مقدمة:

تُعد الأمة ذات مستو عالي من التنافسية إذا هيئت الظروف لحدوث أمرين أساسيين: وجود بيئة تستطيع الشركات والمصانع من خلالها المنافسة بنجاح في الأسواق المحلية والدولية، والحفاظ على أجور العاملين ومستويات المعيشية والقدرة على تحسينها. وعندما يتحقق هذان الشرطان معاً تزدهر الدولة، أما إذا تحقق شرط واحد فقط فلن تستطيع الأمة أن تحقق التنافسية الفعلية، كما لن تستطيع الحفاظ على استدامة ازدهارها. ويعني ذلك أن نجاح الشركات والمصانع في المنافسة في الأسواق المحلية والدولية المصحوب بانخفاض مستويات معيشة المواطن العادي لا يؤدى إلى تحقيق التنافسية، كما أن ارتفاع أجور العاملين في ظل عدم قدرة الشركات والمصانع على المنافسة في الأسواق المحلية والدولية سوف يؤدى إلى تدهور القدرة التنافسية للدولة (Porter, Michael E. ; Rivkin, Jan W. ; Desai, Mihir A. ; & Raman, Manjari, 2016, p. 8).

ويعتقد علماء الاقتصاد أن ارتفاع الإنتاجية هي المؤشر الأبرز على حدوث التنافسية؛ حيث يحقق الاقتصاد التنافسي إنتاجية عالية لكل عامل ولكل دولار يتم استثماره. وترتفع الإنتاجية عندما تخلق الدولة بيئة تتسم بالكفاءة والدعم للشركات والمصانع، وعندما تمد في نفس الوقت مواطنيها بالمهارات والقدرات اللازمة. ومن خلال إعداد المواطنين المنتجين وتأسيس بيئة مساندة للإنتاج تستطيع الشركات والمصانع دفع رواتب عالية للعاملين بها، كما تستطيع زيادة هذه الرواتب، وتتمكن من المنافسة بقوة ونجاح في الاقتصاد المحلي والاقتصاد العالمي (Porter, Michael E. ; Rivkin, Jan W. ; Desai, Mihir A. ; & Raman, Manjari, 2016, p. 8).

ويعتبر التعليم أداة فعالة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وقد طبقت الحكومات المختلفة العديد من المبادرات التعليمية لتقليل معدلات الفقر، ولتحسين صحة المواطنين، ولتطوير اقتصاداتها. وقد أدركت ماليزيا وتايلاند أن الاعتراف

المنارة للاستشارات
www.ma

الدولي بجودة نظمها التعليمية هو من أنجح السبل لاجتذاب الاستثمارات الأجنبية. ومن ثم، نفذت هاتان الدولتان–وغيرهما–عدة مبادرات لتحسين الترتيب الدولي لنظمها التعليمية كجزء من استراتيجية أشمل لتحقيق التنمية الاقتصادية (University of Oxford, 2015, p. 20).

نبذة تاريخية عن مؤشر التنافسية الدولية وعلاقة التعليم بالنمو الاقتصادي:

يؤدى نقص المهارات الأساسية والمبالغة في التخصص الدقيق بين خريجي التعليم الفني والتدريب المهني إلى تقليل قدرة هؤلاء الخريجين على التكيف مع التغييرات الهيكلية في سوق العمل. وتعد الصعوبات التي تواجه أصحاب المهارات المنخفضة واحداً من أسباب استمرار التفاوتات في دخول الأفراد (OECD, 2016, p. 3). وتُعد الابتكارات والاختراعات والمنتجات ذات القيمة المضافة العالية هي العوامل الرئيسة لازدهار النشاط الاقتصادي في المستقبل. وتتحدد قدرة الشركات على المنافسة العالمية من خلال قدرتها على الابتكار والتكيف مع التغييرات وتجاوز النماذج الإدارية العتيقة. وبالتالي يجب على الدول أن تتبني نموذجاً جديداً للنمو الاقتصادي يعتمد على الأفكار المبدعة والعمليات المبتكرة والمنتجات الخلاقة. ويعني ذلك أن على الحكومات والمدارس والجامعات ومراكز البحث العلمي أن تتبني هذا النموذج الجديد للنمو الاقتصادي لكي تستمر في عملها وفي المنافسة في سوق العمل الدولي. وعلى هذا، فإن الدول في القرن الحادي والعشرين تحتاج إلى الموازنة بين التركيز على الصناعات المتقدمة وبين التركيز على الابتكارات والعلوم الهندسية والخدمات التكنولوجية ذات القيمة المضافة العالية (The Canadian Chamber of Commerce, 2016, p.17). وهنا يلعب التعليم دوراً بالغ الأهمية من خلال إكساب التلاميذ للمهارات والكفايات في العلوم والتكنولوجيا والتخصصات الهندسية والرياضيات. ولهذا اهتمت العديد من الدول المتقدمة بالتعليم قبل الجامعي باعتباره

المنارة للاستشارات
www.ma

هو الأساس لعالم المستقبل القائم على التفوق في العلوم الهندسية، وعلوم الحاسب الآلي، والبرمجة، والشبكات.

ويؤكد ''هيكمان وكارنيرو'' (Heckman & Carneiro) أن من ملامح تراكم رأس المال البشري ''أن التعلم يؤدى إلى مزيد من التعلم، وأن المهارات المعرفية وغير المعرفية المكتسبة في مرحلة مبكرة تسهل التعلم في المراحل اللاحقة''. وتتسق آراء ''هيكمان وكارنيرو'' مع نتائج الأدبيات التي تشير إلى أن الأفراد الأفضل تعليماً يستخدمون التكنولوجيا بصورة مبكرة عن غيرهم، وأن الدول التي تكثر بها أعداد الملتحقين بالتعليم العالي تستفيد بدرجة من البحوث والتطوير بصورة تفوق غيرها، وتزداد إنتاجيتها. وبالتالي فإن على الدولة أن تنمي المهارات المعرفية الأساسية لدي مواطنيها (Niehaus, Paul, 2012, pp. 10–18).

وتشير دراسة ''باسكوروبولوس وباترينوس'' (Psacharopoulos & Patrinos) إلى وجود عوائد اقتصادية للتعليم. وقد حللت دراسة ''تروستيل وزملاؤه'' (Trostel et al.) العوائد من التعليم في ٢٨ دولة في الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٩٥. كما حلل ''هارمون وزملاؤه'' (Harmon et al.) متوسط قيمة العوائد الخاصة من التعليم في ١٤ دولة أوروبية في عام ١٩٩٥. وبالإضافة إلى هذا درس ''مايسونيف وشتراوس'' (Maisonneuve & Strauss) تأثير التخرج من مؤسسات التعليم العالي على أجور العاملين في الفترة من أوائل التسعينيات إلى عام ٢٠٠٠ في ٢١ دولة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (Badescu, Mircea; D'Hombres, Beatrice; Villalba, Ernesto, 2011, pp. 12– 28). وتعني هذه الدراسات أن للتعليم عوائد خاصة كبيرة، وأن لعدم الالتحاق بالتعليم خسائر اقتصادية، وأن الذين يتسربون من التعليم تنخفض الأجور التي يحصلون عليها عند عملهم.

المنارة للاستشارات
www.ma

ونتيجة للأهمية الكبيرة للتعليم في تحقيق التنمية الاقتصادية اهتم المنتدى الاقتصادي العالمي بتحليل القدرة التنافسية للدول خلال الثلاثين سنة الأخيرة. وقد استعان المنتدى الاقتصادي العالمي بخبرات أرقي علماء الاقتصاد لدمج الأدبيات النظرية والتطبيقية في نموذج واحد يستطيع تفسير الأسباب التي تقف وراء تنافسية الدول. ومن أبرز هؤلاء العلماء ''خافيير سلا –إي– مارتين'' (Xavier Sala–i–Martin) –الحاصل على درجة الدكتوراه من جامعة كولومبيا– والذين تعاونوا لتصميم نموذج يقوم تأثير المؤسسات والسياسات والعوامل على القدرة التنافسية لأكثر من ١٣٠ دولة من عام ٢٠٠٤. وقد حدد هذا النموذج عدد كبير من محركات النمو على مستوى الاقتصاد الكلي والاقتصاد الجزئي، واحتوى على ١١٣ مؤشراً[1]. وتقوم مصفوفة التنافسية الدولية على مسلمة مفادها أن القدرة التنافسية للدول هي ظاهرة معقدة لا يمكن تفسيرها بعامل واحد أو اثنين فقط، وأن هذه القدرة التنافسية هي نتاج للعلاقات المتداخلة لعدد كبير من العوامل (Drzeniek–Hanouz, Margareta; Mia, Irene; & Herrera, Eva Trujillo, 2009, p. 6).

وتنظر مصفوفة التنافسية الدولية إلى التعليم الابتدائي والصحة باعتبارهما محورين مهمين في تحقيق التنافسية. ''فالقوى العاملة التي تتقن مهارات القراءة والكتابة والتي تتمتع بصحة جيدة هما شرطان أساسيان لتحسين إنتاجية الدول ولتحقيق التنافسية على المدي الطويل. وتمكن المعايير الصحية الممتازة المصحوبة بتعليم أساسي عالي الجودة متاح للجميع العاملين من تأدية ما يوكل إليهم من مهام بطريقة فعالة، كما تمكنهم من التكيف مع الاحتياجات المتغيرة للنظم الإنتاجية. وتزخر أدبيات النمو

[1] تمت زيادة أعداد المؤشرات في عام ٢٠١٤ لتصبح ١١٤ مؤشراً موزعين على ١٢ محوراً للتنافسية. وهذه المحاور هي: المؤسسات، والبنية التحتية، والبيئة الاقتصادية الكبرى، والصحة والتعليم الابتدائي، والتعليم العالي والتدريب، وكفاءة الأسواق، وكفاءة أسواق العمل، وتطور الأسواق المالية، والاستعداد (الجاهزية) التكنولوجي، وحجم السوق، ومدى تطور بيئة الأعمال، والابتكار.

المنارة للاستشارات
www.ma

الاقتصادي بالكثير من الدراسات التي أثبتت وجود علاقة ارتباط قوية بين عدد سنوات التعلم ومستوى الجودة التعليمية وبين تحقيق التنمية الاقتصادية. وبالتالي، فإن الاستثمارات الموجهة لقطاعي التعليم والصحة هي عامل بالغ الأهمية في تحقيق التنمية، وزيادة نصيب الفرد من الدخل، وتحسين القدرة التنافسية للدول'' (Drzeniek-Hanouz, Margareta; Mia, Irene; & Herrera, Eva Trujillo, 2009, p. 8).

ويُعد انتشار المعارف والآثار المترتبة على تراكم رأس المال البشري أحد الأسباب التي تفسر اختلاف معدلات النمو الاقتصادي بين الدول. وقد أوضح ''موريتي'' (Moretti) و''لوكاس'' (Lucas) و''رومر'' (Romer) وغيرهم من أساتذة علم الاقتصاد عوائد رأس المال البشري تتضمن العوائد الاجتماعية للحصول على التعليم. وتوضح دراسات ''دافلو'' (Duflo) و''فير ونايت'' (Weir & Knight) وغيرهم أن للتعليم آثار إيجابية على كفاءة سوق العمل وعلى معدلات الإنتاجية. وتشير الأدبيات إلى وجود معدل ارتباط قوي بين ارتفاع أجور العاملين وبين زيادة رأس المال البشري (Wantchekon, Leonard; Klasnja, Marko; & Novta, Natalija, 2014, pp. 2-5). ويشير عدد آخر من الدراسات إلى التأثير الإيجابي للجامعات على النمو الاقتصادي من خلال تشجيع الكليات والجامعات للابتكارات والاختراعات. فالباحثون العاملون في الجامعات هم من يبتكرون ويخترعون، ومن ثم فرأس المال البشري الموجود في الجامعات هو من يبتكر المنتجات الجديدة، وهو من يعد القوى العاملة التي تتخرج من الجامعات. وبعبارة أخرى فإن الجامعات تزيد من قدرة الدول على الابتكار والتطوير. وقد قدم ''كانتوني ويوتشمان'' (Cantoni & Yuchtman) الأدلة على أن الجامعات في القرون الوسطي وبالتحديد في القرن الرابع عشر في ألمانيا قد لعبت دوراً بالغ الأهمية في الثورة التجارية. ويؤكد ''أجيون وزملاؤه'' (Aghion et al.) أن للبحوث والأنشطة الجامعية تأثير قوي على الاقتصاد

المنارة للاستشارات
www.ma

الأمريكي في القرن العشرين. وقد خلص ''فينج وفاليرو'' (Feng & Valero) إلى أن الشركات الموجودة بجوار الجامعات تتمتع بممارسات إدارية أفضل نتيجة لوجود رأس مال بشري أفضل بها يتمثل في خريجي الجامعات (Valero, Anna; & Reenen, John, 2016, pp. 2-4).

وبالتالي اهتمت العديد من الدول بالتعليم لتأثيره الواضح في تعظيم القدرة التنافسية بين الأمم. ولا تقتصر فوائد التعليم على تحسين القدرة التنافسية، بل تشمل أيضاً تقليل معدلات الفقر. وقد استنتج ''كيرابو جاكسون وراكر جونسون وكلوديا بيرسيكو'' (Kirabo Jackson; Rucker Johnson; & Claudia, Persico) أن زيادة نصيب التلميذ الذي ينتمي لأسرة فقيرة من الإنفاق الحكومي على التعليم بنسبة ١٠% يقلل من معدلات الفقر بنسبة ٦.١%. وليس هذا فحسب؛ حيث إن زيادة نصيب التلميذ الفقير من الإنفاق الحكومي على التعليم يرتفع من تحصيل التلاميذ الدراسي، ويزيد من الأجور التي يحصلون عليها بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية، ويزيد من دخل أسرهم، ويقلل من احتمالات وقوعهم تحت خط الفقر في المستقبل '' (Jackson , Kirabo; Johnson, Rucker; & Persico, Claudia, 2016, pp. 200-214).

إن مخزون الأمم من رأس المال البشري هو العامل الحاسم في نموها الاقتصادي وازدهارها. وإن توزيع المهارات والمعارف هو أحد أهم محددات المساواة والحراك الاجتماعي. وبالتالي فإن المرحلة التعليمية التي يتخرج منها الفرد هي السلم الذي يحدد مكانة الفرد الاقتصادية في المجتمع، وأحد محفزات التنمية الاقتصادية للدولة. ولهذا اهتمت العديد من الدول بدراسة تأثير التعليم على القدرة التنافسية على المستوي الكوكبي.

المنارة للاستشارات
www.ma

الإطار النظري العام للتنافسية:

توجد العديد من التعريفات لمفهوم التنافسية بين الدول. ويعتقد ''كارل أيجينجار'' (Karl Aiginger) أن تعريف التنافسية بين الأمم هو أمر جدلي غير متفق عليه. وبالتالي، فإن أسهل طريقة لتعريف التنافسية هو استخدام مؤشر صادرات الدولة؛ باعتبار أن الصادرات هي المؤشر المعبر عن قدرة الاقتصاد الوطني على إنتاج منتجات تنافس في السوق العالمي. فالصادرات هي تعبير عن قدرة الدولة على بيع عدد من المنتجات يزيد عن عدد ما تشتريه من واردات، وعن قدرة الدولة على تحقيق فائض في ميزانها التجاري. ويمكننا أن نربط بين الميزان التجاري وبين التنافسية (Tomas, Verner, 2011, p. 5). وتؤكد ''أولنجين'' (Ulengin) أن الميزان التجاري للدولة وحصة الدولة من الأسواق العالمية ليسا مؤشرين كافيين لقياس التنافسية. وتعتقد ''أولنجين'' أن الميزان التجاري وحصة الدولة من الأسواق العالمية لا يأخذان في الاعتبار جودة البضائع المنتجة، أو مستوى أمان هذه المنتجات، أو ظروف القوي العاملة، أو مستوي معيشة المواطنين، أو الأوضاع البيئية بالدولة. ونتيجة لهذه الانتقادات يعرف ''سكوت ولودج'' (Scott & Lodge) التنافسية باعتبارها هي ''قدرة الدولة على إنتاج وتوزيع المنتجات في الأسواق الدولية وفي الوقت نفسه قدرتها على تحقيق مكاسب متزايدة لمواردها''. ويعتقد ''توماس فيرنر'' (Tomas Verner) أن تعريف ''سكوت ولودج'' هو تعريف قاصر نظراً لأنه يركز فقط على الأبعاد التجارية (Verner, Tomas, , 2011, p. 5).

ويوضح ''بورتر'' (Porter) أن المؤشر الوحيد الصادق لقياس التنافسية بين الدول هو حجم الإنتاجية. ويفسر ''بولثو'' (Boltho) التنافسية باعتبارها هي الهدف بعيد المدى لرفع مستوى المعيشة للمواطنين. ويتوسع ''فاجربيرج'' (Fagerberg) في تعريف مفهوم التنافسية باعتباره هو ''قدرة الاقتصاد على تحقيق مستوى أعلى من المعيشة يفوق ما تحققه اقتصادات الدول الأخرى في القوت الحاضر والمستقبل''

المنارة للاستشارات
www.ma

(Verner, Tomas; & Chudarkova, Silvie, 2013, p. 383). ولكن ''كارل أيجينجار'' ينتقد مفهوم ''بورتر'' للإنتاجية؛ حيث يشير ''كارل أيجينجار'' إلى أن ''بورتر'' يركز على تنافسية قطاع صناعي واحد بعينه نظراً لعدم قدرة الدولة على تحقيق التنافسية في مختلف القطاعات الصناعية. ويشير ''بورتر'' هو الآخر إلى أن مؤشر تنافسية القطاع الصناعي هو حصة الدولة من الأسواق العالمية والمحلية في هذا القطاع. وهناك مقاييس للتنافسية بناء على الأداء السابق؛ حيث يكون العنصر الكيفي الوحيد هو الحصول على حد أدني من الحصص من الأسواق العالمية والمحلية (Aiginger, Karl, 1998, p. 166).

ويشير ''كارل أيجينجار وسوزان بارينثالار-سيبر وجوهانا فوجل'' (Karl Aiginger; Susanne Bärenthaler-Sieber; & Johanna Vogel) إلى أن التنافسية لا يمكن تقويمها من خلال النظر إلى المدخلات وفقاً للنظرة الضيقة (أي التكاليف والإنتاجية) أو المدخلات وفقاً للنظرة الأكثر شمولاً والتي تركز على الهياكل/البني والقدرات، ولكنها يمكن تقويمها من خلال التركيز على الهياكل/البني والقدرات والنواتج معاً. وبالتالي كانت تنافسية الدول يتم الحكم عليها في الماضي من خلال مقدار الميزان التجاري، وكانت الدول التي تتميز بوجود عجز في ميزانها التجاري تعد غير تنافسية. ومع تضاؤل قيمة الميزان التجاري، ونتيجة لوجود دول ذات معدلات نمو اقتصادي كبير وفي الوقت نفسه لديها عجز في ميزانها التجاري انخفضت قيمة الميزان التجاري كمؤشر على التنافسية (Aiginger, Karl; Bärenthaler-Sieber, Susanne; Vogel, Johanna, 2015, p. 6). ولما كان القضاء على العجز في الميزان التجاري ليس غاية في حد ذاتها، أصبح الهدف من الاقتصاد هو زيادة دخول الأفراد، وتوفير فرص العمل، وتحسين الظروف المعيشية. وبعبارة أخرى، أصبح تعريف التنافسية القائمة على النواتج هي ''قدرة الاقتصاد على إمداد السكان بمستويات عالية ومتزايدة من المعيشة وتوفير معدلات

المنارة للاستشارات
www.ma

مرتفعة للتوظف بصورة مستدامة''. وأصبحت التنافسية القائمة على النواتج يتم قياسها بنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ومعدلات التوظف والبطالة. وفي ظل الانتقال إلى اقتصاد أكثر دمجاً لطبقات المجتمع المختلفة وأكثر مراعاة للجوانب البيئية المستدامة، أصبح الدمج الاجتماعي والاستدامة مؤشرين مهمين للتنافسية. ونقصد بالدمج الاجتماعي تقليل معدلات الفقر، وتقليل التفاوتات في دخل الأفراد، وضمان حد أدني من المعاشات التقاعدية بما يتجاوز خط الفقر، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وزيادة أعداد المستفيدين من النظام الصحي. ونقصد بالاستدامة البيئية تقليل الانبعاثات من غاز ثاني أكسيد الكربون، وزيادة كفاءة توليد الطاقة، وزيادة نسبة الطاقة المولدة من المصادر المتجددة. ومع تزايد أهمية الدمج الاجتماعي والاستدامة البيئية ظهر نموذج جديد يتجاوز الاعتماد على مؤشر الناتج المحلي الإجمالي فقط (Aiginger, Karl; Bärenthaler-Sieber, Susanne; Vogel, Johanna, 2015, p. 6-7).

ويعتقد ''كارل أيجينجار وسوزان بارينثالار-سيبر وجوهانا فوجل'' أن تنافسية الدول الصناعية تتطلب تقليل العجز في الميزان التجاري وزيادة الإنتاجية كقاعدة أساسية للمنافسة مع الدول الأخرى، ولكن هذه القاعدة الأساسية لا تكفي على المدي البعيد. وبعبارة أخرى فإن التنافسية على المدى الطويل تعتمد على خمس قدرات هي: الابتكار/التجديد، والتعليم، والنظام الاجتماعي، والمؤسسات، والطموح البيئي. ويعني هذا أن التنافسية القائمة على المدخلات تعتمد على تقليل العجز التجاري، وتحسين الهياكل/البني والقدرات. وبالإضافة إلى هذا، فإن نجاح الاقتصاد ومن ثم نجاح التنافسية القائمة على النواتج يجب ألا يقاس فقط بالمؤشرات الاقتصادية مثل: مقدار الفائض في الميزان التجاري، أو حجم الناتج المحلي الإجمالي فقط، بل يجب أن يقاس بمؤشرات تتجاوز المؤشرات الاقتصادية. وتتكون المؤشرات الجديدة المقترحة

المنارة للاستشارات
www.ma

من: مؤشرات للنجاح الاقتصادي، ومؤشرات للدمج الاجتماعي، ومؤشرات للاستدامة البيئية (Aiginger, Karl, 2016, p.1).

ويضيف ''كارل أيجينجار وسوزان بارينثالار-سيبر وجوهانا فوجل'' إن الدول الغنية تحتاج إلى تنفيذ استراتيجية قائمة على: أ) منتجات وإنتاجية متقدمة عالية الجودة كميزتين تنافسيتين. ب) القدرات كمحركات للتنافسية. وتشمل هذه القدرات التعليم والابتكار/التجديد والمؤسسات وفقاً لنظريات النمو الاقتصادي بالإضافة إلى الاستثمارات الاجتماعية التي تحفز سياسات سوق العمل وسياسات إعادة التدريب، والسياسات البيئية مثل تحسين جودة البيئة وتقليل الانبعاثات من الغازات الملوثة للبيئة. وتؤدى الاستثمارات الاجتماعية والسياسات الصديقة للبيئة إلى تحسين كفاءة وإنتاجية الشركات والدول (Aiginger, Karl, 2016, p.1).

ومن أهم المؤسسات التي حللت تنافسية الدول مؤسستان شهيرتان هما: ''المنتدى الاقتصادي العالمي'' (World Economic Forum) ، و''المعهد الدولي للتنمية الإدارية'' (The Institute for Management Development) . وتعد التصنيفات الصادرة عن هاتين المؤسستين مؤشرات بالغة الأهمية لدى صانعي السياسات؛ حيث تقارن بين نجاحات الدول ضمن السياق الكوكبي. ويصدر ''المنتدي الاقتصادي العالمي'' تقريره السنوي بعنوان ''تقرير التنافسية الدولية''، في حين يصدر ''المعهد الدولي للتنمية الإدارية'' تقريراً بعنوان ''الكتاب السنوي للتنافسية الدولية'' (Ulengin, Fusun; Kabakb, Ozgur; Onselc, Sule; Aktasb, Emel; & Parker, Barnett R. , 2011, p. 6) . ويستخدم ''المنتدي الاقتصادي العالمي'' ثلاث مصفوفات لتحليل القدرة التنافسية للدول من منظور الاقتصاد الكلي والاقتصاد الجزئي. وتعتمد مصفوفات ''المنتدى الاقتصادي العالمي''-التي صممها ''ماكآرثر وساتشيز وبلانك ولوبيز-كلاروس'' (McArthur Sachs, Blanke & Lopez-Claros) , على العوامل المهمة في الاقتصاد الكلي

المنارة للاستشارات
www.ma

التي تؤثر على استدامة النمو الاقتصادي على المدي الطويل. وقد صمم ''بورتر'' (Porter) ''مصفوفة تنافسية الشركات'' (Business Competitiveness Index) لكي تحلل العوامل المؤثرة على تحسن كفاءة وإنتاجية الشركات على المستوى الاقتصادي المصغر. وقد صمم المنتدى الاقتصادي العالمي مصفوفة ثالثة تدمج مصفوفة النمو الاقتصادي ومصفوفة تنافسية الشركات في مصفوفة واحدة، وأسماها مصفوفة التنافسية الدولية (Ulengin, Fusun; Kabakb, Ozgur; Onselc, Sule; Aktasb, Emel; & Parker, Barnett R. , 2011, p. 6).

وتعتمد مصفوفة التنافسية الدولية على ثلاث مبادئ هي: أ) تتصف محددات التنافسية بالتعقيد، ولهذا فهي تتكون من ١٢ محوراً ولكل محور وزن نسبي. ب) إن التنمية الاقتصادية عملية ديناميكية للتطوير المتتالي أي أنها تحدث على مراحل. وتسمي المرحلة الأولي بمرحلة التنمية المعتمدة على العوامل؛ حيث تتنافس الشركات على الأسعار وتستفيد من القوي العاملة الرخيصة والموارد الطبيعية الخام. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التنمية المعتمدة على الكفاءة؛ حيث يصبح الإنتاج المعتمد على الكفاءة هو مصدر التنافسية. وتسمي المرحلة الثالثة والأخيرة بمرحلة التنمية المعتمدة على الابتكار والاختراعات. ولا تعتمد الدول المتقدمة في هذه المرحلة على انخفاض أسعار منتجاتها أو على جودة هذه المنتجات، ولكنها تعتمد على الابتكار والتجديد والاختراعات وعلى أكثر وسائل الإنتاج والتنظيم تقدماً ورقياً. ج) كلما زادت درجة تقدم الاقتصاد كلما انتقل إلى مرحلة أعلي من التنمية. وتضم محاور المتطلبات الأساسية (Basic Requirements) أهم العناصر اللازمة للنجاح في مرحلة التنمية المعتمدة على العوامل، في حين تضم محاور ''محسنات الكفاءة'' (Efficiency Enhancers) المؤشرات اللازمة للنجاح في مرحلة التنمية المعتمدة على الكفاءة، كما تضم محاور ''الابتكار والاختراعات الراقية'' (Innovation & Sophistication) أهم العوامل التي تحقق النجاح في مرحلة التنمية المعتمدة على

المنارة للاستشارات
www.ma

الابتكار والاختراعات (Ulengin, Fusun; Kabakb, Ozgur; Onselc, Sule; Aktasb, Emel; & Parker, Barnett R. , 2011, pp. 6-7).

وقد كان ''نيكولاس كالدور'' (Nicholas Kaldor) من أوائل علماء الاقتصاد الذين لفتوا الانتباه إلى أهمية القدرة الابتكارية والقدرة على التكيف مع التغيير في تحقيق التنافسية. وقد أكد ''فاجربيرج'' (Fagerberg) على أهمية التنافسية التكنولوجية في تحسين اقتصاديات الدول؛ حيث ربط بين حصة الدول في الأسواق المحلية والعالمية وبين التحسن في قدراتها التكنولوجية. وقد أشارت الدراسات الإمبريقية التي أجريت حول ١٥ دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في أوائل الستينات من القرن العشرين إلى أهمية القدرات التكنولوجية في تحسين القدرة التنافسية للدول (Fagerberg, Jan, 1996, p. 48).

وقد أوضحت الدراسات الاقتصادية أن الزيادة في نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي يعود جزء قليل منها إلى الزيادة في رأس المال وأعداد العمال، في حين أن غالبية هذ الزيادة إنما تعود إلى التقدم التكنولوجي وإلى ازدهار العلوم. وقد أسهم هذا الاكتشاف في تسليط الضوء على أهمية الأنشطة العلمية وضرورة زيادة الميزانيات المخصصة لها. وبالتالي تزايد الاهتمام بدراسة أوضاع الجامعات ومراكز البحث العلمي وأدوارها في توليد المعارف. وقد أدى الاهتمام المتزايد بطبيعة الابتكار والتجديد إلى نشأة مدخل النظم للابتكار(System Approach of Innovation) في عام ١٩٩٠. وقد ركز مدخل النظم للابتكار على التفاعلات بين الجهات والمنظمات والمؤسسات المختلفة في النظام وأدائها الابتكاري المتصل بالتجديد والاختراع. وقد ركز مدخل النظم هذا في بداية الأمر على ''النظام القومي للابتكار''. ويتشكل النظام القومي للابتكار عبر فترة زمنية طويلة من خلال التفاعل بين النظام الاقتصادي والنظام السياسي والنظام المؤسسي (Fagerberg, Jan, 2016, pp. 13-16).

المنارة للاستشارات
www.ma

وقد أسهمت الاستثمارات المالية الكبيرة التي تخصصها الشركات الخاصة والحكومات في الدول المتقدمة لتمويل البحوث والتطوير في تسريع معدلات النمو الاقتصادي في هذه الدول. وقد تركزت الاستثمارات المالية الحكومية لقطاع البحوث والتطوير في السويد على سبيل المثال في الجامعات. وبالتالي تميزت السويد بوجود اهتمام قوي بقطاع البحوث والتطوير من قبل الشركات والمصانع الخاصة ومن قبل الجامعات. وقد أمدت الجامعات السويدية سوق العمل بقوى عاملة عالية التأهيل، وقدمت خدماتها الاستشارية للمصانع. وكان الجانب الثالث لنظام التجديد والاختراعات في السويد هو تشجيع الدولة للاستثمارات في قطاعات مختارة. فقد اهتمت الدولة بالقطاعات ذات الأهمية الاستراتيجية من الناحيتين السياسة والاقتصادية مثل: الطاقة النووية، والاتصالات. وبالإضافة إلى هذا، فقد شجعت الدولة الشركات السويدية المتقدمة تكنولوجياً على الاستثمار في مشروعات البنية التحتية. كما سلك صانعو السياسات في فنلندا طريقاً مماثلاً. واهتماماً من الحكومة الفنلندية بالبحوث والتطوير قامت بتأسيس ''مجلس سياسات العلوم والتكنولوجيا الفنلندي'' والذي تم تغيير اسمه في عام ٢٠٠٩ ليصبح ''مجلس البحوث والابتكار''. ويرأس هذا المجلس رئيس الوزراء الفنلندي ويضم ممثلين عن الوزارات، والشركات الفنلندية الكبرى، والغرف التجارية والصناعية. ويقوم هذا المجلس بصياغة خطط لتطوير السياسات الابتكارية، وينشر تقريراً كل ٣ أو ٤ سنوات عن هذه السياسات (Fagerberg, Jan, 2016, pp. 15-20).

ويشير ''فاجربيرج جان وسيرهوليس مارتين'' (Fagerberg, Jan & Srholec, Martin) إلى أن النمو الاقتصادي للدولة يعتمد على ستة عوامل هي: أ) إمكانية الاستفادة من التكنولوجيا التي تنتجها الدول المتقدمة؛ وهو عامل يعتمد على مستوى التطور التكنولوجي للدولة مقارنة بالدول الصناعية المتقدمة. ب) الجهود التي تبذلها الحكومة لتعميق وتحسين القدرات التكنولوجية للدولة. ج) التغيير في القدرة

المنارة للاستشارات
www.ma

الاجتماعية على الاستفادة من المعارف. ٤) التغيير في أسعار العملة المحلية. ٥) التغيير في الميزان التجاري للدولة وزيادة الصادرات على الواردات. ٦) النمو في الطلب العالمي في السلع التي تنتجها الدولة (Fagerberg, Jan; & Srholec, Martin, 2015, p. 6).

وبالتالي فإن للتكنولوجيا والمعرفة أدواراً بالغة الأهمية في التنمية الاقتصادية. وقد أشار ''روستو'' (Rostow) إلى أهمية المعرفة وقدرة المجتمع على توظيفها في تحقيق التنمية. وأوضح ''روستو'' أن ''النمو الاقتصادي يعتمد على معدل استيعاب المجتمع وتوظيفه للمعارف القائمة والمستحدثة، وعلى مدي توافر الأفراد المدربين ورأس المال المادي. وإن السبب وراء حدوث معدلات سريعة للنمو الاقتصادي بين الدول متوسطة الدخل هو وجود مخزون من القوي العاملة المدربة والمستثمرين يستطيع توظيف المعارف الموجودة '' (Fagerberg, Jan; Srholec, Martin; & Verspagen, Bart , 2010, p. 833-872).

ولن تستطيع أي دولة أن توظف التكنولوجيا أو تستفيد من المعارف المختلفة أو تقيم مؤسسات راقية للبحوث والتطوير بدون وجود نظام تعليمي عالي الجودة. وتوجد معدلات ارتباط قوية بين الالتحاق بالتعليم قبل الجامعي والجامعي وبين معدلات النمو الاقتصادي. ''وقد حلل ''أسموجلو وأنجريست'' (Acemoglu & Angrist) الآثار غير المباشرة لرأس المال البشري. وقد خلص هذان الباحثان إلى أن التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية له عوائد خاصة تبلغ ٧%. وقد استنتج ''هانشوك وكيمكو'' (Hanushek & Kimko) بعد تحليلهم لعدد سنوات التعليم وجودة التعليم ونتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي العلوم والرياضيات في ٣٨ دولة أن هناك علاقة إيجابية بين جودة التعليم وبين معدلات النمو الاقتصادي. وقد أكد ''باباجورجيو وكيمالاروفا'' (Papageorgiou & Chmelarova) بعد دراستهما لـ ٤٦ دولة أن هناك علاقة إيجابية بين التعليم وبين النمو الاقتصادي بالنسبة لدول

المنارة للاستشارات
www.ma

الدراسة التي لا تنتمي لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، كما أن هناك علاقة إيجابية بين التعليم والمهارات والتقدم التكنولوجي بالنسبة لدول الدراسة التي تنتمي لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وقد خلص ''جالور وموآف'' (Galor & Moav)، و''كلايتزيداكيس وزملاؤه'' (Kalaitzidakis et al) في دراستهم إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين رأس المال البشري وبين النمو الاقتصادي'' (Capolupo, Rosa, n.d., pp. 31-33).

الإطار النظري العام للتنافسية والتعليم:

ولهذا يقوم البحث الراهن على مسلمة مفادها أن تنمية رأس المال البشري تؤدى إلى ارتفاع معدلات النمو الاقتصادي. وبالتالي، فإن الإنفاق الفردي والحكومي على التعليم والصحة يؤديان إلى مزيد من التحسن في جودة رأس المال البشري. وإن التنمية البشرية ممثلة في عدد سنوات التعلم عالي الجودة هي شرط أساسي وضروري للتحديث والتقدم. فالتعليم عالي الجودة يحسن من قدرة الدول على استيعاب التكنولوجيا وتوظيف المعارف؛ حيث يسهم التعليم في تمكين القوي العاملة من اختيار التكنولوجيا المناسبة، ويؤهلهم لتعديلها وتطويرها. ويتطلب تطوير التكنولوجيا وجود حد أدني أساسي من المهارات لدى القوي العاملة. ونظراً لتغير هذه المهارات من وقت لآخر، فإن على النظام التعليمي أن يؤهل المتعلمين للتعلم مدى الحياة، ولاكتساب المهارات الأساسية في مجالات العلوم والرياضيات. ولا تقتصر فائدة التعليم على إعداد القوي العاملة عالية التأهيل فقط، ولكنها تشمل أيضاً إعداد الباحثين وأساتذة الجامعات. وبالإضافة إلى هذا، فإن التعليم الجامعي عالي الجودة يؤدى إلى مزيد من الازدهار للمعامل البحثية، ولكليات الهندسة، وللعلوم الكيميائية والصيدلانية، وتخصصات الهندسة الكهربية والهندسة الميكانيكية وهندسة الإنتاج؛ الأمر الذي يؤدى إلى ابتكار اختراعات جديدة. وتؤدى هذه الاختراعات الجديدة إلى ارتفاع معدلات النمو الاقتصادي.

المنارة للاستشارات
www.ma

مشكلة البحث:

تشير الإحصاءات الواردة في التقارير الصادرة عن المنتدى الاقتصادي العالمي إلى تدهور ترتيب مصر في المؤشر العام للتنافسية من ٨١ في عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ إلى ١١٥ في عام ٢٠١٦/٢٠١٧ مقارنة بتايلاند التي ظل ترتيبها ثابتاً في المركز ٣٤ عن نفس العامين. وقد تدهور ترتيب مصر في عدد من المؤشرات التعليمية؛ حيث احتلت مصر الترتيب ١٢٩ و٦٣ و١٢٨ و١٢٦ و١١٦ في مؤشرات جودة التعليم الابتدائي، ومعدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وجودة تعليم الرياضيات والعلوم، والجودة الإجمالية للنظام التعليمي، وجودة الإدارة المدرسية في عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ثم انخفض ترتيبها ليصبح ١٣٤ و٢٨ و١٣٠ و١٣٥ و١٣٨ عن نفس المؤشرات في عام ٢٠١٦/٢٠١٧. وتشير هذه الأرقام إلى تدهور النواحي الكيفية للتعليم المصري. ويتمثل هذا التدهور في انخفاض جودة التعليم الابتدائي، وتدهور جودة تعليم الرياضيات والعلوم والجودة الإجمالية للنظام التعليمي وجودة الإدارة المدرسية.

المنارة للاستشارات
www.ma

جدول (١)

واقع التنافسية في مصر وتايلاند في أعوام ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ و٢٠١٠ و٢٠١٦

المؤشر	ترتيب مصر من بين ١٣٤ في عام ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩	ترتيب تايلاند من بين ١٣٤ في عام ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩	ترتيب مصر من بين ١٣٣ في عام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠	ترتيب تايلاند من بين ١٣٣ في عام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠	ترتيب مصر من بين ١٣٩ في عام ٢٠١٠/٢٠١١	ترتيب تايلاند من بين ١٣٩ في عام ٢٠١٠/ ٢٠١١	ترتيب مصر من بين ١٣٨ في عام ٢٠١٦/ ٢٠١٧	ترتيب تايلاند من بين ١٣٨ في عام ٢٠١٦/٢٠١٧
المؤشر العام للتنافسية	٨١	٣٤	٧٠	٣٦	٨١	٣٨	١١٥	٣٤
جودة التعليم الابتدائي	129	64			١٢٦	٧٣	١٣٤	٩٠
معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي	63	61			٧٣	١٠٠	٢٨	٩١
جودة تعليم الرياضيات والعلوم	128	55			١٢٥	٥٧	١٣٠	٨١
الجودة الإجمالية للنظام التعليمي	126	53			١٣١	٦٦	١٣٥	٦٧
جودة الإدارة المدرسية	116	49			١٢٢	٥٨	١٣٨	٧٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصدر: جدول مركب بواسطة الباحث. حيث تم أخذ البيانات الخاصة بعام ٢٠١٧/٢٠١٦ من المصدر التالي:

World Economic Forum. (2016). The Global Competitiveness Report 2016–2017. Geneva: Author. pp. 168–169 & pp. 340–341.

وتم أخذ البيانات الخاصة بعام ٢٠١١/٢٠١٠ من المصدر التالي:

World Economic Forum. (2010). The Global Competitiveness Report 2010–2011. Geneva: Author. pp. 148–149 & pp. 322–323.

وتم أخذ البيانات الخاصة بعام ٢٠٠٩/٢٠٠٨ من المصدر التالي:

World Economic Forum. (2008). The Global Competitiveness Report 2008–2009. Geneva: Author. pp. 154–155 & pp. 322–323.

ومن بين الأسباب التي تؤثر سلباً على جودة التعليم قبل الجامعي ضعف أدوار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. ويرجع هذا الضعف إلى عدة مشكلات مثل: ''ضعف دور وحدات ضمان الجودة بالمدارس في تأهيل هذه المدارس للاعتماد، وعدم وجود خطة واضحة لتقدم مؤسسات التعليم المختلفة للاعتماد، وعدم توافر المكان الكافي والملائم لممارسة أنشطة ومهام الهيئة مما يحول دون استكمال هيكلها الوظيفي (الفني والإداري)'' (صياد أفراح محمد على محمد، ٢٠١٥، ص. ٢٩٠). وقد أشارت أفراح محمد على محمد صياد في رسالتها للحصول على درجة الدكتوراه إلى ''وجود تأثير متوسط القوة للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد فيما يخص تنمية الموارد البشرية والمادية بالمدرسة من وجهة نظر مدير المدارس والمعلمين'' (صياد أفراح محمد على محمد، ٢٠١٥، ص ص. ٢٠٩–٢١١). ويشير المعلمون في محافظتي الجيزة والقليوبية إلى ''وجود تأثير ضعيف للهيئة القومية لضمان جودة التعليم فيما يتصل بدورها في اكتساب المتعلم لاتجاهات إيجابية نحو الدراسة''(صياد أفراح محمد على محمد، ٢٠١٥، ص. ٢٢٢). كما يؤكد مديرو المدارس والمعلمون على ''وجود تأثير متوسط للهيئة القومية

المنارة للاستشارات
www.ma

لضمان جودة التعليم والاعتماد على أدوار المعلمين في العملية التعليمية''(صياد أفراح محمد على محمد، ٢٠١٥، ص ص. ٢٣٠-٢٣٢).

وليست هذه هي الأسباب الوحيدة لانخفاض جودة التعليم بالمدارس المصرية فهناك أسباب أخرى لذلك الانخفاض. ومن هذه الأسباب: أ) ''سوء توزيع الإنفاق العام على مرحلة التعليم الأساسي. ب) وضعف تكافؤ فرص الالتحاق برياض الأطفال الحكومية. ج) وتضارب بيانات رصد القيد الإجمالي والصافي ونسب الالتحاق والتسرب. د) وسوء توزيع المعلمين في التخصصات المختلفة بين الريف والحضر. هـ) والعجز في أعداد المعلمين في تخصصات الموسيقي، والتربية الرياضية، والأنشطة. و) وارتفاع نسبة المعلمين غير المؤهلين في مرحلة التعليم الإعدادي. ز) وعدم وجود معايير قياسية وآليات لاختيار المعلمين الجدد. ح) وغياب ثقافة التنمية المهنية للعاملين. خ) وتوقف البعثات التدريبية للعاملين. ع) والخلل في مصفوفة تدريب المعلمين وعدم وجود مصفوفة متكاملة لحصر كافة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأمر الذي يؤثر سلباً على مهارات المعلمين ونواتج تعلم التلاميذ'' (جمال الدين، مي عطية أبو العزم، ٢٠١٦، ص ص. ١٠٠-١٠١).

ومن أهم مشكلات التعليم قبل الجامعي في مصر انخفاض جودة التعليم الثانوي العام. وتشير ''مسعود، أمال سيد'' ''إلى ضعف الارتباط بين التعليم الثانوي العام وحاجات التنمية، وضعف الارتباط بين التعليم الثانوي وحاجات سوق العمل، وانخفاض الجودة النوعية لخريجي التعليم الثانوي العام؛ حيث يعتمد على الاختبارات اللفظية ويقوم على تكريس الحفظ والاستظهار لاجتياز هذه الاختبارات دون اتقان للمهارات الحياتية أو مهارات العمل. فهو تعلم لفظي لا يرتبط بأي نوع من التأهيل للعمل والإنتاج؛ الأمر الذي أدى إلى ارتفاع معدلات البطالة بين خريجيه'' (مسعود، أمال سيد، ٢٠٠٦، ص ص. ١٢٠-١٢١).

المنارة للاستشارات
www.ma

ومن بين الأسباب التي تقف وراء تدهور جودة التعليم قبل الجامعي بمختلف مراحله وأنواعه: ضعف جودة برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، وتلك المقدمة لمديري المدارس في أثناء الخدمة. وينتقد ''أحمد، وفاء حسن مرسي'' ''وجود قصور في قيام الأكاديمية المهنية للمعلمين بأدوارها المتوقعة في تطوير الذات للمعلمين، ووجود قصور في النواحي المهنية والتربوية تتمثل في ضعف برامج التنمية المهنية للمعلمين'' (أحمد، وفاء حسن مرسي، ٢٠١٣، ص ص. ٢١٨-٢١٩). ويشير ''مرعي، معوض حسن إبراهيم'' إلى ''قدم الخطط التي تضعها الأكاديمية، وقصورها عن متابعة التقدم في البحوث التربوية في مجال التدريب والتنمية المهنية، وإلى ضعف ميزانيتها، واهتمامها فقط ببرامج الترقي للوظائف الأعلى، وعدم قدرة الأكاديمية على توفير الاستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية في مجال التعليم والتدريب نتيجة لاقتصار الأكاديمية على الإداريين فقط، بينما يتم ندب مدير الأكاديمية ونائبه من الجامعات ومراكز البحوث؛ الأمر الذي يصعب توفير اللجان الاستشارية القادرة على تقديم الخدمات المهنية للمؤسسات التعليمية'' (مرعي، معوض حسن إبراهيم، ٢٠١٤، ص ص. ٥١٣-٥١٨) . كما طالبت ''قطب، سلوى محمد على'' في دراستها المنشورة في عام ٢٠١٦ ''بإعادة هيكلة الأكاديمية المهنية للمعلمين، واختيار العاملين بها من الكفاءات وأصحاب الرؤية، وبالتعاقد مع بيوت الخبرة لتدريب المعلمين والمديرين في كافة المجالات الإدارية والفنية المتعلقة بالمناهج الدراسية وطرق التدريس ونظريات القيادة'' (قطب، سلوى محمد على، ٢٠١٦، ص. ٤١٠).

وتنتقد حنان عبد الحليم رزق البرامج المهنية التي يحصل عليها المعلمون في أثناء الخدمة. وتطالب الباحثة ''بضرورة توجيه عناية كبيرة إلى التدريبات العملية والورش التعلمية والعملية في تدريب المعلمين، وإلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء الكفايات التي يحتاجون إليها لزيادة فعاليتهم التدريسية'' (هودلي،

المنارة للاستشارات
www.ma

عبد الجابر إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨، ص. ٤٦). ولا تقتصر العيوب على تجاهل الجوانب العملية في هذه البرامج التدريبية، بل تشمل أيضاً عدم مراعاة هذه البرامج للاحتياجات الفعلية للمعلمين. وبالإضافة إلى تلافي أوجه القصور هذه تطالب حنان عبد الحليم رزق ''بضرورة التخطيط الجيد لبرامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وبضرورة تكاملها مع خطط إعداد المعلمين قبل الخدمة''(هودلي، عبد الجابر إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨، ص. ٤٦).

ولا تقتصر أوجه القصور على برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي المدارس الحكومية، بل تشمل أيضاً معلمي المدارس الخاصة. وتشير دعاء سعدون محمد فتحي إلى عدة عيوب تعاني منها برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي المدارس الخاصة. وتشير الباحثة قائلة: ''أما فيما يتصل بدور وزارة التربية والتعليم في التنمية المهنية المستمرة للمعلمين في المدارس الخاصة (عربي) فإنه محدود للغاية، ويتمثل في الإشراف التربوي بشكل ظاهري؛ حيث يكون بشكل فردي ويتضمن: الزيارات الصفية، والاجتماعات الفردية، والنشرات التوجيهية، وفحص السجلات، وفحص الأعمال التحريرية فقط لا غير. ويفتقر هذا الإشراف (الشكلي) إلى تقديم الدروس النموذجية التطبيقية، والزيارات المتبادلة، والورش التربوية، والدورات التدريبية، والندوات التربوية، والمحاضرات، والمؤتمرات'' (سعدون، دعاء محمد فتحي، ٢٠١٢، ص. ١٥٦).

ولا يقتصر الضعف على برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين فقط، بل يشمل أيضاً برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس في أثناء الخدمة. وتشير دراسة ''رفاعي، عقيل محمد'' إلى ''قلة الخبرات الإدارية لدى المديرين، وقلة معلوماتهم ومعارفهم حول التمكين بوجه عام والتمكين الإداري بوجه خاص، وقلة الخبرات الإدارية لدي المديرين'' (رفاعي، عقيل محمود، ٢٠١٣، ص. ٣٩٦). وتوصي دراسة ''أبو على، وفقي حامد'' ''بضرورة إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات الإدارية

المنارة للاستشارات
www.ma

لمديري المدارس في المراحل المختلفة، ثم إعداد البرامج التدريبية بناء على هذه الاحتياجات، وبضرورة استطلاع آراء المديرين عند صناعة القرارات المختلفة التي تتعلق بالمجالات الإجرائية للإدارة المدرسية'' (جاد الله، باسم سليمان صالح، ٢٠١٥، ص. ٢٦). وينتقد ''غنيم، صلاح الدين عبد العزيز'' ''قلة البرامج التدريبية المقدمة للقيادات المدرسية في مجال الاستقلال الذاتي للمدرسي، وقصور خطط التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي في مجال الاستقلال الذاتي للمدرسة'' (غنيم، صلاح الدين عبد العزيز، ٢٠١٢، ص. ٦٣).

ويحذر عزت عبد الموجود محمد من ضعف جودة برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس؛ حيث ''تتسم البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس بالشكلية، وبافتقارها إلى الموضوعية، وضعف التزامها بالمسار العلمي الذي يمكن من خلاله الاطمئنان إلى فاعلية التدريب'' (عبد الموجود، محمد عزت، ٢٠٠٤، ص. ٦٦). وتنتقد نادية عبد المنعم وخالد قدري ''انخفاض كفاءة البرامج التدريبية للمديرين وتدني جديتها، وقلة الاهتمام فيها بتدريب مديري التعليم الثانوي على المشكلات التي تواجههم'' (عبد المنعم، نادية؛ وقدري، خالد، ٢٠٠١، ص. ١٢٠). ومن بين عيوب هذه البرامج التدريبية توحيد المحتوى التدريبي لجميع مستويات الإدارة والقيادات التعليمية؛ فلا يوجد اختلاف بين محتوى البرامج التدريبية المقدمة لوكلاء ونظار ومديري المدارس ومديري الإدارات التعليمية. وينتقد أحمد يوسف سعد ''اشتراك أكثر من فئة من المتدربين العاملين بوظائف قيادية في البرنامج التدريبي الواحد رغم اختلاف المهام المنوطة بكل فئة، وتركيز التدريب على موضوعات عامة ونظرية، وابتعادها عن الهدف الرئيس وهو إعداد هذه القيادات للواقع الجديد وتحدياته، كما أن مدة هذه البرامج قصيرة بالنسبة لتحقيق التنمية المهنية للقيادات المدرسية، و(لا تكفي) لاكتساب المهارات المهنية والثقافية التي تسهم في تدعيم أدوارهم وقدراتهم'' (سعد، أحمد يوسف؛ وآخرون، ٢٠٠٨، ص. ٢٠٨).

المنارة للاستشارات
www.ma

وينتقد وائل محمود خليل القطان ''قلة وجود القيادات المدرسية والعاملين من ذوي القدرات والخبرات اللازمة لممارسة إعداد الخطط المدرسية، وضعف ممارسة إعداد التخطيط المدرسي، وقلة البرامج التدريبية على الأساليب الحديثة في التخطيط مما ترتب عليه قصور مهارات القيادات المدرسية في تخطيط الأداء، وضعف برامج الإعداد والتدريب لمديري المدارس الثانوية، وبالتالي افتقارهم إلى العديد من المهارات والمعارف مثل: القدرة على تشخيص وحل المشكلات، وإدارة الصراع، وتحفيز العاملين، والتفكير الاستراتيجي، والإبداع والمبادأة، وإدارة التغيير'' (القطان، وائل محمود خليل، ٢٠١٦، ص. ٢٤١). ويعني ذلك أن هذه البرامج لا تواكب متطلبات العصر أو احتياجات المديرين، فهي برامج قاصرة عن تحقيق أهدافها وغير مناسبة للثورة في تكنولوجيا الاتصالات والمعرفة. وتشير إحدى الدراسات إلى وجود عدة نقاط ضعف في المدارس الثانوية المصرية. ومن بين هذه النقاط ما يلي: ''أ) اعتماد نظم اختيار وترقية القيادات الإدارية على معايير وأسس غير مواكبة للتغييرات الحادثة في أدوارهم المجتمعية. ب) وافتقار كثير من القيادات الإدارية بالمدرسة للمهارات الابتكارية. ج) وقصور استراتيجية التدريب التأهيلي لوظيفة مدير المدرسة، وضعف مناسبتها لمتطلبات عصر التميز والمنافسة. د) وقصور تدريب الكوادر البشرية بالمدرسة علي استخدام الوسائل التكنولوجية'' (جوهر، دعاء محمود عبد الفتاح، ٢٠١٣، ص. ٢٤٥).

ولا تقتصر هذه الانتقادات على برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس الحكومية بل تشمل أيضاً تلك المقدمة لمديري المدارس التجريبية الرسمية للغات. وتنتقد مني محمد فتحي حنفي ''عدم تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس التجريبية تحديداً علمياً؛ حيث يتم وضع خطة سنوية يتم تنفيذها على الورق فقط، وعدم مشاركة المتدربين في احتياجاتهم التدريبية، وضعف ميزانية التدريب، وعدم تقويم الأداء قبل التدريب وبعده، وقلة أعداد المدربين داخل وزارة التربية والتعليم، وقلة

المنارة للاستشارات
www.ma

الاهتمام بتدريب المدربين وضعف الاهتمام بتنمية مهاراتهم ومعارفهم التدريبية، وقلة فرص التدريب لمديري المدارس التجريبية خارج محافظتي القاهرة والجيزة'' (محمد، مني فتحي حنفي، ٢٠١٣، ص ص. ١٢١-١٢٦).

ولا تقتصر هذه العيوب على برامج التنمية المهنية المقدمة للمديرين الذكور بل تشمل المديرات الإناث أيضاً. وقد انتقدت إحدى الدراسات ''برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات الإدارية من النساء؛ حيث أشارت إلى غلبة الطابع التقليدي للتدريس بهذه البرامج، والاستخدام الشكلي للتقنيات الحديثة بها، وضعف الاستعانة بمدربات مؤهلات صاحبات خبرة في مجال القيادة، وعدم تناسب المدة الزمنية المقررة لتنفيذ هذه البرامج مع الهدف منها؛ حيث تتسم بقصر المدي، وهي لا تزيد عن أسبوع واحد، وغلبة الأساليب التقليدية في تقويم أداء المتدربات مثل الاختبارات التحريرية، وربط اجتياز المتدربات ونجاحهن في البرامج التدريبية بالالتزام بنسب الحضور المقررة، وعدم متابعة المتدربات في المدارس بعد انتهاء التدريب'' (شبيب، هدي عبد الحميد، ٢٠١١، ص ص. ٢٣٤-٢٣٥). كما أشارت الدراسة إلى عدة مشكلات إضافية تعاني منها هذه البرامج مثل: ''نقص الإمكانات والموارد المادية كنقص أماكن التدريب، وقلة المعدات التكنولوجية الحديثة، وانخفاض ما يخصص من ميزانية لتدريب العاملين في الحقل التعليمي عامة، وتجاهل تقييم البرامج ذاتها (أي عدم) الوقوف على الأثر التدريبي لها على أداء المتدربات الفعلي في المدارس'' (شبيب، هدي عبد الحميد، ٢٠١١، ص ص. ٢٤٥-٢٤٦).

وخلاصة القول أن برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس المصريين تعاني من عيوب خطيرة أثرت سلباً على جودتها، وأدت إلى ضعف فعاليتها. فهي برامج سطحية وروتينية تتصف بالضعف الشديد ''وعدم مراعاتها لاحتياجاتهم وقدراتهم، وبوجود قصور لدي إدارة المدارس في الإلمام بالمعايير القومية للتعليم، وفي كيفية الاستفادة منها في التخطيط للعمل داخل المدرسة، وضعف مستوى الاستفادة

المنارة للاستشارات
www.ma

من الأساليب الإدارية الحديثة كأسلوب فرق العمل (وغيره) في تحسين مستوى الأداء الإداري داخل المدرسة، وعدم مراعاة التخطيط للعمل المدرسي لإمكانيات المدرسة المادية والبشرية'' (عصر، ناجية محمد عبد الله، ٢٠١١، ص. ١١٨).

وبالإضافة إلى أوجه القصور المتصلة بالمعلمين وبآليات اختيارهم وبرامج التنمية المهنية المقدمة لهم في أثناء الخدمة، تعاني المناهج الدراسية من تدني جودتها. ومن الأمثلة على تدني هذه الجودة ما يلي: ''تركيز المحتوى الدراسي لبعض المواد وامتحاناتها على قياس المستويات الدنيا للتفكير مثل التذكر، وضعف وقلة إمكانيات البيئة التعليمية اللازمة لطرق التدريس الحديثة، وعدم تطوير الأنشطة بما يخدم الأهداف التعليمية للمناهج الدراسية، وضعف إطلاع المعلمين على كل المستحدثات في المناهج الدراسية قبل البدء في تدريسها، وعدم إرساء مبدأ التجريب قبل التعميم عند تدريس المناهج الجديدة المطورة'' (جمال الدين، مي عطية أبو العزم، ٢٠١٦، ص. ١٠٢-١٠٦).

وقد أدت كل هذه العيوب إلى تدهور جودة النظام التعليمي ومن ثم تدهور القدرة التنافسية للتعليم المصري. ومن بين الأسباب الأخرى التي أدت إلى تدهور ترتيب التعليم المصري بين النظم التعليمية الدولية ''غياب الأهداف المحددة بدقة، والقابلة للتنفيذ خلال فترة زمنية معينة، ومحاولات التغيير الفاشلة للعملية التعليمية، وغياب الرؤية المستقبلية. فلا توجد للتعليم في مصر رؤية استراتيجية طويلة الأجل ترسم صورة النجاح (في المستقبل). ومع غياب واضح للمبادئ الحاكمة للتعليم، وضعف منهجي في الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي'' تتدهور جودته (أحمد، دعاء نبيل محمد حمدي، ٢٠١٦، ص. ١٠٧). وتحذر نفس الدراسة من ''عدم الإعداد الكافي لخطط تطوير التعليم، وضعف مشاركة ذوي الخبرة وأصحاب الرأي في إعدادها، وغياب السياسات الواضحة التي تتسم بالاستقرار، وتضارب السياسات التعليمية، وارتباط السياسة التعليمية بالحاكم'' (أحمد، دعاء نبيل محمد حمدي، ٢٠١٦، ص.

المنارة للاستشارات
www.ma

١٠٨). وتنتقد الدراسة ''الخلل في توظيف الموارد البشرية بتضخم أعداد الإداريين إلى المعلمين مقارنة بالمعدلات العالمية، وهو ما يعني إنفاق حصة جوهرية من الأجور في أغراض غير مرتبطة بالتدريس؛ حيث تعاني دواوين عموم الوزارة والمديريات والإدارات التعليمية من الترهل الشديد في العمالة، وضعف الإنتاجية، وسوء جودة الخدمة بشكل مثير الانتباه'' (أحمد، دعاء نبيل محمد حمدي، ٢٠١٦، ص. ١١١).

وهكذا أسهم غياب السياسة التعليمية المستقرة، وغياب الرؤية الاستراتيجية لتوجهات وزارة التربية والتعليم في فشل محاولات الإصلاح التعليمي في مصر. ولهذا يطالب محمد عياد عبد العزيز محمد ''بمشاركة عدد أكبر من أساتذة كليات التربية والعاملين بوزارة التربية والتعليم في تنقيح المعايير القومية للتعليم، وبأن يتم هذا التنقيح والتطوير بشكل مستمر ودائم وبما يراعي احتياجات وظروف المجتمع، وبخلق ثقافة داعمة للتغيير والإصلاح التعليمي تعمل على الانتقال من التعليم التقليدي إلى ممارسة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وبنشر ثقافة الجودة في المدارس'' (عياد، محمد عبد العزيز محمد، ٢٠١١، ص ص. ١٨٧-٢١٩).

ويمثل النمو الاقتصادي المتزايد للدول الآسيوية، والاندماج الاقتصادي المتعاظم للاقتصاد العالمي تحدياً كبيراً للدولة المصرية. فالقارة الآسيوية تمثل طلباً ضخماً على مدى متنوع من البضائع والخدمات. وفي الوقت نفسه تظهر أسواق جديدة، كما يتم استيراد وتصدير العديد من الخدمات التي كانت تنتج على المستوي المحلي في ظل انهيار الحواجز التجارية وتحسن التكنولوجيا. ولكي تستفيد مصر من هذه الفرص المتاحة، يجب عليها أن تتنافس مع غيرها من الدول وفقاً لأعلى معايير التنافسية العالمية. وقد أدركت العديد من الدول أهمية الأسواق الآسيوية الجديدة والفرص الكوكبية المستجدة. ومع تغير بنية الاقتصاد في العديد من الدول الآسيوية، وتحولها من الاعتماد على الصناعات منخفضة التكنولوجيا والتي تعتمد على قوي عاملة

المنارة للاستشارات
www.ma

ضعيفة التأهيل إلى الصناعات ذات المكون التكنولوجي الأعلى والمعتمد على قوي عاملة عالية التعليم والتدريب وذات أجور منخفضة، يجب على مصر أن تطور بصورة جذرية وسريعة اقتصادها ونظامها التعليمي. وبعبارة أكثر دقة يجب على مصر أن تقلل من الحواجز التجارية التي تعوق تدفق السلع والخدمات، وأن تكبح جماح الانفاق الحكومي غير الفعال، وأن تقلل الضرائب المفروضة على الصناعة الوطنية، وأن تحسن من قدرتها التنافسية، وأن تشجع ريادة الأعمال، وأن تستثمر في بنيتها التحتية، وأن تربط النظام التعليمي والمؤسسات البحثية باحتياجات الصناعة والتجارة على المستويين الإقليمي والعالمي. وتُعد هذه الإصلاحات الطموحة هي السبيل الوحيد لضمان مستقبل مشرق للاقتصاد المصري. وبدون هذه الإصلاحات التي ترتكز على نظام تعليمي عالي الجودة، لن تستطيع مصر بناء اقتصاد قوي يتصف بارتفاع أجور العاملين، وبوجود شبكة أمان اجتماعي قوية. إن التعليم والتنافسية هما المفتاح للبقاء في عالم تتزايد فيه أهمية القدرة التنافسية للدول بصورة متسارعة.

وللتغلب على كل هذه الأوضاع السيئة يجب أن تشجع وزارة التربية والتعليم تحصيل التلاميذ الدراسي في العلوم والتكنولوجيا والعلوم الهندسية والرياضيات وذلك من خلال: تفعيل تدريس الرياضيات من خلال التعلم بالاستقصاء في المدارس الابتدائية والإعدادية، وتصميم مواد تعلم إضافية توضع على شبكة الإنترنت وتكمل المناهج الدراسية الرسمية، وتطوير مناهج الحاسب الآلي، وتنمية مهارات التلاميذ المتصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتنمية قدرات التلاميذ على الابتكار والاختراع، وتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ في الأماكن الفقيرة والنائية. كما يجب على الوزارة أيضاً أن تحسن الارتباط بين التعليم وبين سوق العمل. إن فشل نظامنا التعليمي في تلبية احتياجات الصناعة والتجارة يعني خروج التلاميذ إلى سوق العمل وهم غير مسلحين بالمهارات التي تتطلبها المنافسة في أسواق العمل الإقليمية

المنارة للاستشارات
www.ma

والعالمية. وبالتالي، سوف تتزايد معدلات البطالة؛ وتقل معدلات توظيف العمالة المصرية في سوق العمل المحلي والخليجي، وتزايد اعتماد الأسواق العربية التي كانت تستقبل العمالة المصرية على العمالة الأوروبية والهندية الأكثر مهارة. إن القدرة التنافسية لمصر تعتمد على مهارات ومعارف مواطنيها، وعلى دقة النظام التعليمي بها على إمداد التلاميذ المصريين بالقدرات والكفايات التي تمكنهم من منافسة تلاميذ الدول الأخرى علمياً وتكنولوجياً ومهنياً.

ومن ثم، تسعي هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما الآليات المقترحة لتحقيق جودة التعليم قبل الجامعي في مصر بهدف تحقيق التنافسية؟. ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي السؤالان التاليان:

١)ما واقع التعليم الأساسي والتنافسية في تايلاند في الفترة من ٢٠٠١ إلى ٢٠١٦؟

٢)ما طبيعة سياسات إصلاح التعليم قبل الجامعي في تايلاند في الفترة من ٢٠٠١ إلى ٢٠١٦؟

أهمية البحث:

تهتم الدول المتقدمة بالتعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والبحث العلمي. ''حيث تخصص فنلندا –على سبيل المثال– أكثر من ٣% من ناتجها المحلي الإجمالي لتمويل البحث العلمي والتطوير منذ عام ٢٠٠٠ وحتى عام ٢٠١٦. وبالإضافة إلى هذا، فقد بلغ إجمالي تمويل الحكومة والقطاع الخاص للبحث العلمي والتطوير ٦.٥ مليار يورو في عام ٢٠١٤'' (Ministry of Education and Culture. Department for Higher Education and Science Policy, 2016, p. 1). وقد أكد الباحثون منذ أدم سميث حتى الوقت الراهن على أهمية رأس المال البشري في تحقيق النمو الاقتصادي. وتمثل القوي العاملة الحاصلة على عدد سنوات أعلى من التعليم عالي الجودة في الدول الصناعية المتقدمة مصدراً للاختراعات

المنارة للاستشارات
www.ma

والابتكارات اللازمة لتحسين إنتاجية العاملين. وبالإضافة إلى ذلك، يمثل التعليم بالنسبة للدول البازغة اقتصادياً شرطاً ضرورياً لتكيف القوي العاملة مع التكنولوجيا المستحدثة التي يتم استيرادها من الدول المتقدمة. ونظراً لأهمية التعليم في تحقيق التنمية الاقتصادية بدأت ''منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية'' منذ عام ٢٠٠٠ في إجراء الاختبارات الدولية المقارنة في التحصيل الدراسي (PISA). وتشير نتائج التلاميذ الأمريكيين في سن الخامسة عشرة في مادة الرياضيات إلى تفوق التلاميذ من كندا واليابان وهولندا على نظرائهم الأمريكيين بما يعادل عام دراسي كامل، وإلى تفوق التلاميذ من أستراليا وبلجيكا وإستونيا وألمانيا على نظرائهم الأمريكيين بما يعادل نصف عام دراسي كامل (West, Martin R., 2012, pp. 4-13).

وتؤكد أبحاث ''لال'' (Lall) على أن بناء القدرات المتصلة بالتعلم يمكن الدول النامية من اللحاق بالدول الصناعية المتقدمة. ويتضمن بناء القدرات بذل جهود من قبل الشركات والحكومات لإكساب المواطنين المهارات والمعارف الجديدة اللازمة لاكتساب العناصر المهمة للتكنولوجيا المستحدثة. ويقوم مدخل ''لال'' على مبدأين هما: أن التعلم يتطلب قدرات تنظيمية، وأن الدول تحتاج إلى تعلم كيفية تنمية قدراتها التكنولوجية. وهو إسهام مهم لأبحاث ''لال'' في تعميق أدوار الدولة التنموية (Kruss, Glenda; McGrath, Simon; Petersen, IlHaam; & Gastrow, Michael , 2015, pp. 22-25).

''إن تقدم الجنس البشري يعتمد على الذكاء، والقدرة على حل المشكلات المعقدة، والقدرة على التعلم. وسوف يستمر العلم في كونه مصدراً لفهم العالم المحيط بنا، ولإنتاج المعارف الجديدة اللازمة لمواجهة التحديات الكبيرة التي توجهنا في الوقت الحاضر والمستقبل. وبعبارة أخرى فإن التعليم والبحث العلمي هما قوة جبارة لتطوير المجتمعات وتنمية الاقتصاد'' (The Research Universities Futures Consortium & Elsevier, 2012, p. 43).

المنارة للاستشارات
www.ma

وبالتالي فمن الضروري أن ندرس تجارب الدول التي سبقت مصر في مجال التنافسية لكي نتعلم منها كيفية تطوير نظامنا التعليمي وتحديثه. وكما أن الاستثمار في الصناعة والبنية التحتية مهمان، فإن الاستثمار في التعليم والتدريب، والبحث العلمي والتعليم العالي، ومؤشرات الاقتصاد الكلي، والحكم الرشيد، وسيادة القانون، والشفافية هي أيضاً عوامل مهمة تسهم في تقدم الأمم. ولا يمكن تنفيذ متطلبات التنافسية الأخرى بدون وجود نظام تعليمي عالي الجودة قادر على المنافسة الدولية مع الأمم المتقدمة. فالتعليم هو السبيل لتعزيز القدرة التنافسية للأمم. ولا تستطيع مؤسسات أي دولة أن تتنافس على المستوى الكوكبي بدون وجود مدارس وجامعات ومراكز بحثية ذات أسس راسخة من الجودة التعليمية.

وعلى هذا، يكتسب البحث الراهن أهمية كبيرة؛ حيث يسعي لتفسير المبادرات التي طبقتها تايلاند لتحسين جودة التعليم الأساسي بها. ويؤكد البحث الحالي أن هذه النقلة الاقتصادية الضخمة في الاقتصاد التايلاندي تعود إلى عدة أسباب من بينها الاهتمام الفائق بالمنظومة التعليمية.

أهداف البحث:

تمثل الاختراقات الحديثة في التكنولوجيا والحاجة إلى تشجيع التنمية المستدامة تحديات وفرص للدول الراغبة في تحقيق التقدم. ولهذا يجب على مصر أن تبذل قصارى جهدها لكي تستطيع منافسة الدول الكبرى في الاقتصاد العالمي. وسوف تشهد العقود المقبلة استبدال الوظائف التقليدية بصيغ جديدة من المهن، وسيادة الأتمتة (Automation) في العديد من الوظائف. كما سوف تشهد السنوات القليلة المقبلة خلق أنماط جديدة من الوظائف تعتمد على القيمة المضافة. وبالتالي، يجب على مصر أن تنفذ عملية واسعة النطاق لرفع مستوى مهارات المتعلمين، ولتحديث مهارات القوي العاملة بها. ويعني هذا، أن على النظام التعليمي المصري أن يؤهل التلاميذ لتوظيف وابتكار الأنماط الأحدث من التكنولوجيا. وبعبارة أخرى يجب أن

المنارة للاستشارات
www.ma

يسعي التعليم في مصر إلى تدريب الطلاب على استخدام والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية والصناعات الحديثة، وعلى المشاركة في الثورة التكنولوجية، وعلى التكيف مع متطلبات التغييرات الاقتصادية والتكنولوجية المتسارعة التي سوف تؤثر بعمق على كافة مناحي الحياة في المستقبل القريب. إن عالم المستقبل سوف يقوم على الصناعات المتقدمة، والنانو تكنولوجي، والصناعات الإلكترونية متناهية الصغر، والابتكارات الضوئية (Photonics)، وعلوم المواد المستحدثة (Material Sciences). وليس هذا فحسب، بل سوف تعتمد الصناعة على توظيف مصادر الطاقة ومدخلات الإنتاج بكفاءة أكبر، وعلى استخدام المصادر المتجددة للطاقة، وعلى إعادة تدوير المخلفات، وتبني نموذج صناعي/تجاري يقوم على مبادئ التنمية المستدامة. وسوف تسهم هذه النماذج الصناعية/التجارية في توظيف سلاسل الإنتاج بطريقة مختلفة بهدف تعظيم الإنتاجية، وتحويل المخلفات الصناعية إلى منتجات ثانوية.وفي ضوء هذه التحولات سوف تحدث الثورة الصناعية الجديدة تغييرات عميقة في هياكل الإنتاج، وبني سوق العمل، وأنماط المهارات اللازمة للمهن المختلفة. ولهذا فلن يحتاج الطلاب إلى اتقان المهارات اللازمة للعمل في قطاع صناعي معين، بل يجب عليهم أن يحدثوا باستمرار هذه المهارات. وعلى هذا، سوف تضطر المؤسسات التعليمية إلى تأهيل قوي عاملة قابلة للتدريب وإعادة التدريب وقادرة على التكيف مع هذه المتغيرات التكنولوجية عميقة الأثر.

وعلى هذا يهدف هذا البحث إلى صياغة آليات مقترحة تسهم في تحقيق جودة التعليم قبل الجامعي وفي الوقت نفسه تزيد من القدرة التنافسية للاقتصاد المصري. وللوصول إلى هذه الغاية سوف يحلل الباحث علاقة التعليم الأساسي بمفهوم التنافسية في المجتمع التايلاندي. وبالإضافة إلى هذا، سوف يدرس الباحث الآليات التي طبقتها وزارة التربية والتعليم التايلاندي لتحسين جودة التعليم قبل الجامعي.

المنارة للاستشارات
www.ma

مصطلحات البحث:

يعرف ''المنتدى الاقتصادي العالمي'' التنافسية الاقتصادية الوطنية باعتبارها ''مجموعة المؤسسات والسياسات والعوامل التي تحدد مستوى إنتاجية الدولة'' والتي تؤثر بدورها على معدل العائد من الاستثمار، وعلى معدل نمو المنتجات. ويقيس ''المنتدى الاقتصادي العالمي'' المستويين الحالي ومتوسط المدى المستدامين للرفاهية الاقتصادية لكل دولة من خلال ١٢ محوراً للتنافسية الدولية. وقد دشن تقرير التنافسية الدولية الصادر عن ''المنتدى الاقتصادي العالمي'' المؤشر السنوي للتنافسية الدولية. ويعطى هذا المؤشر درجة مقابل كل محور من المحاور الاثني عشرة، ثم يرتب الدول وفقاً لمجموع هذه الدرجات (Mark Kam-Loon Loo, 2012, p. 392).

أما ''المعهد الدولي للتنمية الإدارية'' فهو يعرف التنافسية الاقتصادية الوطنية باعتبارها ''كيفية إدارة الدولة لإجمالي مواردها وكفاياتها لزيادة رفاهية شعبها''. ويحلل ''المعهد الدولي للتنمية الإدارية'' السياسات الوطنية التي تخلق وتحافظ على بيئة تعمل على استمرارية خلق قيمة اقتصادية أكبر واستدامة طويلة المدى لشركاتها، ومن ثم تشجع تحقيق المزيد من الرفاهية لشعبها. ويضم ''الكتاب السنوي للتنافسية الدولية'' الصادر عن ''المعهد الدولي للتنمية الإدارية'' الترتيب السنوي للدول بناء على ٤ مقاييس رئيسة (Mark Kam-Loon Loo, 2012, p. 392).

ويمكن توضيح الاختلافات بين هذين المؤشرين بدرجة أكبر من خلال تفسير أهداف كل مؤشر. ففي حين يقدم مؤشر التنافسية الدولية – الذي صممه ''المنتدى الاقتصادي العالمي''–تفسيرات للأسباب التي تقف وراء تقدم بعض الدول على الدول الأخرى، ووراء ارتفاع مستويات معيشة المواطنين بها مقارنة بدول أخري، يركز الكتاب السنوي للتنافسية الدولية على تحليل كيفية إدارة الدول والشركات لإجمالي قدرتها التنافسية وصولاً إلى تحقيق الرفاهية بعيدة المدى. ويعني ذلك أن مؤشر

المنارة للاستشارات
www.ma

التنافسية الدولية يركز على تحليل أدوار الحكومات في توفير مستوى مرتفع من المعيشة لمواطنيها، في حين يركز الكتاب السنوي للتنافسية الدولية الصادر عن ''المعهد الدولي للتنمية الإدارية'' على أهمية التعاون بين الحكومات والشركات في إدارة الموارد لتحقيق التقدم المستدام (Mark Kam-Loon Loo, 2012, p. 392).

قياس الاختلافات بين مؤشرات المنتدى الاقتصادي العالمي وبين مؤشرات الكتاب السنوي للتنافسية الدولية:

إن الاختلافات الرئيسة في قياس التنافسية الدولية بين المؤسستين يمكن تلخيصها في الجدول التالي. ويقارن هذا الجدول بين تقرير التنافسية الدولية الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في عام ٢٠١٢/٢٠١١ وبين الكتاب السنوي للتنافسية الدولية الصادر عن المعهد الدولي للتنمية الإدارية في عام ٢٠١١.

جدول (٢)

مقارنة بين المنهجية المستخدمة في تقرير التنافسية الدولية الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في عام ٢٠١٢/٢٠١١ وبين المنهجية المستخدمة في الكتاب السنوي للتنافسية الدولية الصادر عن المعهد الدولي للتنمية الإدارية في عام ٢٠١١.

البند	تقرير التنافسية الدولية الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في عام ٢٠١٢/٢٠١١ (تم إصدار هذا التقرير لأول مرة في عام ١٩٧٩)	في الكتاب السنوي للتنافسية الدولية الصادر عن المعهد الدولي للتنمية الإدارية في عام ٢٠١١ (تم إصدار هذا التقرير لأول مرة في عام ١٩٨٨)
يتم استقاء البيانات الأولية من استطلاعات رأى المديرين التنفيذيين	• تم إرسال ١٥ ألف استمارة استطلاع رأى. • قام ١٣٣٩٥ مدير	• قام ٤٩٣٥ مدير تنفيذي برد استمارات استطلاع الرأي بعد الرد عليها.

المنارة للاستشارات
www.ma

	تنفيذي برد استمارات استطلاع الرأي بعد الرد عليها. • تم في المتوسط إرسال ٩٨ استمارة إلى كل دولة.	
	• شارك ١٥٠ معهداً بحثياً مع المنتدى الاقتصادي العالمي في إعداد هذا التقرير. • شاركت ١٤٢ دولة في هذا التقرير.	• شارك ٥٤ معهد بحثياً مع المنتدى الاقتصادي العالمي في إعداد هذا التقرير. • شاركت ٥٩ دولة في هذا التقرير.
البيانات الثانوية	اليونسكو، وصندوق النقد الدولي، ومنظمة الصحة العالمية.	العديد من مصادر الأدبيات العامة.
المقاييس	١٢ محوراً تضم ١١١ مؤشراً.	٥ عوامل تضم ٣٣١ معياراً.
تحليل البيانات	يعتمد تحليل البيانات على ثلثي مدخلاته من البيانات الأولية والثلث فقط من البيانات الثانوية.	يعتمد تحليل البيانات على ثلث مدخلاته من البيانات الأولية والثلثين من البيانات الثانوية.
نقاط القوة	تصورات محدثة ومؤشرات مستقبلية التوجه تعكس أصوات آراء القادة في الشركات وغيرهم من المهتمين بالتنافسية.	المزيد من التأكيد على المؤشرات من مصادر مستقلة، ولهذا فهي تسعى إلى كشف المزيد من المعلومات عن الأداء الموضوعي السابق.

المنارة للاستشارات
www.ma

Competitiveness: Top Five ''**Source:** Mark Kam-Loon Loo. (2012). . International Journal of ''Nations Last Decade and Next Decade Business and Management Studies. Vol. 1. No. 3. pp. 292-293.

وكما هو موضح بالجدول رقم (٢) يعتمد كلاً من ''المنتدى الاقتصادي العالمي'' و''المعهد الدولي للتنمية الإدارية'' على البيانات الأولية والبيانات الثانوية في تحديد مدى تنافسية الدول. وفي حين تتكون عينة المنتدى الاقتصادي الدولي من ١٥ ألف مدير تنفيذي من القيادات العليا بالشركات والمصانع، تتكون عينة المعهد الدولي للتنمية الإدارية من ٥٠٠٠ فرد فقط من القيادات العليا والوسطي يمثلون عينة قطاعية للشركات والمصانع. وبالتالي، فإن عينة المنتدى الاقتصادي العالمي تبلغ ثلاثة أمثال عينة المعهد الدولي للتنمية الإدارية (Mark Kam-Loon Loo, 2012, p. 393).

وتتعاون كلتا المؤسستان مع أرقي المعاهد البحثية والمنظمات التجارية في تنفيذ البحث المسحي. ويتعاون المنتدى الاقتصادي الدولي مع عدد أكبر من المؤسسات البحثية؛ حيث يتعاون مع ١٥٠ معهداً بحثياً مقابل ٥٤ معهداً بحثياً يتعامل معها المعهد الدولي للتنمية الإدارية. وتبلغ أعداد عينة الدول التي تتعامل مع المنتدى الاقتصادي الدولي قرابة ثلاثة أمثال مثيلاتها المتعاملة مع المعهد الدولي للتنمية الإدارية. وتشير هذه المؤشرات إلى اتساع الرقعة الكوكبية لأنشطة المنتدى الاقتصادي الدولي مقارنة بأنشطة المعهد الدولي للتنمية الإدارية. ويقوم المنتدى الاقتصادي الدولي في المتوسط بإرسال ٩٨ استمارة إلى كل دولة (Mark Kam-Loon Loo, 2012, p. 393).

منهجية البحث:

يوظف هذا البحث أداة دراسة الحالة (Case Study) وأداة المقارنة المرجعية (Benchmarking).

المنارة للاستشارات
www.ma

أداة دراسة الحالة:

''تشير ''مريام'' (Merriam) إلى ثلاثة عوامل يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد مدى ملاءمة أداة دراسة الحالة لتحليل ظاهرة بعينها من عدمه. وهذه العوامل هي: طبيعة الأسئلة البحثية، ودرجة التحكم في متغيرات البحث، والنواتج المرغوب في تحقيقها من البحث. وتوضح ''مريام'' أن الأسئلة البحثية التي تسعي إلى الإجابة عن كيفية حدوث ظاهرة ما، وعن الأسباب التي تقف وراء حدوث هذه الظاهرة تتناسب تماماً مع أداة دراسة الحالة'' (Myers, Lori Ann Arnold, 2007, p. 65). وحيث أن الدراسة الراهنة تسعي إلى فهم كيفية تنفيذ الحكومة التايلاندية للسياسات التعليمية الهادفة إلى تحقيق التنافسية، وإلى توضيح الأسباب وراء تبنيها لهذه السياسات الإصلاحية فإن أداة دراسة الحالة تعد مناسبة تماماً لموضوع الدراسة ولطبيعة الأسئلة البحثية. ونظراً لأن طبيعة السياسات التي نفذتها الحكومة التايلاندية لإصلاح التعليم لا يمكن فهمها من خلال تطبيق الاستبيانات فقد تم استخدام أداة دراسة الحالة. وتسعي أداة دراسة الحالة إلى توضيح السياسات العامة والتفصيلية لإصلاح التعليم، وإلى تقديم شيء فريد يخصها. ''وأخيراً تمثل الحالة موضوع الدراسة حدثاً قد بدأ في الماضي القريب، واستمر حتى الوقت الحاضر'' (Myers, Lori Ann Arnold, 2007, p. 66).

وتُعد دراسة الحالة أداة شائعة الاستخدام في البحوث الكيفية. وقد أسهم العديد من الباحثين المشهورين في التطور المنهجي لدراسة الحالة مما أدى إلى شيوع استخدامها في العديد من التخصصات. ويمكن تصنيف الاستخدامات الكيفية لدراسة الحالة في ضوء: النموذج المعرفي الحاكم، والتصميم البحثي، واختيار الأدوات البحثية. ونظراً للاختلافات العديدة بين البحوث المنشورة التي وظفت أداة دراسة الحالة، فمن الصعب أن نعرف ونفهم دراسة الحالة كمنهجية للبحث (Hyett, Nerida; Kenny, Amanda; & Dickson-Swift, Virginia, 2014, p. 1).

المنارة للاستشارات
www.ma

وينظر الباحثون المخضرمون في البحوث الكيفية إلى البحوث التي وظفت أداة دراسة الحالة باعتبارها مدخلاً متميزاً لإجراء البحوث الكيفية. وتتميز أداة دراسة الحالة بقدر من المرونة لا تتمتع به الأدوات الأخرى للمدخل الكيفي مثل: بناء النظريات (Grounded Theory) أو الدراسة الظاهراتية (Phenomenological Study). فالدراسات التي توظف أداة دراسة الحالة مصممة لتناسب الحالات موضوع الدراسة، والأسئلة البحثية، وتتصف هذه الدراسات بتنوع تصميمها البحثي. وهناك مدخلان شائعان لاستخدام دراسة الحالة في البحوث الكيفية. ويقوم المدخل الأول الذي وضعه ''ستيك'' (Stake) و''ميريام'' (Merriam) على النموذج المعرفي البنيوي الاجتماعي (Social Constructivist Paradigm)، في حين يقوم المدخل الثاني الذي صاغه ''ين'' (Yin) و''فلايفبيرج'' (Flyvbjerg) و ''إيزينهارت'' (Eisenhardt) على النموذج المعرفي لما بعد الوضعية المنطقية (Post-positivist Paradigm). وقد أسهمت الدراسات التي تبنت هذين النموذجين المعرفيين في انتشار استخدام أداة دراسة الحالة، وفي صياغة أطر العمل والمبادئ النظرية الميزة لهذه الأداة (Hyett, Nerida; Kenny, Amanda; & Dickson-Swift, Virginia, 2014, p. 1).

وتختلف أنواع دراسة الحالة وفقاً لحجم الحالة موضوع الدراسة؛ أي من حيث إذا كانت الحالة تتصل بفرد واحد، أو عدة أفراد، أو مجموعة كبيرة من الأفراد، أو برنامج بأكمله، أو نشاط معين. وبالإضافة إلى معيار حجم الحالة، يمكن أن تختلف أنواع دراسة الحالة وفقاً للهدف من التحليل. وبعبارة أخرى فهناك ثلاثة أنواع لدراسة الحالة وفقاً للهدف من إجرائها: الحالة الجوهرية (Intrinsic)، والحالة الأداتية (Instrumental)، والحالة الجماعية الأداتية (Collective Instrumental). ويعتقد ''ستيك'' (Stake) أن دراسة الحالة الأداتية تقوم على تركيز الباحث على تحليل قضية أو موضوع مهم، ثم اختياره لحالة محددة يقوم بدراستها بهدف استجلاء

المنارة للاستشارات
www.ma

طبيعة القضية التي يدرسها. وتقوم دراسة الحالة الجماعية الأداتية على اختيار الباحث لقضية أو موضوع مهم، ثم اختياره لعدة حالات يقوم بدراستها جميعها بهدف توضيح معالم وطبيعة القضية الأساسية التي يدرسها. أي أن الباحث عند توظيف دراسة الحالة الجماعية الأداتية يقوم باختيار عدة برامج دراسية موزعة على عدة أماكن جغرافية أو عدة برامج دراسية موجودة في مكان واحد ثم يحلل هذه البرامج بهدف استقصاء حقيقة قضية بعينها. وغالباً ما يختار الباحث عدة حالات بهدف إظهار الجوانب المختلفة لقضية محددة (Creswell, J. W. , 2013, p. 74). ويشير ''ين'' (Yin) إلى أن استخدام دراسة الحالة الجماعية الأداتية يقوم على منطق تكرار الإجراءات البحثية المتبعة عند دراسة كل حالة. وعادة ما يرفض الباحثون عند إجراء البحوث الكيفية تعميم حالة على حالة أخرى نظراً لاختلاف السياق. ويتطلب التعميم الاختيار الدقيق لحالات تمثل القضية الأم محل الدراسة. والنوع الثالث هو دراسة الحالة الجوهرية الذي يركز فيه الباحث على حالة واحدة مثل: تقويم برنامج معين، أو دراسة تلميذ يعاني من أحد صعوبات التعلم. ويستخدم الباحث دراسة الحالة الجوهرية لأن هذه الحالة تمثل موقفاً غير معتاد أو موقفاً فريداً. وتشبه دراسة الحالة الجوهرية البحث السردي وإن اختلفت الإجراءات التحليلية لدراسة الحالة؛ حيث تتمثل هذه الإجراءات في الوصف المفصل لحالة معينة ضمن سياقها أو بيئتها الطبيعية (Creswell, J. W. , 2013, p. 74).

لقد اهتمت المناقشات المتصلة بفلسفة البحث العلمي بمزايا وعيوب كل من المداخل الكيفية والكمية للبحث. وقد أدت هذه المناقشات التي حدثت في الثمانينات من القرن العشرين إلى توضيح نقاط قوة المدخل الكمي/الموضوعي، والمدخل الكيفي/التأويلي، والنموذج النظري النقدي. وعلى الرغم من محاولة البحوث الكمية التحكم في درجة التحيز بحيث يتم فهم الحقائق بطريقة موضوعية، سعت البحوث الكيفية إلى فهم منظور المفحوصين، والبحث عن الخبرات الأصيلة بهدف صياغة بيانات ذات مغزى. وهكذا ركزت

المنارة للاستشارات
www.ma

المداخل الكمية على تراكم الحقائق والأسباب المفسرة للسلوك، في حين ركزت المداخل الكيفية على تحليل السياقات المتصلة بالطبيعة المتغيرة والديناميكية للحقائق. وتسعي التصميمات الكمية إلى تحديد وعزل العوامل الموجودة في سياق معين، وفهم علاقات الارتباط والعلاقات السببية بين هذه العوامل، في حين تسعي التصميمات الكيفية إلى صياغة رؤية شاملة عن الظاهرة موضوع الدراسة من خلال تحليل الوثائق الرسمية، والتاريخ السردي للتعلم، والملاحظة المباشرة، والمقابلات الشخصية (Laws, Kevin; & McLeod, Robert, n.d., p. 2).

وتمثل أدوات بحث المدخل الكمي المدخل الموضوعي في العلوم الاجتماعية، وهي تتميز بفلسفة إنطولوجية واقعية، وفلسفة للمعرفة تقوم على الوضعية المنطقية، ووجهة نظر حتمية للطبيعة الإنسانية، ومنهجية صياغة النواميس المنطقية (Nomothetic Methodology). وقد أشار ''زوبر-سكيريت'' (Zuber-Skerritt) إلى تأثير المنهجيات الكمية على نموذجين معرفيين اثنين للبحث العلمي وهما: النموذج التجريبي الذي يوظف مدخل العلوم الطبيعية لفهم العلوم الإنسانية من خلال إجراء تجربة يتحكم فيها الباحث ويغير من عدة عوامل بها، والنموذج الاثنوجرافي الذي يحاول فيه الباحث اكتشاف ما قد حدث في سياقاته الطبيعية. ويطلق على النموذج التجريبي اسم النموذج الاختزالي لأن الظواهر الاجتماعية والإنسانية لا يمكن اختزالها من خلال الدراسة العلمية في عدة متغيرات منفصلة عن الواقع. وعلى النقيض من المدخل التجريبي/الاختزالي يحاول المدخل الكلي (Holistic) وصف سياق الظاهرة، وتحليل مدى أكثر تنوعاً وعمقاً وشمولاً من المتغيرات. ويصف المدخل التجريبي ويتنبأ بالأحداث المستقبلية على أساس دراسة الظواهر، في حين يصف المدخل الإثنوجرافي السياقات الطبيعية وفقاً لأكبر قدر ممكن من الشمول بهدف فهم الأفراد والأحداث الموجودة في السياق بصورة أفضل (Laws, Kevin; & McLeod, Robert, n.d., p. 2).

المنارة للاستشارات
www.ma

وقد حدد ''باتون'' (Patton) الأنواع المختلفة للبحوث الكيفية وفقاً لأنواع الأسئلة التي يطرحها الباحث. وقد حدد ''باتون'' ١٠ أدوات كيفية هي: الإثنوجرافيا، والدراسة الظاهراتية، ودراسات الإثنومثدولوجي، والحدس المهني (Heuristics)، والتفاعلية الرمزية (Symbolic Interactionism)، وعلم النفس البيئي (Ecological Psychology)، ونظرية النظم، ونظرية الفوضى، والبحث التوجيهي (Orientational Inquiry)، وعلم التأويل (Hermeneutics). وقد حددت ''ميريام'' (Merriam) خمسة أنواع للبحوث الكيفية وهي: الدراسة الكيفية الأساسية (Basic or Generic Quantitative Inquiry)، وعلم الإثنوجرافي، والدراسة الظاهراتية، وبناء النظرية، ودراسة الحالة. وتختلف الأنواع الخمسة عن بعضها البعض، وإن كانت تشترك في الخصائص الأساسية المميزة للبحوث الكيفية مثل: فهم الظواهر وتحديد معانيها، وكون الباحث هو الأداة الرئيسة لجمع البيانات وتحليلها، واستخدام الدراسة الميدانية، واستخدام الاستنباط في تحليل النتائج، وكون نتائج البحث ذات طبيعة وصفية ثرية (Laws, Kevin; & McLeod, Robert, n.d., p. 3).

وعلى الرغم من الصور المختلفة لأدوات المدخل الكيفي، إلا أن هناك خصائص مشتركة للبحوث الكيفية بصرف النظر عن الأدوات التي تستخدمها. ويعترف علماء مناهج البحث بهذه السمات المشتركة. وتتصف الأدوات العشرة للمدخل الكيفي بخمس صفات رئيسة. ويكفي أن نصف الدراسات الرصينة القوية التي طبقت أي من هذه الأدوات العشرة بعبارة واحدة ''بحث يوظف المدخل الكيفي'' أو ''بحث ميداني'' (Yin, Robert K. , 2011, p. 16).

الجدول (٣)

الأنواع العشرة لأدوات المدخل الكيفي.

نوع الأداة الكيفية	أمثلة على هذه الأداة	وصف مختصر لهذه الأداة
بحوث الفعل (Action	Lewin (1946); Small	تؤكد على تبني الباحث لدور

المنارة للاستشارات
www.ma

نوع الأداة الكيفية	أمثلة على هذه الأداة	وصف مختصر لهذه الأداة
Research)	(1995); Greenwood & Levin (1998); Reason & Riley (2009).	فاعل أو تعاون نشط مع المشاركين في الدراسة.
دراسة الحالة (Case Study)	Platt (1992); Yin (2009); Yin (in press).	تدرس ظاهرة معينة في سياقها الواقعي.
الإثنوجرافيا (Ethnography)	Powdermaker (1966); Geertz (1973); Wolcott (1999); Anderson-Levitt (2006).	وتتضمن دراسة ميدانية لمدة زمنية كافية لرصد التقاليد والعادات والممارسات المعتادة اليومية بصورة مفصلة.
الإثنو مثدولوجي (Ethnomethodology)	Garfinkel (1967); Cicourel (1971); Holstein & Gubrium (2005).	تسعي هذه الدراسات إلى فهم كيفية تعلم الأفراد ومعرفتهم للطقوس الاجتماعية، وأنماط السلوك، والرموز في الحياة اليومية المعاشة والثقافة.
البحوث النسوية (Feminist Research)	Fine (1992); Olesen (2005); Hesse-Biber & Leavy (2007).	وتتبني هذه الدراسات وجهة نظر جوهرها أن الأبعاد المنهجية والعلاقات الأخرى تتضمن علاقات قوة غالباً ما يتم تجاهلها، وأن هذه العلاقات تؤثر على نتائج البحث.
بناء النظريات (Grounded Theory)	Glaser & Strauss (1967); Charmaz (2005); Corbin & Strauss (2007).	وتفترض هذه الدراسات أن حدوث السلوك الاجتماعي بصورة طبيعية في السياقات الواقعية يمكن دراسته بصورة

المنارة للاستشارات
www.ma

نوع الأداة الكيفية	أمثلة على هذه الأداة	وصف مختصر لهذه الأداة
		أفضل من خلال تجميع الفئات النظرية والمفاهيم لبناء نظرية كبري تفسرها.
تاريخ الحياة (Life History)	Lewis (1961, 1965); Langness (1965); Bertaux (1981).	وتجمع هذه الدراسات وتحكي قصة الحياة لفرد ما، وتركز على نقاط التحول والموضوعات المهمة في هذه الحياة.
البحث السردي (Narrative Inquiry)	Riessman (1993, 2008); Chase (2005); Connelly & Clandinin (2006); Murray (2009).	وتجمع مثل هذه الدراسات معلومات سردية من السياق الواقعي ومن المشاركين فيه بهدف التأكيد على مفهوم الوجود في هذا السياق.
الملاحظة بالمشاركة (Participant–Observer Study)	Becker (1958); Spradley (1980); Tedlock (1991).	وتعتمد هذه الدراسات على إجراء بحوث ميدانية يقيم فيها الباحث في المكان الفعلي الذي توجد فيه الظاهرة موضوع الدراسة.
الدراسة الظاهراتية (Phenomenological Study)	Husserl (1970); Schutz (1970); Van Manen (1990); Moustakas (1994); Giorgi & Giorgi (2009).	وتحلل هذه الدراسات الأحداث البشرية كما تحدث بالفعل في سياقاتها الواقعية، وتقاوم الأنماط والمفاهيم السابقة التي قد تشوه الأساس الخبراتي (Experiential Basis) لفهم الأحداث.

المنارة للاستشارات
www.ma

Source: Yin, Robert K. (2011). Qualitative Research from Start to Finish. New York, NY: The Guilford Press. p. 17.

وتهدف دراسة الحالة إلى تقديم فهم عميق لموقف معين أو معني بعينه مع التركيز على العمليات وليس النواتج، وعلى السياق وليس المتغيرات، وعلى اكتشاف الحقائق أكثر من تأكيد صحة حقيقة معينة. وبالتالي فدراسة الحالة هي طريقة لإجراء البحوث الكيفية تستخدم عندما يكون من المستحيل التحكم في المتغيرات المهمة بالنسبة للباحث. وتشير ''ميريام'' إلى أن نقطة قوة أداة دراسة الحالة هي قدرتها على تحليل مجموعة متنوعة من البراهين، والوثائق الرسمية، والمقابلات الشخصية، والملاحظات المباشرة، والآثار (Laws, Kevin; & McLeod, Robert, n.d., p. 3).

وهناك خمس خصائص تميز البحوث الكيفية. وهذه الخصائص الخمس هي:

١. دراسة معني حياة الأفراد في سياقاتها الواقعية.
٢. توثيق آراء ووجهات نظر الأفراد الموجودين في هذا السياق.
٣. تحليل الأوضاع السياقية التي يعيش فيها الأفراد.
٤. المساهمة في تقديم آراء تحليلية تفسر المفاهيم القائمة أو الناشئة التي تساعد على تفسير السلوك الاجتماعي البشري.
٥. بذل قصارى الجهد في استخدام مصادر الشواهد المتعددة بدلاً من الاعتماد على مصدر واحد فقط للمعرفة (Yin, Robert K. , 2011, pp. 7-8).

وتقدم ''باميلا باكستر وسوزان جاك'' (Pamela Baxter & Susan Jack) تصنيفاً لأغراض دراسة الحالة. ويشمل هذا التصنيف: دراسة الحالة التفسيرية، ودراسة الحالة الاستكشافية، ودراسة الحالة الوصفية، ودراسة الحالة التي تقوم على تحليل عدة حالات، ودراسة الحالة الجوهرية (Intrinsic)، ودراسة الحالة الأداتية (Instrumental)، ودراسة الحالة الجماعية الأداتية (Collective Instrumental).

المنارة للاستشارات
www.ma

وتستخدم دراسة الحالة التفسيرية (Explanatory) عند السعي للإجابة عن سؤال يهدف إلى تفسير الصلات السببية المفترضة في الظواهر الواقعية شديدة التعقيد. وتستخدم دراسة الحالة الاستكشافية (Exploratory) عند استكشاف الظواهر التي لا يكون للتدخل الذي يتم تقويمه نواتج واضحة. أما دراسة الحالة الوصفية (Descriptive) فتستخدم لوصف تدخل معين أو ظاهرة بعينها، ولوصف السياق الواقعي الذي توجد فيه هذه الظاهرة (Baxter, Pamela; & Jack, Susan. , 2008, p. 547). وتوضح ''باميلا باكستر وسوزان جاك'' أن دراسة الحالة التي تقوم على تحليل عدة حالات (Multiple-Cases Study) تمكن الباحث من استكشاف الاختلافات داخل كل حالة وبين الحالات موضوع الدراسة. ويهدف هذا النوع من دراسات الحالة إلى إعادة إنتاج هذه النتائج بين الحالات المختلفة. ومن المهم أن يتم اختيار الحالات بعناية لكي يتمكن الباحث من التأكد من حدوث نفس النتائج في جميع الحالات، ولكي يستطيع التنبؤ بإمكانية حدوث نتائج متعارضة من عدمه بناء على النظريات الحاكمة في هذا المجال (Baxter, Pamela; & Jack, Susan. , 2008, p. 548).

وتعرف ''سيمونز'' (Simons) دراسة الحالة باعتبارها ''دراسة متعمقة من عدة مناظير لدرجة تعقيد وتفرد مشروع أو سياسة أو مؤسسة أو برنامج أو نظام معين في سياقه الواقعي'' (Thomas, Gary, 2011, p. 512). ويعرف ''مايلز وهوبرمان'' (Miles & Huberman) دراسة الحالة باعتبارها ''دراسة لظاهرة معينة تحدث في سياق محدد تكون فيها الحالة هي وحدة التحليل'' (Baxter, Pamela; & Jack, Susan. , 2008, p. 545).

وتتبني الدراسة الراهنة هذا التعريف لمفهوم دراسة الحالة. ''هي مدخل كيفي يقوم فيه الباحث باستكشاف نظام محدد (حالة معينة) أو عدة نظم محددة (حالات بعينها) عبر فترة زمنية من خلال جمع البيانات بصورة مفصلة وعميقة من مصادر متنوعة

المنارة للاستشارات
www.ma

للمعلومات (مثل: الملاحظة المباشرة، والمقابلات الشخصية، والمواد المسموعة/المرئية، والوثائق الرسمية، والتقارير الحكومية)، وبتوثيق وصفه للموضوعات المتصلة بهذا النظام (الحالة) بصورة مكتوبة. وعلى سبيل المثال، يمكن دراسة عدة برامج (موجودة في أماكن جغرافية مختلفة) أو برنامج واحد (موجود في مكان واحد) في دراسة الحالة'' (Creswell, J. W. , 2013, p. 73).

وبالتالي تقوم الدراسة الراهنة بتحليل المبادرات التي نفذتها الحكومة التايلاندية لتحسين جودة التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والإعدادي والثانوي ولتحسين تنافسيتها في الفترة من ٢٠٠١ إلى ٢٠١٦. وسوف تقوم الدراسة الراهنة بالاعتماد على العديد من المصادر الأولية مثل الوثائق الحكومية الصادرة عن مكتب رئيس الوزراء في تايلاند ووزارة التربية والتعليم التايلاندية، وخطط التنمية الاقتصادية بهذه الدولة.

أداة المقارنة المرجعية:

تعريف المقارنة المرجعية (Benchmarking):

إن المقارنة المرجعية أداة مفيدة وعالية التأثير على القرارات التعليمية. وتقوم المقارنة المرجعية على تحليل أفضل السياسات في المؤسسات التعليمية الناجحة، ثم تطويرها واستخدامها في تطوير النظام التربوي والبرامج التعليمية في المؤسسة المستعيرة. ومن خلال المقارنة المرجعية يستطيع صانعو السياسات التعليمية تحسين جودة برامجهم التعليمية، وفاعلية الخدمات التربوية التي يقدمونها. ويتطلب زيادة درجة فاعلية المدارس والجامعات تغيير الممارسات المؤسسية، وتطوير الثقافات التنظيمية التي سادت لمدد طويلة. ويحتاج المخططون التربويون أصحاب البصيرة إلى آليات لمساعدتهم على تطبيق إصلاحاتهم التعليمية بنجاح؛ ومن بين هذه الآليات المقارنة المرجعية. ويفيد الاستخدام الفعال للمقارنة المرجعية في تقويم درجة نجاح النظم والمؤسسات التعليمية، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، وصياغة استراتيجيات

المنارة للاستشارات
www.ma

الإصلاح. وتسهم المقارنة المرجعية في إلقاء الضوء على إنجازات النظم التعليمية الفعالة، وتحديد أفضل الممارسات التعليمية في الدول المتقدمة، وصياغة المبادرات التربوية الإصلاحية (Bender, Barbara E. , 2002, p. 120).

وتتميز أداة المقارنة المرجعية عن قائمة البنود (Checklist) في كونها تطبق إجراءات مقارنة أكثر دقة، وتتجاوز مجرد عرض النتائج، وتعرض الأداء المتوقع من خلال المقارنات المحلية والدولية (Furco, Andrew; & Miller, William, 2009, p. 49).

وتعرف ''المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة'' (European Foundation for Quality Management) ''المقارنة المرجعية باعتبارها هي المقارنة المنهجية بين منظمة/مؤسسة معينة وبين المنظمات/المؤسسات الأخرى بهدف مساعدة المنظمة/المؤسسة على تنفيذ الإجراءات التي تحسن من أدائها''. وتركز المقارنة المرجعية على فهم كيفية أداء المنظمات/النظم الناجحة لممارساتها. وبعبارة أخرى فهي تركز على تحليل العمليات والممارسات الفعالة التي تمكن النظم الناجحة من التفوق في الأداء (European Foundation for Quality Management, 2015, p. 3). وتعرف ''هيئة جودة ومعايير التعليم العالي الأسترالية'' (Tertiary Education Quality and Standards Agency) ''المقارنة المرجعية باعتبارها عملية تعلم تعاونية منظمة لمقارنة الممارسات والعمليات ونواتج الأداء بهدف تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف كأساس لتحسين الجودة التعليمية. وهي أيضاً أحد عمليات الجودة المستخدمة لتقويم الأداء من خلال مقارنة الممارسات المؤسسية في أحد المنظمات بالممارسات المثلى. وتتناسب المقارنة المرجعية بالتنوعات السياقية الموجودة في القطاع التعليمي مثل: رسالة المؤسسات التعليمية، وخصائص الطلاب، وسمات المؤسسات التعليمية، ونطاق العمليات. ويجب أن يحدد صانعو السياسات

المنارة للاستشارات
www.ma

التعليمية منذ البداية أهداف المقارنة المرجعية'' (Tertiary Education Quality and Standards Agency, n.d., p. 1).

ويعني ذلك أن المقارنة المرجعية هي وسيلة تثبت بها المنظمة قابليتها للمساءلة من قبل المستفيدين من العملية التعليمية، وأداة لتحسين العمليات ولجمع المعلومات بهدف زيادة درجة فهمنا للممارسات والعمليات والأداء داخل المنظمة. وتمكن المقارنة المرجعية النظم التعليمية من صياغة تصور عميق حول كيفية الإصلاح التربوي. وتتضمن المقارنة المرجعية مقارنة نواتج الأداء والعمليات التي تقدمها مؤسسة تعليمية/دولة بالنواتج والعمليات في المؤسسات التعليمية والدول الصناعية المتقدمة.

ويعرف ''إيبر'' (Epper) المقارنة المرجعية باعتبارها هي ''طريقة منهجية تنفذها المؤسسة للتقويم الذاتي، وللتعلم من الآخرين، ولتحسين الأداء. ويعكس هذا التعريف ارتباط المقارنة المرجعية بضمان الجودة(Quality Assurance)، وبتحسين الجودة (Quality Enhancement). وفي حين يركز ضمان الجودة على تحقيق الحد الأدنى من المعايير التعليمية الإلزامية التي تحددها الجهات الخارجية للاعتماد الأكاديمي ويتم التحقق من وجودها من خلال الزيارات التفتيشية، تركز المقارنة المرجعية وتحسين الجودة على التقويم الذاتي الاختياري التي تقوم به المؤسسات التعليمية للتأكد من درجة تحقيقها لأهدافها ولدراسة كيفية تطوير أدائها. ويعني ذلك أن ضمان الجودة يركز على تقويم ما حدث في الماضي، في حين تهتم المقارنة المرجعية بتحليل ما يحدث في الوقت الحاضر وما يمكن أن يحدث في المستقبل (Henderson-Smart, C.; Winning, T.; Gerzina, T.; King, S. ; & Hyde, S. , 2006, p. 144). وتنظر ''ستيلا ووودهاوس'' (Stella & Woodhouse) إلى المقارنة المرجعية ''كأداة منهجية تؤكد على المقارنة بين المؤسسات بهدف تحديد نقاط الضعف التي تحتاج إلى التطوير والإصلاح. والمقارنة المرجعية هي أداة تقوم على التقويم المستمر للعمليات بهدف التعرف على أفضل

المنارة للاستشارات
www.ma

الممارسات الفعالة، وتنفيذ النماذج الجديدة للإدارة'' (Rankine, Lynnae; Stevenson, Leigh; Malfroy, Janne; & Ashford-Rowe, Kevin, 2009, p. 815).

وينظر ''جيرالد بالم'' (Gerald Balm) إلى المقارنة المرجعية باعتبارها هي ''المقارنة المستمرة للعمليات أو المنتجات أو الخدمات التي تقدمها مؤسسة معينة بما هو كائن في أفضل المؤسسات بهدف صياغة أهداف وإجراءات طموحة وواقعية للإصلاح، لكي تصبح المؤسسة الهادفة إلى تحقيق الإصلاح هي الأولي في خلال فترة زمنية معقولة'' (Achim, Moise Ioan; Cabule, Lucia; Popa, Maria; & Mihalache, Silvia – Stefania, 2009, p. 853). ومما سبق نستنتج أن المقارنة المرجعية هي عملية تقويمية تقوم فيها المؤسسات التعليمية بتحديد أهم نقاط القوة ونقاط الضعف في عملياتها وممارساتها. وتقارن المؤسسات التعليمية بين أدائها وبين أداء المؤسسات التعليمية ذات الجودة المرتفعة في ضوء عدد من المعايير. وتهدف المقارنة المرجعية إلى تحديد أوجه الشبة والاختلاف بين المؤسسات التي تعاني من ضعف الجودة والمؤسسات ذات المستوى الأعلى من الجودة بهدف التطوير والإصلاح في خلال فترة زمنية مقبولة.

وينظر ''جاكسون ولوند'' (Jackson & Lund) إلى المقارنة المرجعية باعتبارها ''عملية تعلم منظمة تمكننا من مقارنة خدمات أو أنشطة أو منتجات منظمة معينة بهدف تحديد نقاط قوتها ونقاط ضعفها كأساس للتحسين والتنظيم الذاتيين. وتشير ''سارة بوث'' (Sara Booth) إلى وجود نوعين من المقارنة المرجعية: المقارنة المرجعية للعمليات، والمقارنة المرجعية للنواتج. وتُعد المقارنة المرجعية للعمليات أداة تركز على كيفية تحقيق النتائج بهدف تحليل ومقارنة وتحسين أداء العمليات المستخدمة في إدارة مؤسسة ما. وتركز المقارنة المرجعية للنواتج على تحليل المقاييس مرتفعة المستوى للأداء في المؤسسات الأفضل على المستوى العالمي بهدف

المنارة للاستشارات
www.ma

الوصول إلى نفس المستوي خلال فترة زمنية قصيرة'' (Booth, Sara, 20015, p. 4).

ويتبني البحث الراهن التعريف التالي للمقارنة المرجعية ''هي عملية مستمرة وليس حدث واحد فقط لمقارنة عمليات وأداء ونواتج مؤسسة تعليمية بالمؤسسات الأخرى، وتقوم هذه العملية على جمع المعلومات وطرح التساؤلات عن فاعلية هذه العمليات والأداءات والنواتج بهدف إجراء تقويم موضوعي لنقاط القوة والضعف في هذه المؤسسة، وصياغة أفكار وأساليب وإجراءات محددة للإصلاح، وللتغلب على المقاومة الداخلية للعاملين في المؤسسة والرافضين للتطوير، ولإقناع العاملين في المؤسسة بمبررات الإصلاح ودواعيه، وتحديد الموارد اللازمة للإصلاح في فترة زمنية مقبولة'' (Yorke, Mantz, 2008, p. 8; Lutfullayev, Pulatkhon, n.d., p. 3).

وقد بدأ استخدام المقارنة المرجعية كأداة إدارية عملية لتحسين الممارسات أولاً في القطاع الخاص في مجالات مثل: الصناعة، وتجارة التجزئة، وقطاع الخدمات. ولهذا فإن تطبيق المقارنة المرجعية في التعليم العالي هو أمر حديث نسبياً. وقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية هي أول دولة تطبق المقارنة المرجعية في التعليم العالي وذلك في أوائل التسعينيات من القرن العشرين، ثم تلتها المملكة المتحدة في منتصف التسعينيات من القرن العشرين. وقد شهد القرن الحادي والعشرين ترتيب المدارس وفقاً لمستوى تحصيل التلاميذ الدراسي وجودة التعليم بها. وقد أسهم تأسيس هيئات الاعتماد والجودة في المملكة المتحدة والدول الأوروبية وأستراليا في تعميق جذور المقارنة المرجعية. وبالتالي فإن المقارنة المرجعية هي مقارنة سديدة للمعايير. وقد بدأت المملكة المتحدة في المقارنة المرجعية للمقررات الدراسية المقدمة في الجامعات المختلفة في عام ٢٠٠٠. ويشير ''بيدكوك'' (Pidock) إلى أن الإلمام بطبيعة المقارنة المرجعية لم يكن شائعاً بين صفوف الباحثين وأساتذة الجامعات حتى عام ٢٠٠٦. وبالإضافة إلى تأسيس هيئات الاعتماد والجودة كانت ''عملية بولونا''

المنارة للاستشارات
www.ma

(Bologna Process) ''وإعلان لشبونة'' (Lisbon Agenda) في إعطاء دفعة قوية لتطبيق المقارنة المرجعية على المؤسسات التعليمية (Booth, Sara, 2012, pp. 1-2).

ومن بين الفوائد المتعددة للمقارنة المرجعية ما يلي:

- فهم الوضع/الأداء الراهن للمنظمة (أي تحديد نقاط قوتها، ومجالات تحسين الأداء)، وخاصة العمليات وأنواع الأداءات بالغة الأهمية وذات الصلة بصياغة وتنفيذ استراتيجيات المنظمة.
- مساعدة المنظمة على التركيز على القدرات/الكفايات بالغة الأهمية المتصلة بتحقيق ميزة تنافسية.
- قياس أداء المنظمة ومقارنته بأداء المنظمات الأخرى، وتحليل الأسباب التي تفسر هذا الاختلاف في الأداء، وتحديد أهداف مناسبة لتحسين هذا الأداء.
- تحديد المجالات التي يمكن تقليل الهدر فيها، والمجالات التي يجب تخصيص مزيد من الاستثمارات في الأفراد والمعدات فيها.
- تشجيع اكتشاف الأفكار الجديدة من خارج المنظمة، وتشجيع نقل الممارسات الناجحة من المنظمات الأخرى (European Foundation for Quality Management, 2015, p. 4).
- جمع البيانات والمعلومات والمعارف لدعم صناعة القرارات الإصلاحية المبنية على الحقائق.
- إمداد العاملين في المنظمة برؤية إصلاحية تحفزهم على بذل المزيد من الجهد، وتنمي قدراتهم، وتمكنهم من تحسين أداء المنظمة التي يعملون بها.
- تحسين سمعة المنظمة.
- تحدي الأوضاع الراهنة، والحفاظ على المكانة المتقدمة للمنظمة (European Foundation for Quality Management, 2015, p. 4).

المنارة للاستشارات
www.ma

دراسات سابقة حول التنافسية:

أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين التعليم وبين التنافسية:

١) دراسة حلمي، فؤاد أحمد (٢٠١٧) بعنوان ''تحسين القدرة التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية'': واستهدفت الدراسة صياغة تصور مقترح لتحسين القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العام في ضوء أفضل الممارسات العالمية للدول المتقدمة تنافسياً. وقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: أ) ما مفهوم القدرة التنافسية في التعليم قبل الجامعي وأهميتها وأهم محدداتها في الفكر الإداري والتربوي المعاصر؟ ب) ما المفاهيم والمعايير والمؤشرات والأسس المتداولة في التقارير الدولية عن التنافسية؟ ج) ما سمات الوضع الراهن للقدرة التنافسية للتعليم المصري ومدى مطابقته للحالة المعروضة في التقارير الأخيرة؟ د) ما أفضل الممارسات العالمية (في الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا وسنغافورة وتايلاند) للتنافسية؟ وما إمكانية الإفادة منها في مصر لتحسين التعليم وتدعيم قدرته التنافسية؟ وما التصور المقترح لتحسين وتطوير القدرة التنافسية للتعليم قبل الجامعي في ضوء أفضل الممارسات العالمية بما يتناسب مع تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠؟

٢) دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٧) بعنوان ''التعليم والتنافسية في ماليزيا وإمكانية الإفادة منها في مصر''. وقد حاولت الدراسة وضع تصور لإصلاح التعليم في مصر في ضوء التجربة الماليزية. وقد قامت الدراسة بتحليل واقع التعليم الأساسي والتنافسية في ماليزيا؟ ورصد أبرز معالم جودة التعليم الابتدائي في ماليزيا؟. واستهدفت دراسة ''حسب النبي، أحمد محمد نبوي'' صياغة تصور مقترح يسهم في تحقيق جودة التعليم الابتدائي وفي نفس الوقت يحقق التنافسية في المجتمع المصري. وللوصول إلى هذه الغاية قام الباحث بتحليل علاقة التعليم الأساسي بمفهوم التنافسية في المجتمع الماليزي. وبالإضافة إلى هذا، درس الباحث الآليات التي

المنارة للاستشارات
www.ma

طبقتها وزارة التربية والتعليم الماليزية لتحسين جودة التعليم الابتدائي في الفترة من عام ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٦.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين الابتكار والتجديد والبحث العلمي وبين التنافسية:

١) دراسة ''فاجربيرج جان'' (Fagerberg Jan) (٢٠٠٣) بعنوان ''الابتكار والتجديد: إرشادات حول أهم الأدبيات'':

واستهدفت الدراسة صياغة مجموعة من الإرشادات التوجيهية التي تفيد الباحثين في مجال الابتكار والتجديد، كما تبصرهم بطبيعة الأدبيات في هذا المجال. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في وصف الأدوار التي تلعبها المؤسسات والمنظمات في بناء نظم الابتكار والتجديد. وحللت الدراسة كيفية عمل نظم الابتكار والتجديد عبر الفترات الزمنية المختلفة، وعبر مجموعة مختلفة من القطاعات الصناعية. وبالإضافة إلى هذا، فقد حللت الدراسة الآثار الاجتماعية والاقتصادية للابتكار. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أ) يؤدى الابتكار إلى ازدهار الأنشطة الاقتصادية والعكس صحيح. ب) يحدث الابتكار في صناعات أو قطاعات معينة؛ والتي تنمو بسرعة أكبر من غيرها محدثة تغييرات هيكلية في الإنتاج والطلب ثم البني التنظيمية والمؤسسية. ولكي تستفيد الدول من الابتكار فلابد أن تنفذ تغييرات جذرية في البني التنظيمية والمؤسسية. ج) إن الابتكار عامل قوي يفسر الاختلافات في أداء الدول والمناطق والشركات. وتتمتع الدول والمناطق ذات القدرات التجديدية بمستويات أعلى من الإنتاج والدخل. وأوصت الدراسة بتشكيل فرق عمل مكونة من مجموعة من الباحثين في تخصصات مختلفة لدراسة الابتكار وأسبابه وفقاً لمدخل التخصصات البينية والتخصصات المتداخلة (Fagerberg, Jan, 2003, pp. 1-14).

المنارة للاستشارات
www.ma

٢) دراسة ''فاجربيرج جان'' (Fagerberg Jan) (٢٠١٥) بعنوان ''سياسات الابتكار والنظم القومية للابتكار والأداء الاقتصادي: البحث عن إطار نظري مفيد'':

واستهدفت الدراسة صياغة أطر عمل نظرية تتصل بسياسات الابتكار، وتحلل العلاقة بين الافتراضات الضمنية لأطر العمل هذه وبين البراهين التجريبية المستقاة من الدراسات المسحية. وبالإضافة إلى هذا، فقد حللت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي السياسات المتصلة بالابتكار والتجديد والهادفة إلى حل مشكلات اجتماعية بينها. وقد درس ''فاجربيرج جان'' النموذج الخطي الذي ينظر للتقدم العلمي باعتباره هو السبب الرئيس وراء التقدم الاقتصادي، وأوضح العيوب التي عانى منها هذا النموذج. وتناول بالتحليل النظم القومية للابتكار، وأوضح أن الابتكار ظاهرة تفاعلية. وأشار إلى الأدوار التي لعبها ''فريمان'' (Freeman)، و''لوندفال'' (Lundvall)، و''نيلسون'' (Nelson) في صياغة مدخل النظم القومية للابتكار. ويعتمد مدخل النظم القومية على آراء ''شومبيتر'' (Schumpeter) الذي يقلل من أهمية دور الدولة في تحقيق الابتكار. وقد نشأ مدخل النظم القومية للابتكار نتيجة لعملية تاريخية طويلة تتصف بالنشأة المشتركة والتطور بين النظام الصناعي والنظام السياسي للدول. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أ) ضرورة صياغة تعريف أكثر شمولاً لمفهوم الابتكار بحيث يشمل هذا التعريف جميع السياسات التي تؤثر على الابتكار، والعمليات الشاملة له بداية من تصنيع المنتجات الجديدة، وآليات ابتكارها، وطرق نشرها. ب) يجب التمييز بين خصائص النظم القومية للابتكار وهياكلها وبين ديناميكاتها. فنظراً لاختلاف الدول في ضوء طبيعة قطاعاتها الصناعية، تختلف ديناميات التجديد والابتكار بها، ونظراً لاختلاف الدول من حيث طبيعتها وخصائصها السياسية تختلف النظم القومية للابتكار. ج) تتطلب السياسات الفعالة للابتكار والتجديد تنسيقاً عالياً للسياسات في مجالات عدة، وصياغة لصور جديدة من الإدارة، وتدعيم الأسس المعرفية الميسرة لحدوث الابتكار. وقد أوصت الدراسة بصياغة مدخل

المنارة للاستشارات
www.ma

شامل لتحليل الابتكار على مستوى الدولة. كما أوصت الدراسة بمشاركة عدد كبير من الباحثين من تخصصات مختلفة عند صياغة الاستراتيجيات القومية للابتكار (Fagerberg, Jan, 2015, pp. 1-17).

٣) دراسة ''سافرينا بايبا وسبوروج-ريمزا سانتا'' (Savrina, Baiba; & Sproge-Rimsa, Santa) (٢٠١٤) بعنوان ''دور العلوم في تحسين التنافسية الوطنية: دراسة حالة لدولة لاتفيا'':

واستهدفت الدراسة توضيح مفهوم التنافسية وتحليل الدور الذي تلعبه العلوم والتعليم في زيادة القدرة التنافسية للدول. وأوضحت الدراسة أن التعليم عالي الجودة يحسن من تنافسية الأمم، كما أن الإنجازات العلمية تسهم في بناء المجتمع القائم على المعرفة الذي يسهم بدوره في ارتفاع مستوى الرفاهية في المجتمع. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل العلاقة بين التنافسية وبين العلوم والبحث العلمي في دولة لاتفيا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أ) إن التعليم والعلوم والابتكارات واختراع منتجات جديدة هي أهم مؤشرات التنافسية. ب) يسهم التعليم والعلوم والابتكارات واختراع منتجات جديدة في إعداد جيل متعلم من المواطنين، وتحسين الخدمات الحكومية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وإعداد الكوادر المتخصصة، والحفاظ على التراث الثقافي، وتعزيز القدرة التنافسية للأمم. ج) يوجد عدم تناغم بين أهداف القطاعين العام والخاص العاملين في مجال العلوم والبحث العلمي في دولة لاتفيا؛ حيث يهتم القطاع الخاص بتحقيق الأرباح في حين يهتم القطاع الحكومي بتكوين تراكم معرفي على المدي الطويل. وأوصت الدراسة بضرورة التعاون بين الباحثين في التخصصات المختلفة، وبين الباحثين في القطاع الحكومي ونظرائهم في القطاع الخاص، وبزيادة الاستثمارات الحكومية الموجهة لقطاع البحث العلمي (Savrina, Baiba; & Sproge-Rimsa, Santa, 2014, pp. 564-574).

المنارة للاستشارات
www.ma

ثالثاً: دراسات نظرية تأصيلية استهدفت تعميق مفهوم التنافسية:

١) دراسة المجلس القومي الإيرلندي للتنافسية (٢٠١٦) بعنوان ''تقويم لأطر التنافسية'' :

واستهدفت الدراسة تقويم القدرة التنافسية للقطاع التجاري في إيرلندا مقارنة بالدول الأخرى باستخدام أداة المقارنة المرجعية، وتحديد التحديات التي تواجه هذا القطاع على المدي المتوسط، وتحديد الحلول المناسبة لهذه التحديات. وقد حللت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي محفزات التنافسية، وكيفية قياسها، والقضايا المفاهيمية المتصلة بتحويل الأبعاد المتنوعة للتنافسية إلى سياسات تطبيقية واقعية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أ) ضرورة استخدام المؤشرات التي يطبقها الاتحاد الأوروبي. ب) دمج مؤشر للمناخ الاقتصادي الراهن ضمن مؤشرات الظروف الاقتصادية المتصلة بدورة التجارة عند تقويم تنافسية الدول. ج) ضرورة تطوير البنية المكونة لمؤشر التنافسية الذي يستخدمه المجلس القومي الإيرلندي للتنافسية. د) تقديم مزيد من البيانات التفصيلية حول المؤشرات التالية للتنافسية: i) مؤشرات الأداء الاقتصادي والتنافسية الجوهرية للمناطق الصغيرة. ii) مؤشرات القطاعات الصناعية في المناطق الجغرافية المختلفة. iii) مؤشرات الأداء الاقتصادي للشركات الدولية مقابل الشركة الوطنية الإيرلندية، ومؤشرات الأداء الاقتصادي للشركات التي تستهدف السوق المحلي في مقابل الشركات التي تنتج لتلبية احتياجات السوق العالمي. وأوصت الدراسة بتدريب العاملين في الوزارات المختلفة على كيفية توظيف القدرة التنافسية في تحسين اقتصاد الدولة، وبزيادة مستوى التناغم بين مؤشرات المجلس القومي الإيرلندي للتنافسية والمؤشرات التي يستخدمها الاتحاد الأوروبي، وتحقيق مزيد من التوازن بين الأولويات التكتيكية قصيرة المدي مثل التركيز على تحسين نمو ريادة الأعمال المحلية، وبين الأولويات الاستراتيجية بعيدة المدي مثل تعظيم القيمة الاقتصادية للشركات الإيرلندية (Ketels, Christian, 2016, pp. 1-37).

المنارة للاستشارات
www.ma

٢) دراسة ''بيرجر توماس'' (Berger, Thomas) (٢٠٠٨) بعنوان ''مفاهيم التنافسية الوطنية'':

واستهدفت الدراسة تعميق مفهوم القدرة التنافسية والتمييز بين القدرة التنافسية للشركات والقدرة التنافسية للدول. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل التنافسية القائمة على تخفيض الأسعار ودورها في تطوير الاقتصاد الكلي للدولة، والتنافسية التي لا تعتمد على تخفيض الأسعار. وتناولت الدراسة الأدوار التي تلعبها زيادة الإنتاجية، والابتكار والتجديد، والقدرة على اجتذاب الاستثمارات الأجنبية المباشرة في تعظيم القدرة التنافسية للدول. وقدمت الدراسة رؤية نقدية لمفهوم ''مايكل بورتر'' (Michael Porter) عن القدرة التنافسية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أ) يقدم ''مايكل بورتر'' أسلوباً لتقويم القدرة التنافسية للأمم يقوم على تحليل أدوار المجمعات الصناعية في تقدم الاقتصاد، والصناعة الوطنية، ورأس المال الاجتماعي. ب) إن التنافسية هي أداة لمناقشة الأهمية النسبية للمقارنة المرجعية بين اقتصاديات الدول المختلفة. وبالتالي يساعد هذا المفهوم في تحديد المجالات التي يتأخر فيها اقتصاد دولة معينة عن نظرائها من الدول. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحوث لتأصيل مفهوم القدرة التنافسية وتعميقه (Berger, Thomas , 2008, pp. 92-108).

تعليق على الدراسات السابقة:

انقسمت الدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام: قسم تناول علاقة التنافسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي مثل: دراسة حلمي، فؤاد أحمد، ودراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي، وقسم ثان تناول علاقة الابتكار والتجديد والبحث العلمي بالتنافسية مثل: دراسة فاجربيرج جان (٢٠٠٣)، ودراسة فاجربيرج جان (٢٠١٥)، ودراسة سافرينا بايبا وسبوروج-ريمزا سانتا (٢٠١٤)، وقسم ثالث تناول الأبعاد المكونة لمفهوم التنافسية مثل: دراسة المجلس القومي الإيرلندي للتنافسية (٢٠١٦)، ودراسة ''بيرجر توماس''

المنارة للاستشارات
www.ma

(٢٠٠٨). وفي حين ركزت دراسات القسم الأول على تحليل أوضاع التنافسية في التعليم قبل الجامعي في مصر، ركزت دراسات القسم الثاني على علاقة الابتكار والتجديد والبحث العلمي بالتنافسية في الدول الأوروبية. ومما سبق يتضح أن الدراسات السابقة ركزت جميعها على دراسة بعض جوانب التنافسية إما في مصر أو في الدول الأوروبية دون أن تتطرق لدراستها في الدول الآسيوية المتقدمة. وبالتالي يسعي هذه البحث الراهن إلى إلقاء الضوء على علاقة التعليم الأساسي في تايلاند بالتنافسية. ويُعد هذا هو البحث الثاني –بعد دراسة حسب النبي، أحمد محمد نبوي عن التعليم والتنافسية في ماليزيا– الذي يتناول أوضاع التعليم قبل الجامعي في أحد دول جنوب شرق آسيا وعلاقتها بالتنافسية. ويتميز البحث الراهن بالاعتماد على العديد من المصادر الأولية مثل الوثائق الحكومية الصادرة عن مكتب رئيس الوزراء التايلاندي ووزارة التربية والتعليم التايلاندية، وخطط التنمية الاقتصادية بهذه الدولة. وقد حلل البحث الراهن جهود الدولة التايلاندية في تطوير التعليم قبل الابتدائي والتعليم الأساسي، وتحسين جودتهما، وعلاقة التعليم قبل الجامعي بالتنافسية في هذه الدولة الآسيوية. وقد استعرض البحث الحالي جهود وزارة التربية والتعليم في تحسين برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين ومديري المدارس، وآليات تحسين الجودة في المدارس التايلاندية بالإضافة إلى آليات زيادة الاستيعاب بالمرحلتين قبل الابتدائية والابتدائية.

ومما يميز البحث الحالي عن بقية الدراسات السابقة هو توظيفه لأداة جديدة هي أداة المقارنة المرجعية. وعلى النقيض من الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي استخدمت في جلها المنهج الوصفي استخدم البحث الحالي أداة دراسة الحالة في شرح المبادرات الإصلاحية بعمق في دولة واحدة هي تايلاند، كما استخدم أيضاً المقارنة المرجعية. وبعبارة أخرى فقد وظف البحث الحالي أداة المقارنة المرجعية في تحديد أفضل الممارسات التربوية وأنجح المبادرات التعليمية الإصلاحية في تايلاند بهدف

المنارة للاستشارات
www.ma

التعلم منها وتوظيفها في تطوير التعليم قبل الجامعي المصري. وبهذا، فإن البحث الراهن من الدراسات العربية القليلة التي استخدمت أداة المقارنة المرجعية في مجال التربية.

التعليم الأساسي في تايلاند:

احتلت تايلاند المرتبة الـ ٢٧ ثم الـ ٢٦ في عامي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ على الترتيب (IMD World Competitiveness Center, 2009, p. 17) ، ثم المرتبة الـ ٣٠ والمرتبة الـ ٢٨ في عامي ٢٠١٥ و ٢٠١٦ حسب ما ورد في الكتاب السنوي للتنافسية الذي ينشره المعهد الدولي للتنمية الإدارية (IMD World Competitiveness Center, 2016, p. 8). وفيما يخص المؤشر الإجمالي للاثني عشر مؤشراً للتنافسية سوف نجد أن تايلاند قد احتلت المرتبة الـ ٣٤ والمرتبة الـ ٣٦ في عامي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، و٢٠٠٩/٢٠١٠ على الترتيب وفقاً للكتاب السنوي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum, 2009, p. 13). وقد حدث تقدم طفيف في ترتيب تايلاند في مؤشر التنافسية في الفترة من ٢٠٠٨/٢٠٠٩ إلى ٢٠١٥/ ٢٠١٦. '' حيث نجد أن تايلاند قد احتلت المرتبة الـ ٣١ من بين ١٤٤ دولة ثم الـ ٣٢ من بين ١٤٠ دولة في عامي ٢٠١٤/٢٠١٥ و٢٠١٥/٢٠١٦ على الترتيب وفقاً للكتاب السنوي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي'' (World Economic Forum, 2015, p. 7).

وفيما يخص المحور الفرعي الرابع الخاص بجودة التعليم الابتدائي ومعدلات الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي نجد أن تايلاند قد احتلت المرتبة الـ 90 والـ 58 من بين ١٤٤ دولة على الترتيب في عام ٢٠١٤/٢٠١٥ وفقاً للكتاب السنوي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum, 2014, p. 261).

وقد تم اختيار تايلاند لأنها قد مرت بتحولات صناعية واجتماعية رئيسة، وتمتعت بنمو اقتصاد سريع ومعدلات تنموية كبيرة خلال النصف قرن الماضي. وتعتبر تايلاند

المنارة للاستشارات
www.ma

هي ثاني أكبر اقتصاد والدولة الرابعة من حيث نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي في دول منظمة الآسيان. وقد نجحت تايلاند في أن تغير اقتصادها من الاعتماد على الزراعة إلى الاعتماد على تصدير المنتجات الصناعية (Export-oriented Manufacturing)، وفي دمج العمليات الإنتاجية الرئيسة مثل: صناعة السيارات والإلكترونيات في السلاسل الإنتاجية الإقليمية في منطقة جنوب شرق آسيا. وبالإضافة إلى هذا، فقد نجحت تايلاند في اجتذاب رؤوس الأموال الأجنبية والاستثمارات الأجنبية المباشرة وتوجيهها للعمل في قطاع الصادرات الصناعية (Asian Development Bank, 2015, p. iii).

''وقد تم توجيه الكثير من الاهتمام لتطوير والتوسع في تقديم التعليم عالي الجودة في تايلاند، ولزيادة معدلات الالتحاق به، ولتوفير المصادر المختلفة للتعلم والمعارف بما يتفق وميول المتعلمين، ولتشجيع التعلم مدى الحياة وفقاً لما جاء في الدستور التايلاندي المعدل الصادر في عام ٢٠٠٧. وفي عام ٢٠١٢ أعلنت الحكومة أن تحسين الجودة التعليمية هو ''أولوية قومية'' ، وطالبت بتكاتف الجهود للانتهاء من رفع معدلات الجودة، وتنمية قدرات التلاميذ على التفكير والتحليل والتعلم المستقل، وإكساب التلاميذ الصفات والمهارات اللازمة للنجاح في القرن الحادي والعشرين، وأكدت على أهمية مشاركة جميع قطاعات المجتمع في تحسين النظام القومي للتعليم بحلول عام ٢٠١٥'' (The Thai National Commission for UNESCO. Ministry of Education, 2015, pp. 4-5).

ويبلغ عدد سكان تايلاند حوالي ٦٣ مليون نسمة، يسكن منهم ٥.٦ مليون نسمة في العاصمة بانكوك وحدها. وهناك ٢٠ مليون طالب مقيدين في جميع المراحل التعليمية بداية من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى مرحلة التعليم العالي وفي التعليم النظامي واللانظامي (Ministry of Education Thailand. Bureau of International Cooperation, 2008, p. 12).

المنارة للاستشارات
www.ma

سياسات إصلاح التعليم قبل الجامعي في تايلاند:

أولاً: السياق الثقافي للتعليم والتنافسية في تايلاند:

''يشير 'أيال' (Ayal) إلى أن البوذية التايلاندية تقف عقبة في طريق التنمية الاقتصادية، ويعتقد 'سوتون وموسول' (Sutton & Mosel) أن الديانة البوذية تؤثر بقوة على السلوك الإداري في تايلاند، ويؤكد 'بنديكيت' (Benedict) أن الشخصية التايلاندية هي انعكاس للقيم البوذية، ويوضح 'إيمباري وهانكس' (Embree & Hanks) أن البنية الاجتماعية التايلاندية هي انعكاس للقيم الدينية البوذية، ويري 'كوفمان' (Kaufman) أن البوذية تجعل المواطن التايلاندي سلبياً ومستسلماً للقدر'' (Mulder, J. , 1967, p. 105).

ويشير 'باتريا ناجاموك' (Patariya Ngammuk) إلى وجود ١٢ قيمة أساسية يسعي النظام التعليمي إلى ترسيخها في نفوس الطلاب. وهذه القيم المحورية هي: ''١) الحفاظ على الأمة التايلاندية والأديان والنظام الملكي. ٢) الالتزام بالأمانة والتضحية والصبر وباتجاه إيجابي نحو الصالح العام للمجتمع. ٣) إظهار الامتنان نحو الوالدين والمعلمين. ٤) البحث عن المعارف والتعليم بصورة مباشرة وغير مباشرة. ٥) احترام التراث التايلاندي الخالد. ٦) الحفاظ على المشاعر طيبة والسلوك الأخلاقي والنزاهة والكرم تجاه الآخرين. ٧) فهم وتعلم جوهر المثل الديمقراطية واحترام جلالة الملك كرئيس للدولة'' (Ngammuk, Patariya, 2016, p. 1). ٨) ''الحفاظ على النظام، واحترام القوانين، وتقدير كبار السن، واحترام الأعلى مكانة. ٩) التصرف وفقاً لأوامر جلالة الملك. ١٠) ممارسة فلسفة الاكتفاء الاقتصادي التي أعلن عن تنفيذها جلالة الملك؛ أي ادخار المال لوقت الحاجة، والتوسط في إنفاق المال، وتوجيه المدخرات لمساعدة الآخرين ولإنشاء المشروعات التجارية. ١١) الحفاظ على الصحة البدنية والعقلية، وعدم الاستسلام للشهوات، والإحساس بالندم عند ارتكاب

المنارة للاستشارات
www.ma

المعاصي وفقاً للمبادئ الدينية. ١٢) تقديم مصلحة الوطن على المصلحة الشخصية'' (Ngammuk, Patariya, 2016, p. 1).

وتنبثق هذه القيم من أربعة مبادئ رئيسة للديانة البوذية. وهذه المبادئ هي: ١) حب الخير للآخرين. ٢) إظهار التعاطف تجاه الآخرين ومساعدتهم للتغلب على المشكلات التي تواجههم. ٣) إن مصدر السعادة هو جعل الآخرين سعداء. ٤) ضرورة تعلم كيفية الحفاظ على التوازن العقلي في جميع الظروف وفي السراء والضراء. ويعني هذا أن الديانة البوذية قد أثرت بقوة في القيم التي يتبناها المجتمع التايلاندي. ومن أمثلة هذه القيم: أ) احترام وضبط الذات. ب) احترام الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان. ت) التسامح. ث) العدالة والمساواة. ج) المسئولية والمحاسبية. ح) التوزان بين الشعور الوطني وبين الانتماء العالمي. خ) حب الطبيعة والاهتمام بها (Pombejr, Valai na, 2004, pp. 191-205). ونتيجة لذلك شكلت التربية القيمية جزءاً لا يتجزأ من المناهج الدراسية في تايلاند. وتشكل القيم الأخلاقية والتربوية مثل السلام والتناغم والتفاهم الدولي وغيرها جزءاً مهماً من التعليم والتعلم في المدارس التايلاندية. وتركز مناهج المواد الدراسية مثل منهج الخبرات الحياتية ومنهج تنمية الشخصية في المرحلة الابتدائية، ومنهج الدراسات الاجتماعية ومنهج تنمية الشخصية في المرحلة الثانوية على غرس وترسيخ هذه القيم الأخلاقية (Pombejr, Valai na, 2004, p. 207).

وقد أسهمت تقاليد الديانة البوذية في صبغ المناهج الدراسية بفلسفة تؤكد على أهمية تحقيق التوزان بين الجوانب الجسدية والمعرفية والأخلاقية للفرد، والالتزام بمسئولياته كمواطن تايلاندي وعضو في الأسرة الدولية، وتعزيز الممارسات الديمقراطية في إطار من الملكية الدستورية، واكتساب المعارف والمهارات الأساسية والاتجاهات الإيجابية اللازمة للتعلم مدى الحياة، والإيمان بقدرة كل تلميذ على التعلم وتنمية مهاراته إلى أقصي مدى ممكن. وتؤكد البوذية على أهمية الوصول إلى هدف

المنارة للاستشارات
www.ma

تجاوز الوضع الراهن، وعلى إمكانية وصول كل فرد إلى هذا الهدف. وبالإضافة إلى هذا، فهي تؤكد على أن التنظيمات الاجتماعية–بصرف النظر عن درجة الالتزام بها– يمكن أن تؤدى في أحسن الظروف إلى السعادة المادية والمساواة الدنيوية ودرجة معقولة من الحرية، ولكنها غير قادرة على الوصول بالفرد إلى السلام الدائم أو السعادة العقلية أو تجاوز الحياة الأرضية الدنيا.

''وتتصف النظرية الاجتماعية البوذية بالطبيعة الوظيفية حيث تنظر إلى العلاقة بين الأفراد في ضوء الواجبات؛ فالمكانة الاجتماعية والأدوار التي يقوم بها الفرد تتحدد بواسطة واجباته. وعلى هذا، فإن الأفراد الصالحين–بالمعني الاجتماعي–هم من يؤدون واجباتهم على نحو سليم وناجح، والأفراد الطالحين هم لا يقومون بواجباتهم. وعلى هذا فإن الهدف الاجتماعي البوذي هو أن يكون الفرد صالحاً كإنسان وصالحاً من خلال أدائه لواجباته'' (Changkhwanyuen, Preecha , 2002, p. 82). ونتيجة لهذا تسعي المؤسسات التعليمية التايلاندية إلى تأسيس هوية تربوية متميزة خاصة بها وإلى مراعاة الاتجاهات العالمية في مجال الجودة التعليمية. وليسه هذا فحسب، بل تبذل وزارة التربية والتعليم جهوداً كبيرة لتطبيق طرق التدريس الحديثة في المدارس. وتقدم الوزارة برامج تدريبية للمعلمين تؤهلهم لاستخدام التدريس المتمركز حول المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير الناقد وتحليل الأفكار الجديدة، والتعلم القائم على حل المشكلات. وتقوم برامج التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة على تدريب التلاميذ على إجراء البحوث، والعمل الجماعي، وممارسة المهارات التحليلية، وعلى إتقان اللغات الأجنبية، واكتساب المهارات العملية مثل محاكاة الحياة اليومية، ومهارات التحدث، والمهارات المهنية.

وبالإضافة إلى الديانة البوذية يوجد عامل ثان مؤثر على الشخصية التايلاندية؛ وهذا العامل هو الأدب (Literature). ويؤكد الأدب التايلاندي على هذه القيم ويعززها. ويهتم الأدب في تايلاند بترسيخ الطبيعة الخيرة للإنسان، وبأن السبب وراء

المنارة للاستشارات
www.ma

تدهور الأخلاق هو البيئة المحيطة، والقدوة السيئة، وعدم الرعاية والتوجيه. وبعبارة أخرى يسعي الأدب في تايلاند إلى منع الأفراد من السير في مزالق الشر من خلال تعليمهم القيم المجتمعية الأساسية وأنماط السلوك القويم. وبالإضافة إلى هذا، ينضح الأدب التايلاندي بالقصص التي تؤكد على أهمية العلاقات الأسرية السليمة، وتحدد الأدوار التي ينبغي على كل فرد في الأسرة أن يلعبها، كما تتناول طبيعة العلاقة النموذجية بين الحاكم والرعية. ويؤكد هذا النوع من الأدب على طبيعة العلاقة بين الأجيال المختلفة، وعلى ضرورة احترام كبار السن، وتوقير الوالدين والأجداد والأسلاف، كما يرسخ أهمية قيم التواضع، والوداعة، وحسن الخلق، والطاعة.

''وكون الفرد كبيراً في السن يعني أنه قد أصبح ذا قيمة أكبر، وأكثر قدرة على مساعدة الآخرين، وقدوة يحتذي بها في المجتمع. كما يشمل أيضاً القدرة على القيام بأفعال مفيدة للآخرين، والقدرة على مساعدتهم. وترتبط كل هذه الأدوار التي يلعبها كبار السن بنظرية السمو الأعلى؛ فالتقدم في العمر لا يتصل فقط بالقدرة على أداء المهام ولكنه يتصل أيضاً بالقدرة على تجاوز قدرات الجسد والعقل'' (Manasatchakun, Pornpun, 2017, pp. 53-54). ولهذا يحترم التلاميذ معلميهم ويقدرونهم.

''وتظهر الحكايات الشعبية هذه الأبعاد. ويركز عدد كبير من هذه الحكايات على مغادرة البطل لمسقط رأسه في رحلة مليئة بالمغامرات لاكتساب الخبرات والقوي الخارقة، ثم عودته بعد ذلك على لفرض سلطته. وعلى هذا تعد المغامرات واكتساب الخبرات واكتشاف نقاط قوة الفرد هم أهم الموضوعات التي تثير إعجاب القرويين البسطاء. ويعني هذا أن المغامرات هي أهم آليات التعلم، وأن الخبرات التي يكتسبها البطل أكثر أهمية من المعرفة التي المعرفة التي يكتسبها عن طريق الاستماع إلى الآخرين. وتؤكد هذه الحكايات على أن اللايقين هو أمر حتمي في هذه الحياة، وبالتالي فإن القدرة على التعامل مع هذه الأحداث غير المتوقعة بنجاح أكثر أهمية

المنارة للاستشارات
www.ma

من الأعمال المخطط لها بصور نظرية جيدة. ويتعلم القرويون البسطاء من خلال المشاركة في الأنشطة التي يقوم بها الكبار. وبالتالي، فإن المعارف التي ينقلها الكبار للآخرين هي أكثر مصداقية من المعارف التي يمتلكها الشباب نظراً لأن الكبار قد أمضوا أوقاتاً أطول في اخبار صحة هذه المعارف وتطويرها والاختيار من بينها'' (Patamadit, I. ; & Bousquet, F., 2005, p. 302).

وقد أسهم مبدأ الاعتماد على الذات في تطوير النظام التعليمي وتوجيه نحو تحقيق مستويات أعلى من الجودة. ويرتبط بمبدأ الاعتماد على الذات مبدأ آخر هو الاعتدال في الاستهلاك. ونتيجة لهذا سعت الدولة التايلاندية إلى إنتاج أكبر قدر ممكن من السلع والخدمات التي يحتاجها المواطنون التايلانديون وتحقيق الاكتفاء الذاتي. ونتيجة لهذين المبدأين تطورت القطاعات الإنتاجية وازدهر الاقتصاد في تايلاند. ''ويؤدى الانهماك في المتع الحسية –من وجهة نظر الفلسفة البوذية–إلى الانغماس في هذه الملذات وإلى اكتساب توجه شهواني غير فطري. وتحرك هذه التوجهات غير الفطرية الجشع والأنانية وحب التفاخر والتباهي السطحي بالثروة والممتلكات الشخصية؛ الأمر الذي يؤدى إلى تدهور المعايير الأخلاقية والسلوكية للأفراد. وعلى هذا، فإن زيادة قوة هذه الرغبات يجعل الأفراد أكثر طمعاً وأنانية وشراهة في امتلاك الثروة وغيرة وبالتالي أكثر جهلاً بقيمة الطريق النبيل الثماني الأبعاد[٢]. وتؤدى هيمنة الشهوات على الفرد إلى انتشار الفساد، وارتفاع معدلات الجريمة، والمنافسة غير الشريفة في المجتمع. وعلى هذا، يتم اهمال المغزى الحقيقي للحياة الممتازة والذي يقوم على بذل الجهد، والإصرار، والمثابرة، والعدالة، والأمانة، والصدق، والشجاعة الأدبية، والاستقامة. ولهذا

[2] يعني الطريق النبيل الثماني الأبعاد وجود ٨ عوامل تسهم في وصول الفرد إلى السعادة. وهذه العوامل هي: النظر السليم للأشياء، والتفكير السليم، والتكلم وفقاً للمعايير الأخلاقية، والتصرف وفقاً للمعايير الأخلاقية، والعيش وفقاً للمعايير الأخلاقية، وبذل الجهد وفقاً للمعايير القويمة، والتحكم في العقل وفقاً للمعايير الأخلاقية، والتأمل وفقاً للمعايير الأخلاقية (Sayādaw, Ledi, 2008, pp. 1-30). والطريق النبيل الثماني الأبعاد هو الحقيقة الرابعة من بين الحقائق الأربعة النبيلة التي تقوم عليها الديانة البوذية. ويعد هذا الطريق هو السبيل للتخلص كلية من أسباب المعاناة الإنسانية، وبالتالي للحصول على السعادة والحكمة والفضيلة الدائمين والعميقين (Hanson, Rick, 2006, p. 1).

المنارة للاستشارات
www.ma

تدعو الفلسفة البوذية إلى الرضا بالقضاء كآلية للحفاظ على النمو الأخلاقي والمعايير القيمية في أي مجتمع'' (Mahanta, Dipti, 2015, p. 46).

ثانياً: السياسات العامة للإصلاح التعليمي في تايلاند:

زيادة معدلات الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة.

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم التايلاندية مرحلتين لزيادة معدلات الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة. وتشمل المرحلة الأولي الفترة الزمنية من عام ٢٠٠٢ إلى عام ٢٠٠٦؛ في حين تشمل المرحلة الثانية الفترة الزمنية من ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٦. ومن أهم أهداف المرحلة الأولي (٢٠٠٢-٢٠٠٦) ما يلي: ''أ/١) التوسع في معدلات الالتحاق برياض الأطفال وتجويدها في الشريحة العمرية من ٣ سنوات إلى ٥ سنوات. ب/١) التوسع في برامج تنمية الشخصية المتكاملة بحيث تستوعب جميع الأطفال من سن ٣ سنوات إلى ٥ سنوات وقبل التحاقهم بالتعليم الابتدائي. ج/١) استيعاب جميع خريجي المرحلة الابتدائية بالمرحلة الإعدادية، واستيعاب جميع خريجي المرحلة الإعدادية بالمرحلة الثانوية. د/١) تقديم تدريب مهني مرتبط باحتياجات سوق العمل لخريجي المرحلة الإعدادية الذين لا يرغبون في الالتحاق بالمرحلة الثانوية، ولخريجي المرحلة الثانوية الذين لا يريدون مواصلة تعليمهم العالي. هـ/١) زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) وزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الإلزامي (الابتدائي والإعدادي والثانوي) بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم التعليم المناسب والوسائل التعليمية المناسبة لهذه الفئة'' (Ministry of Education, Bangkok. Office of the Non-Formal and Informal Education, n.d., p. 14). ولا تقتصر أهداف المرحلة الزمنية الأولي فقط على النواحي الكمية، بل تشمل أيضاً الجوانب الكيفية. ومن بين هذه الأهداف الكيفية: ''و/١) رفع مستوى المعارف التي يمتلكها ٥٠% على الأقل من القوى

المنارة للاستشارات
www.ma

العاملة بالفعل بحيث تعادل مستوى خريجي المرحلة الإعدادية. ز/١) زيادة متوسط عدد سنوات التعلم على المستوي القومي بالنسبة للأطفال في الشريحة العمرية من ٦ إلى ١٥ عاماً ليصل إلى ٩ سنوات دراسية على الأقل. ح/١) رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وبخاصة في اللغة الأم (التايلاندية)، واللغات الأجنبية، والعلوم، والتطبيقات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات، والمهارات الحياتية. خ/١) الاستمرار في التوسع في الخدمات التربوية والتدريب بمختلف أشكالهم لتحسين التعلم، وتنمية المهارات الحياتية، وتقوية مستويات القراءة. ع/١) تقليل معدلات تعاطى المخدرات ومعدلات الإصابة بمرض الإيدز بين تلاميذ التعليم قبل الجامعي'' (Ministry of Education, Thailand. Office of the Non-Formal and Informal .Education, n.d., pp. 14-15)

ومن أهم أهداف المرحلة الثانية ٢٠٠٧-٢٠١٦): زيادة معدلات جودة برامج الطفولة المبكرة، وتنمية استعدادات الأطفال الكامنة لأقصي مدة ممكن. وتشجع هذه المرحلة مشاركة جميع قطاعات المجتمع في تقديم خدمات سارة وفي توفير بيئة مبهجة للأطفال؛ وذلك على أن تكون هذه الخدمات وتلك البيئة محفزة لملكات الأطفال ومنمية لاستعداداتهم (Ministry of Education, Thailand. Office of the Education Council, 2013, p. 3). وهناك ثمانية أهداف تفصيلية لهذه المرحلة الثانية، وبيانها كالآتي: أ/٢) تقديم التنمية المتوازنة لجميع التلاميذ من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الابتدائي. ب/٢) تحقيق الاستيعاب الكامل بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي. ج/٢) تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الأطفال التايلانديين من خلال توفير التعليم عالي الجودة للجميع. د/٢) تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الأطفال التايلانديين من خلال توفير التعليم عالي الجودة في المراحل التعليمية المختلفة بما يتناسب مع احتياجاتهم وميولهم ومهاراتهم الفعلية'' (Ministry of Education, Thailand. Office of the Non-Formal and Informal

المنارة للاستشارات
www.ma

(Education, n.d., p. 15). ويعني ذلك أن السياسة التعليمية في تايلاند تستهدف ضمان حصول كل مواطن تايلاندي على تعليم مجاني لمدة لا تقل عن ١٢ عاماً، مع الاهتمام بالوصول إلى الفقراء وسكان المناطق المحرومة وذوي الاحتياجات الخاصة. ''هـ/٢) زيادة المستوى التعليمي لجميع أفراد القوى العاملة بحيث تصل إلى نفس مستوى خريجي المرحلة الإعدادية. و/٢) توفير الفرص لجميع المواطنين التايلانديين لإكمال ١٢ عاماً من التعليم. ز/٢) إيجاد مجتمع خالي من تعاطي المخدرات ومن الإصابة بمرض الإيدز. ح/٢) توفير مستوى أفضل من الحياة لكبار السن'' (Ministry of Education, Thailand. Office of the Non-Formal and Informal Education, n.d., p. 15).

ويقوم ''مكتب اللجنة القومية للتعليم الابتدائي'' (The Office of National Primary Education Commission) –التابع لمكتب رئيس الوزراء–بتركيز جهوده للتوسع في إنشاء رياض الأطفال في المناطق الريفية نظراً لقلة أعدادها مقترنة بالمناطق الحضرية. وبحلول عام ٢٠٠١ كان ''مكتب اللجنة القومية للتعليم الابتدائي'' قد أنشأ ٦٧٢٠٠ فصلاً من فصول رياض الأطفال موزعين على ٢٩٤١٠ مدرسة ابتدائية. وتخدم هذه الفصول ١.٤ مليون طفل تايلندي سنوياً. ويتم تمويل هذه الفصول بميزانية سنوية تبلغ ٣٧٦٧٥٠٠٠ باهت تايلندي. وتعتبر رسوم الالتحاق برياض الأطفال الحكومية قليلة، وتستطيع غالبية الأسر التايلندية دفعها. وتقوم عدة جهات حكومية بتمويل رياض الأطفال التابعة للدولة؛ الأمر الذي أمن لها الاستقرار المالي والاستمرارية (UNESCO-Bangkok Office, 2004, p. 18).

وتستند هذه الإصلاحات إلى الدستور التايلاندي الجديد الذي تؤكد مواده مثل المادة الثلاثين والمادة التاسعة والستين على حق جميع المواطنين في تلقي التعليم والتدريب، كما تنص مواده الثالثة والخمسين والخامسة والخمسين والثمانين على حق الأطفال والشباب والنساء وكبار السن والفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة على تلقي

المنارة للاستشارات
www.ma

التعليم والرعاية الصحية. وتحمي هذه المواد الدستورية حق جميع المواطنين التايلانديين في الحصول على التعليم بما يمكنهم من الانتقال نحو الاقتصاد القائم على المعرفة (Office of the National Education Commission, Office of the Prime Minister in Cooperation with Ministry of Education and Ministry of University Affairs, 2002, p. 12).

وبالإضافة إلى التوسع في إنشاء رياض الأطفال، تطبق تايلاند مدخل ضمان الجودة على جميع مراحل التعليم بما فيها التعليم قبل الابتدائي. وهناك سياستان تتصلان بضمان الجودة. والسياسة الأولي هي ''القانون القومي للتعليم'' الصادر في عام ١٩٩٩ (National Education ACT of 1999) الذي أدى إلى تأسيس ''هيئة ضمان الجودة الداخلية'' (Internal Quality)، وإلى تطبيق ضمان الجودة من قبل جهات خارجية مثل ''هيئة المعايير القومية للتعليم وتقويم الجودة'' (The National Education Standards and Quality Assessment). أما السياسة الثانية فتتمثل في ''المعايير القومية للتعليم الأساسي ورياض الأطفال'' والتي صدرت في عام ٢٠٠٥. وتحدد هذه المعايير القومية: البراهين على جودة تعلم التلاميذ، ومؤشرات جودة تدريس المعلمين، ومؤشرات الإدارة المدرسية، ومؤشرات جودة أداء مديري المدارس، ومؤشرات تطوير مجتمعات التعلم (Leaning Communities). وبالتالي تسعي الحكومة التايلاندية إلى تحسين جميع جوانب الجودة التعليمية، وضمان حصول جميع الأطفال على خدمة تعليمية متميزة تضمن تحقيق نواتج تعلم يمكن قياسها وخاصة فيما يتصل بالقراءة والكتابة والمهارات الحياتية (The Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology, 2014, pp.3-15).

المنارة للاستشارات
www.ma

ولعل من أبرز جهود الحكومة التايلاندية الإصلاحية في مجال التعليم قيام ''قسم تطوير المناهج وطرق التدريس'' التابع لوزارة التربية والتعليم بتأليف منهج قومي لرياض الأطفال. ويضم هذا المنهج: منهجاً للأطفال من سن عام حتى ثلاثة أعوام، ومنهجاً ثانياً للأطفال من سن ثلاثة أعوام حتى سن ٥ أعوام. وبالإضافة إلى هذا، صممت وزارة التربية والتعليم كفايات سلوكية للأطفال من سن العام الأول حتى العام الثالث، وتشمل هذه الكفايات المجالات الأربعة: المعرفية/العقلية والوجدانية والأخلاقية والنفس حركية و٢٨٦ مؤشراً للحكم على هذه المجالات، كما صممت أيضاً كفايات سلوكية للأطفال من العام الثالث حتى العام الخامس، وتشمل هذه الكفايات ٧ مجالات و٤١٩ مؤشراً للحكم عليها. وقد تعاون مجلس التعليم (Office of The Education Council) في تايلاند مع منظمة اليونيسف لتطبيق هذه الكفايات والمؤشرات بصورة استطلاعية في عام ٢٠١١ قبل تعميمها على جميع رياض الأطفال (The Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology, 2014, p. 23).

وقد حققت تايلاند خلال العقدين الماضيين تقدماً كبيراً في معدلات الالتحاق بالتعليم، وهو تقدم كمي. فقد زادت معدلات الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي والتعليم العالي من ٣٦% و ٢٥% في عام ١٩٩٤ إلى ٧٠% و ٥٦% في عام ٢٠٠٩ على الترتيب. ويعني ذلك أن معدلات الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي قد تضاعفت، وأن معدلات الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي قد زادت بنسبة أكبر من الضعف في خلال السنوات الخمس والعشرين الأخيرة (انظر الجدول رقم ١). وترجع هذه الزيادة إلى زيادة عدد سنوات التعليم الإلزامي، وإلى التوسع الكبير في إنشاء الكليات والجامعات الحكومية والخاصة (United Nations Development Programme, 2014,

المنارة للاستشارات
www.ma

(p. 19. ويوضح الجدول رقم (٤) التطورات التي حدثت في معدلات الالتحاق الإجمالي بالتعليم التايلاندي خلال ربع قرن.

الجدول (٤)

معدلات الالتحاق الإجمالي بالمراحل التعليمية المختلفة في تايلاند خلال الفترة من ١٩٩٤ إلى ٢٠٠٩.

المرحلة التعليمية	السنة			
	١٩٩٤	١٩٩٩	٢٠٠٤	٢٠٠٩
المرحلة الإعدادية	%٧٠	%٨١	%٩٣	%٩٥
المرحلة الثانوية	%٣٦	%٥٧	%٦٤	%٧٠
مرحلة التعليم العالي	%٢٥	%٣٧	%٥٣	%٥٦

Source: United Nations Development Programme. (2014). Advancing Human Development Through The ASEAN Community. Thailand Human Development Report 2014. Bangkok: Author. p. 19.

وقد تمثل الالتزام المجتمعي تجاه التعليم في ارتفاع معدلات الانفاق التعليمي. ويفوق الإنفاق الحكومي على التعليم في تايلاند الإنفاق الحكومي في جميع دول رابطة جنوب شرق آسيا (الآسيان) باستثناء ماليزيا وبروناي، وإن كان يقل عن متوسط مثيلاته في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وعلى الرغم من الحجم الكبير للإنفاق الحكومي على تمويل التعليم في تايلاند إلا أن جودة التعليم ليست على المستوى المطلوب (United Nations Development Programme, 2014, p. 20). ويوضح الجدول رقم (٥) ترتيب دول رابطة جنوب شرق آسيا وفقاً لمؤشرات جودة التعليم الابتدائي، ومعدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي، ومعدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي، وجودة تعليم الرياضيات والعلوم وفقاً للكتاب السنوي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي عن عام ٢٠١٦/٢٠١٧.

المنارة للاستشارات
www.ma

الجدول (٥)

ترتيب دول رابطة جنوب شرق آسيا (الآسيان) من بين ١٣٨ دولة وفقاً لمؤشرات جودة التعليم الابتدائي، ومعدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي، ومعدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي، وجودة تعليم الرياضيات والعلوم وفقاً للكتاب السنوي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي عن عام ٢٠١٦/٢٠١٧.

اسم الدولة	جودة التعليم الابتدائي	معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي	معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي	جودة تعليم الرياضيات والعلوم
بروناي دار السلام	**٢٦**	**٣٩**	**٥٤**	**٣٤**
كمبوديا	١١٠	٧٤	١١٩	١١٣
إندونيسيا	**٥٤**	**١٠٦**	**٩٢**	**٥٣**
لاوس	٥٨	٦٩	١١٢	٩١
ماليزيا	**٢٣**	**٧٧**	**٩٥**	**١٩**
الفلبين	٧٥	٦٠	٨٠	٧٩
سنغافورة	**٤**	**١**	**٢٦**	**١**
تايلاند	٩٠	٩١	٨٤	٨١
فيتنام	**٩٢**	**٣٠**	**٧٠**	**٧٨**

Source: World Economic Forum. (2016). The Global Competitiveness Report 2016–2017. Geneva: Author. p. 129, p. 135, p. 205, p. 231, p. 279, p. 319, & p. 341.

وتوضح الإحصاءات الواردة في الكتاب السنوي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي عن عام ٢٠١٦/٢٠١٧ أن تايلاند تحتل المكانة السادسة وفقاً لمؤشر جودة التعليم الابتدائي والمكانة السابعة وفقاً لمؤشر معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي في دول رابطة جنوب شرق آسيا (الآسيان) حيث احتلت تايلاند المرتبة ٩٠ والمرتبة ٩١ على

المنارة للاستشارات
www.ma

الترتيب من بين ١٣٨ دولة. كما تحتل تايلاند المرتبة الخامسة والمرتبة السابعة على الترتيب وفقاً لمؤشر معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي ومؤشر جودة تعليم الرياضيات والعلوم في دول رابطة جنوب شرق آسيا من بين ١٣٨ دولة (World Economic Forum, 2016, p. 129, p. 135, p. 205, p. 231, p. 279, p. 319, & p. 341).

ونتيجة لذلك ''يشعر التلاميذ التايلنديون بالقلق لأن النظام التعليمي الراهن لا يمدهم بالمهارات المطلوبة في سوق العمل، كما يشعر المخططون بالخوف نظراً لعدم نجاح النظام التعليمي في إمداد الدولة بالقدر الكافي من الموارد البشرية التي تحتاجها في سياق العولمة'' (United Nations Development Programme, 2014, p. 18).

وعلى الرغم من أن فيتنام والفليبين تسبقان تايلاند حسب مؤشرات معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي، ومعدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي، وجودة تعليم الرياضيات والعلوم وفقاً للكتاب السنوي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي عن عام ٢٠١٧/٢٠١٦، إلا أن تايلاند تسبق الدولتين وفقاً لمؤشر التنمية البشرية في عام ٢٠١٤. ''حيث تبلغ قيمة مؤشر التنمية البشرية في تايلاند ٠.٧٢٦ . في عام ٢٠١٤؛ وهي قيمة تقل بقليل عن متوسط مؤشر التنمية البشرية في الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة والذي يبلغ ٠.٧٤٤ . وتحتل تايلاند مرتبة متقدمة عن الدول المماثلة لها في حجم السكان مثل فيتنام والفلبين؛ حيث تحتل تايلاند وفيتنام والفليبين المرتبة ٩٣ و ١١٦ و١١٥ على الترتيب وفقاً لمؤشر التنمية البشرية في عام ٢٠١٤'' (United Nations Development Programme, 2015, p. 4).

المنارة للاستشارات
www.ma

الجدول (٦)

ترتيب تايلاند وفقاً لعدد من مؤشرات التنمية البشرية مقارنة بفيتنام والفليبين وماليزيا وسنغافورة والدول ذات التنمية البشرية المرتفعة في عام ٢٠١٤.

اسم الدولة	قيمة مؤشر التنمية البشرية	الترتيب وفقاً لمؤشر التنمية البشرية	العمر المتوقع عند الولادة بالسنة	عدد سنوات التعلم المدرسي المتوقعة	متوسط عدد سنوات التعلم المدرسي الفعلية	نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي
تايلاند	٠.٧٢٦	٩٣	٧٤.٤	١٣.٥	٧.٣	١٣٣٢٣
فيتنام	٠.٦٦٦	١١٦	٧٥.٨	١١.٩	٧.٥	٥٠٩٢
الفليبين	٠.٦٦٨	١١٥	٦٨.٢	١١.٣	٨.٩	٧٩١٥
الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة	٠.٧٤٤	ـــــ	٧٥.١	١٣.٦	٨.٢	١٣٩٦١
ماليزيا	٠.٧٧٩	٦٢	٧٤.٧	١٢.٧	١٠	٢٢٧٦٢
سنغافورة	٠.٩١٢	١١	٨٣	15.4	10.6	76628

Source: United Nations Development Programme. (2015). Human Development Report 2015. Work for Human Development. Briefing Note for Countries on The 2015 Human Development Report. Fernando T. (February 2016). The Bangkok: Author. p. 4. Aldaba, Philippines Human Development Index Ranking. The Peninsula Manila, Makati City, Philippines: Author. p. 7.

وتسعي تايلاند–مثل باقي دول رابطة الآسيان وبخاصة سنغافورة وماليزيا–إلى الاهتمام بالتعليم. وتشير مؤشرات التنمية الاجتماعية والثقافية لدول الآسيان إلى تركيز هذه الدول على ''تحسين رفاهية وحياة شعوبهم من خلال توفير فرص عادلة لهم

المنارة للاستشارات
www.ma

للاستفادة من التنمية البشرية، ومن خلال تشجيع الاستثمار في التعليم والتعلم مدى الحياة وتدريب الموارد البشرية وبناء القدرات وتشجيع الابتكار وريادة الأعمال وتشجيع استخدام اللغة الإنجليزية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعلوم التطبيقية والتكنولوجية في الأنشطة المرتبطة بالتنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية'' (The ASEAN Secretariat , 2016, p. 7)

تطوير نظام الإدارة المدرسية، وتحسين الجودة التعليمية.

سعت الحكومة التايلاندية من أوائل التسعينيات من القرن العشرين إلى تطوير نظم الإدارة المدرسية. ففي عام ١٩٩٢ أعلن رئيس وزراء تايلاند ''تشوان ليكباي'' (Chuan Leekpai) بصراحة ووضوح ''أن المشكلة الكبرى التي يعاني منها النظام التعليمي في تايلاند هي الجودة التعليمية. ويجب على مديري المدارس والإدارات التعليمية أن يدركوا أن زيادة عدد سنوات التعليم الإلزامي من ٦ إلى ٩ سنوات يعني عدم بقاء الجودة التعليمية بنفس مستواها الراهن. والعنصر الأهم في تحقيق الجودة التعليمية هو تفاني مديري المدارس في تحسين هذه الجودة'' (Hallinger, Phillip; & Lee, Moosung, 2014, p. 7). وبعد إصدار قانون التعليم القومي في عام ١٩٩٩ سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير التدريس والتعلم والإدارة التعليمية في مدارس تايلاند البالغ عددها ٣٥ ألف مدرسة. وقد طالب هذا القانون بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية (School-based Management)، وآليات ضمان الجودة التعليمية، والتعلم المتمركز حول التلميذ، وبإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية والإدارة المدرسية. وفي عام ٢٠٠٨ صرح الأمين العام للجنة التعليم الأساسي في وزارة التربية والتعليم التايلاندية قائلاً: ''إن الإصلاحات التي طبقناها على المستوى القومي لا يمكن أن تتحقق إلا بالمشاركة الفعالة والقيادة الناجحة من قبل مديري المدارس. فبدون القيادة الناجحة والدعم القوي من مديري المدارس لن يستطيع المعلمون تنفيذ أية إصلاحات في المناهج الدراسية أو في طرق

المنارة للاستشارات
www.ma

التدريس. ولهذا يحتاج مديرو المدارس في تايلاند إلى شحذ عزائمهم، وتنمية مهاراتهم حتي يستطيعوا تطبيق الإصلاحات التعليمية'' (Hallinger, Phillip; & Lee, Moosung, 2014, pp. 7-8).

ومن بين الإصلاحات التي طبقتها وزارة التربية والتعليم دمج ''اللجنة القومية للتعليم الابتدائي''، وقسم التعليم العام (المسئول عن إدارة التعليمين الإعدادي والثانوي)، وقسم المناهج وطرق التدريس في لجنة واحدة سميت باسم ''لجنة التعليم الأساسي في وزارة التربية والتعليم''. وأعيد تنظيم الإدارات التعليمية فأصبح عددها ١٧٥ إدارة تعليمية بهدف توحيد طرق إدارة وتمويل الإدارات التعليمية، وتعظيم كفاءة وفاعلية النظام التعليمي. وتم منح المدارس درجة من الحرية في اتخاذ القرارات (Sangnapabowrn, Waraiporn, 2007, p. 282).

وعلى المستوى القومي قامت وزارة التربية والتعليم بزيادة الميزانية المخصصة لتدريب مديري المدارس، وبتدريبهم على عدد من الأدوار الجديدة. وأكدت الوزارة أن القيادة التربوية الناجحة ضرورية لزيادة دافعية المعلمين ولإقناعهم بأهمية تنفيذ الإصلاحات التعليمية (Hallinger, Phillip; & Lee, Moosung, 2011, p. 156).

ويقوم مكتب الإصلاح التربوي بتقديم التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين المرشحين لشغل وظيفة مدير مدرسة. وهناك نوعان من التدريب: النوع الأول الذي يؤكد على الإصلاح الشامل للمدرسة (Whole-school Reforms)، وهو يستهدف الإداريين في ٤٠ ألف مدرسة في جميع المراحل التعليمية. والنوع الثاني الذي يتكون من ١٤ مقرراً دراسياً، وهو موجه لنصف مليون معلم. وقد تم تدريب أكثر من ٢٨ ألف معلم على هذا النوع الثاني من التدريب خلال الفترة من عام ٢٠٠٠ إلى عام ٢٠٠٢. وسوف تستمر المرحلة الثانية والثالثة من هذا التدريب حتى نهاية عام ٢٠٠٨ (Gamage, David; & Sooksomchitra, Pacharapimon, 2006, p. 163). وقد نظمت تايلاند في سبتمبر من عام ٢٠٠٣ ''المنتدى الدولي الثالث حول

المنارة للاستشارات
www.ma

إصلاح التعليم: إعادة النظر في تطبيق اللامركزية والإدارة الذاتية''. وقد ركز هذا المنتدى على آليات تطبيق اللامركزية ونقل السلطات من وزارة التربية والتعليم إلى المدارس. وقد طالب الخبراء الدوليون الذين شاركوا في هذا المنتدى بإصلاح برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس في تايلاند. وطالبوا أيضاً بإدخال الجوانب التالية في برامج التنمية المهنية: المشاركة في صناعة القرار، وتحديد ميزانية المدرسة، وآليات حل الخلافات، وتأسيس مجتمعات للتعلم داخل المدارس، وأفضل الممارسات حول تطبيق الإدارة الذاتية'' (Gamage, David; & Sooksomchitra, Pacharapimon, 2006, p. 164).

ومن بين الآليات التي نفذتها وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٩ لتحسين الجودة التعليمية ما يلي: ١) صياغة خطط لتدريب أكثر من ٤٠٠ ألف معلم ومدير مدرسة ومدير إدارة. ٢) تصنيف المدارس التايلاندية إلى ثلاث مستويات: المستوي الأولي ويضم ٥٠٠ مدرسة تضارع مستوى المدارس الدولية في الدول المتقدمة، والمستوي الثاني ويضم ٢٥٠٠ مدرسة عالية الجودة على مستوى المديريات التعليمية، والمستوى الثالث ويضم ٧٠٠٠ مدرسة عالية الجودة على مستوى الإدارات التعليمية. وسوف يتم إمداد جميع هذه المدارس في المستويات الثلاث بمكتبات ممتازة، وبيئات تعلم راقية، وأخصائي مكتبات متميزين. ٣) إمداد المدارس بحاسبات آلية بحيث تكون النسبة حاسب آلي واحد لكل عشرة تلاميذ بدلاً من حاسب آلي واحد لكل ٤٠ تلميذاً. ٤) صياغة خطط للتطوير الجذري لطرق التدريس، واستخدام طرق التدريس التي تنتج متعلمين يمارسون التفكير الناقد والتفكير التحليلي، وتعديل مؤشرات جودة التحصيل الدراسي، وتقليل الحشو في المناهج الدراسية، وتخصيص المزيد من الوقت لإكساب التلاميذ المهارات من خلال ممارسة الأنشطة. ٥) صياغة معايير جديدة ومداخل أحدث لتقويم كفايات المعلمين المهنية و(التربوية) والأكاديمية (في مادة التخصص)، وربط ٦٠% من تقويم أداء المعلم وحصوله على مكافآت مالية بتحسن تحصيل

المنارة للاستشارات
www.ma

التلاميذ الدراسي، وربط ٤٠% من تقويم أداء المعلم بمؤهلات المعلم الدراسية ومهامه غير التدريسية (Pongwat, Annop; & Rupavijetra, Phetcharee, n.d., p. 132) ٦) زيادة الدعم الحكومي المقدم للمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية صغيرة الحجم من ١٩٠٠ باهت إلى ٢٤٠٠ باهت، وإلى ٤٥٠٠ باهت، ومن ٣٨٠٠ باهت إلى ٤٨٠٠ باهت لكل تلميذ سنوياً على الترتيب. ٧) أ) جعل التعليم لمدة ١٥ عاماً بداية من ثلاث سنوات للتعليم قبل الابتدائي وصولاً إلى ١٢ عاماً من التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي مجانياً. ويعني ذلك عدم وجود مصروفات للالتحاق برياض الأطفال أو المدارس، وحصول التلاميذ على الزي المدرسي، والكتب الدراسية، والأنشطة الرياضية والموسيقية والتعليمية مجاناً ٧) ب) التوسع في برنامج تقديم الحليب المجاني لجميع التلاميذ في رياض الأطفال وفي المرحلة الابتدائية (حتى الصف السادس) في المدارس الحكومية والخاصة. ٧) ج) زيادة عدد التلاميذ المستفيدين من وجبة الغذاء الساخنة من ٥ مليون تلميذ في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف السادس الابتدائي إلى ٨ مليون تلميذ. ٧) د) تقديم منح مجانية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للالتحاق بالجامعات بداية من يونيو ٢٠١٠. ٧) هـ) تقديم دروس تعليمية مذاعة على التلفاز الحكومي في كل يوم سبت بداية من شهر سبتمبر من عام ٢٠٠٩. وتهدف هذه الدروس إلى توفير الفرص التعليمية للتلاميذ الذين يسكنون في المناطق النائية للتعلم من محاضرات أفضل المعلمين وأكثرهم خبرة (Pongwat, Annop; & Rupavijetra, Phetcharee, n.d., pp. 132-133).

تحسين ورفع مكانة المعلم.

ومن بين المبادرات التي نفذتها وزارة التربية والتعليم لرفع مكانة المعلمين مبادرة ''الجيل الجديد للمعلمين'' (New Breed of Teachers). وتهدف هذه المبادرة التي تم تطبيقها منذ عام ٢٠٠٩ إلى توظيف ٣٠٠ ألف معلم من ذوي المؤهلات العليا فائقة التميز لكي يحلوا محل المعلمين المحالين للتقاعد؛ الأمر الذي يرفع من

المنارة للاستشارات
www.ma

مكانة مهنة التدريس في المجتمع. والمبادرة الثانية هي مضاعفة أجور المعلمين من خلال نظام جديد يربط أجور المعلمين والحوافز المقدمة لهم بتحسن نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ (OECD, 2013, p. 6).

وفي عام ٢٠٠٦ قامت الحكومة التايلاندية بإصدار ''قانون مجلس المعلمين'' (The Council of Teachers ACT) . وينص هذا القانون على أن ''مجلس التعليم المقدم للمعلمين في تايلاند'' (Teacher Education Council of Thailand) سوف يكون مسئولاً عن صياغة المعايير المهنية والأخلاقية لمهنة التدريس، وعن مراقبة السلوك الأخلاقي للمعلمين، وإصدار تراخيص مزاولة المهنة للمعلمين. وتحدد هذه المعايير المهنية المعارف الواجب على المعلمين اكتسابها، ومستويات الخبرة الوظيفية، ومعايير الأداء التدريسي، ومعايير السلوك (The Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology, 2010, p. 26).

ولا تقتصر جهود وزارة التربية والتعليم فقط على إصلاح برامج التدريب في أثناء الخدمة، بل تشمل أيضاً برامج إعداد المعلم في كليات التربية. ومن بين هذه المبادرات الإصلاحية التي تم تنفيذها ''زيادة عدد سنوات الدراسة بكليات التربية من ٤ سنوات إلى ٥ سنوات. وفي حين كان البرنامج الدراسي القديم بكليات التربية يشمل دراسة ٣٠ وحدة دراسية من المقررات العامة، و٨٠ وحدة دراسية من المقررات التخصصية أصبح البرنامج الدراسي الجديد يشمل دراسة ٥٠ وحدة دراسية من المقررات التربوية المتصلة بمهنة التدريس بالإضافة إلى دراسة ٣٠ وحدة دراسية من المقررات العامة، و٨٠ وحدة دراسية من المقررات التخصصية'' (Chanbanchong, Chantana, 2010, p. 5).

المنارة للاستشارات
www.ma

تقوية النظام الإداري للهيئات التعليمية في جميع المستويات.

ففي عام ٢٠٠٢ قام رئيس وزراء تايلاند ''تاكسين'' (Thaksin) بعملية لإعادة هيكلة الأقسام والوزارات. وتعتبر هذه العملية واحدة من أكبر عمليات الإصلاح الإداري في تاريخ تايلاند. ويرى ''بينتر'' (Painter) أنها تمثل تحولاً تاريخياً لأنها أول عملية رئيسة لإعادة تنظيم الوزارات منذ أن أنشأ الملك ''شولالونكورن'' (Chulalongkorn) نظام الوزارات الحديث في عام ١٨٩٧. وقد أدت عملية إعادة الهيكلة هذه إلى زيادة أعداد الوزارات والدواوين الحكومية من ١٤ وزارة و١٢٦ قسماً حكومياً إلى ٢٠ وزارة و١٤٣ قسماً حكومياً (Chardchawarn, Supasawad, 2010, p. 14). وقد ''شهدت وزارة التربية والتعليم دمج ١٤ هيئة حكومية تابعة لها في هيئة واحدة جديدة'' (Phaktanakul, Thipsarin, 2015, pp. 7-28)٢.

وفي ٢١ مارس من عام ٢٠١٦ قام رئيس وزراء تايلاند ''برايوت تشان أوتشا'' (Prayuth Chan-O-Cha) بإصدار قرار بإنشاء ١٨ إدارة لإصلاح التعليم بواقع إدارة في كل محافظة. وتقع هذه الإدارات تحت سلطة وكيل الوزارة الدائم لوزارة التربية والتعليم. وتختص هذه الإدارات بصياغة استراتيجيات لتطوير التعليم تتفق مع توجهات التنمية القومية، وتوجهات وسياسات وزارة التربية والتعليم، واستراتيجيات التنمية الإقليمية في المحافظة والإقليم (The Government Public Relations Department, 2016, p. 1).

ثالثاً: السياسات المحددة التفصيلية للإصلاح التعليمي في تايلاند:

تحسين الجودة التعليمية في المحافظات الجنوبية.

وفي إطار سعى وزارة التربية والتعليم لتحسين الجودة في المحافظات الجنوبية، أصدر البرلمان التايلاندي في الرابع من يناير من عام ٢٠٠٤ قانوناً بتخصيص ٥ ملايين باهت سنوياً لكل مدرسة خاصة إسلامية يدرس بها ٥٠٠ تلميذ (Sarkar, Diptendu , 2014, p. 19). وسوف تتعاون وزارة التربية والتعليم مع ''مجلس

المنارة للاستشارات
www.ma

الأمن القومي لجنوب تايلاند'' (The National Security Council of Southern Thailand) لتحسين جودة التعليم العام والدراسات الإسلامية بهذه المحافظات. وسوف توظف التعليم كأداة لتعزيز الوحدة والتماسك الوطني بين سكان المناطق الجنوبية، ولتشجيع احترام وتقدير الثقافات المختلفة والمعتقدات المتعددة. وسوف تشجع وزارة التربية والتعليم المدارس الحكومية التي تدرس المناهج الدراسية التايلاندية بالإضافة إلى الدين الإسلامي في محافظات ''فتاني ويالا وناراثيوات وسونجكلا وساتون'' (Pattani, Yala, Narathiwat, Songkhla &Satun). وسوف تقدم الدعم المالي لهذه المدارس وبرامج التنمية المهنية للمعلمين العاملين بها لتحسين الجودة التعليمية (Ministry of Education Thailand, 2010, pp. 9-10).

وفي نوفمبر ٢٠١٠ قام مجلس النواب في أثناء فترة حكم رئيس الوزراء ''آباهيست فيجاجيفا'' (Abhisit Vejjajiva) بإعادة هيكلة ''مركز إدارة المحافظات الجنوبية''، وأصدر ''قانون إدارة المحافظات الجنوبية'' (Southern Border Provinces Administration Act) بهدف تشجيع إنشاء مناطق تنموية خاصة في المحافظات الجنوبية، وعلى أن تتمتع هذه المناطق بالمرونة الإدارية وباحترام التنوع الثقافي والديني. وبالإضافة إلى هذا، يقوم ''مركز إدارة المحافظات الجنوبية'' بتطوير النظام التعليمي في هذه المناطق، وبإصلاح بنيته ونظمه الإدارية بما يتفق مع الدستور التايلاندي، وبزيادة الموارد المخصصة للتعليم قبل الجامعي والتعليم العالي في هذه المحافظات. وتقوم وزارة التربية والتعليم بتجربة تدريس المناهج الدراسية باللغتين الماليزية (نظراً لأنها لغة الغالبية السكانية المسلمة في هذه المحافظات الجنوبية) واللغة التايلاندية لتعزيز فرص التحاق خريجي هذه المدارس بالكليات والجامعات. ومن خلال تدريس هاتين اللغتين يتم الحفاظ على لغة وهوية السكان المحليين، ويتم تقوية الإحساس بالانتماء الوطني لدولة تايلاند، وتقليل الاختلافات

المنارة للاستشارات
www.ma

السياسية، وتعزيز الاستقرار والوحدة الوطنية (UNICEF East Asia and Pacific Regional Office, 2014, pp. 16-17).

إعداد المواطنين التايلانديين للاندماج في الأنظمة التعلمية والاقتصادية لمنطقة الآسيان ''رابطة دول جنوب شرق آسيا'' (ASEAN).

شهد عام ٢٠٠٧ قيام دول الآسيان بتبني ''ورقة عمل المنطقة الاقتصادية المشتركة''. وقد دعت ورقة العمل هذه إلى الاعتراف المتبادل بالمؤهلات الدراسية. وبالإضافة إلى الاعتراف المتبادل بالمؤهلات الدراسية في مجال الهندسة والتمريض في عامي ٢٠٠٥ و٢٠٠٦ على الترتيب، تم الاعتراف بالمؤهلات الدراسية في مجالات العمارة والمساحة والطب البشري وطب الأسنان والمحاسبة في الفترة من ٢٠٠٧ إلى ٢٠٠٩. وتسمح ''ورقة عمل المنطقة الاقتصادية المشتركة'' بانتقال العمالة الماهرة بين ''رابطة دول جنوب شرق آسيا'' من خلال تطبيق المعايير المتناغمة المشتركة (ASEAN , 2016, p. 9).

ويتطلب إنشاء المنطقة الاقتصادية المشتركة إعداد موارد بشرية قادرة على المساهمة في التنمية الاقتصادية على المستوى الإقليمي. ويعتمد نجاح الموارد البشرية على استدامة واستمرارية التعلم مدى الحياة، والتدريب، والتوظف. ونظراً لزيادة أعداد الأفراد الذين سوف يتنقلون بين هذه الدول بعد خروج هذه المنطقة الاقتصادية إلى حيز الوجود، ونظراً لتداخل أسواق العمل بين دول رابطة الآسيان يصبح الاعتراف بالمؤهلات الدراسية بين هذه الدول أمراً ضرورياً. ومن ثم، فلابد من تأسيس إطار مرجعي مشترك يحدد معايير الاعتراف بالمهارات والكفايات والمؤهلات الدراسية. وبالإضافة إلى الاعتراف المتبادل بين دول الآسيان بالمؤهلات الدراسية، هناك ''الاتفاقية الإقليمية لمنطقة آسيا والمحيط الهادي حول الاعتراف بمؤهلات مؤسسات التعليم العالي'' (The Asia-Pacific Regional Convention on The Recognition of Qualifications in Higher Education) التي تم توقيعها في

المنارة للاستشارات
www.ma

عام ٢٠١١. وتهدف هذه الاتفاقية إلى ضمان الاعتراف بالمؤهلات العليا والمؤهلات فوق المتوسطة ومؤهلات التعليم الثانوي الفني المتوسط الصادرة عن دول المنطقة في ظل التنوع الهائل الثقافي والاجتماعي والسياسي والديني والاقتصادي للمنطقة (ASEAN , 2016, pp. 9-25).

ولا يقتصر تعاون دول الآسيان على توقيع ''ورقة عمل المنطقة الاقتصادية المشتركة'' في عام ٢٠٠٧، وتوقيع ''الاتفاقية الإقليمية لمنطقة آسيا والمحيط الهادي حول الاعتراف بمؤهلات مؤسسات التعليم العالي'' في عام ٢٠١١، حيث تسعى تايلاند إلى ''تقليل الفجوة بينها وبين دول رابطة الآسيان فيما يتصل بجودة التعليم قبل الجامعي. ولمراقبة مقدار التحسن في جودة هذا التعليم سوف تشارك تايلاند –مع بقية دول الآسيان–في الاختبارات الدولية المقارنة للتحصيل الدراسي (PISA). كما سوف تطور المناهج الدراسية بها لتصل إلى المستويات العالمية، وسوف تحسن من جودة أداء معلميها'' (Intal Jr., Ponciano; Anbumozhi, Venkatachalam; Zen, Fauziah; Nishimura, Hidetoshi; Prassetya, Rully, 2015, pp. 129-131).

تحسين ودعم تنافسية الدولة والتنمية المستدامة.

إن مفتاح تحسين تنافسية سوق العمل في ماليزيا وتايلاند والفلبين هو تحسين قدرات الموارد البشرية، وتوجيه الاستثمارات الكافية لتنمية رأس المال البشري من خلال التعليم والتدريب المهني. وفي عصر العولمة المتزايدة والمنافسة الدولية، لا يكفي الاعتماد على القوي العاملة رخيصة الأجور لتحقيق التنافسية. وبالتالي ينبغي على ماليزيا وتايلاند والفلبين أن تستمر في الاستثمار في تنمية مواردها البشرية نظراً لأن الصناعات التي تزيد من معدلات النمو الاقتصادي–مثل تكنولوجيا المعلومات، والصناعات التكنولوجيا الحيوية–تتطلب قوى عاملة شديدة المهارة. وتوضح خبرات الدول الناجحة في اجتذاب الاستثمار الأجنبي المباشر أن إعداد قاعدة كبيرة وواسعة

المنارة للاستشارات
www.ma

من الموارد البشرية عالية المهارة يعتبر عاملاً بالغ الأهمية في إقناع الشركات عابرة الجنسيات ومتعدية الجنسيات العاملة في مجال الالكترونيات والتكنولوجيا المتقدمة بتأسيس فروع ومصانع لها في الدول الأخرى. ويري علماء الاقتصاد أن عدم إعداد رأس المال البشري عالي المهارة يؤدي إلى التأثير سلباً على تدفق رأس المال الأجنبي إلى الدول النامية (Ismail , Rahmah; & Yussof, Ishak, 2003, p. 390).

''وإذا أخذنا في الاعتبار تأثير السياسات الاقتصادية والتجارية للدول على نظام التجديد والابتكار العالمي، سوف نجد أن السويد وفنلندا والمملكة المتحدة وسنغافورة وهولندا تقود العالم في مجال الابتكارات العالمية. وفي ضوء حجم اقتصاديات هذه الدول تستثمر هذه الأمم ميزانيات أكبر في تمويل العلوم ورأس المال البشري كما تتمتع بسياسات ضريبية تشجع الابتكارات والاختراعات. وعلى النقيض من هذه الدول نجد أن كوستاريكا، والمكسيك، وإندونيسيا، والأرجنتين، وكولومبيا تسهم أقل مساهمة في مجال الاختراعات الكوكبية. وتقل استثمارات هذه الدول في البحث العلمي، ويقل عدد العلماء بها، ولديها بنية تحتية علمية أقل تطوراً ومن ثم فهي لا تشجع الابتكارات. وفيما يتصل بالعقبات التي تحول دون انتشار الابتكارات، نجد أن فنلندا وهولندا وبلجيكا وإيرلندا والسويد تقل بشدة بها العقبات التي تعوق مجال الابتكارات العالمية'' (Ezell, Stephen J.; Nager, Adams B., Atkinson, D. Robert, 2016, p. 6). وبصفة عامة فإن فنلندا وهولندا وبلجيكا وإيرلندا والسويد تطبق قواعد النظام الدولي، وتفرض قيود قليلة على حركة التجارة، وتحمي بقوة حقوق الملكية الفكرية، ولا تحابي الشركات المحلية على حساب الشركات الأجنبية المنافسة لها. وعلى النقيض من هذه الدول المتقدمة نجد أن تايلاند والصين والهند والأرجنتين وروسيا تتبني سياسات تنتقص من نظام التجديد والابتكار العالمي. ويعني ذلك أن تايلاند والصين والهند والأرجنتين وروسيا تطبق بقوة السياسات الحمائية، وتوظف

المنارة للاستشارات
www.ma

عوائق التجارة، وتتصف ببيئة أضعف في مجال حماية حقوق الملكية الفكرية (Ezell, Stephen J.; Nager, Adams B., Atkinson, D. Robert, 2016, p. 6).

إن التنمية الناجحة ليست فقط مجرد عملية لإعادة تخصيص الميزانيات نحو قطاعات بعينها، ولكنها أيضاً ترتبط بقدرة الدول على تقليل الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة. ومن أهم سبل تقليل هذه الفجوة الاستثمار في رأس المال البشري. وتشير الدراسات إلى أن التعليم قبل الجامعي عالي الجودة، وإعداد رأس المال البشري ذي المهارات والكفايات المتخصصة هما شرطان أساسيان لاستيعاب التكنولوجيا المتقدمة. فالتعليم الأساسي فائق الجودة شرط ضروري لاستخدام التكنولوجيا الحديثة، في حين أن وجود شعب أكثر تعليماً يجعل استيعاب الدول للتكنولوجيا أسرع. ولا تكفي مهارات القراءة والكتابة لتحقيق التنافسية في القرن الحادي والعشرين، فلابد من اتقان الشعوب لمهارات محددة من خلال دراسة مناهج تعليمية متميزة، ومراكز راقية للتعليم الفني والتدريب المهني. ويتطلب القرن الحادي والعشرين قيام الدول بتوطين التكنولوجيا العالمية بصورة مستمرة، وابتكار معارف جديدة داخل الدول الراغبة في التقدم من خلال الاعتماد على الذات (United Nations Industrial Development Organization , 2015, p. 92).

''وتشير دراسة تم نشرها في عام ٢٠٠٨، وتم إجراؤها بواسطة ''مكتب المعايير القومية للتعليم وتقويم الجودة التعليمية'' في تايلاند (The Office for National Education Standards and Quality Assessment) إلى وجود ٣٢٤٣ مدرسة من بين ١٥٥١٥ مدرسة تم تقويمها تنخفض فيها الجودة التعليمية عن الحد الأدنى، وإلى أن غالبية هذه المدارس منخفضة الجودة تقع في المناطق الريفية'' (OECD, 2013, p. 6). ولهذا تسعي وزارة التربية والتعليم في تايلاند إلى تحسين الجودة التعليمية، وجعل التعليم مفتاحاً لتحسين ودعم تنافسية الدولة والتنمية المستدامة. ''وقد شهدت الفترة من عام ٢٠٠١ إلى عام ٢٠٠٨ قيام وزارة التربية

المنارة للاستشارات
www.ma

والتعليم بتطوير المناهج الدراسية، واستبدال المناهج القائمة على تكدس المعلومات والحفظ الآلي واستظهار المعارف بمناهج دراسية جديدة تحدد نواتج التعلم المرغوب في اكتسابها في كل مادة دراسية. وقد أدى تغيير الفلسفة التي تقوم عليها المناهج الدراسية إلى منح المعلمين مسئولية أكبر في تحديد ما ينبغي على المعلمين أن يدرسوه للتلاميذ. وبالإضافة إلى هذا، فقد قامت وزارة التربية والتعليم التايلاندية في عام ٢٠١٥ بتنفيذ محاولة ثانية لتطوير المناهج الدراسية بهدف ربط التعليم بسوق العمل، وربط عمليتي التعليم والتعلم بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية'' (OECD, 2016, pp. 20-21).

وتؤكد الخطة القومية الحادية عشرة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية (٢٠١٢-٢٠١٦) على ربط التعليم بمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وتؤكد هذه الخطة على أن التعليم عالي الجودة هو المفتاح الأهم لإعداد الدولة للمنافسة على المستويين المحلي والدولي، ولإعداد الموارد البشرية. وتسعي الخطة إلى اكساب التلاميذ التايلانديين مهارات وكفايات القرن الحادي والعشرين. ولهذا تقوم وزارة التربية والتعليم بتطوير المناهج الدراسية، وبالتأكيد على أهمية اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير العليا، ومهارات التواصل الفعال باللغة الإنجليزية، والكفايات التي يحتاجها سوق العمل (Pruekpramool, Chaninan; & Sangpradit, Theerapong, 2016, p. 47).

التأكيد على إعداد المعلمين أصحاب الجودة العالية في كليات التربية، وتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة.

ففي فبراير من عام ٢٠٠٩ قام وزير التربية والتعليم بتشكيل ''لجنة التخطيط لإعداد وتنمية قدرات المعلمين والعاملين في المدارس'' (The Teachers and Educational Personnel Production and Development Planning Committee). وقد رأس هذه اللجنة نائب وزير التربية والتعليم الأسبق. وقد

المنارة للاستشارات
www.ma

استهدفت هذه اللجنة التخطيط لإعداد وتنمية قدرات ومتابعة ومراقبة المعلمين والعاملين في المدارس، وتأهيلهم لجعل جودة أدائهم متفقاً مع المعايير المرغوبة ومع احتياجات التنمية التربوية للدولة. وقد قدمت هذه اللجنة تصوراتها لإصلاح برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة إلى وزير التربية والتعليم في منتصف عام ٢٠٠٩. وقد سمي تقرير هذه اللجنة باسم '' نحو جيل جديد للمعلمين ٢٠١٠-٢٠٢٠''. وبعد أن تسلم وزير التربية والتعليم هذا التقرير، قام هو بدوره بتسليم هذا التقرير إلى مجلس الوزراء الذي وافق عليه في الثامن من ديسمبر من عام ٢٠٠٩ (Pongwat, Annop, n.d., p. 159). ويمتد هذا المشروع لمدة ٥ سنوات في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٥ بهدف إعداد ٣٠ ألف معلم في التخصصات النادرة وخاصة الرياضيات والعلوم. وقد خصصت وازرة التربية والتعليم التايلاندية ١٥٠ مليون دولار لتمويل هذا المشروع. وسوف تحصل كليات التربية المشاركة في هذا المشروع على تمويل إضافي لمساعدتها على تدريب وإعداد هؤلاء الطلاب/المعلمين. ويرى رئيس ''لجنة التخطيط لإعداد وتنمية قدرات المعلمين والعاملين في المدارس'' أن هذا المشروع يمثل محاولة جادة لرفع الجودة التعليمية وخاصة جودة أداء المعلمين. كما يعتقد أن نجاح هذا المشروع يعتمد على اجتذاب أفضل خريجي المدارس الثانوية وتشجيعهم على الالتحاق بكليات التربية، وعلى توظيف المداخل الحديثة في المناهج وطرق التدريس، وعلى تدريب الطلاب/المعلمين على تنمية مهارات التلاميذ على التعلم والتدريس فائقي الجودة، وعلى توفير الدولة الدعم المالي له. ومن ثم، فإنه يمثل البداية الحقيقية لإصلاح برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (Pongwat, Annop, n.d., p. 162).

وبالإضافة إلى مبادرة '' نحو جيل جديد للمعلمين ٢٠١٠-٢٠٢٠''، قام مجلس الوزراء التايلاندي في ١٨ أغسطس من عام ٢٠٠٩ بتبني مبادرة بعنوان ''الإصلاح التربوي في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين ٢٠٠٩-٢٠١٨'' (Education

المنارة للاستشارات
www.ma

(Reform in the Second Decade -2009-2018 . ''وتهدف هذا المبادرة إلى تحسين جودة مهارات الجيل الجديد من المواطنين التايلانديين، وإعداد جيل جديد أكثر تميزاً من المعلمين، وبناء نمط جديد من المدارس، وإعداد جيل جديد من مديري المدارس. ويسعي مجلس الوزراء التايلانديين إلى إعداد جيل فائق التميز من المعلمين التايلانديين، ومن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وتطوير برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وتحسين برامج إعداد الإداريين العاملين بالمدارس. ولتحقيق هذه الأهداف سوف يتم تطبيق الآليات الآتية: إعداد وتأهيل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والإداريين العاملين بالمدارس بطريقة موحدة وتتناسب مع احتياجاتهم، وجعل مهنة التدريس جذابة لخريجي الكليات الأخرى، وربط كفايات المعلمين/ الطلاب باحتياجات سوق العمل في القطاعين العام والخاص، وتنمية مهارات التدريس لديهم. أما فيما يخص تنمية مهارات وكفايات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والإداريين العاملين بالمدارس سوف تتبني تايلاند تنفيذ الآليات التالية: ربط معايير ونظام تقويم الأداء بالكفايات التدريسية والمهنية، وتسريع عملية تأسيس صندوق مالي لتمويل ترقي المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والإداريين بالمدارس، وتطبيق التدريب داخل المدارس القائم على مدخل التعلم المتمحور حول التلاميذ'' (Yotimart, Darunee; & Wongchai, Anupong, 2013, pp. 2-3).

وقد أشار ''تونجليماناك بومساران'' (Tongliemnak, Pumsaran) إلى أن توفير المنح الدراسية وزيادة رواتب المعلمين تعتبر بداية جيدة لاجتذاب أفضل خريجي الجامعات التايلاندية للعمل في مهنة التدريس. كما أكد على أهمية التحسين الكبير لجودة أداء المعلمين. وبالإضافة إلى هذا، فقد طالب أيضاً الحكومة بأن تكثف جهودها لتقليل الفجوة في الرواتب بين معلمي الرياضيات والعلوم وبين رواتب خريجي الجامعات العاملين في مهن أخرى (Tongliemnak, Pumsaran , 2010, p.

المنارة للاستشارات
www.ma

(169. وبالتالي، أصدرت الحكومة التايلاندية ''قانون المعلمين والإداريين'' في عام ٢٠٠٣. وقد صنف هذا القانون رواتب المعلمين إلى ستة درجات وفقاً لدرجة المعلم. وهذه الفئات هي: المعلم المساعد، والمعلم، والمعلم الأول، والمعلم الأول (أ)، والمعلم الخبير، وكبير معلمين. وفي عام ٢٠١١ أصدرت الحكومة التايلاندية ''القانون الثاني لرواتب المعلمين والإداريين'' بهدف تحسين مكانة المعلمين الاجتماعية والمالية (Yotimart, Darunee; & Wongchai, Anupong, 2013, p. 5).

وفي إطار سعي وزارة التربية والتعليم التايلاندية لرفع جودة أداء المعلمين، قامت في عام ٢٠٠٤ بزيادة عدد سنوات الدراسة بكليات التربية لتصبح ٥ سنوات، كما قررت تنفيذ نظام جديد للدراسة بكليات التربية بداية من عام ٢٠١١. ويقوم هذا النظام على وجود مسارين لإعداد المعلمين داخل كليات التربية: المسار الأول الذي يمنح درجة البكالوريوس بعد الدراسة لمدة ٥ سنوات، والمسار الثاني الذي يمنح درجة البكالوريوس والماجستير بعد الدراسة لمدة ٦ سنوات. ولكن المسار الثاني لم يتم تطبيقه حتى الآن (Vibulphol, Jutarat; Loima, Jyrki; Areesophonpichet, Sornnate; Rukspollmuang, Chanita, 2015, p. 152).

وبالإضافة إلى ما سبق قامت وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠١٢ بتطبيق مبادرة ''المعلم المحترف'' (The Professional Teacher Project). ففي عام ٢٠١٢ تم إيقاف برنامج الجيل الجديد من المعلمين واستبداله بمبادرة ''المعلم المحترف''. وهو برنامج يستهدف طلاب كلية التربية المتفوقين دراسياً بهدف تشجيعهم على العمل بمهنة التدريس. ''وقد شاركت ٨٩ كلية في هذا البرنامج في عام ٢٠١٢'' (Yotimart, Darunee; & Wongchai, Anupong, 2013, p. 9).

ولا تقتصر جهود تايلاند على تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية وتشجيع الطلاب المتفوقين على العمل بمهنة التدريس فقط ولكنها قامت أيضاً بتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة. ''ولتحديث برامج التنمية المهنية

المنارة للاستشارات
www.ma

المقدمة للمعلمين أنشأت الحكومة التايلاندية في عام ٢٠٠٥ ’المعهد القومي للتنمية المهنية للمعلمين ،أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والإداريين العاملين بالمدارس‘ (The National Institute for The Development of Teachers, Faculty Staff and Educational Personnel). ويهدف هذا المعهد إلى تنمية مهارات وكفايات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والإداريين في المدارس التايلاندية. كما يقوم المعهد بتشجيع المعلمين على التنمية المهنية المستمرة، وتحسين أدائهم‘‘ (OECD, 2016, pp. 192-194).

وبصدور ’’قانون مجلس المعلمين‘‘ في عام ٢٠٠٦ تم استكمال البنية المؤسسية اللازمة لتنظيم عمل المعلمين. ويختص ’’مجلس المعلمين‘‘ في تايلاند بصياغة المعايير المهنية لعمل المعلمين، وإصدار وإلغاء تراخيص عمل المعلمين، ومراقبة التزام المعلمين بالمعايير المهنية والأخلاقية القومية، وتحديد المعايير المعرفية التي ينبغي على المعلمين والموجهين الفنيين والإداريين اكتسابها للعمل في المدارس (Pilanthananond, Methi , 2007, p. 51).

ومما سبق يتضح أن وزارة التربية والتعليم قد قامت بتنفيذ عدد من الإصلاحات بهدف رفع مستوى جودة أداء المعلمين. ومن أمثلة هذه المبادرات: تشكيل ’’لجنة التخطيط لإعداد وتنمية قدرات المعلمين والعاملين في المدارس‘‘، وتنفيذ مبادرة ’’الجيل الجديد للمعلمين‘‘، ومبادرة ’’المعلم المحترف‘‘، وإصدار ’’قانون المعلمين والإداريين‘‘ في عام ٢٠٠٣ و’’قانون مجلس المعلمين‘‘ في عام ٢٠٠٦ و’’القانون الثاني لرواتب المعلمين والإداريين‘‘ في عام ٢٠١١، وزيادة عدد سنوات الدراسة بكليات التربية لتصبح ٥ سنوات، كما أنشأت ’’المعهد القومي للتنمية المهنية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والإداريين العاملين بالمدارس‘‘ في عام ٢٠٠٥. وقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تحديث برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، واجتذاب أفضل العناصر للعمل بمهنة التدريس، وتطوير برامج التنمية المهنية

المنارة للاستشارات
www.ma

المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة، وتحسين المستوى المهني والاقتصادي للمعلمين. وقد أصدرت الحكومة التايلاندية عدداً من القوانين وأنشأت عدداً من المؤسسات بهدف توفير الهياكل التشريعية والمؤسسية اللازمة لتنفيذ الإصلاحات في مجال إعداد وعمل المعلمين.

تطوير وتحديث تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النظام التعليمي.

أكدت الخطة القومية الحادية عشرة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية (٢٠١٢-٢٠١٦) على أهمية التكامل بين الجوانب البشرية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية والسياسية عند تصميم المناهج الدراسية، كما أكدت أيضاً على أهمية التعلم مدى الحياة. وأوضحت الخطة أن ''التكنولوجيا المتقدمة بما فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتكنولوجيا الحيوية، والنانو تكنولوجي، والعلوم العصبية تعتبر أدوات لزيادة القدرة التنافسية لتايلاند. وإن الاعتماد المفرط على استيراد التكنولوجيا يعني عدم القدرة على المنافسة في الأسواق العالمية، وعدم القدرة على تحقيق التنمية المستدامة. ولهذا فإن الدول البطيئة في تحقيق التقدم التكنولوجي سوف تضطر لاستيراد التكنولوجيا، وبالتالي سوف تقل انتاجيتها كما سوف تفقد قدرتها التنافسية بمرور الوقت. وبالإضافة إلى هذا، فإن عدم استفادة مختلف الشرائح المجتمعية من التكنولوجيا سوف يزيد من التفاوتات الاقتصادية والاجتماعية. ومن ثم، فإن على تايلاند أن تتحول من دول مستوردة للتكنولوجيا إلى دولة منتجة لها'' (National Economic and Social Development Board, 2012, p. iv).

وبالإضافة إلى هذا، تؤكد الخطة القومية الثانية عشرة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية (٢٠١٧-٢٠٢١) على دعم الحكومة التايلاندية للأنشطة المعرفية التي تركز على البحث العلمي والتطوير والتي تزيد من تنافسية الدولة. وتهتم الخطة القومية الثانية عشرة بتنمية البنية التحتية بهدف توظيف التكنولوجيا في الأنشطة ذات القيمة المضافة العالية، وتحقيق التنمية في البلاد. وبالإضافة إلى هذا، تؤكد الخطة

المنارة للاستشارات
www.ma

على ضرورة تشجيع الاستثمارات الحكومية في الأنشطة الهادفة إلى تعزيز الابتكارات والاختراعات في مجال البحث العلمي والتطوير، والصناعات الصغيرة والمتوسطة، والنمو الاقتصادي العادل، وزيادة تنافسية تايلاند، وتأسيس مناطق اقتصادية خاصة بصناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتشير الخطة القومية الثانية عشرة إلى تقديم إعفاءات ضريبية وجمركية لهذه المجالات وخاصة مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Pa-Em, Thanin, 2015, p. 25-29).

وتؤكد الخطة القومية الثانية عشرة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية على أهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، وتدريب المعلمين والتلاميذ على استخدامها. وقد أوضحت وزارة التربية والتعليم في رؤيتها المستقبلية على أهمية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في وزارة التربية والتعليم، وتدريب المعلمين على الاستخدام الأمثل لها (Akarawang, Chaiya; Kidrakran, Pachoen; & Nuangchalerm, Prasart, 2015, p. 1). وتؤمن ''لجنة التعليم الأساسي في وزارة التربية والتعليم'' بأن تقديم البرامج التعليمية وتوفير مصادر التعلم عبر شبكة الإنترنت هو أفضل السبل وأقلها كلفة وأكثرها فاعلية لإعداد الأطفال التايلانديين والشباب لكي يكونوا مواطنين قادرين على المنافسة في اقتصاد كوكبي متزايد الاعتماد على التكنولوجيا. وقد وقعت اللجنة في عام ٢٠١٢ اتفاقية مع شركة ''سيسكو'' العالمية لإمداد ٣٢ ألف مدرسة يدرس بها ٨ ملايين تلميذ تايلاندي بشبكة قومية للإنترنت والفيديو كونفراس بهدف تقليل تكلفة الاتصالات بين وزارة التربية والتعليم وبين المدارس، وبين المدارس وبين بعضها البعض. ومن خلال هذه الشبكة القومية سوف تصبح المدارس مراكز للمعرفة، وسوف تتاح للتلاميذ في جميع أنحاء الدولة بما فيها المناطق النائية الحصول على أرقي مصادر التعلم وأحدثها. وبهذا يمكن تنفيذ الفصول الافتراضية للتعلم (Virtual Classrooms). ومن مزايا هذه المبادرة أنها سوف تستخدم ''شبكة اتصالات سيسكو للحلول الإدارية''

المنارة للاستشارات
www.ma

(CiscoWorks LAN Management Solution)؛ وهي برنامج إداري يمكن مشغليه من إدارة شبكة الاتصالات عن بعد في المناطق الأخرى. وبهذا تقل الحاجة إلى توظيف عدد كبير من خبراء شبكات الانترنت في المدارس (Cisco Systems Inc., 2012, pp. 1-2).

وبالإضافة إلى هذا، تؤكد ''الخطة الثالثة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في قطاع التعليم من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٣'' (3rd ICT Master Plan for Education 2011-2013) على أهمية تحقيق المساواة في الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستخدام هذه التكنولوجيا في التعلم مدى الحياة، وتوظيف هذه التكنولوجيا في تحقيق الحكمة وتأسيس المجتمع القائم على التعلم (Sakuliampaiboona, Chavalee; Songkhlab, Jaitip Na; Sujivac, Siridej, 2015, p. 1027).

تحسين جودة أداء وزارة التربية والتعليم.

حيث قامت الحكومة التايلاندية بإعادة هيكلة إدارية للوزارات المسئولة عن التعليم. ففي الأول من أكتوبر من عام ٢٠٠٣ قامت الحكومة التايلاندية بدمج وزارة الشؤون الجامعية ومكتب مجلس التعليم ووزارة التربية والتعليم في وزارة واحدة هي وزارة التربية والتعليم. كما قامت الحكومة أيضاً بدمج ١٤ هيئة تابعة لوزارة التربية والتعليم في ٥ هيئات هي: أ) لجنة التعليم الأساسي في وزارة التربية والتعليم. ب) لجنة التعليم العالي. ج) لجنة التعليم الفني. د) مكتب وكيل الوزارة الدائم. هـ) مكتب مجلس التعليم. كما تم إنشاء ١٧٥ إدارة تعليمية زاد عددها في عام ٢٠١٣ ليصبح ١٨٥ إدارة تعليمية. وبالإضافة إلى ذلك قامت الحكومة التايلاندية بإنشاء ''مكتب المعايير القومية للتعليم وتقويم الجودة التعليمية'' في تايلاند (The Office for National Education Standards and Quality Assessment) . وكان الهدف من تنفيذ هذه الإصلاحات تسهيل تطبيق الإصلاحات التعليمية، وزيادة مساهمة النظام

المنارة للاستشارات
www.ma

التعليمي في تحقيق القدرة التنافسية للدولة (Fry, Gerald W.; & Bi, Hui, 2013, pp. 297-310).

دعم الخطة القومية التايلاندية للتعليم والإصلاح التربوي.

وفي إطار سعي الحكومة التايلاندية لتطوير التعليم قامت بوضع خطة إصلاحية لمدة ١٥ عاماً تغطي الفترة من عام ٢٠٠٢ إلى عام ٢٠١٦ (Thailand National Education Plan 2002-2016). تقوم فلسفة هذه الخطة على دمج جميع جوانب الحياة عالية الجودة، وعلى التنمية المتمركزة حول الإنسان، والتكامل بين التعليم والدين والفن والثقافة. وهناك ثلاث أهداف رئيسة لهذه الخطة هي:

- ''تحقيق التنمية البشرية الشاملة والمتوازنة: وذلك من خلال تنمية جميع الأفراد وإتاحة الفرصة لهم للتعلم، وتركيز الإصلاح التربوي على إفادة التلاميذ المتعلمين، وغرس القيم الأخلاقية الراقية والنزاهة والأخلاق الحميدة في نفوس التلاميذ، وإعداد القوي العاملة في مجالات العلوم والتكنولوجيا لتحقيق اعتماد الدولة على ذاتها وتحسين قدرتها على التنافسية الدولية.
- بناء مجتمع يقوم على الأخلاق والحكمة والمعرفة: ويتحقق ذلك من خلال إعداد المجتمع المتعلم القادر على توليد المعرفة، والتفكير السليم، وممارسة السلوك الأخلاقي والمتصف بالنزاهة، وتشجيع البحث العلمي والتطوير لزيادة معارف الشعب والمجتمع التايلاندي، وتوليد وتطبيق ونشر المعارف والعلوم'' (UNECSO, 2011, pp. 1-3).
- ''تنمية البيئة الاجتماعية: وذلك عن طريق تشجيع إنشاء رأس المال الثقافي والاجتماعي، وتقليل والقضاء على المشكلات الهيكلية المتصلة بالعدالة الاجتماعية، وتطوير التكنولوجيا التعليمية، والتنظيم الرشيد للموارد والاستثمارات في التعليم والأنشطة الدينية والمجالات الفنية والثقافية'' (UNECSO, 2011, pp. 2-3).

المنارة للاستشارات
www.ma

رابعاً: تقويم الإصلاحات التعليمية في تايلاند في ضوء مفهوم التنافسية:

لقد اهتم الدستوران الصادران في عام ١٩٩٧ وعام ٢٠٠٧ بتطوير التعليم في دولة تايلاند. وقد دعت مواد عديدة في هذين الدستورين إلى تنفيذ اللامركزية، ونقل بعض السلطات من الحكومة المركزية إلى السلطات المحلية. وقد طالب ''قانون لامركزية السلطات الإدارية المحلية'' الصادر في عام ١٩٩٩ ولائحته التنفيذية وقانون عام ٢٠٠٦ بتنقل تبعية جميع المدارس الابتدائية التايلاندية من مكتب لجنة التعليم الأساسي إلى السلطات المحلية وبعد تأكد ''مكتب لجنة تنفيذ لا مركزية السلطات الحكومية'' (Office of The Decentralization to The Local Government Organisation Committee) ووزارة التربية والتعليم من تحقق الاشتراطات اللازمة لذلك (Jermsittiparsert, Kittisak et al., 2016, p. 59). وتشير إحدى الدراسات المنشورة في عام ٢٠١٦ إلى أن نقل صلاحيات إدارة المدارس الابتدائية إلى المديريات التعليمية في المنطقة الشرقية من تايلاند يؤدى إلى ارتفاع مستويات رضا التلاميذ وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي عن كفاءة وفاعلية إدارة هذه المدارس مقارنة بالمدارس التي ما تزال تدار بواسطة مكتب لجنة التعليم الأساسي، كما ينطبق هذا الوضع على المدارس الابتدائية التي يتم إدارتها بواسطة المديريات التعليمية في المنطقة الشمالية الشرقية من تايلاند. ولا تتفوق المديريات التعليمية على مكتب لجنة التعليم الأساسي في إدارة المدارس الواقعة في المنطقتين الشرقية والشمالية الشرقية فقط بل تشمل أيضاً المدارس الواقعة في وسط تايلاند وذلك في ضوء معياري الفاعلية والكفاءة. وتعني هذه النتائج الإيجابية أن التوجه لتنفيذ اللامركزية في إدارة المدارس الابتدائية هو توجه فعال في حالة توافر الكوادر المؤهلة لذلك (Jermsittiparsert, Kittisak et al., 2016, pp. 63-64).

ويعني هذا أن الدستور التايلاندي وقانون اللامركزية قد أكدا على أهمية تنفيذ اللامركزية. وعلى الرغم من ذلك، فإن الواقع يشير إلى بطء الإجراءات التي تمت في

المنارة للاستشارات
www.ma

هذا الصدد. وما تزال القوانين التايلاندية تمنح السلطات المركزية صلاحيات كبيرة في صياغة المعايير التعليمية، والإدارة التعليمية. وتشير الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والتايلاندية إلى وجود توجه استراتيجي قوي لجعل اللامركزية أداة قوية لتحسين تعلم التلاميذ. ومن العوامل التي تعوق تنفيذ اللامركزية في تايلاند، عدم وجود قواعد بيانات حديثة وشاملة في المديريات التعليمية؛ الأمر الذي يعوق التحليل الرصين للواقع التعليمي.

وتشير دراسة أخرى إلى ''انخفاض قوة الإصلاحات التعليمية في الفترة من ٢٠٠٩ حتى الوقت الراهن مقارنة بالفترة التي سبقت عام ٢٠٠٩. وتؤكد هذه الدراسة على تنفيذ الإصلاحات المتصلة بتطوير نظم إعداد المعلم وبرامج التنمية المهنية المقدمة لهم وتلك المتصلة بتطوير طرق التدريس وتحسين بيئة التعلم بقوة بداية من عام ٢٠٠٩. وأوضحت الدراسة أن الآثار الإيجابية لتطوير التعليم في مجال جعل التعلم أكثر تمحوراً ناحية المتعلم أكثر قوة ورسوخاً من مثيلاتها في مجال تطوير المعلم وبرامج التنمية المهنية المقدمة له'' (Waiyakarn, Somjate; & Muangnoycharoen, Kansiripak, 2015, p. 1).

وقد شهد عقد الثمانينات من القرن العشرين نجاح تايلاند في تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي. وعلى الرغم من هذا النجاح، إلا أن معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي والتعليم العالي ما يزالان أقل مما هو متوقع. وبحلول عام ٢٠٠٩ نجحت تايلاند في رفع معدلات الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوي إلى ٧٦%. وهي نسبة تقل عن متوسط معدلات الالتحاق الإجمالية في شريحة الدول ذات الدخل المتوسط العالي، ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عالية الدخل؛ حيث تبلغ ٨٣% و١٠١% على الترتيب. أما فيما يتصل بمؤشر الالتحاق بالتعليم وفقاً للمكانة الاجتماعية/الاقتصادية لأسرة المتعلم فقد نجحت تايلاند في تقليل التفاوتات التعليمية بين الطبقات المختلفة. في عام ٢٠٠٢ كانت معدلات الالتحاق الإجمالي بالتعليم

المنارة للاستشارات
www.ma

الثانوي لأبناء الأسر الأكثر فقراً ٧٦% مقارنة بنسبة ٩٣% لأبناء الأسر الأكثر ثراء. ويعني هذا، وجود فجوة في معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي لصالح أبناء الأغنياء تقدر بنسبة ١٧%. وتشير الإحصاءات إلى انخفاض هذه الفجوة من ٢٤% في عام ١٩٩٤ إلى ١٧% في عام ٢٠٠٢. ويرجع هذا التقدم في زيادة معدلات التحاق أبناء الفقراء بالتعليم الثانوي إلى التوزيع الأكثر عدالة للإنفاق الحكومي على التعليم عبر الطبقات المختلفة. وعلى الرغم من نجاح الحكومة التايلاندية في تحسين معدلات التحاق أبناء الفقراء بالتعليم الثانوي، إلا أن هناك تحديات كبيرة تواجه تايلاند في سعيها لتقليل الفجوة التعليمية بين سكان المناطق الحضرية وخاصة سكان العاصمة بانكوك وسكان المناطق الريفية (Jimenez, Emmanuel; Nguyen, Vy; & Patrinos, Harry Anthony, 2012, p. 7).

ومن أهم الإشكاليات التي تواجه التعليم التايلاندي انخفاض جودته مقارنة بالدول الآسيوية المتقدمة. حيث ينخفض التحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الثانوية في تايلاند كثيراً عن تحصيل أقرانهم في هونج كونج والصين وماكاو واليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة. وتشير نتائج اختبارات ''التيميز'' (TIMSS) إلى انخفاض تحصيل التلاميذ التايلانديين في مادة الرياضيات بمقدار ١.٥ انحراف معياري عن نظرائهم الكوريين الجنوبيين. وقد فشل نصف التلاميذ التايلانديين في سن الخامسة عشرة في الوصول إلى مستوى القرائية الوظيفية في اختبارات التحصيل الدولية المقارنة ''بيزا'' (PISA). ويعني هذا عدم قدرة غالبية التلاميذ التايلانديين على تحديد المعلومات اللازمة لحل المسائل الرياضية. وتشير الإحصاءات إلى انخفاض تحصيل التلاميذ التايلانديين في اختبارات ''التيميز'' و''بيزا'' في عام ٢٠٠٧ عما كان عليه الحال في عام ١٩٩٩ (Jimenez, Emmanuel; Nguyen, Vy; & Patrinos, Harry Anthony, 2012, p. 9).

المنارة للاستشارات
www.ma

وللتغلب على هذه المعضلة قامت وزارة التربية والتعليم بصياغة معايير قومية جديدة كأساس لتوكيد وضمان الجودة، ووضعت الأساس لقيام جهات داخلية وخارجية بتقويم المدارس. وقد أنشئت وزارة التربية والتعليم ''مكتب المعايير القومية للتعليم وتقويم الجودة'' (The Office for National Education Standards & Quality Assessment) في عام ٢٠٠٠. وتشير إحدى الوثائق الصادرة عن هذا المكتب ''إلى عدم اعتماد ٤٢% من مدارس التعليم الأساسي صغيرة الحجم نتيجة لعدم كفاية الموارد المالية وعدم جودة أداء مديري ونظار المدارس'' (The Office for National Education Standards and Quality Assessment, 2016, p. 7). وعلى الرغم من انخفاض جودة المدارس الريفية والمدارس الموجودة في المناطق النائية، إلا أن جهود وزارة التربية و''مكتب المعايير القومية للتعليم وتقويم الجودة'' قد أدت إلى وضع معايير قومية للمناهج الدراسية، ولآليات تقويم المدارس، ومكونات الجودة التعليمية، وسبل تحسين هذه الجودة.

وإذا كان انخفاض الجودة التعليمية يمثل عنصر ضعف في المنظومة التعليمية التايلاندية، فإن نجاح تايلاند في اجتذاب أفضل العناصر للعمل بمهنة التدريس يمثل عنصر قوة. ''وتطبق تايلاند نموذج حديث لتقويم أداء المعلمين. وعلى الرغم من النجاح في اجتذاب أفضل خريجي الجامعات وتشجيعهم للعمل في مجال التدريس، إلا أنه يوجد عجز في أعداد المعلمين المؤهلين. ويفوق العجز في أعداد المعلمين عالي التأهيل في تايلاند مثيله في اليابان وتايوان وهونج كونج والصين'' (Jimenez, Emmanuel; Nguyen, Vy; & Patrinos, Harry Anthony, 2012, p. 13). ولهذا طبقت تايلاند نظاماً جديداً للتنمية المهنية للمعلمين، وطورت نظم إعداد المعلم في كليات التربية، كما قدمت وزارة التربية والتعليم منحاً للمعلمين للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه. وقد شهدت الفترة من ٢٠٠٣ إلى ٢٠٠٧ تطوير المناهج الدراسية في كليات التربية، وزيادة فترة الدراسة لتصبح ٥ سنوات بدلاً من ٤ سنوات.

المنارة للاستشارات
www.ma

ومن نقاط قوة النظام التعليمي التايلاندي التوسع في استيعاب أعداد متزايدة من الإناث. وقد أدى تزايد أعداد الفتيات المقيدات في النظام التعليمي إلى ارتفاع نسبتهن في سوق العمل، وإلى انخفاض الفجوة في الأجور بين الإناث والذكور في سوق العمل في الفترة من عام ١٩٨٥ إلى عام ٢٠٠٥. وقد شهدت هذه الفترة تزايد معدلات التحاق الإناث بالنظام التعليم بنسب تفوق مثيلاتها لدى الذكور. وعلى الرغم من استمرار وجود فجوة بين الذكور والإناث في الأجور، إلا أن دخول الإناث قد تحسنت بشدة خلال العشرين سنة التي تناولتها هذه الدراسة. وقد أدى تحسن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع التايلاندي إلى تحسين أوضاع النساء في مجالي التعليم وسوق العمل (Nakavachara, Voraprapa, 2007, pp. 49–50). وتؤمن الحكومة التايلاندية أن تحسين مهارات ومعارف المتعلمين هو السبيل الأنجع لتقليل معدلات الفقر وتحسين العلاقة بين التعليم وبين سوق العمل. ''وقد انخفضت نسبة العاطلين الحاصلين على الشهادة الابتدائية من ٧٩.٩% في عام ١٩٩٣ إلى ٤٦.١% في عام ٢٠٠٢. أما فيما يتصل بخريجي التعليم العالي العاطلين فقد زادت نسبتهم مما يتراوح بين ٥% إلى ٧% قبل عام ١٩٩٧ إلى ١١.٥% في عام ٢٠٠٢'' (Mephokee, Chanin, 2003, p. 9).

وتشير إحدى الدراسات الحديثة إلى أن العوائد الاجتماعية للتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني في تايلاند قد وصلت إلى ٣.٤% و٥.٧% و٨%. ويعني هذا أن العوائد الاجتماعية للتعليم الثانوي الفني في تايلاند تفوق مثيلاتها بالنسبة للتعليم الثانوي العام (Tangtipongkul, Kaewkwan, 2015, p. 57). وتفسر إحدى الدراسات هذا الواقع بناء على بيانات سوق العمل في عام ٢٠٠٨. وتوضح هذه الدراسة أن دخل خريجي التعليم الثانوي الفني يزيد عن دخل خريجي التعليم الثانوي العام منذ التخرج وحتى سن الثالثة والأربعين، ثم ينعكس الوضع بعد ذلك. ويعود ذلك إلى ضيق معارف خريجي التعليم الثانوي الفني وتخصصها الشديد،

المنارة للاستشارات
www.ma

وعدم قدرة هؤلاء الخريجين على مواكبة التقدم التكنولوجي المتسارع (Chalamwong ., Yongyuth , 2012, p. 10) وعلى هذا، فمن الواجب على الحكومة التايلاندية أن تصيغ رؤية استراتيجية للعلاقة بين التعليم وسوق العمل في المستقبل، وأن تحدد الصناعات والأنشطة الاقتصادية الاستراتيجية الواجب تنميتها في العقدين القادمين. وبالإضافة إلى هذا، فمن الواجب على المخططين التايلانديين أن يحددوا آليات الاندماج في الاقتصاد العالمي. وسوف تسهم هذه الرؤية الاستراتيجية في تعظيم القدرة التنافسية للدولة، وفي تحقيق التنمية المستدامة.

وخلاصة القول إن تايلاند قد نجحت خلال الخمس والعشرين سنة الأخيرة في تحقيق تقدم كبير في زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي، وتقليص الفجوة في بين أبناء الأغنياء وأبناء الفقراء في الالتحاق بالتعليم، وفي الاهتمام بتحسين جودة التعليم. فمن ناحية نجحت تايلاند في تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي، وفي زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي بصورة تستحق الأعجاب. وبالإضافة إلى هذا، فقد استمرت الدولة في زيادة معدلات التحاق التلاميذ الفقراء بالتعليم. وليس هذا فحسب؛ حيث نجح قانون التعليم الصادر في عام ١٩٩٩ والمعدل في عام ٢٠٠٢ في تركيز اهتمام السلطات الحكومية على أهمية إصلاح التعليم، وتنفيذ اللامركزية في الإدارة التعليمية، وصياغة معايير تعليمية تهتم بالجودة التربوية وتحسين جودة أداء المعلمين والعاملين في الوظائف الإدارية. وقد وضعت الإصلاحات التشريعية الصادرة في القرن الحادي والعشرين النظام التعليمي التايلاندي على طريق التعليم المتمركز حول الطالب، والتعليم القائم على نواتج التعلم. وبالإضافة إلى هذا، تطبق الحكومة التايلاندية برنامجاً طموحاً لتحسين جودة التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي.

المنارة للاستشارات
www.ma

خامساً: استخلاص الدروس المستفادة من التجربة التايلاندية في الإصلاح التعليمي:

يبحث صانعو السياسات عن السبل الفعالة لإعداد الشباب للمنافسة في الاقتصاد الكوكبي ولمساعدة المهمشين على اللحاق تعليمياً بالأغنياء. ونتيجة لذلك تحتدم المناقشات حول السياسات التعليمية، وكيفية تحقيق التوازن بين الأهداف التعليمية المتعارضة ظاهرياً مثل تحسين الجودة التعليمية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. وتطرح الأحزاب الليبرالية واليسارية حلولاً متباينة؛ الأمر الذي يؤدى إلى جمود الوضع الراهن. وفي حين يوجد تناغم بين بعض السياسات التعليمية التي تحقق هذين الهدفين، يفشل البعض الآخر في تحقيق ذلك. فمن ناحية ينادى مناصرو تطبيق المحاسبية بضرورة تنفيذها باعتبارها السبيل الأمثل لتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، ومن ناحية أخرى يعترض رافضوا تنفيذ المحاسبية. ولهذا يسعي هذا البحث إلى صياغة تصورات واقعية لإصلاح النظام التعليمي المصري في ضوء المبادرات الإصلاحية التي نفذتها تايلاند.

آليات إصلاح التعليم قبل الجامعي المصري في ضوء التجربة التايلاندية:

تتعدد الآليات التي يمكن لوزارة التربية والتعليم المصرية أن تنفذها لإصلاح التعليم، إلا أن من أهم هذه الآليات ما يلي:

مد فترة التعليم الإلزامي في التعليم قبل الجامعي لتصبح ١٥ عاماً:

أكدت العديد من الدراسات أن زيادة فترة التعليم الإلزامي لها تأثير إيجابي على دخول المتعلمين لسوق العمل، وعلى تقليل معدلات الزيادة السكانية. ويرتفع العائد من التعليم الإلزامي في الدول النامية عن مثيله في الدول المتقدمة نظراً لقلة أعداد المتعلمين في الدول النامية. وبالإضافة إلى هذا، يحسن مد فترة التعليم الإلزامي من تكافؤ الفرص التعليمية. وليس هذا فحسب، فإن انخفاض تكلفة التعليم قبل الجامعي

المنارة للاستشارات
www.ma

التي تتحملها الأسر نتيجة لزيادة الاستثمارات الحكومية التعليمية تفيد الفتيات وسكان المناطق الريفية والمناطق النائية (Kirdar, Murat G. ; Dayioglu, Meltem; & Koc, Ismet, 2014, pp. 1-2).

ومن الأمثلة على التجارب الناجحة لمد فترة التعليم الإلزامي تجربة مقاطعة ''أونتاريو'' (Ontario) في كندا وتجربة الفلبين وتجربة تايلاند. ''ففي عام ٢٠١٠ طبقت وزارة التربية والتعليم بمقاطعة أونتاريو مبادرة لمد فترة الإلزام من ١٢ عاماً لتصبح ١٤ عاماً عن طريق جعل الدراسة لمدة عامين برياض الأطفال إلزامية. وتهدف هذه المبادرة إلى تقليل الفجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ الفقراء والتلاميذ الأغنياء. وتدعم وزارة التربية والتعليم في أونتاريو كل طفل مقيد في رياض الأطفال بمبلغ ١٦٧٠ دولار أمريكي سنوياً. وفي عام ٢٠١٣ عدلت الفلبين قانون التعليم بها لتصبح مدة التعليم الإلزامي ١٣ عاماً تشمل عاماً واحداً في رياض الأطفال و١٢ عاماً في التعليم قبل الجامعي. وكان الهدف من مد فترة التعليم الإلزامي في الفلبين هو جعل النظام التعليمي أعلى جودة وأكثر تنافسية على المستوي العالمي'' (Sarvi, Jouko; Munger, Fredi; & Pilla, Hitendra, 2015, pp. 20-29). أما تايلاند فقد جعلت التعليم الإلزامي بها ١٥ عاماً. ويقترح الباحث أن تقوم وزارة التربية والتعليم بمد فترة التعليم الإلزامي لتصل إلى ١٥ عاماً استرشاداً بالتجارب الدولية الهادفة إلى تعزيز تنافسية النظم التعليمية.

تحسين جودة التعليم في المناطق الفقيرة والمهمشة:

إن على نظامنا التعليمي أن يعد التلاميذ للنجاح في عالم يقوم على الاقتصاد الكوكبي. وبعبارة أخرى، إن على مدارسنا أن تمد التلاميذ بالمهارات اللازمة للنجاح في سوق العمل أو للالتحاق بالتعليم العالي، وأن تكسبهم مهارات المواطنة الإيجابية. ومن بين هذه المهارات: مهارات حل المشكلات، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات الإبداع والابتكار. وتُعد مهارات القرن الحادي والعشرين شرطاً

المنارة للاستشارات
www.ma

ضرورياً لنجاح خريجي المدارس في دخول سوق عمل يتصف بالتغييرات التكنولوجية الهائلة والسريعة. ويتطلب اكتساب هذه المهارات صياغة نظام صارم لتتبع تحصيل التلاميذ الدراسي ومقدار التحسن فيه. أي أن النجاح في القرن الحادي والعشرين يستلزم تنفيذ نظام قوي لاعتماد وضمان الجودة (Australian Government, 2016, pp. 5-11).

وإذا كان تأسيس نظام راسخ لضمان الجودة التعليمية هو أمر ضروري لتعزيز القدرة التنافسية، فإن التأكد من فعالية عمل هذا النظام في المناطق الفقيرة والمهمشة هو شرط أساسي لتحقيق التنافسية والعدالة الاجتماعية معاً. ''وبالتالي، فإن على الحكومة أن توفر تمويلاً إضافياً للتلاميذ الفقراء وللمدارس التي يلتحقون بها. ويعني ذلك أن تخصص الحكومة إعانات شهرية للتلاميذ الذين ينتمون لأسر فقيرة، وللتلاميذ الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي عما هو قائم لدى تلاميذ الأحياء الغنية، وللتلاميذ أصحاب الإعاقات وذوي القدرات الخاصة، وللمدارس في الأحياء الفقيرة والمناطق النائية. وبالإضافة إلى هذا، يجب أن تقدم الحكومة حوافز مالية للمعلمين الذين يعملون في المناطق شديدة الفقر والمناطق النائية'' (Australian Government, 2016, pp. 5-11).

وبالإضافة إلى هذا، يجب أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تقليل كثافة الفصول، وأن تهتم بالأنشطة اللاصفية في أثناء وبعد الدوام المدرسي (Coley, Richard J. ; & Baker Bruce, 2013, pp. 42-43). ويجب أن تطبق وزارة التربية والتعليم مؤشرات جديدة للجودة التعليمية تركز على جودة التعليم والتعلم، واحتياجات سوق العمل في المستقبل، وأن تنشر نتائج هذه المؤشرات على شبكة الإنترنت لتحقيق الشفافية والمحاسبية. فتطبيق المحاسبية يحسن من جودة الأداء التعليمي من خلال تقديم حوافز للعاملين في المدارس ذات المستويات العليا من

المنارة للاستشارات
www.ma

الجودة، ويركز الأضواء على أفضل الممارسات التعليمية وأكثرها فاعلية (House Republicans, 2016, pp. 28-29).

قياس الجودة في مختلف مدارس الجمهورية:

لقد نجحت الدول المتقدمة في تطوير نظمها التعليمية لأنها طبقت معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بصرامة. ''ففي مجال المناهج الدراسية قامت بصياغة أكثر وضوحاً وتحديداً للأهداف التعليمية، وحددت بدقة نواتج التعلم المرغوب في تحقيقها، وطورت طرق التدريس التي يطبقها المعلمون بحيث أصبحت أكثر تركيزاً على تحقيق الغايات التربوية والأهداف التعليمية الإجرائية. وأصبحت النظم التعليمية أكثر تركيزاً على إعداد التلاميذ لمواصلة التعلم في المراحل التعليمة الأعلى. وفي مجال البنية التحتية ركزت على توفير بيئات تعلم أفضل وأكثر تشجيعاً لحدوث التعلم. وهكذا حدث تحول جذري في النظام التعليمي من التركيز على إدارة المدخلات إلى التركيز على إدارة العمليات وإدارة نواتج التعلم'' (Houlberg, Kurt; Andersen, Vibeke Normann; Bjornholt, Bente; Krassel, Karl Fritjof; & Pedersen, Lene Holm & Danish Institute for Local and Regional Government Research , n.d., pp. 42-43).

ولا يقتصر الاهتمام بضمان الجودة على الدول الآسيوية فقط ومن بينها تايلاند بل يشمل أيضاً العديد من الدول الأوروبية. وتقوم ٢٦ دولة أوروبية بتنفيذ ضمان الجودة من خلال جهات تقويم خارجية مستقلة عن وزارة التربية والتعليم. وفي فنلندا تقوم السلطات التعليمية بنشر نتائج الزيارات التقويمية لهذه الجهات الخارجية. وتهدف هذه الزيارات التقويمية إلى دعم الإصلاح التربوي وتحسين الظروف المساعدة على حدوث التعلم عالي الجودة. وفي النرويج يقوم الموجهون الفنيون بزيارة المدارس للتأكد من التزامها بالقوانين والتشريعات التعليمية. ويركز الموجهون الفنيون في النرويج على التأكد من توفير المدارس لتعليم يحقق تكافؤ الفرص التعليمية بصرف النظر عن النوع

المنارة للاستشارات
www.ma

أو الخلفيتين الاجتماعية والثقافية أو محل الإقامة أو الاحتياجات الخاصة. ويقوم الموجهون الفنيون بإجراء مقابلات شخصية مع النظار ومديري المدارس والمعلمين في النرويج. وفي بولندا يقوم الموجهون الفنيون على مستوى كل مديرية تعليمية بزيارات خارجية لتقويم جودة التعليم في المدارس الواقعة ضمن نطاق عملهم الجغرافي. ويتحقق هؤلاء الموجهون الفنيون من درجة التزام المدارس بسياسات وزارة التربية والتعليم، ويقدمون تقاريرهم للمحافظ باعتباره هو الممثل لرئيس الوزراء (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, pp. 17-19).

وتقوم ١٥ دولة أوروبية بنشر التقارير التي تعدها الجهات الخارجية عن جودة التعليم في المدارس على موقع وزارة التربية والتعليم على شبكة الإنترنت، أو على موقع الجهة الخارجية القائمة بالتقويم، أو على موقع المدرسة على شبكة الإنترنت. وبالإضافة إلى نشر التقارير التقويمية على شبكة الإنترنت، يتم إلزام المدارس في الجزء الناطق باللغة الهولندية من بلجيكا وفي جمهورية التشيك وفي إيرلندا وفي هولندا وفي بولندا وفي المملكة المتحدة وفي أيسلندا بأن توزع هذه التقارير على أولياء الأمور. وبالإضافة إلى نشر التقارير التقويمية على شبكة الإنترنت وإلزام المدارس بتوزيع هذه التقارير على أولياء الأمور، يتم وضع أسماء المدارس ذات مستوى الجودة المنخفض على موقع التوجيه الفني على شبكة الإنترنت، ويتم تخصيص صفحة لأولياء الأمور لكي يعبروا عن آرائهم في هولندا. وتقوم الجهات الخارجية المسئولة عن تقويم الجودة التعليمية في المناطق الناطقة باللغة الألمانية في بلجيكا بنشر تقارير مفصلة عن الخصائص الأساسية والمعايير المحورية للمدارس عالية الجودة منذ عام ٢٠٠٩ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, pp. 21- 35).

وفي ضوء الممارسات الأوروبية والتجربة التايلاندية يطالب الباحث وزارة التربية والتعليم بأن تقوم بتطوير معايير الجودة التعليمية بالتعاون مع الهيئة الوطنية للاعتماد

المنارة للاستشارات
www.ma

والجودة، وبأن يتم تصنيف جميع المدارس على المستوي القومي، وبأن يتم نشر نتائج هذا التقويم على موقع وزارة التربية والتعليم وموقع كل مدرسة على شبكة الإنترنت.

ربط التعليم بالخطط القومية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية:

إن على الدول الراغبة في التقدم أن تمارس التخطيط الاستراتيجي من خلال صياغة خطط قومية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية. ويجب على الحكومات أن تلتزم بشدة بصياغة استراتيجيات قومية للتنمية تحدد بدقة السياسات والأهداف والآليات الوطنية التي يجب تنفيذها للإصلاح. وبالإضافة إلى هذا، يجب أن تتم ترجمة هذه الاستراتيجيات التنموية إلى أولويات، وبرامج إجرائية يتم تنفيذها على المدي القريب والمتوسط والبعيد، وميزانيات سنوية، ونواتج نهائية (Government of the Solomon Islands, 2011, p. 1).

ويجب أن تقوم هذه الخطط على إدارة الموارد بفاعلية، وتحسين آليات صناعة القرار، ومتابعة التقدم المتحقق في تحقيق الأهداف التنموية الموضوعة. وبالإضافة إلى هذا، يجب تعزيز الارتباط بين استراتيجيات التنمية القومية وبين أطر الإنفاق المالي على المدي المتوسط. ويتطلب تنفيذ ذلك صياغة مدخل لتوثيق النتائج التي تم تحقيقها، ولتقويم ومتابعة مقدار ما تحقق من الأهداف المخطط لها. ولن يتحقق ذلك دون وجود نظام قومي راسخ للتخطيط التنموي يعتمد على مؤشرات قوية تلتزم بمبدأ الكلفة والفاعلية. ويجب أن تلتزم الخطط القومية للتنمية بتحقيق التناغم بين مختلف القطاعات الاقتصادية والخدمية للدولة. ويؤدى هذا التناغم إلى زيادة فاعلية خطط التنمية القومية (Government of the Solomon Islands, 2011, p. 2-3).

ولضمان نجاح هذه الخطط القومية للتنمية يجب تحقيق التناغم بين الاستراتيجيات الوطنية للتعليم وتلك المرتبطة بالتنمية المستدامة. إن على خطط التعليم والتنمية أن تتبني مدخلاً شاملاً يؤكد على زيادة معدلات التوظيف، وربط التعليم بسوق العمل، وربط السياسات الاجتماعية والاقتصادية بتحسين جودة التعليم وتشجيع الابتكار

المنارة للاستشارات
www.ma

والاختراعات وتطوير برامج التدريب المهني. ويجب أن تقوم هذه الخطط القومية مقدار النجاح المتحقق في استراتيجيات النمو الاقتصادي، وخطط التوظيف، وآليات تطوير التعليم. وبالإضافة إلى هذا، يجب أن تحلل هذه الخطط علاقة التعليم بآليات تحقيق العدالة الاجتماعية، وسبل تمكين المرأة تعليمياً واقتصادياً، واستراتيجيات زيادة نسب مساهمة المرأة في القوي العاملة، وطرق توظيف طاقات الشباب (B 20 Germany, 2016, pp. 6-7).

وعلى هذا، يجب على الحكومة المصرية أن تربط الخطط القومية للتعليم بالخطط القومية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وأن تسعي لجعل التعليم أداة فعالة للنمو الاقتصادي، ولتوفير الوظائف، وتحقيق الرفاهية، ولتعظيم الاستفادة من نقاط تميز الاقتصاد الوطني، والتغلب على تحديات التنافسية في القرن الحادي والعشرين. كما يجب على الحكومة المصرية أن تجعل من التخطيط أداة قوية لتحقيق التنمية المستدامة، وتلبية احتياجات الشركات والمصانع الوطنية، والوفاء بتحديات الاقتصاد القائم على المعرفة.

صياغة خطة استراتيجية قومية لإصلاح التعليم تعتمد على المؤشرات الكمية:

إن التخطيط الاستراتيجي يسهل عملية وضع الأولويات والاتفاق عليها. وليس هذا فحسب، بل إن المداخل التخطيطية التقليدية التي كان يتم تبنيها في الماضي لم تعد صالحة لحل مشكلات الحاضر والمستقبل، ومن ثم فإن علينا أن نبحث عن آليات أكثر فعالية لإشراك كافة الفرقاء في العملية التخطيطية. ولن يتحقق ذلك إلا من خلال صياغة سياسات وإجراءات ونظم إدارية جديدة تمنح منفذي الخطط الاستراتيجية السلطات التي يحتاجون إليها وتطبق المساءلة عليهم.

ويجب أن تتضمن هذه الخطة الاستراتيجية عدة سيناريوهات ذات تكاليف مختلفة وآليات تنفيذية متنوعة. ويجب أن تقوم هذه السيناريوهات على بدائل تعتمد على إمكانية تقليل التكلفة دون المساس بالأهداف الجوهرية. وهنا ينبغي على المخططين

المنارة للاستشارات
www.ma

أن يراعوا تقنيات الكلفة والفاعلية وسبل تحقيق أقصى عائد ممكن بأقل تكلفة ممكنة، وترشيد الإنفاق حتى وإن كان ضئيلاً. وتشجع سيناريوهات المستقبل عمليات التفكير الاستراتيجي حيث أنها تهدف إلى تحقيق الغايات التالية: توقع الفرص والتحديات المستقبلية، ورسم مستقبلات متعددة قائمة على الإسقاطات المتفائلة والمتشائمة للأحداث الماضية، وتشجيع فن الحوار الاستراتيجي، وتحدى الافتراضات المتصلة بالمستقبل من وجهة النظر الرسمية، وتوجيه مسار المبادرات الجديدة، ووضع خيارات متعددة أمام صانعي القرار، وصياغة أطر عمل حول الرؤية المتفق عليها للمستقبل، وتحديد طبيعة السلوك الفردي والمؤسسي، وخلق قناة للتواصل الداخلي والخارجي تتجاوز الحدود التنظيمية والزمان والمكان.

ويُعد التخطيط والإدارة الاستراتيجيتين عنصرين مهمين في إصلاح النظام التعليمي. ''وهما يقومان على تقويم وتحليل البيئة الخارجية والبيئة الداخلية للنظام التعليمي، ثم صياغة خطة للإصلاح، وتنفيذ الاستراتيجيات الواردة في هذه الخطة. وهناك عدة خطوات لوضع الخطط التعليمية هي: صياغة الاستراتيجيات، وتنفيذ هذه الاستراتيجيات، ثم تقويم ما تم تنفيذه. ويجب أن تتصف عملية صياغة الاستراتيجيات الإصلاحية بالتفاعل بين كافة أطراف العملية التعليمية. ويفيد التخطيط والإدارة الاستراتيجيتين في صياغة رؤية ورسالة واضحتين، وفي تحديد الأهداف طويلة المدي، واختيار البديل الأفضل من بين البدائل الاستراتيجية'' (Gupta, Mahima; Shri, Charu; & Agrawal, Anshu , 2015, p. 61).

ويعتقد ''دوريس وكيلي وترينار'' (Dooris; Kelley; & Trainer) أن ''روح التخطيط الاستراتيجي هي القدرة البشرية على تحديد الأهداف؛ تلك القدرة على صياغة الأهداف والمضي قدماً لتحقيقها بعزيمة وإصرار. ويتطلب التصميم والإصرار على تحقيق رسالة المؤسسة التعليمية قيادة تربوية مخلصة وذات رؤية مستقبلية حالمة. ويوفر التخطيط الاستراتيجي المقترن بالتغييرات المؤسسية والإصلاحات

المنارة للاستشارات
www.ma

الجذرية فرصة فريدة لظهور القادة المتميزين ولنجاحهم'' (Immordino, Kathleen M.; Gigliotti, Ralph A.; Ruben, Brent D.; & Tromp, Sherrie, n.d., p. 37) . وعلى هذا، فإن مصر تحتاج إلى صياغة خطة استراتيجية قومية لإصلاح التعليم تعتمد على المؤشرات الكمية المحددة بتوقيتات زمنية.

تطوير برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس:

تظهر البحوث التربوية أن لبرامج التنمية المهنية تأثير كبير على مهارات ومعارف مديري المدارس. ولكي تتصف هذه البرامج بالفاعلية فلابد من أن تستفيد من تجارب الدول الأخرى. وتؤكد أدبيات إعداد مديري المدارس على أهمية تركيز برامج التنمية المهنية على الأبعاد التالية: أ) ''تقديم خبرات تعلم مشتركة ضمن مجتمع من المتعلمين (Professional Learning Community) . ب) وتأسيس شبكات بين مديري المدارس لتبادل الخبرات والمعارف بحيث يستطيع المديرون حل مشاكلهم اليومية. ج) وربط محتوى برامج التنمية المهنية باحتياجات مديري المدارس الفعلية'' (Zepeda, Sally J.; Jimenez, Albert M.; & Lanoue, Philip D., 2015, pp. 304-305).

ويجب تطوير المحتوى المعرفي لبرامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس. ويعني هذا، ضرورة أن تشمل هذه البرامج مقررات دراسية عن كيفية زيادة الفاعلية المدرسية، والإدارة المدرسية وآليات تحسين التحصيل الدراسي، والممارسات الإدارية لمدير المدرسة الفعال، والقيادة المدرسية وتفويض الصلاحيات، وتطبيقات حول الإدارة المالية، والعلاقة بين التوجيه الفني ومديري المدارس، ونظريات القيادة التربوية (Bush, Tony ; & Moorosi, Pontso, 2011, pp. 68-69).

وتتعدد الآليات التي يمكن توظيفها في تقديم برامج التنمية المهنية لمديري المدارس. ومن هذه الآليات ما يلي:

أ) تأسيس أكاديمية لإعداد نظار ومديري المدارس.

المنارة للاستشارات
www.ma

ب) تسجيل المعلمين المتميزين في دبلوم متقدم في الإدارة المدرسية والقيادة التربوية. حيث يتم إلحاق المعلمين الراغبين في شغل وظيفة ناظر/مدير مدرسة بدبلوم متخصص في الإدارة المدرسية والقيادة التربوية. ويضم هذا الدبلوم مقررات دراسية تكسب المتدربين الكفايات المهنية والمعرفية اللازمة لأداء أدوارهم القيادية، وتدربهم على ممارسة أنماط السلوك القيادي، وتتيح لهم التأمل النقدي في ممارساتهم الإدارية وتجريب المداخل الإدارية الفعالة. وتتكون هذه المقررات من شقين نظري وعملي. ويشمل الشق العملي التدريب الفعلي على أداء مهام النظار ومديري المدارس بصورة واقعية (Huber, Gerhard Stephan, 2011, p. 841).

ت) تطوير محتوى وزيادة فترة برامج التدريب قصيرة المدى. ويتم تقديم هذه البرامج لمن يشغلون بالفعل وظيفة ناظر/مدير مدرسة بهدف تحديث معلوماتهم. وتتكون هذه البرامج من مواد تعليمية مطبوعة حول أحدث الممارسات في مجال القيادة التربوية، وورش عمل، وجلسات حوارية مع أساتذة الجامعات. وتسعي هذه البرامج إلى إمداد المتدربين بالمعارف الأساسية الأحدث في مجال إدارة المدارس، وبأكثر النظريات فاعلية في مجال القيادة التربوية. ويجب ألا تقل مدة هذه البرامج التدريبية عن شهر كامل لضمان اكتساب المتدربين للكفايات المهنية والتخصصية المطلوبة (Huber, Gerhard Stephan, 2011, p. 841).

ث) التدريب داخل المدارس لتبادل خبرات التعلم المشتركة ضمن مجتمع من المتعلمين (Collegial Exchange & Learning Communities Network). يشير ''راينار'' (Rhyner) إلى أن ''عمل المتدربين لشغل وظيفة مدير مدرسة سوياً ضمن مجموعات تعلم صغيرة العدد هو أفضل وسيلة لتحقيق أهداف برامج التنمية المهنية'' (Huber, Gerhard Stephan, 2016, p. 429). وإن وجود مجتمع من المتعلمين الذين يتواصلون سوياً هو

المنارة للاستشارات
www.ma

شرط ضروري لنقل خبرات مديري المدارس المتدربين إلى زملائهم ومرؤوسيهم. ويتيح تبادل الخبرات بين مديري المدارس وأقرانهم وبين مديري المدارس ومرؤوسيهم من المعلمين الفرصة للتأمل العميق في أنماطهم السلوكية وممارساتهم القيادية والتدريسية. وتتيح شبكات التعلم هذه مقارنة الأنماط الإدارية الفعلية بالنظريات التربوية الحديثة، كما توفر الفرص لتعديل هذه الأنماط وتطويرها. ويمكن زيادة درجة فاعلية هذه الشبكات من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وضم أساتذة الجامعات لها (Huber, Gerhard Stephan, 2011, p. 841).

ج)حفظ المواد التعليمية على موقع وزارة التربية والتعليم على شبكة الإنترنت. حيث يجب أن تقوم الوزارة بتحميل مواد تعليمية على موقعها الرسمي على شبكة الإنترنت. ويمكن أن تشمل هذه المواد: أفضل الممارسات التربوية التي تم تجريبها وأثبتت البحوث الرصينة صحتها في مجال إعداد نظار ومديري المدارس، والسياسات القومية في مجال تأهيل القيادات التربوية، وبرامج التنمية المهنية المتاحة لهم (State of Maine Legislature. Task Force on School Leadership, 2016, p. IV).

ح)ونظراً للأهمية الشديدة لبرامج التنمية المهنية المقدمة لنظار ومديري المدارس يجب تطبيق آليات ضمان الجودة عليها.

التأكيد على إعداد المعلمين الذين يمتلكون كفايات مهنية وعلمية عالية الجودة في كليات التربية، وتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة:

شهدت العقود الماضية توجيه العديد من الانتقادات لكليات التربية في الدول المتقدمة. ومن بين هذه الانتقادات: انخفاض كفاءة أعضاء هيئة التدريس في كليات

المنارة للاستشارات
www.ma

التربية، وانخفاض المستوى التعليمي للطلاب الذين يلتحقون بكليات التربية، وضعف المناهج بهذه الكليات، وقصر مدة التربية العملية والتدريب الميداني. وقد ازدادت أعداد الباحثين الذي ينتقدون عدم تركيز المناهج التربوية على طرق التدريس الحديثة، وعدم اكتساب الطلاب/المعلمين للمهارات التربوية اللازمة للعمل بمهنة التدريس. ويعتقد فريق ثالث من الباحثين أن الأهداف التعليمية للمناهج الدراسية في هذه الكليات غير مرتبطة بالمهام والأنشطة التدريسية، وأنها تركز على تنمية قدرات الطلاب/المعلمين على تقويم البيئة المدرسية، وعلى التأمل في ممارساتهم التدريسية أكثر من تركيزها على طرق التدريس. ويشير فريق رابع من الباحثين إلى تركيز هذه المناهج على تحضير الدروس وإدارة الصف أكثر من تركيزها على تنفيذ ما تم تعلمه في أثناء التدريب الميداني الفعلي (Forzani, Francesca M. , 2011, pp. 2-3). ويؤكد ''جروسمان وزملاؤه'' (Grossman et al.) أن هناك نقص في الفرص المتاحة للتدريب على ممارسة الأنشطة التدريسية والتي تقدم للطلاب/المعلمين الجدد والتي تتدرج في درجة تعقيدها. وبالإضافة إلى هذا، ينتقد الباحثون اهمال أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لأوجه القصور في المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية الخاصة بالتخصصات الأكاديمية، والمتصلة بالأطفال والتعلم والجوانب الثقافية (Forzani, Francesca M. , 2011, p. 3).

ولهذا يقترح الباحث تطوير المناهج الدراسية بكليات التربية بحيث تتمحور حول ٤ مجالات تربوية هي: خلق بيئة صفية إيجابية، والتقويم، والتخطيط للمناهج الدراسية والتدريس، والتنمية المهنية والتواصل. ويضم كل محور من هذه المحاور الأربعة عدداً من مؤشرات القياس. وفيما يلي تفصيل لهذه المؤشرات: ''أ) مؤشرات خلق بيئة صفية إيجابية: ١) تحديد الأهداف التعليمية المرغوب في تحقيقها. ٢) تنظيم الصف بما يضمن أمان التلاميذ ويسهل من حدوث التعلم الفعال. ٣) تقسيم الصف إلى مجموعات تعلم قليلة وكثيرة العدد. ٤) إعداد مواد للتعلم وإدارة التكنولوجيا بما يحقق

المنارة للاستشارات
www.ma

تعلم التلاميذ الفعال. ٥) تحقيق التناغم بين المناهج الدراسية وبين خصائص كل تلميذ. ٦) استخدام التعزيز وتصحيح الأخطاء لتحسين تعلم التلاميذ مع التعبير عم احترام المعلم لتلاميذه. ٧) تحديد سرعة التدريس بما يتناسب مع قدرات التلاميذ، وبما يحفزهم على التعلم. ب) مؤشرات التقويم: ٨) اختيار أدوات التقويم المناسبة التي تتناسب مع معارف وخصائص التلاميذ. ٩) استخدام التقويم التكويني في الحصول على معلومات تتصل بمستويات تحصيل التلاميذ الدراسي. ١٠) إبلاغ أولياء الأمور والتلاميذ والسلطات التعليمية بنتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ'' (Johnsen, Susan K.; Goree, Krystal K.; & Sulak N., 2017, p. 19) ج) مؤشرات التخطيط للمناهج الدراسية والتدريس:١١) تركيز الاهتمام على المعلومات. ١٢) تنظيم المعلومات عند التخطيط لشرح الدروس. ١٣) عرض المعلومات المطلوب تدريسها وربطها بأدوات التقويم. ١٤) إرشاد التلاميذ وتوجيههم عند تطبيقهم للمعارف التي يتعلمونها. ١٥) توفير الفرص للتلاميذ لكي يستخدموا المعلومات بصورة مستقلة عن توجيه المعلمين. د) مؤشرات التنمية المهنية والتواصل: ١٦) المشاركة المباشرة في برامج التنمية المهنية. ١٧) تسهيل التواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور والسلطات التعليمية. ١٨) تحسين مستوى التعاون مع أولياء الأمور ومع المعلمين الزملاء (Johnsen, Susan K.; Goree, Krystal K.; & Sulak N., 2017, p. 19).

وبعبارة أخرى فإن المناهج الدراسية المطورة بكليات التربية يجب أن تشمل الجوانب الآتية:

- **المعارف التربوية الأساسية:** ويجب أن يتعاون الأساتذة من كليات الآداب والعلوم مع الأساتذة من كليات التربية لتحديد نسبة العلوم غير التربوية إلى إجمالي المقررات الدراسية بما يحقق الفهم العميق من قبل الطلاب/المعلمين للعلوم التربوية وللتخصص الأكاديمي. وبذلك يستطيع أن يقوم الطلاب/المعلمين بالتدريس بفاعلية وإبداع.

المنارة للاستشارات
www.ma

- **المهارات الحسابية والقرائية الأساسية:** حيث يجب أن يتأكد منفذو البرنامج الدراسي بكليات التربية من إتقان الطلاب/المعلمين للمهارات الحسابية والقرائية الأساسية، ومن قدرة الطلاب/المعلمين على تدريس هذه المهارات في مختلف المراحل التعليمية (Kirby, Sheila Nataraj; McCombs, Jennifer Sloan; Barney, Heather; & Naftel, Scott , 2006, p. 13).
- **معارف التخصص الأكاديمي:** ويجب على منفذي البرنامج الدراسي أن يتأكدوا من حصول الطلاب/المعلمين على القدر الكافي من التخصص الأكاديمي بما يؤهلهم للعمل بعد التخرج في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية. ويجب التحقق من ذلك بصورة صارمة، وبحيث يراعي البرنامج الدراسي أحدث ما توصلت إليه الأدبيات في هذا الصدد، وبما يضمن التأكد من قدرة المتخرجين من البرنامج على تدريس التخصصات التي درسوها.
- **المعارف المتصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** ويجب أن يشمل البرنامج الدراسي إمداد الطلاب/المعلمين بالمعارف التي تمكنهم من تقويم واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية بسهولة ويسر.
- **المعارف الثقافية:** ويجب أن يشمل البرنامج الدراسي الجوانب الثقافية الأساسية المهمة لفهم المجتمع المصري، ولفهم السياق الثقافي للمشكلات التربوية لكي يستطيع الطلاب/المعلمون ممارسة التدريس الفعال (Kirby, Sheila Nataraj; McCombs, Jennifer Sloan; Barney, Heather; & Naftel, Scott , 2006, pp. 13-14).

وبالإضافة إلى تطوير المناهج الدراسية بكليات التربية، يجب رفع الحد الأدنى للقبول بكليات التربية، وتشجيع الطلاب المتفوقين على الالتحاق بهذه الكليات، وجعل مدة الدراسة بها ٥ سنوات بدلاً من أربعة.

المنارة للاستشارات
www.ma

ولا يجب أن نقصر اهتمامنا على تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية، بل يجب أن نبذل قصارى جهدنا لتحسين جودة برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة. ''وقد تعرضت برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة في الماضي لانتقادات عديدة. ومن بين أوجه القصور في هذه البرامج ما يلي: قصر المدة الزمنية لهذه البرامج، وعدم وجود استراتيجية شاملة لبرامج التنمية المهنية، وسوء التخطيط، وضعف التأثير، وعدم وجود أدلة على تأثيرها الإيجابي على أداء المعلمين أو تعلم التلاميذ، وعدم مراعاتها للجوانب العقلية والمعرفية لدى المعلمين، وسوء إدارة هذه البرامج، وضعف الميزانيات المخصصة لتمويل هذه البرامج، والفجوة المتزايدة بين احتياجات المعلمين المتدربين وبين الموارد المالية والمعرفية المخصصة لتدريبهم، وقلة المحاولات المبذولة لتقويم كفاءة وفاعلية هذه البرامج'' (Ministry of Education, General Directorate for Lombardia, n.d., p. 6).

ومن بين آليات التطوير المقترحة: تقديم منح للمعلمين لدراسة الماجستير بالجامعات المصرية والأجنبية. وللحصول على الماجستير مزايا عديدة تفوق مزايا التدريب قصير المدي. ''أما التدريب الذي يجرى لمدة يوم واحد فقط على أيدى خبراء، فعلي الرغم من نشره للمعلومات لعدد كبير من المتدربين، إلا أنه يتصف بعدم الفعالية، وعدم الكفاءة، وارتفاع التكلفة. ويشير ''فيمان-نيمسر'' (Feiman-Nemser) إلى عدم حدوث تحسن طويل المدي في جودة تدريس المعلمين الذين يخضعون لتدريب اليوم الواحد. ويرجع ذلك إلى عدم أخذ رأى المعلمين في الاعتبار عند تحديد المحتوي التدريبي، وإلى قلة الفرص المتاحة لمتابعة تنفيذ المعلمين لما تعلموه، وإلى قلة الوقت المتاح للمناقشة والحوار مع المعلمين في أثناء التدريب. وبالتالي، لا تتغير ممارسات المعلمين التدريسية بعد حصولهم على مثل هذا النوع من التدريب'' (Musset, P. , 2010, pp. 29-30).

المنارة للاستشارات
www.ma

وبالإضافة إلى تقديم منح للمعلمين للحصول على درجة الماجستير، يجب زيادة مدة التدريب الذي يحصل عليه المعلمون من ٥ أيام كل ٥ سنوات ليصل إلى شهرين متتابعين كل عامين. ويجب أن ''تحقق برامج التنمية المهنية التوازن بين الجوانب النظرية والتدريب العملي. وأن تتاح للمعلمين في أثناء التدريب تجريب ما تدربوا عليه من خلال التدريس العملي داخل الصفوف، وأن يقدم لهم التوجيه الفني لتلافي أوجه القصور في أدائهم التدريسي. ومن بين الجوانب التي يجب أن يشملها هذا التدريب: كيفية إدارة الصف، وآليات منع العنف بين التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وضعاف التعلم، وطرق التدريس التي تراعي أساليب التعلم المختلفة، وكيفية التعامل مع التلاميذ الذين يثيرون المشكلات، وكيفية توجيه التلاميذ في المرحلة الثانوية لاختيار المسار الدراسي الذي يتناسب مع ميولهم وقدراتهم الأكاديمية، وآليات تشجيع الفتيات على الاستمرار في التعليم'' (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 2).

ويشير ''إنجفارسون وميريز وبيفيز'' (Ingvarson; Meiers; & Beavis) إلى اتصاف البرامج الفعالة للتنمية المهنية بخمسة خصائص هي: المحتوى المعرفي القوي، وتوفير فرص للتعلم النشط، وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين المتدربين، ومشاركة عدد من المعلمين في تقويم أداء التلاميذ، ومتابعة المعلمين بعد انتهاء التدريب وبعد عودتهم لمدارسهم. وبعد تحليل الأدبيات في هذا المجال يمكننا القول بأن برامج التنمية المهنية عالية الجودة المقدمة للمعلمين يجب أن تتصف بالصفات التالية: ١) وجود محتوى معرفي يركز على ما سوف يتعلمه التلاميذ، وعلى كيفية التغلب على المشكلات التي يواجهها التلاميذ في أثناء تعلمهم. ٢) الاعتماد على تحليلات للاختلافات بين الأهداف والمعايير المتصلة بتعلم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي. ٣) إشراك المعلمين المتدربين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وفي تنمية

المنارة للاستشارات
www.ma

خبراتهم التعلمية (Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade. The Office of Development Effectiveness, 2015, p. 46). ٤) أن تتم البرامج التدريبية داخل المدرسة، وأن تعتمد على التدريب العملي داخل الفصول. ٥) أن يتم تنظيمها وفقاً لمدخل حل المشكلات التعاوني. ٦) الاستمرارية والديمومة، ومتابعة المعلمين بعد انتهاء التدريب وبعد عودتهم لمدارسهم، وتقديم الدعم للمعلمين لتعميق ما تعلموه من خلال مصادر تعلم إضافية تزيد عما قدم لهم في أثناء التدريب وتتصف بالثراء المعرفي. ٧) دمج تقويم المصادر المتعددة للمعلومات المتصلة بنواتج تعلم التلاميذ مع مصادر التعلم المرتبطة بكيفية تحسين التنمية المهنية في ضوء الخبرات. ٨) توفير الفرص لفهم النظريات التربوية التي تقف وراء المهارات والمعارف التي يتم دراستها. ٩) الارتباط بعمليات التغيير الشامل التي تركز على تحسين تعلم التلاميذ (Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade. The Office of Development Effectiveness, 2015, p. 46).

مما سبق يتضح أن تطوير برامج التنمية المهنية يمكن أن يتم من خلال عدة آليات مثل: تقديم منح للمعلمين للحصول على درجة الماجستير، وزيادة مدة التدريب الذي يحصل عليه المعلمون من ٥ أيام كل ٥ سنوات ليصل إلى شهرين متتابعين كل عامين، وتطوير المحتوى المعرفي لهذه البرامج، وتطوير البرامج التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين وربطها بالاحتياجات المهنية للمتدربين، وصياغة معايير جديدة للأداء المهني وللترقي، وربط الترقي باجتياز برامج فعالة للتنمية المهنية.

- **تطوير وتحديث تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النظام التعليمي:** وذلك من تطوير المناهج وإقامة بنية تحتية تكنولوجية تربط جميع الإدارات والمديريات التعليمية. ''وتقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمين وللتلاميذ فرصاً ثرية وموارد غنية تمكنهم من إثراء بيئة التعلم. وتعزز تكنولوجيا المعلومات

المنارة للاستشارات
www.ma

والاتصالات من غايات وأهداف ومبادئ المناهج الدراسية، وتحسن من عمليتي التدريس والتعلم داخل الصف. وهناك ثلاثة مداخل لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعميق عمليتي التعليم والتعلم. وهذه المداخل هي: أ) تعلم كل ما يتصل بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: ويعني ذلك أن يكتسب المعلمون والتلاميذ المهارات والمعارف المتصلة باستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأن يوظفوا هذه المعارف في تحسين عملية التعلم'' (National Center for Curriculum and Assessment, 2004, pp. 1-2). ب) التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: حيث يستخدم المعلمون والتلاميذ مصادر التعلم التكنولوجية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم داخل الصف. ج) التعلم من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: حيث يستخدم المعلمون والتلاميذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتغيير عمليات التعليم والتعلم، وللتعلم بطرق جديدة. ويُعد تعلم كل ما يتصل بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات هو نقطة البداية للانتقال للمرحلة التالية وهي التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتعد المرحلتان الأولي والثانية هما نقطة الانطلاق للوصول إلى المرحلة الثالثة ومن ثم التعلم بآليات جديدة. وتؤكد مرحلة التعلم من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أهمية الاعتراف بالفروق الفردية، واستخدام المداخل المتنوعة والمداخل المختلفة في التدريس والتعلم (National Center for Curriculum and Assessment, February 2004, p. 2).

ويشير الباحثون إلى أن المجتمع القائم على المعرفة يتطلب منا أن نستخدم التكنولوجيا بصورة متزايدة، وإلى أن معرفة أساسيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوف تصبح أحد المتطلبات الأساسية التي لا غني عنها لدخول سوق العمل في المستقبل القريب. ومع تزايد سرعة التطور التكنولوجي، سوف تصبح تكنولوجيا

المنارة للاستشارات
www.ma

المعلومات والاتصالات جزءاً أصيلاً لا غني عنه من الحياة اليومية المعاشة. وبالإضافة إلى هذا، فإن الاقتصاد القائم على المعرفة يقوم على مسلمة جوهرها أن أكثر الأصول قيمة هي الاستثمار في رأس المال البشري والاجتماعي، وأن العوامل الرئيسة لحدوث التنمية الاقتصادية والاجتماعية هي المعرفة والإبداع والابتكار (National Center for Curriculum and Assessment, December 2004, p. 7).

ومن ثم، يجب أن يستخدم معلمو المرحلة الابتدائية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في: أ) تشجيع التعلم التعاوني. ب) مساعدة التلاميذ على كتابة الواجبات المنزلية والتعليق على الصور المرئية. ج) تصحيح الأخطاء. د) تدريب التلاميذ على اتباع المنهج العلمي في كتابة التقارير البحثية. هـ) تدريب التلاميذ على النطق الصحيح للكلمات، وعلى حل المسائل الحسابية. و) تدريب التلاميذ على الخطابة، والقراءة الجهرية، والقراءة التفاعلية (National Center for Curriculum and Assessment, November 2007, pp. 16-22). كما يجب أن يستخدمه معلمو المرحلة الإعدادية في: أ) عرض وشرح المحتوي العلمي للمواد الدراسية. ب) تدريب التلاميذ على إجراء البحوث من خلال شبكة الإنترنت. ج) مساعدة التلاميذ على تنفيذ المشروعات التعليمية. د) تدريب التلاميذ على اجتياز الاختبارات. هـ) تدريب التلاميذ على مهارات حل المشكلات المعقدة (National Center for Curriculum and Assessment, November 2007, pp. 16-22).

وبالإضافة إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية، يمكن استخدامها أيضاً في إقامة بنية تحتية تكنولوجية تربط جميع الإدارات والمديريات التعليمية. وبعبارة أخرى يجب استخدام هذه التكنولوجيا في ربط أقسام الملفات والحسابات والمعاشات في جميع الإدارات والمديريات التعليمية على مستوى الجمهورية بشبكة تكنولوجية موحدة. ويدعو الباحث إلى صياغة إطار عمل شامل لاستخدام

المنارة للاستشارات
www.ma

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي؛ بحيث يشمل هذا الإطار الجهات الحكومية، والجهات التابعة للقطاع الخاص، والهيئات الوطنية المصرية، والهيئات الدولية. ويجب أن يقوم هذا الإطار على استخدام مدخل الكلفة/الفاعلية ومدخل الكلفة/الكفاءة لتحقيق أقصي استفادة من جميع الموارد المتاحة. وبالإضافة إلى ما سبق، يجب أن يتم تقويم السياسات السابقة في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وأن يتم تحليل فاعلية الاستثمارات الموجهة لذلك القطاع، وأن يتم تقويم المبادرات في هذا المجال بهدف تحديد نقاط القوة والضعف فيها. ومن خلال هذا التقويم يمكن صياغة إطار عمل جديد أكثر رسوخاً وشمولاً يمكن تطبيقه في المستقبل.

إعادة هيكلة ديوان عام وزارة التربية والتعليم:

يجب على وزارة التربية والتعليم أن تقوم بصياغة خطة شاملة لإعادة هيكلة ديوان عام الوزارة من خلال دمج الأقسام التي تؤدي وظائف متشابهة، واستحداث أقسام جيدة وفقاً لما هو كائن في الدول الصناعية المتقدمة، وتقديم برامج عالية الجودة للتنمية المهنية للعاملين بهذا الديوان. ويتطلب هذا المحور الإصلاحي تنفيذ إصلاحات جوهرية مثل: نقل العاملين الذين لا يتمتعون بالكفايات المطلوبة خارج ديوان عام الوزارة، ورفع كفاءة العاملين المتبقيين به، واستقطاب أصحاب الكفاءات النادرة للعمل في الأقسام المختلفة به، وتنفيذ إجراءات ضمان الجودة على ممارسات الأقسام المختلفة بالديوان، وصياغة توصيفات أحدث للوظائف المختلفة، وتحديد معايير لتقويم فاعلية الأداء.

تحسين جودة أداء الإدارات التعليمية:

''إن تحسين الجودة هي الاستخدام المنظم للأساليب الكمية والكيفية التي اثبتت البحوث الرصينة قدرتها على تحسين فاعلية وكفاءة وعدالة ومناسبة العمليات والنظم

المنارة للاستشارات
www.ma

التعليمية، بما في ذلك الموارد البشرية الواقعة ضمن هذه النظم. ويفيد تحسين الجودة في الحصول على نواتج أفضل. ويتضمن هذا التعريف خمس جوانب متداخلة لتحسين الجودة. الأول هو أن تحسين الجودة يركز على نواتج النظام بالنسبة لمجموعة محددة من المستفيدين منه، وعلى العمليات التي تؤدي إلى هذه النواتج. ويعني هذا، أن تحسين الجودة يجب أن تركز على تشجيع المستفيدين من النظام والعاملين فيه على صياغة فروض قابلة للاختبار بهدف حل مشكلة معينة'' (Park, Sandra; Hironaka, Stephanie; Carver, Penny; & Nordstrum, Lee, 2013, p. 4). والثاني هو أن التنوع في عمليات ونواتج النظام أمر ضروري لتحسينه. ولا يمكن أن يحدث التحسن في غياب الممارسات المعيارية لقياس مقدار ما تحقق من تقدم. والثالث هو أن النتائج هي المحصلة الطبيعية لكيفية إدارة النظام، وأن تحسين الجودة ترتبط بالسياق الذي يوجد فيه هذا النظام. والرابع هو أن توافر القدرة على قياس وتقويم وتتبع العمليات الرئيسة والنواتج الأساسية للنظام هو شرط لإصلاحه. والخامس هو تحسين الجودة يتطلب استخدام منهجية محددة ورصينة لتحسين عمليات النظام والخدمات التي يقدمها (Park, Sandra; Hironaka, Stephanie; Carver, Penny; & Nordstrum, Lee, 2013, pp. 4-5).

ويتطلب تحسين جودة أداء الإدارات التعليمية تنفيذ ثلاثة إصلاحات هي تدريب مديري الإدارة على: الاستخدام الفعال للبيانات، والتخصيص الاستراتيجي للموارد، وتنفيذ سياسات متناغمة للإصلاح التعليمي. ''ونقصد بالاستخدام الفعال للبيانات التعليمية القدرة على متابعة النتائج، واتخاذ قرارات صائبة تتصل بالجوانب التعليمية وبتخصيص الموارد وبتطبيق المحاسبية، والقدرة على مساعدة المعلمين ومديري المدارس على جمع الإحصاءات التعليمية وتفسير مغزاها، والقدرة على التحقق من عدالة السياسات التعليمية، وعلى التخطيط للبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين والقيادات المدرسية. ونعني بالتخصيص الاستراتيجي للموارد تدريب مديري الإدارات

المنارة للاستشارات
www.ma

التعليمية على تخصيص وإعادة تخصيص الموارد، وعلى كيفية توفير موارد إضافية غير حكومية لضمان جودة العملية التعليمية، وعلى توفير الموارد اللازمة لتحسين الجودة في المدارس ذات المستويات المنخفضة للتحصيل الدراسي، وتدريب مديري المدارس على الاستخدام الأمثل للميزانيات وفقاً لمعايير دقيقة تفي بالمسئوليات الملقاة على عاتقهم'' (Office of Superintendent of Public Instruction at Washington State, 2004, pp. 35-39). ''ونقصد بتنفيذ سياسات متناغمة للإصلاح التعليمي تنفيذ السياسات والاستراتيجيات التي تشجع تكافؤ الفرص التعليمية والامتياز التربوي، وتقويم السياسات المنفذة لضمان التناغم بين البرامج والممارسات التي تنفذها كل إدارة تعليمية. وبالتالي يجب تدريب مديري الإدارات التعليمية على كيفية تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ في المدارس الواقعة تحت إشرافهم، وكيفية التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين والإداريين والقيادات المدرسية الذين يخضعون لسلطاتهم، وكيفية تنفيذ الرؤية والرسالة الخاصة بالإدارة التعليمية ككل'' (Office of Superintendent of Public Instruction at Washington State, 2004, pp. 42-43).

إن تحسين جودة أداء الإدارات التعليمية هو عامل حيوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ بصفة عامة والتلاميذ الفقراء بصفة خاصة. وتزداد أهمية تطوير الإدارات التعليمية في القرن الحادي والعشرين؛ حيث يجب تدريب مديري الإدارات على صياغة استراتيجيات قصيرة وبعيدة المدي للإصلاح التعليمي، وللتنمية المهنية، ولرعاية التلاميذ، وعلى تنفيذ مبادرات الإصلاح القطاعي الشاملة، وعلى تحسين تحصيل التلاميذ في الرياضيات والعلوم، وعلى تنفيذ الشراكات مع المصانع والشركات، وتطبيق آليات المحاسبية، وكيفية تحفيز المعلمين ومديري المدارس على تنفيذ الإصلاحات التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.ma

التوصيات:

١. زيادة أعداد التلاميذ الملتحقين ببرامج الطفولة المبكرة (التوسع في معدلات الالتحاق الإجمالي).
٢. التوسع في معدلات الالتحاق الصافي ببرامج رياض الأطفال وتحسين جودتها التعليمية.
٣. تخفيض سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية.
٤. ضمان اتقان التلاميذ لمهارات القراءة والكتابة.
٥. تقوية المهارات اللغوية للتلاميذ في اللغة الأم (اللغة العربية)، واللغة الإنجليزية.
٦. زيادة معدلات الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة.
٧. تطوير نظام الإدارة المدرسية، وتحسين الجودة التعليمية.
٨. زيادة الميزانية المخصصة لتدريب مديري المدارس.
٩. تحويل ٥٠٠ مدرسة إلى مدارس تضارع المستويات العالمية.
١٠. جعل التعليم لمدة ١٥ عاماً بداية من ثلاث سنوات للتعليم قبل الابتدائي وصولاً إلى ١٢ عاماً من التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي مجانياً وإلزامياً.
١١. تحسين ورفع مكانة المعلم.
١٢. إعادة هيكلة الديوان العام بوزارة التربية والتعليم.
١٣. زيادة عدد سنوات الدراسة بكليات التربية لتصبح ٥ سنوات.
١٤. تطوير البرامج التدريبية بالأكاديمية المهنية للمعلمين.
١٥. تحديث برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.
١٦. زيادة الحد الأدنى لالتحاق خريجي المرحلة الثانوية بكليات التربية، واجتذاب أفضل العناصر للعمل بمهنة التدريس.
١٧. تحسين المستوى المهني والاقتصادي للمعلمين.
١٨. إصدار عدد من القوانين المنظمة للتعليم.

المنارة للاستشارات
www.ma

١٩. إنشاء شبكة قومية للإنترنت والفيديو كونفراس تربط جميع المدارس على المستوى القومي.
٢٠. الاهتمام بتدريس التربية الأخلاقية في المدارس.
٢١. جعل تحسين تنافسية الدولة وتعزيز التنمية المستدامة أحد أولويات السياسة التعليمية.
٢٢. جعل التنمية البشرية الشاملة والمتوازنة أحد أولويات السياسة التعليمية.
٢٣. إجراء مزيد من الدراسات لفهم العوامل الأخرى المؤثرة على القدرة التنافسية.
٢٤. تحليل مساهمات التعليم قبل الجامعي والعالي في تحقيق التنافسية في دول أخرى مثل: سويسرا، وهولندا، والسويد.

الخلاصة:

لقد وصل التعليم قبل الجامعي المصري إلى مرحلة غير مسبوقة من التدني وتدهور الجودة التعليمية. وقد أسهمت عدة مشكلات مترابطة في تعميق الهوة السحيقة التي انحدر إليها وسقط بها التعليم في العقد الأخير. ومن بين هذه المشكلات تدني ترتيب التعليم المصري في تقارير التنافسية الدولية، وتدني جودة التعليم قبل الجامعي، وانخفاض جودة البرامج المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة، وعدم مراعاة البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس لاحتياجاتهم الفعلية، وقدم برامج التنمية المهنية المقدمة لهم وتدني مستوى جودتها. وقد كان لهذه المشكلات أسوأ الآثار على القدرة التنافسية للدولة المصرية.

وسعياً للخروج من هذه المعضلة، قام الباحث بتحليل المبادرات التي نفذتها دولة تايلاند لتحسين جودة التعليم قبل الجامعي بها ولتعزيز قدرتها التنافسية. ويؤكد الباحث أن التنافسية تتحدد إلى حد كبير بواسطة قدرات القوي العاملة بها، وبكيفية توظيفها لهذه القدرات. وتشهد المهن والوظائف في جميع دول العالم ارتقاء في نوعية المهارات والمعارف اللازمة لأدائها. ومن ثم، أصبحت المهن والوظائف أكثر تعقيداً، وأكثر اعتماداً

المنارة للاستشارات
www.ma

على المستويات الأرقي من الكفاءة التكنولوجية. وتؤثر هذه التغييرات على جميع جوانب التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي. وبالتالي، يجب على التعليم قبل الجامعي أن يؤهل الأفراد لامتلاك المهارات العالية والقدرات المعرفية المتميزة، وأن يعدهم لدخول سوق العمل العالمي بنجاح، وأن يدربهم على كيفية التكيف مع سوق عمل سريع التغيير. وليس هذا فحسب، بل إن على النظم التعليمية أن تنتقل من تقديم التدريب والتأهيل لمهنة معينة إلى تقديم المعارف والكفايات المتصلة بعدة مهن متقاربة والتي تعتمد على الكفايات التكنولوجية العالمية واللازمة للمنافسة في سوق العمل الكوكبي. وقد استخدم الباحث أداة دراسة الحالة وأداة المقارنة المرجعية لتحليل جهود الحكومة التايلاندية في هذا الصدد. وقد حلل الباحث التقارير الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والتقارير الصادرة عن مكتب رئيس الوزراء في تايلاند سعياً لاستجلاء طبيعة الممارسات التي نفذتها الدولة التايلاندية لاستخدام التعليم كآلية فعالة للنهوض الاقتصادي وتحقيق التنمية البشرية.

واقترح البحث تنفيذ عدة آليات لإصلاح التعليم قبل الجامعي المصري في ضوء الاستفادة من التجربة التايلاندية. حيث طالب الباحث بتحسين الجودة التعليمية في المناطق الفقيرة والمهمشة، وبقياس الجودة في مختلف مدارس الجمهورية، وبنشر نتائج تصنيف المدارس المصرية على موقع وزارة التربية والتعليم والهيئة العامة للاعتماد والجودة والإدارات التعليمية المختلفة على شبكة الإنترنت، وبربط التعليم بالخطط القومية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وبصياغة خطة استراتيجية لإصلاح التعليم تعتمد على المؤشرات الكمية وليس الكيفية، وبتطوير برامج إعداد مديري المدارس، وباختيار أفضل العناصر للالتحاق بكليات التربية، وبتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية المصرية في ضوء أحدث الاتجاهات العالمية، وبجعل مدة الدراسة بهذه الكليات خمس سنوات بدلاً من أربعة، وبتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة، وبتحديث المناهج التدريبية لهذه البرامج، وبتقديم منح للمعلمين

المنارة للاستشارات
www.ma

للحصول على درجة الماجستير من الجامعات المصرية والأجنبية، وبتطوير الأكاديمية المهنية للمعلمين، وبصياغة معايير مهنية وأخلاقية جديدة للمعلمين العاملين بمهنة التدريس، وبإعادة هيكلة ديوان عام وزارة التربية والتعليم، وبتطوير وتحديث تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النظام التعليمي، وبربط الإدارات والمديريات التعليمية بشبكة اتصالات حديثة، وبتطوير مناهج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي، وبتحسين جودة أداء الإدارات التعليمية.

وأوصي الباحث بتنفيذ عدة إصلاحات تفصيلية من أهمها: زيادة أعداد التلاميذ الملتحقين ببرامج الطفولة المبكرة (التوسع في معدلات الالتحاق الإجمالي)، والتوسع في معدلات الالتحاق الصافي ببرامج رياض الأطفال وتحسين جودتها التعليمية، وتخفيض سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، وضمان اتقان التلاميذ لمهارات القراءة والكتابة، وتقوية المهارات اللغوية للتلاميذ في اللغة الأم (اللغة العربية)، واللغة الإنجليزية، وزيادة معدلات الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة، وتطوير نظام الإدارة المدرسية، وتحسين الجودة التعليمية، وزيادة الميزانية المخصصة لتدريب مديري المدارس، وتحويل ٥٠٠ مدرسة إلى مدارس تضارع المستويات العالمية، وجعل التعليم لمدة ١٥ عاماً بداية من ثلاث سنوات للتعليم قبل الابتدائي وصولاً إلى ١٢ عاماً من التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي مجانياً وإلزامياً، وإصدار عدد من القوانين المنظمة للتعليم، وإنشاء شبكة قومية للإنترنت والفيديو كونفراس تربط جميع المدارس على المستوى القومي، والاهتمام بتدريس التربية الأخلاقية في المدارس، وجعل تحسين تنافسية الدولة وتعزيز التنمية المستدامة أحد أولويات السياسة التعليمية المصرية، وجعل التنمية البشرية الشاملة والمتوازنة على رأس أولويات السياسة التعليمية.

ويؤكد الباحث أن على الحكومة أن تطبق مدخلاً أكثر فاعلية لتحسين القدرة التنافسية لمصر وذلك من خلال إعادة النظر في أدوارها المتصلة بتشجيع النمو

المنارة للاستشارات
www.ma

الاقتصادي؛ حيث يجب أن تلعب الدولة دوراً أكثر فاعلية في توجيه السياسات الاقتصادية المحفزة للنمو والتي تزيد من القدرة التنافسية للمؤسسات المصرية، وأن تجرى مزيداً من الدراسات المتعمقة لفهم العوامل الأخرى المؤثرة على القدرة التنافسية. وليس هذا فحسب، بل يجب على الحكومة أن توظف استراتيجيات التحليل الاقتصادي للقطاعات المختلفة في صياغة وتنفيذ جدول أعمال للإصلاح الهيكلي الجذري الذي يحسن من القدرة التنافسية للصناعات وللمؤسسات التعليمية المصرية. وبالإضافة إلى هذا، يجب أن تقوم الحكومة المصرية بإنشاء وتطوير البنية التحتية الأساسية اللازمة لتشجيع الابتكار والبحث العلمي، وأن تحدد السياسات بالغة الأهمية لتحفيز الاختراعات، وتحسين جودة المؤسسات المعنية بالبحث والتطوير، ورفع مستوى جودة البنية التحتية التكنولوجية، وإصدار التشريعات اللازمة لذلك.

ويؤكد الباحث أن تعزيز القدرة التنافسية يرتبط بتحسين إتقان الشباب للمهارات الأساسية، وبتحسين جودة التدريس. وبالتالي، فلابد من التغلب على ضعف إتقان تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة والعد، ومن صياغة آليات للتأكد من اتقان تلاميذ المرحلة الابتدائية لهذه المهارات قبل السماح بانتقالهم للمرحلة الإعدادية. ويتطلب ذلك تحسين جودة التدريس داخل الفصول وذلك من خلال تشجيع المتفوقين من خريجي المرحلة الثانوية على الالتحاق بكليات التربية، واختيار أفضل العناصر للعمل بمهنة التدريس، وتطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة، وتقديم حوافز مالية للمعلمين الذين يرتفع التحصيل الدراسي لتلاميذهم، وتحسين برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس. وبالإضافة إلى هذا، فلابد من تحسين الجودة التعليمية في المدارس منخفضة الجودة، وزيادة جودة تدريس العلوم والتكنولوجيا والعلوم الهندسية والرياضيات، وتنفيذ الآليات التي تضمن تزويد التلاميذ بالمهارات والقدرات اللازمة للدراسة الجامعية في هذه التخصصات. وليس هذا فحسب، بل لابد من تغيير المناهج وطرق التدريس بحيث تؤكد على تنمية مهارات

المنارة للاستشارات
www.ma

حل المشكلات، والمهارات العليا للتفكير، والمهارات المتصلة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويُعد التعليم عالي الجودة في السنوات التسع الأولي من التعليم قبل الجامعي شرطاً أساسياً للتفوق في المراحل التعليمية التالية. ويجب التأكيد على استخدام المداخل الآتية في تدريس العلوم والتكنولوجيا والعلوم الهندسية والرياضيات: مدخل التعلم النشط، ومدخل تنمية مهارات التفكير الناقد، ومدخل حل المشكلات المعقدة، ومدخل حل المشكلات بصورة إبداعية. كما يجب أيضاً أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإشراك التلاميذ المصريين في الاختبارات الدولية المقارنة للتحصيل الدراسي (PISA)، وأن تنفذ سياسات إصلاحية جذرية لتطوير التعليم الثانوي الفني بمختلف أنواعه والتعليم الثانوي الصناعي بتخصصاته المختلفة. ويجب رفع مستوى جودة هذا النوع من التعليم وتحسين مستوى التدريب العملي/المهني به، كما يجب الاهتمام بدرجة أكبر بإتقان التلاميذ الملتحقين به للمهارات المهنية والكفايات المعرفية اللازمة لدخول سوق العمل.

المنارة للاستشارات
www.ma

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد، دعاء نبيل محمد حمدي. (٢٠١٦). ''الفساد الإداري في التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية: دراسة تحليلية''. رسالة ماجستير مقدمة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

٢. أحمد، وفاء حسن مرسي. (٢٠١٣). ''تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي للأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر: دراسة حالة''. مستقبل التربية العربية. المجلد ٢٠. العدد ٨٢. يناير ٢٠١٣.

٣. جاد الله، باسم سليمان صالح. (٢٠١٥). ''التمكين الإداري للقيادات الجامعية وعلاقته بتحقيق السلوك التنظيمي بكليات التربية: دراسة ميدانية''. مستقبل التربية العربية. المجلد ٢٢. العدد ٩٩. ديسمبر ٢٠١٥.

٤.جمال الدين، مي عطية أبو العزم. (٢٠١٦). ''الحوكمة مدخلاً لضبط جودة نظام التعليم في ضوء التحولات المجتمعية في مصر''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

٥. جوهر، دعاء محمود عبد الفتاح. (٢٠١٣). ''القدرة المؤسسية والتسويق الاستراتيجي للمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية: دراسة مستقبلية''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

٦. حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٧). '' التعليم والتنافسية في ماليزيا وإمكانية الإفادة منها في مصر''. مجلة العلوم التربوية.

٧. حلمي، فؤاد أحمد. (٢٠١٧). تحسين القدرة التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

المنارة للاستشارات
www.ma

٨. رفاعي، عقيل محمود. (٢٠١٣). ''التمكين الإداري لدى المديرين بالمدارس الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تصور مقترح في ضوء مهام ومسئوليات مدير المدرسة''. مستقبل التربية العربية. المجلد ٢٠. العدد ٨٦. سبتمبر ٢٠١٣.

٩. سعد، أحمد يوسف؛ وآخرون. (٢٠٠٨). واقع التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر في ضوء متطلبات الإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي بمصر. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١٠. سعدون، دعاء محمد فتحي. (٢٠١٢). ''تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة''. رسالة ماجستير مقدمة لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

١١. شبيب، هدي عبد الحميد على. (٢٠١١). ''التنمية المهنية للقيادات الإدارية النسائية بالمدارس الثانوية العامة في مصر وبعض الدول الأخرى: دراسة مقارنة''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

١٢. صياد، أفراح محمد على محمد. (٢٠١٥). ''تقويم الأثر المجتمعي والتعليمي للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مؤسسات التعليم قبل الجامعي''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

١٣.عبد المنعم، نادية؛ وقدري، خالد. (٢٠٠١). معوقات أداء الإدارة المدرسية عن تحقيق أهداف التعليم الثانوي العام. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١٤. عبد الموجود، محمد عزت. (٢٠٠٤). تقويم مراكز تقويم المعلمين في أثناء الخدمة. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

المنارة للاستشارات
www.ma

١٥. عصر، ناجية محمد عبد الله. (٢٠١١). ''تطوير الأداء الإداري بمدارس الحلقة الأولي من التعليم الأساسي في مصر باستخدام فرق العمل''.رسالة ماجستير مقدمة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

١٦. عياد، محمد عبد العزيز محمد. (٢٠١١). ''دراسة مقارنة للمعايير القومية للتعليم في مرحلة التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية''. رسالة ماجستير مقدمة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

١٧. غنيم، صلاح الدين عبد العزيز. (٢٠١٢). ''استراتيجية مقترحة لتحقيق الاستقلال الذاتي لإدارة المدرسة الثانوية العامة في مصر''. مستقبل التربية العربية. المجلد ١٩. العدد ٧٦. مارس ٢٠١٢.

١٨. القطان، وائل محمود خليل. (٢٠١٦). ''تطوير إدارة الأداء بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء متطلبات تطبيق الجودة الشاملة''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

١٩. قطب، سلوى محمد على. (٢٠١٦). ''دور الإدارة التعليمية في تحسين المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين والمديرين''. مستقبل التربية العربية. المجلد ٢٣. العدد ١٠٤. أكتوبر ٢٠١٦.

٢٠. محمد، مني فتحي حنفي. (٢٠١٣). ''نظام اختيار وتدريب مديري المدارس التجريبية الرسمية للغات في مصر: دراسة تقويمية''. رسالة ماجستير مقدمة لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

المنارة للاستشارات
www.ma

٢١. مرعي، معوض حسن إبراهيم. (٢٠١٤). ''تقويم أداء الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء أهدافها، واستراتيجية مقترحة لتطويرها''. دراسات في التعليم الجامعي. العدد ٢٨. ٢٠١٤.

٢٢.مسعود، أمال سيد. (٢٠٠٦). ''تصور مقترح لتهيئة خريجي مرحلة التعليم الثانوي العام لسوق العمل''. دراسات في التعليم الجامعي. العدد ١١. إبريل ٢٠٠٦.

٢٣. هودلي، عبد الجابر إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٨). ''تصور مستقبلي لتطوير نظم تدريب المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

References:

1- Aiginger, Karl. (1998). ''A Framework for Evaluating The Dynamic Competitiveness of Countries''. Structural Change and Economic Dynamics. Vol. 9. No. 2. June 1998.

2- Aiginger, Karl. (January 2016). Deficits and Strengths in Austrian Competitiveness Applying A New Concept and A European Perspective. Policy Brief No. 29. Vienna: WIFO.

3- Aiginger, Karl; Bärenthaler-Sieber, Susanne; Vogel, Johanna. (December 2015). Competitiveness of EU vs. US. Policy Paper No. 29. Brussels: European Union.

4- Akarawang, Chaiya; Kidrakran, Pachoen; &

المنارة للاستشارات
www.ma

Nuangchalerm, Prasart. (2015). ‘‘Enhancing ICT Competency for Teachers in the Thailand Basic Education System’’. International Education Studies. Vol. 8. No. 6.

5- Aldaba, Fernando T. (February 2016). The Philippines Human Development Index Ranking. The Peninsula Manila, Makati City, Philippines: Author.

6- ASEAN. (May 2016). Joint Communique The Twenty Fourth ASEAN Labour Ministers Meeting. Vientiane, Lao PDR: Author.

7- Asian Development Bank. (2015). Thailand Industrialization And Economic Catch-up: Country Diagnostic Study. Manila: Author.

8- Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade. The Office of Development Effectiveness. (March 2015). Supporting Teacher Development: Literature Review. Canberra: Author.

9- Australian Government. (2016). Quality Schools, Quality Outcomes. Canberra: Author.

10- B 20 Germany. (2016). G20 Action Plan on the 2030 Agenda for Sustainable Development. Berlin: Author.

11- Badescu, Mircea; D’Hombres, Beatrice; Villalba, Ernesto. (2011). Returns to Education in European Countries Evidence from the European Community Statistics on

المنارة للاستشارات
www.ma

Income and Living Conditions (EU-SILC). Ispra: European Commission. Institute for the Protection and Security of the Citizen.

12- Baxter, Pamela; & Jack, Susan. (2008). ''Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers''. The Qualitative Report. Volume 13. Number 4. December 2008.

13- Bender, Barbara E. (2002). ''Benchmarking As An Administrative Tool for Institutional Leaders''. New Directions for Higher Education. Vol. 2002. No. 118. Summer 2002.

14- Berger, Thomas. (2008). ''Concepts of National Competitiveness''. Journal of International Business and Economy. Vol. 9. No. 1. Spring 2008.

15- Booth, Sara. (2012). ''Utilising Benchmarking to Inform Decision-Making at the Institutional Level: A Research-Informed Process''. Journal of Institutional Research. Vol. 18. No.1.

16- Booth, Sara. (November 2015). International Peer Review Benchmarking for Quality Higher Education Proof of Concept 2015: An Overview of The Process and Illustrative Outcomes. Wellington: The National Centre for Tertiary Teaching Excellence.

المنارة للاستشارات
www.ma

17- Bush, Tony; & Moorosi, Pontso. (2011). ''School Leadership Development in Commonwealth Countries: Learning Across Boundaries''. ISEA. Volume 39. No. 3.

18- Capolupo, Rosa. (n.d.). The New Growth Theories and Their Empirics. Glasgow: University of Glasgow.

19- Chalamwong, Yongyuth. (August 2012). Innovative Secondary Education For Skills Enhancement: Skills for Employability, Southeast Asia. Washington, D.C.: Results for Development Institute.

20- Chanbanchong, Chantana. (2010). ''Towards Further Reform of Teacher Education in Thailand''. Paper Presented at The 2nd East Asian International Conference on Teacher Education Research. Teacher Education for the Future: International Perspectives on December 15, 2010 held at The Hong Kong Institute of Education. Hong Kong: The 2nd East Asian International Conference on Teacher Education Research.

21- Changkhwanyuen, Preecha. (2002). ''The Application of Buddhist Ethics to Thai Society''. The Chulalongkorn Journal of Buddhist Studies. Vol. 1 No. 2.

22- Chardchawarn, Supasawad. (March 2010). Local Governance in Thailand: The Politics of Decentralization and The Roles of Bureaucrats, Politicians, and The

المنارة للاستشارات
www.ma

People. Chiba Shi, Chiba: Institute of Development Economics.

23- Cisco Systems Inc. (2012). Thai Ministry of Education Invests in 21st Century Network. San Jose, CA: Author.

24- Coley, Richard J.; & Baker Bruce. (July 2013). Poverty and Education: Finding the Way Forward. Princeton, NJ: ETS Center for Research on Human Capital and Education Research and Development.

25- Creswell, J. W. (2013). ''Five Qualitative Approaches to Inquiry''. In: Creswell, J. W. (Ed.). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

26- Drzeniek-Hanouz, Margareta; Mia, Irene; & Herrera, Eva Trujillo. (October 2009). Measuring the Competitiveness of Selected CARICOM Countries: The Findings of The Global Competitiveness Index 2009–2010. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

27- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of The European Union.

28- European Foundation for Quality Management. (2015).

المنارة للاستشارات
www.ma

Benchmarking Guidelines: EFQM User Guide. Brussels: Author.

29- Ezell, Stephen J.; Nager, Adams B., Atkinson, D. Robert. (January 2016). Contributors and Detractors: Ranking Countries' Impact on Global Innovation. Washington, D.C.: Information Technology & Innovation Foundation.

30- Fagerberg, Jan. (1996). ''Technology and Competitiveness''. Oxford Review of Economic Policy. Vol. 12. No. 3. September 1996.

31- Fagerberg, Jan. (2003). Innovation: A Guide to The Literature. Oslo: Center for Technology, Innovation and Culture at University of Oslo.

32- Fagerberg, Jan. (2016). ''Innovation Systems and Policy: A Tale of Three Countries''. Stato e Mercato. Volume 36. No. 1. April 2016.

33- Fagerberg, Jan. (October 2015). Innovation Policy, National Innovation Systems and Economic Performance: In Search of A Useful Theoretical Framework. Oslo: Center for Technology, Innovation and Culture at University of Oslo.

34- Fagerberg, Jan; & Srholec, Martin. (2015). Global Dynamics, Capabilities and The Crisis. Lund: Centre for

المنارة للاستشارات
www.ma

Innovation, Research and Competence in the Learning Economy (CIRCLE) Lund University.

35- Fagerberg, Jan; Srholec, Martin; & Verspagen, Bart. (2010). ''Innovation and Economic Development''. In: Bronwyn Hall, & Nathan Rosenberg. (Eds.). Handbook of the Economics of Innovation. Vol. II. Amsterdam: Elsevier.

36- Forzani, Francesca M. (2011). ''The Work of Reform in Teacher Education''. PhD Submitted to The University of Michigan. Ann Arbor, MI: Author.

37- Fry, Gerald W.; & Bi, Hui. (2013). ''The Evolution of Educational Reform in Thailand: The Thai Educational Paradox''. Journal of Educational Administration. Vol. 51. Issue No. 3.

38- Furco, Andrew; & Miller, William. (2009). ''Issues in Benchmarking and Assessing Institutional Engagement''. New Directions for Higher Education. Vol. 2009. No. 147. Autumn 2009.

39- Gamage, David; & Sooksomchitra, Pacharapimon. (2006). ''Decentralization And School-Based Management In Thailand''. In: Zajda, J. (Ed.). (2006). Decentralisation and Privatisation in Education. Houten, The Netherlands: Springer Media B.V.

المنارة للاستشارات
www.ma

40- Government of the Solomon Islands. (2011). National Development Strategy 2011 to 2020. Honiara, Solomon Islands: Author.

41- Gupta, Mahima; Shri, Charu; & Agrawal, Anshu. (2015) ''Strategy Formulation for Performance Improvement of Indian Corrugated Industry: An Application of SWOT Analysis and QSPM Matrix''. Journal of Applied Packaging Research. Vol. 7. No. 3.

42- Hallinger, Philip; & Lee, Moosung. (2011). ''A Decade of Education Reform in Thailand: Broken Promise or Impossible Dream?''. Cambridge Journal of Education. Vol. 41. No. 2. June 2011.

43- Hanson, Rick. (2006). The Noble Eightfold Path. San Rafael CA: Author.

44- Henderson-Smart, C.; Winning, T.; Gerzina, T.; King, S.; & Hyde, S. ''Benchmarking Learning and Teaching: Developing A Method''. Quality Assurance in Education. Vol. 14. No. 2.

45- Houlberg, Kurt; Andersen, Vibeke Normann; Bjornholt, Bente; Krassel, Karl Fritjof; & Pedersen, Lene Holm & Danish Institute for Local and Regional Government Research. (n.d.). Country Background Report – Denmark OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of

المنارة للاستشارات
www.ma

Resource Use in Schools. Copenhagen: Author.

46- House Republicans. (June 2016). Poverty, Opportunity, and Upward Mobility. Washington, D.C.: Author.

47- Huber, Gerhard Stephan. (2011). ''The Impact of Professional Development: A Theoretical Model For Empirical Research, Evaluation, Planning and Conducting Training and Development Programmes''. Professional Development in Education. Vol. 37. No. 5. November 2011.

48- Huber, Gerhard Stephan. (2016). ''Switzerland: The School Leadership Research Base in Switzerland''. In: H. Arlestig et al. (Eds.). (2016). A Decade of Research on School Principals. Studies in Educational Leadership 21. Cham: Springer International Publishing Switzerland.

49- Hyett, Nerida; Kenny, Amanda; & Dickson-Swift, Virginia. (2014). ''Methodology or Method? A Critical Review of Qualitative Case Study Reports''. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. Vol. 9. May 2014.

50- IMD World Competitiveness Center. (2009). IMD World Competitiveness. Lausanne: Author.

51- IMD World Competitiveness Center. (2016). IMD World Competitiveness. Lausanne: Author.

المنارة للاستشارات
www.ma

52- Immordino, Kathleen M.; Gigliotti, Ralph A.; Ruben, Brent D.; & Tromp, Sherrie. (٢٠١٦). ''Evaluating the Impact of Strategic Planning in Higher Education''. Educational Planning. Vol. 23. No. 1.

53- Intal Jr., Ponciano; Anbumozhi, Venkatachalam; Zen, Fauziah; Nishimura, Hidetoshi; Prassetya, Rully. (October 2015). Framing The ASEAN Socio-Cultural Community Post-2015. Jakarta: Research Institute for ASEAN and East Asia.

54- Ismail, Rahmah; & Yussof, Ishak. (2003). ''Labour Market Competitiveness and Foreign Direct Investment: The Case of Malaysia, Thailand and the Philippines''. Papers in Regional Science. Volume 82. Issue No. 3. July 2003.

55- Jackson, Kirabo; Johnson, Rucker; & Persico, Claudia. (2016). ''The Effects of School Spending on Educational and Economic Outcomes: Evidence from School Finance Reforms''. The Quarterly Journal of Economics. Vol. 131. No. 1. February 2016.

56- Jermsittiparsert, Kittisak et al. (2016). ''A Comparative Study of the Efficiency and The Effectiveness of Primary Education Management between the Provincial Administrative Organisation and the Office of the Basic

المنارة للاستشارات
www.ma

Education Commission: A Service User Satisfaction Survey''. Modern Applied Science. Vol. 10. No. 7.

57- Jimenez, Emmanuel; Nguyen, Vy; & Patrinos, Harry Anthony. (November 2012). Stuck in The Middle? Human Capital Development and Economic Growth in Malaysia and Thailand. Washington, D.C.: The World Bank.

58- Johnsen, Susan K.; Goree, Krystal K.; & Sulak N. (2017). ''Transforming Teacher Education In The United States: A Clinically-Based Developmental Approach''. In: Kimonen, Eija; & Nevalainen, Raimo. (Eds.). (2017). Reforming Teaching and Teacher Education: Bright Prospects for Active Schools. Rotterdam: Sense Publishers.

59- Ketels, Christian. (March 2016). Review of Competitiveness Frameworks. Dublin: The Irish National Competitiveness Council.

60- Kirby, Sheila Nataraj; McCombs, Jennifer Sloan; Barney, Heather; & Naftel, Scott. (2006). Reforming Teacher Education: Something Old, Something New. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

61- Kirdar, Murat G.; Dayioglu, Meltem; & Koc, Ismet. (January 2014). Does Longer Compulsory Education Equalize Schooling by Gender and Rural/Urban

المنارة للاستشارات
www.ma

Residence?. Bon: The Institute for the Study of Labor.

62- Kruss, Glenda; McGrath, Simon; Petersen, IlHaam; & Gastrow, Michael (2015). ''Higher Education and Economic Development: The Importance of Building Technological Capabilities''. International Journal of Educational Development. Vol. 43 . July 2015.

63- Laws, Kevin; & McLeod, Robert. (n.d.). Case Study and Grounded Theory: Sharing Some Alternative Qualitative Research Methodologies With Systems Professionals. Sydney: The University of Sydney.

64- Lutfullayev, Pulatkhon. (n.d.). Research On Benchmarking In Higher Education: An Overview. Kuala Lumpur: University of Malaya.

65- Mahanta, Dipti. (2015). ''Boonkumkhaoyai: The Thai-Isan Epitomic Model of Buddhist Economy and Dhammic Socialism''. Journal of International Buddhist Studies. Vol. 6. No.2. December 2015.

66- Manasatchakun, Pornpun. (2017). ''Understanding Healthy Aging in Isan-Thai Culture''. PhD Submitted to Mälardalen University. Stockholm: Mälardalen University.

67- Mark Kam-Loon Loo. (2012). ''Competitiveness: Top Five Nations Last Decade and Next Decade''. International Journal of Business and Management

المنارة للاستشارات
www.ma

Studies. Vol. 1. No. 3.

68- Mephokee, Chanin. (2003). ‘‘Thai Labour Market in Transition Toward a Knowledge-based Economy’’. In: Makishima, M.; & Somchai, Suksiriserkul. (Eds.). (2003). Human Resource Development Toward a Knowledge-Based Economy: The Case of Thailand. Chiba Shi, Chiba: Institute of Developing Economies.

69- Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche. (30 November 2015). Teacher Training Key In Education Reform Implementation. Paris: Author.

70- Ministry of Education and Culture Finland. Department for Higher Education and Science Policy, Finland. (January 2016). Enhancing Competitiveness and Wellbeing Through Knowledge. Helsinki: Author.

71- Ministry of Education, Italy. General Directorate for Lombardia. (n.d.). Professional Development for Teachers: The New Scenario in Italy. Milan: Author.

72- Ministry of Education, Thailand. (November 2010). Thailand Country Report on Education for All. Bangkok: Author.

73- Ministry of Education, Thailand. Bureau of International Cooperation. (2008). Towards A Learning Society in

المنارة للاستشارات
www.ma

Thailand: An Introduction to Education in Thailand. Bangkok: Author.

74- Ministry of Education, Thailand. Office of the Education Council. (2013). Early Childhood Care and Education in Thailand (Global Monitoring Report: Goal1). Thailand: Author.

75- Ministry of Education, Thailand. Office of the Non-Formal and Informal Education. (n.d.). The Development And State of The Art of Adult Learning And Education (ALE): National Report of Thailand. Bangkok: Author.

76- Mulder, J. (1967). ''Sociology and Religion in Thailand: A Critique''. Journal of the Siam Society. Vol. 55. No. 1.

77- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. OECD Education Working Papers, No. 48. Paris: OECD Publishing.

78- Myers, Lori Ann Arnold. (2007). ''From Conception to Realization: A Descriptive Case Study of the Family and Consumer Sciences Education Leadership Academy''. PhD Submitted to Iowa State University. Ames, IA: Author.

المنارة للاستشارات
www.ma

79- Nakavachara, Voraprapa. (November 2007). Superior Female Education: Explaining the Gender Earnings Gap Trend in Thailand. Los Angeles, CA: University of Southern California.

80- National Center for Curriculum and Assessment. (December 2004). Curriculum Assessment And ICT In The Irish Context: A Discussion Paper. Dublin: Author.

81- National Center for Curriculum and Assessment. (February 2004). Information and Communications Technology (ICT) in the Primary School Curriculum: Guidelines for Teachers. Dublin: Author.

82- National Center for Curriculum and Assessment. (November 2007). ICT Framework: Final Report on The School-based Development Initiative. Dublin: Author.

83- National Economic and Social Development Board, Thailand. (2012). The Eleventh National Economic and Social Development Plan, 2012-2016. Bangkok: Author.

84- Ngammuk, Patariya. (2016). ''A Comparison of the Twelve Core Values of Thai People Defined by the Head of the National Council for Peace and Order (NCPO) Found in Thai Private and Public University Students''. Paper Presented at The 14th Annual Conference on January 3-6, 2016. Honolulu, HI: Author.

المنارة للاستشارات
www.ma

85- Niehaus, Paul. (July 2012). Education and Knowledge Spillovers. San Diego, CA: University California San Diego.

86- OECD. (2013). Economic Outlook For Southeast Asia, China And India 2014: Beyond The Middle-Income Trap. Paris: Author.

87- OECD. (2013). Southeast Asian Economic Outlook 2013: With Perspectives On China And India. Paris: Author.

88- OECD. (2016). Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective: Assessment and Recommendations. Paris: Author.

89- OECD. (January 2016). OECD Economic Surveys: Finland Overview. Paris: Author.

90- Office of Superintendent of Public Instruction at Washington State. (October 2004). Characteristics of Improved School Districts: Themes from Research. Olympia, WA: Author.

91- Office of the National Education Commission, Office of the Prime Minister in Cooperation with Ministry of Education and Ministry of University Affairs, Thailand. (2002). Education in Thailand 2002/2003. Bangkok: Author.

المنارة للاستشارات
www.ma

92- Pa-Em, Thanin. (2015). ''From MDGs to SDGs: New Challenge for Trade and Development''. Paper Presented at ITD International Conference on Post-2015 Development Challenges: Implication for Trade and Development in ASEAN Community 2 September 2015, The Landmark Bangkok, Thailand. Bangkok: Author.

93- Park, Sandra; Hironaka, Stephanie; Carver, Penny; & Nordstrum, Lee. (2013). Continuous Improvement in Education. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Stanford, CA: Author.

94- Patamadit, I.; & Bousquet, F. (2005). The Thai Traditional Learning Process in Folk Culture: Implications for The Companion Modeling Approach. Montpellier: ComMod Network.

95- Phaktanakul, Thipsarin. (2015). ''The Roles of Governments in The Education Reform Policy in Thailand and Their Impacts From 1999-2009''. The International Academic Forum Journal of Politics, Economics and Law. Volume II. Issue No. I. Fall 2015.

96- Phillip, Hallinger and Moosung, Lee. (2014). ''Mapping Instructional Leadership in Thailand: Has Education Reform Impacted Principal Practice?''. Educational Management Administration & Leadership. Vol. 42. No. 1.

المنارة للاستشارات
www.ma

January 2014.

97- Pilanthananond, Methi. (2007). ‘‘Education Professional Standards in Thailand’’. Assumption University Education Review. Vol. 1. No. 1. January 2007.

98- Pombejr, Valai na. (2004). ‘‘Curriculum Guidelines for Teaching Core Values in Thailand’’. In: Nan-Zhao, Zhou; & Teasdale, Bob. (Eds.). (2004). Teaching Asia-Pacific Core Values of Peace and Harmony: A Sourcebook for Teachers. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

99- Pongwat, Annop. (n.d.). A New Breed of Teachers: Thailand’s Efforts to Improve the Quality of Her Teachers. Hiroshima: The Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE) at Hiroshima University.

100- Pongwat, Annop; & Rupavijetra, Phetcharee. (n.d.). The Problematique of Quality Education in Thailand: Material/Quantitative vs Abstract/Qualitative. Chiang Mai, Thailand: Faculty of Education at Chiang Mai University.

101- Porter, Michael E.; Rivkin, Jan W.; Desai, Mihir A.; & Raman, Manjari. (September 2016). Problems Unsolved and A Nation Divided: The State of U.S. Competitiveness 2016 Including Findings from Harvard Business School's

المنارة للاستشارات

www.ma

2016 Surveys on U.S. Competitiveness. Boston, MA: Harvard Business School.

102- Pruekpramool, Chaninan; & Sangpradit, Theerapong. (2016). ''Teaching Physics in English: A Continuing Professional Development for Non-Native English-Speaking Teachers in Thailand''. Journal of Education and Learning. Vol. 5. No. 2.

103- Rankine, Lynnae; Stevenson, Leigh; Malfroy, Janne; & Ashford-Rowe, Kevin. (2009). ''Benchmarking Across Universities: A Framework for LMS Analysis''. Paper Presented at Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Auckland Conference 2009. Auckland: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.

104- Sakuliampaiboona, Chavalee; Songkhlab, Jaitip Na; Sujivac, Siridej. (2015). ''Strategies of Information Communication and Technology Integration by Benchmarking for Primary School in Catholic (Layman) School Administration Club Bangkok Arch Diocese for Students' 21st Century Skill''. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 174. February 2015.

105- Sangnapabowrn, Waraiporn. (2007). ''The Development of Primary Education in Thailand and Its

المنارة للاستشارات
www.ma

Present Challenges From Quantity to Quality Through Effective Management''. In: Yonemura, Akio. (Ed.). (2007). Universalization of Primary Education in The Historical and Developmental Perspective. Research Report. Chiba Shi, Chiba: Institute of Development Economics.

106- Sarkar, Diptendu. (2014). ''Religious Minority, Education and Separatism in South Thailand''. A Paper Presented at the 12th International Conference on Thai Studies from 22nd to 24th April 2014 at University of Sydney. Sydney: International Conference on Thai Studies.

107- Sarvi, Jouko; Munger, Fredi; & Pilla, Hitendra. (2015). Transitions to K-12 Education Systems. Experiences from Five Case Countries. Manila: Asian Development Bank.

108- Savrina, Baiba; & Sproge-Rimsa, Santa. (2014). ''Role of Science in Enhancing National Competitiveness: Case of Latvia''. Paper Presented at Proceedings Of The 8th International Management Conference ''Management Challenges For Sustainable Development'', November 6th – 7th, 2014. Bucharest, Romania: Author.

109- Sayādaw, Ledi. (2008). The Noble Eightfold Path and its Factors Explained. Kandy: Buddhist Publication Society.

المنارة للاستشارات
www.ma

110- State of Maine Legislature. Task Force on School Leadership. (February 2016). Task Force on School Leadership Report Presented at The Second Regular Session of The 127th Legislature. Augusta, ME: Author.

111- Tangtipongkul, Kaewkwan. (2015). ''Rates of Return to Schooling in Thailand''. Asian Development Review. Vol. 32. No. 2.

112- Tertiary Education Quality and Standards Agency, Australia. (n.d.). TEQSA Guidance Note Benchmarking. Melbourne, VIC: Author.

113- The ASEAN Secretariat. (March 2016). 2015 ASEAN Socio-Cultural Community (ASCC) Scorecard. Jakarta: Author.

114- The Canadian Chamber of Commerce. (February 2016). Canada's Top 10 Barriers to Competitiveness in 2016. Ottawa: Author.

115- The Government Public Relations Department. (2016). Mobilizing Education Reform for the Future of Thailand. Bangkok: Author. Available at: http://thailand.prd.go.th/ewt_news.php?nid=2925&filename=index

116- The National Association for the Education of Young Children. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth

المنارة للاستشارات
www.ma

Through Age 8. Washington, D.C.: Author.

117- The Office for National Education Standards and Quality Assessment. (2016). Lessons-Learned from Thailand's External Quality Assessment System and Challenges for the New Round of Assessment. Bangkok: Author.

118- The Research Universities Futures Consortium & Elsevier. (2012). The Current Health and Future Well-being of The American Research University. Amsterdam: Author.

119- The Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology. (2014). Quality Assurance in Early Childhood Care and Development in Southeast Asia. Quezon, The Philippines: Author.

120- The Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology. (2010). Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven-Country Audit. Quezon, The Philippines: Author.

121- The Thai National Commission for UNESCO. Ministry of Education, Thailand. (May 2015).
Education for All 2015 National Review Report: Thailand. Bangkok: Author.

122- Thomas, Gary. (2011). ''A Typology for The Case Study in Social Science Following A Review of Definition,

المنارة للاستشارات
www.ma

Discourse, and Structure''. Qualitative Inquiry. Vol. 17. No. 6.

123- Tongliemnak, Pumsaran. (2010). ''Three Essays on Teacher Labor Markets in Thailand''. PhD Submitted to The School of Education at Stanford University. Stanford, CA: Author.

124- Ulengin, Fusun; Kabakb, Ozgur; Onselc, Sule; Aktasb, Emel; & Parker, Barnett R. (2011). ''The Competitiveness of Nations and Implications for Human Development''. Socio-Economic Planning Sciences. Vol. 45. No. 1.

125- UNECSO. (2011). World Data on Education 2010/2011. 7th Edition. Paris: Author.

126- UNESCO-Bangkok Office. (2004). Early Childhood Care and Education in South-East Asia: Working for Access, quality and Inclusion in Thailand, The Philippines and Viet Nam. Bangkok: Author.

127- UNICEF East Asia and Pacific Regional Office. (2014). Thailand Case Study in Education, Conflict and Social Cohesion. Bangkok: Author.

128- United Nations Development Programme. (2014). Advancing Human Development Through The ASEAN Community. Thailand Human Development Report 2014. Bangkok: Author.

129- United Nations Development Programme. (2015). Human

المنارة للاستشارات
www.ma

Development Report 2015. Work for Human Development. Briefing Note for Countries on The 2015 Human Development Report. Bangkok: Author.

130- United Nations Industrial Development Organization. (2015). Industrial Development Report 2016. The Role of Technology and Innovation in Inclusive and Sustainable Industrial Development. Vienna: Author.

131- University of Oxford. (2015). International Trends in Higher Education 2015. Oxford: Author.

132- Valero, Anna; & Reenen, John. (March 2016). The Economic Impact of Universities: Evidence from Across The Globe. London: Centre for Economic Performance at London School of Economics.

133- Verner, Tomas. (2011). ''National Competitiveness and Expenditure on Education, Research and Development''. Journal of Competitiveness. No. 2.

134- Verner, Tomas; & Chudarkova, Silvie. (August 2013). ''Production Function, Human Capital and Selected Countries of the European Union''. Recent Researches in Applied Economics and Management – Volume I. Proceedings of the 5th International Conference on Applied Economics, Business and Development. Chania, Crete Island, Greece: The 5th International Conference on Applied Economics, Business and Development.

المنارة للاستشارات
www.ma

135- Vibulphol, Jutarat; Loima, Jyrki; Areesophonpichet, Sornnate; Rukspollmuang, Chanita. (2015). ‘‘Ready Contents or Future Skills? A Comparative Study of Teacher Education in Thailand and Finland’’. Journal of Education and Learning. Vol. 4. No. 4.

136- Waiyakarn, Somjate; & Muangnoycharoen, Kansiripak. (August 2015). A Follow-up Study on the Second Decade of Education Reform in Thailand (2009-Present) Focusing on Teacher Reform and Learning Reform. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2870311orhttp://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2870311

137- Wantchekon, Leonard; Klasnja, Marko; & Novta, Natalija. (December 2014). Education and Human Capital Externalities: Evidence from Colonial Benin. Princeton, NJ: Princeton University.

138- West, Martin R. (2012). “Education and Global Competitiveness”. In: K. Hassett. (Ed.). (2012). Rethinking Competitiveness. Washington DC: American Enterprise Institute Press.

139- World Economic Forum. (20٠٨). The Global Competitiveness Report 2008-2009. Geneva: Author.

140- World Economic Forum. (2009). The Global Competitiveness Report 2009-2010. Geneva: Author.

المنارة للاستشارات
www.ma

141- World Economic Forum. (2010). The Global Competitiveness Report 2010–2011. Geneva: Author.

142- World Economic Forum. (2016). The Global Competitiveness Report 2016–2017. Geneva: Author.

143- Yin, Robert K. (2011). Qualitative Research from Start to Finish. New York, NY: The Guilford Press.

144- Yorke, Mantz. (June 2008). Surveying The Student Experience: Institutional Collaboration and Benchmarking. York: Higher Education Academy.

145- Yotimart, Darunee; & Wongchai, Anupong. (June 2013). ''Trend of Thai Teacher Education in the Next Decade of the 21st Century: Teacher Professionality vs Student Learning Quality''. Paper Submitted to The 57th World Assembly of International Council on Education for Teaching (ICET2013), At Sukhothai Open University. Nonthaburi: Sukhothai Open University.

146-Zepeda, Sally J.; Jimenez, Albert M.; & Lanoue, Philip D. (2015). ''New Practices for a New Day: Principal Professional Development to Support Performance Cultures in Schools''. Learning Landscapes. Vol. 9. No. 1. Autumn 2015.

المنارة للاستشارات
www.ma