية مدة المجلس.

مجلس اتحاد طلاب المدرسة

يشكل على النحو التالي:

- المدرسة التي تتكون من أكثر من 14 فصلاً يشكل مجلس الاتحاد بها من أمناء الفصول
- المدرسة التي تتكون من 14 فصلاً فأقل يشكل المجلس بها من الأمناء والأمناء المساعدين
- يكون مدير المدرسة رائدًا عاما للاتحاد ويشرف هو ومسئول الاتحاد على المجلس

تشكيل المكتب التنفيذي لاتحاد طلاب المدرسة

- الرائد العام لاتحاد طلاب المدرسة
- الأخصائي الاجتماعي مسئول الاتحاد بها
- الأمين والأمين المساعد
- مقرري لجان النشاط الخمسة المنتخبين بالمدرسة

عملية الانتخابات

يتقدم الراغب في الترشح للمكتب التنفيذي بطلب كتابي لرائد عام اتحاد طلاب المدرسة متضمنًا اسمه وفصله والمركز الراغب بالترشح له قبل أسبوع على الأقل من الانتخابات. تشكل 5 لجان نشاط كما هو مذكور آنفًا على ألا تقل كل منها عن 5 أعضاء وفي حالة عدم توافر النشاط يتم الاستكمال من الأمناء المساعدين للفصول فالمقررين. تتم عمليات الانتخاب بمعرفة لجنة ثلاثية على النحو الذي تمت به الانتخابات في الفصل.

مجلس اتحاد طلاب الإدارة التعليمية

يشكل مجلس اتحاد طلاب لكل مرحلة من مراحل التعليم (ابتدائي/ إعدادي/ ثانوي) حيث:

- الإدارة التي تحتوي على أكثر من 14 مدرسة يكون مجلسها من أمناء المدارس.

- الإدارة التي تحتوي على 14 مدرسة فأقل يكون مجلسها من الأمناء والأمناء المساعدين.

يكـون مـدير الإدارة رائـدًا عامًّـا لاتحـاد طـلاب ثـانوي ووكيـل الإدارة لإعـدادي ومـدير الخـدمات لابتـدائي فـإن لـم يوجـد مـدير خـدمات يكـون مـدير التعلـيم الابتـدائي رائـدًا عامًـا للابتدائي.

تشكيل المكتب التنفيذي لاتحاد طلاب الإدارة

1. أمين الاتحاد
2. الأمين المساعد
3. المقررون الخمسة

إلى جانب القيادات التالية:

1. الرائد العام
2. الموجه الأول للتربية الاجتماعية بالإدارة
3. مسئول الاتحاد
4. أقدم موجهي التربية الاجتماعية للمرحلة

وتُجرى عملية الانتخابات مثل عملية انتخابات المدرسة.

مجلس اتحاد طلاب المديرية التعليمية

يشـكل بكـل مديريـة تربيـة مجلـس اتحـاد طـلاب للمرحلـة الإعداديـة ومجلـس للمرحلـة الثانوية حيث:

- المديريـة التـي تحتـوي علـى أكثـر مـن 14 إدارة يشـكل مجلسـها مـن أمنـاء الإدارات فقط
- المديريـة التـي تحتـوي علـى 14 إدارة فأقـل يشـكل مجلسـها مـن الأمنـاء والأمنـاء المساعدين
- ويكـون مـدير المديريـة رائـدًا عامًـا للمرحلـة الثانويـة ووكيـل المديريـة للمرحلـة الإعدادية

يشكل المكتب التنفيذي مثل تشكيل الإدارة، إلى جانب القيادات التالية:

1. الرائد العام
2. موجه عام التربية الاجتماعية بالمديرية
3. مسئول الاتحاد

وتجرى الانتخابات مثل انتخابات الإدارة.

مجلس الاتحاد العام لطلاب مدارس مصر

يختار وزير التربية والتعليم رائدًا عامًّا للاتحاد العام لطلاب المدارس من بين رجال التعليم الحاليين أو السابقين من ذوي الخبرة في التعامل مع الطلاب ويتبع الوزير مباشرةً.

يشكل المجلس على النحو التالي:

- الرائد العام لاتحاد طلاب مدارس مصر
- أعضاء المكاتب التنفيذية لمجالس اتحادات طلاب جميع المديريات التعليمية (ثانوي)

المكتب التنفيذي لاتحاد طلاب مدارس مصر

ينتخب المجلس في أول اجتماع له مكتبًا تنفيذيًّا من بين أعضائه بواقع عضو يمثل كل محافظة مع مراعاة تمثيل الجنسين. ثم يقوم المجلس بانتخاب أمين وأمين مساعد ممن فاز بعضوية المكتب على أن يتقاسم الجنسان منصبي الأمين والأمين المساعد.

ويكون تشكيل المكتب كالتالي:

- الرائد العام لاتحاد طلاب المدارس
- مدير إدارة الاتحادات الطلابية
- مستشار التربية الاجتماعية
- الأمين والأمين المساعد
- الأعضاء المنتخبون وفقًا لما سبق

الانتخابات

- يبلغ الرائد العام أعضاء المجلس بموعد ومكان عقد الاجتماع الأول وجدول أعماله
- يتقدم الراغب في الترشح بطلب كتابي للرائد العام مصحوبًا بإقرار ولي الأمر ومعتمدًا من المديرية التعليمية
- يعقد اجتماع برئاسة الرائد العام أو من يفوضه لإجراء الانتخابات
- تعطى الفرصة لكل مرشح لتعريف نفسه لزملائه
- تعد بطاقة انتخاب بها أسماء كل المرشحين

- يشكل الرائد العام لجنة تتكون من مندوبين عن إدارة الاتحادات الطلابية و3 من مجلس الاتحاد من غير المرشحين (اللجنة الثلاثية)
- تتم عمليات التصويت على أن يصوت الطلاب أعضاء اللجنة أولاً ثم باقي الأعضاء ويعد كشف بأسماء الفائزين توقع عليه اللجنة ويعتمد من الرائد العام ثم تعلن النتيجة
- يعاد فتح الباب لانتخاب الأمين والأمين المساعد ممن فاز بعضوية المكتب
- تجري عملية الانتخاب نفس اللجنة السابق ذكرها وتعلن النتيجة في نفس الجلسة

الريادة

- يختار مدير المدرسة رائدًا لكل فصل على ألا توكل له أكثر من مهمة ريادة واحدة
- تخصص حصة للريادة لا تتعدى الحصة الرابعة وتكون من النصاب الأصلي للمعلم ويراعى ألا يسند له حصص احتياطية في نفس اليوم الخاص بحصة الريادة

مجلس رواد المدرسة

يشكل بكل مدرسة مجلس للرواد برئاسة الرائد العام لاتحاد طلاب المدرسة (مدير المدرسة) ويتولى أمانته الأخصائي الاجتماعي المختص بنشاط اتحاد طلاب المدرسة (مسئول الاتحاد) في الأسبوع الأول من بداية العام الدراسي على الأكثر وتكون عضويته لكل من:

- الأخصائي الاجتماعي الأول بالمدرسة – إن وجد – أو أقدم الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة
- المسئولين المتخصصين لأنشطة اللجان الخمس لاتحاد الطلاب (مستشارو اللجان) يختارهم الرائد العام من ذوي الكفاءة والخبرة في تخصصات اللجان الخمس
- رئيس مجلس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدرسة
- أمين اتحاد طلاب المدرسة
- 9 من رواد الفصول يختارهم الرائد العام بحيث يمثلون جميع صفوف المدرسة (3 من الصف الأول، و3 من الصف الثاني، و3 من الصف الثالث، أو الرابع والخامس والسادس الابتدائي إذا كانت المدرسة مدرسة ابتدائية). وإذا كان عدد فصول المدرسة أقل من 9 تكون عضوية المجلس لجميع رواد فصول المدرسة وفي المدرسة الابتدائي يقتصر على الصفوف المشكل بها اتحادات طلابية ويجوز ضم 3 من ذوي الخبرة يمثلون الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي للحلقة الأولى من التعليم الأساسي

الاجتماعات

- أي مجلس اتحاد يجتمع مرة كل شهر برئاسة أمينه وأمانة سر الأمين المساعد وحضور رائده العام ومسئول الاتحاد، ما عدا مجلس الاتحاد العام حيث يجتمع مرتين على الأقل كل عام بحضور الرائد العام له أو من يفوضه
- أي لجان نشاط تجتمع مرة كل شهر برئاسة مقررها وحضور مسئول (مستشار) اللجنة المعنية
- أي مكتب تنفيذي يجتمع مرة كل أسبوعين أو إذا دعت الضرورة برئاسة أمين الاتحاد وأمانة سر الأمين المساعد وحضور الرائد العام ومسئول الاتحاد ما عدا:
  - المكتب التنفيذي لاتحاد طلاب المديرية حيث يجتمع مرة كل شهر أو إذا دعت الضرورة
  - المكتب التنفيذي لاتحاد طلاب مدارس مصر حيث يجتمع مرتين على الأقل في العام برئاسة الأمين وأمانة سر الأمين المساعد وحضور الرائد العام للاتحاد العام أو من يفوضه
  - يجتمع مجلس رواد المدرسة مرة كل شهر برئاسة الرائد العام وأمانة سر مسئول اتحاد طلاب المدرسة

مواعيد الانتخابات

- تجرى انتخابات الفصل في موعد أقصاه 3 أسابيع من بدء العام الدراسي
- تجرى انتخابات المدرسة في موعد أقصاه شهر من بدء العام الدراسي
- تجرى انتخابات الإدارة في موعد غايته 6 أسابيع من بدء العام الدراسي
- تجرى انتخابات المديرية في موعد أقصاه 7 أسابيع من بدء العام الدراسي
- تجرى انتخابات الاتحاد العام لطلاب مدارس مصر بعد شهرين من بدء العام الدراسي

الاختصاصات

اختصاصات مجلس اتحاد طلاب الفصل

1. التعريف بكافة نواحي النشاط المدرسي وجماعاته حتى يمكن لأي طالب الانضمام إلى جماعة أو أكثر واقتراح تكوين جماعات جديدة
2. تكوين لجان نواحي النشاط الخمس من بين طلاب الفصل
3. بحث ما يتقدم به الطلاب من مشروعات أو مقترحات وإحالة ما يراه منها إلى المكتب التنفيذي للفصل أو مجلس اتحاد طلاب المدرسة
4. التنسيق بين الأنشطة المصاحبة لمختلف المواد وبين برامج النشاط النوعية للجان

5. دراسة القرارات التي يصدرها مجلس اتحاد طلاب المدرسة وبحث دور الفصل فيها
6. الاحتفال بالمناسبات القومية التي تمر خلال العام
7. المعاونة في حفظ النظام داخل الفصل
8. المشاركة في الأنشطة التي ينظمها اتحاد طلاب المدرسة أو المستويات الأعلى
9. العمل على توثيق العلاقة بين الطلاب والمعلمين والآباء بمختلف الوسائل

اختصاصات المكتب التنفيذي لمجلس اتحاد طلاب الفصل

1. تنسيق الخطط المقدمة من لجان النشاط بالفصل وإعداد الخطة والبرنامج الزمني لكل لجنة ورفعها لمجلس الفصل لإقرارها
2. تنفيذ القرارات والتوصيات التي يصدرها مجلس الفصل أو المستويات الأعلى
3. تمثيل الفصل في المستويات الأعلى في التشكيل
4. دعم الأنشطة التي يقوم بها الفصل في مجلس اتحاد طلاب المدرسة
5. تنظيم السجلات التي توضح عمل اللجان ومجلس اتحاد طلاب الفصل

اختصاصات مجلس اتحاد طلاب (المدرسة/ الإدارة/ المديرية التعليمية)

1. بحث ما يحال إليه عن طريق مجالس اتحاد طلاب المستوى الأدنى في التشكيل وما يتقدم به أعضاؤه من مقترحات ومشروعات واتخاذ القرار المناسب وإحالة ما يراه للمكتب التنفيذي أو التشكيلات الأعلى
2. إقرار الخطة العامة للمجلس في ضوء المشروع المقدم من المكتب التنفيذي وما يرى إضافته واعتمادها من الرائد العام
3. الموافقة على مشروع الموازنة العامة له في حدود موارده واعتماده من الرائد العام
4. دراسة القرارات والتوصيات التي تصدر من التشكيلات العليا وبحث دوره فيها
5. تنظيم برامج النشاط والخدمة العامة والمشاركة المجتمعية كأحد محاور الإصلاح مع المشاركة في البرامج والأنشطة التي تنظمها المستويات الأعلى في التشكيل
6. الاهتمام بالبرامج التي تعمل على توثيق العلاقة بين الطلاب والمعلمين والآباء
7. دراسة المشكلات التي قد تعترض الطلاب والمدارس والمساهمة في حلها

اختصاصات المكتب التنفيذي لمجلس اتحاد طلاب (المدرسة/ الإدارة/ المديرية التعليمية)

1. إخطار المكاتب التنفيذية في المستوى الأدنى بقرارات وتوصيات مجلس اتحاد الطلاب وما يرد إليه من التشكيلات العليا والعمل على تنفيذها
2. إعداد خطة عامة للمجلس من واقع خطط النشاط والخطة المركزية
3. إعداد مشروع الموازنة العامة لمجلس اتحاد الطلاب
4. إعداد الاجتماعات والمؤتمرات التي يعقدها مجلس الاتحاد
5. تنظيم تبادل الزيارات والمطبوعات والتقارير مع المكاتب التنفيذية لمجالس الاتحادات بالتشكيلات المختلفة
6. متابعة تنفيذ برامج وأنشطة الاتحاد وكذلك قرارات وتوصيات التشكيلات العليا
7. التمثيل في التشكيلات العليا لتنظيمات الاتحادات الطلابية
8. تنظيم السجلات التي توضح نشاط المجلس ولجانه
9. مواجهة المواقف الطارئة بين مواعيد اجتماعات مجلس اتحاد الطلاب

اختصاصات أمين مجلس اتحاد الطلاب

يتعاون الأمين والأمين والمساعد في كل تشكيل مع الرائد العام في حسن سير أعمال الاتحاد وتحقيق أهدافه، حيث يتولى أمين الاتحاد الاختصاصات التالية تحت إشراف الرائد العام:

1. رئاسة الاجتماعات وإدارتها بروح تعاونية وأسلوب ديمقراطي سليم
2. إعداد جدول أعمال الاجتماعات بالتعاون مع الأمين المساعد والمقررين الخمسة متضمنة الاقتراحات والتوصيات التي أوصى بعرضها على المستوى الأقل
3. التوقيع على محاضر الاجتماعات والخطابات والدعوات الخاصة بالاتحاد
4. تمثيل التشكيل لدى الجهات التي يكلف بتمثيله لديها
5. تتبع تنفيذ القرارات والتوصيات

يتولى الأمين المساعد تحت إشراف الرائد العام الاختصاصات التالية:

1. إعداد الدعوات لعقد الاجتماعات
2. تدوين محاضر الاجتماعات والخطابات والتوقيع عليها
3. إعداد مشروع موازنة الاتحاد
4. تلقي المقترحات والمشروعات وتقارير اللجان
5. تتبع الموقف المالي للاتحاد

الشئون المالية

- على كل طالب سداد الاشتراك السنوي للاتحاد والذي يحدده الوزير والذي تحصله المدارس بموجب إيصالات (123 تربية وتعليم)
- تبدأ السنة المالية للاتحادات الطلابية في الأول من سبتمبر من كل عام وتنتهي في الآخر من أغسطس من العام التالي ويقدم الحساب الختامي للاتحاد العام خلال 3 أشهر من انقضاء السنة المالية
- تقبل التبرعات والهبات للاتحادات الطلابية غير المشروطة وفقًا لما جاء بالقرار الوزاري المنظم لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين

توزع حصيلة الاتحادات الطلابية على النحو التالي:

- 35% لمشروعات الخدمة العامة ومعسكرات وبرامج اللجان والموهوبين والمتفوقين
- 30% لتبادل الزيارات ولقاءات التعارف والرحلات
- 10% للندوات والمحاضرات والمؤتمرات والمعارض
- 15% للمطبوعات وشراء أوشحة وزي موحَّد ودروع وهدايا خاصة بالاتحاد
- 5% لدعم نشاط مجالس الفصول أو المدارس أو الإدارات أو المديريات
- 5% احتياطي ونثريات

ويجوز أن تكمل النسب بعضها البعض، أو إقرار أغراض صرف جديدة، على أن يكون من شأنها تحقيق أهداف الاتحاد وأن يوافق عليها مجلس الاتحاد على المستوى المختص.

توقيع المذكرات المالية بالنسبة لاتحاد طلاب المدرسة:

- مسئول الاتحاد
- الرائد العام

توقيع المذكرات المالية بالنسبة لاتحاد طلاب الإدارة:

- مسئول الاتحاد
- الموجه الأول
- الرائد العام

توقيع المذكرات المالية بالنسبة لاتحاد طلاب المديرية:

- مسئول الاتحاد

- الموجه العام
- الرائد العام

توقيع المذكرات المالية بالنسبة للاتحاد العام لطلاب المدارس:

- مدير إدارة الاتحادات الطلابية
- المدير المالي للاتحادات الطلابية
- الرائد العام

الشيكات

إجمالاً: توقيع ثانٍ لممثل وزارة المالية بالمصلحة (إدارة – مديرية – اتحاد عام) وتوقيع أول مدير المصلحة (مدير الإدارة للمدرسة والإدارة/ مدير المديرية (مديرية)/ مدير المصلحة (اتحاد عام) أو من يتم تفوضيه).

مستندات الصرف (الفواتير) بالنسبة للمدرسة:

- المسئول المالي للمشروع
- سكرتير المدرسة
- مسئول الاتحاد
- الرائد العام

أما باقي المستويات فيحل الموظف المالي المختص محل سكرتير المدرسة.

الأحكام العامة

- يقصد بالطلاب؛ الطلبة والطالبات
- يقصد برائد عام اتحاد طلاب المدرسة؛ مدير إدارة المدرسة
- تبدأ العضوية في مجالس الاتحادات الطلابية من تاريخ انتخاب العضو وتنتهي بتشكيل المجالس المماثلة في العام الدراسي التالي
- يجوز إعادة انتخاب العضو أحد هذه المجالس متى توافرت في شأنه الشروط المقررة
- يراعى عدم تكليف الأخصائي الاجتماعي مسئول الاتحادات الطلابية بأي أعمال تعوق عمله أو تخالف أحكام القرار الوزاري
- يتقاسم الجنسان منصبي الأمين والأمين المساعد في كل من:
  1. الفصول المشتركة
  2. المدارس المشتركة

الإدارات التعليمية والمديريات التعليمية والاتحاد العام

تتسلم اللجنة الثلاثية قبل بدء عملية الانتخاب المستندات التالية:

- كشف بأسماء الناخبين (أعضاء المجلس الحاضرين)
- عدد مناسب من بطاقات الانتخاب
- نموذج لمحضر اللجنة
- كشف تفريغ أصوات

على أن يضع الناخب بطاقة الانتخاب بنفسه في الصندوق المعد لذلك أمام اللجنة.

يعد كل مستوى من مستويات التشكيل تقريرين أحدهما في نصف العام والآخر في نهاية العام، يتضمن كل منهما بيانًا بالأنشطة والبرامج والخدمات والمقترحات وترسل التقارير إلى المستويات الأعلى في التشكيل.

يجوز إسقاط العضوية عن الطالب في مجالس الاتحادات الطلابية في الحالات الآتية:

1) إذا تخلف عن حضور جلستين متتابعتين أو ثلاث جلسات متفرقة دون عذر مقبول
2) إذا أخل بأحكام هذه اللائحة أو الواجبات المنوطة به أو أهمل في تأديتها
3) إذا ارتكب فعلاً يرى المجلس أو المكتب التنفيذي المنضم إليه أنه فعل جسيم.

ويصدر قرار الإسقاط بأغلبية ثلثي عدد أعضاء المجلس بعد الاستماع إلى أقواله فيما هو منسوب إليه، ويجوز أن يكتفي بالتنبيه أو الإنذار أو اللوم أو الإيقاف لفترة معينة

- إذا خلا مكان العضو بسبب الوفاة أو التحويل أو الفصل أو الاستقالة أعيد انتخاب من يحل محله على أن تنتهي مدة عضويته في التاريخ الذي كان مفترضًا انتهاء مدة عضوية العضو الأصلي فيه
- في حالة عدم توافر من يمثل أحد الأنشطة في المجلس يجوز الترشيح ممن تم استكمالهم بالضم لعضوية اللجان وإذا فاز بعضوية المكتب يصير عضوًا في المجلس
- تكون جميع الاجتماعات بدعوة من الرائد العام ويجوز الدعوة لعقد اجتماع غير عادى بناءً على طلب نصف عدد الأعضاء ويخطر الأعضاء بجدول الأعمال قبل موعد الاجتماع ب 3 أيام على الأقل كما يخطرون بموعده ومكانه
- لا يعتبر الاجتماع قانونيًّا إلا إذا حضره غالبية الأعضاء والرائد المسئول أو من ينوب عنه وتصدر القرارات بأغلبية عدد الأصوات وفي حالة التساوي يصبح الموضوع غير مقبول ويجوز إعادة طرحه في اجتماع تالٍ
- للاتحادات والمجالس والمكاتب التنفيذية حق تشكيل لجان مؤقتة أو دائمة ويجوز أن تضم لعضوية هذه اللجان من تراه يصلح من غير أعضائها وتجتمع كلما دعت الحاجة لذلك

يراعى عند تشكيل الاتحاد بالمدارس التالي:

- المدرسة التي تضم فصولاً أو شعبًا خاصة غير متكاملة تعتبر وحدة كاملة في تشكيل مجلس المدرسة

- المدرسة التي تعمل أكثر من فترة دراسية وكل فترة منها مدرسة مستقلة يكون لكل منها مجلسها الخاص بها
- المدرسة التي تضم أقسامًا لمراحل ونوعيات تعليمية مختلفة كل منها متكامل الصفوف تعتبر كل مرحلة منها وحدة مستقلة ويشكل لها مجلس مستقل
- يجوز تشكيل مجلس اتحاد طلاب ومكتب تنفيذي لمدارس التربية الخاصة
- تخصص حسابات خاصة للاتحادات الطلابية ويكون مسئولاً عن السجلات الرسمية أحد المختصين بالشئون المالية
- سفر ممثلي الاتحادات الطلابية بالإدارات والمديريات والمسئولين المرافقين لهم لحضور برامج واجتماعات التشكيلات العليا، وغير ذلك من المهام التي يكلفون بها بقرار من المجلس أو الرائد العام، يعتبر مهمة رسمية ويكون سفرهم من ميزانية اتحاد الطلاب بالدرجة الثانية الممتازة أو بوسائل النقل العام الأخرى
- يتولى الرائد العام لاتحاد طلاب المدارس (إدارة الاتحادات الطلابية) توضيح وتفسير ما يتصل بهذه اللائحة وتنفيذها ويجوز اقتراح تعديل عليها بناء على توصية من مجلس الاتحاد العام على أن يصدر بالتعديل قرار وزاري

العقبات الناتجة عن توزيع المخصصات المالية وبنود الإنفاق الخاص بالاتحادات الطلابية

أولا: من الناحية المالية

- ضعف المخصصات المالية لأنشطة الاتحادات الطلابية حيث يتم تحصيل مبلغ وقدرة 2.90 جنيها من كل طالب بالمرحلة الابتدائية، ومبلغ وقدره 3.50 جنيها من كل طالب بالمرحلة الإعدادية، ومبلغ وقدره 4.50 جنيها من كل طالب بمرحلة التعليم الثانوي العام والفني طبقا للقرار الوزاري رقم (356) لسنة 2018، والمعني بتحديد رسوم وغرامات ومقابل الخدمات الإضافية وشأن أدلة التقويم التي تحصل من طلبة وطالبات المدارس بمختلف مراحل التعليم
- يخصص فقط نسبة 60% لصالح الإنفاق على الأنشطة الخاصة بالاتحادات الطلابية داخل المدارس (أي ما يقارب 1.74 جنيه لكل تلميذ بالمرحلة الابتدائية وما يساوى 2.10 جنيه لكل طالب بالمرحلة الإعدادية، بينما تصل في التعليم الثانوي إلى 2.70 جنيها من المسددين لقيمة الرسوم)
- صعوبات الإنفاق من خلال الحساب الموحد للمدارس والإدارات التعليمية، بسبب طول وتعقيد عمليات الصرف والشراء والموافقات على تنفيذ النشاط

ثانياً: من الناحية الفنية

- غياب معايير تقييم ومساءلة الاتحادات الطلابية على كافة المستويات وغياب النص الواضح والمحدد للجهات المعنية بعملية التقييم والمساءلة

- وضع خطط عمل مسبقة من قبل الإدارات التعليمية لموضوعات وأنشطة الاتحادات الطلابية المنتخبة بالمدارس، وعدم الاستماع لوجهة نظر وآراء الاتحادات أدى إلى ضعف عملية التطبيق وأيضا جاءت بعض تلك الخطط غير مناسبة لطبيعة الاحتياجات المحلية لبعض الاتحادات
- غياب التقارير السنوية التي ترصد ما تم تنفيذه من إنجازات ويحدد الصعوبات التي واجهتهم، وطرق التغلب على تلك الصعوبات، ويوثق الخبرات وقصص النجاح أثر بشكل كبير على عملية تراكم الخبرات والتقييم المستمر

المقترحات والحلول

أولاً: من الناحية المالية

- زيادة المخصصات المالية لأنشطة الاتحادات الطلابية حيث يتم تخصيص مبلغ 10 جنيهات من كل طالب، وذلك من خلال تعديل القرار الوزاري المعني بتحديد رسوم وغرامات ومقابل الخدمات الإضافية وشأن أدلة التقويم التي تحصل من طلبة وطالبات المدارس بمختلف مراحل التعليم
- زيادة نسبة المبالغ المخصصة لصالح الإنفاق على الأنشطة الخاصة بالاتحادات الطلابية داخل المدارس لنسبة 80%على الأقل
- إزالة كافة الصعوبات الخاصة بالإنفاق من خلال الحساب الموحد للمدارس والإدارات التعليمية الذي يسبب طول وتعقيد عمليات الصرف والشراء والموافقات على تنفيذ النشاط، ووضع دليل مبسط لعملية الصرف والتسويات المالية، مع تحديد مواعيد سريعة لعملية الانتهاء من المراجعات المالية الخاصة بعملية الإنفاق على الأنشطة

ثانياً: من الناحية الفنية

- وضع معايير لتقييم ومساءلة الاتحادات الطلابية، وتحديد الجهة الرسمية المسئولة عن عملية المتابعة والتقييم ومتابعة إنجازات الاتحادات الطلابية وتفعيل القرار الوزاري رقم 62 لسنة 2013
- عرض الخطة الموضوعة من الإدارات التعليمية على الاتحادات الطلابية المنتخبة من خلال تنظيم اجتماعات منتظمة ودائمة معها، والالتزام بعمل التعديلات التي تتناسب مع احتياجات كل مدرسة حتى نضمن قابلية التنفيذ ومراعاة الإمكانيات المتوفرة لكل مدرسة
- تنفيذ اجتماعات دورية لتقييم أداء الاتحادات الطلابية والوقوف على ما تم تنفيذه من الخطة الموضوعة والصعوبات التي واجتهم، وطرق التغلب على تلك الصعوبات
- تنظيم زيارات لتبادل الخبرات مع اتحادات طلابية من أصحاب التجارب الناجحة

- رفع الوعي بدور الاتحادات الطلابية وأهميتها في تفعيل مشاركة الطلاب في الحياة العامة والتواصل مع المجتمع المحلي، والمساهمة في التفاعل بين المجتمع والمدرسة من خلال؛ تنفيذ لقاءات توعية للطلاب، واستخدام الإذاعة المدرسية وعمل كتيبات، وعمل اللوحات الإرشادية للتوعية بأهمية ودور الاتحادات الطلابية وكيفية الترشح ومعايير الترشح ومفهوم الديمقراطية ومفاهيم وأهمية المشاركة الطلابية
- تمكين الطلاب من ممارسة العملية الانتخابية بطريقة ديمقراطية من خلال؛ إجراء الانتخابات بصناديق زجاجية شفافة داخل المدرسة
- تفعيل دور البرلمان المدرسي وتخصيص موازنات لتنفيذ تدخلات الاتحادات الطلابية، وتفعيل المادة رقم 34 من القرار رقم 63 لسنة 2013 المنظم للاتحادات الطلابية
- تنظيم لقاء سنوي تحت رعاية السيد رئيس الجمهورية بين مجلس الوزارة المصرية وأعضاء الاتحاد العام للطلاب على مستوي الجمهورية بهدف تفعيل دور مجالس اتحادات الطلاب والعمل على وضع حلول للصعوبات التي تواجه الاتحادات على كافة المستويات
- عقد لقاءات منتظمة (جلسات استماع) بين أعضاء مجلس النواب وخاصة لجنة التعليم بالمجلس للاستماع لآراء الطلاب في قضايا تطوير التعليم
- السماح لكافة مستويات الاتحادات الطلابية بعمل بروتوكولات تعاون مع الجهات الحكومية مثل (وزارة الشباب والرياضة، ووزارة الثقافة، وغيرها) بهدف تفعيل أنشطة الاتحادات المختلفة

ثالثاً: من الناحية الإجرائية

- تعديل المادة رقم (6) من القرار الوزاري "يختار وزير التربية والتعليم رائداً عاماً للاتحاد العام لطلاب المدارس من بين رجال التعليم الحالين والسابقين .. ويكون تابعاً للوزير"، إلى "يتم اختيار الرائد العام للاتحاد العام لطلاب المدارس بنظام الانتخاب المباشر من بين عدد من المرشحين"
- تعديل نص المادة (7) الفقرة (6) من اللائحة التنظيمية والتي تحدد شروط الترشح: "أن يكون مسددًا لرسم اشتراك الاتحادات الطلابية" لتشمل كل الفئات المعفاة طبقا للقرار الوزاري المعني بتحديد رسوم وغرامات ومقابل الخدمات الإضافية وشأن أدلة التقويم التي تحصل من طلبة وطالبات المدارس بمختلف مراحل التعليم، تجنبا لحرمانهم من الحق في الترشح أو الطعن على فوزهم
- إزالة الالتباس الموجود في المادة (9) فقرة (6) المنظمة لطرق إجراء انتخابات المكتب التنفيذي، وأيضًا المادة 75 من الباب السادس الأحكام العامة "يتقاسم الجنسان منصبي الأمين والأمين المساعد في الفصول المشتركة (بنين – بنات)"، بالرغم من

أنه تمييز إيجابي بالنسبة للبنات إلا أنه في حالة فوز البنات بالمنصبين فيكون الاتحاد مخالف لمواد لائحة القرار

- تعديل المادة (10) من الفصل الثاني الاتحادات الطلابية "يجب ألا تتعدى عملية إجراء الانتخابات وإعلان النتائج نهاية الأسبوع الثالث من بداية العام الدراسي" إلى "يجب ألا تتعدى عملية إجراء الانتخابات وإعلان النتائج نهاية الاسبوع الرابع من بداية العام الدراسي"، وبالتالي تعديل كافة مواعيد الانتخابات الأخرى التي تترتب على ذلك التعديل
- تعديل الفقرة (2) من المادة (12) من "المدارس التي يبلغ عدد فصولها 14 فصل فأقل يشكل مجلس اتحاد الطلاب بها من جميع أمناء فصولها"، إلى "المدارس التي يبلغ عدد فصولها (5) فصل فأقل يشكل مجلس اتحاد الطلاب بها من جميع أمناء فصولها"
- تلغي المادة (65) خاصة بقبول التبرعات والهبات بالاتحادات الطلابية طبقا لما جاء بالقرار الوزاري الخاص بمجلس الأمناء والآباء والمعلمين نظرًا لإلغاء المادة الخاصة بالتبرعات في قرار 306 لسنة 2014 والخاصة بمجلس الأمناء، مع العمل على إيجاد آلية جديدة تسمح للاتحادات بقبول التبرعات والهبات، طبقا للقواعد والأطر القانونية المنظمة للتعليم قبل الجامعي
- تعديل المادة (83) من الباب السادس الأحكام العامة: "لا يعتبر الاجتماع صحيحاً إلا إذا حضره غالبية الأعضاء والرائد المسئول أو من ينوب عنه، وتصدر القرارات بأغلبية عدد الأصوات وعند التساوي يعتبر الموضوع غير مقبول، ويمكن إعادة طرحه للمناقشة مرة أخرى في اجتماع إلى "التصويت على القرار يكون في حالة التساوي يرجح الرأي الذي فيه الرائد المسئول أو من ينوب عنه"
- تعديل نص الفقرة (4) من المادة (86) المنظمة لتشكيل الاتحاد في المدارس: "يجوز تشكيل اتحاد طلاب ومكتب تنفيذي لمدارس التربية الخاصة"، إلى "تلتزم مدارس التربية الخاصة بتشكيل اتحاد لكل مدرسة مع مراعاة نوع الإعاقة وتقديم كافة التسهيلات والإتاحة اللازمة لتمكين الطلاب من عملية التصويت والترشح، مع النص على وجود ممثل للطلاب من ذوي الإعاقة في الاتحاد العام لطلاب الجمهورية"

النتائج الايجابية المتوقعة

أولا: من الناحية المالية

- يؤدي زيادة المخصصات المالية لأنشطة الاتحادات الطلابية إلى زيادة القدرات المالية للاتحادات الطلابية، مما يساعد على تحقيق كافة الخطط والبرامج والهدف التي تسعى الاتحادات إلى تنفيذه
- رفع قدرات المدارس على تنفيذ الخطط وبرامج التدخل لتحسين مشاركة الأطفال في اتخاذ القرار داخل المدارس

- وضع دليل مبسط لعملية الصرف والتسويات المالية يساعد على تنفيذ الأنشطة الطلابية على كافة مستويات الاتحادات الطلابية

ثانياً: من الناحية الفنية

- وضع معايير لتقييم ومساءلة الاتحادات الطلابية يساعد على تحديد الفرص المتاحة أمام الاتحادات الطلابية لتطوير آليات العمل بداخلها، وأيضا الوقوف على نقاط القوى والضعف من ناحية وطرق التغلب على الصعوبات وقصص النجاح من ناحية أخرى، الأمر الذي يساعد بالضرورة على تفعيل مشاركة الطلاب بشكل يتناسب مع أهداف اتحاداتهم
- مشاركة الاتحادات الطلابية في مناقشة وتعديل الخطة الموضوعة من الإدارات التعليمية يضمن تحقيق مشاركة أصحاب المصالح الحقيقيين (الاتحادات الطلابية المنتخبة) في تنفيذ تلك الخطط بالشكل الذي يتناسب مع احتياجات كل اتحاد طلابي في كافة المستويات
- زيادة الوعي المجتمعي بأهمية دور الاتحادات الطلابية مما يساعد على زيادة مشاركة المجتمعات المحلية في دعم تلك الاتحادات
- تعظيم أهمية رعاية صانع القرار على أرفع المستويات بأهمية دعم ومساندة الاتحادات الطلابية وزيادة قنوات التواصل والاستماع للطلاب مما يحقق الهدف الرئيسي من إنشاء اتحادات الطلاب
- الاستفادة من الإمكانيات المتاحة لدى الجهات الحكومية لتمكين الاتحادات الطلابية من تنفيذ الأنشطة المختلفة للجان المتخصصة بالاتحادات الطلابية

ثالثاً: مستوى الجانب الإجرائي

- انتخاب الرائد العام للاتحاد العام لطلاب المدارس بنظام الانتخاب من بين عدد من المرشحين يضمن إتمام كافة عمليات الانتخاب بشكل ديمقراطي لمستويات إدارة الاتحادات الطلابية
- ضمان مشاركة كافة الطلاب في عملية الترشح والفوز وخاصة الفئات المعفاة طبقا للقرار الوزاري المعني بتحديد رسوم وغرامات ومقابل الخدمات الإضافية
- زيادة مدة إجراء الانتخابات وإعلان النتائج يتيح فرصة أكبر للطلاب لممارسة عملية الترشح وتقديم البرامج الانتخابية
- زيادة مشاركة الطلاب بالمدارس التي يزيد عدد فصولها عن (5) فصول في إتمام عملية المشاركة والتشكيل المناسب
- إيجاد آلية جديدة تسمح للاتحادات بقبول التبرعات والهبات، طبقا للقواعد والأطر القانونية المنظمة للعملية التعليمية يسمح بزيادة القدرات المالية والإنفاق على الأنشطة من مصادر مجتمعية

- أهمية تدريب الطلاب على حسم القرارات المدرج على جدول أعمال مجلس الاتحادات الطلابية بالنظم الديمقراطية والانحياز إلى الأغلبية وقبول الآخر
- ضمان مشاركة مدارس التربية الخاصة بتشكيل اتحاد لكل مدرسة مع مراعاة نوع الإعاقة وتقديم كافة التسهيلات والإتاحة اللازمة لتمكين الطلاب من عملية التصويت والترشح، مع النص على وجود ممثل للطلاب من ذوي الإعاقة في الاتحاد العام لطلاب الجمهورية يمثل تمكين حقيق لمفهوم المساواة والبعد عن التميز السلبي بسبب الإعاقة

الجهات المعنية بالتنفيذ

- السيد وزير التربية والتعليم بصفته المسئول الأول عن إصدار القرارات الوزارية المنظمة للاتحادات الطلابية وأيضا تبعية الرائد العام للاتحاد العام للطلاب للسيد الوزير
- مديري المديريات والإدارات التعليمية
- توجيه التربية الاجتماعية
- المسئول المختص بالاتحادات الطلابية
- السادة وكلاء الوزارات بالمديريات التعليمية
- السادة مديري الإدارات التعليمية
- الاتحاد العام لطلاب الجمهورية

5

التربية البدنية في المدارس

هالة مخلوف

Quadro

نبذة مختصرة

يحتاج التعليم الرياضي في مصر إلى تقييم جاد وتحسين مستمر. تحاول الورقة مناقشة وضع الرياضة في المدارس في مصر، وتدرس الخيارات المتاحة لبدء محاولة لإيجاد الحلول منها. فهي تركز على إدخال فنون الدفاع عن النفس إلى المدارس كوسيلة لتحقيق قيم وأهداف ممارسة الرياضة بشكل عام، وفنون الدفاع عن النفس على وجه الخصوص. ثم اختارت الورقة العمل على نوعين مختلفين، في الطبيعة والتطبيق، من أنواع فنون الدفاع عن النفس. الأولى هي رياضة الجيو جيتسو البرازيلية، وهي رياضة قتالية عالمية في انتشار مستمر تساعد في بناء أجساد وشخصيات قوية، والثانية هي ويندو، وهي تقنيات للدفاع عن النفس طورت بشكل أساسي للفتيات لكي يتمكنوا من الدفاع عن أنفسهم في حالات المضايقة والتحرش. أُجريت المقابلات الميدانية وتم دراسة أوراق عمل وتقارير خاصة بمنظمة كير الدولية لكتابة هذه الورقة.

تحليل الموقف

تعكس حالة الرياضة في المدارس المصرية وضع التعليم في مصر بشكل عام. إن عدم الاستثمار، والعدد الهائل من الطلاب، ونظام التعليم القائم على الدرجات، كلها عوامل تؤثر بشكل كبير على وضع الرياضة في المدارس. الرياضة في معظم المدارس ليست الأفضل في مصر، وتقتصر على حصة التربية البدنية مرة أو مرتين في الأسبوع، حيث يركض الأطفال حول بعضهم البعض أو يمارسون التنمر واضطهاد الأضعف من بينهم، أو يلعب الفتيان في الغالب كرة القدم والفتيات يجلسن ويشاهدن الفتية وهم يلعبون. الفتيات هن أكثر المجموعات تهميشًا في التربية البدنية في المدارس، "الأولاد يضايقوننا وأحيانًا يرموننا بالحجارة" (CARE International in Egypt).

إن وضع المدارس الخاصة ليس أفضل بكثير، باستثناء المدارس باهظة الثمن والمجهزة بشكل مناسب بالمرافق الرياضية، إذ لا يزال هناك نقص في الاستثمار في الألعاب الرياضية وعادة ما يتدرب الطلاب الذين يتفوقون في الرياضات في البطولات المدرسية على سبيل المثال في نوادي خاصة. يمثل جودة التعليم أولوية بالنسبة لمصر، ولا يستثني ذلك التربية البدنية. الأنشطة واللعب والرياضة هي حقوق لكل طفل، وهناك حاجة إلى المناهج المقررة لتحقيق أهداف التعليم الجيد بشكل فعال. وفقًا للأمم المتحدة، الرياضة في سن مبكرة تساعد على تحقيق الأهداف الإنمائية المستدامة (SDGs) التابعة للأمم المتحدة كما أنها أداة حيوية لتحقيق السلام والتنمية والصحة والتقدم الاقتصادي، إلخ (Lemke، 2016).

يتمتع التعليم البدني بالعديد من الفوائد والقيم، وبالتالي هناك حاجة إلى اتباع نهج أكثر شمولًا في الرياضة في المدارس، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- إسهامها في الحد من التنمر والبلطجة من الأطفال في سن مبكرة نتيجة للثقة بالنفس والمرونة المكتسبة من الرياضة، وخاصة إذا أخذ في الاعتبار رياضات الدفاع عن النفس.
- تحسينها لمعنويات وقيم الطلاب من خلال تعلم أخلاقيات وقيم العمل الشاق والالتزام واللعب النظيف والقيم الأخرى التي عادة ما تأتي مع الرياضة.
- توجه التركيز من التعليم المبني على الدرجات إلى نهج أكثر شمولًا لرفاهية الطفل، وأيضًا الإنجاز الرياضي يمنحهم مكافأة درجات التميز الرياضي.
- مكافحة التحرش ضد الطالبات، حيث تتعلم البنات أن تكون أقوى جسديًا وكيف تدافع عن أنفسهن، وحيث يتعلم الأولاد الاحترام وأن ينفسوا كل طاقتهم السلبية في الرياضة.

خيارات السياسات

تم أخذ سياسات مختلفة في الاعتبار وتطبيقها في مصر وأماكن أخرى لتحسين وضع التعليم الرياضي في المدارس.

تحسين المنهج الحالي

إن المناهج الدراسية الحالية المنشورة على موقع وزارة التعليم قديمة وأساسية جدًا. كما أنها لا تعمل على تغيير وضع سوء التعليم البدني في المدارس. هناك حاجة إلى المزيد من التفاعلية والمرح في المناهج لكي يعزز ويضيف إلى القيم والمعنويات واللياقة البدنية للطلاب. أيضًا متابعة التطبيق الحالي للمناهج في المدارس ولماذا يلعب البنين كرة القدم بينما الفتيات، إذا حالفهن الحظ، يقمن ببعض أنشطة الحركة البسيطة على الجانب، أو فقط الجلوس وممارسة لا شيء على الإطلاق. مناهج ومعلمو التربية الرياضية هم المفتاح نحو تحسين التربية الرياضية في المدارس. ومع ذلك، فإن هذا يتطلب بعض الوقت والجهد والدراسة الكاملة والتحقيق في الوضع الحالي للمراحل المختلفة للمناهج الدراسية. هذه السياسات العامة على المستوى الكلي، فيجب أن تأتي من وزارة التعليم بالتشاور مع الخبراء ومدرسي التربية البدنية لتحسين المناهج، فهو أمرًا مهمًا للغاية وخطوة جادة نحو تحسين جودة التعليم في مصر.

بناء وتحسين استغلال ساحات اللعب الموجودة بالفعل

هناك حاجة شديدة للمساحات والمرافق الرياضية في المدارس، ومع ذلك يمكن للملاعب الموجودة بالفعل أن تكون بداية جيدة لتوفير مساحة للأطفال ولمتابعة دروس التربية البدنية. تحتاج الملاعب إلى تحسينات وإلى بعض الاستثمارات والمعدات لجعلها مناسبة للأطفال للتمرين واللعب. السلامة مهمة أيضًا، ومن ثم هناك حاجة إلى إجراءات السلامة. الاستفادة من الملاعب القائمة عن طريق إدارة المساحات وتطبيق نهج متعدد الوظائف في

استخدام كل مساحة. مع بعض الاستثمار في المواد الرياضية، يمكن أن يكون الوضع الحالي واعد للبدء.

الحلول البديلة وتوصيات للسياسات

مصر لديها تاريخ طويل في فنون الدفاع عن النفس؛ من الجداريات المرسومة التي توضح فنون من المصارعة والقتال في خطوات منظمة على جدران المعابد والمقابر في مصر الفرعونية، إلى الميداليات التي يحرزها الشباب المصري بالفوز في دورات الألعاب الأولمبية والمسابقات الدولية. المصارعة اليونانية الرومانية هو الشكل الأكثر شعبية من فنون الدفاع عن النفس في مصر، خاصة في الصالات الرياضية ومراكز الشباب الشعبية والمحلية. لدينا أبطال عالم جاؤا من مرافق رياضية متواضعة وحققوا نتائج رائعة حتى الآن. لدينا أسماء كبيرة في المصارعة اليونانية الرومانية والجودو والتايكوندو والكاراتيه وغيرها، ويرجع ذلك لحقيقة أن البنية التحتية للرياضة لا تكلف الكثير. أيضًا لأنها رياضات تنافسية فردية تعتمد بشكل رئيسي على إرادة وإعداد الرياضي.

تهدف توصيات السياسات تلك إلى البناء على التراث القائم بالفعل من فنون الدفاع عن النفس في مصر، والبناء على فلسفة وقيم وفوائد فنون الدفاع عن النفس على الأطفال والمدارس والمجتمع ككل (الاجتماعية والنفسية والجسدية والتعلم ومكافحة العنف ومنع الجريمة).

تركز الورقة على اثنين من أساليب مختلفة من فنون الدفاع عن النفس في المدارس. الأولى هي الجيوجيتسو البرازيلي، بسبب فوائدها، ولكن أيضًا لنجاحها في البرنامج المدرسي في الإمارات العربية المتحدة ونجاحها في الأحياء الفقيرة في البرازيل. يوجد أيضًا أساس جيد من الجيوجيتسو البرازيلي في مصر، والذي يمكن البناء عليه. والثاني هو تدخل مباشر أكثر وهو WenDo، وهي تقنيات للدفاع عن النفس للنساء تم القيام بها في مراكز الشباب وغيرها من الأماكن في مصر. كلاهما له مستقبل واعد في مصر ويمكن أن يساعدا حقًا في تحقيق قيم التربية الرياضية في مصر وفوائد فنون الدفاع عن النفس لبناء الأطفال المرنين عاطفيا وعقليا وجسديا. كلاهما يمكن أن يساعد أيضًا في منع البلطجة والتنمر داخل وخارج المدارس.

الجيوجيتسو البرازيلي Jiujitsu Brazilian (BJJ)

الجيوجيتسو البرازيلي هو فن تم تطويره في البرازيل على مبادئ فنون الدفاع عن النفس الآسيوية التقليدية القديمة. BJJ هي رياضة قتالية تعتمد في المقام الأول على تصارع المتسابقين والتحكم في مفاصل الخصم والقتال على الأرض. يعتبر BJJ فن "لطيف" من فنون الدفاع عن النفس، حيث أنها في معظمها تتمثل في السيطرة على اللاعب الآخر دون ضربه. بدأت الرياضة في الانتشار بشكل متزايد في جميع أنحاء العالم من خلال مسابقات دولية ومحلية، عدد منها يحدث في مصر. يمكن إدخال الجيوجيتسو البرازيلي إلى المدارس في مصر

للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، للبنين والبنات (العمر الذي لا يزال مقبول اجتماعيًا للبنين والبنات للعب معًا) (CARE International in Egypt)، وذلك لمساعدتهم في هذه السن المبكرة على تنمية ثقتهم بأنفسهم وبناء الانضباط والقدرة على الدفاع عن أنفسهم ضد التنمر والبلطجة واستيعاب طاقة العنف بهم.

BJJ في Favelas الأحياء الفقيرة في البرازيل

تقدم مراكز رياضة الجيوجيتسو المختلفة دورات تدريبية مجانية في BJJ في مناطق الأحياء الفقيرة في البرازيل، وتعطي الأطفال وجبة خفيفة لتشجيعهم على الحضور إلى التمارين. تتكفل تلك المراكز بالأطفال لإنقاذهم من المخدرات والجرائم وغيرها من الأعمال التي يمكن أن تهدد حياتهم ومستقبلهم. أطلق نجم الحزام الأسود فرناندو أوغوستو دا سيلفا، الذي أنقذه الجيوجيتسو من حياة إجرامية من قبل وهو يرد الجميل من خلال إدخال مشروع اجتماعي؛ وهو مشروع Tererê للأطفال. بعض الأطفال أصبحوا أبطال عالميين الآن. قال فيكتور "المشاريع مهمة جدا في المجتمع. بالنسبة لي، لقد غيرت حياتي، واليوم أصبح ذلك هو عملي. أعتقد أن الجيوجيتسو قادر على تغيير حياة الكثير من الناس وأن يأخذهم لنجاحات لم يتخيلوها أبدًا" (Ball، 2017).

برنامج BJJ مدرسة الإمارات العربية المتحدة

الإمارات العربية المتحدة مهيمنة في هذه الرياضة التي أضافوها حتى إلى المناهج الدراسية، وهم يتكفلون بالطلاب المهتمين ويدفعون تكاليف تدريباتهم. "في الحقيقة، لقد توغل الجيوجيتسو في أعماق الثقافة الإماراتية، ليس على مستوى عضوي فقط ولكنه أصبح مشروع حكومي قومي من خلال الموارد التي تبدو بلا نهاية بدعم من شخصية الحاكم الغامض الذي أدخل الرياضة في المنهج التعليمي وفي الوعي الوطني الإماراتي" (Blum، 2015).

يمكن تعلم الكثير من دولة الإمارات العربية المتحدة في مجال الفنون القتالية والجيوجيتسو البرازيلي، فهي بلد ذات طابع ثقافي متشابه مع مصر. يتم تطبيق البرنامج المدرسي في 130 مدرسة يستفيد منها أكثر من 76000 طالب؛ من الفتيان والفتيات (School Jiu-Jitsu Program، بلا تاريخ). تؤمن دولة الإمارات العربية المتحدة بالقيم التي تم تعلمها من خلال ممارسة الجيوجيتسو مثل الالتزام واحترام الآخرين والانضباط والعزيمة والروح الرياضية (School Jiu-Jitsu Program، بلا تاريخ).

فيما يتعلق بالتعلم من تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة ومحاولة نقل معارفهم، يعتقد معتز عطا الله، الخبير في إصلاح التعليم وصاحب الحزام البنفسجي في لعبة الجيوجيتسو، بأن للفنون القتالية فوائد كبيرة على الناس وخاصة في سن مبكرة. كما يعتقد أن BJJ يمكن أن يساعد الطلاب بشحذ عقولهم، وجعلهم يتحدون أنفسهم ويتطلعون إلى شيء ما، كما أنه يحتوي غضبهم

وطاقتهم السلبية. وعن إمكانية إدخال BJJ إلى المدارس في مصر يعتقد عطا الله أنه لا توجد حاجة إلى بنية تحتية ضخمة؛ مجرد مساحة شاغرة وبساط يمكن تخزينه في غرفة تخزين المدرسة بعد التدريب، والبدل الخاصة بالرياضة (gis). على الرغم من ذلك، تحتاج تلك الرياضة إلى المدربين المختصين ولكن مع انتشارها في مصر الآن ستصبح أكثر شعبية وسيكون الأمر أسهل في توظيف المدربين كخطوة إلى الأمام لنشر وتعميم هذه الرياضة.

الجيوجيتسو في مصر

قال محمد عمر، الشريك المؤسس والمدرب صاحب الحزام البني في "أنوبيس" للفنون القتالية، "بدأ الجيوجيتسو البرازيلي بشكل ملائم في مصر من قبل كريم شاه في عام 2009". أسس محمد عمر "أنوبيس للفنون القتالية" في عام 2012، وعن أسباب تأسيسه لأنوبيس قال: "بالأساس لجعلهم يختبروا فوائد الجيوجيتسو كما اختبرتها بنفسي، تغيرت كل جوانب حياتي منذ أن بدأت التدريب. سيكون الأمر غير عادل إذا احتفظت بالتجربة لنفسي فقط، فكنت على يقين بأن الكثير من الناس بحاجة إلى الجيوجيتسو في حياتهم، مثلما أنا في حاجة إليه. فهو يغير الطريقة التي ترى بها كل شيء. الجيوجيتسو يختبرك ويظهر لك مكنونك حقا، وهذا لا يمكن تحقيقه بسهولة في أي شيء آخر تفعله في حياتك اليومية ". يعتقد محمد عمر أن للجيوجيتسو تأثير على الحياة اليومية خارج صالة الألعاب الرياضية، "الكثير من الأشياء التي نتعرض لها لا تعطيك الفرصة لاختبار نفسك حقا، ولكن BJJ يعطيك ذلك في كل تمرين. فهو بداية جديدة لمعرفة متى تتحمس ومتى تيأس وما أنسب طريقة تفكير لك. فهو يساعدك على أداء أفضل ما لديك، الأمر الذي يضعك على الطريق الصحيح لمعرفة ما عليك فعله بشكل عام لتصبح أفضل، البساط لا يكذب أبدًا".

فيما يتعلق بمواجهة التنمر وغيرها من فوائد الجيوجيتسو البرازيلي على الأطفال، علق محمد عمر بأن "من الفوائد التي رأيتها من BJJ على الأطفال هو أنه يحقق توازنا هائلا بينهم اجتماعيا. فالطفل المتنمر الواثق يصبح أكثر تواضعًا، والطفل الخجول يصبح لديه ثقة أكبر بذاته. وبعد شهرين من تدريب BJJ، يصبحون جميعًا متشابهين ويحترمون بعضهم البعض بسبب ذلك. جانب آخر مهم بالطبع هو إظهارهم للانضباط بداية من الوقوف في خط مستقيم في بداية ونهاية الفصل إلى المصافحة بعد محاولة خنقهم بعضهم البعض. تأثير BJJ على الأطفال هو بالتأكيد ضخم وجزء منه صعب شرحه ولكن مع مرور الوقت، يخلق بيئة متوازنة ليكون الأطفال أكثر صحة على المدى الطويل".

يعتقد كريم ياسر، وهو بطل قومي في الجودو وحزام أزرق في BJJ، أن BJJ يساعد في الحد من التنمر. تعرض ياسر للمضايقات عندما كان طفلاً فبدأ بممارسة التايكوندو والجودو وأخيرًا الجيوجيتسو، ويعتقد أن العنف جزء من الطبيعة البشرية ويجب توجيهه في الاتجاه الصحيح. BJJ هو منقذ لهذه الطاقات، والأطفال الذين يمارسون الجيوجيتسو واثقون من

قدرتهم على التصدي لحوادث التنمر. كما يظن أن حملات التوعية لمكافحة التنمر جيدة ولكنها لا يمكن أن تكون كافية، "لن يتوقف المرء عن التنمر على الآخرين، خاصة عندما لا يخضع للمراقبة، ما لم يعرف أن بإمكان الآخر الدفاع عن نفسه".

لدى الجيوجيتسو البرازيلي مثل غيره من فنون القتال نظام للحزام؛ الأبيض والأزرق والبنفسجي والبني والأسود. ولكن خلافا لفنون الدفاع عن النفس الأخرى، يأخذ طلاب BJJ الكثير من الوقت للحصول على ترقية من حزام إلى آخر.

حصل إسلام طلعت على حزام بنفسجي BJJ وحزام أسود جودو وحزام أسود أيكيدو، وهو مدرب في "أنوبيس" وصالات رياضية أخرى، ويدرب Aikido وBJJ منذ 8 سنوات حتى الآن. يحكي إسلام: "لقد بدأت الرياضات القتالية منذ أن كان عمري 7 سنوات، وأنا الآن 34 عامًا ومازلت أمارس الفنون القتالية. بدأت فنون الدفاع عن النفس مثل أي طفل من محبي أفلام الحركة مثل بروس لي والأبطال الخياليين وما إلى ذلك. قمت بالتدرب أيضًا على العديد من الألعاب الرياضية الأخرى، لكني تابعت رياضات فنون الدفاع عن النفس بكثافة، وقبل كل شيء لفلسفتها وقيمها". ويعتقد طلعت أن BJJ أكثر شمولا وأكثر تقدما من فنون الدفاع عن النفس الأخرى. يرجع ذلك إلى حقيقة أن الفنون القتالية الآسيوية هي الأكثر محافظة وتقليدية، وتوقفت عن تطوير تقنياتها. ولكن الجيوجيتسو متطور ويجبرك على استخدام عقلك وعلى التطوير، فهي مثل لعبة الشطرنج تعتمد على الحركات الاستراتيجية.

إضافة لذلك، يؤمن طلعت أيضًا أنها تساعد الطلاب على تعلم الالتزام؛ الالتزام بالتدريب والرياضة وبالتالي أي شيء آخر في الحياة، كما أنها تعلمهم العمل الجماعي والمسؤولية والعمل الجاد. يرى طلعت أن الرياضة لا تزال تنتشر في مصر، "وأننا بحاجة إلى المزيد من الأماكن حتى يتمكن الناس من الوصول إلى الرياضة، يمكن أن يكون من خلال الحملات؛ في مراكز الشباب والمدارس والنوادي الاجتماعية .. إلخ".

يشرح عبد الرحمن زلفي، مدرب الأطفال والصغار في "أنوبيس" للفنون القتالية، كيف يتطور الطلاب من خلال الرياضة: "في البداية يخشى الطلاب من التعرض للضرب وتكون ردود الفعل والانعكاس بطيئة وضعيفة بشكل عام، وأحيانا غير موجودة. بعد فترة من تطويرهم للمهارة، يعرفون كيف يتصرفون ويتكون لديهم رد فعل للدفاع عن أنفسهم ويحصلون على الخبرة المطلوبة". وأضاف "أعتقد أيضًا أن الطلاب يصبحون أفضل في الدراسة لأن لديهم شيئا يتطلعون إليه بعد المدرسة. يتحمس الأطفال لمفهوم الترقية، والحصول على شريطة كخطوة لحزام أعلى هو تحفيز مهم ومجزي لهم، إنهم يفضلونه أكثر من البلاي ستيشن". وأوضح أنهم تحدوا الأطفال في السابق لعمل تمرين الضغط، لقد قاموا بعمل 80 ضغطة عندما علموا أن الجائزة كانت شريطة.

كما أوضح السيد زلفي أن "الرياضة تتضمن الكثير من السجال والمباريات، أكثر من أي فن قتالي آخر. يعتاد الطلاب على أن يكونوا في مواقف صعبة ويتعلموا الخروج منها. في الجودو على سبيل المثال، تنتهي المباراة عندما يسقط أحد المقاتلين على الأرض، في الجيوجيتسو نواصل المبارة عند السقوط، نتعلم السيطرة من موقع أعلى والدفاع عن الموقع السفلي. إنها رياضة تحدث معظمها على الأرض، وتحدث المباراة من جميع الاتجاهات خلافا لغيرها من فنون الدفاع عن النفس".

شهادات من طلاب BJJ

يقول عبد الرحمن، وهو لاعب BJJ يبلغ من العمر ثمانية عشر عامًا، أنه تعلم أن يعمل تحت الضغط وأن يدفع بقدراته ويتعلم كيف ينجو، ولهذا السبب فهو يساعد على التعامل مع التنمر. "لقد وجدت منفذاً لطاقتي. اعتدت على خوض الكثير من الشجارات ولكن الآن أنا لم أعد في حاجة إليها، ففنون الدفاع عن النفس هي نوع مقبول من القتال. اعتدت أن أتعرض للمضايقات من الطلاب الأكبر، وكل ما كان يمكنني القيام به هو رمي الحجارة أو الزجاج عليهم والركض. أما الآن فأعرف كيف أدافع عن نفسي".

أما محمود، ذو الستة عشر عامًا، فيعتقد بأن الجيوجيتسو ساعده كثيرًا، فهو أقوى جسديًا وأكثر صلابة، كما خسر 20 كجم منذ أن بدأ هذه الرياضة، وهو مغرم بالجيوجيتسو. "لقد مارست تقريبًا كل أنواع الرياضات؛ البولو والكاراتيه وكرة القدم وكرة السلة وركوب الخيل واللياقة البدنية ..إلخ ولكن وجدت نفسي في الجيوجيتسو البرازيلي".

شهادات من طالبات BJJ

هذه الرياضة ليست فقط للرجال والفتيان. صحيح أن الرجال يفوق عددهم النساء في هذه الرياضة، ولكن يوجد إمكانية كبيرة وفراغ ما زال موجودا للفتيات والنساء. فرح عبدالمجيد، بطلة العالم في الاسكواش وحاصلة على حزام أزرق في BJJ، تقول: "في رأيي، يجب على النساء تدريب فنون الدفاع عن النفس أكثر من الرجال، خاصة في مصر، لأنهم يعتبرون النساء جنسًا هشًا، لذلك يستفيد بعضهم من هذا باستخدام قوتهم المهيمنة في مهاجمة النساء جسديًا. يمكن أن يساعد تعلم BJJ في تغيير ذلك من خلال تعلم كيفية استخدام قوة أو وزن المهاجمين ضدهم، أو من خلال تعلم كيفية الدفاع عن نفسك باستخدام التقنيات المناسبة إذا كان شخص ما يحاول خنقك". كما تضيف تأثير BJJ على حياتها: "وبصرف النظر عن الجانب المادي المكتسب منها، فقد ساعدني الجيوجيتسو بشكل كبير في ثقتي بنفسي. أنا لم أعد خائفة من المواجهة أو من التعبير عن نفسي في أي موقف، كما علمني كيفية البقاء متزنة وصبورة وملتزمة".

أما ملاك، وهي في السابعة عشرة من عمرها وجديدة في ممارسة الرياضة، فتقول أن أول وثاني حصة كانتا مكثفتين، ولكنّها أعجبت بالرياضة رغم ذلك. تدربت ملاك الباليه والجمباز، لكنها تحب كيف أن الجيوجيتسو رياضة مثيرة للاهتمام ومختلفة. إنها تعتقد أن على الفتيات تعلم الفنون القتالية أكثر، وتقول "لن يعبث الناس معك إن كنت تلعبين الجيوجيتسو. إنها للدفاع عن النفس واللياقة البدنية ومواجهة التحرش، وتحقق المساواة بين الجنسين". تعتقد ملاك أن التقاليد والقيود المجتمعية هي الأسباب الرئيسية لعدم قيام الكثير من الفتيات بالتدرب على الفنون القتالية.

تنفيذ وجدوى المقترحات

1. تقديم مشروع تجريبي إلى مدرستين أو ثلاث مدارس. يمكن اختيار فصل دراسي أو اثنين من كل صف ومنحهم تدريبات مرتين في الأسبوع. ومن الممكن أن يتم ذلك أثناء دروس التربية البدنية.
2. عمل مبادرة للتعاون المحتمل مع الصالات الرياضية الموجودة بالفعل التي تدرب BJJ وغيرها من فنون الدفاع عن النفس في جميع أنحاء البلاد.
3. يمكن إعطاء مجموعة من الطلاب الذين يتم التنمر عليهم باستمرار (مع استشارة الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة)، وإعطائهم منح للحصول على تدريب الجيوجيتسو في صالات الفنون القتالية.
4. يوجد بالفعل برامج ناجحة للتعلم منها، مثل تجربة الإمارات العربية المتحدة والبرازيل وغيرها. إن التعاون بين مصر والإمارات العربية المتحدة للتعلم من خبرتها مواتٍ للغاية.
5. يعلم منهج BJJ الالتزام والتفاني والاحترام والحب للآخر.
6. إنها عملية مستمرة لتطوير الذات. تساعدهم عقليا في التفكير الاستراتيجي. فعليهم أن يتصرفوا في أي موقف صعب. يحتاجون إلى تعلم الاعتماد على أنفسهم والتفكير في تقنيات أخرى والخروج من المواقف الصعبة. وبذلك يساعد في اكتساب الثقة بالنفس، واكتشاف الذات، وعدم الخوف من محاولة اكتشاف مناطق جديدة، وبذلك يتعلمون تحدي الذات.
7. يساعد الجيوجيتسو في جعل الأطفال أقوى جسديًا وأكثر صرامة وأكثر اهتمامًا بصحتهم وجودة الطعام الذي يتناولونه.
8. تذهب معظم طاقتهم إلى التدريب، ويتعلمون المحافظة على طاقتهم لهذه الرياضة.
9. الأهالي يفضلون الجيوجيتسو لأنها رياضة آمنة ولأن أطفالهم يتمكنون من الدفاع عن أنفسهم.
10. أنها تحتاج فقط إلى ساحة أو ملعب أو أحد الفصول الدراسية الفارغة، إلى جانب بساط الأرض أو مراتب، وبدل التدريب (gis).
11. إما أن يتم التدريب في المدارس أو في مركز الشباب المجاور أو صالة الألعاب الرياضية، سيكون من السهل التنسيق من خلال الأنشطة أو معلم التربية البدنية.

12. يمكن أن يكون التدريب مكثف خلال معسكر شتوي أو صيفي فتلك وسيلة جيدة لإدخال الرياضة وبدءها في المدارس.
13. يمكن أن يساعد نشر وتعميم بطولات الجيوجيتسو المستقبلية على مستوى المدارس مثل كرة القدم وغيرها من الرياضات لتحفيز الطلاب على اللعب.
14. يمكن نشره من خلال حملة لمكافحة التنمر والتنويه على دور الجيوجيتسو في المساعدة في توازن طاقات الأطفال.
15. هناك العديد من برامج BJJ المناهضة للترهيب والتنمر بما في ذلك برنامج Gracie Bullyproof في ولاية كاليفورنيا. يمكن دراسة نموذجهم وتطبيقه هنا في المدارس أيضًا.
16. من الممكن أن ينقذ الجيوجيتسو الأطفال المحرومين في الشوارع، على غرار ما يحدث في البرازيل.
17. لا تعتبر BJJ رياضة عدوانية، لكنها رياضة للدفاع عن النفس وهي لا تتطلب هجمات. وهي تعلم الطلاب كيفية السيطرة على جسم المهاجم، لذا لا تضر بالآخرين.
18. يجري إدخال برامج BJJ مختلفة لضباط الشرطة والجيش في جميع أنحاء العالم، وبذلك لا يتصرف القائمين على تنفيذ القانون بعنف غير مبرر من أجل تنفيذه.
19. من الممكن القيام بدعوة أحزمة سوداء من الإمارات العربية المتحدة أو البرازيل للقدوم وإعطاء مدربين محترفين للمساعدة في تكوين جيل من المدربين في مصر.
20. يجب اختيار بعض التوصيات السابقة لتجريبها ولتطوير أفضل الممارسات وجدوى وكيفية تعميمها في المدارس.

فن الويندو WEN DO

تواجه الفتيات والنساء العنف القائم على أساس الجنس بشكل يومي، ومن ثم هناك حاجة ماسة لأدوات للدفاع عن النفس المصممة خصيصا للنساء. لا تنجو الفتيات في المدارس من العنف وخاصة في هذا العمر، حيث لا تزال هناك فرصة لهن لتطوير شخصياتهن والثقة في أجسادهن. الفنون القتالية هي رياضات مهيمن عليها الذكور. هناك نساء يتفوقن في الفنون القتالية في جميع أنحاء العالم وفي مصر ولكن لا تزال هناك حاجة لمزيد من مشاركة المرأة في فنون القتال والرياضات القتالية. واحدة من التقنيات المطورة حديثًا والمصممة أساسًا للنساء هي Wen Do ، والتي تطورت من أنها تكنيكات من الجيوجيتسو والجودو والكاراتيه وغيرها من التقنيات. كلمة ويندو هي اختصار للفعل النسائي، وقد تم تقديم ويندو في مصر عام 2013 من قبل شيرين سالم، ومنذ ذلك الحين حصلت عشرات النساء على التدريب.

وفقا لياسمين ناصف، وهي مدربة ويندو معتمدة، "ويندو هي أدوات للدفاع عن النفس طُورت للنساء فقط، على عكس أي فنون دفاع عن النفس أخرى، والمدربون كذلك هم من الإناث. إنها مساحة للفتيات والنساء للتعبير عن أنفسهن، وليس فقط للدفاع عن النفس ولكن

أيضا لكسب الثقة بالنفس". ياسمين بدأت ويندو قبل خمس سنوات، وتقول إن هناك ثلاثة أجيال من أبناء ويندو في مصر. شكل أربعة وعشرون طالبًا أول جيلين، وتم اختيار ستة منهم ليكونوا مستشارين ومدربين ويندو في مصر. ياسمين هي واحدة منهم. تخرج خمسة وثلاثون مدربًا من الجيل الثالث من ويندو، مما جعل الوصول إلى عدد أكبر من النساء أكثر سهولة. تقول ناصف أنه يمكن تدريب أي فتاة على ويندو، فالأمر "لا يتطلب لياقة بدنية معينة، لكنه يعتمد على تعلم التقنيات. لا تعرف الفتيات في البداية ماذا ستكون النتائج، إلا أنهن في نهاية التدريب بعد عشر ساعات يكسرن الخشب بأيديهن. يكمن كل شيء في التقنيات، وفي تصورهن ورؤيتهن لأنفسهن".

مستويات تدريبات ويندو:

- **المستوى 1:** الأساسيات (كيف تدافعين عن نفسك، وكيف تتعاملين في مواقف التحرش)، ويمتد ل 10 ساعات على مدار يومين
- **المستوى 2:** متقدم (كيفية التعامل في حالات تعدي المهاجم أو المتحرش بالأسلحة وفي الهجمات الجماعية)

وفي ما بينهما هناك تمارين مستمرة وتأمل وأنشطة مختلفة لتهيئة المتدربة إلى المستوى المتقدم.

محتوى ويندو الأساسي:

- وهو يركز على نقاط محددة في أجساد المهاجمين
- تقوم على تمثيل ومحاكاة الوضع برمته، مع الحد الأدنى من الأدوات المستخدمة
- تتعلم الفتيات لغة الجسد والمساحات والحدود المادية والكلمات المناسبة لاستخدامها في حالة الاعتداء اللفظي أو الجسدي

جدوى وتنفيذ المخططات:

1. يجب تبني الساعات العشر الأساسية من تدريب ويندو في المدارس لطلاب المدارس الثانوية في جميع أنحاء البلاد. ففي هذا السن، تكون الفتيات قد واجهن بالفعل الكثير من المضايقات والتحرش وغيرها من أنواع العنف. يجب أن يتعلمن كيف يكن قادرات على الدفاع عن أنفسهن ومواجهة هذه المشاكل بمفردهن. كما سيساعدهن على أن يكن أكثر ثقة في أجسامهن وعقولهن
2. يمكن أن يتم تنفيذ مشروع تجريبي مع مدارس مختلفة لتقييم التطبيق ومدى جدواه. 10 دورات تدريبية لعشر مدارس مختلفة في جميع أنحاء البلاد على سبيل المثال
3. لا يحتاج الويندو إلى الكثير من البنى التحتية للتدريبات الأساسية، مجرد مكان واسع وبعض الخصوصية

4. لدينا بالفعل بعض الخبرات المسبوقة والمنجزة ومازالت هناك مساحة للأمل والتطوير والتنمية
5. له فوائد بدنية ونتائج وآثار فورية. يضمن أن الفتيات سوف تكون قادرة على الدفاع عن أنفسهن بعد التدريب. يمكن الشعور بالفوائد النفسية والعقلية على الفور. حيث تصبح الفتيات أكثر ثقة وتتغير نظرتهن نحو قدراتهن في التعامل مع مواضيع مثل: (الثقة بالنفس، والتعبير عن الذات، والقيمة الذاتية، والدفاع عن النفس، من بين فوائد أخرى)
6. تشارك الحكومة، ممثلة في وزارة الشباب والرياضة وغيرها من المنظمات التنموية مثل GIZ، بالفعل في محاولة تبني وتعميم ويندو في مراكز الشباب. يجب التعاون معهم لجعل التدريب من خلال المدارس أيضا، فهو بذلك إضافة رائعة تضمن لمزيد من الفتيات التدريب على الويندو وتعلم كيفية الدفاع عن أنفسهن
7. تم تطوير منهج TOT بالفعل واستخدامه، فكل ما هو مطلوب الآن هو الموافقة وتفعيله في المدارس
8. تم تدريب المدربين بالفعل على العمل مع مجموعات مختلفة من النساء واللاجئين والأطفال وغيرهم، ولديهم أدوات مختلفة لكل مجموعة. إن العمل من أجل نشره لن يكون مشكلة كبيرة حيث يمكن تكييف المناهج بسهولة مع فئات مختلفة
9. سيعمل نشر مبادرة WenDo في المدارس على تعميمها وجعلها متاحة في المزيد من المرافق الرياضية وصالات الألعاب الرياضية والنوادي وغيرها، مما يعني المزيد من مكافحة التحرش الجنسي
10. يمكن تدريب معلمي التربية البدنية على أن يكونوا مدربين وأن يدرجوها في مناهج التربية البدنية في المدارس بعد المرحلة التجريبية
11. لا توجد تكلفة كبيرة، مجرد رسوم المدرب وفي المستقبل عندما تعتمد على نطاق واسع سيقوم المعلمين بتدريبها. فلن يكلف الأمر أي أموال على الإطلاق
12. ستستفيد الفتيات فعليًا من حصة التربية الرياضية، لن يجلسن بعد الآن ويشاهدن الأولاد يلعبون كرة القدم وهن لا يفعلن شيئًا على الإطلاق. يمكنهن التدريب في الفصل الفارغ

الخلاصة

ناقشت الورقة وضع التربية البدنية في المدارس وقدمت العديد من بدائل السياسات المطروحة ولكن معظمها يحتاج إلى استثمارات كبيرة أو لتغييرات على المستوى الكلي. ركزت الورقة على خيارات السياسات التي يمكن تجريبها بحيث يكون هناك طريقة لتقييمها وتطوير أفضل الممارسات والتوصيات. السياسات المختارة هي فن الجيوجيتسو البرازيلي (BJJ) والويندو WenDo لفوائدهما على العقل والجسم، تمامًا مثل فنون الدفاع عن النفس. كما يمكن استخدامهما في حملات مكافحة التنمر وفي مكافحة التحرش. وتقترح التوصيات بعض الإجراءات التي يتعين اتخاذها والأدوات التي ينبغي النظر فيها لتسهيل تخطيط وتنفيذ السياسات. يمكن أن تطور المخططات لتصبح خطط عمل مفصلة في حالة التنفيذ.

المراجع

- Ball, N. (2015, 9 16). Favela Jiujitsu: Street Economics. Retrieved from http://fightland.vice.com/blog/favela-jiu-jitsu-street-economics
- Ball, N. (2016, 4 29). Favela Jiujitsu: Attempting the Impossible. Retrieved from http://fightland.vice.com/blog/favela-jiu-jitsu-attempting-the-impossible
- Ball, N. (2017, 10 10). Favela Jiu-Jitsu: Faith and Focus in The Infamous City of God. Retrieved from Flograppling: https://www.flograppling.com/articles/6014821-favela-jiu-jitsu-faith-and-focus-in-the-infamous-city-of-god
- Blum, S. (2015, 8 29). UFC to UAE: how an Abu Dhabi sheikh made Brazilian jiu-jitsu a national sport.
- Care International in Egypt. (n.d.). Girls FGD, Beni Suief Baseline Study (Unpublished internal study). Care International in Egypt.
- Kafafi, A. (2015, 9 20). Egypt's Physical Education: A Pathetic Situation, Uncertain Future. Community Times. Retrieved from https://egyptianstreets.com/2015/09/20/egypts-physical-education-a-pathetic-situation-uncertain-future/
- Lemke, W. (2016, 1). Sports role and achieving SDGs. Retrieved from UN Chronicle : https://unchronicle.un.org/ar/article/2855
- Ley, D. J. (2014, 12 14). The Psychology of Brazilian Jiu Jitsu. Retrieved from Psychology Today: https://www.psychologytoday.com/us/blog/women-who-stray/201412/the-psychology-brazilian-jiu-jitsu
- Sada El-Balad. (2017, 10 17). ننشر تفاصيل توزيع مناهج التربية الرياضية المقررة بجميع المراحل التعليمية..صور. Retrieved from Sada El Balad: https://www.elbalad.news/2986702
- School Jiu-Jitsu Program. (n.d.). Retrieved from UAE Jiu Jitsu Federation: https://uaejjf.com/en/Pages/School-Jiu-Jitsu-Program.aspx

6

تعزيز البيئة الإنشائية الإيجابية في المدارس من خلال سياسات تعليمية

حاتم زايد

PORT-BAG

مقدمة

ترتبط البنية التحتية للمدارس بالبيئة التعليمية، والتي ترتبط بدورها بالمخرجات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك وضع المدارس الإنشائي، والذي يتم النظر إليه عند تقييم جودة التعليم بشكل عام. وفي ورقة السياسات تلك، سوف نحاول استكشاف السياسات التي تعوق إصلاحات البيئة المبنية في المدارس المصرية. حيث أن معوقات البيئة الإنشائية الجيدة بالضرورة تتضمن عدم القدرة على توفير التمويل اللازم للتجديد أو الصيانة، والافتقار إلى وجود تصميمات مباني مدراس تناسب حاجات الطلاب، بالإضافة أيضًا إلى الافتقار لصيانة مباني المدارس بعد استكمال عمليات التجديد.

سأهتم في هذه الورقة بالصيانة وليس التجديد أو الإنشاء الكامل، كما أفترض أن من المهم تحسين البيئة الإنشائية وإيجاد الحلول المناسبة لتقييم التكاليف التي يتم التغاضي عنها في السياسات الحالية بشأن الصيانة. سأقوم بتوضيح العلاقة بين البنية التحتية للمدارس والبيئة التعليمية، وسأعرض الصورة الحقيقية عن وضع البيئة الإنشائية في مصر. سوف أناقش في هذه الورقة أيضًا السياسات الحالية التي تؤثر على قدرة المدرسة على صيانة نفسها، تحديدًا العملية التي تقوم بها مع وحدة اللامركزية، وإدارة المدرسة المنتجة والحساب المركزي الموحد الذي يعيق إمكانيات المدارس من حيث القيام بعمليات سحب وإيداع موارد مالية بشكل عام. وسأختتم الورقة ببعض التوصيات على مستوى السياسات، والتي يمكن القيام بها من قبل الوزارة أو المنظمات التنموية.

هل البيئة الإنشائية مهمة؟

هناك أدبيات كثيرة تؤكد أن البيئة التعليمية هامة بالنسبة لجودة التعليم (اليونسكو 2012). يُشير مصطلح البيئة التعليمية، التي تجمع العوامل الإنشائية والاجتماعية والتربوية، إلى تعزيز التعليم (اليونسكو، 2012)؛ فهناك دلائل مؤكدة تقترح أن البنية التحتية للمدرسة ترتبط بقوة بالمخرجات التعليمية المعدلة (بريت، 2019). هناك دراسة تعكس أن أي تحسن في البنية التحتية للمباني الدراسية، يحسن مستوى الطلاب العلمي بنسبة 16% (بريت، 2016). هناك وسائل متعددة تؤثر من خلالها البنية التحتية في الوصول للتعليم والمخرجات التعليمية بشكل أوسع.

تؤثر جودة البنية التحتية، وخاصة جودة المياه ودورات المياه، على معدلات التسجيل والاستكمال إلى جانب غياب المدرسين (ليتس، 2011). بالإضافة إلى الموقع الجغرافي للمدرسة؛ فالقرب من منازل الطلاب يشجعهم على التواجد بشكل منتظم والالتزام بالحضور. وفي النهاية، فإن تصور أولياء الأمور ومدى رضاهم عن جودة البنية التحتية يؤثر بدوره على قرارهم بإرسال أبنائهم إلى المدرسة والالتزام بالحضور.

قد تتنوع الأسباب لوجود فجوة البنية التحتية للقطاع التعليمي، وتتضمن: مباني مدرسية رديئة الجودة، بالإضافة إلى الازدحام المبالغ فيه بسبب معدل التسجيل العالي، والافتقار للصيانة

البسيطة، من بين أسباب أخرى. في مصر، هناك تعسر منهجي واضح بشأن البنية التحتية الأساسية، يؤثر بالسلب على الفقراء بشكل مباشر. حيث أن فشل البنية التحتية هو السبب الأساسي الذي تركز عليه ملخص السياسة وبناء المدارس والصيانة.

ما هي الموضوعات المتعلقة بالبيئة الإنشائية في مصر؟

إنشاء المدرسة

ترتكز الموضوعات الأساسية حول بناء المدارس في مصر، والتي تتفاقم بسبب معدلات التسجيل غير المسبوقة والأعداد غير الكافية والتوزيع السيئ للمدارس بالإضافة إلى الكثافة العالية للفصول والتوزيع غير الجيد للموارد. بعض الموضوعات الأساسية بشأن مرافق المدارس تتعلق بعدم صلاحية المرافق الصحية ومياه الشرب للاستخدام، وكثافة الفصول العالية، والافتقار إلى "تحديد هدف المرافق"؛ مثل المعامل والمكتبات ومثيلاتها. تعتبر هذه الموضوعات نقطة ارتكاز منظور جودة التعليم، حيث يمكن أن تساعد مرافق المدرسة في تطوير معارف الطلاب ومهاراتهم. وبالمقابل فإن كثافة الفصول العالية تتسبب في وجود بيئة غير سوية، إذ أن المدرس سيضطر للسيطرة على عدد كبير من الطلاب، وبالتالي يمكن أن يلجأ إلى الضرب والإساءة. كما يؤدي الافتقار إلى المرافق الصحية ومياه الشرب بالضرورة إلى التأثير على معدلات التسجيل والغياب.

خلال العقد المنصرم، حققت مصر إنجازات متعلقة بعدد المدارس المنشأة (جيرشبيرج، 2016). إذ قامت مصر، من خلال الهيئة العامة للأبنية التعليمية، ببناء حوالي 14 ألف مدرسة في الفترة من 1992 إلى 2006، مما زاد من معدلات التسجيل في التعليم الأساسي (جيرشبيرج 2016). إلا أن الهيئة تم انتقادها بسبب غلو تكاليف الإنشاء الذي افتقر إلى ترشيد النفقات، و عدم الاتساق بين حاجات الأطراف ذات الصلة والتطبيق الفعلي (جيرشبيرج، 2016و19).

الصيانة

دفعت التكلفة العالية لإنشاء المدارس بدورها للاهتمام بضرورة الحاجة إلى الصيانة الدورية. كما أنه لا تتوافر معلومات كافية حول عدد المدارس التي تحتاج لصيانة، وما يتوافر من أعداد يعاني من نقص في الإبلاغ. فعلى الرغم من عدم الكفاءة في إنشاء المدارس والمركزية العالية للهيئة، فإن الحاجة للصيانة – من تصليح النوافذ المحطمة ودهان الحوائط وتصليح دورات المياه والمرافق الأخرى – مازالت حاجة ماسة. هناك للأسف العديد من الصعوبات المتعلقة بالصيانة؛ ومنها ما تواجهه المدارس عند طلب الصيانة من هيئة الأبنية التعليمية، وخاصة تلك المدارس في المناطق الفقيرة والمهمشة التي تعاني من التجاهل النسبي لصالح فئات أكثر ثراءً. إذ أن إخفاقات الصيانة تؤثر بالسلب على معنويات الطلاب والمدرسين أيضًا، وبالتالي على نسبة الغياب (مانجا وآليا، 2013، ص2)، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمرافق الصحية فتكون إخفاقات الصيانة مؤثرة للغاية. مؤخرًا، انتقلت بعض سلطة الصيانة من الهيئة العامة للأبنية

التعليمية إلى مديريات التعليم، والتي أتاحت للمدارس التحكم في أموال الصيانة. على الرغم من ترحيب مديري المدارس بتحويل جزء من الأموال لصيانة المدارس، إلا أنهم أشاروا إلى وجود انعدام مرونة وقصر الإطار الزمني في استخدام الأموال (البنك الدولي، 2018).

جهود اللامركزية من قبل وزارة التعليم

قامت وزارة التعليم بجهود في مواجهة المركزية منذ عام 2008. وعلى الرغم من وجود مركزية في كل فروع الوزارة، إلا أن الإنشاءات والصيانة شهدت إصلاحا كبيرا. وفي حين أن هذه اللامركزية تعد بدورها تغيرًا إيجابيًا من قبل الوزارة، إلا أنها أضافت تعقيدات في الإجراءات وبيروقراطية معقدة، أدت بالمقابل إلى تقلص طلبات المدارس للقيام بأي صيانة. ونرى هذا عند مراجعة الخطوات المطلوبة للقيام بصيانة بسيطة، والتي يجب أن تقوم بها المدارس بشكل دوري. يطرح هذا الجزء باختصار الإجراءات التي وضعتها وحدة اللامركزية في وزارة التعليم. كل المعلومات الواردة في هذا الجزء مستقاة من الدليل السنوي لوحدة اللامركزية لعام 2013-2014 (وزارة التربية والتعليم، 2013).

تتلقى المديريات كل عام ميزانية من الوزارة للصيانة والتجديد. وأقرت الوزارة تقسيم الميزانية، 50% منها للصيانة البسيطة والنصف الآخر للتجديد. تقوم المديرية، بعد الأخذ في الاعتبار حاجة الإدارات، بتوزيع الأموال على كل المدارس، وبحيث تحسب حاجات كل المدارس في الإدارات (بعد تحديد الميزانية لكل فصل وكل طالب). وتحتفظ الإدارة بحقها في استبعاد بعض المدارس التي تلقت تجديد أو صيانة من الهيئة أو أي مصدر آخر. على كل إدارة ملئ استمارة وإرسالها إلى وحدة اللامركزية التي تراجع بدورها الاستمارة وتجيب بالموافقة. وبموجب موافقة الوحدة، ترسل الخطة إلى المدارس للحصول على موافقة هيئة الأمناء. عند استلام كل الموافقات، يتاح للمدرسة الحصول على مقدم للقيام بالصيانة البسيطة المطلوبة.

تشترط وحدة اللامركزية 9 خطوات قبل البدء في أعمال الصيانة:

1. دعوة مدير المدرسة لاجتماع مع فريق العمل ومراجعة خطة تطوير المدرسة
2. مراجعة المدرسة للخطة للتأكد من أن البنود هي التي تمت الموافقة عليها من الهيئة (هناك 77 بند تم اقرارها)
3. وضع المدرسة لميزانية وخطة صرف للصيانة
4. عرض مدير المدرسة للخطة على فريق العمل
5. عرض إدارة المدرسة للخطة على مجلس الأمناء وطلب موافقتهم
6. توثيق اجتماع مجلس الأمناء وتوقيعه من رئيس مجلس الأمناء ومدير المدرسة
7. إرسال المدرسة للخطة إلى وحدة اللامركزية للمراجعة والموافقة
8. عرض المدرسة خطة الإصلاحات في مكان واضح في المدرسة حتى يمكن لمجلس الأمناء أو أولياء الأمور رؤيتها، ويجب أن تعرض طوال العام الدراسي
9. يجب أن ترفق المدرسة الميزانية والإنفاق الحقيقي في الخطة المعروضة في مكان واضح

بعد تطبيق الخطوات التسع، تعطى المدرسة قائمة من الإرشادات عن كيفية إدارة المبلغ الذي تتلقاه من وحدة اللامركزية، وتتضمن هذه الإرشادات على سبيل المثال، أن المدرسة يمكنها أن تطلب مبلغ 6 آلاف جنيه في المرة، مع وجود بعض الاستثناءات بالضرورة، وأن تطلب المبالغ من أفراد مختلفين من المدرسة وتنفق على بنود مختلفة، ولا يمكن أن تستخدم في السنوات القادمة إذا كان هناك فائض من تكاليف الصيانة. ولتسوية المبلغ، تقوم المدرسة بإجراءات معقدة ويجب أن تجرى التسوية في مدة لا تزيد عن شهرين من تاريخ استلام المبلغ. بالإضافة إلى ذلك، إذا قاربت السنة على النهاية يجب أن يسوى المبلغ حتى إذا لم تتم المهمة، وإذا لم يتمكن الفرد الذي طلب المبلغ من تسويته يتعرض مباشرة للمساءلة القانونية.

كما ذكر سابقًا، فإن البيروقراطية المعقدة تعوق المدارس من القيام بالصيانة من سنة لأخرى. ليست العملية معقدة وطويلة فحسب، بل يمكن للأخطاء التي قام بها من طلب المبلغ أن تؤدي إلى مساءلته قانونيًا. بالإضافة إلى ذلك، يضع الحد الأقصى، وهو مبلغ 6 آلاف جنيه (لاحظ أن هذا الرقم يجب أن تتم مراجعته، حيث هناك معدل تضخم عالٍ منذ 2014)، عائقًا على الخيارات المتاحة لإدارة المدرسة للقيام بعملية الصيانة. توضح الإرشادات التي أقرتها وحدة دعم اللامركزية أن المدرسة لا يمكنها أن تستخدم أكثر من مبلغ على نفس البند، مما يجعل المتاح هو القيام بالبنود غير المكلفة فقط كجزء من الصيانة البسيطة. وبسبب المبلغ البسيط، تجد إدارة المدرسة نفسها في موقف ملتبس، فهل يستحق الأمر العناء للحصول على تلك المبالغ للقيام بعملية الصيانة؟ بالإضافة إلى ذلك، بما أن كل موظف يمكنه طلب مبلغ واحد، فإن من الصعب إقناع عدد كافٍ من فريق العمل بطلب مبالغ بسبب الخوف من المساءلة القانونية في حالة عدم تسوية المبلغ. ونهاية، يعني وجود الشرط بشأن المبالغ يجب أن تنفق قبل نهاية العام أن بعض أعمال الصيانة قد لا تكتمل إذا قاربت السنة على الانتهاء، وهنا يجب على المدرسة إعادة المبالغ، فيؤدي ذلك بدوره لتكرار خطوات عملية التقديم في السنة القادمة لإكمال أي مهمة بدأتها. وهنا يمكن اعتبار هذا الشرط معيق وغير كفء ماليًا، حيث أن التكلفة ستكون أعلى لإعادة القيام بها، مقارنة بتكلفة تكملتها في العام السابق. لهذا قد تكون في مصلحة المدرسة البحث عن مصدر آخر للتمويل، إلا إذا تمت مراجعة هذه العملية.

مصادر أخرى لدخل المدارس: فرص وعوائق برنامج "مدرسة منتجة"

تشجع الوزارة والمنظمات التنموية والمنظمات غير الحكومية المدارس للحصول على مصادر أخرى للتمويل، تحديدًا من خلال حشد الأموال من المجتمع وأولياء الأمور ومجلس الأمناء. إلا أننا إذا أردنا التفكير في هذا الأمر بشكل واقعي، فإن مع معدلات الفقر العالية في معظم مناطق مصر، تواجه المدارس صعوبات في الحصول على موارد من المجتمع، حيث يصعب على أولياء الأمور توفير مستلزمات التعليم، ناهيك عن التبرع للمدرسة. وقد بدأت مؤخرًا فرصة تمويل للمدارس من خلال برنامج "مدرسة منتجة"، بموجب القرار الوزاري رقم 12 لسنة 2012، حيث تم إنشاء لجنة للمدارس المنتجة في عام 2003.

أنشأت اللجنة بموجب القرار رقم 35، حيث تكون تحت إمرة القطاع الفني في الوزارة، وفي 2006 أعيد القرار الثالث رقم 356 تحت إمرة قطاع التعليم العام داخل الوزارة. تضمنت أهداف هذه اللجنة زيادة الابتكار لدى الطلاب، وزيادة التنافسية بين الطلاب وبعضهم، بالإضافة إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وتشجيع إدماج المجتمع (خصوصًا أولياء الأمور)، والإسهام في تقليل البطالة من خلال تحسين المهارات الفنية للطلاب. وعلى الرغم من ذلك، يمكن أن تستخدم هذه اللجان في حشد الأموال للمدارس، حيث تحدد اللجنة ثلاثة أنواع من المشروعات تقوم بها المدارس؛ مشروعات التسويق ومشروعات الخدمات ومشروعات المنتجات.

تشير مشروعات التسويق للاتجار بالمنتجات في المدرسة أو خارجها، والتي تسهم في العملية التعليمية؛ مثل الزي المدرسي ومستلزمات التعليم وغيرها. وتشير مشروعات الخدمات إلى أي مشروع يقدم الطلاب أو المدرسين فيه خدمات للمجتمع المحيط بالمدرسة، على ألا تتناقض مع قيم المدرسة. أما مشروعات المنتجات فتشير إلى المنتجات التي تنتجها وحدة الإنتاج في المدرسة وتباع في المدرسة أو خارجها في المجتمع. توفر اللجنة بعض الأشياء كمثال على وحدة الإنتاج داخل المدارس، تتضمن بذلك إنتاج الحلي وإنتاج وإعادة إنتاج الجلود والمنتجات الخشبية والغزل والنسيج ولعب الأطفال ومنتجات النحاس والخزف، إلى جانب أشياء أخرى (وزارة التربية والتعليم، 2018). لبدء أي مشروع، يجب أن يقوم فريق الإنتاج بدراسة جدوى، وتقديمها إلى اللجنة على مستوى الإدارة، ويجب أن يسجل فريق الإنتاج كل المصروفات والإيرادات، وعلى أن يتم تدوينها.

أصدرت إدارة المدارس المنتجة داخل الوزارة مذكرة في عام 2006 تشير إلى كيفية تقسيم الإيرادات من وحدات الإنتاج في المدارس.[1] تمت الموافقة على هذه التقسيمة: 35 % لفريق الإنتاج، و15% حوافز للطلاب الذين شاركوا، و15% للجنة المدرسة التي تشرف على وحدة الإنتاج (إدارة المدرسة والأخصائي الاجتماعي والسكرتارية)، و15% على حاجات المدرسة، و5%للإدارة والمديرية والوزارة، و3% للمستشار المالي للمدرسة. وفقا لهذا التقسيم، يمكن أن يستخدم 15% فقط لحاجات المدرسة، وتعد هذه النسبة من الأموال قدرًا زهيدًا، خاصة أن مستوى المشروعات في المدارس صغير.

أحد مصادر الدخل لبعض المدارس هي تأجير ساحة الرياضة لأعضاء المجتمع، وتم التشجيع على استخدام هذا المصدر من قبل المنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية، فمعظم المدارس التي لديها دخل من تأجير الساحة لم تصرف الأموال على بناء الساحة، ويعتبر الدخل الناتج عن الإيجار دخل صافي. على الرغم من ذلك، يعد تأجير الساحة خطوة صعبة التنظيم

[1] انظر https://goo.gl/TssBu6

من الوزارة، لهذا تتردد قصص عن استغلال مديري المدارس وفريق العمل مبالغ تأجير الساحات، نظرًا لغياب التنظيم وعدم إقرار المبلغ الكامل لإيراد الساحة.[2]

كما أن أحد العوائق الأساسية لبداية الإنتاج في المدرسة هو أن عمليات السحب والإيداع يجب أن تكون في حساب موحد مركزي؛ فقد أوضح القانون رقم 139 لعام 2006 أنه لا يجوز لأي جهة حكومية أن يكون لها حساب خاص بعيدًا عن الحساب المركزي الموحد والذي تشرف عليه وزارة المالية في البنك المركزي المصري.[3] قلص ذلك من مرونة المدارس في بداية مشروعات جديدة، أو طلب الأموال أو حتى إيداعها (أهرام، 2017). إن الإرشادات الواردة من قبل وحدة المدارس المنتجة تشترط إتمام كل التعاملات المالية من خلال هذا الحساب، وبدوره يعيق هذا الحساب أنشطة المدارس بسبب غلو الإجراءات البيروقراطية. بالإضافة إلى الخوف من إصدار سلف، بسبب المساءلات القانونية والعقوبات المرتبطة بها، فهي تحجم، على سبيل المثال، من دور فريق عمل المدرسة وتجعلهم غير قادرين على تخطيط أنشطة المدارس مثل الرحلات المدرسية، ناهيك عن إنشاء وحدة إنتاج بالمدرسة. وهذا بدوره قد يدفع إلى عدم الإبلاغ عن الإيراد الناتج عن حشد أي مصدر للدخل تستفيد منه المدارس.

[2] انظر على سبيل المثال هذا الخبر:
http://massai.ahram.org.eg/Archive/Inner.aspx?ContentID=6663
[3] انظر القانون لمعلومات أكثر:
http://www.asa.gov.eg/attach/665_law_139_2006-127-1981.pdf

الجدول 1: حلول لامركزية في صيانة المدارس

نماذج الصيانة

تختلف اقترابات الصيانة في الأدبيات العالمية. أدناه، أقوم بتحديد نماذج الصيانة التي استخدمت في الأدبيات لتعزز بيئة مناسبة للتعليم (مانجا وآليا، 2013، جيرشبرج، 2016). استقيت الأمثلة من (وينكلر وجيرشبرج 2003، وودمان وديبيترو – جرند، 2011).

- **نقل السلطة للحكومة المحلية:** في هذا النموذج، تتحكم المديرية أو الإدارة بكل طلبات الصيانة، ويتصف هذا الاقتراب بالعوامل التالية: 1– المزادات المحلية بالاعتماد على العمالة المحلية، 2- التكاليف أقل بسبب المزادات المحلية، 3- ملكية المجتمع، 4- المراقبة، لتكون أقرب ما يكون من الاحتياجات (مقارنة بالاقترابات المركزية)، مما يؤدي لاستجابة أكبر وجودة إنتاج أفضل (جيرشبرج، 2016). من أمثلة الدول التي طبقت هذا الاقتراب من اللامركزية: إثيوبيا ونيجريا وجنوب أفريقيا والمكسيك والأرجنتين.
- **الوصاية الفردية للمدارس:** في هذا النموذج، تنتقل الأموال مباشرة من مخصصات للصيانة إلى منح تعطى لإدارة المدرسة. في هذا النموذج ينشأ رسميًا مجلس الأمناء في المدارس، ويمنح السلطة على أموال الصيانة. بعض أمثلة الدول التي طبقت هذا النموذج تشمل بوركينا فاسو ومالي والسنغال.
- **حلول مجتمعية للصيانة:** حيث يكون فريق العمل الفني من المجتمع. يؤسس أعضاء المجتمع لجنة تنسيق مع إدارة المدرسة لتوفير خدمات الصيانة. تتصف هذه الاقترابات بالتالي: 1) استخدام المواد المتاحة في المجتمع التي يقل سعرها عن تلك المواد المتوفرة مركزيا، 2) الصيانة تكون أفضل في استخدام الوقت واستخدام أفضل للأموال وتكون متناسبة مع الحاجات الحقيقية، 3) تحديد أفضل للواجبات والمسئوليات، وبالعكس، قد تُطلب المساعدة من أعضاء المجتمع وأولياء الأمور. بعض أمثلة الدول التي تطبق هذا النظام من اللامركزية: تنزانيا وأوغندا ونيكارجوا والسلفادور .
- **التفويض للمنظمات غير الحكومية:** في هذا النموذج، تتم الاستدانة من شبكات المنظمات غير الحكومية. تحشد المنظمات لإجراء الصيانة الدورية مستخدمة الأموال ذات الصلة. ولأنها أكثر مرونة ولديها بيروقراطية وعمليات للمناقصة أقل، سيكونوا أكثر كفاءة وأسرع في الاستجابة للاحتياجات. وهناك أمثلة للدول التي تطبق هذا النموذج من اللامركزية، مثل زامبيا والسنغال.

توصيات للسياسات

- نثمن إجراءات الوزارة الأخيرة نحو اللامركزية. هناك دلائل تساند آثار اللامركزية الإيجابية على الإصلاح التعليمي. على الرغم من ذلك، تتمسك وزارة التعليم بإجراءات بيروقراطية معوقة، تقلص من جهود صيانة مباني المدارس، لهذا أطرح بعض التوصيات:
  1. مراجعة الحد الأقصى للمبالغ المقدمة للمدارس الصغيرة (6 آلاف جنيه)، ليتيح فرص أفضل لاستغلال المبلغ. بالإضافة إلى ذلك، سيقلل ذلك من عدد السلف المطلوبة وبالتالي يقل عدد الموظفين المعرضين للمساءلة القانونية والعقوبات.
  2. تيسير عملية طلب السلف وعملية التسوية، لإزالة العوائق التي تمنع فريق العمل من طلب صيانة المدرسة.
  3. إتاحة الإنفاق المباشر، التي يمكن أن تتم تسويتها بعد الصيانة البسيطة في حالة الحاجة الماسة للصيانة او عند توفر استجابة سريعة من المجتمع.

- توفر إدارة المدارس المنتجة داخل وزارة التعليم الفرصة للابتكار وخلق فرص التعليم للطلاب خارج المناهج التقليدية. على الرغم من ذلك، لا تستخدم وحدة الإنتاج داخل المدرسة مصادر الدخل بالكفاءة اللازمة، وهو الذي يمكن أن يساعد إدارة المدرسة في القيام بصيانة بسيطة. ولهذا أطرح هذا التوصيات:
  1. إعادة مراجعة تقسيم العائد من وحدة الإنتاج ليكون أكثر من 15% من إنفاق المدرسة. في حين أن العائد للطلبة وفريق العمل هام لاستمرار المشروع، يجب أن توفر وزارة التعليم حوافز مباشرة بدلا من الاعتماد على الدخل من مشروعات صغيرة. سيسمح ذلك بترك ميزانية أكبر لتصرف على الصيانة.
  2. إعادة مراجعة الشرط المتعلق بإتمام كل العمليات المالية من خلال الحساب البنكي لإزالة العوائق التي تواجه فريق عمل المدرسة عند قيامهم بإنشاء وحدات الإنتاج، والنظر إليها كاستثمار في وحدات الإنتاج (تدريب الطلاب وشراء الأدوات) العالية التكلفة، لا يسمح للمدرسين أن يدفعوا من أموالهم الخاصة لبدء مشروع جديد، خوفا من التعرض للمساءلة والعقوبة. وبالتالي، يمكن فتح الحسابات البنكية الخاصة التي يديرها مجلس أمناء المدرسة في البنوك المحلية. هذه الحسابات تراجع بواسطة إدارة وزارة التعليم لتتأكد من اتباعها للتعليمات المالية، ويجب أن تتبع نفس الإجراءات مع إيجار ساحة المدرسة لتقليل الفساد.

- في بعض الأوقات، تتم عملية الصيانة بشكل سيئ بسبب الافتقار إلى عمال النظافة والصيانة. في حين تتعلق هذه الأمور بالموضوعات المرتبطة بالميزانية، يمكن السعي وراء حلول قليلة التكاليف، وتتضمن تلك الحلول تكوين فريق للصيانة من أفراد فريق عمل المدرسة والطلاب أو من المجتمع. يمكن أن يلعب مجلس الأمناء دورًا في حشد الدعم للمدارس من حلول مصنعة منزليا لعملية الصيانة.

المراجع

- Gershberg. “Educational Infrastructure, School Construction, & Decentralization in Developing Countries: Key Issues for an Understudied Area” J. Frank and J. Martinez (eds.), Decentralization & Infrastructure: From gaps to solutions. Routledge Press, 2016.
- Barrett, Peter, Alberto Treves, Tigran Shmis, Diego Ambasz, and Maria Ustinova. 2019. The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence. International Development in Focus. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1378-8 License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. 2016. “The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects”. Environment and Behavior, 49, 425–451.
- Leathes, Bill, Roger Bonner, P. K. Das, Ripin Kalra and Nigel Wakeham. 2011. ‘Delivering Cost Effective and Sustainable School Infrastructure’. Guidance Note. London: United Kingdom Department for International Development.
- Manga, S. D., Umar A., Aliyu, Kabiru Garba. 2013. “Approaches for Maintenance of School Facilities in Secondary Schools in Africa,” Sub-Regional Conference of the Association of Theorists and Practitioners in Education Administration and Planning in Africa (ATPEAPA), Ahmadu Bello University Zaria.
- Ministry of Education. (2013). Manual for Financial Decentralization in Education. Ministry of Education Decentralization Support Unit. Retrieved from http://gads.emis.gov.eg/smaf/forms/manual.pdf
- Ministry of Education. (n.d.). Administration for Productive Schools, 2018-2019 Plan. Retrieved from Ministry of Education Portal: http://moe.gov.eg/depertments/Productive_school/doc/plan2018-2019.pdf
- Ministry of Education. (n.d.). Administration of Productive Schools, Management Objectives. Retrieved from Ministry of Education Portal: http://portal.moe.gov.eg/Departments/school_produced/Pages/Management_Objectives.aspx
- UNESCO. 2012. A place to learn: “Lessons from Research on Learning Environments” Technical Paper no 9. Geneva: UIS.

- World Bank. 2018. Project Appraisal Document. Education Global Practice. Cairo, Egypt.
- Winkler, D. R., A.I. Gershberg. (2003). Education Decentralization in Africa: A review of recent policy and practice. Washington, D.C.: The World Bank.
- Weidman, John C., Robin De Pietro-Jurand. (2011) “Equip2 State-of-The-Art Knowledge in Education – Decentralization: A Guide to Education Project Design Based on a Comprehensive Literature and Project Review” USAID Project.
- أهرام، ر. (9 ،2017). تاريخ ونشأة حساب الخزينة الموحد الذي وضع وزارة التربية والتعليم تحت الوصاية المالية. Retrieved from أهرام اليوم: https://goo.gl/7owVUH

جودة التعليم المهني في مصر

هالة مخلوف

طِفْل
فُول

نبذة مختصرة

تبنى ورقة السياسات هذه على النقاشات الدائرة حول أهمية التعليم المهني في مصر والعقبات التي تواجهه. تبدأ بمناقشة الوضع الحالي والجهود المختلفة المبذولة لتحسينه. تعرض الورقة سياستين حاليتين في التعليم الفني والتدريب الفني (TVET) في مصر وفوائدهما، وكذلك التحديات التي تواجههما. ثم يتم مناقشة سياستين مختلفتين، النظام المزدوج في التعليم المهني (مبادرة مبارك كول) ومبادرات سياسات الاصلاح في وزارة التعليم وخاصة المتعلقة بالتدريب المهني.

ثم تنتقل الورقة للتركيز على سياسات أكثر قابلية للتنفيذ وأقل تعقيدًا إداريًا. سياسات لا تتطلب استثمارات ضخمة من الحكومة (الاستثمار أمر حيوي في أي خطط لإصلاح التعليم، لكنها ليست نقطة التركيز المحورية لهذه الورقة). تحاول الورقة إيجاد الحلول التي يمكن القيام بها في ظل الموارد المتاحة وبذل بعض الجهود اللوجستية والتنسيقية من الأطراف المعنية.

تحليل الموقف

يعد التعليم المهني من أكبر التحديات التي تواجه نظام التعليم في مصر، ليس فقط بسبب نقص الموارد، ولا بسوء جودة التعليم التي يتم تحصيلها للطلاب، ولكن أيضًا بسبب المفهوم السلبي للتعليم المهني في مصر. يلتحق الطلاب بالتعليم المهني في مصر عند عدم تحصيلهم للدرجات المؤهلة للالتحاق بنظام التعليم الثانوي. يؤثر ذلك على سمعة التعليم المهني ونظرة المجتمع والأسر والطلاب له. لذلك يجب على وزارة التربية والتعليم تبني سياسات لإصلاح نظام التعليم المهني والعمل على تعزيز أهميته وسمعته بين الطلاب والمجتمع.

في ضوء التحديات الراهنة التي تواجه الاقتصاد المصري، ومع ارتفاع معدلات البطالة (12.8٪ في عام 2017) وفقا للبنك الدولي (The Global Economy، بلا تاريخ)، يجب التركيز بقوة على تحسين التعليم القائم على المهارات لكي يكون عاملا في ازدهار الصناعات المحلية وخفض معدلات البطالة. ليس فقط لأن مصر لا تستثمر في صناعات جديدة، ولكنها أيضا تفقد تراثها من الصناعات والحرف القائمة بالفعل بسبب موت الحرفيين ونقص العمالة المهرة وعدم تدريب الأجيال الشابة على مواصلة العمل. في بلد تبلغ نسبة الاقتصاد غير الرسمي فيه 40٪ (Kassem، 2014)، وتتكون قوتها العاملة من العمالة التي تتلقى تعليماً عملياً من الورش والمصانع غير الرسمية التي لا تتوفر فيها شروط السلامة والأمان وعدم وجود أجور عادلة، وعمالة أطفال وسوء معاملة، إلخ. هناك حاجة إلى نظام جيد للتعليم والتدريب المهني لاستيعاب قوة العمل هذه وتجهيزها للسوق حيث تعمل الدولة على استيفاء أنظمة السلامة وحيث لا يحدث أي نوع من سوء المعاملة.

التدريب المهني هو أمر حيوي لكل نظام تعليمي ولبيئة العمل، ولكن الوصمة والنظرة الدونية لا تكسبه الاحترام الكافي في مصر. هناك حاجة لتغيير هذه الأفكار والتركيز على

الحاجة للعمالة المهرة في المهن المختلفة المطلوبة في السوق في مصر. من المهم جدًا إبراز أهميته للمجتمع والطلاب ووالديهم لتشجيعهم على الانضمام. يقوم التدريب المهني الجيد بإعداد الشباب لسوق العمل الذي هو في حاجة ماسة للعمالة المدربة.

هناك الكثير من المشاكل في نظام التعليم والتدريب المهني الحالي في مصر. الجودة الرديئة والوصمة المجتمعية ليستا القضيتين الوحيدتين. الآلات في معظم المدارس أُهلكت، والكثير منها عفا عليه الزمن، وأيضًا لا تكفي الآلات المتاحة عدد الطلاب. عقبة كبيرة أخرى هي المعلمين غير المدربين. بعد إجراء مقابلات مع بعض التلاميذ، اشتكى جميعهم من معلميهم حيث أن بعض المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الأساسية وليسوا مجهزين بما فيه الكفاية للتدريس. لذلك، نادرًا ما يكون التعليم المهني الخيار الأول من الطلاب وآبائهم، فهو يُنظر إليه كدرجة ثانية. ويُنظر لطلاب التعليم والتدريب المهني أنهم أشخاص أقل تعليمًا وبالتالي فرصهم وفرص عملهم أقل. ويوصم طلاب التعليم المهني بالفشل حيث أنهم لم يحصلوا على الدرجات المطلوبة لمسار المدرسة الثانوية التقليدية وبقيت المدارس المهنية كخيارهم الوحيد.

خيارات السياسات

النظام المزدوج، مبادرة مبارك كول للنظام المزدوج (DS-MKI):

مستوحاة من النظام الألماني، تم إدخال النظام المزدوج لمصر بعد زيارة مبارك، الرئيس السابق لمصر، إلى ألمانيا في عام 1991. حيث تشتهر ألمانيا بنظام كفء في التعليم والتدريب المهني، وقد أدى التعاون بين مصر وألمانيا إلى تأسيس مبادرة مبارك كول للنظام المزدوج (DS-MKI). تلقى نظام مبارك كول الكثير من الثناء عندما تم تبنيه في مصر، إذ ركز البرنامج على الجانب العملي من التعليم والتدريب المهني، وبحيث يلتحق الطلاب بمدرسة مرتبطة مباشرة بمصنع كبير. وهم يحضرون يومين من التعليم النظري في المدارس وأربعة أيام أخرى من التدريب العملي في مركز التدريب المخصص لهم (El-Masry، بلا تاريخ). ساعد ذلك على سد الفجوة بين الجزء النظري والعملي. يعمل هذا النظام على الاحتياجات الفعلية للسوق ويلبيها، وبالتالي يعزز التعاون بين القطاع العام والقطاع الخاص. توقف المشروع في عام 2010، إلا أن هناك حديث عن إعادة إحياء مبارك كول، وهو أمر رائع ونأمل أن يتم تقديمه لعدد أكبر من الطلاب.

عادة ما يتخرج الطلاب ليعملوا في تلك المصانع. ينجح الأمر بفعالية وكفاءة في معظم الحالات ولكن لا يشمل ذلك معظم الطلاب؛ أولئك الذين يسلكون النظام المزدوج فقط هم مَن يتمتعون بميزة التوظيف بعد ذلك. عدد المدارس الثانوية في مصر محدود، وبالتالي الوصول إليه محدود. هناك حاجة إلى زيادة عدد المدارس المزدوجة والتعليم والتدريب التقني والمهني ولكن ذلك يتطلب الكثير من الاستثمار. كما يتطلب الكثير من التنسيق بين الهيئات الحكومية المختلفة والقطاع الخاص. هناك حاجة أيضا إلى إشراف صارم على المصانع ومراكز التدريب للتأكد من حصول الطلاب على التعليم المطلوب وعدم التعرض للإساءة أو الاستغلال، خاصة أنهم لا يزالون أطفالا في نظر القانون. يجب السعي لتحقيق التوازن بين إقناع القطاع الخاص

بالاستثمار والمشاركة في النظام الثنائي في التعليم والتدريب المهني ومراقبته ومحاسبته في ذات الوقت.

مبادرات الإصلاح المؤسسي للتعليم والتدريب الفني والمهني من خلال الشراكات

يمثل إصلاح نظام التعليم في مصر تحديًا كبيرًا ويشكل بالتالي أولوية كبيرة. تتطلب المؤسسات الضخمة تغييرات وإصلاحات جذرية، ولكنها تحتاج أيضًا إلى أن تكون تدريجية لضمان نجاحها وفعاليتها. يجب أن يركز إصلاح التعليم والتدريب الفني والمهني على تحسين جودة التعليم، وتعليم مهارة يكتسبها الطالب مدى الحياة، وتحسين نوعية معيشة المتلقين لها. عدة محاولات للإصلاح استهدفت نظام التعليم والتدريب المهني والتقني في مصر، إلا أن الجهود مجزأة وإن كانت غير ملموسة. من الصعب إدارة المبادرات المختلفة للإصلاح التي تشمل العديد من أصحاب المصلحة. تشارك حوالي عشرين هيئة حكومية في التعليم والتدريب التقني والمهني والتنسيق، ناهيك عن تحقيق توافق في الآراء يصعب تحقيقه (Oxford Business Group، بلا تاريخ). تم إدخال بعض خطط الإصلاح من خلال عمل شراكة مع الاتحاد الأوروبي، وأطلقت المرحلة الأولى من عام 2005 حتى عام 2013. يمكن للمنظمات الدولية الكبرى المساعدة في توفير الدعم الفني، وفي بعض الحالات تمويل المشاريع. لا يعتبر ذلك النوع من الحلول بالحل المستدام دائمًا حيث أنها تعتمد على مؤسسات خارجية في تأسيس مثل هذه المشاريع. تتوقف هذه الخطط بمجرد أن تنتهي المعاهدة أو يتوقف التمويل.

المشكلة مع هذه البرامج أنها على نطاق واسع وتحتاج إلى الكثير من العمل والتخطيط والدبلوماسية والتعاون الدولي والمعاهدات والاتفاقيات التي سيتم الاتفاق والتوقيع عليها وغيرها. كل هذا العمل يحتاج إلى الكثير من الوقت والمال، لذلك يجب النظر في المشاريع ذات النطاق الأصغر. تلك التدخلات التي يمكن أن تحدث من دون ميزانيات ضخمة وكيانات بيروقراطية معقدة. ومن هنا تأتي توصيات السياسات المقترحة.

توصيات السياسات

التركيز على التعليم والتدريب المهنيين في المدارس الإعدادية

يجب أن يتعرض الطلاب إلى التدريب والتعليم المهني في سن صغيرة. هناك دروس في الفنون والزراعة والسلامة والصناعة في المدارس الابتدائية والإعدادية. ينبغي توجيه الاهتمام المناسب لهذه المرحلة حتى يتاح للطلاب الفرصة لاكتشاف قدراتهم ومهاراتهم الخاصة. تحسين جودة التعليم المهني في المرحلة الإعدادية يجب أن يكون أولوية في المدارس وخطوة إلى الأمام نحو تحسين جودة التعليم المهني بشكل عام. يجب تبني سياسة تركز على التدريب المهني في المدارس الإعدادية (حيث يأخذ الطلاب فصلًا مهنيًا أو درسًا في الأسبوع)، مع تحسين التعليم والتدريب المهني للمدارس الثانوية في تلك الأثناء.

إن تحسين جودة التعليم المهني مهمة ضخمة. يعتمد التدريب المهني على التدريب العملي وهذا يتطلب ميزانيات ضخمة لتغطية تكلفة الآلات وتدريب المعلمين لاستخدام هذه الآلات. التركيز على الطبقات المهنية في المراحل الأولى من التعليم لن يكلف كثيرا، حيث أن المنهج أبسط وأقل تخصصًا ويتعلم الطلاب المعرفة الأساسية، كما تكون الأدوات والمعدات أبسط وأقل تكلفة، ولا توجد حاجة إلى الكثير من الأدوات ولا استثمار كبير في المواد.

يمنح التدريب المهني في المراحل المبكرة من التعليم للطلاب فكرة حول نوع الدراسة التي يمكن أن يتوقعوها إذا قرروا مواصلة دراستهم المهنية، فهو مقدمة جيدة لمجالات نوعية من الدراسة. سيفهمون فوائد التعليم والتدريب المهني ويكتشفون مواهبهم ويطورون مهاراتهم كما سيساعدهم أيضًا على التعرف على إمكاناتهم في عمر أصغر. من الأفضل البدء في العمل على تحسين نوعية التعليم من المدارس الإعدادية، والاستثمار تدريجيًا في مراحل أعلى في نظام التعليم في ذات الوقت.

تتمثل إحدى الاستراتيجيات المهمة الأخرى في العمل على الحملات داخل المدرسة حول قيم ومستقبل التعليم المهني، وذلك من أجل تشجيع الطلاب وعائلاتهم (من الفئة العمرية المستهدفة، وخاصة المدارس الإعدادية) على الانضمام إلى المدارس الثانوية المهنية. يجب التركيز على الصفات الجيدة للتدريب المهني للوالدين والطلاب وإبراز فوائده مثل:

- تعلم مهارة حياتية يمكن أن تساعده في توفير عمل نزيه في المستقبل.
- يتخرج الطلاب في عمر أصغر، حيث يمكنهم العمل بدبلومهم المهني، مما يعني كسب لقمة العيش والاستقلال في سن أصغر أيضًا.
- يعتبر خريجو التعليم والتدريب المهني من رواد الأعمال الشباب عندما يبدؤون أعمالهم الخاصة، مع المهارة التي لديهم، ومن ثم تدريب الآخرين على القيام بها.
- بسبب الافتقار إلى العمالة الماهرة في مصر، هناك طلب أعلى على العمالة المدربة وهذا ما يجعلها مربحة وتعطي رواتب جيدة.
- هناك دائما إمكانية العودة إلى الدراسة ومتابعة جامعة أو درجة أعلى في معهد متخصص في أي مرحلة من حياتهم المهنية.

أثناء مقابلة سلمى، وهي طالبة في التعليم المهني والفني (VET) تبلغ من العمر 17 عامًا ومتخصصة في الزخرفة، قالت إنها أرادت دراسة الزخرفة من البداية. كانت تحب الرسم منذ أن كانت طفلة وأرادت أن تتابعها في أقرب وقت ممكن. حصلت على درجات عالية جداً في المدرسة الإعدادية لتمكنها من الانضمام إلى برنامج التعليم الثانوي التقليدي، ولكنها بدلاً من ذلك قررت الانضمام إلى المدرسة الثانوية الفنية للزخرفة حتى تتمكن من تجهيز مهاراتها وشحذها. لم تندم سلمى على قرارها "من الممكن أن يكون التعليم أفضل، ولكن أنا لم أندم على

اختياري، فهذا ما أريد أن أتعلمه". سلمى على وشك التخرج وترغب في الانضمام إلى كلية الفنون التطبيقية لتتعلم الطباعة هناك، ومع ذلك، فإن المشكلة هي أنه يجب عليها أن تحقق درجات عالية جدًا في دبلوم المدرسة الفنية للانضمام إلى كلية الفنون التطبيقية. أضافت "أنها أكثر صعوبة بالنسبة لنا، على الرغم من أننا من المفترض أنه تم تدريبنا في سن مبكرة، وليس مثل طلاب المدارس الثانوية العادية، ولكن القبول بالنسبة لنا يتطلب أعلى الدرجات والتي من الصعب جدا تحقيقها". تخطط سلمى لحل تلك المعضلة من خلال دراسة لمدة سنتين في معهد مهني، "وهذا يضمن لي الانضمام إلى كلية الفنون التطبيقية". تتمنى سلمى لو كانت بدأت تعلم الزخرفة في مرحلة مبكرة، فهي تعتقد أن دروس الفن في المرحلة الإعدادية أساسية للغاية، وكان يمكن أن تكون أفضل بكثير لو أنها تعلمت المزيد عن الجوانب الفنية للرسم والزخرفة.

سلمى هي واحدة من بين قليل من الأشخاص الذين انضموا إلى نظام التعليم والتدريب المهني برغبتهم. كانت لديها مهارات وإمكانات وموهبة تحتاج إلى تغذية وتطوير. إذ قامت بواجبها بالسؤال عن كيفية متابعة شغفها، وبعد بعض الاستفسارات علمت أنها تستطيع دراسة الزخرفة في مدرسة ثانوية فنية. لدى الأطفال في سن أصغر الحق في الحصول على هذه المعلومات أيضًا. إنهم بحاجة لمعرفة المزيد عن القنوات المختلفة لمتابعة مهارة أو موهبة ما. يحتاج الطلاب إلى التعرض في مرحلة مبكرة لمعرفة ما إذا كان لديهم البذور، والرغبة في التعلم والالتزام. وخلصت سلمى إلى أن "عائلتي دعمتني، وكنت سعيدة أنني انضممت إلى مدرسة الزخرفة. المعلمين ليسوا بأكفأ حال دائمًا ولكنني تعلمت الكثير".

توصيات عامة

- التركيز على فوائد التدريب المهني
- عمل حملات توعية وتثقيف للطلاب والأسر والمدرسين حول أهمية التعليم والتدريب المهني في عمر أصغر
- إعطاء المزيد من الاهتمام لدروس التعليم والتدريب المهني في المدارس الإعدادية بحيث يشعر الطلاب والأسر بقيمة التعليم والتدريب المهني وأثره على مهاراتهم
- جعل التسجيل في مؤسسات التعليم والتدريب المهني على أساس الرغبة وليس التنسيق
- اقتراح ورش عمل في التعليم والتدريب المهني، ومدارس صيفية في المدارس ومراكز الشباب، للتعويض عن نقص الموارد والوقت على مدار العام
- عقد حملات دعوة ومدافعة لتحسين الجودة والاستثمار التدريجي لتحسين التدريب المهني

> التعاون مع المجالس المحلية والحكومات والمدارس الأخرى للممارسة

ومن السياسات الأخرى التي يتعين اعتمادها التعاون مع المجلس المحلي والمدارس والهيئات الحكومية المحلية الأخرى. هناك الكثير من الصيانة والزخرفة وغيرها من الأعمال التي تحتاجها المدارس والحكومات المحلية والكيانات الأخرى. توظف هذه الهيئات المتخصصيين للقيام بتلك المهام على الرغم من أن المدارس المهنية يُفترض أن تؤهل الطلاب للقيام بمثل تلك الوظائف. يمكن أن يساعد هذا النوع من التعاون الطلاب على ممارسة وإيجاد مشاريع حقيقية للعمل عليها، كما سوف يعوض ذلك عن نقص المواد والأدوات في المدارس، حيث أن هذه الكيانات لديها ميزانيات الصيانة الخاصة بها. يمكنهم التعويض عن الأدوات والمواد وإفساح المجال للطلاب للتطبيق العملي تحت إشراف مدرسيهم. يجب على المدرسة وضع القواعد واللوائح لضمان سلامة وأمان الطلاب. يجب أيضًا التأكد من عدم استغلال الطلاب بأي طريقة. سيقوم المجلس والكيانات الأخرى بإنجاز المهمة والعمل الخاص بها، وفي نفس الوقت سوف يعوض ذلك عن نقص الموارد الكافية في المدارس، وسوف يحصل الطلاب على فرصة لتعلم المهارات العملية المطلوبة في السوق.

تعتقد رشا سعفان، وهي فنانة تشكيلية وتدرب طلاب إحدى مدارس الزخرفة، أن هناك فجوة كبيرة بين ما يتعلمه الطلاب وما يحتاجه السوق، من التصميم إلى التنفيذ. إنهم لا يعرفون كيفية التفكير في التصميم، وحتى لو كان هناك نقص في الموارد، فلا يزال بإمكانهم تعلم هذه الأشياء. توضح رشا أن "الوضع ليس واعدًا جدًا. فهم لا يحصلون حتى على المعرفة المقررة في المنهج ولا يطبقون ما يدرسونه. لا توجد أدوات، فيرسم الطلاب على ورق طوال العام، وليس أي وسيط آخر مثل الزجاج أوالجدران والخشب وغيرها. اثنان فقط من الطلاب الذين قمت بتدريبهم كانت لديهم خبرة سابقة في الرسم على الزجاج، وكانت هذه مبادرة شخصية منهم خارج المدرسة، على الرغم من كونها في المناهج الدراسية، لكنهم لم يتعلموها أبداً". تفضل رشا التعاون مع الحكومات المحلية والبلديات، بحيث يتيح ذلك الفرصة للطلاب لكي يرسموا على الجدران في الأماكن العامة. كما يعطي ذلك فرصة للطلاب لإظهار تعليمهم ومهاراتهم. الرسم على الجدران في الأماكن العامة، وحتى مدارسهم والمدارس المجاورة، والقيام بأعمال صيانة المدارس الأخرى، تلك الوظائف وغيرها يكلف المجالس المحلية والمدارس الكثير من المال. وبدلاً من ذلك، تستطيع الحكومات المحلية مساعدة المدارس في ميزانياتها المخصصة بالفعل للتجديد وإنجاز العمل. حيث أن ميزانيات وموارد المدارس محدودة للغاية، فيمكن للحكومات المحلية السماح للطلاب بالقيام ببعض تلك الأعمال.

تشكو سلمى، وهي طالبة في مدرسة الزخرفة، من أن الأدوات والطلاء مكلف للغاية. على الطلاب شراء جميع المواد بأنفسهم ، لأن المدارس لا تخصص ما يكفي من المواد للطلاب للاستخدام. "إن الأمر محبط تمامًا أن نصل إلى دفع كل هذه الأموال. عليهم دعم الأدوات لنا قليلاً، فهي مكلفة جدا". مثل هذا التعاون سيساعد أيضًا في جعل الطلاب يتعلمون ويقومون بعمل عملي دون إنفاق كل الأموال التي لا يستطيع الكثيرون تحملها.

كما تشكو سلمى من المعلمين، "فهم ليسوا بالضرورة جيدين. يحرص البعض على تعليمنا والبعض الآخر ليس مهتم، وبعضهم غير مؤهل للتدريس، ينبغي أن يكونوا أفضل تدريبا". وتتفق السيدة سعفان مع سلمى قائلة: "الكثير من المعلمين غير مؤهلين، وإذا كانوا يركزون على الأجزاء النظرية من المواضيع وليس على الجوانب العملية، على الرغم من كونها مدرسة مهنية". كما تنتقد طريقتهم سلوكهم الدائم بعدم تشجيع طلابهم وتهديدهم بالتحكم في درجاتهم في بعض الأحيان، "يتبنى المعلمون مثل هذه المواقف السيئة". وتعتقد أنهم بحاجة إلى التدريب المستمر وبذل المزيد من الجهد في التدريس، "البعض منهم ليس لديهم حتى المصطلحات وبعض المعارف الأساسية". يحتاج المعلمون إلى تدريب المدربين (ToT)، لتجهيزهم بشكل أفضل لتعليم الطلاب. يخيب المعلمون آمال الطلاب، فهم لا يقومون بأكمل واجبهم ولا يقومون بتشجيع الطلاب على المحاولة والتجريب. تقول أن بعض المدرسين لا يريدوا تخريب النسيج على الرغم من أن العملية التعليمية برمتها هي عبارة عن استخدام النسيج ومن ثم تخريبه. إن اتباع نهج عملي للتعليم سيجبر المعلمين على بذل المزيد من الجهد وتعليم الطلاب الأشياء العملية. في حالة حدوث مثل هذه التعاون، سيكون المعلمون هم المسؤلون عن المنتج النهائي وسيضطروا إلى أخذ الأمر على محمل الجد.

تود السيدة سعفان أن تحدث مثل هذه التعاونات. سوف يتعلم الطلاب مراحل الجداريات إن نجح الأمر، يتعلمون من المراحل الأولى لتصميم فكرة على الورق، ثم تنفيذها. سيكون لديهم إمكانية الوصول إلى الأدوات التي لا يمكن لهم تحمل تكلفتها، لا هم ولا مدارسهم. سوف يعرفون كيفية الحصول على فكرة والبناء عليها والمبادئ الرئيسية للتصميم، ويتعلمون كيفية النسخ. معظم الطلاب جيدون في النسخ والتقليد ولكن هذا لا يكفي، فالنسخ مرحلة مبكرة من الرسم ويحتاجون إلى تعلم العمل على أفكارهم الخاصة. فهم لا يعرفون مثلا كيفية تكبير لوحة، إذ لم تتح لهم أبدًا تجربة الرسم على مساحات كبيرة بسبب الموارد المحدودة. أدوات مثل المحولات والطلاء والفرش غالية الثمن. تقول رشا أن "الفتيات لديهن صورة ذاتية غير جيدة، على الرغم من كونهن فنانات ويمكن أن يكن أفضل، إن الأمر محبط للغاية ". الفتيات لديهن إمكانيات كبيرة، وسوف يتعلمن إذا سمحت لهن الظروف وأعطت لهن الفرصة. إنهن بحاجة للتدريب والتشجيع، والتعرض للعالم الحقيقي واكتساب مهاراته.

توصيات عامة

- التعاون مع الحكومات المحلية لأعمال الصيانة والتجديدات لتحسين وضع المباني باستخدام الموارد الموجودة بالفعل المخصصة لهذه التصميمات والتجديدات. سيتيح ذلك للطلاب الحصول على خبرة عملية من شأنها سد الفجوة بين تعليمهم واحتياجات السوق. كما سيتم اعتبار هذا بمثابة تجربة عمل سابقة وسيساعدهم في التقدم لوظائف بعد التخرج وبناء علاقات مهنية للمستقبل

- التعاون مع المصانع والشركات لاتخاذ ما تبقى من المواد التي سيتم التخلص منها ولكن مازالت آمنة للطلاب لاستخدامها وتجربتها. يمكن أن يعمل هذا كمسؤولية اجتماعية للشركات ورعايتها لهذه الأنشطة لأخذ المواد منها أو فقط الموافقة على أخذ المتبقي من النسيج والطلاء وغيرها
- إنشاء نظام بسيط للتعاون واللوجستيات من أجل الاستدامة وتخصيص المواد الزائدة من المصانع
- عمل معارض توظيف في مؤسسات التعليم والتدريب المهني وربط أصحاب العمل بالطلاب والمدارس، وتوفير وظائف صيفية وتدريبات صناعية للطلاب الأكبر سنًا
- الاعتراف وتقنين وإدماج التعليم والتدريب المهني غير الرسمي وورش العمل لمكافحة المواقف الخطرة ومنع عمل الأطفال وتحسين صورة وضع التعليم والتدريب المهني

الخلاصة

يحتاج التعليم والتدريب التقني والمهني في مصر إلى إصلاح واستثمار متواصلين، وفي ذات الوقت، محاولة إدخال حلول أصغر حجماً وأقل تكلفة لمعالجة المشاكل التي تواجه نظام التعليم والتدريب المهني في مصر تدريجيًا. تقترح الورقة تحسين نوعية الفصول الفنية وغيرها من الفصول المهنية في المدارس الإعدادية، حيث أنها تبني مهارات ومواهب الطلاب في عمر أصغر، كما أنها ليست طريقة مكلفة للاستثمار في التعليم والتدريب الفني والمهني. كما تقترح الورقة التعاون مع المدارس والمجالس المحلية والهيئات المجاورة لتزويد الطلاب بطريقة لممارسة تدريبهم العملي مع إصلاح المشاكل التي تواجه الحكومات المحلية بتكلفة أقل.

المراجع

- El-Masry, H. (n.d.). What is Dual Education System? Retrieved from Dual Education System Blog: http://dualeducationsystem.blogspot.com/p/blog-page.html
- Kassem, T. (2014). Formalizing the Informal Economy: A Required State Regulatory and Institutional Approach Egypt as a Case Study. International Journal of Humanities and. Retrieved from https://enterprise.press/wp-content/uploads/2016/08/50535_77_17_Formalizing-the-Informal-Economy-2.pdf
- Oxford Business Group. (n.d.). Egypt takes steps to reform vocational training in education sector to better match market needs. Retrieved from Oxford Business Group: https://oxfordbusinessgroup.com/analysis/renewed-focus-taking-steps-reform-vocational-training-better-match-market-needs
- Ryan, Eman Omar, The Partnership between EU-Egypt in TVET Reform Program and Its Impact on Egyptian Furniture and Wooden Products Exports Between 2000 to 2010, Cairo University, 2012.
- The Global Economy. (n.d.). Egypt: Unemployment rate. Retrieved from The Global Economy: https://www.theglobaleconomy.com/Egypt/Unemployment_rate/

SKY
TOP
7
9
STY
LISH
Something
Nothing
PUMA

8

تعميم برنامج القرائية في نظام التعليم المصري

حاتم زايد

مقدمة

وصلت نسب ضعف القراءة والكتابة في المدارس المصرية إلى نسبة صادمة في خلال الأعوام الماضية فأثبتت دراسة أن حوالي 35% من طلاب المدارس الإعدادية لا يستطيعون القراءة أو الكتابة (Ministry of Education، 2014). وتم حصر هذه النسبة والإبلاغ عنها في أعقاب الاهتمام بالموضوع الذي تم دعمه من قبل العديد من مشاريع التنمية واسعة النطاق والممولة تمويلًا كبيرًا، والتي تنفذها المنظمات غير الحكومية الدولية والمعاهد التعليمية الفنية، ومن أبرزها المعونة الأمريكية (USAID). وتم من خلال هذه المشاريع التنموية إنشاء برنامج القرائية بالتعاون مع وزارة التعليم المصرية، والهدف منه تحسين مستوى القراءة والكتابة بين طلاب المدارس المصرية. اعتمد هذا البرنامج على طرق إبداعية لتدريس اللغة العربية التي تتضمن مراجعة شاملة للمنهج اللغوي، وطرق تدريس حديثة، واختبارات تقييمية عصيبة. وفي السنوات الأولية للبرنامج تم حصر معدلات هائلة من النجاحات، فمع الضغط من الممولين تم تشجيع وزارة التعليم لتصعيد المشروع للمستوى الوطني. ومنذ ذلك الوقت أصبحت الوزارة مهتمة بتطبيق هذا البرنامج وشهدت على مستويات عدة من النجاح.

في ورقة السياسات القصيرة هذه سوف أراجع محاولات الوزارة لتطبيق البرنامج، وسأناقش التحديات التي واجهتها منظمات التنمية عند محاولتهم لتنفيذ المشروع، مع مناقشة السيناريوهات المتعددة التي يمكن أن تساعد المشروع على المضي قدمًا. وأحاجج بأن النجاح المختلط الذي تراه الوزارة مرتبط بكل من: افتقارها إلى الملكية للبرنامج، بالإضافة إلى حلول البرامج غير المناسبة التي قدمتها الهيئات الإنمائية التي نفذت البرنامج. يشير المتخصصون في البرنامج إلى عدم الاتساق في تبني الوزارة للبرنامج. في حين أن بعض الكيانات داخل وزارة التربية، ولا سيما وحدة القرائية، تظهر مستوى عالٍ من الالتزام بأهداف البرنامج، فإن الكيانات الأخرى أقل التزامًا وتشعر بملكية أقل. ومع ذلك، قد يكون البرنامج نفسه في تصميمه المتأصل غير مناسب للتطوير. في التكرارات المبكرة للبرنامج، التي اعتمدت على طرق التقييم المكلفة للغاية والمواد التعليمية، تم تقديم عدد قليل من الحلول منخفضة التكلفة إلى الوزارة التي تسمح له بتوسيع البرنامج.

علاوة على ذلك، كما يتضح في قسم التحديات في هذا البحث، فإن بعض العقبات التي واجهتها الوكالات المنفذة عند تنفيذ البرنامج تم التغلب عليها فقط بسبب مشاركتها المستمرة في المدارس المستهدفة، وتوافر الحلول المالية، وقدرتها على حشد أصحاب المصلحة في المدارس لصالحهم. نظرًا لأن الوزارة تفتقر إلى الموارد المالية المتاحة لهذه المنظمات ولا يمكنها الحفاظ على نفس المستوى من التواجد في جميع المدارس في جميع أنحاء البلاد، فإنه ليس من المستغرب وجود تباين كبير في مستويات القراءة والكتابة لدى الطلاب في المدارس المستهدفة بهذه المنظمات مع الطلاب في المدارس التي لم تكن كذلك. ونتيجة لذلك، لكي تنجح الوزارة في مستوى القراءة والكتابة في المدارس، يجب عليها الاستفادة من مجموعة من الدروس المستفادة من جميع الوكالات المنفذة، بالإضافة إلى تقديم حلول منخفضة التكلفة لبعض التحديات التي

تواجهها. في هذا البحث، أبدأ هذا الجهد (انظر الجدول 1) في هذه الورقة، ولكن يجب توحيده مع الخبرات المتنوعة للمنظمات والخبراء، والأهم من ذلك منفذي البرنامج على مستوى المدرسة حتى يكونوا أكثر فائدة.

تبني الوزارة لبرنامج القرائية

في العقد الماضي، أظهرت وزارة التعليم علامات على استعدادها لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. كان هذا واضحًا من خلال إنشاء وحدة مكلفة بتنفيذ البرنامج، تسمى وحدة القرائية، من خلال القرار الوزاري رقم 28 عام 2013. تم تكليف هذه الوحدة ببناء قدرات المعلمين على إدارة برنامج القراءة في المدارس الابتدائية في جميع أنحاء مصر. تم تكليفها أيضًا بالتنسيق مع موجهي وزارة التعليم لدعم المعلمين في دورهم وتقديم التوجيه والتغذية الراجعة حول مهاراتهم التعليمية. ومع ذلك، فمنذ البداية، لم تظهر الإدارات الأخرى في الوزارة رعايتها على تنفيذ برنامج القرائية.

تم إنشاء الوحدة بعد ضغط من المشروع الممول من المعونة الأمريكية للتنمية الدولية – نتائج التعلم المحسنة للبنات (GILO) – الذي كان نشطًا بين عامي 2009 و2013. تم تصميم وتنفيذ برنامج القرائية لأول مرة من خلال هذا المشروع، بينما تم تصميم المناهج والمواد التعليمية في هذا المشروع بالتعاون مع مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (Abou Hegab، 2017). ذكر المختصون المسؤولون عن تطبيق البرنامج أنه لم يتم إشراك إدارة اللغة العربية بوزارة التعليم في تصميم المناهج التي تم تطويرها من أجل تحسين الأداء التعليمي للفتيات (GILO) – وهو ما يفسر افتقارهم إلى الموهبة فيها. بينما أظهر المشروع، بالإضافة إلى برامج تحسين القراءة والكتابة الأخرى الممولة من المعونة الأمريكية للتنمية الدولية، نجاحًا كبيرًا، فقد شهدت وزارة التربية نجاحًا هامشيًا في تنفيذ البرنامج بمفرده منذ ذلك الحين. اعتمد البرنامج على أداة قياس تسمى تقييم القراءة للصف المبكر (EGRA)، إذ كان يجب إجراء هذه الأداة بشكل فردي مع كل طالب، والذي كان مكلفا للغاية ويستغرق وقتًا طويلاً. وفقًا لذلك، طورت وكالات التطوير المتخصصة نسخة مختصرة من أداة التقييم تسمى "الاختبار التشخيصي"، والتي يمكن استخدامها على نطاق أوسع وتتطلب وقتًا وأموالًا أقل لإجراءها. البرنامج الذي تمت مراجعته أصبح أيضًا أقصر من حيث عدد الساعات اللازمة لإكمال الدورة. ومع ذلك، في حين تم تخفيض تكاليف البرنامج، فإنه لا يزال مكلفًا (بسبب المواد التعليمية المطلوبة، وتدريب المعلمين) ويستغرق وقتًا طويلاً (من المقرر أن يسجل الطلاب في برنامج مدته 36 ساعة على مدار 12 أسبوعًا).

نفذت العديد من الهيئات الدولية والمنظمات غير الحكومية، وأبرزها هيئة كير الدولية، برنامج القرائية. اتسمت تجارب هذه المنظمات غير الحكومية بالنجاحات والدروس المستفادة، لكن ملكية وزارة التربية ظلت مشكوك فيها في السنوات التي تلت إنشاء الوحدة. في عام 2016، عقب قرار صادر عن الوزارة، تم قياس قدرة الطلاب على القراءة والكتابة من خلال اختبار

يعتمد على الإملاء. انتقد المتخصصون في برنامج القرائية هذه الطريقة لأنها لم تقس عددًا لا يحصى من المهارات التي يستطيع اختبار التشخيص قياسها، فضلاً عن زيادة احتمال الغش (Abou Hegab، 2017). ومع ذلك، قد يؤكد قرار كهذا أن البرامج والأدوات التي طورها المانحون مكلفة للغاية بحيث لا يمكن تنفيذها على نطاق واسع. حتى إذا تم تنفيذ البرنامج، في نطاقه الكامل، في المدارس، فإن عدم امتلاك مشرفون للغة العربية في وزارة التعليم أوضحت أنه لم يتم ممارسة ضغوط أو توفير حوافز لمعلمي اللغة العربية، ولم يتم تقديم أي إرشادات أو دعم. وبالتالي، في حين أن وحدة القرائية قد أظهرت علامات التزام بأهدافها، فإن الملكية على مستوى الوزارة كانت غير موجودة. هذا واضح عند مراقبة استراتيجية وزارة التربية للفترة 2014-2030. في حين ذكرنا في الاستراتيجية أن 35٪ من طلاب المرحلة الإعدادية لا يستطيعون القراءة والكتابة، فإن برنامج القرائية يتم ذكره مرة واحدة فقط في البرنامج بالكامل ويتم تنفيذه بطريقة غامضة وعامة للغاية: تلتزم وزارة التربية والتعليم "بالتوسع في برنامج القرائية ودعم تدريس اللغة العربية" (Ministry of Education، 2014). لم يتم ذكر تفاصيل حول كيفية حدوث ذلك، كما لم يتم إعداد أي استراتيجية من قبل الوزارة فيما يتعلق ببرنامج القرائية منذ ذلك الحين.

صممت وكالات التنمية نسختين من برنامج القرائية؛ برنامج علاجي تم تنفيذه مع طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بالإضافة إلى الطلاب في الإعدادية، إلى جانب برنامج وقائي يتم تنفيذه عادةً في الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي. إحدى النجاحات التي حققتها الوزارة في السنوات الأخيرة هو دمج البرنامج الوقائي في مناهج الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي. قلل هذا من حاجة هيئات التنمية إلى تنفيذ البرامج التي تستهدف تلك السنوات الدراسية. ومع ذلك، على الرغم من هذا الإنجاز، لا تزال التقييمات الحديثة، التي أجرتها منظمة كير الدولية على سبيل المثال، تعكس مستويات عالية من ضعف مستوى القراءة والكتابة في كل من المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وعادة ما تتجاوز متوسط 35٪ الذي أبلغت عنه وزارة التربية في استراتيجيتها 2014-2030.

التحديات التي تواجه برنامج القرائية

بينما تم تنفيذ برنامج القرائية بنجاح من قبل العديد من المنظمات، إلا أنه لا يزال من الصعب على الوزارة اعتماده بصيغته الحالية دون إجراء أي تنقيحات. تمثل التحديات التالية بعض العقبات التي واجهتها برامج التنمية في الماضي. يوضح الجدول 1 الخبرات الفريدة لهذه المشروعات. تمكنت الوكالات التي تنفذ هذه التدخلات، بسبب المستوى العالي من القدرات التقنية والأموال المتاحة، من إيجاد حلول لبعض هذه التحديات. في حين يقدم الجدول 1 قائمة أكثر اكتمالا، فإن التحديات التي تم تلخيصها في القسم أدناه هي تلك التحديات التي قد تكافح وزارة التربية، في حدود قدرتها الحالية، للتغلب عليها.

1. برنامج القرائية طويل للغاية ويستغرق وقتًا طويلاً. حتى الإصدارات المنقحة من البرنامج تتطلب ما مجموعه 36 ساعة على مدى فترة 12 أسبوعًا بمعدل 3 ساعات

في الأسبوع. هذا يعني أنه يجب على المدارس توفير 3 ساعات أسبوعيًا، إما من خلال استبدال حصة الألعاب أو "حصة النشاط" بفصول القرائية أو في تنظيم فصول بعد الظهر. قد يكون كلا السيناريوهين غير مناسب للطلاب والمعلمين. لاستبدال فصول الأنشطة الموجودة، ستحرم المدارس الطلاب من فرص التعليم المتكاملة، خاصة وأن التربية البدنية والفنون غالباً ما يتم إهمالهن في المدارس الحكومية. قد تكون الفصول الدراسية بعد ساعات الدوام صعبة أيضًا لأن بعض الآباء قد لا يوافقون. يمكن لهذه الفصول الإضافية أيضًا إنشاء عبء إضافي على الطلاب، مما قد يثنيهم عن الرغبة في الالتحاق بهم.

2. أظهرت العديد من المشاريع في الماضي، خاصة تلك التي تنفذها هيئة كير الدولية، أنه من الصعب في بعض الأحيان العثور على عدد كافٍ من المعلمين لتدريس الفصول. يرتبط هذا بالتحدي الأول المذكور، حيث يتم إجراء جلسات القراءة في بعض الأحيان في أوقات يكون فيها مدرسو اللغة العربية المدربين غير متاحين للتدريس.
3. يفتقر المعلمون إلى الحوافز للمشاركة في هذه الفصول، حيث لا يحصلون على تعويض مالي. لا تقتصر دروس القرائية على بذل الوقت والجهد فحسب، بل يجب أن يلتزم المعلمون أيضًا بالقدر الذي يلعبون به دورًا في إقناع أولياء الأمور والطلاب بأن فصول القراءة جديرة بالاهتمام.
4. في حين يتم تشجيع المشرفين على وزارة التعليم من قبل هيئات دولية والمنظمات غير الحكومية لدعم المعلمين في تنفيذ برنامج القرائية، إلا أنهم ليس عليهم واجب منظم للقيام بهذا الدور. علاوة على ذلك، لا يوجد رابط منتظم بين الموجهين ومنسقي برنامج القرائية، مما يزيد من تعقيد الدور الذي يمكنهم القيام به نحو تحقيق أهداف برنامج القرائية.
5. يعد برنامج القرائية مكلفًا، حيث يعتمد على مواد تعليمية إضافية ومناهج وأدلة. لا يمكن أن يتحمل الآباء تكاليف هذه المواد الإضافية، ولا يمكن أن تتحملها المدارس. وبالتالي، سيناريو تنفيذ البرنامج في شكله الحالي، من قبل كيان غير مرتبط بمشروع تموله الجهات المانحة، غير واقعي.
6. لقد أثبت دمج برنامج القرائية مع الأنشطة اللاصفية – مثل الأيام المفتوحة للطلاب – أنه كان استراتيجية ناجحة في الماضي. مع ذلك، يعتبر هذا النهج مكلفًا للغاية. علاوة على ذلك، سيتطلب الأمر على الأرجح من مجموعة من المتطوعين دعم المدرسة في تنظيم مثل هذه الأحداث حيث قد لا يكون طاقم المدرسة كافياً. إن خطر دعوة متطوعين غير مدربين إلى المدارس للعمل مع الأطفال دون إشراف منظمة غير حكومية أو هيئة دولية هو أحد المخاطر التي لا ينبغي لوزارة التربية أن تكون على استعداد للقيام بها.

الجدول 1: تجربة هيئات دولية في تنفيذ برنامج القرائية

اسم الهيئة/ المشروع المنفذ[1]	الأعوام	الأهداف والإبلاغ عن النجاح	التحديات البارزة والدروس المستفادة المبلغ عنها
تحسين الأداء التعليمي للفتيات GILO[2]	2008-2013	166 مدرسة في 4 محافظات. تم إجراء اختبار EGRA مع 2.876 طالبًا وكشف عن تحسن كبير في المتوسط بين مدارس التدخل والعينة الضابطة (الوصول إلى تحسن تقريبًا 200٪ في بعض مجالات الاختبار)	- لم تكن الفصول الدراسية "صديقة للطلاب"، ولذلك خصص GILO موارد كبيرة لتزويد المدارس بالمواد اللازمة وتحسين بيئة التعلم من خلال صيانة الفصول الدراسية. - شجع GILO اللامركزية المالية العامة في وزارة التربية وواجه تحدي المؤسسات المركزية في الوزارة التي شعرت بالتهديد المباشر من اللامركزية. - كانت عمليات التوسع من قبل وزارة التعليم، رغم اعتراف GILO بأنها ناجحة للغاية، غير متكافئة عبر البلديات والمقاطعات. إذ ورد في التقرير النهائي أن بعض المقاطعات والإدارات كانت أكثر قدرة على تنفيذ برنامج القرائية من غيرها.[3]

[1] تم استخراج جميع المعلومات من التقييمات النهائية والتقارير الموجودة على الإنترنت لهذه المشاريع/ البرامج. علاوة على ذلك، في حين أن برنامج إصلاح التعليم (ERP) الممول من المعونة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) هو أول برنامج لتحسين مستوى القراءة والكتابة على غرار مماثل في مصر، أبدأ الجدول مع GILO كأداة EGRA والبرنامج العام أثناء تنفيذه حاليًا، تم تصميمه وتعميمه من خلال هذا المشروع. مشروع آخر حقق نجاحًا في تنفيذ برنامج قابلية القراءة، ولكنه غير مدرج في هذا الجدول، هو برنامج التعليم الابتدائي.

[2] انظر المصادر التالية:
https://educationinnovations.org/sites/default/files/USAID%20Fact%20Sheet.pdf
و https://educationinnovations.org/program/girls%E2%80%99-improved-learning-outcomes-gilo-0
و https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JTBC.pdf

[3] تقرير GILO النهائي، ص. 59

اسم الهيئة/ المشروع المنفذ	الأعوام	الأهداف والإبلاغ عن النجاح	التحديات البارزة والدروس المستفادة المبلغ عنها
برنامج دعم التعليم[4]	**2012-2014**	75 مدرسة في 6 محافظات. تم اختبار 17.597 طالبًا في اختبار الفحص وتم وضع 7500 طالب في المستوى "أ" (42٪)، بينما شارك 5515 طالبًا في البرنامج (31.3٪). كشف تقييم البرنامج عن مستويات نجاح عالية (أظهر الطلاب في مدارس العلاج تحسنًا يصل إلى 0.39 انحرافات معيارية أعلى من المجموعات الضابطة).	- أثناء التدريب على التعلم النشط، غالبًا ما يعود المعلمون إلى الأساليب التقليدية للتدريس، مما يعكس الحاجة إلى مزيد من الوقت أو أساليب مختلفة لبناء القدرات. - لم يكن لدى الطلاب مواد قراءة كافية لممارسة مهاراتهم المكتسبة حديثًا، وبالتالي، فقد أوصي بإجراء بعض الدروس في مكتبات المدارس إن وجدت. - بينما كان من المخطط أن يقوم المشرفون بزيارة المعلمين ثلاث مرات على الأقل خلال الفصل الدراسي، كان من الشائع أن يقوموا بزيارة واحدة فقط، وبالتالي قدّموا توجيهات ودعم محدودين للمعلمين. - ذكر المعلمون أنه في كثير من الأحيان لم يكن لديهم ما يكفي من الوقت لاستعراض جميع المواد، لذلك سيغفلون أجزاء من الدروس بأنفسهم. وبالتالي، أقترح إما تقصير الدرس أو زيادة الوقت المتاح له. - الدروس التي تم دمجها في اليوم المدرسي كانت مفضلة لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء مقارنة بفصل

[4] التعريف بالبرنامج
https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/ESP%20Remedial%20Reading%20Report%20Egypt_July%202014.pdf

			ما بعد المدرسة. - تم اقتراح نظام للحوافز أو المكافآت بحيث يتم تحفيز كل من الطلاب والمعلمين على مواصلة البرنامج. تم التوصية بالمكافآت غير النقدية. - يجمع البرنامج الحالي أي شخص سجل بين 0 و42 في الامتحان داخل فئة واحدة، ويعتبرهم غير قادرين على القراءة والكتابة. ومع ذلك، فإن هذا يجمع الطلاب ذوي القدرات المختلفة جدًا التي تعيق عملية التعلم. وبالتالي، أقترح تقسيم فئة "المستوى أ" إلى عدة فئات.

مشاريع كير في مصر: **- مشروع تحسين مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر - EAGLE (2014-2015)** **- مشروع تحسين القراءة والكتابة من خلال المشاركة المجتمعية (2015-2018)** **- تحسين وصول الأطفال السوريين والمصريين إلى التعليم الرسمي وغير الرسمي - ACCESS**	**2014- الوقت الحالي**	نفذت منظمة كير برنامج القراءة في ما مجموعه 79 مدرسة (20 في EAGLE، و28 في مشروع قراءة جميع الأطفال، و30 في ACCESS و1 في تعزيز التعليم العادل للفتيات). تستهدف كير حصريًا الطلاب في المراحل المتقدمة من المرحلة الابتدائية والإعدادية. تقع المدارس في جميع أنحاء القاهرة والجيزة والقليوبية والشرقية والمنيا وبني سويف. تم إجراء اختبارات تشخيصية لجميع الطلاب في الصفوف المستهدفة من 79 مدرسة. تراوحت درجات الطلاب من	- كانت المعسكرات القرائية ناجحة وتمثل حلاً جيدًا للوقت المحدود المتاح للصفوف خلال العام الدراسي. ومع ذلك، فقد أوصي، بعد تطبيقه في مشروع "قراءة جميع الأطفال"، أن تستهدف المخيمات المزيد من الطلاب، وتم تمديدها لتشمل فترات أطول. - كانت المشاركة المجتمعية أساسية لنجاح البرنامج. يمكن للمتطوعين من منظمات المجتمع المحلي تنفيذ البرنامج وبالتالي تقليل الاعتماد على مدرسي اللغة العربية قليلي العدد، حيث أنهم أيضًا أكثر مرونة. - على الرغم من أنه من المفترض أن "البرنامج الوقائي" قد تم تعميمه في مناهج السنوات الثلاث الأولى في المدارس الابتدائية، إلا أن أعدادًا كبيرة من الطلاب الضعفاء في القراءة والكتابة لا تزال موجودة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية المتقدمة. هذا يؤكد أنه يجب استخدام طرق التدريس الخاصة عند تدريس المناهج. - هناك وصمة عار على الطلاب الذين يصنفون على أنهم غير قادرين على القراءة والكتابة. كان هذا واضحًا بشكل خاص في المدارس في صعيد مصر.

		المستوى "أ" بين 30٪ إلى 70٪ (كانت أفضل النتائج في السادس من أكتوبر والشيخ زايد بينما كانت الأسوأ في صعيد مصر). في جميع المشاريع، نجحت منظمة كير في تحسين مهارات ما لا يقل عن 80٪ من الطلاب من المستوى أ إلى ب أو ج.	ونتيجة لذلك، لم يرغب بعض الآباء في مشاركة أطفالهم في البرنامج. لعلاج هذا الموقف، شجعت هيئة كير معلمي المدارس والأخصائيين الاجتماعيين على الحفاظ على علاقة قوية مع أولياء الأمور ونشر الوعي حول أهمية البرنامج. ومع ذلك، يتطلب ذلك مستوى عال من الالتزام من هؤلاء المشاركين. - في بعض المدارس في صعيد مصر، تم نقل العديد من المعلمين الذين تم تدريبهم في الأصل من قبل هيئة كير إلى مدارس أخرى، مما يهدد نجاح البرنامج. استجابة لذلك، قام موجهو اللغة العربية بتدريب المعلمين من تخصصات أخرى (مثل الدراسات الاجتماعية) على مناهج وطرق تدريس القرائية حتى يتمكنوا من سد الثغرات. مستوى الالتزام الذي أبداه هؤلاء الموجهون، واستعداد المعلمين الآخرين، لم يتم رؤيته في المناطق المستهدفة الأخرى. - في بعض المشروعات، خاصة ACCESS، قدمت BoTs حلاً للتكلفة العالية للبرنامج حيث قدمت مساهمات مالية لدعم تنفيذ برنامج القرائية في العاشرمن رمضان.

الطريق إلى الأمام لبرنامج القرائية

تعميم برنامج القرائية في المناهج الدراسية الحالية: تم دمج التقنيات التربوية لبرنامج القرائية الوقائية في المناهج الدراسية الحالية للمراحل الابتدائية المبكرة. ومع ذلك، لا تزال مستويات ضعف القراءة والكتابة المرتفعة مستمرة في المراحل الابتدائية والإعدادية المتقدمة في المدارس التي تستهدفها برامج القراءة الأحدث. قد يعزى ذلك إلى عدة عوامل. أولاً، يكون برنامج القرائية أكثر نجاحًا عندما يقترن بتقنيات التدريس الحديثة. يتمثل خطر تعميم البرنامج في المناهج الدراسية، دون أي اهتمام أو تركيز من أي هيئة، في وجود رقابة محدودة على تبني المعلمين لهذه التقنيات. وبالتالي، يجب توضيح أساليب التدريس المناسبة في كتيبات المعلمين لمناهج الصف الأول. ثانياً، بخلاف إضافة دروس قابلية القراءة، يجب مراجعة المناهج الدراسية الحالية لتشمل المزيد من مواد القراءة التي تفضي إلى أهداف البرنامج القرائي والمواد الأقل تعقيدًا التي تجبر الطلاب على حفظ المواد وعدم فهمها. تقدم الدروس المستفادة من GILO وESP إرشادات حول مواد قراءة مناسبة للطلاب.[5] تتضمن بعض هذه التوصيات زيادة تكرار الكلمات في الكتب المدرسية (على عكس استخدام الكثير من الكلمات الفريدة وإضافة مجموعة واسعة من المفردات)، لتقليل الكلمات متعددة المقاطع والمجردة، والاعتماد بدرجة أقل على الكلمات الفريدة إلى اللغة العربية الفصحى مقابل اللغة العربية المنطوقة، وعدم وجود تعليمات صوتية مباشرة لنطق الكلمات. على سبيل المثال، تعتمد العديد من دروس اللغة العربية في المناهج الحالية على حفظ المفردات التي نادراً ما تستخدم في مواد القراءة اليومية، وتحفيظ الشعر العربي الكلاسيكي دون فهم، حتى في المراحل المبكرة من التعليم.

مراجعة دور المشرفين على اللغة العربية: شجعت الهيئات الدولية التي نفذت البرنامج، بالإضافة إلى وحدة القرائية، موجهين اللغة العربية بوزارة التربية على لعب دور في توجيه ودعم المعلمين. فقد قاموا بتدريبهم وتوقعوا منهم مراقبة مستويات المعلمين. أسفرت هذه التقنية عن نجاح متباين، حيث أن العديد من المشروعات التي تم استعراضها في الجدول 1 كشفت أن تعاون المشرفين على وزارة التربية لم يكن مضمونًا دائمًا. كان وجود المشرفين في المدرسة نادرًا وكانوا عمومًا غير راغبين في التعاون بسبب افتقارهم إلى التملك أو العلاقات الهشة مع منسقي وحدة القرائية. لهذا المستوى من الالتزام بالتغيير، يجب أن يأتي القرار من الأعلى. يجب على قسم تعليم اللغة العربية مراجعة أدوار ومسؤوليات المشرفين لضمان التزامهم بأهداف برنامج القرائية. بعد مراجعة رسمية لدورهم، سيصبح الموجهون أكثر مسؤولية عن أداء المعلمين وبالتالي تحسين احتمالات التزامهم بالبرنامج.

مراجعة المناهج المستخدمة في كليات التعليم في الجامعات المصرية: أنفقت كل من الهيئات الدولية ووزارة التربية ملايين الملايين من الجنيهات المصرية على بناء قدرات المعلمين في تنفيذ برنامج القرائية. حتى بعد التدريب المكثف، تؤكد معظم المشروعات التي تمت مراجعتها في الجدول 1 أن المعلمين غالباً ما يعودون إلى أساليب التدريس التقليدية ويجدون أن التقنيات

[5] انظر صفحة 375 من تقرير GILO النهائي لمزيد من المعلومات حول نتائج مراجعة مناهج اللغة العربية

الجديدة تنطوي على تحديات. وأدى ذلك إلى قيام العديد من المشروعات باقتراح فترات تدريب أطول للمدرسين، مما أدى إلى زيادة نفقات برامج بناء القدرات. لتجنب تكرار هذه المصاريف المرتفعة كل عام، يمكن استهداف كليات التعليم في الجامعات المصرية لدمج أساليب البرنامج القرائي في الدورات والمناهج الموجودة لتدريس اللغة العربية. في حين أن هذا قد لا يكون له تأثير فوري على مستويات القراءة والكتابة الحالية، إلا أنه قد يقلل من ذلك بالنسبة للأجيال القادمة من الطلاب.

تعزيز إشراك المجتمع: على الرغم من تشجيع فكرة تبني الوزارة للبرنامج، إلا أن ذلك لا ينبغي أن يستتبع تراجعاً كاملاً في دور المجتمع المدني. تؤكد النتائج المستخلصة من العديد من المشاريع، وخاصة مشروع "قراءة جميع الأطفال" التابع لمنظمة كير الدولية، أن مشاركة المجتمع يمكن أن تحسن نتائج البرنامج القرائي. في حين أن وزارة التربية يمكن أن تتخذ خطوات واسعة نحو تعميم البرنامج، لا تزال هناك مشاكل تتعلق بالتكلفة المرتفعة والوقت. يمكن للمجتمع المدني، والجهات الفاعلة الأخرى في المجتمع، توفير حلول منخفضة التكلفة. يمكن لمنظمات المجتمع المحلي تنظيم أحداث تفاعلية وممتعة للطلاب خلال فترات الشتاء والصيف أو بعد انتهاء الفصل الدراسي، ويمكن أن تلعب أيضًا دورًا في محاربة الوصم ضد الطلاب الذين يتلقون دروس القرائية. علاوة على ذلك، يمكن أن تلعب BoTs، بالإضافة إلى الجهات الفاعلة الأخرى في المجتمع، دورًا في المساهمة المالية في المواد التعليمية المطلوبة لنجاح البرنامج. بشكل عام، إذا تم دمج برنامج القرائية بنجاح في أهداف مناهج اللغة العربية الحالية (كما هو موصى به في بداية هذا القسم)، فيجب تقليل مواد التعلم الإضافية. ومع ذلك، وكما ذكرت العديد من المشاريع، فإن تزويد المدارس بمواد القراءة في مكتباتها يمكن أن يخلق بيئة مواتية للقرائية في المدارس المصرية وحتى يوفر أدوات إضافية، مثل الألعاب التفاعلية وموارد التعليم الإلكتروني، ليستخدمها المعلمون.

المراجع

- Abou Hegab, M. (2017). Education Quality and Readability Improvement Efforts in Primary Public Schools in Egypt: A Process Analysis. MA Thesis Dissertation, 78. School of Global Affairs and Public Policy, American University in Cairo.
- Ministry of Education. (2014). Strategic Plan for Pre-University Education, 2014-2030. Cairo: Education National Project, Ministry of Education.