دراسة مقارنة لاختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى الصين والنرويج واليابان وإمكان الإفادة منها فى مصر

حسنية حسين عبد الرحمن عويس

استاذ التربية المقارنة المساعد

كلية التربية – جامعة الفيوم

الملخص

قامت المنظمات الدولية - في العقود الأخيرة- ببناء تقييمات دولية واسعة النطاق قائمة على الأداء، ومع صعود طلاب شرق آسيا وأوروبا مؤخرًا في نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA، أصبح من المهم فهم تأثير التعليم على الأداء الاقتصادي العام للدولة، بما في ذلك مستوى قدرتهم التنافسية؛ وحيث تُظهر دول شرق آسيا وأوروبا الآن نموًا ثابتًا في درجات PISA، مما أدى لاحقًا إلى تحويل انتباه العالم إلى شرق آسيا وأوروبا، **وقد هدف** البحث الحالي إلى تحقيق الاستفادة من خبرات كل من: الصين والنرويج واليابان؛ لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر بما يمكن الدولة من الاستفادة من نتائج المشاركة فى اختبارات التقييم الدولية، **وقد اعتمد البحث على المنهج المقارن (مدخل "هارولد نواةHarold Noah وماكس إكستاين Max Eckstein" في البحوث والدراسات التربوية المقارنة)، ، وتوصل البحث إلى** طرح مجموعة من الإجراءات المقترحة لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر بما يمكن الدولة من الاستفادة من نتائج المشاركة فى اختبارات التقييم الدولية، فى ظل السياق الثقافى للمجتمع المصرى.

الكلمات المفتاحية: اختبارات التقييم الدولية، برنامج التقييم الدولي للطلابPISA، الميزة التنافسية، مدارس التعليم الأساسى

A comparative study of International assessment tests and achieving a competitive advantage for basic education schools in China, Norway and Japan, and the possibility of benefiting from them in Egypt

Abstract:

In recent decades, international organizations have built large-scale international performance-based assessments, and with the recent rise of East Asian and European students in "the Program for International Student Assessment" (PISA) scores, it has become important to understand the impact of education on a country's overall economic performance, including their level of competitiveness; Whereas East Asian and European countries now show steady growth in PISA scores, which subsequently shifted the world's attention to East Asia and Europe, the current research aimed to benefit from the experiences of: China, Norway, and Japan; To achieve the competitive advantage of basic education schools in Egypt, enabling the state to benefit from the results of participation in international assessment tests. Presenting a set of proposed measures to achieve the competitive advantage of basic education schools in Egypt, in a way that enables the state to benefit from the results of participation in international assessment tests, in light of the cultural context of the Egyptian society.

Keywords: international assessment tests, PISA program, competitive advantage, basic education schools

دراسة مقارنة لاختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى الصين والنرويج واليابان وإمكان الإفادة منها فى مصر

حسنية حسين عبد الرحمن عويس

استاذ التربية المقارنة المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

مقدمة:

فرضت التغيرات والتطورات المتسارعة، وزيادة حدة المنافسة، والتقدم التكنولوجي الهائل ضرورة تكيف المؤسسات معها، حيث أصبحت تلك المؤسسات مجبرة على التفكير في إيجاد السبل التي تحقق لمنتجاتها وخدماتها ميزة تنافسية.

ولقد قامت المنظمات الدولية - في العقود الأخيرة- ببناء تقييمات دولية واسعة النطاق قائمة على الأداء؛ تهدف إلى مقارنة درجات تلاميذ البلدان في مستويات صفية معينة وفي مواد معينة. وهي تحدد أفضل الممارسات وتحدد معايير الجودة المتوقع أن تكون بمثابة مرجع لمزيد من التعديلات في السياسة المحلية. فقد وضعت قواعد **"الحكم عن طريق المقارنة"**، وعلى هذا النحو تم وضع أنماطًا جديدة لحوكمة التعليم. (Santos, & Centeno, 2021, p. 1) *، ومن تلك التقييمات الدولية:

١- **اتجاهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS) Trends in International Mathematics and - Science Study، التي أجريت لأول مرة في عام ١٩٩٥م ويتم تنفيذها كل أربع سنوات، وتهدف TIMSS إلى قياس المعرفة بمحتوى الرياضيات والعلوم المدروسة في المدرسة، وبالتالي فهي

* **ملحوظة:** اتبعت الباحثة فى نظام التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السادس 6th end من نظام جمعية علم النفس الأمريكية APA Style

تعتمد على المناهج الدراسية. وتوفر بيانات دولية عن تحصيل الطلاب في هذه المواد في الصفين الرابع والثامن (بما يتوافق مع الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٤ عامًا تقريبًا، على التوالي) (Araujo, et al.,2017, pp. 20, 21)

٢- **التقدم في الدراسة الدولية للقراءة** (PIRLS) Progress in International Reading Literacy Study -، ويُدار من قبل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) of Evaluation of Educational Achievement؛ منذ عام ٢٠٠١م لقياس الاتجاهات في تحصيل القراءة والكتابة لطلاب الصف الرابع. ويتم إجراء PIRLS كل خمس سنوات، مع التأكيد على أهمية قدرات الطلاب على استخدام القراءة لأغراض مختلفة، كما يركز على العوامل في المنزل والمدرسة التي تسهل اكتساب معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار. وقد شاركت خمسة وثلاثون دولة (بما في ذلك ١٨ دولة غير أعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي) في الدورة الأولى من PIRLS في عام ٢٠٠١.(Orkodashvili, 2018, p. 227)

٣- **برنامج تقييم الطلاب الدولي** Program for International Student Assessment **(**PISA) وهو مسح دولي يُدار من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، منذ عام ٢٠٠٠م، لمهارات القراءة والرياضيات ومحو الأمية العلمية لدى الأطفال في سن (١٥) عاماً وقدرتهم على استخدام هذه المعرفة في حل المشكلات اليومية من خلال(PISA)، وتؤكد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية العلاقة بين العالميين والمحليين، وتدعو إلى تحسين جودة التعليم وفعاليته لتحسين الأداء في نهاية المطاف.(Santos, & Centeno, 2021, pp. 1, 2)

وارتباطاً بقياس قدرات الدول التنافسية؛ يعد الهدف العام لبرنامج PISA هو قياس مدى استعداد الأطفال في سن ١٥ عامًا لمواجهة التحديات التي سيواجهونها في حياتهم بعد

المدرسة. ويوفر قياس مدى استعداد الطلاب في القراءة والرياضيات والعلوم للبلدان مؤشرات قابلة للمقارنة دوليًا تقدم رؤى حول الاستقرار والتنافسية المستقبلية لدولهم على الصعيدين التعليمي والاقتصادي.(Davis, & Wilson, 2019, p. 152)

ويتم اختيار سن ١٥ لأن الطلاب في هذا العمر يقتربون من نهاية التعليم الإلزامي في معظم دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، علاوة على ذلك، فإن طموح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مع PISA هو توفير البيانات القابلة للمقارنة دوليًا. (Araujo, et al.,2017, pp. 20, 21)

وتوفر البيانات المستمدة من التقييمات التربوية التي تُجرى كل ثلاث سنوات ترتيبًا متقدمًا بين الدول المشاركة، وأصبح موقع الدول في التنافسية التعليمية **"موضوعًا ساخنًا"** في وسائل الإعلام والتركيز على المناقشات الوطنية والدولية الساخنة. وهكذا، طور الخطاب العام حول النتائج التعليمية لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) بحثًا موازيًا يدرس العلاقة بين التعليم والاقتصاد.(Davis, & Wilson, 2019, p. 152)

ومع صعود طلاب شرق آسيا مؤخرًا في نتائج PISA، أصبح من المهم فهم تأثير التعليم على الأداء الاقتصادي العام للدولة، بما في ذلك مستوى قدرتهم التنافسية؛ وحيث تُظهر دول شرق آسيا الآن نموًا ثابتًا في درجات PISA، مما أدى لاحقًا إلى تحويل انتباه العالم إلى شرق آسيا.(Davis, & Wilson, 2019, pp. 153, 154)

وفي استبيان استقصائي، تم تصنيف كل من اليابان والنرويج على أنهما دولتان كان لـ PISA تأثير كبير عليهما فيما يتعلق بصنع سياسة التعليم. (Sato, 2017, pp. 212, 213)

وجذبت التنمية التعليمية الصينية الكبيرة انتباه العديد من الباحثين بعدما حصلت على نتيجة جيدة في برنامج التقييم الدولي PISA؛ وقد صرح جون كينج فيربانك في كتابه الولايات المتحدة والصين أن الحكومة الصينية اختارت مسار التحديث في الإشارات مع النماذج الغربية. لكن في الصين: تاريخ جديد، اعترف بأن التحديث

الصيني قد لا يكون نتيجة للتأثيرات الغربية وردود فعل الصين. بدلاً من ذلك، قد يكون نتاج التغيير الجيني الداخلي ودافع التنمية الذاتية. (Liu, 2021, p. 246)

وفى مصر؛ أشار تقرير التنافسية العالمي لعام٢٠١٩م أنها قد حصلت علي ترتيب متدني؛ حيث سجلت ٥٤,٥٤ نقطة من أصل ١٠٠ في تقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٨ الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي. (tradingeconomics, 2020)؛ وتدل نتائج مصر في تقرير التنافسية العالمية على انهيار جودة التعليم قبل الجامعي، في الوقت الذي تضع فيه مصر خططا إستراتيجية، وتعلن عن إصلاحات تعليمية جديدة.

وحيث تؤدي اختبارات التقييم الدولية إلى تعزيز التنافسية بين المدارس المحلية؛ مما يترتب عليه الارتفاع في مستوى الأداء من أجل تحقيق الرضا المجتمعي عن أداء المدارس، كذلك يترتب على ذلك توفير البيئة التمكينية المدعمة والمحفزة للطلاب على مواصلة التميز والنجاح.

وبالتالى فإنه يمكن لمصر أن تستفيد من خبرات تلك الدول، وتتخذها خطوة لتحقيق الميزة التنافسية، وتطوير التعليم على بكل مراحله وعلى كل مستوياته.

مشكلة البحث:

تتجلى أزمة التعلم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في جميع المراحل الدراسية وفي مختلف المجالات الدراسية فى أنه لم يقترب أي بلد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من المعدلات الوسيطة الدولية للنسبة المئوية من الطلاب الذين استوفوا مستوى المعيار الدولي المرجعي المنخفض في دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة(PIRLS)، وأظهر ٤٢٪ فقط من طلاب الصف الثامن في مصر معرفة أساسية للعلوم (البنك الدولي، ٢٠٢٠، ص ١٠)

وهو ما أكدته دراسة (محمود سلامة، ٢٠٢١م)؛ حيث أنه بالرغم من مشاركات الطلاب المصريين المحدودة في التقييمات الدولية، إلا أن النتائج غير مرضية، إذ لم

يصل الطلاب إلى المتوسط العالمي في العلوم والرياضيات في جميع مشاركاتهم منذ ٢٠٠٣ وحتى ٢٠١٩م.

وعلى الجانب الآخر؛ أشارت الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م إلى بعض أوجه القصور؛ منها ضعف الإلتزام بالمشاركة في الاختبارات العالمية؛ حيث لا يتم الالتزام بالاشتراك في تلك الاختبارات العالمية بشكل مستمر؛ مما يعيق تقييم مستوى مصر بالمقارنة بالدول الأخرى.(رئاسة مجلس الوزراء، ص ١٤٦).

كما أوضحت نتيجة المقابلة التى أجراها (أيمن عيد بكري محمد، ٢٠٢١) مع ٣٣ معلماً من معلمي اللغة العربية ضعف معرفتهم ووعيهم أصلاً بالمسابقات الدولية؛ ومنها اختبار (PISA)، وكذلك عدم معرفتهم بمهارات التميز في اللغة العربية.

وحيث أنه يمكن قياس مؤشر فجوة المناهج ومتطلبات التنمية من واقع تقدير حجم الإنجازات التي تمت مقابل الإنجازات المستهدف تحقيقها بما يخدم التنمية؛ وبالتالى يلاحظ أن الجهد المبذول في تطوير المناهج حتى الآن خلال السنوات الثلاث من التطوير (٢٠١٨-٢٠٢٠) يتركز في مرحلتي رياض الأطفال والتعليم الابتدائي حتى الصف الثالث فقط بواقع ٥ سنوات دراسية فقط من ١٤ سنة دراسية مستهدفة، وجارٍ استكمال عمليات التطوير للمناهج المتبقية لنحو ٩ سنوات دراسية. (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢١)

ولفتح المجال أمام إصدار أحكام على جودة برنامج إصلاح التعليم الذي بدأ منذ ٢٠١٨؛ فقد دعى وزير التربية والتعليم والتعليم الفني إلى أصدار قرارًا وزاريًا بتشكيل لجنة لتهيئة وإعداد الطلاب للمشاركة في اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)لعام ٢٠٢١، والتى ستقوم بإجراء دراسة علمية لقياس قدرات الطلاب وفقًا لمفردات ومهارات(PISA)، وإجراء تحليل محتوى للمناهج المصرية في ضوء

متطلبات المشاركة في.(PISA) (بوابة روزاليوسف، ٢٠٢٠)، وهو ما أوصت به دراسة (أيمن عيد بكري محمد، ٢٠٢١، ص ١٩٩) بـ:

١. تأهيل التلاميذ للمسابقات الدولية من خلال خطط ممتدة تقوم بها المدرسة بمشاركة المعلمين.
٢. إقامة مسابقة بين المعلمين في أفضل ممارسات المعلمين لتأهيل التلاميذ للمسابقات الدولية.
٣. إعداد ملف إلكتروني بمستوى التلاميذ في مهارات المسابقات الدولية ومقارنة أداءهم بصفة دورية.

ونادت به دراسة (ناصر السيد، ٢٠١٧، ص ٦١) من ضرورة قيام معلمى الرياضيات بتخطيط التدريس وتنفيذه فى ضوء نماذج PISA، وتصميم برامج تدريبية لمعلمى الرياضيات فى ضوء نتائج PISA .

ويأتى هذا البحث تلبية لدراسة (عبير شوق، وآخرون، ٢٠٢١م، ص ٣٣٦)؛ التى أكدت على أنه لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأساسي في مصر على ضوء استراتيجية التميز؛ يتطلب ذلك سعى المدرسة للارتقاء بالمخرجات التعليمية التى تحقق مركزاً تنافسياً على المستوى المحلى والإقليمى والعالمى.

حيث أنه على الرغم من حصول كثير من مدارس التعليم الابتدائى على الجودة؛ فإن هذا لم يسهم فى تحقيق الميزة التنافسية للتعليم الابتدائى (بهاء الدين عربي، ٢٠١٩، ص ٣٠٤).

علاوة على تراجع ترتيب مصر والتى احتلت المرتبة (٨٦/ ١٣٨) في قائمة الدول الأكثر تنافسية في العالم التى تم تصنيفها عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٨٤/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م؛ وفقاً لمؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م .(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)؛ وبالتالى تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى أن تشرك الطلاب في سن الخامسة عشر في

برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لتعرف مستوى التلاميذ وأداءهم في العلوم والرياضيات والقراءة، بطريقة تختلف عن نظام التقييم المتبع في المدارس.

وبناء على ما سبق، يتضح حاجة مصر إلى القيام بمجموعة من الإجراءات التي تمكنها من إحداث تغييرات جوهرية في مدارس التعليم الأساسى، وتطويرها حتى تتواكب مع التغيرات الحادثة محلياً وإقليميا وعالمياً، من خلال المشاركة فى برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، وحتى تعود لمؤسساتها ريادتها، وتحقق ميزة تنافسية. ومن ثم يمكن بلورة مشكلة البحث في الفرضية التالية:

"كلما شاركت مصر فى اختبارات التقييم الدولية، كلما أدى ذلك إلى تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فيها"

وللتحقق من هذا الفرض؛ يسعى البحث للإجابة عن الاسئله التالية:

١. ما الأسس النظرية لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)؟ وما أبعاد الميزة التنافسية وما مدى ارتباطها ببرنامج التقييم الدولي للطلاب؟ وما واقع نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى الصين؟ وما القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٢. ما واقع نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى النرويج؟ وما القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٣. ما واقع نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى اليابان؟ وما القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٤. ما واقع نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر؟ وما القوى والعوامل المؤثرة فيها؟
٥. ما أوجه التشابه والاختلاف بين نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى كل من الصين والنرويج واليابان ومصر؟

٦. ما الإجراءات المقترحة لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر بما يمكن الدولة من المشاركة فى اختبارات التقييم الدولية والاستفادة من نتائجها، فى ظل السياق الثقافى للمجتمع المصرى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. تعرف الأسس النظرية لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA).
٢. الوقوف على أبعاد الميزة التنافسية ومدى ارتباطها ببرنامج التقييم الدولي للطلاب.
٣. رصد وتحليل خبرات كل من الصين والنرويج واليابان فى واقع نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى.
٤. الوقوف على واقع نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى المصرى.
٥. تعرف أوجه التشابه والاختلاف بين نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر.
٦. تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر بما يمكن الدولة من الاستفادة من نتائج المشاركة فى اختبارات التقييم الدولية، فى ظل السياق الثقافى للمجتمع المصرى.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث الحالي من عدة جوانب نذكر منها:

أ. **الأهمية النظرية:** تنطلق أهمية البحث النظرية من:

- كونه يواكب الدعوة إلى التحسين التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية.

• ندرة الدراسات التي تطرقت لموضوع اختبارات التقييم الدولية فى ميدان البحث في التربية المقارنة.

ب. الأهمية التطبيقية: قد تفيد نتائج هذا البحث كل من:

• مخططي المناهج وبرامج **الرياضيات والعلوم واللغة العربية؛** حيث الاستفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر

• المسئولين عن وحدات التدريب والجودة؛ بالاستفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية فى تقديم دورات تدريبية.

• معلمى وموجهى المواد المتضمنة فى اختبارات الدولية؛ وذلك بتوظيف المعلمين لنموذج التدريس القائم على أنشطة ونتائج اختبارات التقييم الدولية، كما يمكن للموجهين توظيف نتائج اختبارات التقييم الدولية في تقييم أداء معلمي تلك المواد أثناء الزيارات الصفية.

• طلاب مرحلة التعليم الأساسى؛ وذلك بتحفزهم على المشاركة فى اختبارات التقييم الدولية.

• ميدان البحث الباحثون في مجال التربيه المقارنه؛ باعتبارها من المجالات المعاصره في هذا الميدان البحثى.

مصطلحات البحث:

يتناول البحث لبعض المصطلحات، وهي كما يلي:

أ. **الميزة التنافسية:**

١. **الميزة (لغة): مَيَّزَ**(فعل): ميَّزَ يميّز، تَمييزًا ، فهو مُمَيّز، والمفعول مُمَيَّز. **ميَّزَ الشىءَ:** فَرَزَهُ عَنْ غَيْرِهِ، **ميَّز الشَّيءَ:** مازه، فضّله على غيره (قاموس المعاني،)

٢. **تَنَافَسَ(لغة):**تنافسَ / تنافسَ في يتنافس، تنافُسًا،فهو مُتنافِس،والمفعول مُتنافَس فيه.
تَنَافَسَ الفَرِيقَانِ: تَسَابَقَا، رَغِبَ كُلٌّ مِنْهُمَا فِي الفَوْزِ، تَبَارَيَا. (قاموس المعاني،)

٣. **اصطلاحاً: تعرف الميزة التافسية على أنها** تنشأ بمجرد توصل المؤسسة إلى اكتشاف طرق جديدة أكثر فعالية من تلك المستعملة من قبل المنافسين؛ حيث يكون بمقدورها تجسيد هذا الاكتشاف ميدانياً، أى بمجرد إحداث عملية إبداع بمفهومه الواسع (علي سويلم الجازي، ٢٠٢١، ص٣٨)

كما تنشأ **الميزة التنافسية** نتيجة التنفيذ السريع للاستراتيجية المناسبة وتنفيذ الموارد بشكل أفضل من المنافسين. كما أنه يمكن تفسيرها على أنها مهارات وأساليب وقدرات لتسخير الموارد لغرض التفوق على المنافسين. (Kant, N., 2021, p. 7)

وتتمثل **الميزة التنافسية** في قدرة المؤسسة على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات التي تمكنها من الحصول على مركز تنافسي أفضل، أو عنصر تفوق، أو قدرة أعلى قياسا بمنافسيها الذين يعلمون في نفس النشاط، وقد تحقق المؤسسة ذلك من خلال استغلال الفرص الخارجية، والحد من أثر التهديدات، واستغلال مواردها المادية والبشرية والفكرية، والاهتمام بالجودة وبالتكنولوجيا، والقدرة على تخفيض التكلفة ورفع الكفاءة التسويقية) (علي السيد الشخيبي، وآخرون، ٢٠١١/ ٢٠١٢، ص ٥٢)
كما تعرف على أنها: "المكانة الفريدة التى تطورها المنظمة ضد منافسيها" (حكمت رشيد سلطان و محمود محمد أمين عثمان، ٢٠٢١، ص ٢٨٠)

إن التعريف الأول أكثر دلالة وإقناعاً لأنه يركز على جوهر الميزة التنافسية ألا وهو الإبداع. أما التعريف الثانى فيركز على خلق القيمة للعميل، فى حين أن التعريف الثالث يركز على أحد مصادر الميزة والمتمثلة فى استراتيجية التنافس.

ويمكن تعريف الميزة التنافسية إجرائياً بأنها: مدى قدرة مدارس التعليم الأساسى على الإبداعو التفوق في الأداء على المدارس المنافسة، نتيجة تقديم خدمات

تعليمية بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، والقدرة على تحسين أداء الأعمال في مدارس التعليم الأساسى بشكل متميز، وأفضل من المدارس المنافسة.

ب. اختبارات التقييم الدولية: يمكن تعريفها من خلال ما يلى:

١- **التقييم (لغة):** قيَّمَ الشيء تقْييمًا: أى قَدّر قيمَتَهُ. مُقَيِّم (اسم): مُقَيِّم: فاعل من قَيَّمَ (قاموس المعاني،)

٢- **اختبارات الأداء:** ظهرت اختبارات الأداء لقياس المهارات الأدائية، سواء كانت مهارات العمل في المختبرات، أو مهارات حل المسائل في الرياضيات، أو مهارات الاتصال في اللغات، أو غيرها من المهارات المرتبطة بعديد من المقررات الدراسية الأخرى التى يتم تدريسها فى مدارسنا، وجامعاتنا. ويقع هذا النوع من الاختبار موقعاً وسطاً بين الاختبار التحريري الذي يقيس المخرجات المعرفية، ومواقف الحياة الطبيعية التي سوف يطبق فيها حصيلة التعلم في النهاية. ويعتبر الموقف الطبيعي في هذه الحالة محك الأداء (حسن شحاتة وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص ٢٤).

٣- **برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA**: **مصطلح(PISA):** هو اختصار لـ the " Program for International Student Assessment"، وتعني البرنامج الدولي لتقويم الطلبة، ويشرف على الاختبارات دوليًا منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (بوابة روزاليوسف، ٢٠٢٠)

كما يعرف بأنه: دراسة دولية بدأت في عام ٢٠٠٠م، يجمع برنامج (PISA) لتقييم الطلاب الدوليين بيانات كل ثلاث سنوات عن الطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا، بالإضافة إلى معلومات أساسية عن المدارس والطلاب. يهدف إلى تقييم أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم من خلال اختبار مهارات ومعارف الطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا في البلدان/ الاقتصادات المشاركة.(Orkodashvili, 2018, p. 228)

PISA "هو استطلاع دولي كل ثلاث سنوات يهدف إلى تقييم أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم من خلال اختبار مهارات ومعارف الطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا."، يتم إجراء PISA منذ عام ٢٠٠٠م كل ثلاث سنوات. تتكون محتويات اختبار PISA من ثلاثة اختبارات رئيسية: القراءة والرياضيات والعلوم. علاوة على أن PISA "تقيم إلى أي مدى يمكن للطلاب في نهاية التعليم الإلزامي تطبيق معرفتهم على مواقف الحياة الواقعية وأن يكونوا مجهزين للمشاركة الكاملة في المجتمع." (Sato, H., 2017, p. 210)

ومما سبق، يمكن تعريف برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA إجرائياً على أنه :مسح دولي شامل يستخدم في قياس مهارات ومعارف الطلاب في نهاية التعليم الإلزامي، وتوفير البيانات اللازمة لصناع السياسات التعليمية اللازمة للتطوير؛ وبالتالى المنافسة محلياً ودولياً.

منهج البحث وخطواته:

قدم كل من "نواه وإكستاين " Harold Noah & Max Eckstein, 1969 " مدخلاً بحثياً لدراسة التربية، ونظم التعليم دراسة مقارنة؛ اعتمد علي المدخل الإمبيريقي المألوف في العلوم الاجتماعية المعاصرة؛ بما يمتاز به من اعتماد علي الأساليب الكمية؛ للوقوف علي مدي صحة فروض الدراسة، والوصول إلي التفسير العلمي، واكتشاف العلاقات المتبادلة بين الظواهر التربوية ومجتمعاتها؛ ومن ثم يتسنى تقديم نتائج محددة ومفيدة فى تخطيط السياسات التعليمية، وحَددا لذلك خطوات الطريقة العلمية المقترحة علي النحو التالي(شاكر محمد فتحى وهمام بدراوى زيدان، ٢٠٠٣، ص ١٢٤: ١٢٧):

- **تحديد المشكلة:** وفي هذه الخطوة تقوم الباحثة بتحديد مشكلة الدراسة من خلال القراءة المتعمقة حول اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس

التعليم الأساسى، وكذلك بعض الدول الأجنبية التي حققت الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى في ظل اختبارات التقييم الدولية.

- **صياغة الفروض.** وفي هذه الخطوة يتم صياغة فروض البحث وأسئلته بناء على القراءات المتعمقة حول تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى في ظل اختبارات التقييم الدولية.
- **تحديد المفاهيم، والمؤشرات:** وفي هذه الخطوة تقوم الباحثة بتحديد المفاهيم والمؤشرات النظرية المرتبطة بتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى في ظل اختبارات التقييم الدولية، ويتم ذلك من خلال مراجعة الأدبيات المرتبطة بذلك، والإطلاع على أفضل الممارسات العالمية في مجال اختبارات التقييم الدولية لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى وتستخدم هذه المؤشرات في تقويم الواقع وتطويره.
- **اختيار حالات المقارنة:** وفي هذه الخطوة تحدد الباحثة حالات المقارنة بناء على قدرتها في اختبار الفرضية التى وضعت للبحث في الخطوة الثانية؛ وبما يساعد الدولة المحورية في تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى في ظل اختبارات التقييم الدولية.
- **جمع المادة العلمية:** وفي هذه الخطوة تقوم الباحثة بجمع المادة العلمية المرتبطة بـ "اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى "والخاصة بحالات المقارنة المختارة للدراسة؛ مراعياً الدقة في كل ما يكتب؛ للتحقق من الفرض المحدد.
- **معالجة/ عرض/ استخدام المادة العلمية:** وفي هذه الخطوة تقوم الباحثة بتوضيح العلاقة بين المادة العلمية المرتبطة بـ اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى وتحليلها في ضوء سياقاتها الثقافية،

وكذلك تفسيرها في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة؛ بما يساعد في التحقق من الفرض الذي تم وضعه في الخطوة الثانية.

- **تضمينات /مستخلصات/ تفسير النتائج:** وفي هذه الخطوة تقوم الباحثة بعد أن اختبر صحة الفرض في الخطوة السابقة بصياغة النتائج التى توصل إليها، وطرح مجموعة من الإجراءات بشكل إجرائى يسهل تطبيقها؛ إذا ما تبناها صانع القرار ووضعها موضع التنفيذ.

حدود البحث:

نظرا لصعوبة تغطية جميع الجوانب المرتبطة بموضوع البحث؛ فإنه قد تحددت معالمه فيما يلي:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على التركيز على الأسس النظرية لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)؛ وقد تم الاقتصار عليه دون باقى الاختبارات الدولية، مع الوقوف على أبعاد الميزة التنافسية ومدى ارتباطها ببرنامج التقييم الدولي للطلاب؛ وتم الاقتصار على PISA لأنها تركز على كيفية استخدام المهارات والمعرفة اللازمة للحياة اليومية(أى: توظيف المعرفة في المواقف الحياتية اليومية التي يواجهونها في المدرسة والبيت والمجتمع، مثل : تقييم اختياراتهم وكيفية صنع قراراتهم.)، ولكن TIMSS تركز على اكتساب المعرفة والمهارات المكتسبة في المناهج المدرسية،لا في حين يركز اختبار **بيرلز** وهو للقراءة فقط على تقييم مهارات القراءة فقط. (Sato, 2017, pp. 216, 217). ويتم اختيار سن ١٥ عام فى PISA لأن الطلاب في هذا العمر يقتربون من نهاية التعليم الإلزامي في معظم دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، علاوة على ذلك، فإن طموح منظمة التعاون

الاقتصادي والتنمية مع PISA هو توفير البيانات القابلة للمقارنة دوليًا. (Araujo, et al.,2017, pp. 20, 21)

٢. **حدود مكانية:** اقتصر البحث على خبرات كل من **الصين والنرويج واليابان** فى الاستفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية لتحقيق التنافسية لمدارس التعليم الأساسى؛ وذلك من خلال المحاور التالية.

أ. **المحور الأول: أداء الدولة في اختبارات التقييم الدولية وتنافسية التعليم بها:** "تم الاقتصار على برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)"

ب. المحور الثانى: مؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى:

ج. **المحور الثالث: سياسات دعم تنافسية المدارس؛ ويتضمن:**

- **أولاً:** إطلاق سياسات دعم وتحسين المدارس.
- **ثانياً:** تطوير القيادة المدرسية.
- **ثالثاً:** تحسين ورفع مكانة المعلم (سياسات المعلم الفعالة).
- **رابعاً:** تطوير التقييم التربوى.

ويرجع اختيار خبرات كل من الصين والنرويج واليابان؛ **وذلك للمبررات التالية:**

١. يعود سبب اختيار **اليابان والنرويج** إلى تأثر كلا البلدين ببرنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA)، خاصة فيما يتعلق بالمحتويات التعليمية. علاوة على ذلك، ترتبط بعض القواسم المشتركة بينهما باختراق PISA. **أولاً**، شهد كلا البلدين **"صدمة PISA"**. ثانيًا، لدى كلا البلدين منهج وطني موحد أعدته الحكومة الوطنية. ثالثًا، قام كلا البلدين بإدخال وتشغيل نظام التقييم الوطني بما في ذلك الاختبار والمسح الوطني بعد تجربة PISA. (Sato, 2017, pp. 211, 212)

٢. تحتل **الصين** المرتبة ٢٨ الأكثر قدرة على المنافسة في العالم من بين ١٤٠ دولة تم تصنيفها في إصدار ٢٠١٩ من تقرير التنافسية العالمية الذي نشره المنتدى الاقتصادي العالمي.(tradingeconomics, 2020)

٣. تحتل **النرويج** المرتبة ١٧ الأكثر قدرة على المنافسة في العالم من بين ١٤٠ دولة تم تصنيفها في إصدار ٢٠١٩ من تقرير التنافسية العالمية الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي. (tradingeconomics, 2020)

٤. تحتل **اليابان** المرتبة السادسة بين الدول الأكثر قدرة على المنافسة في العالم من بين ١٤٠ دولة تم تصنيفها في إصدار ٢٠١٩ من تقرير التنافسية العالمية الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي. (tradingeconomics, 2020)

٥. استفادت **اليابان** من العناصر الموجودة في برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعناصر التقييم التربوي الخاصة بهم. فيما يتعلق بمعايير المناهج الوطنية ، (Sato, 2017, p. 213)

وتجدر الإشارة إلى أن اختيار حالات المقارنة (**الصين والنرويج واليابان**) جاء اتفاقاً مع منهج البحث المستخدم من ناحية؛ فللحالات الثلاث يمكن وضعها على متصل فى ضوء أيديولوجيتهم؛ تمثل الصين (الإشتراكية الجديدة بالصبغة الصينية) إحدى طرفيه، **والنرويج** (الرأسمالية) الطرف الثانى، فى حين تأتي **اليابان** (التوجه من الإشتراكية الى الرأسمالية) في منتصف المتصل. وعلى نفس المنوال؛ تمثل الحالات الثلاث ثلاث نقاط على متصل في ضوء نمطهم الإدارى ؛ فالصين المركزية تمثل إحدى طرفيه، **والنرويج** الطرف الثانى، فى حين تأتي **اليابان** (التوجه من المركزية الى اللامركزية) في المنتصف.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد تم ترتيبها من الأحدث للأقدم كما يلي:

١. هدفت دراسة (عبير شوق وآخرون،٢٠٢١م، ص ٣١٧) بعنوان **"متطلبات استخدام الميزة التنافسية في مدارس التعليم الأساسي في مصر على ضوء استراتيجية التميز"** إلى تعرف أهم متطلبات استخدام الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأساسي في مصر على ضوء استراتيجية التميز، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى العديد من المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأساسي كضرورة لتبني استراتيجية التميز والاختلاف بهذه المدارس، أهمها: مكافأة الأداء المتميز، ومتطلبات خاصة بالموارد، والقدرات، والمهارات، وضرورة تزويد المتعلمين بخدمة تعليمية متميزة، بالإضافة إلى دعم المعلمين وتشجيعهم بما يمكنهم من تحقيق الأداء المتميز وفق معايير الجودة، والتأكيد على توفير البيئة الدراسية الداعمة للتنوع والإبداع، والعمل على تصميم الأنشطة التعليمية التي تعزز الإبداع والتفكير الناقد لدى كافة أطراف العملية التعليمية.

٢. وتناولت دراسة (Landahl, 2020, 625) بعنوان: **تقويم PISA: الحوكمة المؤقتة والتقييمات الدولية واسعة النطاق** التقييمات الدولية واسعة النطاق في مجال التعليم من منظور زمني؛ حيث يقارن المفاهيم المختلفة للوقت في التقييمات الدولية المبكرة التي أجرتها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي مع دراسات PISA التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من عام ٢٠٠٠ فصاعدًا. وتوصلت إلى أنه كان هناك تحول في الطرق التي تنظم بها التقييمات الوقت. واتسمت مسوحات التقييم البيئي المتكامل المبكرة بالبطء النسبي، ونقص التزامن ونقص تحليلات الاتجاهات. على النقيض من ذلك، يتميز برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) بسرعة عالية، ونشر النتائج

بشكل متزامن في جميع أنحاء العالم والدراسات المنتظمة والمتكررة التي تجعل تحليل الاتجاهات ممكنًا. يُقال إن ظهور هذا النظام الزمني الجديد له آثار على كيفية إدارة التعليم. **وعلى المستوى عبر الوطني،** فإنه يعزز تأثير وأهمية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية باعتبارها جهة فاعلة سياسية هامة. **أما على المستوى الوطني،** حيث يتكيف الخطاب والسياسة التربوية مع توقيتات تقويم PISA، يمكن التمييز بين نوعين من التأثيرات. **أولاً،** هناك اتجاه نحو البحث عن حلول **"رجعية"** للمشكلات المعاصرة. **ثانيًا،** هناك اتجاه نحو التسريع والتخطيط قصير المدى عندما يتعلق الأمر بالإصلاحات التعليمية.

٣. سعت دراسة (Davis, Wilson, 2019, p. 151) بعنوان: **"غير معولم": الخطابات الإعلامية المتناقضة حول التعليم والقدرة التنافسية في أربعة بلدان"** نحو تحليل الخطابات المتناقضة حول التعليم والقدرة التنافسية من أربعة بلدان لإظهار القيم الوطنية المختلفة التي تعتبر محركًا رئيسيًا في التنمية الاقتصادية، **واستخدمت** تحليل المحتوى لمقارنة خطاب الصحف المحيط ببرنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لتقييم الطلاب الدوليين (PISA) في أربعة بلدان ذات أداء أعلى من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: اليابان وكوريا الجنوبية (تحسين الأداء) وأستراليا وفنلندا (انخفاض الأداء). اجتذبت PISA الكثير من اهتمام الحكومة والعامة لأنها تعكس التعليم والقيمة الاقتصادية لذلك، **وتوصلت إلى** أنه لا تزال هناك اختلافات وطنية وثقافية قوية. تعد التنافسية التعليمية والقدرة التنافسية الاقتصادية خطابين قويين في اليابان وكوريا الجنوبية، بينما في أستراليا وفنلندا، ينصب التركيز على التنافسية التعليمية. كما أن لدى وسائل الإعلام في فنلندا إشارات قليلة إلى التنافسية الاقتصادية ولا تظهر في أستراليا. يتم عرض موضوعات الخطاب حول PISA من ٢٠٠١ إلى ٢٠١٥ مع اتجاهات التحصيل التعليمي وتغيير وجهات النظر الوطنية حول التعليم.

٤. وهدفت دراسة (Ninomiya, S., 2019) بعنوان: **"تأثير PISA والعلاقة المتبادلة وتطوير سياسة التقييم ونظرية التقييم في اليابان"** إلى تعرف تأثير PISA والعلاقة المتبادلة وتطوير سياسة التقييم ونظرية التقييم في اليابان، حيث قدم PISA صورة جديدة للإنجاز الأكاديمي، الأمر الذي دفع إلى إصلاحات التعليم الياباني على مدار العقد الماضي لابتكار التدريس والتعلم من أجل **"محو الأمية على غرار PISA"** وبدعم من الأسس النظرية، لا سيما فيما يتعلق بمفهوم **"محو الأمية PISA" و "التقييم الأصيل"، وكشفت النتائج عن أن** هذه الإصلاحات قد حققت تقدمًا في التركيز على الكفاءات عالية المستوى، مثل تطبيق وتطوير استراتيجيات تقييم جديدة.

٥. وسعت دراسة (Yang, & Fan, 2019) بعنوان: **إصلاحات التعليم بعد برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) في الصين: استجابة السياسات إلى ما بعد الحوكمة الرقمية لـ PISA"** نحو تحليل بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، للكشف عن أن الاختبار نفسه يعكس المشكلات التعليمية في الصين بالإضافة إلى التأثير الناتج للحوكمة الرقمية. بدراسة السبب الجذري لهذه المشاكل، توضح هذه الدراسة أن إصلاحات التعليم التي تم تنفيذها استجابةً لـ PISA قد تجاوزت الحوكمة الرقمية؛ واستخدمت اسلوب التحليل النصي للمواد المتعلقة بنظام التعليم في الصين، بما في ذلك بيانات PISA والتقارير التحليلية التي نشرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية منذ عام ٢٠٠٩. **وتوصلت إلى أن** بيانات برنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA)؛ تعكس المشكلات الرئيسة التي تواجه قطاع التعليم في الصين، بما في ذلك إثقال كاهل الطلاب في المدرسة، والتركيز على اكتساب المعرفة أثناء عملية التدريس، وانتشار الرسوم الدراسية اللامنهجية. يتوافق تأثير الحوكمة الرقمية الناجم عن اختبار PISA إلى حد كبير مع سعي الصين المستمر والمفرط لتحقيق الكفاءة، والتركيز على الدرجات، ومعدل الطلاب الذين يلتحقون

بالمدارس ذات المستوى الأعلى؛ وبالتالى فكرت الصين في الوقت الحالى بنشاط في مساوئ الحوكمة الرقمية قبل تنفيذ سلسلة من إصلاحات التعليم التي تتجاوزها.(Yang, & Fan, 2019, p. 297)

٦. وبحثت دراسة **(Orkodashvili, 2018)** بعنوان: **التعلم من الأمثلة الناجحة: من الاختبارات المحلية إلى التقييمات الدولية** في قضايا فجوات التحصيل في التعليم في دول الخليج. تحدد الورقة فكرة مفادها أن المشاريع الدولية مثل برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، والاتجاهات في الرياضيات والعلوم الدولية (TIMSS)، والتقدم في دراسة محو الأمية (PIRLS) لا يمكن أن تخدم فقط كوسيلة للإعداد والتحقق. معايير الجودة في التعليم ولكن أيضًا كوسطاء في سد فجوات الإنجاز وفي المساعدة على زيادة مساءلة المدارس تجاه الجمهور الأوسع. كما تحاول الورقة البحث في المكانة النسبية لدول الخليج العربي في المشاريع الدولية مثل TIMSS و PISA و PIRLS. يفترض البحث أن البيانات الدولية واسعة النطاق قد تبدو مفيدة في قياس التقدم المحرز في أي بلد فردي. وتقترح الورقة أن سهام التأثير تتحرك وتعمل في كلا الاتجاهين، مما يعني أنه أثناء وضع المعايير العالمية، فإن المشاريع الدولية تبني أحكامها على التحديات المحلية المحددة في أنظمة التعليم في البلدان الفردية. والأهم من ذلك، يمكن استخدامها في التأثير على السياسات الوطنية لجعل أنظمة التعليم أكثر شفافية وقابلية للمقارنة مع المعايير الدولية.(Orkodashvili, 2018, p. 219)

٧. وسعت دراسة **(Araujo, et al, 2017, p. 20)** بعنوان: **"هل بيانات PISA تبرر سياسة التعليم القائمة على PISA؟ "** نحو مناقشة التصميم المنهجي لـ PISA والأساس الأيديولوجي للحجج العلمية والسياسية المؤيدة والرافضة لها، وتوصلت إلى أنه بينما عززت PISA التركيز على موضوع تعليم الأطفال المهم في جميع أنحاء العالم، هناك مخاوف مشروعة بشأن تدابير PISA وكيفية تطبيقها.

وبالتالى تم استنتاج أن على منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن تكون أكثر شفافية في توثيق الخيارات المنهجية التي تكمن وراء إنشاء البيانات وتأثير هذه الخيارات على النتائج. على نطاق أوسع، ينصح المؤلفون بالحذر في محاولة استنباط وتطبيق سياسة قائمة على الأدلة في مجال التعليم؛ علاوة على ذلك، تم اقتراح نموذجًا بديلًا للبحث الاجتماعي يكون حساسًا وقويًا لمخاوف مختلف الفاعلين وأصحاب المصلحة الذين قد يشاركون في مجال سياسة معين.

٨. وسعت دراسة (أحمد مصطفى عوض مصطفى، وآخرون ، ٢٠١٧)؛ بعنوان: **" فعالية تدريس وحدة مطورة في ضوء متطلبات المشروع الدولي (PISA) في تنمية الثقافة العلمية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى"** نحو تحديد مدى توفر مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لمتطلبات مشروع (PISA) من ثقافة علمية ومهارات حل المشكلات، وكذلك تعرف فعالية تدريس وحدة مقترحة فى ضوء متطلبات مشروع (PISA) لتنمية الثقافة العلمية لتلميذات الصف الأول الإعدادى بمدرسة طلخا الإعدادية بنات اللاتى سيدرسن الوحدة المقترحة فى مادة العلوم، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتى درسن المنهج وفق متطلبات مشروع (PISA)فى القياسين القبلى والبعدى لاختبار الثقافة العلمية.

<u>تعقيب على الدراسات السابقة:</u>

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ ما يلي:

- بحثت بعض الدراسات فى قضايا فجوات التحصيل في التعليم في دول الخليج؛ كدراسة (Orkodashvili, 2018). ودراسة (أحمد مصطفى عوض مصطفى، وآخرون ، ٢٠١٧)؛ التى توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتى درسن المنهج وفق متطلبات مشروع (PISA) فى القياسين القبلى والبعدى لاختبار الثقافة العلمية.

- أكدت بعض الدراسات على التقييمات الدولية واسعة النطاق في مجال التعليم من منظور زمني كدراسة(Landahl, 2020).
- كشفت بعض الدراسات عن أن التنافسية التعليمية والقدرة التنافسية الاقتصادية تعتبران خطابين قويين في اليابان وكوريا الجنوبية، بينما في أستراليا وفنلندا، ينصب التركيز على التنافسية التعليمية. كما أن لدى وسائل الإعلام في فنلندا إشارات قليلة إلى التنافسية الاقتصادية ولا تظهر في أستراليا. كدراسة (Davis, Wilson, 2019)، ودراسة (عبير شوق وآخرون،٢٠٢١م)؛ التى توصلت إلى ضرورة تزويد المتعلمين بخدمة تعليمية متميزة؛ لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأساسي.
- بحثت بعض الدراسات تحليل بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، للكشف عن أن الاختبار نفسه يعكس المشكلات التعليمية في الصين بالإضافة إلى التأثير الناتج للحوكمة الرقمية؛ كدراسة (Yang, Fan, 2019)، ودراسة (Ninomiya, 2019) التى تناولت تعرف تأثير PISA والعلاقة المتبادلة وتطوير سياسة التقييم ونظرية التقييم في اليابان، ودراسة (Araujo, et al, 2017)؛ التى توصلت إلى أن هناك مخاوف مشروعة بشأن تدابير PISA وكيفية تطبيقها.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وبيان أهمية الاستفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية لتحقيق للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بمصر.

خطوات البحث:

في ضوء طبيعه البحث وأهدافه والمنهج المستخدم، يسير البحث وفقاً للخطوات التالية:

١. **الخطوة الأولى** تحديد الإطار العام للبحث، ويشتمل على العناصر الآتيه: (المقدمة- مشكلة البحث- أهداف البحث- أهمية البحث - مصطلحات البحث - منهج البحث - حدود البحث - الدراسات السابقة- خطوات البحث).

٢. **الخطوة الثانية:** تحديد الإطار النظري حول الأسس النظرية لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، أبعاد الميزة التنافسية ومدى ارتباطها ببرنامج التقييم الدولي للطلاب.

٣. **الخطوة الثالثة:** إجراء دراسة وصفية تحليلية للواقع الصيني حول نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى والقوى والعوامل المؤثره فيها.

٤. **الخطوة الرابعة:** إجراء دراسة وصفية تحليلية للواقع النرويجي حول نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى والقوى والعوامل المؤثره فيها.

٥. **الخطوة الخامسة:** إجراء دراسة وصفية تحليلية للواقع الياباني حول نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى والقوى والعوامل المؤثره فيها.

٦. **الخطوة السادسة:** إجراء تحليل مقارن تفسيري لواقع نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بين دول المقارنة الثلاث، والدولة المحورية.

٧. **الخطوة السابعة:** إجراء دراسة وصفية تحليلية لواقع المشاركة فى اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية، والقوى والعوامل المؤثره فيها.

٨. **الخطوة الثامنة:** طرح الإجراءات المقترحة لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر بما يمكن الدولة من المشاركة فى اختبارات التقييم الدولية والاستفادة من نتائجها في ظل السياق الثقافي للمجتمع المصري

الأساس النظري:

يتناول هذا الجزء الأساس الفلسفي/ الفكرى الذي يستند إليه البحث، وفقاً للخطوات الإجرائية التالية:

الخطوة الثانية: الإطار النظري/ الفكرى حول الأسس النظرية لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، أبعاد الميزة التنافسية ومدى ارتباطها ببرنامج التقييم الدولي للطلاب.

وفيما يلى بيان بالأجزاء التي تتضمنها تلك الخطوة من البحث وفقاً للترتيب المشار إليه سابقاً.

برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA):

يُعقد برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA)، وهو اختبار دولي برعاية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) ، كل ٣ سنوات منذ عام ٢٠٠٠ لتقييم كفاءة الطلاب البالغين من العمر ١٥ عامًا في المجالات القراءة والرياضيات والعلوم، مع التركيز على كفاءة واحدة في كل مرة. ركزت التقييمات في عامي ٢٠٠٣ و ٢٠١٢ على كفاءة الرياضيات. (Xu, et al.,2021, p. 36)، وركزت دورة عام ٢٠٠٦م على محو الأمية العلمية. وقد شارك أكثر من ٧٠ دولة واقتصاد في PISA منذ عام ٢٠٠٠م.(Orkodashvili, 2018, p. 228)

وقد تم تطوير برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وهو اختبار دولي لتقييم المعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنها الطلاب البالغون من العمر ١٥ عامًا من أجل التفاعل مع المجتمع. كان للبرنامج تأثير واسع وعميق على الدول الكبرى في جميع أنحاء العالم. مع التأثير العالمي لـ PISA، أصبحت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية **"المُحكم في إدارة التعليم العالمي"**.(Yang, & Fan, 2019, p. 298)

وانتقلت PISA من قوة إلى قوة على مدار سبعة استطلاعات - منذ إنشائها- كل ثلاث سنوات (٢٠٠٠-٢٠١٨م)؛ تم مسح حوالي ٧٩ دولة واقتصاد في PISA 2018، مع مشاركة عدد أقل من أعضاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٣٦) من غير

الأعضاء (٤٣)، مما يعكس التوسع في النطاق والحجم والقوة التفسيرية لتقييمات وبيانات PISA. (Lewis, 2020, p. 18)

لم يعد تحليل التعليم المقارن منذ ظهور برنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA) يتعلق بمقارنة أهداف المناهج الدراسية ومحتواها عبر البلدان ورسم خرائط لكيفية ارتباط أوجه التركيز المختلفة بنتائج التحصيل: لقد تحول التحليل من دراسة ما تم تدريسه للطلاب ومقدار ما تعلموه، إلى دراسة ما يمكن للطلاب فعله بما تم تدريسه. (Araujo, et al.,2017, pp. 21, 22)

في الآونة الأخيرة، تضمنت PISA أيضًا تقييمات اختيارية لـ **"المهارات التطبيقية"**، بما في ذلك حل المشكلات الإبداعية (٢٠١٢)، ومحو الأمية المالية (٢٠١٢ و ٢٠١٥ و ٢٠١٨) وحل المشكلات التعاونية (٢٠١٥)، مما يدل على التطور المستمر لـ PISA "المنتج".(Lewis, 2020, p. 17)

وحيث تتميز PISA بتركيزها على مهارات الحياة؛ وبالتالى يرتكز موضوعها على المفهوم الأوسع لمحو الأمية، أو القدرة على استخدام المعرفة وتطبيقها؛ إذ تتعلق البيانات بقراءة الطلاب الرياضيات، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومحو الأمية العلمية، وكفاءاتهم في مجالات مثل حل المشكلات. (Orkodashvili, 2018, p. 228)

يتبين مما سبق أن PISA لا يقصد منها قياس التحكم في أي منهج، بل قياس ما يسمى **"المهارات الحياتية"**، لجمع الأدلة التي يمكن أن توجه سياسات التعليم ومراقبة أداء نظام التعليم.

أهداف برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA):

١- تقييم أداء الطلاب:

تهدف PISA إلى تقييم المعرفة والمهارات التي اكتسبها الطلاب في نهاية التعليم الإلزامي في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٣٥ دولة في وقت تقرير PISA لعام ٢٠١٥) وفي الدول غير الأعضاء التي انضمت إلى المشروع. يقيّم

الاختبار بشكل منهجي ثلاثة مجالات للمعرفة والقراءة والرياضيات والعلوم. يتم تنظيم تقييمات PISA بحيث يتم في كل دورة (يتم إجراء تقييمات PISA كل ٣ سنوات)، يتم فحص أحد مجالات التقييم بشكل متعمق. PISA 2015، الإصدار السادس من الدراسة، ركز على التحصيل العلمي.(Govorova, et al., 2020, p. 3)

بالإضافة إلى تقييم أداء الطالب، يحتوي الاختبار على استبيانات للطلاب والمديرين للحصول على معلومات سياقية حول عوامل معينة **"داخل المدرسة" و"خارج المدرسة"** التي تؤثر على تعلم الطلاب. يتم تفسيرها من حيث عدد الطلاب، مثل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، ومهن الوالدين، ومواقف الطلاب تجاه تعلم القراءة والرياضيات والعلوم؛ والبيئة المدرسية، بما في ذلك التمويل والموارد المدرسية، وتسجيل الطلاب، ونوع المدرسة (العامة، والخاصة، والميثاق) وتنظيم هياكل إدارة المدرسة. (Lewis, 2020, p. 19)

٢- توفير قاعدة معلومات واسعة عن أداء المدارس فى الدول المشاركة تدعم إصلاح التعليم وتقييم جودته؛

تعد دراسات التقييم الدولي واسعة النطاق من أهم الأدوات التي تتبناها بعض الدول المتقدمة لأنها توفر بيانات عالية الجودة تدعم إصلاح التعليم. كما أنها توفر البيانات التي تحدد مستويات أداء الطلاب التي يمكن مقارنتها مع نظرائهم في البلدان ذات مستويات التنمية المتشابهة أو المختلفة. تهدف دراسات التقييم هذه إلى تقييم جودة نظام تعليمي يهدف إلى إعداد الطلاب للمستقبل من خلال ربط البحث والسياسة والممارسة. وهي تستند إلى فكرة **"فرصة التعلم"**، واستكشاف الروابط بين المنهج المقصود (ما تتطلبه السياسة)، والمنهج المنفذ (ما تعلمه المدرسة)، والمنهج الدراسي المحقق (ما يتعلمه الطالب). وتعتمد هذه الدراسات أيضًا على حقيقة أن الحكم على ملاءمة النظام التعليمي يجب أن يستند إلى بيانات تتجاوز المؤشرات التي تثبت نزاهة

النظام التعليمي فقط، إلى العوامل التي تؤثر على نتائجه. (Alharbi, et al., 2020, pp. 1, 2)

تلعب PISA دورًا مهمًا بشكل متزايد في حوكمة التعليم العالمية. يُعزى هذا بشكل عام إلى ثلاثة عوامل: (١) قبوله كمقياس عالمي لجودة التعليم، (٢) أهميته الاقتصادية المتصورة، و(٣) الوعد بحلول للمشكلات التعليمية في شكل وصفات لـ "أفضل الممارسات".(Yang, & Fan, 2019, p. 306)

من خلال برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، يُقال أن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية سوف تتولى **"دورًا مؤسسيًا جديدًا كمحكم للحوكمة العالمية، وتعمل في نفس الوقت كمشخص وقاضي ومستشار للسياسات في النظام المدرسي العالمي".** ينطوي دور القاضي على تدابير المساءلة العالمية التي تصنف وترتب الطلاب والمعلمين والأنظمة المدرسية من ثقافات ودول متنوعة باستخدام نفس المعايير القياسية. في قلب هذا النوع من الحكم توجد أنظمة البيانات والبيانات التي تبني مشاكل السياسات وتؤطر الحلول السياسية عبر السياقات الوطنية. علاوة على ذلك، يتم تقديم البيانات واستخدام البيانات على أنها محايدة سياسياً وأيديولوجياً ويمكن حسابها.(Skedsmo, 2018, p. 138)

٣- توجيه السياسة التعليمية واتخاذ القرارات:

أصبح تقييم برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، الذي ترعاه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية جهة فاعلة إستراتيجية مهمة في مناقشات سياسة التعليم الدولية. في كتيب يحدد نتائج PISA في عام ٢٠١٥م، ذكر الأمين العام لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، Angel Gurría، ما يلي: (Skedsmo, 2018, p. 137)

على مدى العقد الماضي، أصبحت PISA المعيار الأول في العالم لتقييم الجودة والإنصاف والكفاءة في أنظمة المدارس. من خلال تحديد خصائص أنظمة التعليم عالية الأداء، يسمح الـ (PISA) للحكومات والمعلمين بتحديد السياسات الفعالة التي يمكنهم بعد ذلك تكييفها مع السياقات المحلية الخاصة بهم. ويقوم PISA تلقائيًا بجمع واستنساخ المعلومات التعليمية لمختلف البلدان بتنسيق رقمي ويصف النتائج في شكل تصنيفات. (Yang, & Fan, 2019, pp. 304, 305)

تتمثل الوظيفة الرئيسية لبرنامج PISA في وصف ومراقبة وقياس الجوانب المهمة لنظم التعليم في جميع أنحاء العالم. هذا نوع من الحكم وهو جديد نسبيًا، ولكنه في الوقت نفسه له تاريخ طويل من حيث المجموعات المنهجية للبيانات الديموغرافية والاقتصادية التي تستخدمها الدول لمراقبة سكانها. في التعليم، تعتبر الأرقام أساسية لتكوين المدرسة الحديثة في شكل امتحانات واختبارات حيث تستخدم النتائج لتصنيف ومقارنة وترتيب الأفراد والمنظمات والأنظمة. (Skedsmo, 2018, pp. 137, 138)

وبالتالي، يمكن أن تجيب بيانات التقييم على الأسئلة التالية: **"ما هي السياسات الفعالة؟" "لماذا هذه السياسات فعالة؟" و "ما هي أنواع إصلاحات السياسة التي قد تكون أكثر فاعلية؟"**. (Yang, & Fan, 2019, p. 298)

فمثلاً؛ نتيجة للسياسات النيوليبرالية في العديد من البلدان، زادت أهمية البيانات وتمثل أدوات إدارية للتحسينات المستمرة وهي مرتبطة بآليات المكافأة والعقوبة لتعزيز الأداء. غالبًا ما يتم تصنيف إنجلترا والولايات المتحدة وأستراليا على أنها دول كانت فيها السياسات والإدارية النيوليبرالية جزءًا لا يتجزأ من مرحلة مبكرة. لقد احتاجت هذه الأفكار الحاكمة وجهود التحديث إلى مزيد من الوقت للتكيف لكسب النفوذ في البلدان الأخرى. النرويج، على سبيل المثال، تم وصفها بأنها قادمة متأخرة.(Skedsmo, 2018, pp. 137, 138)

وقد أنشأت PISA مجالًا عالميًا لسياسات التعليم من خلال الرقمنة والبيانات الإحصائية؛ حيث من السهل والمريح لصناع القرار استخدام الأرقام والجداول التي توفرها PISA عند صياغة السياسات. مع الارتفاع التدريجي للتقنيات الجديدة مثل الحوسبة السحابية والبيانات الضخمة، انتقلت عملية المعلوماتية للمجتمعات البشرية تدريجياً من عصور أجهزة الكمبيوتر والإنترنت إلى عصر البيانات الضخمة(Yang, Fan, 2019, pp. 306, 307)

نجحت PISA أيضًا في الحصول على تغطية إعلامية عالمية واسعة النطاق، وإن كانت متنوعة باعتراف الجميع. هذه القدرة على التأثير في الخطابات التعليمية الوطنية، بدورها، ساعدت في ضمان بروز PISA كمصدر للأدلة **"الموضوعية"** في عمليات صنع السياسات على الصعيد العالمي (Lewis, 2020, p. 18)

يتبين مما سبق أنه في النظام الاقتصادي العالمي، لا يعد النجاح التعليمي لبلد ما أو اقتصاد ما مؤشرًا على تحقيق المعايير الوطنية فحسب، بل يعد أيضًا مؤشرًا على نظام تعليمي يتمتع بأفضل أداء وأسرع تحسينات.

أبعاد الميزة التنافسية وارتباطها ببرنامج التقييم الدولي للطلاب

تتحقق الميزة التنافسية من خلال الاستثمار الأمثل للإمكانات المادية والمالية والبشرية المتمثلة في القدرات والكفاءات والمعارف، ومن ثم تقوم الميزة التنافسية على عدة أبعاد تستطيع من خلالها تحقيق أهداف المؤسسة؛ من أجل إنجاز أنشطتها. من أهم هذه الأبعاد: بعد التحكم في التكلفة، البعد التنافسي للزمن، بعد الجودة، بعد المرونة، وأخيرًا البعد التنافسي للإبداع. وفيما يلي سيتم تناولها بشيء من التفصيل:

١. بعد التحكم في التكلفة:

تعد العلاقة بين الميزة التنافسية وتكاليف الإنتاج علاقة عكسية؛ فالتنافسية تزداد كلما تمكنت المؤسسة من خفض تكاليف الإنتاج؛ ولتحقيق ذلك لابد من الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، والاستفادة من معلومات تقويم الأداء بما يسهم في تخفيض الهدر في

الوقت والمواد المستخدمة والدقة في إنجاز العمل لتلافي الأخطاء وتحديد الطريقة المثلى لأداء العمل.

تظهر المساهمة المهمة للتعليم الابتدائي في ضمان القدرة التنافسية الاقتصادية؛ حيث يساهم الإنفاق على التعليم الابتدائي بشكل كبير في النمو الاقتصادي، كما تلعب أيضاً زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي دورًا رئيسًا فى تحقيق تلك القدرة. (Davis, Wilson, 2019, p. 153)

وحيث يشكو العديد من المراقبين من أن السعي وراء تحقيق نتائج جيدة -من حيث المهارات المعرفية وغير المعرفية للطلاب- يجب أن يأخذ في الاعتبار مسألة الكفاءة، والتي هي الحصول على مخرجات جيدة مع احتواء أو حتى تقليل الموارد اللازمة؛ وبالتالى؛ فإن تحليل كفاءة الأنظمة والمؤسسات التعليمية يعد اليوم في طليعة النقاش المؤسسي والأكاديمي. كما توجد أسباب أخرى للاهتمام باستخدام الموارد بشكل أكثر كفاءة منها: تخفيض الميزانيات العامة، والتنافس بين خدمات الرفاهية الأخرى على النفقات العامة المحدودة، وزيادة المطالبة بالشفافية في المعلومات حول تكاليف ونتائج أنشطة المدارس، كما يهتم عدد متزايد من أصحاب المصلحة بفعالية الأنشطة التعليمية. (Agasisti, Zoido, 2018)

وتعود غالباً الأسباب الرئيسة لفجوات التحصيل في أجزاء مختلفة من العالم والتي تنعكس عادةً في نتائج TIMSS و PISA و PIRLS؛ إلى نقص الموارد والمواد التعليمية، وانخفاض تشجيع الوالدين، وتأثير الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة والمستوى التعليمي، والتقسيم الاجتماعي الواسع، والمناهج غير الموحدة، وتدني جودة المعلم، وما إلى ذلك. (Orkodashvili, 2018, p. 225)

وكلما كانت البلد اقتصاديًا، كلما بدت تأثيرات المدرسة أقوى. وبالتالى قد يكون هذا مرتبطًا بندرة العرض في البلدان النامية، وبالتالي برغبة قوية لدى الطلاب في التعلم. علاوة على ذلك، في الثقافات الغربية العائلات ذات الدخل المنخفض والمرتفع

لديها مواقف مختلفة تجاه التعليم، بينما في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، فإن رغبة أي والد من مستوى الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة (سواء كان فلاحًا أو مسؤولًا حكوميًا) هو إعطاء الأفضل التعليم الممكن لأطفالهم؛ وبالتالى فالخلفية الاجتماعية للطلاب لا تلعب دورًا مهمًا في البلدان منخفضة الدخل؛ فقد تبين أن تأثيرات المدرسة في البلدان النامية (البنية التحتية، وحجم الفصل، والمواد، ...) لها تأثير قوي على تحصيل الطلاب.(Orkodashvili, 2018, pp. 223, 224)

في الآونة الأخيرة، تبين أنه **"يُنظر إلى رأس المال البشري على أنه الشرط الأساسي المهيمن للنمو الاقتصادي"**، كما اتضح أنه كيف يمكن استخدام الدرجات التعليمية، بما في ذلك PISA، في شرح الناتج المحلي الإجمالي، كما تبين أيضاً أن المعدلات الاقتصادية للعائد من الاستثمار في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أقوى منها في التعليم اللاحق.(Davis, Wilson, 2019, p. 153)

ومن ثم يتحقق هذا البعد عندما تكون تكاليف الإنتاج والعمليات في هذه المؤسسة أقل من المؤسسات الأخرى، والإنتاج بتكلفة متدنية، ويرتبط هذا البعد ارتباط وثيق باستراتيجية قيادة التكلفة، والتخطيط الفعال للموارد البشرية يمكنه الاسهام في تحقيق هذا البعد.

٢. البعد التنافسي للزمن:

يعد الوقت واحد من أهم مصادر الميزة التنافسية، ولقد "تزايدت أهميته للمستفيدين فازدادت المنافسة القائمة على أساس الوقت بين المؤسسات.

وقد ربط الباحثون - قبل توفر معلومات عن تحصيل الطلاب- بين التنمية الاقتصادية لبلد ما وبين متوسط عدد سنوات الدراسة لسكانها. بعدها عمل برنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA) على زيادة الوعي بالعديد من العوامل التي تؤثر على نتائج الطلاب؛ منها عدد الساعات التي يقضيها الطلاب في الفصل الدراسي.(Araujo, et al., , 2017, p. 28)

كما أن المنظور الزمني يمكن أن يساهم في فهم أشمل للآليات الكامنة وراء نجاح التقييمات الدولية؛ وذلك من خلال المؤشرات؛ التى توفرها المنظمات الدولية والحكومات والمنظمات غير الحكومية والأكاديميون ووكالات الأمم المتحدة وتحدثها باستمرار.(Landahl, 2020, p. 626)

والوقت في مجتمع اليوم يعتبر من المصادر الأساسية لتحقيق الميزة التنافسية؛ وذلك من خلال سرعة الاستجابة للمتغيرات وضرورة التطوير؛ والتى أصبحت ضرورة لا غنى عنها تسعى من خلالها وزارة التربية والتعليم إلى التحسين وحل المشكلات، وكذلك الالتزام بوقت الحصص والنشاط دون إهدار لهذا الوقت، وتجنب مضيعات وقت المدير والمعلم.

٣. بعد الجودة:

تعد الجودة من المزايا التنافسية المهمة؛ حيث "تشكل في الوقت الحالي ميزة تنافسية للمؤسسة، تمكنها من تحقيق النجاح والتقدم، وذلك من خلال تقديم المؤسسة لمنتجات ذات جودة عالية تميزها عن منتجات غيرها من مثيلاتها".

وتلعب التقييمات المعيارية الوطنية والدولية واسعة النطاق دورًا مهمًا - في العديد من البلدان- في تقييم جودة أنظمة التعليم وفي تطوير وتقييم السياسات التعليمية؛ يمكن استخدام التقييمات واسعة النطاق لوصف اتجاهات الإنجاز ومراقبتها بمرور الوقت، واستكشاف العوامل التي قد تكون مرتبطة بالإنجاز ومقارنة الإنجاز عبر مجموعات فرعية من الطلاب. تسهل التقييمات الدولية إجراء مقارنات بين الدول، نظرًا لأن جميع البلدان المشاركة تتبع إجراءات مماثلة مع جداول التصنيف، على وجه الخصوص، والتي تجذب قدرًا هائلاً من الاهتمام. (Karakolidis,2021)

وقد تبين من خلال مشاريع التعليم الدولية وتوافر البيانات العالمية وقابليتها للمقارنة، تحول تركيز معظم سياسات التعليم الوطنية نحو الوصول إلى الجودة خلال العقد الماضي. يحاول صانعو السياسات والمانحون ومنفذو المشاريع التأكد من أن

أصحاب المصلحة الدوليين والوطنيين والمحليين ينظرون إلى استراتيجيات ومشاريع تحسين التعليم على أنها ناجحة.(Orkodashvili, 2018, pp. 220, 221)

وحيث تكتسب عملية تحسين جودة التعليم الأساسى أهمية حيوية نظرًا لدورها في بناء رأس المال البشري الكفء، فضلًا عن ارتباطها الوثيق بسائر قطاعات التنمية، ومن ثم فهي بحاجة إلى رؤية واعية شاملة متكاملة الأطراف ذات العلاقة المباشرة سواء الفاعلين، في السياق التعليمي، أو السياق المجتمعي.

وبالتالى؛ فغالبًا ما يُنظر إلى المعلمين ذوي الجودة العالية -على الصعيد الدولي- على أنهم يلعبون دورًا رئيسيًا في تحقيق النتائج الجيدة لطلابهم. على الرغم من أهمية المناهج والكتب المدرسية، يجب أن يكون المعلم مُعدًا جيدًا، ومتميزًا في أدائه، ولديه كفاءات تعليمية عالية، وترجمته إلى ممارسات تعزز أداء الطلاب.(Alharbi, et al., 2020, p. 2)؛ وحيث تستثمر عالية الأداء مثل كوريا الجنوبية بشكل كبير في تدريب المعلمين وتستخدم إجراءات فعالة لضمان الجودة لضمان النتائج المرجوة.(Davis, E. R., & Wilson, R., 2019, p. 159)؛ فقد ركزت الحجج التفسيرية على فكرة أن العوامل الكامنة وراء الإنجاز العالي هي في الأساس ذات طبيعة تربوية: يبدو أن فنلندا لديها مدرسون ممتازون وتعليم عالي الجودة للمعلمين.(Araujo, et al., 2017, pp. 21, 22)

وحيث تقاس في التعليم الأساسى بما تسهم به في تحسين مدخلاته، وتحسين عمليات العملية التعليمية، وتحسين الأداء بمفهومه الشامل، والحصول على منتج مناسب، وعلى رأسه الخريج، وخدمة المجتمع ، وتنمية البيئة.

وبالتالى يتم استخدام نسب الطلاب إلى المدرسين و(ومؤشر للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي) لمتوسط المدرسة كمدخلات؛ وبالتالى فإن عدم الكفاءة تؤثر بالفعل على الإنتاج التعليمي للمدارس في العديد من البلدان، على الرغم من أنها أكثر صلة

ببعضها (مثال، النرويج واليونان والولايات المتحدة) وأقل في بلدان أخرى (مثل، كوريا واليابان). (Agasisti, T., & Zoido, P., 2018)

يتبين مما سبق؛ أن الجودة تُعد ركيزة أساسية من ركائز نجاح أي مؤسسة وخاصة مدارس التعليم الأساسى من خلال ما تقدمه من منتجات وخدمات بمواصفات تلبي أو تفوق متطلبات المجتمع الخارجى، مما يحظى برضاهم ويعزز الميزة التنافسية لهذه المؤسسة.

٤. بعد المرونة:

إن كلًا من الكلفة الأقل والجودة الأفضل، لا يمكن أن تؤمن تفوقًا تنافسيًا ما لم يصاحبها مرونة عالية، تتلاءم مع رغبات العملاء، والتى أصبحت البعد التنافسي الحاسم في أسواق الحاضر بعد أن ازدادت رغبات العملاء ووسائل إشباعهم في التغيير والتنوع.

ويمكن تحقيقها من خلال البراعة الاستراتيجية والتى تشير إلى الاستكشاف المتزامن ومتابعة فرص السوق الجديدة والاستغلال الفعال للسوق الحالي (Alshaer, S. A., 2020, p. 82).

وبالتالى **فالمرونة** تعني قدرة المؤسسة على تغيير العمليات إلى طرائق أخرى، مما يعني تغيير أداء العمليات وكذلك تغيير طريقة ووقت أداء العمليات"، لذا فهي تهتم بمدى تكيف المؤسسة وعملياتها ونظامها الإنتاجي مع حجم الطلب وأنماطه، وقدرة فائقة على مواكبة التغيرات والمتغيرات؛ الأمر الذي يتطلب يقظة استراتيجية.

والتى تسمح للمنظمات باستشعار الفرص الحالية والجديدة واغتنامها من خلال تخصيص الأصول والقدرات والموارد التنظيمية؛ الأمر الذى يساعد لوضع منتجات مبتكرة دون تفكيك المنتجات الحالية. (Alshaer, S. A., 2020, p. 82)

وبالتالى تم النظر إلى إظهار الرعاية من خلال تكييف الممارسة التربوية للفرد لتلبية احتياجات الثقافات المتنوعة، واحتياجات التعلم، وخلفيات الطلاب في الفصل الدراسي كأهم السمات أساسية للمعلم المحترف المهتم؛ وبالتالى تم إدراج الوعي الثقافي

والمرونة التربوية لضبط التدريس في تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة كمعيار لتقييم معظم المعلمين في الولايات المتحدة(Liu, et al., 2021, p. 13)

كما تنعكس سيطرة المعلم المفرطة وعدم المرونة على عملية التعلم حيث تؤثر على الطلاب فى خوفهم من التعبير عن الأفكار الجديدة. (Sun, et al., 2021, p. 14)

ويعد بعد المرونة بعدًا هامًا لتحقيق ميزة تنافسية حيث أنه يركز على قدرتها على التغيير والاستجابة لمتطلبات الزبائن داخل المجتمع المدرسي وخارجه مع تغيير أداء العمليات، أو تغيير طريقة العمل، واستخدام طرق تدريس حديثة جاذبة للطلاب، أو المرونة في استحداث تكنولوجيا جديدة وتوفير متطلبات تطبيقها، وتوفير منتجات وخدمات بكفاءة وفاعلية من أهمها خريج قادر على مواجهة التغيرات المتلاحقة من حوله.

يتبين مما سبق ضرورة قيام المنظمات بتوظيف اللجان والفرق المتخصصة في اليقظة الإستراتيجية وتزويدها بكافة الموارد اللازمة للعمل على تحقيق الأهداف التنظيمية.

٥. البعد التنافسي للإبداع:

يعد الإبداع من أهم المطالب الرئيسة للمؤسسات في ظل ما تواجهه من متغيرات في بيئات تتسم بالتغير والتعقيد، "والإبداع هو البراعة والتخيل لإيجاد منهج جديد للأشياء، وإيجاد الحلول الفريدة للمشكلات.

تعد كلا من بيئة التعلم الداعمة وثقافة الفصل الدراسي أمران حيويان في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب، كما أنه من أجل تعزيز الإبداع كجزء من التعليم، يجب أن يخضع جميع المشاركين في نظام التعليم، بما في ذلك المصلحون التربويون والسلطات المدرسية والمعلمون. هم أنفسهم عملية تقييم صادقة لصفاتهم الإبداعية حتى يكونوا قادرين على تحفيز تلاميذهم.(Sun, et al., 2021, pp. 3, 4)

وتعد أفضل المؤسسات هي تلك التي تمتلك القدرة على الإبداع، وأفضل المدراء وقادة العمل هم أولئك الذين يستطيعون توفير المناخ التنظيمي الملائم لمساعدة أعضاء المؤسسة في استخدام مواهبهم الإبداعية بشكل كامل"؛ وبالتالى فهو يحتاج إلى مدير

مبتكر يمتلك الجرأة في اتخاذ القرار بوضع الإبداع موضع التنفيذ، وتحقيق ميزة تنافسية من خلال إيجاد طريقة جديدة في أداء الخدمة.

ولكى يقوم الشخص بتطوير قدراته الإبداعية؛ من المرجح أن هذا يتطلب حالة من الدوافع الذاتية عالية المستوى والدوافع الخارجية منخفضة المستوى نسبيًا. يضع الدافع الجوهري للفرد الأساس لتجربة الشغف في نشاط يساهم على التوالي في تعزيز الإبداع. وتعد بيئة التعلم التي تعزز الإبداع تستلزم مناخًا يكون فيه الأطفال الصغار دافعًا جوهريًا للتعلم بناءً على مبادرتهم الخاصة. كما أن الحوافز الخارجية مثل المكافآت الإيجابية يمكن استخدامها بفعالية للتأثير على الدافع الداخلي. من ناحية أخرى، فإن الدافع الخارجي السلبي، مثل انتقاد المعلم، سيقلل من الدافع الذاتي للطالب، مما يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس للتفكير بشكل إبداعي. (Sun, et al., 2021, pp. 3, 4)

وبفحص إثبات تأثير البيئات المختلفة على الإبداع؛ تبين مساهمة العوامل البيئية بشكل كبير في تطوير الإبداع من خلال تقليل العقبات المحتملة التي تعيق ظهور الأفكار الإبداعية. وعليه يُقترح ليس فقط إزالة العقبات فحسب، بل التأكيد أيضًا على الحاجة إلى مجموعة واسعة من دعم الطلاب، لتعزيز الدافع الداخلي والإبداع. (Sun, et al., 2021, p. 4)

فإن بيئة التعلم الداعمة التي تزرع الإبداع هي التى توفر مناخ يطبق فيه المعلمون طرقًا تعليمية مناسبة لدعم إبداع الأطفال، مما يقلل من العقبات التي قد تمنع تدفق تيارهم الإبداعي.

ومن هنا فإن الاختبارات الدولية تعد مدخلًا لتحقيق التميز والتنافسية على الصعيد المحلي والعالمي، وأداة تمكن الدول من قياس أثر الإصلاحات التعليمية في تحسين جودة الأداء التعليمي، وبمثابة عدسة رصد على جودة هذه الإصلاحات ومدى قابلية النظام واستيعابه لها.

حيث تؤدي اختبارات التقييم الدولية إلى تعزيز التنافسية بين المدارس **محلياً**؛ مما يترتب عليه الارتفاع في مستوى الأداء من أجل تحقيق الرضا المجتمعي عن أداء المدارس، كذلك يترتب على ذلك توفير البيئة التمكينية المدعمة والمحفزة للطلاب على مواصلة التميز والنجاح، **وعلى الصعيد العالمى** توفر اختبارات التقييم الدولية الفرصة لمقارنة أداء المدارس أو النظام التعليمي في دولة ما مع النظم التعليمية في الدول الأخرى؛ من أجل الوقوف على المستوى الحقيقي للنظام التعليمي، ومدى قدرته على المنافسة الدولية.

فى ضوء النتائج السابقة؛ يمكن بلورة مجموعة من المؤشرات (الدور المتوقع) التي يمكن استخدامها في تقييم واقع نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى في حالات المقارنة الثلاث، وتقييم الدولة المحورية وتتمثل هذه المؤشرات فيما يلى:

١. تعد الاختبارات الدولية مدخلًا لتحقيق التميز والتنافسية على الصعيد المحلي والعالمي، وأداة تمكن الدول من قياس أثر الإصلاحات التعليمية في تحسين جودة الأداء التعليمي، وبمثابة عدسة رصد على جودة هذه الإصلاحات ومدى قابلية النظام واستيعابه لها.
٢. أن الاختبارات الدولية أضافت بعدًا جديدًا فيما يتعلق باقتراض السياسات التعليمية وإعارتها، حيث تقوم الاختبارات بتحديد الأنظمة التعليمية ذات الأداء العالي عن طريق بناء مؤشرات اختبار البيزا، وتصنيف وترتيب الدول ضد مجموعة من المقاييس المشتركة والموحدة، وهذا يؤدي إلى تصنيفات جديدة لنظم التعليم؛ إلى مستوى الأداء العالي أو المتوسط أو الأداء المنخفض.
٣. استطاعت الاختبارات الدولية أن تفتح نطاقًا واسعًا من الإصلاحات التعليمية على مستوى العالم، وتتركز هذه الإصلاحات في نطاق تطوير السياسات التعليمية الحاكمة، وتطوير الممارسات الخاصة بنظام التعليم على مستوياته وعناصره كافة.

٤. أصبحت الاختبارات الدولية لتقييم التحصيل والإنجاز التعليمي أداة قوية للحكم على جودة وكفاءة نظام التعليم في البلاد المختلفة، كما أن تأثيراتها امتدت إلى المستوى الوطني سواء بالتطوير أو بالتغيير؛ وبالتالى حل المشكلات.

٥. أن الدول تعظم الاستفادة من البيانات الناتجة عن اختبارات التقييم الدولية وتحول هذه البيانات إلى خطط شاملة تستهدف مواطن الخلل الناتجة من أجل علاجها.

٦. تتضح أهمية اختبارات التقييم الدولية في تعزيز التخطيط الإستراتيجي للتعليم من أجل مواجهة التحديات والتعامل مع المشكلات، ووضع الخطط والإستراتيجيات التي تواجه المشكلات وتعزز نظام التعليم على الصعيد الدولي. والتخطيط الفعال للموارد البشرية

القسم الثالث: نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى الصين:

ومن خلال هذا القسم سيتم تناول أداء الصين في اختبارات التقييم الدولية، ومؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى، وسياسات دعم تنافسية المدارس بتلك الدولة، وذلك على النحو التالى:

المحور الأول: أداء الصين في اختبارات التقييم الدولية وتنافسية التعليم بها:

مثلت شنغهاي الصين في المشاركة في PISA لأول مرة في عام ٢٠٠٩م، وبرزت كبطل لمدة عامين متتاليين. تم تمثيل نظام التعليم الصيني من قبل شنغهاي، ومنذ ذلك الحين حل نظام التعليم الصيني محل فنلندا كـ **"ملصق الغلاف الجديد للتميز".** تشكل الإنجازات التعليمية المتنامية في الصين تحديًا للولايات المتحدة، مما يؤدي إلى منافسة شبيهة بما حدث عندما أطلق الاتحاد السوفيتي أول قمر صناعي خلال سباق الفضاء في القرن العشرين.(Yang, & Fan, 2019, pp. 298, 299)

وقد أظهر الطلاب الصينيون (شنغهاي - الصين)- في **"الاستبيان الدولي لبيئة التحصيل والتعلم"** الذي نظمه برنامج OECD لتقييم الطلاب الدوليين (PISA) منذ

عام ٢٠٠٠م- أداءً عاليًا للغاية في محو الأمية فى القراءة وأداء القراءة بين ستة بلدان/ مناطق (كندا، إنجلترا وفرنسا والنرويج وسويسرا وشنغهاي-الصين). (Sun, et al., 2021, p. 6)

وبعد إطلاق النسخة الحاسوبية من PISA في عام ٢٠١٥م، شارك ٥٤٠,٠٠٠ طالب في الخامسة عشرة من العمر من ٧٢ دولة ومنطقة، وحقق طلاب من سنغافورة أفضل أداء عام. وتراجع الفريق الصيني المشترك من مقاطعات/ مدن بكين - شنغهاي - جيانغسو - جوانجدونج (B-S-J-G) إلى المركز العاشر. وبشكل أكثر تحديدًا، احتل الفريق الصيني المرتبة العاشرة للعلوم، والمرتبة ٢٧ للقراءة، والسادسة في الرياضيات. على الرغم من أن هذه النتائج كانت أقل بكثير من النتائج السابقة، إلا أن أداء المنتخب الصيني أبقى البلاد في المرتبة الأولى بين الدول المشاركة البالغ عددها ٧٢ دولة. (Yang, & Fan, 2019, pp. 298, 299)

انتقلت الصين تدريجياً إلى ما هو أبعد من استخدام الحوكمة الرقمية في PISA كأداة لسياسة التعليم. بدلاً من ذلك، يتم دمج PISA مع الخلفية الاقتصادية والثقافية والتاريخية الحالية للبلد. (Yang, & Fan, 2019, p. 306)

وبالتالى تشكل البيئات الداخلية والخارجية لنظام التعليم الصينى الأسس التي يمكن من خلالها مراجعة مشاكل التعليم الحالية والتفكير فيها، ويتم تعزيز التحول في حوكمة التعليم من خلال الابتكارات التعليمية الداخلية والخارجية.

يتبين مما سبق أن اختبار بيزا أثبت فعالية المناهج والإصلاحات التعليمية في شانغهاي على مدى العشرين عامًا الماضية.

المحور الثانى: مؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى فى الصين:

وهى تلك المؤشرات المرتبطة بالتعليم الأساسى فى الصين، وهى جاءت من تقرير التنافسية اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى:

١- مؤشر جودة التعليم الأساسى:

جدول رقم (١) يوضح ترتيب الصين فى مؤشر (البيئة التمكينية التعليمية)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٢	٧٧,٦
٢٠٢٠م	١٣٨ /٣	٨٥,٥

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى لـ**(البيئة التمكينية التعليمية)** فى الصين بنحو (٧,٩) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٨٥,٥)؛ بعدما كانت (٧٧,٦) فى عام ٢٠١٩م؛ وعلى الرغم من هذا الارتفاع إلا أنه أدى إلى احتلال الصين المرتبة (٣/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٢/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

وفيما يتعلق بعدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي

جدول رقم (٢) يوضح ترتيب الصين فى مؤشر (متوسط عدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٥٤	٨٤,١
٢٠٢٠م	١٣٨ /٥٤	٨٣

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: انخفاض قيمة المؤشر الإجمالى **لـ(متوسط عدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي)** فى الصين بنحو (١,١) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٨٣)؛ بعدما كانت (٨٤,١) فى عام ٢٠١٩م؛ ومع ذلك لم يؤثر على

ترتيب الصين حيث ظلت فى نفس المرتبة (٥٤/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م، و (٥٤/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

٢- مؤشر التسجيل بالتعليم الأساسى:

جدول رقم (٣) يوضح ترتيب الصين فى مؤشر (فى الالتحاق الإجمالي بالتعليم الأساسي(%)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٩٠	٣٦,٨
٢٠٢٠م	١٣٨ /٦٧	٤٥,٣

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى لـ (الالتحاق الإجمالي بالتعليم الأساسي(%)) فى الصين بنحو (٨,٥) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٤٥,٣)؛ بعدما كانت (٣٦,٨) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال الصين المرتبة (٦٧/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٩٠/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

٣- مؤشر (أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة) :

جدول رقم (٤) يوضح ترتيب الصين فى مؤشر (أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	-	-
٢٠٢٠م	١٣٨ /١	١٠٠

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: لم تتوافر البيانات الخاصة بأداء الطلاب (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة لعام ٢٠١٩، ووفى العام ٢٠٢٠ حصلت الصين على المرتبة الأولى فى تحصيل طلاب الصف الثامن في الرياضيات والعلوم .

ويعود الأداء المرتفع لقدرة القراءة والكتابة بشكل خاص؛ نتيجة الضغط العالي لنظام التعليم الصيني الموجه للامتحان. (Sun, et al., 2021, p. 6)؛

وتشير منظمة OECD في أحد تقارير البيزا أنه كلما زادت استقلالية ومسئولية المدرسة في تحديد ووضع المناهج الدراسية، وإجراء التقييمات اللازمة؛ كان أداء المدارس والنتائج أفضل، وتظهر نتائج أعلى، ومن النماذج التي يستدل بها على دور الاختبارات الدولية في تعزيز الشفافية والتنافسية الصين حيث تم منح استقلالية للمدارس، شملت تخصيص الموا رد بالإضافة إلى الاستقلالية في اتخاذ القرا رات المتعلقة بالمناهج والتقييمات (Organisation for Economic Co-operation and Develop, 2011, p. 1)؛ الأمر الذى أدى إلى أن تصبح شنغهاي رائدة في إصلاح التعليم الصيني.

المحور الثالث: السياسات العامة للإصلاح والتى ساهمت فى تحسين نتائج الاختبارات الدولية وتحقيق تنافسية التعليم :

استخدمت الصين المعلومات التي قدمتها PISA لتحقيق هدفين رئيسيين: (١) تسليط الضوء على المشاكل التعليمية الحالية في شنغهاي من أجل التحقق من الحاجة إلى الإصلاح و(٢) تقديم الدعم لتدابير الإصلاح الجارية من أجل إعادة تحديد أهداف وطبيعة التعليم. في شنغهاي -على عكس العديد من البلدان الأخرى المهووسة بترتيب PISA- عندما تستكشف أسباب قصورها في التعليم، فإنها تعمل بشكل استباقي على

تحسين الوضع الحالي من خلال إصلاح التعليم مع اختراق قيود الحوكمة الرقمية.(Yang, & Fan, 2019, p. 305)

وقد اقترحت وزارة التعليم في الصين ستة أهداف في إصلاح التعليم الوطني الصيني الجاري؛ لتوجيه الإصلاح وهى (Sun, et al., 2021, p. 6):

١. تغيير تركيز التدريس والتعلم.
٢. تطوير هيكل منهج متوازن.
٣. التغيير من الكتب المدرسية؛ كى تصبح أكثر تركيزاً.
٤. الدعوة إلى التعلم النشط والمشاركة.
٥. تقييم الطلاب من زوايا متعددة الأبعاد.
٦. تنفيذ نظام إدارة شامل بين المستويات الوطنية والمحلية والمدرسية.

يوجد اليوم اعتقاد مقبول على نطاق واسع بين صانعي السياسات والممارسين بأن القيادة الفعالة على مستوى المدرسة ضرورية لتحقيق التأثيرات المرجوة لسياسات الإصلاح. منذ ١٩٨٠م، تم تصميم سياسات جديدة لإضفاء اللامركزية على عملية صنع القرار في أنظمة التعليم، وتمكين المعلمين، ورفع معايير التعلم والمساءلة، وتطوير علاقات أكثر إنتاجية بين المدارس ومجتمعاتهم، وقد تم إعادة تنظيم حوالي ١٥٦ مجموعة من المدارس، وأكثر من ٤٠٠ مدرسة عضو، وحوالي ٤/١ المدارس الابتدائية والاعدادية في مجموعات تعليمية في بكين حتى الشهر الأول من عام ٢٠١٩م، وخلال ذلك الوقت، تم تشكيل نماذج مختلفة من التعاون. (Liu, 2021, p. 241)

بشكل عام، تقوم الجهات التعليمية في المستوى المحلي بالاتصال بالبحث والتقييم الشامل، واختيار المدارس الناجحة والمدارس الضعيفة، ثم تحدد المشروع على أساس تطوعي من قبل جميع الأطراف. وتقدم الحكومة ميزانية خاصة لهذا المشروع في كل عام. ففي عام ٢٠١٩م، استثمرت منطقة هايديان في بكين ١٠٠ مليون يوان صيني

لإشراك المزيد من المدارس في المشروع. وتدعم الميزانية تناوب المعلمين، وإنشاء منصة جديدة على الإنترنت، والمزيد من التدريب أثناء الخدمة. وتعمل الحكومة المحلية أيضًا على إطلاق إرشادات لتطوير المجموعات المدرسية بناءً على الدراسات. (Liu, 2021, p. 242)

ونظراً لأهمية جودة المعلم لجودة التعليم بشكل عام أطلقت وزارة التعليم في المملكة المتحدة **"برنامج تبادل معلمي الرياضيات بين إنجلترا وشنغهاي"** ١ في عام ٢٠١٤. وقد اختار هذا البرنامج مدرسين ممتازين للرياضيات للقيام بجولة دراسية إلى شنغهاي من أجل فهم مزايا هذا الأخير في (تعليم الرياضيات). (Yang, & Fan, 2019, p. 303)

وفى ظل المجموعات المدرسية حيث القيادة الشبكية؛ والتى من خلالها تمنح المدارس الناجحة موارد جيدة للمدارس الضعيفة، كما يحصل جميع أعضاء المدارس على فرصة لتجربة ثقافة مدرسية مختلفة، ليكونوا مصدر إلهام من المعلمين والطلاب الآخرين.(Liu, 2021, p. 242)

وفيما يتعلق بتطوير المناهج الدراسية؛ فقد اختارت وزارة التربية في عام ١٩٧٧م الكتب المدرسية من البلدان المتقدمة واشترتها. وقامت الحكومة باختيار وإرسال المزيد من الطلاب للدراسة على متنها في يوليو ١٩٧٨م. وقد تم إجراء المزيد من التبادلات بعد سياسة الانفتاح والإصلاحات. تم إنشاء تخصص التعليم المقارن في ذلك الوقت لتقديم خبرة أكثر تقدمًا في الخارج؛ بالاستفادة من: نظريات التعليم: البنيوية، التنموية، والتعليم بالقدوة، والبنائية، وما بعد الحداثة، والذكاء المتعدد، والإدارة العامة الجديدة، ونظرية القيادة، وقد أثرت كل هذه النظريات نظريات التعليم الصينية، وبمجرد أن تكيفت هذه النظريات مع البيئة الصينية، أصبح التوطين ابتكارًا وأدى إلى تمكين النظام التعليمي المحلي. (Liu, 2021, pp. 246, 247)

وقد أظهر نظام التعليم الصيني - منذ إصلاح المنهج الدراسي الأول في التسعينيات- ميلًا للابتعاد عن نظام التعلم التقليدي والذي كان سائدًا في نظام التعليم الصيني؛ وبدلاً منه تحول إصلاح التعليم إلى نهج يركز على الطالب ويقوم على تعزيز الإبداع في الفصل الدراسي. (Sun, et al., 2021, pp. 1, 2)

وحيث تهدف التنمية الوطنية للتعليم إلى الجودة والتوازن، والإدارة التعليمية المرضية لجميع المواطنين، تتحمل الحكومة المركزية مسؤولية تنسيق الموارد لضمان الحد الأدنى من ديمقراطية التعليم وتحسين التوازن والجودة التعليمية بشكل مستمر. (Liu, 2021, p. 246)؛ وبالتالى؛ تم تقديم سلسلة من المحاولات الإستراتيجية من أجل تحقيق هدف الصين المتمثل في التعليم الجيد. منذ عام ٢٠٠٠م، كما نشرت الحكومة الصينية عددًا من المعلومات الإرشادية لتخفيف العبء الأكاديمي للطلاب. (Sun, et al., 2021, p. 7)

ففي عام ٢٠٠١م، أصدر مكتب التعليم الصيني سياسات بشأن منهج تعليمي إلزامي لتنمية بيئة الفصل الدراسي **"غير التقليدية"** مع التركيز القوي على الإبداع. من أجل تدريب الأفراد **"المبتكرين أو العمليين أو الذين يمتلكون مهارات متعددة"**، اقترحت **"الإرشادات الوطنية للتنمية المتوسطة والطويلة الأجل وإصلاح التعليم ٢٠١٠-٢٠٢٠"** تحويل التركيز التعليمي من **"المعرفة القائمة على الانضباط"** إلى المعرفة الشاملة عملية التعلم. فمثلاً، أُتيحت مقررات الفنون كوحدات اختيارية أمام للطلاب لأخذها، علاوة على أنه تم تشجيع العمل الجماعي وهيكل الفصل الدراسى متعدد التخصصات.(Sun, et al., 2021, p. 6)

وفي عام ٢٠١١م، أدركت الحكومة مخططًا عامًا **"للإصلاح التعليمي الوطني على المدى المتوسط والطويل وتخطيط التنمية (٢٠١٠-٢٠٢٠)**، كما طلبت وزارة التربية والتعليم من المدرسة التحكم في إجمالي ساعات التدريس، وتقليل كمية الواجبات المنزلية وتقليل عدد الاختبارات اليومية، من أجل تحقيق تعليم شامل يشمل مهارات

التفكير الإبداعي. فمثلاً؛ اعتمدت المدارس تصميمًا جديدًا للمناهج والكتب المدرسية التي تهدف إلى تحويل المنهج من منهج يركز على الانضباط إلى منهج يركز على الخبرة. (Sun, et al., 2021, p. 7)

يعتبر نظام التعليم، الخطوة الطبيعية لتعزيز هذه المواهب الإبداعية بوجه خاص، وحيث تلعب المدرسة الابتدائية دورًا مهمًا لأنها تضع الأساس لمزيد من التطوير الإبداعي للطلاب في الصين؛ حيث التركيز المنخفض نسبيًا على الامتحانات؛ الأمر الذى يجعل المدارس الابتدائية نقطة انطلاق مناسبة لفحص تطبيق السياسة الموجهة نحو تنمية الإبداع في الفصل الدراسي.(Sun, et al., 2021, p. 5)

كما بدأت العديد من المدارس الابتدائية والمتوسطة الصينية في إجراء إصلاحات في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM). كما دفع إصلاح التعليم الوطني الصيني الحالي المعلمين إلى التغيير من نهج يركز على المعلم إلى أسلوب تدريس أكثر تركيزًا على الطالب. وبناءً على ذلك، أدخلت المدارس الصينية تدريجياً المزيد من مقررات الرياضيات المخصصة نتيجة لسياسات **"اللامركزية في المناهج الدراسية".** على وجه التحديد، ويتم تشجيع الطلاب جيداً لإجراء مناقشات قائمة على الفريق لتعلم مفاهيم جديدة بدلاً من مجرد قراءة الصيغ الرياضية. وبالمثل، فإن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) قد ساعد في فهم طبيعة المفاهيم الرياضية بشكل أفضل. وبالتالي، تم دمج بعض أساليب التدريس المبتكرة وإصلاحات التعليم، لا سيما فيما يتعلق بتعليم (STEM) تدريجيًا في المقررات اليومية للطلاب في الصين.(Sun, et al., 2021, p. 6)

ويتضح مما سبق، اهتمام الصين الواسع بتطوير السياسات التعليمية، ووضع إستراتيجيات وخطط تنفيذية شاملة التطوير؛ رغبة في الارتقاء بالأداء، وتحسين نتائج تحصيل الطلاب، ومع تنوع هذه السياسات وتعددها إلا أنها جميعًا تتكامل معًا في تحقيق

الأهداف الصينية المرتبطة بجودة وكفاءة وتنافسية النظام التعليمي بما يعكس القيمة والصورة الحقيقية للصين عالميًّا.

١- تطوير القيادة المدرسية.

يعكس الإصلاح في مجال التعليم بشكل خاص ميزة الحوكمة؛ حيث تمارس القيادة الجماعية على كل مستوى من مستويات الإدارة؛ إذ لم يتبع التطور التعليمي في الصين مسار نموذج التنمية الاقتصادية الذي يمر بعملية من نموذج شامل إلى نموذج مكثف، ويسمح لبعض الناس بالثراء أولاً؛ ويتضح ذلك من خلال ما يلى:

بعد تأسيس جمهورية الصين الشعبية (١٩٤٩)، شهد التعليم الصيني العديد من الإصلاحات، خاصة بعد الإصلاح وسياسة الانفتاح في عام ١٩٧٨م. واليوم، لا تزال النمذجة الأخلاقية والكرم و Zhong Yong من سمات نموذج القيادة التربوية الصينية، وتتخذ إجراءات جديدة فى أشكال التعبير في الممارسة التربوية، ويتم تعيين المدراء الصينيين من قبل إدارة التعليم العالي وفقًا للانتماءات المختلفة (المدارس الابتدائية تنتمي إلى البلدية، المدارس الثانوية الدنيا تنتمي إلى المقاطعات أو البلدية). (Liu, 2021, p. 238)

لا تزال القيادة المدرسية تعتمد كثيرًا على مديري المدارس الذين لديهم شخصيات مختلفة. لكن النموذج الصيني قوي جدًا للتكيف الذاتي، وهو مركزي ولكنه مؤسسي للغاية ولديه ضوابط وتوازنات في نظامه، والإصلاحات الصغيرة لا تتوقف أبدًا في الصين. (Liu, 2021, p. 247)

في عام ١٩٩١م، وضعت وزارة التربية والتعليم في الصين المعايير والمتطلبات لوظيفة مديري مدارس التعليم الأساسى، والتي تؤكد لأول مرة على احترافية مديري المدارس. وفقًا لمتطلبات الوظيفة - باستثناء المعايير الأساسية مثل سنوات الخدمة أو اللقب- يجب على المرشحين لمديري المدارس(Liu, 2021, p. 239)؛ إتقان ما يلى:

- المعرفة الأساسية، مثل السياسات واللوائح التعليمية.
- القدرة على إدارة المدرسة والمعرفة بالتخصصات التعليمية.

- المعرفة بالتاريخ المحلي، والبيئة الطبيعية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- يحتاج المديرون أيضًا إلى أن يكونوا قادرين على حشد المعلمين ومراقبة وتقييم الفصول الدراسية وإدارة العلاقة بين المدرسة والأسرة وحل المشكلات الناشئة.

التطوير المهني لمديري المدارس: منذ أواخر الثمانينيات، كانت هناك حركة اللامركزية. اكتسبت السلطات المحلية والمدارس الأساسية المزيد من الاستقلال الذاتي. من أجل تمكين المدراء، ومساعدتهم على التكيف مع الظروف الجديدة، منذ عام ١٩٨٩م، أطلقت وزارة التربية سلسلة من السياسات للتطوير المهني لمديري المدارس. حول التدريب أثناء الخدمة، يتعين على المديرين متابعة ٢٠٠ ساعة على الأقل من التدريب كل ٥ سنوات (تم رفعها إلى ٣٦٠ ساعة من عام ٢٠١٣). يتم تشجيع نماذج مختلفة من التدريب، مثل المؤتمرات، والتشخيص المدرسي، وتدريب الظل، والتعليم المتبادل بين الأقران، والبحث الإجرائي. (Liu, 2021, p. 239)

اختارت وزارة التربية جامعة بكين نورمال وجامعة شرق الصين للمعلمين وجامعة شمال شرق الصين بشكل منفصل كمركز تدريب لمديري المدارس الابتدائية ومديري المدارس الثانوية الدنيا. الهدف هو إنشاء شبكة من التطوير المهني لمديري المدارس مع المدارس الابتدائية والجامعات ومؤسسات التدريب المهني. تم الترويج لنظريات القيادة الجديدة، خطوة بخطوة، في الصين. يقوم معظم مديري المدارس بترويج الديمقراطية في المدرسة، والاستماع إلى آراء من جهات مختلفة، ومحاولة كسب دعم جميع الأطراف. كما خضع أسلوب قيادة المدراء الصينيين لتغييرات كبيرة في المفهوم والممارسة. لديهم دائمًا جاذبية وتأثير قويين داخل المدرسة وخارجها. متأثرًا بأفكار القدماء في الانضباط الذاتي وتنمية الذات، يتم تشجيع المديرين أيضًا على تعزيز تأثيرهم الأخلاقي، وتراكم الخبرة باستمرار، وإثراء المعرفة المهنية والإدارية، واستكشاف نماذج تعليمية جديدة. (Liu, 2021, pp. 239, 240)

نحتت آلاف السنين من التقاليد بصمات اليوم والتي تفسر جزئيًا القيادة التعليمية الصينية. تمامًا مثل تماثيل كونفوشيوس التي لا تزال موجودة في حرم المدارس العادية في الصين، فإن شعار جامعة بكين للمعلمين **"تعلم، لتعليم الآخرين. واعمل؛ لتكون قدوة للجميع ".** (Liu, 2021, p. 246)

إنهم في طريقهم للتحول من قائد بطولي فردي تقليدي إلى قائد داعم، مما يؤدي بأعضاء المنظمة إلى مشاركة وظائف القيادة بشكل ديناميكي عن طريق إلغاء المركز، وتقديم الدعم والضمان اللازمين. وفي عام ٢٠١٨م، أطلقت وزارة التربية مشروع المبادئ التجريبية الوطنية في إطار برنامج التدريب الوطني. وفى أثناء وضع المعايير، وفرت الحكومة أيضًا منصة أعلى وأوسع للتطوير المهني لمديري المدارس.(Liu, 2021, pp. 239, 240)

وبالتالي يمكن القول :أن نظام اختيار قادة المدارس في الصين ينحاز إلى الاتجاه الغربي القائم على الأداء، وتتأثر عملية اختيار القيادات المدرسية في الصين بمزيج من الثقافة الصينية التقليدية، والثقافة السياسية الأيديولوجية الشيوعية، والثقافة الغربية.

٢- تحسين ورفع مكانة المعلم:

تركز وزارة التعليم الصينية على الممارسة من خلال إصدار سياسات وطنية تشجع الأوساط الأكاديمية على تدريب المعلمين؛ ومن تلك السياسات ما يلى.

تتمثل إحدى هذه السياسات في تشجيع مدارس تعليم المعلمين على توظيف ممارسين في أدوار أعضاء هيئة التدريس المشابهة، في حين أن هناك سياسة أخرى تتمثل في تطوير عملية اعتماد لمدارس التعليم لجمع البيانات التي تثبت تلبية المعايير في إعداد المعلمين. (Liu, et al., 2021, p. 13)

يعد "استوديو المعلم الرئيسي شكل جديد من أشكال التطوير المهني للمعلمين في الصين القارية في السنوات الأخيرة؛ حيث المعلمون الرئيسيون هم مدرسون مؤثرون أو

مدرسون ذوو توجه بحثي في منطقة معينة. تأخذ استوديوهات المعلم الرئيسي: المعلم الرئيس باعتباره أساس التطوير المهني للمعلمين وتوظف عددًا معينًا من الأعضاء لتحقيق الغرض المتمثل في تعزيز النمو المهني للمعلمين وخدمة تطوير التعليم الإقليمي في نطاق إقليمي".(Feng, 2021, p. 83)، ويتوفر لجميع المتدربين أستاذ أكاديمي ومعلم عملي، ما يسمى بالمشرفين المزدوجين. وفى السنة الثانية من التدريب، يقوم كل متدرب بتأسيس استوديو رئيسي. (Liu, 2021, p. 245)، وتضمن تقرير تطوير Master Teacher Studio في الصين، الذي نُشر في عام ٢٠١٦م، اعتبار أن "Master Teacher Studio؛ والذى يتم بقيادة مدرسين ممتازين في منطقة معينة؛ الأساس لتنفيذ مجتمع تطوير مهني من التعليم المبتكر والمنشأ وبحوث التدريس"(Feng, 2021, p. 83).

أما الابتكار الرئيس الثاني المتعلق بتعليم المعلمين في الصين: فهو امتحان شهادة المعلم الوطني الذي تم تجريبه في مقاطعتين منذ عام ٢٠١١م (/www.ntce.cn). في الامتحان السابق لشهادة المعلم، كان يتم إدارة وإجراء امتحان شهادة المعلم من قبل كل مقاطعة، وقد حصل جميع المعلمين المرشحين تقريبًا على شهادة المعلم بمجرد اجتيازهم اختبار لغة الماندرين. تباينت المتطلبات الأخرى لشهادة المعلم اختلافًا كبيرًا عبر المقاطعات المختلفة (Han, 2012, p. 328)، كما تطبق الحكومة المحلية **بنك ائتمان** لتدريب المعلمين أثناء الخدمة. (Liu, 2021, p. 245)

وقد أصدرت وزارة التعليم معايير شهادة المعلم لمدارس التعليم الأساسى في أكتوبر ٢٠١١م؛ والتى من خلالها -امتحان شهادة المعلم الوطني- يتم تقييم؛ ما يلى: (Han, 2012, p. 328)؛ والتى تتم حالياً (بالاختبار المحوسب أو بالقلم الرصاص).

١. الأخلاقيات المهنية والمعرفة المهنية للمرشح المعلم.
٢. المعرفة والمهارات الأساسية فى التخصص. تتضمن المعايير محتوى تقييم مفصل لكل مستوى مدرسي - المدرسة الابتدائية، والمدرسة الإعدادية.

٣. اجتياز المقابلات؛ التى من شأنها تقيمهم من خلال الإجابة على الأسئلة وحل المشكلات في السيناريوهات وتخطيط الدروس والتدريس الدقيق.
٤. اجتياز اختبار المحتوى والاختبار التربوي المقابل

مع ما يقرب من ١٠ سنوات من الممارسة، يواصل برنامج التدريب الوطني التحسين والابتكار. في إطار خطة التدريب الوطنية، في عام ٢٠١٨م، أنشأت وزارة التربية المشروع الوطني للمعلمين التجريبيين. في جميع أنحاء الصين، تم اختيار ١٢٣ مدرسًا من مقاطعات مختلفة للانضمام إلى المشروع. سيخضعون للتدريب أثناء الخدمة لمدة ٣ سنوات (ما لا يقل عن شهرين من التدريب وجهاً لوجه). الهدف من المشروع هو فهم مسار التطوير المهني لمعلم ممتاز وتعزيز القيادة. في الواقع ، حصل كل هؤلاء المتدربين على أعلى مرتبة كمدرس (Liu, 2021, p. 245)

أوضح مدير معهد أبحاث تعليم المعلمين الذي يستضيف البرنامج الصيفي الحاجة إلى مدارس التعليم للعمل بشكل أوثق مع الممارسين، وأشار إلى دراسة الدرس كمثال لممارسة متنامية في الصين للمساعدة في جسر النظرية والممارسة من خلال مجتمعات التعلم المهنية التي تكون فيها اللغة الصينية؛ إذ يشارك المعلمون خطط الدروس ويتلقون التعليقات من الزملاء. وبالتالى تعد دراسة الدرس كإحدى صور مجتمعات التعلم المهنية سياق بناء لتنمية بيئة المعلم المهنية.(Liu, et al., 2021, p. 13)

يتبين مما سبق أنه يقف وراء تميز الصين وشانغهاي نظام قوي لتدريب المعلمين؛ إذ يتدربون على النظريات والأفكار والأساليب الغربية التي أدخلت إلى الصين من البلدان المتقدمة، مما أدى إلى تأثير إيجابي على ممارسة التدريس.

٣- تطوير التقييم التربوى:

دخل إصلاح وتطوير مدارس التعليم الأساسى في الصين مرحلة جديدة ابتداء من عام ٢٠٠٠م. وتشمل المهام الحاسمة لهذه المرحلة تحقيق العدالة التعليمية، وتحسين جودة التعليم، وتعزيز تنمية الوعي التربوي. تؤكد وزارة التعليم في جمهورية الصين

الشعبية أن على الإدارات الإدارية للتعليم أن تنشئ تدريجياً نظامًا موحدًا وعلميًا ومؤسسيًا لتقييم جودة التدريس في التعليم الأساسى، والاستكشاف بنشاط نظام تقييم شامل مع اختبارات المستوى الأكاديمي وفهم الطالب كمؤشرات رئيسة. (Xu, et al.,2021, p. 34)

وفيما يتعلق بالتقييم السنوي للمعلمين؛ فإنه يرتبط بإتمام الاعتمادات التدريبية المطلوبة. ومن النماذج التدريبية المختلفة لتحفيز المعلمين وتمكينهم؛ التى تستكشفها المؤسسة التدريبية: الفصل التوضيحي، وتعلم الظل، والتصميم المختلف لنفس الفصل أو ورشة عمل عبر الإنترنت. (Liu, 2021, p. 245)، وفي عام ٢٠٠٧م، تم إنشاء مركز التقييم الوطني لجودة التعليم تحت إشراف وزارة التربية والتعليم لمراقبة جودة الدراسة والصحة البدنية والعقلية للطلاب في التعليم الأساسى، بالإضافة إلى العوامل ذات الصلة التي تؤثر على نمو الطلاب. (Xu, et al.,2021, p. 34)

وفيما يتعلق بتقييم جودة التعليم الإقليمي؛ تتمثل إحدى أهم الطرق لإنشاء وتحسين نظام ضمان جودة التعليم في تطوير معايير تتوافق مع المنظور الدولي وتتوافق مع الظروف التعليمية في الصين. عملت جميع المقاطعات والمدن في الصين بنشاط على استكشاف وتنفيذ مراقبة جودة التعليم في السنوات الأخيرة ، مدفوعة بتقييم الجودة الشامل من جانب الحكومة الوطنية.(Xu, et al.,2021, p. 34, 35)

وفي مارس ٢٠١١م، نفذت شنغهاي إصلاحًا تقييميًا تدريجياً شاملاً مجموعة من المؤشرات الخضراء للتقييم الشامل للجودة الأكاديمية، وتأخذ تلك المؤشرات في الاعتبار ١٠ جوانب مختلفة: المستوى الأكاديمي للطلاب، ودوافع التعلم، والعبء الأكاديمي، والعلاقة بين المعلم والطالب، وطرق التدريس، وقيادة المناهج الدراسية للمدير، وتأثير الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية للطلاب على إنجازاتهم الأكاديمية، وسلوك الطلاب الأخلاقي، والسلوك، والصحة البدنية والعقلية للطلاب، وتقدم الطالب عبر سنوات متعددة.(Yang, & Fan, 2019, p. 305)

وقامت مجموعة البحث التابعة للمعهد الوطني لعلوم التعليم بتطوير نظام فهرس وأداة تقييم لتقييم التحصيل الأكاديمي في كل من المواد الأساسية الأربعة - الصينية والرياضيات والعلوم والأخلاق والمجتمع - لطلاب الصف السادس. يمكن لهذه الأدوات، التي تحلل الإنجاز الأكاديمي للطلاب، أن تقدم ملاحظات وتعزز تحسين تدريس المادة وتعلم الطلاب.(Xu, et al.,2021, p. 34, 35)

وقد بدأ المشروع الوطني الذي أنتج تقرير مراقبة جودة التعليم الإلزامي الصيني **(المشار إليه فيما يلي باسم "تقرير ٢٠١٨")** رسميًا في عام ٢٠١٥. وتتم التقييمات في منتصف يونيو من كل عام بدءاً من ٢٠١٥م إلى ٢٠١٧. وقد شارك في التقييم -خلال الدورة الأولى لتقييم الجودة- ما مجموعه ٥٧٢٣١٤ طالبًا في الصفين الرابع والثامن من ٣٢ مقاطعة وبلدية ومنطقة ذاتية الحكم ووحدات معادلة أخرى صينية، حيث تم إجراء تقييم لمجموعة واسعة من المعارف والمهارات والعمليات والمواقف العاطفية والقيم، كما قد أكمل ١٩٣٤٦ مدير مدرسة ابتدائية ومتوسطة و١٤٧٦١٠ معلمًا الاستبيان الخاص بها.(Yin, 2021, p. 399)

وفيما يتعلق بنتائج أول تقارير التخصصات الفرعية حول تقييم جودة التعليم الإلزامي الصيني؛ يتبين أن مراقبة جودة التعليم في الصين خططت لدورة مدتها ٣ سنوات والتركيز على تخصصين كل عام. من خلال القيام بذلك، يعتزم فريق التقييم ضمان منهجية واتساق المراقبة، وتتبع التغييرات في جودة التعليم الإلزامي الصيني، وزيادة فعالية المراقبة إلى أقصى حد. وقد اشتملت الترتيبات الخاصة على ما يلي: مراقبة الرياضيات والتربية البدنية للسنة الأولى، وتعليم اللغة والفنون للسنة الثانية، والتربية العلمية والأخلاقية للسنة الثالثة. وتم الانتهاء رسميًا من تخصصين للرصد- استنادًا إلى تقرير مراقبة جودة التعليم الإلزامي الصيني الصادر في يوليو ٢٠١٨م، هما: الرياضيات والتربية البدنية، مع نشر تقارير فرعية، على التوالي، في العام التالي.(Yin, 2021, p. 402)

يتبين مما سبق؛ أنه تم تطوير معايير لقياس الأداء تتوافق مع المنظور الدولي وتتوافق مع الظروف التعليمية في كل منها؛ حيث يتم والتقييم الداخلي والخارجي للمدارس وتقييم الطالب، والمعلم.

المحور الرابع: القوى والعوامل التى ساهمت فى تحسين نتائج الاختبارات الدولية وتحقيق تنافسية التعليم فى الصين:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية التي كان لها التأثير المباشر وغير المباشر في طبيعة أداء الدولة الصينية فى اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بها، وفيما يلي يعرض البحث لأهم العوامل الثقافية المؤثرة هي:

العامل السياسى والاجتماعى:

تركت الكونفوشيوسية بصمة قوية في المجتمع الصيني، مما قد يفسر حقيقة أن العمل الجاد والجهد محل تقدير كبير في نظام التعليم الصيني. كما يركز المعلمون وأولياء الأمور والأقران بشدة على أهمية العمل الجاد لتحقيق التحصيل الأكاديمي. هذا جنبًا إلى جنب مع ضرورة التوافق مع توقعات الوالدين أو توقعات الآخرين المهمين. (Sun, et al., 2021, p. 7)

بعد تأسيس جمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٤٩م، كانت الحكومة تمثل جميع الناس، وليس جزءًا منهم (من مختلف الأعراق أو الأحزاب السياسية أو الطبقة الاقتصادية). كما أثرت القيم المرتبطة بالأخلاق على الشخصية الوطنية والجودة النفسية والعادات والتقاليد للأمة الصينية. على سبيل المثال، أصبحت عبارة **"يجب على كل فرد أن يحمل نفسه مسئولية ازدهار أو تدهور بلاده"** شعارات لكثير من المثقفين الصينيين .(Liu, M. , 2021, p. 237)

إن عمل محو الأمية خير مثال على ذلك. فعلى مستوى الحكومة المركزية، في سبتمبر ١٩٥٠م، عقدت وزارة التربية بجمهورية الصين الشعبية واتحاد نقابات العمال لعموم الصين بشكل مشترك أول مؤتمر وطني للتعليم الصناعي والزراعي في بكين.

قررت الحكومة تعزيز فئة الهواة الابتدائية (مجموعة). تم وضع معايير لمحو الأمية: ١٠٠٠ كلمة للمزارعين في غضون ٣ سنوات (معظمها يساوي مستوى السنة الثانية في المدرسة الابتدائية) ليكون لديهم القدرة الأساسية على القراءة والكتابة والحساب. ظهرت القيادة الموزعة أثناء تنفيذ السياسة الوطنية.(Liu, 2021, p. 244)

وفي عام ١٩٩٠م؛ قام مشروع تقييم جودة التعليم الإلزامي ببلدية بكين باختبار المجالات الدراسية بما في ذلك اللغة الصينية والرياضيات والفنون والتربية المدنية والعمل اليدوي والمعرفة العامة في العلوم الطبيعية للمدارس الابتدائية بشكل عام من الصف (١: ٥ أو ٦)؛ وبالنسبة للمدارس الإعدادية من الصف(٦ أو ٧ : ٩)؛ تمت تغطية اللغة الصينية والرياضيات والإنجليزية والموسيقى والفنون الجميلة والعلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والمهارات العملية والسلوكيات في تقييم جودة التعليم. (Yin, 2021, pp. 405, 406)

مع تنفيذ سياسة التعليم الأساسى لمدة ٩ سنوات، حتى عام ٢٠٠١م، وصل معدل تعميم التعليم الأساسي في الصين إلى ما يقرب من ١٠٠٪، مما أدى بشكل أساسي إلى محو الأمية بين الشباب. حلت الصين مشكلة محو الأمية لـحوالى ٥/١ من سكان العالم، الذين يستفيدون من النموذج الصيني للقيادة.(Liu, 2021, p. 244)

وقد اعتمدت شنغهاي على أفكار ونظريات وتقنيات تقييم الاختبارات المتقدمة في PISA في تطوير **"نظام التقييم العلمي"** الخاص بها.(Yang, & Fan, 2019, p. 305)؛ لتقييم التحصيل الأكاديمي للطلاب في مختلف التخصصات بما يتفق مع كل من الأهداف الدولية والتقاليد الصينية.

العامل الاقتصادى:

يظهر التحول السريع للصين في النظام الاقتصادي المخطط إلى الاقتصاد الحر، والانتقال الهائل من السلطة الاجتماعية إلى قوى السوق، لمواجهة التحديات الداخلية

والخارجية والضغوط والتغلب عليها؛ كاستجابة للبيئة المتغيرة؛ وهو ما يتضح من خلال ما يلى:

تنطوي الأهداف الاقتصادية للصين على تحول من محو الأمية الأساسي والتعلم عن ظهر قلب إلى الإبداع. وبالتالي، يتعين على المعلمين أن يكونوا أكثر استعدادًا لتعزيز المهارات الإبداعية في بيئة الفصل الدراسي. (Sun, et al., 2021, p. 6)؛ وبالتالى قررت الصين تغيير أصول التدريس في الفصول الدراسية وتحويل ممارسات التوجيه للامتحانات (OECD).

على الصعيد الوطني؛ بدأت وزارة التربية ووزارة المالية العمل معًا واستثمرتا حوالي ١٧,٢ مليار يوان صيني. خلال هذه السنوات العشر، كان هناك أكثر من ١٦,٨ مليون مشاركة لمديري المدارس والمعلمين في الخطة. تتضمن الخطة بشكل أساسي ثلاثة أجزاء: **"المشروع الرائد لمعلمي المدارس الأساسية"، "مشروع تدريب المعلمين الرئيسيين في المناطق الريفية في وسط وغرب الصين"** و**"مشروع تدريب معلمي رياض الأطفال".** والذى يهدف إلى تمكين المعلمين في المناطق الريفية، وخاصة في المناطق الوسطى والغربية في الصين.(Liu, 2021, p. 244)؛ مما عزز بشكل كبير التنمية الاقتصادية للصين.

في ضوء ما سبق، وفي ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري؛ يمكن القول أن جمهورية الصين الشعبية تمثل نموذجاً متميزاً في الاستفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بها.

القسم الرابع: نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى النرويج:

ومن خلال هذا القسم سيتم تناول أداء النرويج في اختبارات التقييم الدولية، ومؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى، وسياسات دعم تنافسية المدارس بتلك الدولة، وذلك على النحو التالى:

المحور الأول: أداء النرويج في اختبارات التقييم الدولية وتنافسية التعليم بها:

شاركت النرويج في العديد من الدراسات المقارنة الدولية، بما في ذلك جميع دورات PISA الست حتى الآن. جنبا إلى جنب مع ILSAs الأخرى، تم تحديد PISA كمصدر للبيانات لرصد التقدم بمرور الوقت في نظام تقييم الجودة الوطني (QAS). لهذا السبب، يُنظر إلى برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) على أنه مصدر مهم للمعرفة حول نظام التعليم النرويجي وخاصة حول نجاح التعليم الثانوي الأدنى. وفي عام ٢٠٠٠م؛ سجل الطلاب النرويجيون درجات متوسطة في المستوى الدولي في معرفة القراءة والكتابة الرياضية. (Nortvedt, 2018, pp. 433, 434)

وبعد وقت قصير من نشر نتائج PISA الأولى في عام ٢٠٠١م، تم تنفيذ نظام تقييم الجودة الوطني في النظام المدرسي النرويجي. فقد كان أداء PISA النرويجي - الذي كان أقل من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية- مهمًا في إضفاء الشرعية على سياسات التقييم الجديدة هذه، وتمثل كل من الاختبارات الوطنية ودراسات التقييم الدولي المقارن إبداعات جديدة؛ تأخذ كل منها أهداف الكفاءة في المناهج الدراسية الوطنية كنقطة انطلاق.(Skedsmo, 2018, p. 138)

كما ذكر لُوحظ التحسن في الرياضيات منذ عام ٢٠٠٣م إلى عام ٢٠١٥م؛ فقد كانت النرويج من بين الدول التي شهدت تحسنًا كبيرًا، وحقيقة أن الطلاب النرويجيين يبدو أنهم يتمتعون ببيئة تعليمية أفضل (Hopfenbeck, et al., 2017, p. 200)

وفي PISA 2018، سجلت النرويج ٤٩٩ نقطة في المتوسط في القراءة. كان هذا قريبًا من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ ٤٨٧ نقطة. ظل أداء القراءة فى اختبار PISA في النرويج على نطاق واسع دون تغيير بمرور الوقت. في مسح مهارات الكبار (PIAAC)، كان أداء النرويج أعلى من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2020, p. 5).

وقد عززت نتائج PISA فى النرويج المناقشات العامة التي أدت إلى اعتماد سياسات استقلالية المدرسة مع المسئولية على المستوى المدرسى؛ وبالتالى تحقيق التنافسية(Verger, et al., 2019, p.9)

ويتضح مما سبق، اهتمام النرويج الواسع بعملية المراجعة الشاملة للسياسات التعليمية، والتي أعقبها تنفيذ خطط وإستراتيجيات متنوعة ومتعددة؛ لمعالجة أوجه القصور في السياسات، ورغبة في الارتقاء بالأداء، وتحسين نتائج تحصيل الطلاب، ومع تنوع هذه السياسات وتعددها إلا أنها جميعًا تتكامل معًا في تحقيق الأهداف النرويجية المرتبطة بجودة وكفاءة وتنافسية النظام التعليمي بما يعكس القيمة والصورة الحقيقية للنرويج عالميًّا، وهو ما سيتضح من خلال المحور التالى:

المحور الثانى: مؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى فى النرويج:
وهى تلك المؤشرات المرتبطة بالتعليم الأساسى فى النرويج، وهى جاءت من تقرير التنافسية اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى:

١- مؤشر جودة التعليم الأساسى:

جدول رقم (٥) يوضح ترتيب النرويج فى مؤشر (البيئة التمكينية التعليمية)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٦	٧٥,٤
٢٠٢٠م	١٣٨ /٦	٨٢,١

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى ل(البيئة التمكينية التعليمية) فى النرويج بنحو (٦,٧) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٨٢,١)؛ بعدما كانت (٧٥,٤) فى عام ٢٠١٩م؛ على الرغم من احتلال النرويج المرتبة (٦) فى ذات العامين.

في عام ٢٠١٧م، كان لدى النرويج نسب طلاب إلى مدرس أقل للابتدائي (٩) والثانوي (١٠) مقارنة بمتوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ ١٣ للتعليم الابتدائي والثانوي. (OECD, 2020, p. 12)

جدول رقم (٦) يوضح ترتيب النرويج فى مؤشر (متوسط عدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	٢/ ١٣٦	٩٩,٤
٢٠٢٠م	٤/ ١٣٨	٩٩,١

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: انخفاض قيمة المؤشر الإجمالى ل(متوسط عدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي) فى النرويج بنحو (٠,٣) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٩٩,١)؛ بعدما كانت (٩٩,٤) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال النرويج المرتبة (٤/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٢/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

٢- مؤشر التسجيل بالتعليم الأساسى:

جدول رقم (٧) يوضح ترتيب النرويج فى مؤشر (فى الالتحاق الإجمالي بالتعليم الأساسي(%))

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	٨٩/ ١٣٦	٣٦,٩
٢٠٢٠م	٩٣/ ١٣٨	٤٢,٩

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى ل(الالتحاق الإجمالي بالتعليم الأساسي(%)) فى النرويج بنحو (٦) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٤٢,٩)؛ بعدما كانت (٣٦,٩) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال النرويج المرتبة (٩٣/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٨٩/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

٣- مؤشر (أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة) :

جدول رقم (٨) يوضح ترتيب النرويج فى مؤشر (أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٤/ ١٣٦	٧٩,١
٢٠٢٠م	٢٢/ ١٣٨	٦٦,٥

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: انخفاض قيمة المؤشر الإجمالى لـ (أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة) فى النرويج بنحو (٢,٦) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٦٦,٥)؛ بعدما كانت (٧٩,١) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال النرويج المرتبة (٢٢/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (١٤/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م، وعلى الرغم من هذا التراجع إلا أنه كان هناك ثبات فى تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم؛ فقد حصلت على المرتبة ١٦، فى العامين ٢٠١٩، ٢٠٢٠م.

٤- الإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي

جدول رقم (٩) يوضح ترتيب النرويج فى مؤشر الإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي (%)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٣٣	٤٨
٢٠٢٠م	١٣٨ /٢٨	٤٦,٦

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى لـ "الإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي (%)" فى النرويج بنحو (١,٤) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٤٦,٦)؛ بعدما كانت (٤٨) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال النرويج المرتبة (٢٨/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٣٣/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

المحور الثالث: السياسات العامة للإصلاح والتى ساهمت فى تحسين نتائج الاختبارات الدولية وتحقيق تنافسية التعليم :

١- إطلاق سياسات دعم وتحسين المدارس.

بدأت وزارة التعليم والبحث عمليات إصلاح المدارس الوطنية وتوجهها، كانت هناك ثلاثة إصلاحات شاملة للمدارس على مدار العقود الثلاثة الماضية. تم سردها أدناه بحلول العام الذي دخلت فيه، أو ستدخل حيز التنفيذ، على التوالي:(Baek, et al., 2018, p. 25)

١. إصلاح عام ١٩٩٧م، المشار إليه باسم **الإصلاح النظامي للمدارس**.
٢. إصلاح عام ٢٠٠٦م، المعروف باسم **إصلاح تعزيز المعرفة**.
٣. إصلاح عام ٢٠٢٠ ، المكون من **إصلاح التجديد والتحسين**.

لقد أطلق على تغيير السياسة فى عام ١٩٩٧؛ الإصلاح النظامي للمدارس بسبب الهدف الأساسي للإصلاح المتمثل في دمج جميع الجوانب والوحدات المختلفة للنظام التعليمي في نظام وهيكل جديد. في جميع النواحي، اعتُبر إصلاحًا شاملاً سعى إلى زيادة التماسك داخل النظام التعليمي. وقد تم ذلك من خلال التحديد الواضح لأهداف المناهج الدراسية الوطنية ومحتواها، وتوضيح دور برامج ما بعد المدرسة، والتأكيد على أهمية مشاركة الأسرة وتعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع المدني. لقد كانت مبادرة إصلاح جيدة الإعداد واهتمت بالفرص والتحديات الهيكلية والثقافية.(Baek, et al., 2018, pp. 25, 26)

حتى التسعينيات، كانت إرشادات المناهج تعتبر الأداة الأكثر أهمية لإدارة المدرسة في السياق النرويجي. قدم المنهج الأهداف والمبادئ التوجيهية للمحتوى والأساليب، وكذلك لتقييم الطلاب. حتى عام ١٩٩٨م، كان المركز الوطني (بالنرويجية: Nasjonalt læremiddelsenter) مسؤولاً عن الموافقة على الكتب المدرسية التي كانت ستستخدم في المدارس. (Skedsmo, 2018, p. 139)

بدأ التحضير للإصلاح المدرسي الرئيس التالي، بعنوان إصلاح تعزيز المعرفة، في التبلور في السنوات الأولى من الألفية الجديدة. تم الانتهاء من المنهج الوطني في عام ٢٠٠٥م وتم تطبيقه رسميًا في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م. وقد تم التركيز على المهارات الأساسية وأهداف التعلم القائم على الكفاءة، ونتيجة لهذا التوجه المحدد، أطلقت السلطات على السياسة الجديدة اسم **"إصلاح تعزيز المعرفة".** اعتبر إصلاح عام ٢٠٠٦م أساسيًا لأنه حل محل إصلاحين سابقين للمناهج الابتدائية والإعدادية. (Baek, et al., 2018, p. 26)؛ تلك المناهج التي تحدد مهارات القراءة والكتابة والحساب والشفوية والرقمية باعتبارها الكفاءات الأساسية مع التركيز على استراتيجيات التعلم ومهارات التعامل مع الآخرين واستكشاف المجهول بطرق إبداعية؛ وعليه، سيكون التدريس أقل انتقالًا؛ وبالتالى التدريس المرن مطلوب، حيث يكون المعلمون قادرين على

إجراء تغييرات إذا كانت الأساليب أو نماذج العمل التي اختاروها لا تعطي النتائج المرجوة في نتائج تعلم تلاميذهم". (Smith, 2021, pp. 10, 11)

مما لا يثير الدهشة، أن إصلاح تعزيز المعرفة كان العلامة الأكثر وضوحًا لعصر جديد أصبحت فيه الأهداف القابلة للقياس والاختبارات الموحدة والتخطيط القائم على البيانات أدوات سياسية مهمة في النظام التعليمي. (Baek, et al., 2018, p. 26)

ينص المنهج على أن المدرسة لديها مهمة **"التطور النهائي للقوى البشرية"** بالإضافة إلى مهمة التطوير المعرفي، وأنه يجب التأكيد على المعرفة والمهارات الاجتماعية والأكاديمية. بالإضافة إلى موضوع المعرفة الذي يؤكد على المهارات الأساسية والقراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الشفوية، هناك الآن تركيز على تعلم كيفية التعلم (التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي)، وكذلك على - المواد التخصصية. ومن الأمثلة على ذلك الصحة العامة وإتقان الحياة، والديمقراطية والمواطنة، والتنمية المستدامة. يؤكد المنهج الجديد على أهمية التعلم المتعمق والتعاون والإبداع. هناك أيضًا تركيز متجدد على التدريس المتكيف مع المتعلم الفردي(Smith, 2021, p. 11)

يهدف الإصلاح الحالي- إصلاح التجديد والتحسين-إلى تحسين محتوى المواد الدراسية بناءً على الأدلة والتقييم التكويني والتمايز في التعلم.(Baek, et al., 2018, p. 26)؛ وعليه فمثلاً؛ ركز منهج الرياضيات الوطني تقليديًا على **"الرياضيات للجميع"**، وموضوعات مثل حل المشكلات ورياضيات الحياة اليومية والرياضيات المتضمنة فى PISA تم التأكيد على التفكير للطلاب في جميع مستويات التحصيل في إصلاحات المناهج الأخيرة. يجب على جميع المدارس، حتى الخاصة منها، اتباع هذا المنهج؛ يمكن اعتبار هذا التركيز القوي على تقديم نفس المحتوى والكفاءات لجميع الطلاب قيمة أساسية في نموذج دول الشمال. (Nortvedt, 2018, p. 433)

أما بالنسبة لتعزيز المعرفة ٢٠٢٠م، المنهج الجديد للمدارس التعليم الأساسى، من المقرر تنفيذه في ٢٠٢٠/٢١. من خلال هذا المنهج الجديد، تهدف النرويج إلى تقليل الحمل الزائد في المناهج والاستجابة للتغيرات السريعة في المجتمع؛ فقد بدأت عملية تجديد المناهج الدراسية في عام ٢٠١٧م. وأعدت إدارة التعليم والتدريب المسودات الأولية بالتشاور مع المعلمين وغيرهم من المتخصصين التربويين، وأعقب ذلك عملية تشاور مفتوحة قدم خلالها أفراد الجمهور تعليقات على مسودة المنهج. وقد استفادت هذه العملية من حوالي ١٤٠٠٠ مساهمة من الجمهور. بالنسبة لمكونات مناهج التعليم والتدريب المهني الجديدة، تم تصميم كل برنامج بالتعاون مع مجلس مهني، والذي حدد الكفاءات النهائية لكل موضوع مهني. تتألف المجالس المهنية من معلمين وممثلين عن الصناعة وشركاء اجتماعيين آخرين. (OECD, 2020, p. 18)

ووفق ما سبق وما بذل من جهود، يعد محاولة لتعزيز ثقافة الاستقلالية للمدرسة، ومنحها المزيد من الصلاحيات في تقرير المناهج الدراسية، فضلًا عن تطويرها وتعزيز الانتماء والهوية الثقافية وفق القيم المجتمعية والعادات والتقاليد السائدة، ويلاحظ حرية المدرسة في تصميم وعرض المقررات الدراسية بما يمكنهم من توسيع خيارات الطلاب التعليمية، وإثراء خبراتهم وتنمية معارفهم وإدراكهم.

١- تطوير القيادة المدرسية:

يحظى النظام اللامركزي بشعبية لدى مختلف أصحاب المصلحة وله مزايا من حيث تعزيز المشاركة المحلية والسيطرة.

وتعكس إدارة وتمويل نظام التعليم في النرويج تقليدًا راسخًا من اللامركزية. حيث أن المدارس الابتدائية والإعدادية مملوكة للبلديات وتديرها. فغالبًا ما يتم نقل المسؤوليات عن الميزانيات والتوظيف وقبول الطلاب إلى مستوى المدرسة. وتقوم وزارة التعليم والبحث بتوجيه السياسة الوطنية والإشراف إلى الحكم المحلي. كما أن لديها مسؤولية

مباشرة عن مؤسسات التعليم العالي العامة، التي تتلقى منحة جماعية، لكنها تعمل باستقلالية نسبية ضمن إطار تنظيمي. (OECD, 2020, p. 3)

ومن الملاحظ أن تقييم نظام التعليم النرويجي، الذي أجرته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في عام ١٩٨٧م، قد أيد بالفعل **قيمة الإدارة بالأهداف** وضرورة السياسة المستنيرة بالبيانات(Baek, et al., 2018, p. 26)

فقد تضمنت كل من الإدارة بالأهداف وسياسات الإصلاح الإداري تركيزًا أقوى على الأهداف والغايات كطريقة لتحديد الاتجاه لتوجيه العمل في المدارس. خلال التسعينيات، تم تقديم هذه السياسات الإدارية على أنها إصلاحات جديدة للإدارة العامة. بعد تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لعام ١٩٨٨م، تم إعداد العديد من وثائق السياسة من قبل لجان مختلفة بناءً على طلب من الوزارة الملكية للتعليم والبحث. ناقشوا جميعًا الجوانب المتعلقة بأشكال ووظائف التقييم، ووصفت المناقشات بأنها "مشوشة". بعد مرور خمسة عشر عامًا على تقرير منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تم تقديم نظام تقييم وطني في عام ٢٠٠٥م والذي يمكن، من نواحٍ عديدة، وصفه بأنه تحول في السياسة التعليمية النرويجية بعيدًا عن استخدام أدوات السياسة الموجهة نحو المدخلات نحو سياسة أكثر توجهاً نحو المخرجات. (Skedsmo, 2018, p. 140)

يعد جذب قادة المدارس الجيدين والاحتفاظ بهم وتطويرهم أمرًا أساسيًا لتحسين جودة بيئات التعلم وتعزيز القيادة المدرسية الفعالة. يتم تعيين قادة المدارس النرويجية من قبل مالكي المدارس عند توفر الوظائف. ويعد **مؤهل قادة المدارس الجدد** ساري المفعول منذ عام ٢٠٠٩م، ولكن هذا لا يزال غير إلزامي. (OECD, 2020, p. 12)

وهناك تقليد طويل الأمد من اللامركزية إلى المستوى المحلي في نظام التعليم النرويجي. في عام ٢٠١٧م، تم اتخاذ ٢٩٪ من قرارات التعليم على المستوى المحلي، مقارنة بمتوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ ١٣٪. (OECD, 2020, p. 17)

ومنذ عام ٢٠١٨م، يتم تقديم **مجموعة من وحدات تطوير القيادة للمديرين الذين أكملوا تدريب المديرين الأوليين**. تهدف **إحدى الوحدات** إلى تطوير مهارات القيادة التعليمية للمديرين لدعم تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة. (OECD, 2020, p. 12)

في الوقت نفسه، واجهت النرويج تحديات في ضمان التنفيذ الفعال والمتسق لإصلاحات التعليم على مستويات مختلفة من النظام، مع قدرة كافية على المستويات المحلية. خفض الإصلاح الأخير للحكومة المحلية (اعتبارًا من يناير ٢٠٢٠) عدد البلديات من ٤٢٨ إلى ٣٥٦، وعدد المقاطعات من ١٩ إلى ١١. تمنح هذه الإصلاحات سلطة أكبر لعدد أقل من البلديات، وتهدف إلى تحسين الجودة والمساواة في تقديم الخدمة. (OECD, 2020, p. 17)

من بين العديد من جوانب سياسات المعلمين التي تم تناولها في القسم الأول، فإن الجانب الوحيد الذي قام برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) بجمع بيانات منهجية يمكن مقارنتها بمرور الوقت هو مدى مسؤولية المدارس عن تعيين المعلمين وفصلهم؛ فقد زادت نسبة الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس التي يتحمل مديرها أو مجلس إدارتها مسؤولية كبيرة في اختيار المعلمين للتعيين بنحو ٢٠ إلى ٤٠ نقطة مئوية في **النرويج** بين عامي ٢٠٠٦ و ٢٠١٥م. وفي الوقت نفسه، فإن نسبة الطلاب الملتحقين بالمدارس التي تتحمل مسؤولية كبيرة عن إقالة المعلمين بسبب ضعف الأداء أو لأسباب أخرى؛ قد زادت بما يتراوح بين ٢٠ و ٣٠ نقطة مئوية في **النرويج**. خلال نفس الفترة؛ وبالتالى شهدت **النرويج** تحسينات كبيرة في الأداء العلمي.(Peña-López, 2018, p. 68)

يتبين مما سبق أن المعايير الخاصة باختيار المديرين فى النرويج، فضلاً عن وجود سلسلة من السياسات للتطوير المهني لمديري المدارس؛ تؤهل الأكفاء القادرين على التطوير وتنفيذ الإستراتيجيات الإصلاحية وقيادة عملية التعليم والتعلم.

٢- تحسين ورفع مكانة المعلم:

يعد التزويد القوي بالمعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا والمشاركين أمرًا حيويًا في كل نظام تعليمي. تبذل النرويج جهودًا لتحسين جودة **التعليم الأولي للمعلمين** والتطوير المهني المستمر.

ففي عام ٢٠٠٥م؛ نشرت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الوثيقة المعروفة **"موضوع المعلمين".** تدعم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الوثيقة وجهة النظر القائلة بأن الصفات القابلة لقياس جودة المعلم مثل المؤهلات والقدرة الأكاديمية مهمة، إلى جانب الصفات العاطفية مثل خلق جو تعليمي وبناء علاقات مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور. وحيث يعبر التقرير عن القلق بشأن انخفاض متطلبات الالتحاق بالتعليم وجودة المعرفة الأكاديمية للمعلمين. وبالتالى؛ صدر كتاب أبيض في النرويج (٢٠٠٨-٢٠٠٩) بعنوان **"دور المعلم والتعليم"**، وهو يطابق المطالبة بالتأكيد على الاهتمام بالمعلمينوذلك من خلال الشعار المتمثل فى: **"المعلم حاسم لتعلم الطلاب"** في المدرسة. في هذه الوثيقة الرسمية تم التأكيد كذلك على أن دور المعلمين يتجاوز الفصل الدراسي. يبدو أن البحث النرويجي يدعم الادعاء الذي قدمه باحثون دوليون بأن جودة التدريس هي توازن بين الأبعاد الأكاديمية والشخصية. (Smith, 2021, p. 3,8)

وتشمل **ظروف التدريس** في النرويج ساعات التدريس الأقل من المتوسط ونسب الطلاب إلى المعلمين، مع أجور منخفضة نسبيًا مقارنة بمتوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. في عام ٢٠١٧م، قام المعلمون في النرويج بتدريس ٧٤١ ساعة في السنة في المرحلة الابتدائية، و٦٦٣ ساعة في المرحلة الإعدادية، مقارنة بمتوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) البالغ ٧٨٣ و٧٠٩ ساعة على التوالي. (OECD, 2020, p. 12)

وبالتالى بذلت النرويج جهودًا لتحسين جودة التعليم الأولي للمعلمين (ITE) والتطوير المهني المستمر، والتي تشمل إصلاحات في ITE وتعزيز ممارسات التطوير

المهني التعاوني. استفاد المعلمون من ساعات التدريس الأقل من المتوسط ومن انخفاض نسب الطلاب إلى المعلمين. (OECD, 2020, p. 3)

أن يوم عمل المعلمين أصبح أكثر كثافة، وأن القادة والمجتمع لديهم توقعات أعلى من المعلمين فيما يتعلق بالتعاون، والتحضير للاختبارات الوطنية والدولية، والتقييم القائم على المدرسة مصحوبًا بالوثائق مع مزيد من الاهتمام بالإنجازات القابلة للقياس. (Smith, 2021, p. 9)

وعليه؛ فقد أدى هذا الكتاب الأبيض (٢٠٠٨-٢٠٠٩) إلى إصلاح في تعليم المعلمين للصفوف من ١ إلى ١٠ تم تنفيذه في عام ٢٠١٠م عندما كان تعليم معلمي المدارس الابتدائية لا يزال برنامجًا مدته ٤ سنوات. حيث تم التركيز بشكل كبير على معرفة المعلمين بالموضوع. (Smith, 2021, p. 8)

كما أن مدة التدريب العملي المقدم كجزء من التعليم الأولي للمعلمين التى تبلغ عدة أشهر في **النرويج**. (Peña-López, 2018, p. 48)؛ قد تم تمديدها، وشدد الإصلاح على أن جميع معلمي المعلمين في المدارس يجب أن يكون لديهم تعليم موجه، وأن يكون لمؤسسات تعليم المعلمين اتفاقية شراكة إلزامية مع مدارس الممارسة. تقدم الجامعات والكليات تعليمًا موجهًا تموله الحكومة. (Smith, 2021, p. 8)

وفيما يتعلق بتقييم المعلم: في النرويج، لا يتم تنظيم مناهج تقييم المعلم على المستوى الوطني، ولكنها مصممة عادةً على المستوى المحلي و/ أو المدرسة، ويتم تقييم جميع المعلمين؛ باستخدام المعلومات التي أبلغ عنها المعلم من TALIS لاستكمال البيانات على مستوى النظام حول هذين النظامين) (Peña-López, 2018, p. 54)

وبتكليف من الحكومة صدر تقرير آخر هو: مدرسة المستقبل الذي تم تقديمه في عام ٢٠١٥. هذا تقرير آخر واسع ومثير للاهتمام، والرسالة الرئيسية هي أن المناهج المستقبلية يجب أن تركز على أربعة كفاءات أساسية(Smith, 2021, p. 10)

١. الكفاءة الخاصة بالموضوع.
٢. الكفاءة في التعلم.
٣. الكفاءة في الاتصال والتفاعل والمشاركة.
٤. الكفاءة في الاستكشاف والإبداع.

وفي عام ٢٠١٧م، أصدرت الحكومة خطة إستراتيجية جديدة لتعليم المعلمين تم فيها تقديم أهداف لتعليم المعلمين حتى عام ٢٠٢٥. يتم تقديم أربعة أهداف رئيسة، **أولاً: لإنشاء برامج دراسية متطلبة ومثيرة،** والتأكيد على متطلبات دخول الطلاب، وزيادة التنوع في مجتمع الطلاب، وتطوير التدريس القائم على البحث وخلق تماسك قوي في البرامج. يتعلق **الهدف الثاني ببيئات تعليم المعلمين القوية والمنظمة بشكل أكاديمي مع كفاءة أكاديمية عالية وكفاءة عملية ورقمية وقيادة قوية وهياكل وظيفية. الهدف الثالث يشير إلى اختصاص الشركاء المعنيين لأنشطة البحث والتطوير ومجتمعات الممارسة.** يجب أن يشارك مجال الممارسة في وضع سياسات لتعليم المعلمين. يركز **الهدف الرابع على التعاون بين مؤسسات تعليم المعلمين ومجال الممارسة الذي يتميز بالمسؤولية والاحترام المتبادلين في مشاريع البحث والتطوير المشتركة والإشراف على أطروحة الماجستير للطلاب.** يدعم ذلك تقرير حديث عن تعليم المعلمين النرويجيين كتبه فريق خبراء دولي، والذى يتضمن توصية قوية لتقليل الإدارة التفصيلية لتعليم المعلمين النرويجيين، مما يوفر مزيدًا من الاستقلالية للمؤسسات المعنية. (Smith, 2021, p. 11)

ومن الجهود التى بذلتها النرويج لتحسين جودة **التعليم الأولي للمعلمين** استبدال برنامج **التعليم الأولي للمعلمين** initial teacher education ITE للبكالوريوس لمدة أربع سنوات ببرنامج ماجستير متكامل مدته خمس سنوات في عام ٢٠١٧م. (OECD, 2020, p. 12)

كما تقدم مؤسسات تعليم المعلمين دورات تمولها الحكومة ويتم تقديمها للمعلمين حتى عام ٢٠٢٥م لرفع كفاءاتهم الرسمية. (Smith, 2021, p. 8)، علاوة على أنه عندما تم تقديم الإصلاح الجذري في عام ٢٠١٠م، أبلغ السياسيون بالفعل عن خططهم

لرفع مستوى تعليم المعلمين إلى برنامج ماجستير مدته خمس سنوات. من المحتمل أن يكون هناك اتجاهان دوليان هما خلفية الترقية، أولاً نظرت **النرويج إلى فنلندا وإنجازاتها التعليمية**، وثانيًا، **الميل الدولي للتحرك نحو تعليم المعلمين القائم على البحث.** (Smith, 2021, pp. 8, 9)

وبنفس الطريقة، أصبح تعزيز ممارسات التطوير المهني التعاوني هو محور نموذج تطوير الكفاءات النرويجي الجديد للمدارس. في TALIS 2018، أفاد ٩٤٪ من المعلمين أنهم حضروا نشاطًا واحدًا على الأقل للتطوير المهني في العام السابق للمسح (متوسط OECD: 94٪). وفقًا للأدلة من المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS) the Teaching and Learning International Survey ، غالبًا ما يكون هذا هو نوع نشاط التطوير المهني الذي يجده المعلمون أكثر فائدة. (OECD, 2020, p. 12)

بعد ذلك، تم تقديم تعليم المعلمين لمدة خمس سنوات على مستوى الماجستير لجميع المعلمين (إلى جانب معلمي مرحلة ما قبل المدرسة كما هو الحال الآن) في عام ٢٠١٧م، بعد ٣ سنوات فقط من تخرج الدفعة الأولى من الإصلاح لعام ٢٠١٠م. بالفعل في عام ٢٠١٥م بدأت مؤسسات تعليم المعلمين العمل على برامج الماجستير الخاصة بها، وواجهت العديد من الكليات صعوبات في تلبية المتطلبات الرسمية المقاسة في النسبة المئوية للأساتذة ومعلمي المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراه. أدى ذلك إلى حدوث توتر في النظام حيث شعرت الكليات ذات التقاليد العريقة في تعليم المعلمين بأنها غير موثوقة، وأن التدريس الجيد قد تم استبداله بمعايير قابلة للقياس للإنجازات الأكاديمية للموظفين (Smith, 2021, p. 9)

يتبين مما سبق أنه وفقاً للإصلاح الصادر في الكتاب الأبيض (٢٠٠٨-٢٠٠٩م) الذي ينص على أن تعليم المعلمين يجب أن يزود الطلاب بمهارات البحث والتطوير للتفكير بشكل نقدي في ممارسات المدرسة الخاصة بهم؛ فقد أعلنت الحكومة أنها ستوفر موارد للمدارس البحثية الوطنية في مجال تعليم المعلمين لدعم مشاركة المعلمين في

أعمال الدكتوراه لتأهيل المعلمين التربويين للإشراف على أطروحة الماجستير القائمة على البحث.

٣- تطوير التقييم التربوى:

ذكر تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لعام ١٩٨٨م أن وظائف الرصد والتقييم بدت غائبة إلى حد كبير عن نظام التعليم النرويجي. وأشار إلى أن الأدوات التقليدية، مثل المبادئ التوجيهية للمناهج، لم تعد كافية لتطوير نظام التعليم ضمن الأطر المتفق عليها في البرلمان، وأن هناك حاجة إلى أن تتبنى السلطات التعليمية الوطنية وظيفة التقييم والرصد للوفاء بمسؤولياتها. شدد المراجعون على أن اهتمامهم لم يكن لإعادة إدخال الرقابة الوطنية ولكن كان للنظر في الطرق التي يمكن من خلالها إنشاء **"معايير جيدة للممارسة التعليمية"**. (Skedsmo, 2018, pp. 139, 140)

اكتسبت النتائج الأولى من PISA مكانة بارزة في النرويج في عام ١٩٨٧م، وفي أعقاب هذه الدراسات، ظهر نقاش حول الحاجة إلى نظام التقييم وتقييم الجودة. وعليه، تم اقتراح تغيير استراتيجية الإصلاح الوطنية من كونها مدفوعة بالعرض إلى أن تصبح مدفوعة بالطلب مع التركيز الأساسي على النتائج. تم تبني استراتيجية تحسين جودة التعليم من خلال دمج نظام التغذية الراجعة الذي يعتمد على تقييمات الطلاب، أولاً في الورقة الخضراء في الصف الأول إلى زيادة الجودة في نظام التعليم الأساسي للجميع.(Baek, et al., 2018, p. 26)

وفى عام ٢٠٠٦م -ومع إدخال المنهج الوطني الجديد **"إصلاح تعزيز المعرفة"**- فقد أعيد تصميم مشاريع التقييم والتقييم التكويني لتتوافق مع التوقعات السياسية والعامة حول تحسين التعلم ضمن منظور مدى الحياة. يعتبر التدخل المبكر، الذي يشكل مشروعًا سياسيًا للسلطات الوطنية على مدى السنوات العشر الماضية، معتمدًا بشكل كبير على هذا النوع من التقييم.(Baek, et al., 2018, p. 26)

حتى أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، لم يكن هناك تركيز على اختبار إنجازات الطلاب وتقييم النتائج وفقًا لمعايير الأداء. بدلاً من ذلك؛ فقد كان هناك نظام تأهيل يعتمد على نظام الامتحانات ودرجات التقييم الشامل. عملت هذه الأدوات كآليات فرز لمزيد من التعليم والحياة العملية.(Skedsmo, 2018, p. 139)

بعد بضع سنوات، نُشر تقرير منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عن التقييم. وعليه أوصت المنظمة بتحسين التقييم من خلال تحديد أهداف التعلم ومعايير الجودة. في الوقت الحاضر، يتكون نظام التقييم في النرويج من الاختبارات الطوعية والإلزامية بما في ذلك مجموعة متنوعة من الأدوات لتقييم جودة التعلم في جميع أركان نظام التعليم. تم وضع نظام تقييم الجودة الوطني، الذي تديره السلطات المركزية والمحلية، ولرصد النتائج؛ يتم بإتاحة نتائج الاختبارات الوطنية للجمهور ومناقشتها بشكل دوري في وسائل الإعلام.(Baek, et al., 2018, p. 26)

ومع التركيز الجديد على ضمان الجودة؛ اهتمت النرويج بزيادة جمع البيانات الوطنية لتشمل استبيانات الطلاب، واستطلاعات أولياء الأمور، والتفتيش القانوني، واختبارات رسم الخرائط للمهارات الأساسية لطلاب الصفوف المبكرة، والاختبارات الوطنية لطلاب الصفوف المتوسطة(Aursand, L., & Rutkowski, D., 2021).

وفي عام ٢٠٠٧م - مع زيادة التركيز على المساءلة- أطلقت الحكومة برنامج **"تحسين ممارسات التقييم"** مع التركيز المعزز على التقييمات على المستوى الوطني (الاختبارات الوطنية، والدرجات التي يمنحها المعلم، والامتحانات الخارجية) ودوليًا (PISA ، و PIRLS ، و TIMSS) كطرق مراقبة التعليم. (Aursand, L., & Rutkowski, D., 2021)

وبعد برنامج تجريبي ناجح (٢٠٠٦-٢٠٠٨) ، أدخل **قانون التعليم** (٢٠١٠) مطلبًا للبلديات لتقديم **ثماني ساعات أسبوعيًا** من المساعدة في الواجبات المنزلية للطلاب في الصفوف ١-٤ من عام ٢٠١٠. والهدف هو تقليل تأثير الوالدين **"مستوى التعليم**

على تحصيل الطلاب"، ومنذ ذلك الحين امتد ليشمل جميع مستويات التعليم الإلزامي. وجد **تقييم لعرض المساعدة في الواجبات المنزلية** (٢٠١٣) ارتباطًا على مستوى المدرسة بين مستوى المشاركة والتحسن في نتائج الاختبارات الوطنية للمدارس. (OECD, 2020, p. 9)

يتم إجراء **تقييمات المدارس** بشكل أساسي داخليًا في النرويج ولا توجد عمليات تفتيش منهجية أو مراجعات خارجية للمدارس الفردية. التقييم الذاتي للمدرسة إلزامي، ويتحمل أصحاب المدارس مسؤولية ضمان حدوثه. كما يقومون بزيارات إلى المدارس لضمان الجودة والامتثال. ومنذ عام ٢٠١٤م، أجرت مكاتب حكام المقاطعات عمليات تفتيش منتظمة للمدارس في مقاطعتهم. هذه التقارير متاحة للجمهور وتستخدم لتطوير الجودة؛ حيث تحتوي **بوابة المدرسة** على بيانات حول نظام التعليم في المدرسة والبلدية والمقاطعة والمستوى الوطني وتستخدمها الهيئات المختصة للإعلام عن تحسين المدرسة. يتضمن بيانات من الاختبارات والامتحانات الوطنية وكذلك استطلاعات الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين. فمثلاً في عام ٢٠١٥م أبلغت PISA عن أن حوالى ٩٨,٥٪ من المدارس في النرويج قامت بإجراء تقييمات ذاتية (مقارنة بمتوسط OECD البالغ ٩٣,٢٪) (OECD, 2020, p. 15)

وفي عام ٢٠١٩م، أوصت **منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية** (٢٠١٩) بمواءمة إجراءات التقييم المدرسي مع نموذج تطوير الكفاءة الجديد بحيث يتم إبلاغ أولويات تطوير الكفاءة من خلال تقييم نقاط القوة والضعف في المدرسة. يمكن أن تحفز هذه الخطوة أيضًا المدارس والمعلمين على التعامل مع النموذج. (OECD, 2020, p. 15)

وهناك ثلاثة أنواع من **تقييمات الطلاب المصممة** وطنياً تكمل التقييم الصفي القائم على المعلم: اختبارات التعيين التي تركز على تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي (في السنوات ١-٤)، واختبارات المهارات الأساسية الوطنية (في السنوات ٥ و

٨ و ٩)، وعينة- التقييمات القائمة في نهاية التعليم الإلزامي. وتعد تلك التقييمات أدوات لتحسين المدرسة.(OECD, 2020, p. 15)

وفى السنوات الأخيرة، كان هناك تركيز متزايد على التقييم التكويني في النرويج. تم تطوير **برنامج التقييم من أجل التعلم** فى الفترة من (٢٠١٠-٢٠١٨م) لدعم المدارس ومقدمي التدريب والسلطات المحلية في تحسين ممارسات التقييم التكويني. وعليه؛ شاركت حوالي ٣٢٠ بلدية و ٦٣٠ مدرسة في البرنامج عبر مرحلتيه (٢٠١٠-١٤ و ٢٠١٤-١٨). وضعت مديرية التعليم والتدريب مبادئ توجيهية لمحتوى البرنامج وتنظيمه، بينما كلفت السلطات المحلية بالتنفيذ على المستوى المحلي. كما نظمت المديرية ندوات ومؤتمرات للسلطات المحلية المشاركة وقدمت التدريب والموارد عبر الإنترنت للمدارس. وجد **التقرير النهائي** (٢٠١٨) للبرنامج أن المشاركة -في كثير من الحالات- قد أدت إلى ثقافة تقييم قائمة على التعلم، وزيادة استخدام ممارسات التقييم التكويني، وتحسين تخطيط المناهج الدراسية، وتحسين ثقافة البحث والتطوير بين المدارس. ومع ذلك، وجدت التقارير أيضًا تباينًا في فهم المدارس والسلطات المحلية لما يشكل ممارسات تقييم جيدة. (OECD, 2020, p. 16)

كما يلعب التقييم التكويني **دورًا مهمًا في المناهج الدراسية الأساسية الجديدة** في النرويج (٢٠٢٠)؛ وبالتالى أنتجت مديرية التعليم أيضًا **بنكًا من الموارد** لدعم تقييم التعلم عبر المناهج الدراسية. من المحتمل أن تكون جهود لضمين ممارسات التقييم التكويني مفيدة خلال جائحة COVID-19 حيث أصبح التقييم التكويني الشكل الرئيسي لرصد تقدم الطلاب أثناء إغلاق المدارس. (OECD, 2020, p. 16)

يتبين مما سبق أن مسؤولية **تقييم النظام** تقع بشكل أساسي على عاتق مديرية التعليم والتدريب، من خلال نظام تقييم الجودة. وتشمل مؤشرات الأداء الرئيسية نتائج النرويج في التقييمات الدولية والاختبارات الوطنية وتقييمات الطلاب النهائية واستطلاع الطلاب. والتى يتم عرضها سنويًا للمجتمع.

المحور الرابع: القوى والعوامل التى ساهمت فى تحسين نتائج الاختبارات الدولية وتحقيق تنافسية التعليم فى النرويج:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية التي كان لها التأثير المباشر وغير المباشر في طبيعة أداء دولة **النرويج** فى اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بها، وفيما يلي يعرض البحث لأهم العوامل الثقافية المؤثرة هي:

العامل الاقتصادى:

ان **إجمالي إنفاق النرويج على التعليم** من بين أعلى المعدلات في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في السنوات الأخيرة. في عام ٢٠١٦م، كان إنفاق النرويج على التعليم الابتدائي إلى العالي بنسبة ٦,٥٪ من الناتج المحلي الإجمالي؛ والتى تعد الأعلى في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (حيث متوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ٥٪). كما كان هناك استثمار كبير بشكل خاص في تعليم الطفولة المبكرة، مع توجيه المزيد من الموارد نحو الأسر ذات الدخل المنخفض. (OECD, 2020, p. 19)

ويقدر الإنفاق الإنفاق الحكومي على التعليم بنسبة ٧,٩١٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي في النرويج في عام ٢٠١٧م. وفى عام ٢٠٢٠م سجلت النرويج عجزًا في الميزانية الحكومية يساوي ٣,٤٠٪ من الناتج المحلي الإجمالي للبلاد، وقد ارتفع الإنفاق الحكومي في النرويج إلى ٢٢٠٨٥٤ مليون كرونة نرويجية في الربع الثاني من عام ٢٠٢١ من ٢١٦٥١٧ مليون كرونة نرويجية في الربع الأول من عام ٢٠٢١. (tradingeconomics, 2020)

وقد توسع الناتج المحلي الإجمالي في النرويج بنسبة ٦,١٠٪ في الربع الثاني من عام ٢٠٢١ مقارنة بالربع نفسه من العام السابق. (tradingeconomics, 2021)

يتبين مما سبق أن إنفاق النرويج على التعليم يعد الأعلى في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ ويرتبط هذا بلا شك بوضع النرويج كدولة غنية نسبيًا، إلا أنه يشير أيضًا إلى القيمة العالية التي تولى للتعليم في النرويج.

العامل السياسى والاجتماعى:

يعد بناء نظام تعليمي شامل يوفر فرصًا متكافئة للجميع هدفًا ذا أولوية عالية في النرويج في نهاية القرن الثامن عشر. جوهر هذه الأفكار يعني أنه بغض النظر عن الجنس والإقامة والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، يحق لجميع الطلاب الحصول على تعليم منصف يتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم. (Skedsmo, 2018, p. 139)

وقد تم ترجمة ما سبق في قانون التعليم النرويجي العام (١٩٩٨)، تم التعبير عن هذه الأهداف التعليمية للتعليم صراحة في الفقرة الأولى من الفصل الأول. يقول مقتطف منه: **"يجب أن يقوم التعليم والتدريب على القيم الأساسية في التراث والتقاليد المسيحية والإنسانية، مثل احترام كرامة الإنسان والطبيعة، والحرية الفكرية، والإحسان، والتسامح، والمساواة والتضامن"**، وهي قيم تظهر أيضًا في مختلف الأديان والمعتقدات متجذرة في حقوق الإنسان. يجب أن يساعد التعليم والتدريب في زيادة المعرفة والفهم للتراث الثقافي الوطني وتقاليدنا الثقافية الدولية المشتركة. (Smith, 2021, p. 4)

وقد أصبح الانشغال بالأهداف والنتائج القابلة للقياس سمة من سمات الإدارة العامة الجديدة في القطاع العام بأكمله في النرويج وبالتالي لم يقتصر على قطاع التعليم. كجزء من هذه الإستراتيجية، تم إنشاء فرص البحث والتقييم التي تمولها الدولة للحصول على البيانات والمعرفة كأساس لمزيد من التخطيط ومتابعة مشاريع الإصلاح. علاوة على ذلك، قام عدد كبير من الأكاديميين والمؤسسات العلمية - بتمويل من الدولة- بإنتاج تقارير ذات صلة بالسياسات لبيروقراطية الدولة على أمل أن يكون لها تأثير على قرارات الإصلاح الوطنية.(Baek, et al., 2018, p. 26)

يتم توفير مزيد من التفعيل للهدف أعلاه من قبل المديرية النرويجية للتعليم والتدريب والتي تنص على أن المدرسة تتحمل مسؤولية تثقيف الشخص بأكمله وتزويد كل طالب بفرص لتطوير قدراته ومواهبه الفريدة. تحدث الجوانب التعليمية للتعليم - عندما يصبح الطلاب على دراية بالبيئة والطبيعة واللغة والتاريخ والمجتمع والحياة

العملية والفن والثقافة والدين- من خلال التجربة والتحديات العملية التي يلتقي بها الطلاب في المدرسة وخارجها. (Smith, 2021, p. 4)

في ضوء ما سبق، وفي ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري؛ يمكن القول أن النرويج تمثل نموذجاً متميزاً في الاستفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بها.

القسم الخامس: نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى اليابان:

ومن خلال هذا القسم سيتم تناول أداء اليابان في اختبارات التقييم الدولية، ومؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى، وسياسات دعم تنافسية المدارس بتلك الدولة، وذلك على النحو التالى:

المحور الأول: أداء اليابان في اختبارات التقييم الدولية وتنافسية التعليم بها:

في PISA 2000، تم قبول أداء الطلاب اليابانيين كمؤشر على النتائج الجيدة. احتلت اليابان المرتبة الأولى في الرياضيات برصيد ٥٥٧ درجة، والثامنة في القراءة بـ ٥٢٢ درجة، والثانية في العلوم برصيد ٥٥٠ درجة. أما في PISA 2003 ، يقال أن **"صدمة PISA"** في اليابان كانت نتيجة PISA 2003؛ حيث انخفض ترتيب اليابان في الرياضيات والقراءة. مع احتلالها المرتبة السادسة في الرياضيات برصيد ٥٣٤ درجة و١٤ في القراءة برصيد ٤٩٨ درجة. (Sato, 2017, pp. 215, 216)

لقد رفعت اليابان من قدرتهما التنافسية الاقتصادية منذ عام ٢٠٠٣م، وهو ما يتماشى مع تحسن أداء PISA. (Davis, E. R., & Wilson, R., 2019, p. 154)

استثمرت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا والوزير ناكاياما الفرصة لتعزيز الإصلاحات التعليمية وإدخال إصلاحات **"يوتوري"** وتقديم تقييم وطني للقدرة الأكاديمية، حيث تعرضوا لضغوط ليس فقط من قبل الجمهور الذي ينتقد

إصلاحات **"يوتوري"**، ولكن أيضًا السياسيين الذين يطلبون إصلاحات تعليمية ليبرالية جديدة. (Sato, 2017, p. 216)

على الرغم من أن هذه هي السمات الرئيسة للتعليم الياباني. تتمتع **"الفصول الدراسية"** و**"الأوقات"** أيضًا بنفع كبير بسبب الجدل المستمر حول إدخال سياسة مناهج yutori لعام ٢٠٠٢ التابعة لوزارة التعليم، والتي قللت من مقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب في محتوى المنهج الدراسي في الفصل، مما يتيح قدرًا أكبر من الاستقلالية في علم أصول التدريس والمناهج الدراسية للمدارس والمعلمين.

وفى العام ٢٠١٢م؛ تعد اليابان من بين أفضل الدول أداءً في القراءة والرياضيات والعلوم في PISA 2012 . (OECD, 2015, p. 5)

المحور الثانى: مؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى فى اليابان: وهى تلك المؤشرات المرتبطة بالتعليم الأساسى فى اليابان، وهى جاءت من تقرير التنافسية اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى:

١- مؤشر جودة التعليم الأساسى:

جدول رقم (١٠) يوضح ترتيب اليابان فى مؤشر (البيئة التمكينية التعليمية)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٧٢	٥٠
٢٠٢٠م	١٣٨ /٦٠	٦٦,٥

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى ل(البيئة التمكينية التعليمية) فى اليابان بنحو (١٦,٥) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٦٦,٥)؛ بعدما

كانت (٥٠) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال اليابان المرتبة (٦٠/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٧٢/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

جدول رقم (١١) يوضح ترتيب اليابان فى مؤشر (متوسط عدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٤٩	٨٥,٦
٢٠٢٠م	١٣٨ /٤٨	٨٥,١

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: أنه على الرغم من انخفاض قيمة المؤشر الإجمالى ل(متوسط عدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي) فى اليابان بنحو (٠,٥) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٨٥,١)؛ بعدما كانت (٨٥,٦) فى عام ٢٠١٩م؛ إلا أن اليابان احتلت المرتبة (٤٨/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٤٩/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

٢- مؤشر التسجيل بالتعليم الأساسى:

جدول رقم (١٢) يوضح ترتيب اليابان في مؤشر (فى الالتحاق الإجمالي بالتعليم الأساسي(%)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /١٠٨	٣٣,٩
٢٠٢٠م	١٣٨ /١٠٦	٤٠,٦

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى ل(الالتحاق الإجمالي بالتعليم الأساسي(%)) فى اليابان بنحو (٦,٧) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٤٠,٦)؛ بعدما كانت (٣٣,٩) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال اليابان المرتبة (١٠٦/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (١٠٨/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

٣- مؤشر (أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة) :

جدول رقم (١٣) يوضح ترتيب اليابان فى مؤشر (أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	٣/ ١٣٦	٨٩,٩
٢٠٢٠م	٥/ ١٣٨	٧٥,٩

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: انخفاض قيمة المؤشر الإجمالى لـ(أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة) فى اليابان بنحو (١٤) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٧٥,٩)؛ بعدما كانت (٨٩,٩) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال اليابان المرتبة (٥/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٣/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م. وعلى الرغم من هذا التراجع إلا أنه كان هناك ثبات فى تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم؛ فقد حصلت على المرتبة ٣، فى العامين ٢٠١٩، ٢٠٢٠م.

٤- الإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي:

جدول رقم (١٤) يوضح ترتيب اليابان فى مؤشر الإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي (%)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	٨٢/ ١٣٦	٣١,٩
٢٠٢٠م	٧٩/ ١٣٨	٢٨,٩

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: على الرغم من انخفاض قيمة المؤشر الإجمالى للإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي (%) فى اليابان بنحو (٣) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت

قيمته (٢٨,٩)؛ بعدما كانت (٣١,٩) فى عام ٢٠١٩م؛ إلا أن اليابان قد احتلت المرتبة (٧٩/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٨٢/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

المحور الثالث: السياسات العامة للإصلاح والتى ساهمت فى تحسين نتائج الاختبارات الدولية وتحقيق تنافسية التعليم :

١. إطلاق سياسات دعم وتحسين المدارس.

قبلت اليابان نتائج وتوصيات برنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA) وحسنت المناهج الدراسية الوطنية لمراعاة التحديات الجديدة لعالم سريع التغير؛ الأمر الذى يتضح من خلال ما يلى:

من خلال استطلاع PISA، أصبحت بعض خصائص التعليم الياباني أكثر وضوحًا، وأصبحت اليابان منخرطة بعمق في حل مشكلة انخفاض الحافز لدى الأطفال. إذ لا يُنظر في المنافسة فى درجات PISA، ولكنها مؤشر ثمين للأطفال لكي ينشأوا في عالم تسوده العولمة. (Tasaki, 2017, p. 152)؛ وعليه:

يدعو البند الأول من قانون التربية الأساسية إلى تثقيف **"الشخصية"، "بناء أمة ومجتمع سلميين وديمقراطيين".** يدعو القسم الذي يلي **"هدف التعليم"** إلى تنمية المعرفة وكذلك الصفات والقيم/ المواقف العاطفية، كما يدعو إلى الصحة الجسدية للفرد، فضلاً عن الحاجة إلى تحقيق التوازن بين العقل والقلب (العواطف/ القيم) و تنعكس اللياقة البدنية في المقترحات. (Tsuneyoshi, 2020, p. 155)

وقد أسقطت تنقيحات ١٩٧٧ لمعايير المناهج الوطنية بشكل انتقائي ساعات من المواد. في تنقيحات ١٩٨٩ (التي نفذت في عام ١٩٩٢ للمدارس الابتدائية) للمناهج الدراسية، تم تعزيز **"النظرة المدرسية الجديدة للتعليم"**. وقد تم التأكيد على القدرة على التصرف بشكل مستقل في مواجهة مجتمع سريع التغير، والقدرة على التفكير والحكم، ومتعة التعلم. تم إنشاء موضوع عملي، **"علم الحياة"(seikatsuka)**، للصفين الأول

والثاني، ليحل محل الدراسات الاجتماعية والعلوم. (Tsuneyoshi, 2020, pp. 153, 154)

وحيث أظهرت نتائج PISA 2003 و ٢٠٠٦ أن تراجع القدرة الأكاديمية للأطفال اليابانيين قد لا يتوقف وأن القدرة على التأهل لمجتمع دولي لم تكن مجرد قدرة أكاديمية قائمة على المعرفة، ولكنها أيضًا طريقة جديدة لحل المشكلات باستخدام المعرفة؛ ومن ثم، بدا أنه لا غنى عن تأمين عدد ساعات الفصل الدراسى، لذلك تقرر التخلي عن **"التعليم المريح"** وتقليل **"ساعات التعلم المتكامل"** في المدارس الابتدائية والإعدادية بنحو ٣٠ ساعة سنويًا. وبدلاً منها؛ تمت زيادة عدد ساعات دروس اللغات بنسبة ١٠٪، مثل -اللغة الوطنية (اليابانية)، والدراسات الاجتماعية، والحساب/ الرياضيات، والعلوم، واللغات الأجنبية (الإنجليزية)، والتربية البدنية-. كما تمت أيضاً زيادة عدد ساعات الدراسة في المدارس الإعدادية. (Tasaki, 2017, p. 151)

فقد بدأت بوادر المنهج المطبق من ٢٠١٧م إلى الوقت الحاضر؛ منذ أبريل ٢٠١١م للمدرسة الابتدائية (٢٠١٢ للمرحلة الإعدادية، على الرغم من أن الرياضيات والعلوم بدأت في وقت سابق). كان الهدف من هذا الإصلاح هو أن التعليم لم يكن **"مسترخياً"** (يوتوري) ولا **"كثير الكم"** (تسوميكومي)". إلا أن الإصلاح أعاد التأكيد على**"الحماس للحياة" (**إيكيرو شيكارا) كقدرة متوازنة، جمعت بين تعليم العقل والقلب والقوة الجسدية. كانت القدرة الفكرية القوية، **"ثراء القلب"** (yutakana kokoro)، والصحة الجسدية هي ما كان ضروريًا لـ **"مجتمع الغد الذي يتغير بشكل كبير."** (Tsuneyoshi, 2020, p. 155)

يعد **"التعليم المريح" (yutori kyoiku)** في اليابان؛ حذف محتويات المنهج بشكل انتقائي، بهدف توفير المزيد من الوقت. في الوقت نفسه، يستمر التأكيد على مبدأ التنمية الشاملة، **والتوازن بين العقل والقلب والجسد (تشي، توكو، تاي).** (Tsuneyoshi, 2020, p. 152)

علاوة على ما سبق تم إنشاء مشروع مدرسة توهوكو التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بعد زلزال عام ٢٠١١م؛ لدعم الابتكار المحلي وتعزيز المرونة والإبداع ومهارات القرن الحادي والعشرين والذى يخدم حوالى ١٠٠ طالب من منطقة توهوكو(المنطقة المتضررة).(OECD, 2015, p. 4)

تدير جامعة فوكوشيما المشروع بدعم من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. يُنظر إلى المشروع على أنه مثال جيد لتحويل التعليم من خلال التعلم القائم على المشروع في قضية واقعية، مع مبادرات من القاعدة إلى القمة والقيادة والملكية. يهدف المشروع إلى توسيع نطاق واستكشاف كيفية تطوير الابتكارات المحلية في جميع أنحاء العالم لإيجاد حلول للتحديات في عام ٢٠٣٠. (OECD, 2015, p. 10)

ومما ساعد إيضاً على الاصلاح سالف الذكر أن الخطة الأساسية الثانية للنهوض بالتعليم (٢٠١٣- ٢٠١٧م) تنص على إدخال التعليم المجاني والشامل في مرحلة الطفولة المبكرة ورعاية جميع الأطفال. تدرس الحكومة مصادر الإيرادات المحتملة لتمويل هذه المبادرة الجديدة. بالإضافة إلى ذلك؛ حددت الحكومة والأحزاب الحاكمة - في مؤتمر لمناقشة تنفيذ السياسة الجديدة- **أهداف السياسة الرئيسة:** .(OECD, 2015, p. 7)

١. إلغاء الرسوم الدراسية حتى يتمكن كل طفل من الحصول على تعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة.
٢. البدء في توفير التعليم المجاني في مرحلة الطفولة المبكرة الأطفال بعمر ٥ سنوات بشكل تدريجي اعتبارًا من ٢٠١٤م.
٣. زيادة الدعم المالي للأطفال الذين يحصل آباؤهم على إعفاء من الضرائب ابتداء من عام ٢٠١٥.

وعلاوة على الاصلاحات سالفة الذكر؛ فمن المقرر تنفيذ "مقرر دراسى" بالكامل في عام ٢٠٢٠؛ فقد تمت مراجعة مسار الدراسة الياباني في عام ٢٠١٨م. وتم نشر **"الملخص المؤقت"** للتقرير الذي استجاب لاستشارة وزير التربية والتعليم في أغسطس ٢٠١٦م؛ حيث تم نشر PISA 2015 في ديسمبر ٢٠١٦م الذي ذكر أن فهم القراءة آخذ في الانخفاض. أصبح التحسن في فهم المقروء قضية ملحة. تم التأكيد على القدرة على فهم الجمل والرسوم البيانية، وتقوية المفردات، وتعزيز أنشطة القراءة. وعليه؛ سيتم تطبيق هذا التقرير بالتتابع على المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية، وفى المدرسة الابتدائية، سيتم تنفيذها بالكامل في أبريل ٢٠٢٠م مع فترة انتقالية بين ٢٠١٨ و٢٠١٩م. ولتحقيق هذه الغاية؛ فقد تم البدأ فى تدريب المعلمين في ندوات مختلفة منذ عام ٢٠١٧م. (Tasaki, 2017, p. 151)

يتبين مما سبق أن اختبارات التقييم الدولية ساهمت في تعزيز التخطيط الإستراتيجي فى اليابان؛ وذلك بوضع خطط وإستراتيجيات لتطوير التعليم على أسس علمية وفي ضوء نماذج واضحة وفق بيانات الأداء في هذه الاختبارات، وبناءً عليه تقوم بوضع هذه الخطط والإستراتيجيات والبرامج والمبادرات أحيانًا لتسريع عملية الإصلاح وفق ضوابط وخطوات ومدة زمنية محددة.

٢. تطوير القيادة المدرسية.

يعد تطوير **بيئات تعليمية** إيجابية لقادة المدارس والمعلمين للنجاح أمرًا ضروريًا لرفع مستوى التحصيل في المدارس.

ففي اليابان؛ يجب أن يخضع المعلمون لامتحان ليصبحوا قادة مدارس في المدارس العامة. ويتم إجراء عملية الاختيار هذه من قبل مجالس المحافظات التعليمية. في المسح الدولي للتعليم والتعلم لعام ٢٠١٣م (TALIS) the Teaching and Learning International Survey ، أفاد قادة المدارس اليابانية بأنهم يقضون

حوالي ٢٥٪ من وقت عملهم في المناهج الدراسية والمهام المتعلقة بالتدريس والاجتماعات (أعلى من المتوسط البالغ ٢١٪). (OECD, 2015, p. 10)

وبالنسبة لدور **قادة المدارس**؛ فقد تغير على مدى العقد الماضي، مع المزيد من استقلالية المدرسة وزيادة مطالب المساءلة. يُظهر برنامج تقييم الطلاب الدوليين لعام ٢٠١٢م (PISA)؛ أن المدارس في اليابان تتمتع باستقلالية أعلى في المناهج الدراسية والتقييم (OECD, 2015, p. 10)

يتبين مما سبق أن المعايير الخاصة باختيار المديرين فى اليابان، فضلاً عن وجود سلسلة من السياسات للتطوير المهني لمديري المدارس؛ تؤهل الأكفاء القادرين على التطوير وتنفيذ الإستراتيجيات الإصلاحية وقيادة عملية التعليم والتعلم.

٣. تحسين ورفع مكانة المعلم:

تعد المدة الدنيا الأكثر شيوعًا للالتحاق بمهنة التدريس فى **اليابان**؛ أربع سنوات هذه هي المدة العادية لإعداد المعلم الأولي لمعلمي المرحلة الإعدادية، وتبلغ مدة التدريب العملي المقدم كجزء من التعليم الأولي للمعلمين لمعلمي المرحلة الإعدادية ٢٠ يومًا في **اليابان.** (Peña-López, 2018, p. 46, 48)؛ وعليه، فإن **اليابان** التي تعد تدريباتها الأولية من بين أقصر التدريبات، تكمل تدريباتها ببرامج تعريف إلزامية للمعلمين المبتدئين.

وحيث يجري العمل على إصلاح نظام امتحانات القبول بالجامعة. يوجد حاليًا العديد من الأسئلة متعددة الخيارات، ولكن لا غنى عن تقديم اختبارات قبول متنوعة وشاملة عن طريق إضافة اختبار تحريري.(Tasaki, 2017, p. 152)

يتم توزيع المعلمين على المدارس من قبل سلطة التعليم المحلية، وقد تختلف القواعد الدقيقة المتبعة؛ وعليه قد تزيد مخططات التنقل الإلزامية الموجودة في **اليابان** - حيث يتم تعيين المعلمين في مدرسة جديدة بشكل دوري- بشكل موحد من معدلات

الدوران في جميع المدارس، وتؤدي إلى توازن أكبر بين ذوي الخبرة والمبتدئين من المعلمين عبر المدارس (Peña-López, 2018, pp. 102, 34)؛ وبالتالى فمن المتوقع أن يقوم المعلمون **في اليابان**، بتغيير المدارس بشكل دوري طوال حياتهم المهنية. ويهدف هذا إلى ضمان وصول جميع المدارس إلى معلمين فعالين وتوازن بين المعلمين ذوي الخبرة والمبتدئين.

وفيما يتعلق **بمتطلبات التطوير المهني والمشاركة-نظام تجديد رخصة المعلم-**؛ ألزمت اليابان في عام ٢٠٠٩م بموجب هذا النظام، المعلمين على تجديد تراخيص التدريس الخاصة بهم من خلال المشاركة في ٣٠ ساعة على الأقل من برامج التطوير المهني كل ١٠ سنوات لتحسين معارفهم وممارساتهم. (OECD, 2015, p. 10)؛ حيث تعد المشاركة في التطوير المهني شرط للحفاظ على العمل في **اليابان**. تُترجم هذه المتطلبات إلى معدلات مشاركة عالية في برامج التطوير المهني؛ حيث يحتاج المعلمون إلى مواكبة ما هو جديد في مجالهم والقدرة على الاستجابة للمتطلبات الناشئة لوظائفهم، مثل العديد من المهنيين الآخرين.(Peña-López, 2018, p. 50)

وبدءًا من عام ٢٠١٥م، عمل **المركز الوطني لتطوير المعلمين** على تطوير برامج تدريب جديدة للمعلمين؛ تساعد في تعزيز حل المشكلات والعمل التعاوني بين المعلمين. (OECD, 2015, p. 10)

بالإضافة إلى ذلك، من المخطط زيادة عدد المعلمين لتنفيذ الإصلاح التعليمى، وإثراء المواد التعليمية، وتهيئة الظروف مثل تعليم اللغة الأجنبية (الإنجليزية بشكل أساسي)، وتحسين بيئة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فضلاً عن السعى نحو تحسين ظروف عمل المعلمين حتى يتمكنوا من الاستعداد للتعلم والتدريس النشطين. فقد أظهر TALIS التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن التزامات المعلمين اليابانيين عالية؛ وبالتالى فهذا التحسن لا غنى عنه. (Tasaki, 2017, p. 152)

تمت محاكاة النماذج التعليمية فى اليابان التي تم إنشاؤها في الخارج، وأشهرها النموذج الياباني **"لدراسة الدرس" (jyugyo kenkyu)**. يُنظر إلى دراسة الدرس على أنها طريقة من أسفل إلى أعلى لتعلم المعلم حيث يتيح المعلمون دروسهم للآخرين، ويتم إجراء مناقشة مع المعلم حول كيفية فهم وتحسين تعلم الطلاب. أصبحت دراسة الدرس الآن منظمة في جميع أنحاء العالم ويتم ممارستها بأشكال مختلفة في العديد من البلدان (Tsuneyoshi, 2020, p. 151)

يوفر مشروع تعزيز الأنشطة التعليمية من خلال التعاون بين المدارس والعائلات والمجتمعات (٢٠٠٧) أنشطة تعليمية بفضل المتطوعين ذوي الخبرة الاجتماعية الغنية (OECD, 2015, p. 10).

تقييم المعلم: تتمتع **اليابان** كدولة واقتصاد ذات أداء عالٍ في PISA بوجود سياسة تشريعية لتقييم المعلمين لمعلمي المرحلة الإعدادية. وتتوفر عنها بيانات لعام ٢٠١٥م لنظام التقييم التشريعي لمعلمي المرحلة الإعدادية؛ حيث توجد قوانين أو لوائح وطنية أو خاصة بالولاية لتنظيم واحد أو أكثر أنواع تقييم المعلم. (Peña-López, 2018, p. 54)؛ حيث يمكن أن تختلف دورية التقييمات المنتظمة بشكل كبير عبر البلدان والاقتصادات.

يتبين مما سبق أن اليابان تبذل جهودًا لتحسين جودة التعليم الأولي للمعلمين والتطوير المهني المستمر لهم.

٤. تطوير التقييم التربوى:

تم تنقيح المعايير الأساسية للمناهج الدراسية من المستويات الابتدائية والثانوية الدنيا في عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م بهدف **تعزيز الحماس** للحياة لدى الطلاب. تهدف المقررات الدراسية الحالية إلى تطوير المعرفة والمهارات الأساسية لدى الطلاب، والقدرة على التفكير واتخاذ القرارات والتعبير عن أنفسهم من أجل حل المشكلات

باستخدام هذه المعرفة والمهارات، وموقف التعلم بشكل استباقي. تشمل أهدافهم تعزيز المناهج الدراسية في مواد مثل اللغات والرياضيات والعلوم، وزيادة ساعات الدراسة في الفصل الدراسى(OECD, 2015, p. 10).

تمشيا مع تقييمات الرياضيات الدولية، أجرت اليابان العديد من التقييمات واسعة النطاق داخل البلاد. منذ الثمانينيات، تم إجراء ثلاثة أنواع من التقييمات واسعة النطاق: تقييم تنفيذ المنهج، وتقييم قضايا محددة في التعليم، والتقييم الوطني للقدرة الأكاديمية the National Assessment of Academic Ability (NAAA) . هذه التقييمات لها أهداف ومنهجيات مختلفة، بدأ NAAA، في عام ٢٠٠٧م ويتم إجراؤه كل عام لتقييم الوضع الراهن للطلاب من حيث قدرتهم الأكاديمية. تم تطوير إطار التقييم الخاص به عندما كانت المراجعة جارية. (Hino, & Ginshima, 2019, p. 85)؛ وحيث أن لدي اليابان نظام شبه مركزي تحدد فيه معايير المناهج الوطنية - الاتجاه العام للمناهج الدراسية-حيث تتم مراجعة معايير المناهج كل عقد أو نحو ذلك، استجابة للتغيرات في احتياجات العصر. (Tsuneyoshi, 2020, p. 155)

ويتم استخدام نتائج التقييمات المختلفة في تقييم المنهج الدراسى (CS) Course of Study، وقد شاركت اليابان في تقييمات برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA). وتتم مراجعة نتائج هذه التقييمات واستخدامها كمعلومات مهمة لفحص صحة المناهج الدراسية اليابانية مقارنة بالدول المشاركة الأخرى. وقد أثرت نتائج الاختبارات على مراجعة CS الحالي. فمثلاً؛ يعد تحديد هدف تعليم الرياضيات الذي يؤكد على قدرة الطلاب على التعبير عن تفكيرهم واستخدام الرياضيات في الحياة اليومية/ الاجتماعية هو نتيجة مباشرة للتقييمات الدولية. وفي CS للمدارس الإعدادية، تمت إضافة مجال محتوى منهجي جديد **"استخدام البيانات"** من أجل إثراء محتوى الإحصائيات في التعليم الإلزامي. التركيز على الإحصاء هو أيضا انعكاس لتقييم الرياضيات الدولية. (Hino, & Ginshima, 2019, p. 85)

تعطي اليابان الأولوية لجودة المعلمين في توزيعها للموارد. المدارس المتميزة في اليابان لديها نفس نسبة المعلمين المؤهلين مثل المدارس المحرومة، ولكن يوجد عدد أكبر من الطلاب لكل معلم (١٣ ، مقارنة بـ ١٠ في المدارس المحرومة) (OECD, 2015, p. 16).

يتبين مما سبق أن اليابان تهدف إلى الحفاظ على تكافؤ الفرص، وضمان معايير جودة التعليم للجميع إلى ما بعد التعليم الإلزامي، فضلًا عن تأمين الأموال اللازمة لتحقيق الأهداف التي وضعتها الحكومة.

المحور الرابع: القوى والعوامل التى ساهمت فى تحسين نتائج الاختبارات الدولية وتحقيق تنافسية التعليم فى اليابان:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية التي كان لها التأثير المباشر وغير المباشر في طبيعة أداء دولة اليابان فى اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بها، وفيما يلي يعرض البحث لأهم العوامل الثقافية المؤثرة هي:

العامل الاجتماعى:

يعتبر التعليم أهم الدعائم الأساسية للتنمية والتقدم اليابانى؛ إذ يُنظر إليه على أنه نطاق واسع وأداة أساسية "للفوز" في البيئة التنافسية، وإنشاء الفروق. (Fülöp, & Gordon Győri, 2021, p. 144)، وترتبط معرفة القراءة والكتابة في PISA بالمفهوم التقليدي **"chi"** من خلال **"التلذذ بالحياة" "Zest for Life"**؛ وبالتالى فتغلغله في مسار الدراسة ليس كمفهوم جديد ولكن كمفهوم موجود تم احترامه في التعليم الياباني لـ منذ فترة طويلة. (Sato, 2017, pp. 218, 219)

كما أن محو الأمية في برنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA) قريب من مفهوم ما يعنيه إصلاح "yutori" التأكيد عليه. لذلك خلص إلى أنه لتنفيذ تحول في السياسة من إصلاح **"yutori"** من خلال الحفاظ على اتساق السياسة التعليمية(Sato, 2017, pp. 216, 217)

وتنتج اليابان منافسة تعليمية عالية لغالبية الطلاب للنهوض بالمستويات العليا من التعليم والكليات المرموقة، كما أن المدارس ذات المستوى العالي قادرة على المنافسة وهي استثمارات استراتيجية للعائلات في المؤهلات التعليمية (Fülöp, & Gordon Győri, 2021, p. 146)؛ وبالتالى يتبين مما سبق أن جذور المنافسة التعليمية تعود إلى المجتمع الياباني الذي يركز على الحصول على أعلى الدرجات.

العامل السياسى:

يشتمل العقدان الأخيران - في اليابان- على فترة من الإصلاح التعليمي المتأثر بالعولمة، وخاصة الليبرالية **الجديدة**. في عام ١٩٨٤م، أنشأ رئيس الوزراء آنذاك ناكاسوني، الذي كان سياسيًا ليبراليًا جديدًا، مجلسًا مخصصًا للتعليم يقترح بعض السياسات التعليمية المتعلقة بإلغاء الضوابط واللامركزية. بناءً على هذه الاقتراحات، أدخلت الحكومة تدريجياً سياسات جديدة مثل اختيار المدرسة، وتقييم المدرسة، وخففت القيود المفروضة على إنشاء المدارس خلال نهاية التسعينيات وأوائل القرن الحادي والعشرين. بالتوازي مع هذه الاتجاهات، شجعت وزارة التربية والتعليم إصلاح "yutori"، الذي ركز على الضغط المنخفض أو التعليم المريح بسبب الدمار المدرسي مثل التنمر والعنف المدرسي بين الطلاب وعدم الحضور إلى المدرسة في الثمانينيات. على وجه الخصوص، كانت الدورة الدراسية (المنهج الوطني الياباني) المنقحة في عام ١٩٩٨م رمزًا لإصلاح "yutori" بمفهوم "الحماس للحياة". في ذلك الوقت، تم تبسيط المحتويات التعليمية (تقليل محتويات المناهج بنسبة ٣٠٪) وتناقص عدد ساعات التدريس مع بدء الأسبوع الدراسي المكون من خمسة أيام في عام ٢٠٠٢م.. (Sato, 2017, p. 215)

فيما يتعلق بالجدل حول التدهور المحتمل في القدرة الأكاديمية، هناك تنوع في الآراء حول تعريفها ومداها، لكن نتائج PISA 2003 أوضحت هذا التراجع، وفقًا

لنقابة المعلمين اليابانية، كانت الحكومة ووسائل الإعلام تثير هذا التراجع من خلال الاعتراف بالحقيقة. (Tasaki, 2017, p. 148)

وقد استخدم السياسيون وصانعو السياسات لانتقادهم إصلاحات "yutori" نتائج PISA فى ٢٠٠٣م كدليل على تدهور القدرات الأكاديمية. بعد ذلك، أضفت النتائج الشرعية على السياسات التي تركز على تحسين القدرات الأكاديمية بشكل صارم. حيث القبول السياسي للاتجاهات الدولية بما في ذلك PISA على أساس إطار الاقتراض التعليمي.(Sato, 2017, pp. 215, 216)؛ وعليه، تم تقديم فترة الدراسة المتكاملة كفرصة تشجيع التعلم القائم على الاستفسار والتعلم متعدد التخصصات؛ الأمر الذى أدى إلى تحقيق التنافسية فى التعليم اليابانى.

العامل الاقتصادى:

أدت نتائج PISA 2003 إلى المطالبة بزيادة الميزانية الوطنية، وهي صغيرة مقارنة بأعضاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الآخرين، وكذلك تحسين ظروف عملهم من أجل التحضير لتدريسهم. (Tasaki, 2017, p. 148)

حيث قد نشر معهد ألبرت شانكر مجلة في عام ٢٠١٢ ذكرت أنه **" ترتبط المقاييس الإجمالية لإنفاق كل تلميذ -في المتوسط - بشكل إيجابي بتحسين أو ارتفاع نتائج الطلاب"،-** فالمال مهم ولكن الأهم من ذلك أن ما يتحكم به مجلس الإدارة في هذه الأموال هو أمر مهم- تنفق اليابان ٣,٦٪ من ناتجها المحلي الإجمالي.(Aye-Addo, 2021, p. 13)؛ حيث توسع الناتج المحلي الإجمالي في اليابان بنسبة ٧,٦٠٪ في الربع الثاني من عام ٢٠٢١ مقارنة بالربع نفسه من العام السابق. (tradingeconomics, 2021)

وتأتي اليابان في المرتبة الثانية من حيث النسبة المئوية فى التوجّه العام نحو التنافسية، ولكنها تتمتع بخطاب أقوى حول التنافسية الاقتصادية من التنافسية التعليمية. تعكس القدرة التنافسية الاقتصادية في الخطاب الأهمية التي توليها الثقافات الآسيوية

لدور التعليم كوسيلة مشروعة للنجاح والارتقاء، وبناء اقتصاد تنافسي لضمان مستقبل مزدهر. تتعلق موضوعات المنافسة الاقتصادية في اليابان بفائدة التعليم في دفع الرخاء الاقتصادي.(Davis, & Wilson, 2019, pp. 160, 161)

يتبين مما سبق أن اقتصاد فى اليابان يلعب دورًا كبيرًا في قدرة نظامها التعليمي على العمل وفقًا لمعايير دولية عالية.

في ضوء ما سبق، وفي ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري؛ يمكن القول أن اليابان تمثل نموذجاً متميزاً في الاستفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بها.

القسم السادس: نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى كل من الصين والنرويج واليابان: دراسة مقارنة تفسيرية:

في إطار هذه القسم سيقوم البحث بعقد مقارنة تفسيرية بين دول المقارنة الثلاث، والدولة المحورية في ضوء المحاور التي تم عرضها في الخطوات السابقة، لرصد جوانب التشابه والاختلاف بينها وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية .

١- بالنسبة لإطلاق سياسات دعم وتحسين المدارس؛

تشابهت الدول الثلاث فى تقليل الحمل الزائد في المناهج والاستجابة للتغيرات السريعة في المجتمع، التحكم في إجمالي ساعات التدريس، وتقليل كمية الواجبات المنزلية وتقليل عدد الاختبارات اليومية

تميزت اليابان: بوجود المنهج المطبق منذ أبريل ٢٠١١م للمدرسة الابتدائية (٢٠١٢ للمرحلة الإعدادية، والذى أعاد التأكيد على**"الحماس للحياة"**، علاوة على تقرر التخلي عن **"التعليم المريح"** وتقليل **"ساعات التعلم المتكامل"** في المدارس الابتدائية والإعدادية بنحو ٣٠ ساعة سنويًا. وبدلاً منها؛ تمت **زيادة** عدد ساعات دروس اللغات بنسبة ١٠٪، مثل: (اللغة الوطنية (اليابانية)، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات،

والعلوم، واللغات الأجنبية (الإنجليزية)، والتربية البدنية). كما تمت أيضاً زيادة عدد ساعات الدراسة في المدارس الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم **التنمية Development:** هي رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية/ تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات، التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد. (حسن شحاتة و زينب النجار، ٢٠٠٣، ص ١٥٧)

وتميزت النرويج بوجود:

- إصلاح عام ١٩٩٧م، المشار إليه باسم **الإصلاح النظامي للمدارس؛ والذى أكد على** دور برامج ما بعد المدرسة، والتأكيد على أهمية مشاركة الأسرة وتعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع المدني.
- إصلاح عام ٢٠٠٦م، المعروف باسم **إصلاح تعزيز المعرفة؛ والذى أكد على** مهارات القراءة والكتابة والحساب والشفوية والرقمية باعتبارها الكفاءات الأساسية مع التركيز على استراتيجيات التعلم ومهارات التعامل مع الآخرين واستكشاف المجهول بطرق إبداعية.
- إصلاح عام ٢٠٢٠ ، المكون من **إصلاح التجديد والتحسين؛** والذى يهدف إلى تقليل الحمل الزائد في المناهج والاستجابة للتغيرات السريعة في المجتمع.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم الاستعداد المدرسي School Readiness بلوغ الطفل مستوى معين من التطور يمكنه من أن يتلقى المبادئ الأولى في القراءة والكتابة وغيرها، والمعايير التي تحكم هذا المستوى هى المعيار البدني والعقلي والاجتماعي (محمد حمدان ، ٢٠٠٧، ص ٨٤)

وتميزت الصين بوجود المجموعات المدرسية، "برنامج تبادل معلمي الرياضيات بين إنجلترا وشنغهاي"، ينحاز إصلاح التعليم إلى نهج يركز على الطالب ويقوم على تعزيز الإبداع في الفصل الدراسي، وقد تم تحويل التركيز التعليمي من **"المعرفة القائمة**

على الانضباط" إلى المعرفة الشاملة لعملية التعلم. فمثلاً، أتيحت مقررات الفنون كوحدات اختيارية أمام للطلاب لأخذها، علاوة على أنه تم تشجيع العمل الجماعي وهيكل الفصل الدراسى متعدد التخصصات. كما طلبت وزارة التربية والتعليم من المدرسة التحكم في إجمالي ساعات التدريس، وتقليل كمية الواجبات المنزلية وتقليل عدد الاختبارات اليومية، بدأت العديد من المدارس الابتدائية والمتوسطة الصينية في إجراء إصلاحات في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM). **ويمكن تفسير (وجود المجموعات المدرسية)** فى ضوء مفهوم **المدرسة الرائدةPilot School :** مدرسة تطبق طرق حديثة في التعليم، وتستقبل أساتذة من مدارس أخرى لتعريفهم بهذه الطرق (محمد حمدان ، ٢٠٠٧، ص ١٠٥، ١٠٦)

٢- وفيما يتعلق بتطوير القيادة المدرسية.

تشابهت الدول الثلاث فى وجود سلسلة من السياسات للتطوير المهني لمديري المدارس ويم**كن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم تطوير التعليم education development** يعنى ذلك التغيير الكيفي والكمي في أحد أو بعض أو جميع مكونات النظام التعليمي بما يؤدي إلى رفع كفاءة النظام التعليمي في تحقيق غاياته من أجل التنمية الشاملة في الحاضر والمستقبل استناداً إلى دراسة أنظمة المجتمع المختلفة والمؤثرات الداخلية والخارجية المعاصرة والمستقبلية ذات العلاقة به (فاروق عبده فليه و أحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٤، ص ١٠٤)

وتميزت النرويج؛ بأن **مؤهل قادة المدارس الجدد** يعد ساري المفعول منذ عام ٢٠٠٩م، منذ عام ٢٠١٨م، يتم تقديم **مجموعة من وحدات تطوير القيادة للمديرين الذين أكملوا تدريب المديرين الأوليين**. تهدف **إحدى الوحدات** إلى تطوير مهارات القيادة التعليمية للمديرين لدعم تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة.

وتميزت الصين؛ بأنه يتم تعيين المدراء الصينيين من قبل إدارة التعليم العالي وفقًا للانتماءات المختلفة، في عام ١٩٩١م، وضعت وزارة التربية والتعليم في الصين المعايير والمتطلبات لوظيفة مديري المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا، فقد أطلقت وزارة التربية سلسلة من السياسات للتطوير المهني لمديري المدارس أثناء الخدمة منذ عام ١٩٨٩م. ويتعين على المديرين متابعة ٢٠٠ ساعة على الأقل من التدريب كل ٥ سنوات (تم رفعها إلى ٣٦٠ ساعة من عام ٢٠١٣). وقد اختارت وزارة التربية جامعة بكين نورمال وجامعة شرق الصين للمعلمين وجامعة شمال شرق الصين بشكل منفصل كمركز تدريب لمديري المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا، وفي عام ٢٠١٨م أطلقت وزارة التربية مشروع المبادئ التجريبية الوطنية في إطار برنامج التدريب الوطني، كما توفر الحكومة أيضًا منصة أعلى وأوسع للتطوير المهني لمديري المدارس.

٣- وبالنسبة لتحسين ورفع مكانة المعلم (سياسات المعلم الفعالة):

تشابهت الدول الثلاث بأن كل منها **تبذل** جهودًا لتحسين جودة التعليم الأولي للمعلمين والتطوير المهني المستمر لهم.

تميزت اليابان؛ فيما يتعلق **بمتطلبات التطوير المهني والمشاركة-نظام تجديد رخصة المعلم-؛ بأنها** ألزمت في عام ٢٠٠٩م بموجب هذا النظام، المعلمين على تجديد تراخيص التدريس الخاصة بهم من خلال المشاركة في ٣٠ ساعة على الأقل من برامج التطوير المهني كل ١٠ سنوات لتحسين معارفهم وممارساتهم، كما يقوم المعلمون **في اليابان،** بتغيير المدارس بشكل دوري طوال حياتهم المهنية. ويهدف هذا إلى ضمان وصول جميع المدارس إلى معلمين فعالين وتوازن بين المعلمين ذوي الخبرة والمبتدئين. وبدءًا من عام ٢٠١٥م، عمل **المركز الوطني لتطوير المعلمين في اليابان** على تطوير برامج تدريب جديدة للمعلمين؛ تساعد في تعزيز حل المشكلات والعمل التعاوني بين المعلمين. **ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم طريقة التعلم عن طريق حل المشاكل**

problem Method: إحدى طرق التعليم التي تعمل على حفز التعلم عن طريق خلق مواقف تحدي تطلب حلاً. (محمد حمدان ، ٢٠٠٧، ص ١٣٤)

وتميزت النرويج؛ بأنها تبذل جهودًا لتحسين جودة التعليم الأولي للمعلمين والتطوير المهني المستمر، والتي تشمل إصلاحات في جودة التعليم الأولي للمعلمين وتعزيز ممارسات التطوير المهني التعاوني. استفاد المعلمون من ساعات التدريس الأقل من المتوسط ومن انخفاض نسب الطلاب إلى المعلمين. كما أنه لا يتم تنظيم مناهج تقييم المعلم على المستوى الوطني، ولكنها مصممة عادةً على المستوى المحلي و/ أو المدرسة، ويتم تقييم جميع المعلمين؛ باستخدام المعلومات التي أبلغ عنها المعلم من TALIS لاستكمال البيانات على مستوى النظام حول هذين النظامين.

ومن الجهود التى بذلتها **النرويج** لتحسين جودة التعليم الأولي للمعلمين استبدال برنامج **التعليم الأولي للمعلمين** initial teacher education ITE للبكالوريوس لمدة أربع سنوات ببرنامج ماجستير متكامل مدته خمس سنوات في عام ٢٠١٧م. **ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم القياس المقارن Benchmarking** يعرف القياس المقارن بأنه" عملية تحديد الممارسات المتميزة والمعايير والعمليات فى منظمات أخرى وتبنيها فى منظمة ما ".(علي السيد الشخيبي، شاكر محمد فتحي، هناء عودة خضري عودة، دعاء أحمد عبد الفتاح، و نيللي الحداد، ٢٠١١/ ٢٠١٢، ص ٢٣)، كما تقدم مؤسسات تعليم المعلمين **بالنرويج** دورات تمولها الحكومة ويتم تقديمها للمعلمين حتى عام ٢٠٢٥م لرفع كفاءاتهم الرسمية.

وتميزت الصين: بأن المعلمون في الصين يُعتبروا جزءًا من نظام موجه للامتحانات حيث يطلب مكتب التعليم المحلي من المدارس ترتيب نتائج امتحانات الطلاب علنًا، ويعد "استوديو المعلم الرئيسي شكل جديد من أشكال التطوير المهني للمعلمين في الصين القارية في السنوات الأخيرة؛ أما **الابتكار الرئيس الثاني المتعلق بتعليم المعلمين في الصين**: فهو امتحان شهادة المعلم الوطني الذي تم تجريبه في

مقاطعتين منذ عام ٢٠١١م، كما تطبق الحكومة المحلية بنك ائتمان لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد أصدرت وزارة التعليم معايير شهادة المعلم للمدارس التعليم الأساسى ومرحلة ما قبل المدرسة في أكتوبر ٢٠١١م؛ في عام ٢٠١٨م، أنشأت وزارة التربية المشروع الوطني للمعلمين التجريبيين في جميع أنحاء الصين.

٤- وفيما يتعلق بتطوير التقييم التربوى:

تشابهت الدول الثلاث بأنه تم تطوير معايير لقياس الأداء تتوافق مع المنظور الدولي وتتوافق مع الظروف التعليمية في كل منها.

تميزت اليابان: بأنه تتم مراجعة نتائج هذه التقييمات الدولية واستخدامها كمعلومات مهمة لفحص صحة المناهج الدراسية اليابانية مقارنة بالدول المشاركة الأخرى، وكذلك مراجعة تقييم المنهج الدراسى الحالي. **ويمكن تفسير ذلك فى ضوء** مفهوم **مؤشرات الاداءPerformance indicators:** يمكن تعريفها على أنها معلومات، يتم جمعها على فترات منتظمة لمتابعة أداء نظام معين أو مؤسسة معينة أو معلم معين، مثل: نسبة النجاح بين الفصول المختلفة أو المدرسة ككل أو أعداد الغائبين يومياً من المدرسة كمؤشر على مدى التزام الطلاب بالحضور.(حسن شحاتة وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص ٢٥١).

وتميزت النرويج؛ بأنه في عام ٢٠٠٧م - مع زيادة التركيز على المساءلة- أطلقت الحكومة برنامج **"تحسين ممارسات التقييم"** مع التركيز المعزز على التقييمات على المستوى الوطني (الاختبارات الوطنية، والدرجات التي يمنحها المعلم، والامتحانات الخارجية) ودوليًا (PISA ، و PIRLS ، و TIMSS) كطرق مراقبة التعليم، **ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم السياسة التعليمية Education Policy:** هي خطة تربوية مرصودة من قبل جهة ما وبمقتضاها يسير النظام التعليمي بكامله حسب توصياتها وأبعادها مع مراعاة المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والجوانب

الوطنية والتاريخية والسياسية وهي أيضا عملية اختيار وتحديد الأهداف التعليمية، ورسم سبل فعالة، وتكفل استخدام الإمكانات والموارد المتاحة بأقصى فعالية ممكنة (فاروق عبده فليه و أحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٤، ص ١٧١)

وتميزت الصين؛ بأنه تم تطوير معايير لقياس الأداء تتوافق مع المنظور الدولي وتتوافق مع الظروف التعليمية في الصين، في مارس ٢٠١١م، نفذت شنغهاي إصلاحًا تقييميًا تدريجياً شاملاً مجموعة من المؤشرات الخضراء للتقييم الشامل للجودة الأكاديمية، تم التركيز على المواد الأساسية الأربعة - الصينية والرياضيات والعلوم والأخلاق والمجتمع - لطلاب الصف السادس. وقد بدأ المشروع الوطني الذي أنتج تقرير مراقبة جودة التعليم الإلزامي الصيني **(المشار إليه فيما يلي باسم "تقرير ٢٠١٨")** رسميًا في عام ٢٠١٥.

القسم السابع: نتائج اختبارات التقييم الدولية وتحقيقها للميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر:

ومن خلال هذا القسم سيتم تناول أداء مصر في اختبارات التقييم الدولية، ومؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى، وسياسات دعم تنافسية المدارس بتلك الدولة، وذلك على النحو التالى:

المحور الأول: أداء مصر في اختبارات التقييم الدولية وتنافسية التعليم بها:

فيما يتعلق بأداء الطلاب في العلوم والرياضيات والقراءة -بالرغم من مشاركات الطلاب المصريين المحدودة في التقييمات الدولية- إلا أن النتائج كانت غير مرضية. فتؤكد نتائج تقرير Timss 2015، أن نتائج اختبار الصف الثامن في الرياضيات تظهر مستويات منخفضة من الإنجازات، حيث لا تظهر الرياضيات بشكل خاص أي تحسن حول النتائج في الصف الرابع، كما كان هناك أيضا تباين واسع في الأداء في مختلف المحافظات المختلفة.(OECD, 2015, p. 159) مما يؤكد مستوى غير كاف من التحضير الأكاديمي.

ووفقاً لمؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م لم يصل الطلاب إلى المتوسط العالمي في تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم في جميع مشاركاتهم لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م، فضلاً عن تراجع ترتيب مصر فى قيمة المؤشر الإجمالى فى عام ٢٠٢٠ عما كان عليه فى ٢٠١٩م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

كما أن هناك نقص في التقييس الحقيقي في الامتحانات التي تديرها للعينات الوطنية للصفوف ٤ و ٨. على الرغم من أنها تم تطويرها وفقا للمبادئ التوجيهية العامة من وزارة التعليم، فإن المخططات المتقدمة في المركز الوطني للامتحانات يتم تطوير التقييم، والبنود الفعلية والمناطق المحددة للاختبار محليا في كل محافظة. (OECD, 2015, p. 159) وبالتالي لا يمكنهم تقديم صورة وطنية حقيقية ودقيقة لأداء الطلاب.

وأخيرًا، لا تتوفر البيانات حول أداء الطلاب (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة، ويرجع ذلك لعدم مشاركة مصر في الاختبارات الدولية مثل (بيرلز (PIRLS)و) بيزا (PISA) التي تتيح بيانات معبرة عن أداء الطلاب في هذه المرحلة العمرية.(محمود سلامة، ٢٠٢١)

يتبين مما سبق حاجة وزارة التربية والتعليم إلى أن تشرك الطلاب في سن الخامسة عشر في التقييمات الدولية لتعرف مستوى التلاميذ بطريقة تختلف عن نظام التقييم المتبع في المدارس.

المحور الثانى: مؤشرات التنافسية العالمية المرتبطة بالتعليم الأساسى فى مصر:

وهى تلك المؤشرات المرتبطة بالتعليم الأساسى فى مصر، وهى جاءت من تقرير التنافسية اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى:

١- مؤشر جودة التعليم الأساسى:

جدول رقم (١٥) يوضح ترتيب مصر فى مؤشر (البيئة التمكينية التعليمية)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /١٠٣	٥٠
٢٠٢٠م	١٣٨ /٦٩	٦٣,٦

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتبين من الجدول السابق: أن مصر أحرزت تقدمًا في تحسين البيئة التمكينية التعليمية، حيث جاءت في المرتبة ٦٩ في ٢٠٢٠ بعد أن كانت في المرتبة ١٠٣ عام ٢٠١٩م. ويرجع ذلك إلى ثبات الترتيب في متوسط عدد الطلاب لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي من المرتبة ٨٦ إلى ٤٦، وتحسن الترتيب في نسبة المعلمين المدربين في مرحلة التعليم الأساسي من المرتبة ٦٢ إلى ٥٩. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

جدول رقم (١٦) يوضح ترتيب مصر فى مؤشر (متوسط عدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٨٦	٧٠
٢٠٢٠م	١٣٨ /٤٦	٨٥,٩

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى لـ (متوسط عدد الطلبة لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي) فى مصر بنحو (١٥,٩) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث

بلغت قيمته (٨٥,٩)؛ بعدما كانت (٧٠) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال مصر المرتبة (٤٦/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٨٦/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

ولكن يبدو أن هذا التحسن غير حقيقي، حيث ارتفع نصيب المعلمين من التلاميذ في جميع المراحل التعليمية عما كان عليه في ٢٠١٩ (حيث كان نصيب المعلم من التلاميذ فى التعليم الابتدائى ٢٧,٤فى عام ٢٠١٨/ ٢٠١٩، وارتفع إلى ٢٩,١ فى العام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م) وفقًا لما جاء في كتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم. (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢١)

٢- مؤشر التسجيل بالتعليم الأساسى:

جدول رقم (١٧) يوضح ترتيب مصر فى مؤشر (فى الالتحاق الإجمالي بالتعليم الأساسي(%)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٣٦	٥١
٢٠٢٠م	١٣٨ /٣٨	٤٥,٩

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: انخفاض قيمة المؤشر الإجمالى لـ (الالتحاق الإجمالي بالتعليم الأساسي(%)) فى مصر بنحو (٥,١) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٤٥,٩)؛ بعدما كانت (٥١) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال مصر المرتبة (٣٨/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٣٦/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م.

٣- مؤشر (أداء الطلبة (١٥ عامًا) في الرياضيات والعلوم والقراءة) :

لم تشارك مصر فى اختبار PISA، على الرغم من تزايد عدد الدول المشاركة فى التقييم دورة بعد أخرى؛ وربما تعكس عدم المشاركة قناعة المسئولين بضعف أهلية المدارس المصرية للمنافسة مع مدارس الدول الأخرى. (رشا هاشم عبدالحميد محمد، ٢٠١٩، ص ٢١، ٢٢)؛ وفيما يتعلق بمؤشر (تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم).

جدول رقم (١٨) يوضح ترتيب مصر فى مؤشر (تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٥٠	٢١,٧
٢٠٢٠م	١٣٨ /٥١	٢١,٧

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: لم يصل الطلاب إلى المتوسط العالمي في تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم في جميع مشاركاتهم لعامى ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م، فضلاً عن تراجع ترتيب مصر فى قيمة المؤشر الإجمالى فى عام ٢٠٢٠ عما كان عليه فى ٢٠١٩م

المحور الثالث: السياسات العامة للإصلاح والتى ساهمت فى تحسين نتائج الاختبارات الدولية وتحقيق تنافسية التعليم :

أ- إطلاق سياسات دعم وتحسين المدارس.

خطت مصر خطوات كبيرة نحو تطوير نظام التعليم منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، فوضعت الخطط والإستراتيجيات، والقرارات التي تدعم جهود الإصلاح، وتؤكد على تطوير العملية التعليمية .ووضعت الحكومة مجموعة من الإصلاحات من

خلال البرامج أو الإستراتيجيات المختلفة للتعليم من أجل زيادة الفاعلية للمدارس؛ بما ينعكس على أداء الطلاب؛ ومن ذلك ما يلي:

١. **المشروع الوطني للقراءة؛**

المشروع الوطني للقراءة كونه مشروعًا متعدد الأبعاد يمثل كل بعد منها منافسة خاصة بفئة معينة وهي: **البعد الأول**: التنافس المعرفي وهو منافسة في القراءة لطلبة المدارس والمعاهد الأزهرية، أما **البعد الثاني:** المدونة الماسية فهو منافسة في القراءة لطلبة الجامعات، وبالنسبة **للبعد الثالث:** المعلم المثقف فهو منافسة في القراء، وفيما يتعلق بال**بعد الرابع:** المؤسسة التنويرية؛ وفيها تتنافس المؤسسات المجتمعية، وكانت الانطلاقة الأولى للمشروع فى فبراير ٢٠٢٠ لإحداث نهضة في القراءة تتوافق مع رؤية مصر ٢٠٣٠، وتتمثل رسالة المشروع الوطني للقراءة في جعل القراءة أولوية لدى فئات المجتمع، تسهم في تصدر الشباب والأطفال ثقافيًا من خلال إثراء البيئة الثقافية بما يعزز الحس الوطني والشعور بالانتماء ويدعم الحوار البنّاء. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)

٢. **انطلاق مسابقة تحدي القراءة العربي؛**

وتعد المبادرة القرائية والمعرفية الأكبر من نوعها لغرس ثقافة القراءة لدى النشء في الوطن العربي، والذي شارك في دورتها الخامسة أكثر من ٢١ مليون طالب عربي من ٥٢ دولة، و٩٦ ألف مدرسة، و١٢٠ ألف مشرف للقراءة، وحصدت مدرسة الغريب للتعليم الأساسي بمحافظة الفيوم المركز الأول متفوقة بذلك على ٩٦ ألف مدرسة شاركت في التحدي هذا العام. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)

٣. وفيما يتعلق بالإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي:

جدول رقم (١٩) يوضح ترتيب مصر فى مؤشر الإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي (%)

العام	المرتبة	القيمة
٢٠١٩م	١٣٦ /٧٥	٣٤,٤
٢٠٢٠م	١٣٨ /٣١	٤٥

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مؤشر المعرفة العالمى لعامى ٢٠١٩م/٢٠٢٠م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٩, ٢٠٢٠)

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيمة المؤشر الإجمالى ل الإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي (%) فى مصر بنحو (١٠,١) فى عام ٢٠٢٠م؛ حيث بلغت قيمته (٤٥)؛ بعدما كانت (٣٤,٤) فى عام ٢٠١٩م؛ مما أدى إلى احتلال مصر المرتبة (٣١/ ١٣٨) فى عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت فى المرتبة (٧٥/ ١٣٦) فى عام ٢٠١٩م. ورغم هذا التحسن إلا أن الإنفاق الحكومي في مصر انخفض إلى ١٢٣ مليار جنيه في الربع الأول من عام ٢٠٢١ من ١٢٦ مليار جنيه في الربع الرابع من عام ٢٠٢٠ (tradingeconomics, 2020)

كما يوجد قلة فى عدد المراكز لاكتساب ورعاية الموهوبين؛ حيث تحتاج هذه المراكز إلى الموارد المالية والبشرية الكفء وإعادة هيكلة نظم اكتشاف الموهوبين. (رئاسة مجلس الوزراء، ص ١٤٦)

وفي الوقت نفسه، يتم توجيه موارد محدودة إلى القطاعات الرئيسية مثل الصحة والتعليم. وزادت مخصصات الصحة والتعليم لتصل إلى ٧٣,١مليار جنيه و ١٢٢,٩ مليار جنيه على التوالي في العام المالي ٢٠١٨ /٢٠١٩ ، أعلى من مستواها في العام السابق بنسبة ٢٠,١ ٪و ١٢,٦ ٪على التوالي. ومع ذلك، فإن هذه الزيادات لم تكن كافية

لرفع حصصهم في الناتج المحلي الإجمالي (مجموعة البنك الدولى الاقتصاد الكلى والتجارة والاستثمار، ٢٠٢٠، ص ٢١)

كما أشارت الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م إلى بعض أوجه القصور؛ منها: ضعف التمويل وقلة مصادره؛ حيث يعتمد التعليم قبل الجامعى بشكل كبير على المخصصات من الموازنة العامة للدولة والتي لا تكفى للوفاء بجميع متطلبات تطوير التعليم؛ وبالأخص في ظل ما ينص عليه الدستور من مجانية التعليم. وعلى الرغم من تخصيص نسبة ٤٪ من الناتج القومي الإجمالي في الدستور كحد أدني؛ بلغت النسبة الحقيقية ٣٪ فقط في عام ٢٠١٤م. كما يعانى هيكل تمويل التعليم من اختلال حيث تمثل الأجور ٨٩٪ من إجمالى موازنة التعليم، بينما لا تبلغ نسبة ما يتم تخصيصه للاستثمارات والسلع والخدمات والمصروفات الأخرى ١١٪ فقط. (رئاسة مجلس الوزراء، ص ١٤٥)

يتبين مما سبق أنه على الرغم من التحسن الكبير في ترتيب مصر في الإنفاق الحكومي على التعليم الأساسي؛ إلا أن هيكل تمويل التعليم ما زال يعانى من اختلال حيث تمثل الأجور ٨٩٪ من إجمالى موازنة التعليم، بينما لا تبلغ نسبة ما يتم تخصيصه للاستثمارات والخدمات والمصروفات الأخرى سوى ١١ % فقط.

أ- وفيما يتعلق بتعديل وتطوير المناهج الدراسية؛

تسعى الحكومة المصرية دائمًا إلى تبنِّي سياسات لتطوير المناهج باعتبارها جوهر عملية تطوير التعليم، ويظهر ذلك في الخطاب الذي تتبناه، وفى التصريحات المرتبطة بتكليف وزراء التعليم في كل تشكيل وزاري جديد على مدى العقود الأربعة الماضية، بالإضافة إلى القرارات الوزارية المعنية بشؤون التعليم. وإذا تأملنا جيدًا ما يجري من تطوير في المناهج؛ يتبين ما يلى:

نصت المادة رقم (١٩) من الدستور المصري لعام ٢٠١٤م على أن: "التعليم حق لكل مواطن هدفه بناء الشخصية المصرية والحفاظ على الهوية الوطنية وتأصيل المنهج العلمي والتفكير وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ١٣).

كما أطلقت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مؤسسة البحث العلمي الإماراتية المشروع الوطني للقراءة منذ مارس ٢٠٢٠، ولكن يبدو أن خطوات تنفيذ المشروع لم تكن واضحة بالقدر الذي يسمح بتفعيله، فقد مر على الإعلان عشرة أشهر تقريبًا ولم يحدث أي تقدم يُذكر في هذا المشروع؛ رغم أن الظروف السائدة تعد توقيتًا مناسبًا لتفعيل المشروع في ظل تعليق حضور الطلاب إلى المدارس والجامعات بسبب جائحة كورونا. (محمود سلامة، ٢٠٢١)

وقد اتخذت عمليات تطوير المناهج في المرحلة الأولى طابعًا مؤسسيًّا بإنشاء مركز تطوير المناهج التابع لوزارة التربية والتعليم، بموجب القرار الوزاري رقم ١٩٢ لسنة ١٩٨٨، وقرار تحديد اختصاصاته رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠، للإشراف على كل ما تقتضيه عمليات تطوير المناهج وإعدادها، ومتابعة تنفيذها وتقويمها قبل اعتمادها؛ للتأكد من فعاليتها وكفايتها .(مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢١)

كما أشارت الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م إلى بعض أوجه القصور؛ منها: (رئاسة مجلس الوزراء، ص ١٤٤)

١. **ضعف الدور الرقابي على المناهج التعليمية والإلزام بتطويرها؛** بسبب غياب كيان مسؤول عن الرقابة على المناهج والتأكد من تحديثها وتطويرها باستمرار لمواكبة المعايير العالمية، مما يؤدي إلى عدم التكامل في تطوير المناهج.

٢. **ضعف المناهج التعليمية وتأخر تحديثها وتكاملها؛** حيث تعانى بعض المناهج من الجمود ونقص القدرة على مسايرة الاتجاهات الحديثة وربطها بمجتمع التعلم واقتصاد المعرفة، حيث لا تتيح للطالب فرص كافية للابتكار والإبداع والتفكير الناقد كما لا تواكب متطلبات الحياة؛ ومن ثم تحتاج إلى التطوير الجذري لضمان تكاملها.

ورغم المحاولات الكثيرة السابقة في تطوير مناهج التعليم في مصر على مدى العقود الثلاثة الماضية؛ إلا أن أغلب تلك المحاولات تركز على تعديل في موضوعات المناهج ومحتواها وطريقة عرضها دون المساس بجوهر الفلسفة التقليدية للتعليم، غير أن ما يحدث الآن من تطوير جذري في المناهج يستحق النظر والتحليل، رغم قلة الدراسات والتقارير والأبحاث والإحصاءات في هذا المجال، خاصة في ظل سعي مصر الآن إلى بذل أقصى جهد في تطوير التعليم، مع قلة الموارد المالية، وقدَّم نظام تعليم بمشكلات مزمنة على مدى أكثر من نصف قرن .(مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢١)

يتبين مما سبق أنه على الرغم من عملية التطوير المستمر للمناهج الدراسية نجد أن المناهج الدراسية لا تزال تدعم مهارات الحفظ دون التركيز على المشاكل العقلية الأعلى كالإبداع والتفكير النقدي باعتبارها من أهم المهارات التي ينبغي التركيز عليها في عصر التنافسية.

ب- وفيما يتعلق بالبنية التحتية لمعظم المدارس:

أشارت الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م إلى بعض أوجه القصور؛ منها: (رئاسة مجلس الوزراء، ص ١٤٥)

- معاناة الكثير من المدارس من بنية أساسية ضعيفة تشمل المبنى المدرسي والفصول والملاعب؛ مما يعيق توفير بيئة داعمة للطلاب، ويؤخر دمج التكنولوجيا في العملية

التعليمية. ويزداد التحدي بالنسبة للمدارس في الريف المصري عامة وفي القرى الأكثر فقراً على وجه الخصوص.

- كما أنه رغم مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر بتكلفة قدرها ٥٠٠ مليون دولار، والذى يدعم تكثيف استخدام الموارد الرقمية لأغراض التدريس والتعلم. (مجموعة البنك الدولى، ٢٠٢١)؛ إلا أنها تمت معظمها فى مرحلة التعليم الثانوى

- **ارتفاع تكلفة تكنولوجيا التعليم الحديث؛** حيث إن توفير أدوات المعرفة والتكنولوجيا اللازمة للعملية التعليمية مثل الحاسب الآلي والأدوات الإلكترونية، يحتاج إلى توفير موارد مالية كبيرة نتيجة لارتفاع التكلفة والأعداد الكبيرة المطلوبة.

وبالتالي فإن الإصلاحات التعليمية التي تقرر لتحسين وضع ما تصطدم بواقع يعطل مسيرتها، وهذا يرجع إلى عدم شمولية الإصلاح وجزئية الرؤية باقتصارها على جانب دون النظر لباقي الجوانب المرتبطة به، فتطوير المناهج مرتبط بتطوير المعلم، وهما مرتبطان بتوفير الدعم المادي والموارد المالية، وهو ما لا يسير على نفس الوتيرة من الإصلاح، وأن الواقع التعليمي المرتبط بأداء المعلم يشير إلى أن الإصلاحات لم تحقق الهدف منها.

٤- تطوير القيادة المدرسية.

تسعى وزارة التربية والتعليم إلى إحداث نقلة نوعية في تطوير المؤسسة التعليمية على مستوى المدرسة، وتتضح جهود تطوير القيادات المدرسية من خلال الآتي:

أ- مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر بتكلفة قدرها ٥٠٠ مليون دولار ويدعم الجهود الرئيسية للحكومة لتحسين ظروف التدريس والتعلّم في المدارس الحكومية

مع التركيز على تعزيز قدرات المعلمين والمديرين التربويين والموجهين. (مجموعة البنك الدولى، ، ٢٠٢١)

ب- إنشاء وحدة تسمى **"مركز إعداد القادة"**؛ قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء وحدة تسمى **"مركز إعداد القادة"**؛ وذلك بموجب القرار الوزارى رقم (١١٩) بتاريخ ١٥/ ٣/ ٢٠١٤ تتبع وزير التربية والتعليم؛ لإعداد جيل من القيادات المبدعة والقادرةعلى تحمل المسئولية الوطنية. (وزارة التربية والتعليم، ١٥/ ٣/ ٢٠١٤) والتى من أهم اختصاصاتها: الارتقاء بالمهارات المختلفة للقادة فى المؤسسات والمنظمات التعليمية على مختلف مستوياتها وتنمية قدراتهم؛ وذلك لدعم التوجه العام للدولة لتحسين جودة نظام التعليم العام المصرى بما يتوافق مع النظم العالمية.

وبناء على العرض السابق، سعت التشريعات والقوانين المصرية إلى الارتقاء بالقيادة المدرسية من خلال التدريب فى أكاديميات متخصصة للرقى بمستواه الفنى والإدارى، ومن جانب آخر وضع خطط استراتيجية للوقوف على واقع التعليم وتحسينه وتمركزت الخطط الاستراتيجية على القيادة باعتبارهما أساسا جوهريا لتحصيل تعليمى متميز لدى الطلاب.

٥- تحسين ورفع مكانة المعلم:

تسعى وزارة التربية والتعليم إلى إحداث نقلة نوعية في استقطاب المعلمين من ذوي الجودة والكفاءة، والاحتفاظ بهم، وتتضح تلك الجهود من خلال الآتي:

- ينظم المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى (قسم التدريب والإعلام) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم برنامجًا تدريبيًا لإعداد مدرب لاختبارات الدراسة الدولية TIMSS 2019لمادتى الرياضيات والعلوم فى الفترة من ٢١-٢٢ / ١١ / ٢٠١٨م بمبنى اتحاد الطلاب بالعجوزة. وتضم فعاليات البرنامج التعرف على أنواع

الأسئلة والمستويات المعرفية التى تقيسها الدراسة الدولية TIMSS، إضافة إلى كيفية عرض تلك الأسئلة للطلاب داخل الفصول. وتجدر الإشارة إلى أن المركز بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بصدد تعميم البرنامج فى محافظات الجمهورية وفقًا للخطة الزمنية بداية من الأسبوع الأول من شهر ديسمبر لذات العام (المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، ٢٠١٨)

- **وفيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين والكوادر الإدارية:** يبلغ عدد المتدربين الحاصلين على الشهادات الدولية فى مجال التكنولوجيا (٢٤,٤٦٦) ألف معلم، كما تم التدريب لعدد (٣١٥,٠٠٠) ألف معلم ضمن برنامج المعلمون أولاً. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى، ٢٠٢٠، ص ٥)
- ويقوم برنامج **"المعلمون أولا"** بتدريب فرق الابتكار المدرسي لدعم المعلمين في اعتماد علم التربية الحديث في الفصل الدراسي. (البنك الدولي، ٢٠٢٠، ص ٣٦)

يتبين مما سبق أنه على الرغم من التحسن الكبير في التنمية المهنية للمعلمين؛ إلا **أن الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤-أشارت إلى بعض أوجه القصور؛ منها**(رئاسة مجلس الوزراء، ص ١٤٤، ١٤٥)**:**

١- **ضعف القوانين الملزمة بالحصول على رخصة مزاولة المهنة؛** حيث لا يتضمن الإطار التشريعي للتعليم ما يلزم المعلمين بالحصول على رخصة مزاولة المهنة كشرط للتوظيف.

٢- **الأمية الرقمية لمعظم المعلمين؛** تمثل أهم العوائق لدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل فعال.

٣- **محدودية قدرة الأكاديمية المهنية للمعلمين في توفير ترخيص مزاولة المهنة؛** حيث تحتاج إلى الموارد المالية والكوادر البشرية اللازمة لمنح رخصة مزاولة

المهنة للمعلمين، من خلال تقييم مدى التزام المعلمين المتقدمين للحصول على الرخصة بالمعايير المحددة.

٤- **ضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين؛** حيث تعاني مدارس التعليم الأساسى من نقص عدد المعلمين ذوي الكفاءة العالية على المستوى العلمي والتربوي مما ينتج عنه ظاهره الدروس الخصوصية.

كما يلقي نظام التعليم الجديد مسئولية إضافية على عاتق كليات التربية، التي تحتاج إلى تطوير أساليب الإعداد التي تطبقها لتخريج معلمين أكفاء أكاديميًّا وتربويًّا قادرين على التعامل مع مقتضيات النظام الجديد. كما يتطلب الأمر درجة أعلى من التعاون بين كليات التربية والأكاديمية المهنية للمعلمين في وضع خطط وبرامج يكون مُخرجها النهائي معلمًا قادرًا على تقديم خدمة تعليمية جيدة.(محمود سلامة، ٢٠٢١).

فبالرغم من الزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب على مدار السنوات الخمس المنقضية، إلا أنها لم تُقابل بزيادة مناسبة في أعداد المعلمين، مما يوسع تلك الفجوة، ويقلل من فرص نجاح المنظومة الجديدة المطبقة فى مدارس التعليم الأساسى والتي دخلت حيز التنفيذ مع بداية العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

٥- تطوير التقييم التربوى:

كشفت نتائج بعض الاختبارات الدولية عن قصور جودة التعلم المصري، وضعف قدرته على المنافسة دوليا، وفي سبيل ذلك قامت الحكومة ببعض الجهود لتطوير نظام الجودة في المدارس، وأنشأت الهيئة القومية لضمان جودة واعتماد التعليم، وأكدت الاهتمام بجودة المدرسة والتأهل لاعتمادها، وتحسين نوعية التعليم ، وفى ما يلى عرض ما يتعلق **بجودة التعليم والاعتماد:**

١. إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛

فقد نص القانون ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ على أن تنشأ هيئة عامة (تسمى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد)، وتهدف الهيئة ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر، وتوكيد الثقة على المستوى المحلى والإقليمى والدولى فى جودة مخرجات العملية التعليمية بما لايتعارض مع هوية الأمة، التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات لتعليمية (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٦)

٢. **إنشاء وحدات للجودة بالمديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالمحافظات؛** وذلك بموجب القرار الوزارى رقم (١٣٨) بتاريخ ١١/ ٣/ ٢٠١٢م (وزارة التربية والتعليم، ١٢/١١/ ٢٠١٢)؛ والتى من أهم اختصاصاتها: اقتراح السياسات والخطط والآليات الخاصة بالرصد والتقويم ورفعها للجهة المعنية بالوزارة لأخذها بعين الاعتبار عند وضع خطة الرصد والتقويم على مستوى الوزارة.

وعلى الرغم من وجود هيئة قومية ووحدات للجودة في المديريات والإدارات التعليمية والمدارس؛ إلا أن الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م أشارت إلى بعض أوجه القصور؛ منها: (رئاسة مجلس الوزراء، ص ١٤٤)

- **عدم تحديد موعد ملزم للإعتماد في فتره محددة؛** حيث لا ينص الإطار التشريعي على اعتماد المدارس من قبل هيئة ضمان واعتماد الجودة؛ مما لا يشجع المدارس على التقدم للإعتماد.

- **تدهور الثقة بين المجتمع والمنظومة التعليمية؛** نتيجة لضعف جودة خدمات التربية والتعليم المُقدمة في مدارس التعليم الأساسى وضعف الصلة بين التعليم من ناحية ومتطلبات الحياة وسوق العمل من ناحية أخرى.

ختامًا، يمكن القول أنه رغم التوجه العام للدولة لتحسين جودة نظام التعليم العام المصرى بما يتوافق مع النظم العالمية من خلال عدة سبل؛ إلا أن ضمان جودة التعليم مازال يواجه عدة مشكلات تتحمل وزارة التربية والتعليم مسئولية تقديم حلول لمعظمها، حيث ترتبط بتوفير الموارد المادية والبشرية، في حين تتحمل هيئة ضمان الجودة مسئولية تدريب وتأهيل أكبر عدد من العاملين في المدارس التي لم يتم اعتمادها إلى الآن على إجراء الدراسة الذاتية، ومتابعة المدارس المعتمدة وتقديم الدعم لها لتلافي إلغاء الاعتماد والحفاظ على مستوى الخدمة التعليمية الجيد الذي تقدمه هذه المدارس.

المحور الرابع: القوى والعوامل التى ساهمت فى نتائج الاختبارات الدولية وتحقيق تنافسية التعليم فى مصر:

تتعدد القوى والعوامل الثقافية التي كان لها التأثير المباشر وغير المباشر في طبيعة أداء الدولة المصرية فى اختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بها، وفيما يلي يعرض البحث لأهم العوامل الثقافية المؤثرة هي:

العامل السياسى والاقتصادى:

طبقا للإعلان الدستوري المصري الجديد، الذي صدر بعد ثورة ٢٥ يناير، أكدت المادة ٢٧ على أن النظام الاقتصادي يهدف إلى تحقيق الرخاء من خلال التنمية المستدامة، ويلتزم النظام الاقتصادي بمعايير الشفافية والحوكمة، ودعم محاور التنافس وتشجيع الاستثمار، والنمو المتوازن جغرافياً وقطاعياً وبيئيا، ومنع الممارسات الاحتكارية.(زيد العلي، وآخرون، ٢٠١٥- ٢٠١٦، ص ١٦٠)

وبالتالى؛ فقد شهد الاقتصاد تحسنا تدريجيا بعد حزمة الإصلاحات الاقتصادية عام ٢٠١٤ م، فبالرغم من أن مصر سجلت عجزاً في الميزانية الحكومية يساوي ٧,٢٠٪ من

الناتج المحلي الإجمالي للبلاد في عام ٢٠١٩م؛ فقد توسع الناتج المحلي الإجمالي في مصر بنسبة ٢,٩٠ %ة في الربع الأول من عام ٢٠٢١ مقارنة بالربع نفسه من العام السابق. (tradingeconomics, 2021)

وكذلك تشجيع رأس المال الخاص أن يكون له دور فاعل في تطوير الاقتصاد الوطنى، مع الحفاظ على الدور القيادى للقطاع العام وفقاً للسياسة الاقتصادية الجديدة، ففتحت مصر الأبواب على نطاق واسع للاستثمار العربي والأجنبي، والتي كانت قد أغلقت في الفترة السابقة؛ فقد ارتفع صافى الاستثمارات الاجنبية المباشرة بمقدار ١,٦ بين عامى ٢٠١٨/ ٢٠١٩م إلى ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م. (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢١)

فالتوجهات الرأسمالية للاقتصاد المصري أدت إلى الاستفادة من مقومات وعناصر العمل من مصادر مالية وبشرية وتنظيمية؛ فذلك أدى إلى انفتاح الدولة وقبولها للمشاركة في اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة(PISA) .

وهذا ما دعى وزير التربية والتعليم والتعليم الفني إلى أصدار قرارًا وزاريًا بتشكيل لجنة لتهيئة وإعداد الطلاب للمشاركة في اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)لعام ٢٠٢١، والتى ستقوم بإجراء دراسة علمية لقياس قدرات الطلاب وفقًا لمفردات ومهارات(PISA)، وإجراء تحليل محتوى للمناهج المصرية في ضوء متطلبات المشاركة في.(PISA) (بوابة روزاليوسف، ٢٠٢٠)؛ الأمر الذي يفتح المجال أمام إصدار أحكام على جودة برنامج إصلاح التعليم الذي بدأ منذ ٢٠١٨. (محمود سلامة، "مؤشر المعرفة العالمي": دلالات تحسن التعليم قبل الجامعي المصري، ٢٠٢١)؛ وبالتالى تحقيق التنافسية المنشودة.

في ضوء ما سبق، وفي ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري؛ يتضح أن مصر تأخرت كثيراً عن المشاركة في اختبارات البرنامج الدولي

لتقييم الطلبة(PISA)، واستثمار نتائجها فى تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى بها.

القسم الثامن: الإجراءات المقترحة لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر بما يمكن الدولة من المشاركة فى اختبارات التقييم الدولية والاستفادة من نتائجها:

يهتم القسم الراهن ببلورة النتائج التى تم التوصل إليها، ثم طرح الإجراءات المقترحة لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر؛ خاصة وأن البحث الراهن قد أثبت على مدار المحاور السابقة –نظرياً وتطبيقياً- صدق الفرضية: **"كلما شاركت مصر فى اختبارات التقييم الدولية، كلما أدى ذلك إلى تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فيها"**؛ حيث أن الإصلاحات التعليمية فى الخبرات التى تم تناولها ساهمت في تحسين نتائج تعلم الطلاب فى اختبارات التقييم الدولية، وتوفير جودة للعملية التعليمية كافة، كما عززت من البيئة التمكينية داخل المدرسية وخارجها، وربط النظام التعليمي بالتوجهات العالمية، والمعايير الدولية؛ وبالتالى رفع درجة تنافسيته، والرغبة في جعله نموذجًا رائدًا في الإصلاح التعليمي.

وفى سياق ذلك، يسير القسم الراهن وفقاً للمحاور التالية:

أولاً: نتائج البحث.

ثانياً: إجراءات مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر.

ويمكن تناول ذلك فيما يلى:

أولاً:نتائج البحث:

فى ضوء ما تم تناوله على مدار الأقسام السابقة، توصل البحث لما يأتى:

١. أن الإصلاحات التعليمية التي حدثت لنظام التعليم فى الخبرات التى تم تناولها كانت بمثابة إعادة هيكلة للنظام وسياسته؛ فقد شملت جوانب التعليم كافة، وهو ما يدل على أن نتائج الاختبارات الدولية تشكل أداة ووسيلة قوية نحو الإصلاح.

٢. أن الخبرات التى تم تناولها تعظم الاستفادة من البيانات الناتجة عن اختبارات التقييم الدولية وتحول هذه البيانات إلى خطط شاملة تستهدف مواطن الخلل الناتجة من أجل علاجها.

٣. أن الخبرات التى تم تناولها تبذل جهودًا لتحسين جودة إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر لهم.

٤. أن ما قامت به الصين من جهود أهلتها لكي تصبح الأولى عالميًّا، وجعلها إحدى الخبرات الأساسية في التطوير، وقبلة للدول لاقتراض السياسات الصينية في الإصلاح.

٥. تم تطوير معايير لقياس الأداء تتوافق مع المنظور الدولي وتتوافق مع الظروف التعليمية في كل منها؛ حيث يتم والتقييم الداخلي والخارجي للمدارس وتقييم الطالب، والمعلم.

٦. ما قامت به **الصين** **الخبرات التى تم تناولها** فى التطوير وفق نتائج التقييم الدولي متكاملة من التحضير والإعداد للاختبارات، ثم المراجعات للسياسات القائمة وتدعيمها.

٧. أن المعايير الخاصة باختيار المديرين، فضلاً عن وجود سلسلة من السياسات للتطوير المهني لمديري المدارس فى الخبرات التى تم تناولها تؤهل الأكفاء القادرين على التطوير وتنفيذ الإستراتيجيات الإصلاحية وقيادة عملية التعليم والتعلم.

٨. **تبذل** جهودًا لتحسين جودة التعليم الأولي للمعلمين والتطوير المهني المستمر لهم.

٩. تم تطوير معايير لقياس الأداء تتوافق مع المنظور الدولي وتتوافق مع الظروف التعليمية في كل منها؛ حيث يتم والتقييم الداخلي والخارجي للمدارس وتقييم الطالب، والمعلم.

١٠.يعاني نظام التعليم **المصري** من العديد من المشكلات، والتي تمثل عائقا حقيقياً أمام العملية التعليمية، وتؤثر سلباً على جودته وكفاءته، وتحول دون تحقيق نتائج إيجابية في الاختبارات الدولية.

ثانياً: إجراءات مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر.

من العرض السابق تبين أن الاختبارات الدولية تعد مدخلًا لتحقيق التميز والتنافسية على الصعيد المحلي والعالمي، وأداة تمكن الدول من قياس أثر الإصلاحات التعليمية في تحسين جودة الأداء التعليمي، وبمثابة عدسة رصد على جودة هذه الإصلاحات ومدى قابلية النظام واستيعابه لها. وفى سياق ذلك؛ تتمثل **الإجراءات المقترحة لتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسى فى مصر؛ بالاستفادة من الخبرات التى تم تناولها فيما يلى:**

أ. إجراءات مرتبطة بإطلاق سياسات دعم وتحسين المدارس؛

نظراً لأن الاختبارات الدولية في الأساس لا تركز على كم الحفظ والمعلومات في شكلهما المجرد، بل تركز على **كيفية** تطبيق ما تم تعلمه واكتسابه من معلومات في سياقات جديدة خارج المدرسة، وكيفية توظيف ما تم تعلمه في حل ومواجهة المشكلات في الحياة؛ وحتى لا تأتي نتائج الطلاب في نهاية الترتيب؛ **يقترح البحث ما يلى:**

١. **عمل مراجعة شاملة للمناهج الدراسية الوطنية،** وتطويرها في ضوء المعايير العالمية والخبرات الدولية المتميزة في الاختبارات الدولية، مع مراعاة طبيعة المجتمع المصري عند التطوير.
٢. **تركيز المناهج الدراسية على التفكير الناقد والإبداعي،** بما يمكن الطلاب من حل المشكلات، والقدرة على التعامل مع الواقع خارج أسوار المدرسة.

٣. تقليل الحمل الزائد في المناهج والاستجابة للتغيرات السريعة في المجتمع، التحكم في إجمالي ساعات التدريس، وتقليل كمية الواجبات المنزلية وتقليل عدد الاختبارات اليومية.

٤. **التركيز على مناهج العلوم والرياضيات واللغات وزيادتها بنسبة ١٠٪**؛ لتهيئة الطلاب لاختبارات التقييم الدولية، ثم باقي المناهج الدراسية، وربط الطلاب بالحياة والمواقف الحياتية وحل المشاكل خاصة مع التقدم فى الصفوف الدراسية، إضافة إلى مهارات مجتمع **المعرفة مع إيلاء اهتمام خاص بالعلوم والتطبيقات العملية وانعكاس ذلك في الحياة.**

٥. **التأكيد على** دور برامج ما بعد المدرسة، والتأكيد على أهمية مشاركة الأسرة وتعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع المدني.

٦. **التأكيد على** نهج يركز على الطالب ويقوم على تعزيز الإبداع في الفصل الدراسي، وإيجاد الوقت الكافي لممارسة الأنشطة والهوايات الخاصة بهم.

٧. **التأكيد على توفير المجموعات المدرسية،** والتى من خلالها تمنح المدارس الناجحة/ **الرائدة** موارد جيدة للمدارس الضعيفة، كما يحصل جميع أعضاء المدارس على فرصة لتجربة ثقافة مدرسية مختلفة، ليكونوا مصدر إلهام من المعلمين والطلاب الآخرين.

٨. تعزيز الحراك بين المعلمين؛ من خلال**"برنامج تبادل المعلمين"** للانتقال بين المدارس لتعزيز القدرات والمهارات.

٩. **التوسع في تطبيق المناهج القائمة على المدرسة،** كجزء من الإصلاح التعليمي القائم على المدرسة، من خلال ترك المدرسة تضع جزءًا من مناهجها الدراسية انطلا قا من البيئة المحيطة؛

ب. إجراءات مرتبطة بتطوير القيادة المدرسية.

١. **تحديد الاحتياجات التدريبية وفق مؤشرات ومستوى المدارس**، مما يترتب على حصول القادة على التدريب الملائم المعز لتطوير الأداء.

٢. توفير سلسلة من السياسات للتطوير المهني لمديري المدارس، مع مراعاة زيادة عدد الساعات المخصصة لها.

٣. **منح قادة المدارس مزيدًا من الاستقلالية**، لقيادة العمل التربوي داخل المدرسة، ومنح الثقة في العناصر البشرية بها، والبحث المبكر عن العناصر القيادية بين المعلمين؛ لتحضيرهم لأدوار قيادية مستقبلية.

٤. يمكن الاستعانة بالمعلمون الأكفاء ليصبحوا قادة مدارس في المدارس العامة، بعدما يخضعوا لامتحان.

٥. أن يتم التقييم لمديري المدارس في ضوء المهام والمسئوليات الملقاة على عاتق مدير المدرسة، ومدى قدرته على تعزيز فاعلية العمل داخل المدرسة، ويتم ذلك من خلال تقارير التقييم الذاتي للمديرين، وتقارير المعلمين، والطلاب، والتوجيه الفني.

٦. توفير منصة الكترونية للتطوير المهني لمديري المدارس.

٧. أن يتم التعاون بين وزارة التربية وكليات التربية؛ للاستعانة بأعضاء هيئة التدريس فى تقديم تدريب لمديري المدارس على أعلى مستوى.

ج. إجراءات مرتبطة بتحسين ورفع مكانة المعلم (سياسات المعلم الفعالة):

يفرض النظام الجديد ظهور حاجة ملحة إلى إكساب المعلمين مهارات تمكّنهم من التفاعل بإيجابية مع نوعية التعليم ليكونوا قادرين على فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة بشكل مستمر، وتوظيفها بالشكل الأمثل في العملية التعليمية، وعرض المادة التعليمية بطريقة متميزة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجراءات التالية:

١. تفعيل تجديد تراخيص التدريس؛ بإلزام المعلمين على تجديد تراخيص التدريس الخاصة بهم من خلال المشاركة في ٣٠ ساعة على الأقل من برامج التطوير المهني.

٢. الاستفادة من المعلمين الأكفاء، وتنفيذ سياسة أن يتم تغيير المدارس بشكل دوري طوال حياتهم المهنية. ويهدف هذا إلى ضمان وصول جميع المدارس إلى معلمين فعالين وتوازن بين المعلمين ذوي الخبرة والمبتدئين.

٣. تطوير برامج تدريب جديدة للمعلمين؛ تساعد في تعزيز حل المشكلات والعمل التعاوني بين المعلمين؛ لتزويد المعلم بالمهارات التدريبية بناء على الاحتياجات التدريبية الخاصة بكل معلم، وفق أداء المعلم، ووفق نتائج تحصيل الطلاب في الاختبارات والتقييمات الوطنية والدولية؛ بما يساهم في زيادة فاعلية البيئة الصفية وتوجيه الطلاب لتحقيق النجاح والتميز.

٤. تحديث معايير شهادة المعلم لمدارس التعليم الأساسى؛ وهذا يتطلب تطوير دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في إعداد وتدريب المعلمين على كيفية توظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية، وامتلاك استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة للتعامل مع النظام التعليمي الجديد الذي يعتمد بشكل كبير على توظيف التكنولوجيا، والتخلي عن الطرق التقليدية في التعليم والتعلم.

٥. أن يتم تنظيم مناهج تقييم المعلم على كافة المستويات: (الوطني، المحلي، المدرسة)، ويتم تقييم جميع المعلمين؛ باستخدام أساليب مختلفة، ويتم ذلك من خلال تقارير الأداء الدورية للمعلمين، واستمارة تقييم المدير للمعلمين، وتقييم الطلاب، وتقارير التوجيه الفني والتفتيش .إضافة إلى ربط المكافآت بنتائج الأداء، بما يمكن من تطوير المعلمين أكاديمياً، وتربوياً، خاصة وأن التقييمات تمكن المعلم من التعرف على نقاط القوة والضعف في أدائه، وتشكل خريطة التنمية المهنية للمعلم في المستقبل .ويتضمن التقييم مدى إسهام المعلم في تطوير

الطلاب وتنمية قدراتهم، وتعاونه مع أولياء الأمور، وإسهامه في تطوير زملائه من المعلمين.

٦. تطبيق فكرة توفير بنك ائتمان لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

٧. استحداث فكرة **"المشروع الوطني للمعلمين التجريبيين".**

٨. استحداث فكرة**"استوديو المعلم الرئيس"** كشكل جديد من أشكال التطوير المهني للمعلمين؛ **ويتم ذلك باختيار معلم أو أكثر من المدرسة كنواة لوحدة تدريب الجودة،** من ذوي الخبرة والكفاءة،يطلق عليهم" **المعلمين الأساسيين"،** للحصول على الإعداد المناسب كمدربين؛ لتدريب المعلمين على المستوى المدرسي، والتركيز على الدورات التدريبية القصيرة؛ لنقل الخبرات للمعلمين في المدرسة؛ مما يساهم في تعزيز التنمية المهنية في موقع المدرسة.

د. إجراءات مرتبطة بتطوير التقييم التربوى:

١. تطوير معايير لقياس الأداء تتوافق مع المنظور الدولي وتتوافق مع ظروف المجتمع المصرى؛على أن تركز على المخرجات لا المدخلات فقط، وتركز على الكفاءة دون المحتوى.

٢. إجراء تحليل بعدى لبحوث ودراسات أساليب وأدوات التقويم؛ للوقوف على أفضلها تحقيقاً لنتائج إيجابية ومن ثم وضع ذلك كله ضمن إطار لبرامج تدريبية وورش عمل وندوات وفقاً لجدول زمني.

٣. **تفعيل ميزة خرائط رصد الأداء التربوي للمقارنة بين المحافظات؛** لتمكين وزارة التربية والتعليم من متابعة التطور للمؤشرات التعليمية على الصعيد المحلي ومقارنتها بالمؤشرات الدولية، واقتراح تطويرها.

٤. استخدام نتائج التقييمات الدولية كمعلومات مهمة لتطوير المناهج الدراسية.

٥. . يجب إنشاء هذه الامتحانات على المستوى المركزي وتوزيعها بشكل آمن على عينة مختارة بشكل مناسب من المدارس الوطنية والطلاب.

٦. الاهتمام بزيادة التركيز على المساءلة.

٧. عمل مشروع بحثى مشترك بالتعاون مع المركز القومي للامتحانات يستهدف الاعتماد على نتائج البحوث والدراسات السابقة في تحديد الاحتياجات التعليمية والتدريبية والبحثية لمعلمي العلوم والرياضيات واللغة العربية في ما يتعلق بالتقويم وممارساته.

٨. **التقويم المستمر والتطوير الدوري للمناهج والمقررات الدراسية؛** وهذا يتضمن تقويم أساليب التعليم والتعلم، ومدى قدرة الطلاب على اكتساب المعلومات والمهارات الأكاديمية والتربوية، المقررة، فضلًا عن تقييم ما يجب على المناهج تحقيقه من تطوير أساليب التعلم الذاتي، والبحث والاستقصاء، ومدى قدرة المناهج على الوفاء بمعايير التعليم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد مصطفى عوض مصطفى، عبد السلام مصطفى عبد السلام، و زبيدة ممد قرنى محمد. (٢٠١٧). "فعالية تدريس وحدة مطورة في ضوء متطلبات المشروع الدولي (PISA) في تنمية الثقافة العلمية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى". **المؤتمر الدولى الثانى: التنمية المستدامة للطفل العربى كمرتكزات للتغيير فى الألفية الثالثة- الواقع والتحديات** (ص ص ١١٧٥- ١١٩٩). المنصورة- مصر: جامعة المنصورة- كلية رياض الأطفال.

البنك الدولي لإنشاء والتعمير/البنك الدولي. (٢٠٢٠). **توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا** ". تاريخ الدخول ١٧ ٠٨, ٢٠٢٠، من: http://documents1.worldbank.org/curated/en/832861579102674911/pdf/Overview.pdf

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١). **كتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم**. تاريخ الدخول ٠١ ١٠, ٢٠٢١، من اللمحة الاحصائية : https://www.capmas.gov.eg/Pages/StaticPages.aspx?page_id=7193

المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى . (٠٢ نوفمبر, ٢٠١٨). "برنامج تدريبى لإعداد مدرب لاختبارات .TIMSS 2019 ". تاريخ الدخول ٠١١ ٠٨, ٢٠٢١، من http://nceee.edu.eg/puplic/index.php/ar/2013-03-25-21-57-56/374-timss-2019

أيمن عيد بكري محمد. (٢٠٢١). "فاعلية وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على التميز لتنمية مهارات التنور القرائي في اختبار المسابقة الدولية PISA ومهارات التميز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". **دراسات في التعليم الجامعي.**(٥١)، ص ص ١١٥- ٢١٤.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، و ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. (٢٠١٩, ٢٠٢٠). **مؤشر المعرفة العالمي** ٢٠٢٠م. تاريخ الدخول ٢٤ ٠٨, ٢٠٢١، من https://www.knowledge4all.com/Scorecard2020.aspx?language=ar

بهاء الدين عربي محمد محمد عمار. (يناير, ٢٠١٩). "تطوير التعليم الابتدائي في مصر لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء مؤشرات التنافسية العالمية". **دراسات تربوية ونفسية.** (١٠٢)، ص ص ٢٢٧- ٣٣١.

بوابة روزاليوسف. (٠٧ مارس, ٢٠٢٠). **التعليم: لجنة لإعداد الطلاب للمشاركة في اختبارات (PISA)**.تاريخ الدخول ٢٣ ٠٨, ٢٠٢١، من

https://www.rosaelyoussef.com/652358/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%84%D8%AC%D9%86%D8%A9-%D9%84%D8%A5%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%A8-%D9%84%D9%84%D9%85%D8%B4%D8%A7%D8%B1%D9%83%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D8%AE%D

حسن شحاتة، و زينب النجار. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. الدار المصرية اللبنانية.

حكمت رشيد سلطان، و محمود محمد أمين عثمان. (٢٠٢١). **مفاهيم معاصرة في الإدارة الإستراتيجية**. الأردن : دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

رشا هاشم عبدالحميد محمد. (مارس, ٢٠١٩). "مقرر دراسي في الرياضيات وفق برنامج التقييم الدولي لدى الرياضية الذاتية والفاعلية الرياضي التنور لتنمية PISA" " طلاب الصف الأول الثانوي". **دراسات في المناهج وطرق التدريس**(٢٤٣)، ص ص ١٦- ٥٧.

رئاسة مجلس الوزراء. (بلا تاريخ). **استراتيجية التنمية المستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠**. تاريخ الدخول ٠٨ ,٠٥ ,٢٠٢١، من https://www.arabdevelopmentportal.com/sites/default/files/publication/89.strtyjy_ltnmy_lmstdm_rwy_msr_2030.pdf

زيد العلي، محمود حمد، و يوسف عوف. (٢٠١٥- ٢٠١٦). **الكتاب الدستورى**. تونس: المنظمة العربية للقانون الدستوري.

شاكر محمد فتحى، و همام بدراوى زيدان. (٢٠٠٣). **التربية المقارنة: المنهج، والاساليب ، والتطبيقات**. مصر: مجموعة النيل العربية.

عبير شوق أنور، إيمان عبدالرحمن، و خلف محمد البحيرى. (مارس, ٢٠٢١). "متطلبات استخدام الميزة التنافسية في مدارس التعليم الأساسي في مصر على ضوء استراتيجية التميز". **مجلة سوهاج لشباب الباحثين**(١)، ص ص ٣١٧- ٣٤٤.

علي السيد الشخيبي، شاكر محمد فتحي، هناء عودة خضري عودة، دعاء أحمد عبد الفتاح، و نيللي الحداد. (٢٠١١/ ٢٠١٢). **معجم مصطلحات الحكامة التربوية (الحكم الرشيد).** الرباط : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

علي سويلم الجازي. (٢٠٢١). **نظم المعلومات الاستراتيجية ودورها في تحسين جودة الخدمات الحكومية.** الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

فاروق عبده فليه، و أحمد عبد الفتاح الزكي. (٢٠٠٤). **معجم مصطلحات التربيه لفظاً واصطلاحاً.** الاسكندريه: دار الوفاء لدنيا الطباعه والنشر.

قاموس المعاني. (بلا تاريخ). تاريخ الدخول ٠٧ ١١, ٢٠٢١، من https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D9%8A%D9%85/

مجموعة البنك الدولى. (٠٥ ٠٤, ٢٠٢١). **مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر.** تاريخ الدخول ٢١ ٠٨, ٢٠٢١، من https://www.albankaldawli.org/ar/country/egypt/overview#3

مجموعة البنك الدولى الاقتصاد الكلى والتجارة والاستثمار. (نوفمبر, ٢٠٢٠). مرصد الاقتصاد المصرى من الأزمة إلى التحول الاقتصادى: إطلاق العنان لإمكانات مصر فى الإنتاجية وخلق فرص العمل. جمهورية مصر العربية.

محمد حمدان . (٢٠٠٧). **معجم مصطلحات التربية والتعليم.** الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

محمود سلامة. (١٣ ١١, ٢٠١٩). "١٢٠ ألف معلم: خطوة للأمام لكن غير كافية". تاريخ الدخول ١٩ ٠٨, ٢٠٢١، من المركز المصري للفكر و الدراسات الاستراتيجية : https://www.ecsstudies.com/7502/

محمود سلامة. (٢٠ فبراير, ٢٠٢٠). "رغم المشكلات.. التعليم في مصر يتقدم". تاريخ الدخول ٢١ ٠٨, ٢٠٢١، من المركز المصري للفكر و الدراسات الاستراتيجية : https://www.ecsstudies.com/8170/

محمود سلامة. (٢٦ يناير, ٢٠٢١). ""مؤشر المعرفة العالمي": دلالات تحسن التعليم قبل الجامعي المصري". تاريخ الدخول ٢١ ٠٨, ٢٠٢١، من المركز المصري للفكر و الدراسات الاستراتيجية/https://www.ecsstudies.com/13241 :

محمود سلامة. (٤ فبراير, ٢٠٢١). "الفرصة والمتطلبات: نحو تفعيل المشروع الوطني للقراءة". تاريخ الدخول ١٩ ٠٨, ٢٠٢١، من المركز المصري للفكر و الدراسات الاستراتيجية/https://www.ecsstudies.com/13436 :

محمود سلامة. (٠٢ ٠٢, ٢٠٢١). "نظام التعليم الجديد يتطلب إعدادًا جديدًا للمعلمين أيضًا". تاريخ الدخول ١٩ ٠٨, ٢٠٢١، من المركز المصري للفكر و الدراسات الاستراتيجية : https://www.ecsstudies.com/8036/

محمود سلامة. (٢١ ٠٤, ٢٠٢١). "نقلة نوعية: الاعتماد والجودة في التعليم المصري". تاريخ الدخول ١١٩ ٠٨, ٢٠٢١، من المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية : https://www.ecsstudies.com/14511/

مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. (٢٢ إبريل, ٢٠٢١). **تقييم سياسات تطوير مناهج التعليم في مصر**. تاريخ الدخول ٢١ ٠٨, ٢٠٢١، من https://www.idsc.gov.eg/IDSC/Event/View.aspx?id=664&tab=2

ناصر السيد عبدالحميد عبيده. (فبراير, ٢٠١٧). "فاعلية نموذج تدريس قائم على أنشطة PISAفي تنمية مكونات البراعة الرياضية والثقة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي". **دراسات في المناهج وطرق التدريس**. (٢١٩)، ص ص ١٦-٧٠.

وزارة التربية والتعليم. (١٢/١١/ ٢٠١٢). **إنشاء وحدات للجودة بالمديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالمحافظات؛ وذلك بموجب القرار الوزارى رقم (١٣٨)**. مصر : وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (١٥/ ٣/ ٢٠١٤). **إنشاء وحدة تسمى "مركز إعداد القادة"؛ وذلك بموجب القرار الوزارى رقم (١١٩)** . مصر: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦). **القانون ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد**. مصر : وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤). **الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤- ٢٠٣٠م التعليم المشروع القومى لمصر معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل.** تاريخ الدخول ٢١ ٠٩, ٢٠١٨، من http://moe.gov.eg/ccimd/pdf/strategic_plan.pdf

وزارة التربية والتعليم. (٠٢ ٠٤, ٢٠٢١). **انطلاق التصفيات النهائية لمنافسات المشروع الوطني للقراءة الشهر الحالي من العاصمة الإدارية.** تاريخ الدخول ٠٢ ١٠, ٢٠٢١، من https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/national-project-for-reading/

وزارة التربية والتعليم. (٢٠ ٠٩, ٢٠٢١). **وزير التربية والتعليم يهنئ مدرسة الغريب للتعليم الأساسي بالفيوم بعد فوزها بلقب "المدرسة المتميزة" في الدورة الخامسة من تحدي القراءة العربي.** تاريخ الدخول ٠٢ ١٠, ٢٠٢١، من https://moe.gov.eg/ar/what-s-on/news/al-gharib-school-for-basic-education-in-fayoum/

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى. (١٣ ٠٥, ٢٠٢٠). **ما تم إنجازه من مشروعات وبرامج فى الفترة من ٢٠١٤ وحتى مايو ٢٠٢٠م.** تاريخ الدخول ١٧ ٠٨, ٢٠٢٠، من http://moe.gov.eg/adv/Harvest_of_the_Ministry_of_Education_from_2014_to_2020.pdf

ثانياً: المراجع الانجليزية

tradingeconomics. (2020). Retrieved 09 20, 2021, from Egypt Competitiveness Rank: https://tradingeconomics.com/egypt/competitiveness-rank

tradingeconomics. (2020). Retrieved 09 20, 2021, from Norway - Public Spending On Education, Total (% Of GDP): https://tradingeconomics.com/norway/public-spending-on-education-total-percent-of-gdp-wb-data.html

tradingeconomics. (2020). Retrieved 02 20, 2021, from Egypt Competitiveness Index2007-2019 Data | 2020-2021 Forecast | Historical | Chart: https://tradingeconomics.com/egypt/competitiveness-index

tradingeconomics. (2020). Retrieved 09 20, 2021, from Egypt Government Budget: https://tradingeconomics.com/egypt/government-budget

tradingeconomics. (2020). Retrieved 09 20, 2021, from China Competitiveness Rank: https://tradingeconomics.com/china/competitiveness-rank

tradingeconomics. (2020). Retrieved 09 20, 2021, from Norway Competitiveness Rank: https://tradingeconomics.com/norway/competitiveness-rank

tradingeconomics. (2020). Retrieved 09 20, 2021, from Japan Competitiveness Rank: https://tradingeconomics.com/japan/competitiveness-rank

tradingeconomics. (2021). Retrieved 09 20, 2021, from Norway GDP Annual Growth Rate: https://tradingeconomics.com/norway/gdp-growth-annual

tradingeconomics. (2021). Retrieved 09 20, 2021, from Japan GDP Annual Growth Rate: https://tradingeconomics.com/japan/gdp-growth-annual

tradingeconomics. (2021). Retrieved 09 20, 2021, from Egypt GDP Annual Growth Rate: https://tradingeconomics.com/egypt/gdp-growth-annual

Agasisti, T., & Zoido, P. (2018). "Comparing the efficiency of schools through international benchmarking: Results from an empirical analysis of OECD PISA 2012 data". **Educational Researcher**, 47(6), pp. 352-362.

Alharbi, M. S., , Almatham, K. A., , Alsalouli, M. S.,, & Hussein, H. B. (2020). "Mathematics Teachers' Professional Traits that Affect Mathematical Achievement for Fourth-grade Students according to the TIMSS 2015 Results: A Comparative Study among Singapore, Hong Kong, Japan, and Saudi Arabia". **International Journal of Educational Research**, 104.

Alshaer, S. A. (2020). "The Effect of Strategic Vigilance on Organizational Ambidexterity in Jordanian Commercial Banks. **Modern Applied Science** 14(6).

Araujo, L., , Saltelli, A., & Schnepf, S. V. . (2017). Do PISA data justify PISA-based education policy? International Journal of Comparative Education and Development, 19(1):20-34

Aursand, L.,, & Rutkowski, D. (2021). "Exemption or Exclusion? A study of student exclusion in PISA in Norway". **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 7(1), 16-29.

Aye-Addo, M. . (2021). “Comparative Education Understanding Why the United States Underperforms in International Test Scores: Learning From China, Japan, Canada, and the United Kingdom”. Retrieved 07 11, 2021, from https://digitalcommons.kennesaw.edu/undergradsymposiumksu/spring2021/presentations/34/

Baek, C., , Hörmann, B.,, Karseth, B.,, Pizmony-Levy, O., , Sivesind, K., , & Steiner-Khamsi, G. (2018). “Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 incremental reform”. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 4(1), pp. 24-37.

Davis, E. R.,, & Wilson, R. (2019). "“Not so globalised”: contrasting media discourses on education and competitiveness in four countries. **Journal of Asia Business Studies**, 13(2):00-00.

Feng, P. (2021). “Exploration on the Research Process of" Master Teacher Studios" of Basic Education in China”. **Academic Journal of Humanities & Social Sciences**, 4(3), pp. 82-87.

Fülöp, M., , & Gordon Győri, J. (2021). “Japanese students' perceptions of the role that shadow education plays in competition in education”. **Hungarian Educational Research Journal**, 11(2), pp. 143-165.

Govorova, E., , Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). “How schools affect student well-being: a cross-cultural approach in 35 OECD countries”. **Frontiers in psychology**(11).

Han, X. (2012). Big moves to improve the quality of teacher education in China. **On the Horizon**, 20(4). Emerald Group Publishing Limited, ISSN 1074-8121

Organisation for Economic Co-operation and Develop. (2011). **School autonomy and accountability: Are they related to student performance?** OECD Publishing.

Sun, X. & Hernández-Romero, L., (2021). “Supportive learning environments at elementary level in China”. **Educational Research for Policy and Practice**, 1-23.

Hino, K., & Ginshima, F. (2019). “Incorporating National Assessment into Curriculum Design and Instruction: An Approach in Japan”. In **School Mathematics Curricula** (pp. 81-103). Singapore: Springer.

Hopfenbeck, T. N.,, & Görgen, K. (2017). "The politics of PISA: The media, policy and public responses in Norway and England". **European journal of education**, 52(2), 192-205.

Kant, N. (2021). "Blockchain: a strategic resource to attain and sustain competitive advantage**". International Journal of Innovation Science.** Vol ahead-of-print (ahead-of-print)

Karakolidis, A.,, Duggan, A., , Shiel, G.,, & Kiniry, J. . (2021). "Examining educational inequalities: insights in the context of improved mathematics performance on national and international assessments at primary level in Ireland". **Large-scale Assessments in Education**, 9(1), pp. 1-23.

Landahl, J. (2020). "The PISA calendar: Temporal governance and international large-scale assessments**". Educational Philosophy and Theory**, 52(6), pp. 625-639.

Lewis, S. (2020). "The Evolving State of the OECD and PISA". In **PISA, Policy and the OECD** (pp. 13-28). Singapore: Springer.

Liu, L. B.,, Conner, J. M., , & Li, Q. (2021). "Cultivating teacher professionalism in Chinese and US settings: contexts, standards, and personhood". **Education Inquiry**, 1- 18.

Liu, M. . (2021). "Educational Leadership and Reforms of Governance in China". In **The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership** (pp. 235-250). Springer, Cham.

Ninomiya, S. (2019). "The impact of PISA and the interrelation and development of assessment policy and assessment theory in Japan**". Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 26(1), pp. 91-110.

Nortvedt, G. A. (2018). "Policy impact of PISA on mathematics education: The case of Norway". **European Journal of Psychology of Education**, 33(33), pp. 427-444.

OECD. (2015, November). **Education Policy Outlook**. Japan: OECD.

OECD. (2015). OECD SCHOOLS FOR SKILLS: A NEW LEARNING AGENDA FOR EGYPT. OECD.

OECD. (2020). **Education Policy Outlook**: NORWAY. NORWAY: OECD.

Orkodashvili, M. (2018). "Learning from Successful Examples: From Local Testing to International Assessments. In Cross-nationally

Comparative, Evidence-based Educational Policymaking and Reform". **Emerald Publishing Limited,** (35)

Peña-López, I. . (2018). "Effective teacher policies. Insights from PISA". Retrieved 07 28, 2021, from https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264301603-en.pdf?expires=1627455800&id=id&accname=guest&checksum=2F6BE4772B56DDC6EF8201C75995BB5F

Santos, Í., & Centeno, V. G. . (2021). "Inspirations from abroad: the impact of PISA on countries' choice of reference societies in education. Compare**". A Journal of Comparative and International Education,** AHEAD-OF-PRINT, 1-18.

Sato, H. (2017). "The structure of PISA penetration into education policy in Japan and Norway. In The impact of the OECD on education worldwide". **Emerald Publishing Limited.**

Skedsmo, G. (2018). "Comparison and benchmarking as key elements in governing processes in Norwegian schools". In **Education policies and the restructuring of the educational profession** (pp. 137-158). Singapore: Springer.

Smith, K. (2021). "Educating teachers for the future school-the challenge of bridging between perceptions of quality teaching and policy decisions: reflections from Norway". **European Journal of Teacher Education**, 1-16.

Tasaki, N. (2017). "The impact of OECD-PISA results on Japanese educational policy". **European Journal of Education**, 52(2), pp. 145-153.

Tsuneyoshi, R. (2020). "Japanese Educational Policy and the Curriculum of Holistic Development". In **Handbook of Education Policy Studies** (pp. 151-163). Singapore: Springer.

Verger, A., , Fontdevila, C.,, & Parcerisa, L. (2019). "Global Policy Model: A Focus on OECD's Governance Mechanisms". In **The OECD's Historical Rise in Education** (pp. 219-243). Palgrave Macmillan, Cham.

Xu, B., , Zhu, Y., , Bao, J., , & Kong, Q. (2021). "Towards a Framework of Mathematical Competencies in China". In **Beyond Shanghai and PISA** (pp. 33-51). Springer, Cham.

Yang, W., , & Fan, G. . (2019). "Post-PISA education reforms in China: policy response beyond the digital governance of PISA". **ECNU Review of Education**, 2(3), pp. 297-310.

Yin, D. (2021). "Education Quality Assessment in China: What We Learned from Official Reports Released in 2018 and 2019". **ECNU Review of Education**, 4(2), pp. 396-409.