جامعة سوهاج
كلية التربية

المجلة التربوية

# رؤية نقدية لسياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية.

إعداد

**د/ منال سيد يوسف حسنين محمد**

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

تاريخ استلام البحث : ٢٦ أبريل ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر:٢٦ يونيو ٢٠٢٤م

**DOI:**

**الملخص:**

تعد السياسة التعليمية، من أبرز مصادر تشكيل الهوية الوطنية، خاصةً في ظل التحولات العديدة، والتوجُّهات العالمية، والانفتاح الثقافي، والتطور التكنولوجي، الذي فرض على التعليم وسياساته، المواكبة من جانبٍ، والضرورة في الحفاظ على هوية المجتمع من جانبٍ آخر، الأمر الذي ينعكس بدوره على كافة جوانب التعليم، لاسيّما الذي يتعلق بسياسة المناهج الدراسية، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين؛ لما لهما من دورٍ بارزٍ في تكوين شخصية التلاميذ، وتعزيز هويّتهم الوطنية. وانطلاقًا من ذلك فقد سعى البحث إلى نقد سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية؛ من خلال تحديد خصائص سياسات تطوير التعليم، وخطواتها، ومبرراتها، ومجالاتها، ومتطلبات نجاحها، فضلًا عن تحديد أبعاد الهوية الوطنية التي يجب تضمُّنها في السياسة التعليمية، وبيان أهم المنطلقات، والمعايير التي يمكن الاستناد إليها في الرؤية النقدية لسياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية. وبالرجوع إلى تحليل الوثائق الرسمية، والممارسات الفعلية لسياسات تطوير التعليم، توصّل البحث إلى أنّ الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية – ظهرت بصورة جلية في الوثائق الرسمية، التي ركّزت فحسب على بعض أبعاد الهوية الوطنية دون بعضها الآخر. كما أشارت ممارسات الواقع إلى أنّهُ ثمة ضعف في عناية سياسات تطوير التعليم بدعم الهوية الوطنية بالمرحلة الابتدائية، فضلًا عن ضعف تركيزها على الجانب الكيفي في التطوير، وهو ما يتطلب أنْ تكون فلسفة سياسات تطوير التعليم، وأولوياتها، منطلقة من الحفاظ على الهوية الوطنية ودعمها، خاصةً في المراحل التعليمية الأولى.

**الكلمات المفتاحية :**

**السياسة التعليمية – تطوير التعليم – سياسات تطوير التعليم –التعليم الابتدائي – الهوية الوطنية.**

## *A Critical Vision for Primary Education Development Policies in Support of the National Identity of the Arab Republic of Egypt.*

**Summary:**

Educational policy is one of the most prominent sources of shaping national identity, especially in light of the many transformations, global trends, cultural openness, and technological development, which imposed on education and its policies, on the one hand, and the need to preserve the identity of society on the other hand, which in turn is reflected in all aspects of education, especially with regard to curriculum policy, and the policy of professional development of teachers, because of their prominent role in forming the personality of students, and strengthening their national identity. Based on this, the research sought to critique the policies for the development of primary education in support of the national identity in the Arab Republic of Egypt; by identifying the characteristics of education development policies, their steps, justifications, areas, and requirements for their success, as well as identifying the dimensions of the national identity that must be included in the educational policy, and indicating the most important principles and criteria that can be based on in the critical vision of the policies for the development of primary education in support of the national identity in the Arab Republic of Egypt. Referring to the analysis of official documents, and the actual practices of education development policies, the research concluded that the national identity in the policies of primary education development in the Arab Republic of Egypt - appeared clearly in the official documents, which focused only on some dimensions of national identity and not others. Reality practices also indicated that there is a weakness in the care of education development policies to support the national identity at the primary level, as well as a weak focus on the qualitative aspect of development, which requires that the philosophy of education development policies, and their priorities, be based on preserving and supporting the national identity, especially in the early educational stages.

**Key Words:**

**Education Policy – Education Development – Education Development Policies – Primary Education – National Identity.**

## المقدمة :

تعد السياسة التعليمية الموجِّه الرئيس للتعليم؛ لذلك فإن اتجاهات سياسات التطوير، تنعكس على كافة جوانب النظام التعليمي؛ فعلى سبيل المثال تعكس سياسة المناهج الدراسية السياسة العامة للدولة، واتجاهاتها؛ لذلك ينبغي أن تستجيب سياسة التطوير لتوجهات المجتمع، وللتكنولوجيا الحديثة، ولتراكم المعارف، كما ينبغى في الوقت ذاته أنْ تعكس ملامح المجتمع السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، ومن ثمَّ فالمناهج الدراسية بما تتضمنه من محتوىً تعليميٍّ – تُعد الوسيلة الأساسيّة التي تتخذها السياسة التعليمية؛ لبلوغ أهداف المجتمع، والحفاظ على هويته، وتحقيق أغراضه، وذلك من خلال نقل الخبرات، والمعارف والحقائق، والمفاهيم، وغرس القيم، وتنمية المهارات، والاتجاهات.

ويعكس تطوير التعليم وسياسته، الجوانب الثقافية للدولة وهويتها؛ حيث تهدف العملية التعليمية في مجملها إلى غرس القيم التعليمية التي تربط الفرد بعالمه، وتقوم بإعداد ذهنه، وتفكيره بالمعارف المختلفة سواء أكانت معارف علميّة، أم ثقافيّة، أم تاريخيّة، أم جغرافيّة، أم وطنيّة، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا من خلال مناهج مُعدّة لهذا الغرض؛ فالمنهج التعليمي هو المسئول عن ترسيخ الهوية الوطنية، وتنميتها في وعي وعقول الأجيال الحالية واللاحقة، كما هو المُسهِم في ترسيخ المبادئ، والقيم، التي تعزز من انتماء النشئ إلى وطنهم (الترهوني، سامي، ٢٠٢٠: ٢٣٢)، ولكي تدعم سياسة تطوير المناهج الهوية الوطنية، ينبغي العناية بسياسة التنمية المهنية للمعلمين، الذين يقع على عاتقهم تنفيذ السياسات، وتقديم المناهج الدراسية المطورة؛ لذلك تعد سياسة التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير المناهج الدراسية – أبرز السياسات التي ينبغي العناية بها؛ لأنها تعكس مدى تطور النظام التعليمي، واستجابته للتطورات الحديثة، مع عنايتها بخصوصية المجتمع وهويته.

لذلك فإن أي سياسة لتطوير التعليم، ينبغي لها من مرجعية ترتبط بخصوصيات المجتمع، وثوابته، وقيمه، وأهدافه؛ أي أنها ترتبط بهويته؛ لذلك تعد سياسة التعليم من أبرز مصادر تشكيل الهوية الوطنية، وهي السبيل الأساسى للحفاظ عليها. وتشير بعض الدراسات إلى" أنه يمكن تنمية الهوية الوطنية للتلاميذ؛ من خلال نظام تعليمي يدعم تعليم الهوية الوطنية، وتحسين اللغة، وتدريس القيم الأساسية" (Shao, 2022:47) لخلق

شخصية كاملة مستعدة للتماهي مع أمة معينة؛ من خلال تولي الأدوار الاجتماعية ومسئوليات العمل، وغرس الانتماء ؛ لذلك فمن الضروري التركيز على النظام التعليمي الذي يعزز القيم الوطنية، أو الثقافية من خلال مناهج مختلفة، والعناية بإعداد المعلم، وتدريبه، فضلا عن أهمية التعزيز المؤسسي لقيم المجتمع؛ من خلال النظام التعليمي الذي يمنع تحوُّل الهوية الوطنية إلى بناء سياسي في شكل أيديولوجية سياسية :Romić, 2020 ) (117–110 ، فالتعليم يهدف إلى بناء شخصية المواطن الصالح في مجتمعه؛ فيعمل على تعزيز وغرس مفهوم الهوية الوطنية وقيمها، ويكسب التلاميذ المهارات الذهنية، والعلمية، وفقًا لرؤيته للهوية في علاقتها بالماضي والحاضر والمستقبل؛ وذلك من خلال تضمين المناهج الدراسية، والبرامج والأنشطة اللاصفية والصفية، والأساليب والطرق، والممارسات والقيم التي تعزز المواطنة والهوية الوطنية؛ كالقيم الدينية، والوطنية، والاجتماعية، والعادات والتقاليد، والتي تعتبر ركيزة أساسية في حماية الوطن من الاندثار أمام الهويات الأخرى (حسن، ٢٠٢٢ : ٣٦)، فضلا عن الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية المعارف والوعي والاتجاهات لدى التلاميذ، الذي له تأثير كبير على تعزيز الهوية الوطنية لديهم؛ لذلك لابد من العناية بسياسات تطوير التعليم من خلال اتباع الخطوات العلمية، وتوفير المتطلبات الأساسية؛ لنجاح سياسات التطوير في تحقيق أهدافها، خاصة تلك المتعلقة بدعم الهوية الوطنية؛ بالتركيز على سياسة تطوير المناهج، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين.

وتتعدد أبعاد الهوية الوطنية التي يتم استقاؤها من المبادئ التي توجه التعليم، وسياساته؛ ولعل من أبرزها البعد التاريخي، والجغرافي، والسياسي، والاقتصادي، والعالمي، وغير ذلك من تلك الأبعاد التي تشتق من مبادئ السياسة التعليمية، النّابعة من الواقع الثقافي، والديني، والاجتماعي، والسياسي للدولة، كما أنها تقوم على الهوية الخاصة بها، وبمعتقداتها تجاه حقوق الفرد وواجباته. ولتحقيق أهداف سياسات تطوير التعليم في دعم الهوية الوطنية، لابد أن يسبقها مبادئ فكريّة توجه الوثائق الرسمية، التي تترجم فيما بعد في الممارسات الفعلية للتطوير، والمُوضِّحَة مدى دعمها لسياسات تطوير الهوية الوطنية، خاصةً في ظل الانفتاح الثقافي، والتطور التكنولوجي الهائل، وبروز مفاهيم عالمية، تسعى إلى إلغاء الحدود القومية، وهو ما يجب أنْ يترتّب عليه وجود أجيال واعية بتلك التغيرات العالمية

والدولية، وقادرة في الوقت نفسه على التعامل معها، بما لا يُخلّ بمبدأ الحفاظ على هويتها الوطنية.

وتعد مرحلة التعليم الابتدائي قاعدة التعليم الأساسيّة لبناء الهوية الوطنية؛ حيث تركز هذه المرحلة على نمو شخصية التلاميذ من جميع الجوانب العقلية، والوجدانية، والجسمانية؛ لذلك يصير من الضروري أن تسعى سياسات التطوير – التي توجه المناهج الدراسية، وتُنمّي المعلمين مهنيًّا – إلى تحقيق عدة أهداف من شأنها المساعدة في تكوين شخصية التلاميذ، وتعزيز هويتهم الوطنية وترسيخها. لذلك يسعى البحث لنقد سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية؛ بالتركيز على سياسة تطوير المناهج، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين، في ضوء الوثائق الرسمية، والممارسات الفعلية، مع وضع مجموعة من المنطلقات العلمية والمعايير، التي سيتم من خلالها التحليل النقدي لسياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية؛ بغية الوصول إلى مقترحات لسياسة تعليمية داعمة للهوية الوطنية.

## مشكلة البحث :

تفرض التحولات والتغييرات المتلاحقة على النظام التعليمي، مراجعة سياساته، واستحداث سياسات تطوير قادرة على مواجهة هذه التحولات، مع الاحتفاظ بشخصية المجتمع وهويته، خاصةً مع بروز بعض المفاهيم العالمية، بدايةً من العولمة، ثم المواطنة العالمية والإنسانية، التي تتقلص أمامها تدريجيًّا الإنتماءات الوطنية، لاسيّما مع زيادة التطور التكنولوجي الذي ساهم في تلاشي المسافات الجغرافية، والثقافية بين الدول؛ لذلك تعددت المبادرات المصرية؛ لمحاولة مواكبة التغييرات العالمية، مع الحفاظ على الهوية الوطنية؛ حيث تضمنت استراتيجية مصر ٢٠٣٠عددًا من الأبعاد التي تعتني بالهوية الوطنية، لعل من بينها "تصميم مناهج حديثة تهدف إلى تنمية الوعي السياسي، والمشاركة المجتمعية، والثقافية لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية، وتمكينهم من التعليم؛ من أجل المواطنة، والمسئولية المجتمعية، وتضمين مفاهيم المواطنة في الإطار الوطني للمناهج، وإقامة شراكات مع منظمات عالمية؛ لتطوير مناهج تنمي جيلًا من المواطنين العالميين" ،كما تهدف الرؤية إلى رفع كفاءة المعلمين وتطوير أدائهم "بالتركيز على برامج إعداد وتدريب معتمدة من الأكاديمية

المهنية للمعلمين وفق المعايير العالمية" ( وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، رؤية مصر ٢٠٣٠: ٣٧-٣٨-٤٠).

كما حددت وزارة التربية والتعليم في مصر عدة خطوط عريضة؛ للتطوير التعليمي؛ بما يسهم في تعزيز الهوية الوطنية؛ حيث أشارت الأهداف الاستراتيجية العامة في الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم في مصر ٢٠١٤/٢٠٣٠ إلى ضرورة تطوير المناهج الدراسية، بما يتوافق مع متطلبات العصر والمستقبل، ويحقق ترسيخ الانتماء، ويؤكد الهوية المصرية، وتنمية المهارات، وثقافة الإبداع، وغرس القيم الأصيلة للمجتمع المصري وترسيخها (الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم،٢٠١٤ :٥٥ )، كما اهتمت وزارة التربية والتعليم ببرامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين؛ حيث تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، التي من أهم اختصاصاتها، العمل على التنمية المهنية للمعلمين وتدريبهم، مع تركيز العناية على معايير المعلم أكثر من العناية بمحتويات البرامج والمراحل التي تمر بها وبإدراتها ( أحمد، محمد، ٢٠١٢: ٣٩)، وإذا كانت التنمية المهنية أمرًا ملحًّا في الماضي، فقد صارت أكثر أهمية وإلحاحًا في عصرنا الحاضر، خاصّةً بعد الانفجار العلمي، والمعرفي، والتغييرات العالمية بمفاهيمها وتداعياتها، الأمر الذي أثقل المعلم بعدة وظائف على المستوى المعرفي، والمهاري، والوجداني؛ لتعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ.

وعلى الرغم من كثرة المبادرات التي تعتني بدعم الهوية الوطنية؛ فإنّ هناك تتعددًا في المشكلات المرتبطة بالهوية الوطنية؛ منها: ضمور الشعور بالهوية القومية، وإفساح المجال للهيمنة والتبعية الثقافية، وإضعاف مقومات الهوية الثقافية للمجتمع، واختلال النسق القيمي للأجيال الناشئة، وتكريس مناهج التعليم الأجنبي للاندماج الثقافي والفكري بين المتعلمين والمجتمع الذي يدرسه، لا المجتمع الذي نشأ فيه وعاش؛ حيث تؤكد تلك المناهج تنمية روح المواطنة، والانتماء للدول التابعة لها ( محمد، ٢٠١٩: ١١٩) .

كما يتضح ضعف ثقافة المعلم، وضعف عنايته بدعم الهوية الوطنية، الأمر الذي انعكس على أدائه ودوره في دعم الهوية الوطنية؛ من خلال تعزيز الاندماج الوطني؛ حيث اقتصرت محاولاته واجتهاداته أثناء تعاملاته، على خبراته الاجتماعية، لا على برامج إعداده، فضلًا عن ضعف دوره وتراجعه كعضو في المجتمع، قادر على تدعيم أواصر الصلة بين المدرسة والمجتمع؛ فالأولوية صارت للتحصيل الدراسي فحسب(الحبشى،٢٠١٧ : ١٦١-١٦٢)، ومن

ثمَّ تشهد الهوية الوطنية لدى المعلم اضطراب الأمر الذي سينعكس بالضرورة على دعم الهوية لدى التلاميذ فيما بعد.

وأكدت العديد من الدراسات أن التعليم يعاني من ضعف تكوين شخصية التلاميذ، وضعف تعزيز الهوية الوطنية لديهم، سواء من خلال المناهج الدراسية، أو أساليب التعليم والتعلم المطبقة من خلال المعلمين؛ فقد تمت الإشارة إلى قصور أداء المعلم، وضعف مستواه – خاصة في المرحلة الابتدائية – وقلة استخدامه للوسائل العلمية والتكنولوجية اللازمة؛ لإعداد أجيال تواكب التطور المعلوماتي، والتكنولوجي (مجاهد ، ٢٠١٩: ١٢٣)، فضلا عن أن التعجل من قبل واضعي السياسات التعليمية، والامتثال للإملاءات والضغوط الخارجية، وتخلي الدولة عن بعض مسئولياتها في تبعية واضحة لتيار العولمة دونما مراعاة المصلحة الوطنية(الزنفلى،٢٠١٣: ٢٢٩)الأمر الذي ينعكس على السياسة التعليمية، واتجاهاتها في دعم الهوية الوطنية.

كما يتضح الافتقاد إلى خطاب سياسي محدد يتطرق بوضوح إلى تعزيز الهوية الوطنية للتلاميذ، أو الإعلان أن سياسات التطوير من أهدافها تعزيز الهوية الوطنية، خاصة مع ما يطرحه المنظور المستقبلي من متطلبات فلسفية، وفكرية، ومعرفية، وتكنولوجية – تتجاوز في دلالتها الكثير من المعاني، والقيم الإنسانية، وهو ما يلقي بالكثير من التحديات التي تجعل الأجيال القادمة تستشعر الكثير من الغربة، وعدم التكيف مع واقع مجتمعي يحمل بين جوانبه الكثير من التناقضات، التي فرضتها محاولة المزج بين مجتمع تقليدي تنازل عن الكثير من سماته طوعًا أو قسرا، وعمليات تحديث شكلية لم تمس عصب المجتمع؛ لتبدو الكثير من المتناقضات الفكرية، والقيمية التي يصعب قبولها، فضلا عن محاولات السيطرة على العقول، وغرس بعض القيم التي تهدف إلى خلق التباين في الإدراكات، وتجاوز مؤسسات التنشئة التقليدية؛ كالمدرسة. وعليه فإنّ هذه المتناقضات الفكرية هي ما تجعل التعليم أمام جملة من التحديات الواجب التعامل معها بحكمة (عبد الوهاب،٢٠٢٣: ١٩).

ومن ثمَّ يتضح أنّ تحديد اتجاهات سياسات التطوير، يساعد إلى حد كبير على تفسير الأوضاع القائمة بطريقة دقيقة، والاستفادة من الفرص المتاحة بطريقة واقعية، وتحديد نتائج كل اختيار، وبالتالي تَسهُلْ عملية اتخاذ القرارات التعليمية بدقة (Bayram, 2019: 453).

وانطلاقًا من دور المعلم الاجتماعي، الذي يمثل ثقافة المجتمع ويعمل على نقلها، ويقوم بترسيخ قيم الانتماء والولاء للوطن، وتنمية مهارات التلاميذ، ومساعدتهم في اتباع المنهج العلمي، والتفكير الناقد – صار من المهم تطوير أداء المعلمين، وتأكيد التنمية المهنية المستدامة لهم ( حجازى، ٢٠١٨: ١٣٥) وكما يحتاج نجاح سياسات تطوير التعليم إلى المعلم، فهو يحتاج أيضًا إلى تطوير المناهج الدراسية، وتحديثها، ومراجعتها المستمرة (عامر، ٢٠٢٣: ١٤)، على أن يكون من أولويات التطوير، الحفاظ على الهوية الوطنية، من خلال محتوى تعليمي مناسب، يُقدَّم من قِبَلْ المعلمين بطريقة تساعد على تحقيق أهدافه؛ التي من بينها الحفاظ على الهوية الوطنية، ودعمها لدى التلاميذ.

ويتضح مما سبق أنه في ضوء المشكلات التي تواجه التعليم من جانب، وفي ظل تأكيد السياسة التعليمية خصائص الهوية الوطنية، وتعميق الجذور التاريخية، وفي ظل التوجهات نحو العالمية، وتضاؤل دور الدولة القومية في السياق العالمي؛ حيث يدعم هذا التوجه نحو عولمة سياسات التعليم والحد من دورها في هذا الشأن، لافتراض أن دور التعليم واحد في كل الدول، وأن القيم والمعارف والمهارات اللازمة لنمط المواطنة المطلوب – المواطنة العالمية– لا يتغير من دولة لأخرى ( محمد، ٢٠١٠: ٢٣٦) – لابد أن يؤدي التعليم دورًا أساسيًّا في تأكيد الهوية الوطنية وترسيخها؛ تسليحًا للأجيال القادمة؛ لمواجهة سيطرة التكنولوجيا المتقدمة على الثقافة والحضارة، كما ينبغي أن يكون في صدارة أولويات السياسة التعليمية، تعميق الانتماء والولاء لقيم المجتمع المصري، وتراثه، وشرائعه؛ وذلك بمزيد من الاهتمام باللغة القومية، والتربية القومية، والأخلاق، والتاريخ ( عبد العزيز، ٢٠١٥: ١٦ ).

وتأسيسًا على ماسبق، نجد أن السياسة التعليمية تطالب بتعزيز قيم التعليم، وتؤكد أهميته في حماية الهوية الوطنية؛ لمواجهة التغييرات، والتوجهات العالمية، التي تتطلب التفاعل الواعي معها، مما يلقي عبءًا جسيمًا على التعليم، وسياسات تطويره؛ حيث تتحمل السياسة التعليمية العبء الأكبر في مواجهة التحديات المفروضة على المجتمع؛ من خلال تأثيرها على التلاميذ، ودورها في إكسابهم القيم، والاتجاهات، والمهارات اللازمة؛ للحفاظ على الهوية الوطنية، وتعزيزها لديهم.

ونظرا لحرص وزارة التربية والتعليم على إصلاح التعليم وتطويره، بدءًا من التعليم الابتدائي، من خلال تطبيق النظام التعليمي الجديد ٢.٠، الذي تم تطبيقه في سبتمبر ٢٠١٨

بالقرار الوزاري رقم ٣٤٣ لعام ٢٠١٨ /٢٠١٩، كمحاولة للتغلب على المشكلات التي تواجه النظام التعليمي، ونظرًا لأهمية التعليم الابتدائي باعتباره قاعدة الهرم التعليمي، والبداية لتكوين الاتجاهات، وتنمية المعارف، والقيم – ومع الإشارة إلى أنّه كلما زادت القاعدة قوةً، أثّر ذلك على تكوين شخصية التلاميذ فيما بعد؛ ليكونوا مواطنين في المجتمع متمسكين بهويته التي تميزه عن غيره من المجتمعات – فقد سعى هذا البحث إلى نقد سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية في ضوء مجموعة من المنطلقات والمعايير النقدية، كمحاولة للمراجعة المستمرة لسياسات التطوير، والعمل على تعزيز جوانب القوة، وتحسين جوانب الضعف؛ لتعزيز دور التعليم وسياساته في دعم الهوية الوطنية في المراحل التعليمية المختلفة، خاصةً المراحل الأولى من التعليم .

وعليه؛ يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما خصائص سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، وخطواتها، ومبرراتها، ومجالاتها، ومتطلبات نجاحها ؟
- ما أبعاد الهوية الوطنية التي ينبغي تعزيزها في سياسة التعليم؟
- ما المنطلقات والمعايير العلمية لنقد سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية؟
- ما الرؤية النقدية لسياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية؟
- ما المقترحات المستقبلية الداعمة للهوية الوطنية بسياسات تطوير التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية؟

## أهداف البحث :

وفقًا لطبيعة البحث المعني بالتحليل النقدي لسياسات تطوير التعليم في محاولة الكشف عن مدى تعزيزها للهوية الوطنية بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية، تتحدد أهداف البحث في النقاط الآتية:

- إبراز أهمية سياسة التعليم في دعم الهوية الوطنية.
- التأكيد أن اتجاهات سياسات تطوير التعليم، تنعكس على سياسة المناهج الدراسية؛ وذلك باعتبارها الأداة المعرفيّة التي تُبيِّن بالضرورة ما يجب أن يتعلمه التلاميذ في

المدارس. وهي تعكس السياسة العامة للدولة واتجاهاتها. وتنعكس بالضرورة على سياسة التنمية المهنية للمعلمين المنفذين لسياسة تطوير المناهج.

- تحديد أبعاد الهوية الوطنية التي ينبغي تعزيزها في السياسة التعليمية.
- التعرف على الفكر التعليمي وتوجهات الدولة، من خلال تحليل الوثائق الرسمية، وسياسات تطوير التعليم بالمرحلة الابتدائية؛ للتعرف على الواقع الفعلي لسياسات تطوير التعليم في دعم الهوية الوطنية بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية.
- بيان أوجه النقد التي توجه إلى سياسات تطوير التعليم بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية ، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها.
- الكشف عن مبررات سياسات تطوير التعليم، ومدى انعكاسها على دعم الهوية الوطنية .
- اقتراح ما يتعين فعله مستقبلًا؛ لتعزيز الهوية الوطنية، من خلال سياسات تطوير التعليم بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية.

## أهمية البحث :

تتبلور أهمية البحث في الآتي:

تنطلق الأهمية النظرية من التالي:

- تحديد خصائص سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، وخطواتها، ومجالاتها، ومتطلبات نجاحها، فضلا عن الوقوف على أبعاد الهوية الوطنية، ومحاولة إسقاطها على سياسات تطوير التعليم المصري بالمرحلة الابتدائية؛ لمعرفة كيفية تعزيزها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإلقاء الضوء عليها بالنسبة لصانعي السياسة التعليمية.
- رصد مدى دعم سياسات تطوير التعليم للهوية الوطنية، من خلال الوثائق الرسمية، والممارسات الفعلية؛ لتطوير التعليم للخروج بما يتعين فعله في المستقبل، وبما يفيد صانعي السياسة ومطوري المناهج الدراسية، ومطوري برامج التنمية المهنية للمعلمين من الاستفادة منها؛ لتعزيز أبعاد الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم.

تنطلق الأهمية التطبيقية من الآتي:

- توجيه العناية إلى الهوية الوطنية، وأبعادها، مما قد ينمي الوعي لدى المعلمين، ويساعدهم على تطوير التعليم؛ كتطوير استراتجيات للتدريس –على سبيل المثال– تدعم الهوية الوطنية لدى التلاميذ.
- تزويد مخططين المناهج الدراسية بأبعاد الهوية الوطنية، وأهم الجوانب التي يجب التركيز عليها؛ للحفاظ على الهوية الوطنية، وتزويدهم بما يفيدهم في مراعاتها عند تطوير المناهج الدراسية، وتحديد مواطن القوة والضعف؛ لاتخاذ الإجراءات التطويرية المناسبة، فضلًا عن تزويدهم بما يُفيد بناء المناهج الدراسية التي تدعم الهوية الوطنية.
- تزويد صانعي السياسة التعليمية، والقيادات التعليمية، بمقترحات؛ لتطوير سياسة التنمية المهنية للمعلمين، بما يسهم في دعم الهوية الوطنية.
- تمكين متخذي القرار من اقتراح استراتيجيات؛ للتطوير مستقبًلا، مع ما يفيد صانعي السياسة في وضع سياسات تعليمية مستقبلية؛ داعمة للهوية الوطنية.

## منهج البحث :

وقد تخيّر البحث المنهج الوصفي أساسًا يقوم عليه، بما يسمح بوصف القضايا الكائنة وتفسيرها وتحليلها؛ وذلك من خلال تحديد أبعاد الهوية الوطنية؛ التي ينبغي أن تعززها السياسة التعليمية، مع إعداد قائمة بها، تُستخدم في تحليل الوثائق الرسمية، والممارسات الفعلية لسياسة تطوير التعليم؛ لتحديد القضايا التي تعكس أبعاد الهوية الوطنية المتضمنة في السياسة التعليمية؛ بهدف الوصول إلى وصف واستنتاجات علمية؛ تفيد في وضع مقترحات مستقبلية، تدعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم.

كما تخيّر البحث كذلك المنهج النقدى؛ بوصفه كاشفًا عن التناقضات في نظام التعليم المصري، وسياساته، ومعرفة الأيديولوجية المستترة خلفه، والمصالح المتصارعة، التي تقف خلف توجيه سياسته وفلسفته، لذلك تطرح تساؤلات مهمة: لماذا نشأت الفكرة؟ وكيف؟ وإلى من تتجه؟ ومن المستفيد؟ ومن الضحية؟ وكلها تساؤلات يتم طرحها للإجابة عليها، وجديرٌ بالذِّكر هنا أن المنهج النقدي يعتمد في أساسه كذلك على منطلقات يدير عليها تحليله، وتفسيره، ومن ثـمَّ نتائجه؛ فهي تمثل جوهر عملية النقد (المنوفي، ٢٠٠٠ : ٩٦–١٠٧) .

ومن خلال المنهج النقدي سيتم الكشف عن الأسباب الكامنة خلف الظاهرة أو موضوع الدراسة؛ بغية تفسيرها، لذلك سيتم تحليل مبادئ السياسة التعليمية، وأبعاد الهوية الوطنية المتضمنة فيها، فضلًا عن تحديد المنطلقات والمعايير التي يمكن من خلالها التحليل والنقد لاتجاهات سياسات تطوير التعليم الدّاعمة للهوية الوطنية بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية؛ لتوضيح جوانب القوة والضعف، ثم وضع مجموعة من المقترحات المستقبلية؛ لتدعيم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية.

## أدوات البحث :

وفقا للبحث سيتم تطبيق الأداة التالية:

**أولا: قائمة أبعاد الهوية الوطنية:**

تهدف إلى تحديد أبعاد الهوية الوطنية التي يجب أن تتضمنها سياسات التعليم. ولقد تم إعداد هذه القائمة وفق الإجراءات التالية :

١–مصادر بناء القائمة: تم بناء القائمة بالرجوع إلى:

– رؤية مصر ٢٠٣٠ وبرامجها.

–العديد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة، التي تناولت أبعاد الهوية الوطنية، مثل: دراسة (موريف، ٢٠١٤)،ودراسة لازيتش وبيشيتش ،(Lazić, Pešić 2016) ، ودراسة أرلى (Ariely,2019)، ودراسة ايمونن (Immonen,2020) ، ودراسة خوجاست وأخرين (Khojasteh and et.al., 2020)، ودراسة(وادى، ٢٠٢٠) ودراسة(الحربي،٢٠٢٢)، ودراسة (الكساسبة، ٢٠٢٣).

–أراء بعض الخبراء والمتخصصين في التعليم، وسياساته في أبعاد الهوية الوطنية المتضمنة في سياسات تطوير التعليم.

٢–صدق قائمة أبعاد الهوية الوطنية ومؤشراتها: أُعتمد في التحقق من صدق القائمة على صدق المحكمين؛ حيث عرض القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في التعليم، وسياساته، بالإضافة إلى عدد من المشرفين التربويين؛ الذين اهتموا في بعض الأحيان بتعديل بعض الأبعاد والمؤشرات، ودمج بعضها في أحيانٍ أخرى، وإضافتهم لبعضها، أو نقله من بعد إلى آخر في أحيانٍ ثالثة.

٣- وصف القائمة في صورتها النهائية: اشتملت القائمة في صورتها النهائية على ثمانية (٨) أبعاد رئيسة يندرج تحتها عدد من المؤشرات، وتتبلور هذه الأبعاد في: (البعد التاريخي، والجغرافي، والسياسي، والثقافي والاجتماعي، والاقتصادي، والبيئي، والعالمي، والديني).

## حدود البحث :

يقتصر البحث على بعض سياسات تطوير التعليم الابتدائي، التي لها علاقة وطيدة بدعم الهوية الوطنية وهما: سياسة تطوير المناهج الدراسية، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية في ضوء النظام التعليمي ٢.٠ الجديد، أو المطور المطبق منذ سبتمبر عام ٢٠١٨، انطلاقًا من كونه يركز على العناية بتنمية معارف التلاميذ، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، فضلًا عن عنايته ببناء شخصيات ناقدة، وواعية، ومبتكرة لديها القدرة على التعامل مع المعلومات، وتوظيفها، وهي أمور مهمة في غرس الهوية الوطنية خلال المراحل التعليمية المختلفة، خاصة المراحل الأولى من التعليم.

وتعد سياسة المناهج الدراسية من أبرز سياسات التطوير في المنظومة التعليمية؛ لأن أي تطوير أو إصلاح تربوي لا يتم بمعزلٍ عن تطوير المناهج الدراسية؛ فسياسة تطوير المناهج تعتني بما ينبغي أن يتعلمه الطلاب من حقائق، ومعرفة، ومهارات، وهو بعد مهم في دعم الهوية الوطنية، كما أن سياسة التنمية المهنية للمعلمين، تعتني بمهارات التدريس المطلوبة؛ لتوصيل المعرفة والمهارات بطريقة فعالة، وكلا الجانبين مهمين؛ لإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرفة، والمهارات، وتنمية القيم، والاتجاهات التي تعزز الهوية الوطنية لديهم، ومن ثَمَّ تعد سياسة التنمية المهنية للمعلمين، وسياسة المناهج – نوع من السياسات التعليمية المسهمة في تشكيل تفكير التلاميذ نحو تحقيق أهداف الوطن الحالية والمستقبلية.

**مصطلحات البحث :**

**تتبلور مصطلحات البحث في السياسة التعليمية، والهوية الوطنية، وتطوير التعليم الابتدائي. ويمكن توضيحها على النحو التالي:**

**١–السياسة التعليمية :**

**تتعدد تعريفات السياسة التعليمية، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:**

- **" التدبير الحكيم والنظر الحصيف في عواقب أمر ما، كما تشتر إلى الجهة التي تضع سياسة خاصة بهدف معين ترتبط بإطار للعمل التنفيذي لتحقيق هذا الهدف" ( بدوي، ١٩٨٢: ٣١٨) .**
- **" جملة الموجهات العامة التي تحكم حركة المجتمع في قطاع التعليم" (علي، ١٩٩٢: ٤٣ ).**
- **"تعبر السياسة التعليمية عن الاختيارات السياسية للدولة، وعن قيمها، وعاداتها، وتقاليدها، وتصورها للمستقبل وما تحتاج؛ فهى المبادئ التي يقوم عليها التعليم، وتحدد إطاره العام وفلسفته ونظمه" (غنايم، ٢٠١٨: ٥٢٢–٥٢٣).**
- **"مجموعة من التوجهات والمبادئ العامة التي تحكم عمل النظام التعليمي؛ لتحقيق أهدافه في إطار السياسة العامة للدولة " ( الهلالي، ٢٠٢١: ٥) .**
- **"الخطوط العامة والأهداف والاتجاهات والمبادئ التي يضعها أفراد المجتمع ومؤسساته لتوجيه مسار التربية والتعليم بمراحله المختلفه وتشمل الفلسفة، والأهداف، ووسائل تحقيق هذه الأهداف، ونظامها، والسياسات الفرعية التي تخصها وتحدد الشكل العام والإطار المرجعي لها والذي يستدل به عند تناول قضايا التعليم العام ومشكلاته" (يوسف، عبد الغني، ٢٠٢١: ٤٦) .**
- **"تحدد السياسات التعليمية بعبارات ضمنية أو صريحة ما يجب فعله وما لا يجب فعله في المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف". (Bashar and Sifawa, 2022: 67)**

**وبناءً على ما سبق من تعريفات، فإنّه يُمكن استخلاص مفهومٍ إجرائيٍ للسياسة التعليمية، مفاده: أنّها المبادئ، والخطوط الإرشادية، وموجهات التعليم – التي تنعكس في**

الوثائق الرسمية، والممارسات الفعلية؛ لتطوير التعليم الابتدائي، بما يسهم في دعم الهوية الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- تطوير التعليم:

يعرف تطوير التعليم على أنه"عملية تعديل وتحسين وتجديد العمل والأداء والآليات والممارسات والأساليب والنظم المرتبطة بالنظام التعليمي، لوضع أفضل في المؤسسات التعليمية والتربوية في ضوء سياسات واضحة ومعايير وأهداف محددة بهدف إحداث التقدم التعليمى المنشود، والنمو الشامل للطلاب وإعدادهم للمستقبل"(المصري، ٢٠٢٣: ٢٧٥ ).

كما يعرف تطوير التعليم بأنه تحسين العملية التربوية وصولاً إلى تحقيق الأهدف المنشودة بكفاءة، كما يشير إلى القيام بإجراء التغيرات بأسلوب مخطط ومنظم؛ يهدف إلى الإصلاح في جميع الجوانب والمجالات (عمار، ٢٠١٤: ٢١٢).

٣-سياسات تطوير التعليم:

تعرف سياسة تطوير التعليم على أنها "عملية تحول وتخطيط مقصودة في السياسة التعليمية نحو الأفضل تشمل المناهج، والأبينة التعليمية، والتلاميذ، والمعلمين، والإدارة؛ لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي" (عبد الدايم، وآخرون، ٢٠٢٢: ٤٥٣).

كما تُعرَّف سياسات تطوير التعليم على أنها "نشاط يتضمن بشكل عام البحث والتحليل والتشاور وتوظيف المعلومات؛ للخروج بالتوصيات والمقترحات التطويرية، ويتمثل المنتج النهائي لهذه العملية في وثيقة سياسة تعكس ما ينبغي تنفيذه ومعالجته مع العناية بالإجراءات، والآليات التي تهدف إلى تحقيق التوجه الاستراتيجي للسياسة " (The Presidency Republic of South Africa,2020:8)، كما تعرف بأنها "المبادئ والممارسات اللازمة للاستجابة بفاعلية للتحديات الحالية والمستقبلية" (UNESCO, 2009: 2) .

وفي ضوء التعريفات السابقة للسياسة التعليمية، وتطوير التعليم، فإن المقصود بسياسات تطوير التعليم الابتدائي إجرائيًا: المبادئ والمعايير التي توجه تطوير التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية؛ لدعم الهوية الوطنية، التي تظهر في الوثائق الرسمية والممارسات الفعلية، من خلال تطبيق عدد من السياسات؛ كسياسة تطوير المناهج الدراسية، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين.

**4- التعليم الابتدائي:**

**يشار إلى التعليم الابتدائي على أنه " أنشطة تعلم وتعليم مصممة عادة لتزويد التلاميذ بمهارات أساسية في مجالات القراءة والكتابة والحساب، ولإنشاء أساس متين للتعلم والفهم الصحيح للمجالات الأساسية للمعرفة وتنمية الشخصية، وهو يركز على التعلم على مستوى محدود من التعقيد مع قدر قليل من التخصص إن وجد " ( وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، ٢٠١٦: ٢٦).**

**كما يعرف التعليم الابتدائي بأنه: المستوى الأول من التعليم الذي يوفر الأساس الذي تقوم عليه المستويات الأخرى، والذي يهدف إلى ترسيخ المهارات اللازمة لدى كل طفل، وتعريفهم ببعض المفاهيم الأساسية؛ كالتعاون، فيعد بمثابة نقل المعايير المجتمعية للأطفال، الأمر الذي يحدد بدوره نوعية الشخصية، أو الأخلاق التي يمكن للطفل أن يظهرها في المجتمع الأوسع، ومن ثَمَّ فإن التعليم الابتدائي الجيد مِفتاحٌ لبناء القدرات البشرية والتنمية الوطنية؛ لأنه أساس العملية التعليمية، وإن كان المنهج الدراسي نفسه هو أحد مكونات عملية ضمان تقديم التعليم الابتدائى الجيد (Obasi, Oyemwen, 2022:1-2).**

**٥- الهوية الوطنية :**

**تتعدد تعريفات الهوية الوطنية ومنها ما يلي:**

- **" انتماء مجموعة من الأفراد لأمة محددة باعتبارهم أعضاء في هذه الأمة، فهم يمثلون مجتمع سياسي متخيلimagined community ( أي: المجتمع المرغوب أو المراد) ومن خلال تعريف أفراد الأمة أنفسهم كأعضاء في هذه الأمة تأتي صورة قوية للهوية الوطنية" (Hiekkamäki,2015: 10).**
- **" انتماء الفرد إلى أفراد مختلفين عن الآخرين بحكم انتمائهم إلى أمة معينة، وينطوي إحساس الهوية الوطنية لدى الأفراد بالارتباط العاطفي للأمة، وتكوين الاتجاهات، والمفاهيم المعيارية للعضوية الوطنية" (Gabrielsson, 2021 : 503)**
- **" إدراك ذاتي وجماعي لنسق من القيم والرموز والمعايير والسمات والخصائص الثقافية والاجتماعية، وتعد محصلة لعدد من المصادر التاريخية والجغرافية والحضارية والدينية والسياسية التي تميز أبناء المجتع الواحد وتعبر عن عقيدتهم وولائهم وانتمائهم للوطن، ومن ثم فإن الهوية تمثل نسيجًا معقدًا من الخصائص**

والميزات العقائدية، والأخلاقية، والثقافية، والرمزية التي ينفرد بها شعب من الشعوب وأمة من الأمم، وتستمد من عقيدة الشعب وقيمه الكبرى، وذاكرته التاريخية، وعبقرية المكان الذي يعيش فيه" (فيصل، ٢٠٢٠: ١٨– ٢١) .

- "التصور الذي تبنيه القوى المهيمنة على سلطة القرار السياسي والتربوي داخل المجتمع، أنه تصور يعكس منظورها للمجتمع وللثقافة في الماضي والحاضر والمستقبل، وغالبا ما يكون هذا التحديد حصيلة تفاعل بين هوية المجتمع من جهة، وإيدولوجيا هذه الفئة من جهة ثانية، ويتلخص ذلك في كون الهوية الوطنية نتاج تفاعل بين هوية المجتمع بمكوناته وتراكماته وتاريخه وبين مختلف الأنساق الإيديولوجية التي تتقاطع داخل ذلك المجتمع" (موريف، ٢٠١٤: ١٧٧).
- "تدل الهوية الوطنية على الشعور المشترك لعدد من الأفراد الذين ينتمون بشكل دائم إلى مجموعة وطنية بسبب السمات المحددة والمتميزة التي يشتركون فيها مع أعضائها الآخرين والتي تمييزهم في الوقت نفسه عن المجموعات القومية الأخرى" ) Lazić, Pešić, 2016: 29)
- " النمط الفريد للأمة الذي يميز بعض الدول عن الدول الأخرى". (Putri, et.al.,2018:177)

وعلى الرغم من تعدد التعريفات، فهي تشترك في الأبعاد التالية:

١– نمط فريد أو خصائص ( سياسية، واقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وغيرها) تتسم بها الدولة وتميزها عن غيرها من الدول .

٢– شعور فردي؛ حيث يتكون لدى الفرد شعور بالانتماء والولاء، وتكوين اتجاه وجداني يربطه بوطنه .

٣– مشاركة جماعية، وشعور جماعي لانتماء الأفراد لخصائص واحدة محددة.

ويُقصد بالهوية الوطنية إجرائيًا: النمط أو الخصائص الفريدة في الجوانب التاريخية، والجغرافية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والبيئية، والدينية، التي تميز جمهورية مصر العربية، وتعطيها طابع مميز عن غيرها من الدول.

## إجراءات البحث :

**تتمثل إجراءات البحث في التالي:**

**الإجراء الأول : يتمثل في تحديد الإطار العام للبحث؛ من حيث مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته، ومنهجه والأدوات المستخدمة فيه، وحدوده، ومصطلحاته.**

**الإجراء الثاني : تحليل الأدبيات، والكتابات التربوية؛ للوقوف على خصائص سياسات تطوير التعليم، الدّاعمة للهوية الوطنية، وخطواتها العلمية، ومبرراتها، ومجالاتها، ومتطلبات نجاحها. وتحديد أبعاد الهوية الوطنية في مبادئ السياسة التعليمية، وتحديد قائمة بأبعاد الهوية الوطنية في ضوء الكتابات التربوية، ورأي بعض الخبراء المتخصصين في التعليم وسياساته، ويمثل ذلك المحور الأول الإطار النظرى للبحث.**

**الإجراء الثالث: تحديد المنطلقات والمعايير العلمية التي يتعين اتباعها؛ من أجل التحليل النقدي لسياسات تطوير التعليم بالمرحلة الابتدائية في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية. ويتمثل ذلك في المحور الثالث منطلقات ومعايير التحليل النقدي لاتجاهات سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية. الإطار التحليلي النقدي**

**الإجراء الرابع: نقد لسياسات تطوير التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية؛ من خلال الوثائق الرسمية والممارسات الفعلية للتطوير، بالتركيز على عنصرين بارزين من عناصر سياسات تطوير التعليم الابتدائي، هما: سياسة تطوير المناهج، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين، ويمثل هذا الإجراء الرؤية النقدية لسياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية.**

**الإجراء الخامس: في ضوء نتائج البحث، سيتم وضع مجموعة من المقترحات؛ لتعزيز الهوية الوطنية فؤ سياسات تطوير التعليم الابتدائؤ بجمهورية مصر العربية، ويمثل هذا الإجراء مقترحات لتعزيز سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية.**

## المحور الأول : سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية ( الخصائص، والمبررات، والخطوات، والمجالات، ومتطلبات النجاح ).

تُعنى جميع الدول بتطوير التعليم من خلال تنفيذ مجموعة من السياسات التعليمية، إيمانًا منها بأن نتائج سياسات التطوير التعليمي لها دورًا مهمًا في بناء الفرد، وتشكيل هوية المجتمع، من خلال إكساب الخبرات، وتشكيل الوعي، وتنمية القيم والاتجاهات، ومن ثَمَّ وجّهت القيادات التعليمية جهودها نحو تطوير المناهج الدراسية، وتحسين البنية التحتية، والعناية بإعداد المعلمين، وتنميتهم مهنيًا، وغيرها من المجالات، انطلاقا من أن دعم الهوية الوطنية وتعزيزها من أبرز أهداف سياسات التعليم، لذلك قبل التطرق إلى الهوية الوطنية وأبعادها المتضمنة في سياسة التعليم، سيتم التطرق إلى خصائص سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، وخطواتها، ومبرراتها، ومجالاتها، ومتطلبات نجاحها على النحو التالي:

### أولاً : خصائص سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية :

تتعدد خصائص سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، ويمكن توضيح أبرزها على النحو الآتي:

- تركز سياسات تطوير التعليم على الجانب المادي والمعنوي للهوية الوطنية، فيتضمن الجانب المادي مخرجات النظام التعليمي وسياساته؛ حيث يتولى الخريج مستقبلا المناصب، ويؤدي الأدوار الاجتماعية في المجتمع، بينما يعتنى الجانب المعنوي بنقل القيم، والرموز، والأفكار الجماعية، والعادات، والتقاليد من خلال العملية التعليمية، التي تؤثر بدورها على وجود المجتمع وهويته (Romić, 2020: 112 )
- إنّ سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية – لا تتضمن بُعدًا سياسيًّا فحسب، بل لها أبعاد اجتماعية وتواصلية، ويشير جانبها الاجتماعي إلى علاقات مراكز السلطة (كالمؤسسات الحكومية وغير الحكومية) مع المثقفين والمجتمع، ويشير الجانب التواصلي إلى العلاقة بين الفرد والمجتمع من ناحية، والعالم المعاصر – الذي يشير إلى الهوية العابرة للحدود الوطنية – من ناحية أخرى، ومن ثَمَّ فإنّ سياسات تطوير التعليم تعد بمثابة إضفاء للطابع المؤسسي على أبعاد الهوية الوطنية وقيمها الأساسية من خلال سياسات التعليم (Khojasteh, et.al.,

(922: 2020، وانطلاقًا من كون التعليم مسئول عن التنشئة الاجتماعية للأجيال المستقبلية، ونقل العادات والتقاليد، واستيعاب القيم والمبادئ الحاكمة للمجتمع، فينبغي أن تركز سياسات تطوير التعليم، على تعزيز الهوية الوطنية، ودعمها لدى التلاميذ.

- إن معظم سياسات تطوير التعليم تستغرق وقتًا طويلاً، فعلى سبيل المثال نجد أنّ سياسة التطوير المهني للمعلمين تستغرق وقتًا؛ كي يصير المعلمين أكثر كفاءة في مجالات تخصصهم، فقد يتطلب الأمر عده سنوات لتنفيذ عدد من المبادرات الجديدة، التي تسهم في تطوير المعلم مهنيًا، وتمده بما يساعده على أن يكون مصدرًا لتعلُّم الآخرين (Martin, et.al.,2017: 64)، ومن ثَمَّ فإن سياسات التطوير المهني، تتطلب وقتًا لزيادة الخبرة والكفاءة، بما يسهم في توظيف قدرات المعلمين وتخصصهم المهني؛ تعزيزًا للهوية الوطنية لدى التلاميذ.
- إنّ سياسات تطوير التعليم توافقية؛ أي أنّها لابد أن تتوافق مع القوانين التعليمية؛ لذلك نجد أن سياسات تطوير التعليم مقيدة، وموجهه غالبًا من قِبَلْ الدولة، والنظام السياسي(Li, 2022:5) ، لذا لابد من انطلاق فكر الدولة، وفلسفتها، ودستورها، وقوانينها من دعم الهوية الوطنية، خاصةً في المراحل الأولى من التعليم.
- إنّ سياسات تطوير التعليم عملية ممنهجة وعلمية، تتضمن مجموعة من الممارسات المُنطوية على علاقات سببية تتعلق بخطوات صياغة سياسة التعليم، وتنفيذها، وتقييم نتائجها، وتوضيح غاياتها التعليمية وأهدافها، وترجمتها إلى خطط وبرامج موقوتة (Neupane, 2020:94)، ومن ثَمَّ فإنّ أي سياسة لتطوير التعليم داعمة للهوية الوطنية، ينبغي أن تتماشى مع الخطوات العلمية؛ لتحقق أهدافها.
- إنّ سياسات التطوير عملية مستمرة لا تقتصر على وجود مشكلات في التعليم، ولكن قد يكون الدافع من سياسات التطوير محاولة استثمار الفرص المتاحة؛ لتحقيق مزيد من التطوير التعليمي، أو مواجهة التغييرات والتحديات الداخلية أو الخارجية، التي قد تؤثر على الهوية الوطنية، ومن ثَمَّ فسياسات التطوير، تتضمن أفعالًا مستمرةً، وليست مجرد ردود أفعال يتم التطوير في ضوئها.

- ينبغى أن تتسم نتائج التطوير بالإيجابية، وأن يكون لها تأثير واضح وإيجابي على التعليم، ودوره في تعزيز الهوية الوطنية.
- إنّ سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، تُعد بمثابة قوة دفاع للدولة؛ لمواجهة القوى التنافسية للهويات الأخرى .

ومن ثَمَّ تتعدد الخصائص التي تتسم بها سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، لذلك هناك دائما مبررات تقتضي وضع سياسات؛ لتطوير التعليم، ودعم الهوية الوطنية، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

**ثانيًا: مبررات دعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم:**

لابد لسياسات تطوير التعليم أن يكون لها أهداف محددة، ولعل من أبرز هذه الأهداف؛ دعم الهوية الوطنية، لذلك تبرز أسئلة مهمة لدعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم، ومفادها: هل هدف التطوير تلبية احتياجات المجتمع والحفاظ على خصوصيته ؟ أم مواكبة الدول والاتجاهات العالمية ؟ أم ضغوط تمارس من قبل مؤسسات وهيئات معينة؟ إنّ التطوير أمرٌ ضروريٌّ وحتميٌّ، لكن ينبغي أن يكون نابعًا من واقع المجتمع، مُلبّيًا لاحتياجاته، ومُحافظًا على هويته. وهناك مجموعة من المبررات الدّاعمة للهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم، ويمكن تقسيمها إلى مبررات ظاهرية، ومبررات خفية غير معلنة، وبيان أمرهما على النحو التالي:

أ– المبررات الظاهرية :

وتتضمن المبررات الظاهرية ما يلي:

ا/أ– مواكبة التغييرات العالمية والمجتمعية:

يعد دعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم ضرورة؛ لمواكبة التغييرات العالمية والمجتمعية، فمع ظهور اقتصاد المعرفة –على سبيل المثال– يتطلب تطوير السياسات التعليمية؛ لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. كما أضحى بناء المنهج الدراسي وفق منحى الاقتصاد العالمي – مُعتمدًا على المعرفة، وإنتاجها، واستخدامها، وتبادلها، ونشرها. ولكي تواكب المناهج الدراسية مفهوم اقتصاد المعرفة، فعليها معالجة التحديات، والقضايا، والموضوعات المعاصرة؛ كالمشكلات البيئية العالمية، والأزمات الاقتصادية العالمية على سبيل المثال (الطنطاوى،٢٠٢١ :١٢– ١٣) التي تعد بُعدًا مهمًّا في

الهوية الوطنية، كما أنه في ظل التغييرات التي تحدث في المجتمع، ومع التطور المستمر في عصر العولمة؛ فإن من الواجب على التعليم بمؤسساته أن يكون قادرًا على جعل المتعلمين يتمتعون بكفاءات وشخصيات قوية، ومبدعة ومبتكرة، وجعلهم كذلك حساسين بالبيئة المحلية والعالمية (Hadi,2022:26)، كما يجب أن يكون المعلمون ميسرون لتعليم التلاميذ؛ فلابد أنْ يكون على قدر المسئولية، وأن يكون مزودًا إلى جانب ذلك بفهم جيد لأصول التدريس وتقنياته، فضلا عن العناية بتنمية قدراته المعرفية والمهارية، خاصةً أنه لا يمكن فصل المحتوى والمعرفة التربوية عن الأغراض الشخصية، والمهنية، والأخلاقية للمعلمين (Singha, Sikdar, 2018: 1321)، وهي ما تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ.

٢/أ–الاستفادة من تجارب الدول وخبراتها:

إنّ الاستفادة من تجارب الدول وخبراتها في تطوير أنظمتها التعليمية، وفي دعم الهوية الوطنية في سياساتها التطويرية –قد يساعد في دراسة أسباب النجاح والفشل، واستخلاص الدروس المستفادة التي قد تسهم في تقديم مقترحات تطويرية مستقبلية، خاصة تلك التجارب الرائدة؛كما في التجربة الفنلندية على سبيل المثال،التي أشارت إلى أن نجاح تطوير التعليم، ودعم الهوية بها – قائم على العناية بإعداد المعلمين وتطورهم المهني، الذي يعد سر التحول الكبير في نظام التعليم الفنلندي( الدحياني، الحكيمي، ٢٠٢٢ : ١٧٤)، هذا إلى جانب تجارب وخبرات أخرى لا تقل أهمية عن التجربة الفلندية، لذلك تعد الاستفادة من تجارب الدول وخبراتها إحدى المبررات الظاهرية؛ لدعم الهوية في سياسات التطوير؛ فتبادل الخبرات أمر مطلوب، ولكن ينبغى أن يتم في إطاره الصحيح بعيدًا عن نقل السياسات دون العناية بدراستها في سياقها المجتمعي الأصلي.

٣/أ–السعي إلى تحقيق الجودة في النظام التعليمي:

إنّ السعى إلى تحقيق الجودة؛ للنهوض بمستوى النظام التعليمي، ومواجهة قصوره دعمًا للهوية – يتطلب العناية بسياسات التطوير .

وتمثل الجودة في التعليم كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والمهارية للتلاميذ، ويعمل على تحسين فهمهم واستيعابهم، ويزيد من قدراتهم على حل القضايا والمشكلات التي ستواجههم، الأمر الذي يتطلب استمراريّة التحسين والتطوير للخدمات التعليمية المقدمة؛

بحيث إذا تم إنجاز مستوى معين من الجودة، يتم السعي إلى تحقيق مستوى أعلى ( عليمات، ٢٠١٩: ١١٤) .

ويتضح مما سبق أن جميع المبررات المعلنة مبررات مطلوبة، وتقتضي دعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم، ولكن هناك جوانب أخرى غير معلنة تؤثر في سياسات التطوير، وقد توجهها بطريقة غير مباشرة إلى تحقيق أهداف خفية قد تؤثر على الهوية الوطنية، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

ب– المبررات الخفية:

وتعد من أبرز تلك المبررات غير المعلنة، سياسات التطوير القائمة على المساعدات الخارجية والتمويل المقدم من بعض الهيئات والمنظمات الدولية؛ حيث بدأ إدراج التعليم كعنصر من عناصر المساعدة الخارجية في أوائل الستينيات من القرن العشرين؛ باعتباره عنصرًا رئيسًا للتنمية، ومن بين تلك المنظمات الدولية اليونسكو (١٩٤٥)، واليونيسيف(١٩٤٦)، والبنك الدولي (١٩٤٤)، فبعضها تمنح أموال المساعدات دون الحاجة إلى سدادها؛ كمنظمات الأمم المتحدة، في حين أن بعضها الآخر؛ كالبنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، والإقليمي – يقوم بمنح قروض تعليمية يجب سدادها (Heyneman, Lee:2016:9)

وعلى الرغم من أن للمساعدات الخارجية من قِبَل تلك المنظمات لها إسهامات إيجابية في بعض البلدان المتلقية لتلك المساعدات؛ كالتوسع في معدلات الالتحاق، خاصةً في التعليم الأساسي، وبناء الفصول الدراسية، وتدريب المعلمين، وبرامج الحد من تسرب التلاميذ، وتطوير المناهج الدراسية (Riddell, O–Zarazu, 2016:24) ، وتقييم التعليم والتدريب على المستوى العالمي، بإنتاج إحصاءات دولية بشكل منهجي، تجمع بين مجموعة من المؤشرات المتعلقة بتجربة الإصلاحات، مما يتيح إمكانية تحديد التغييرات في الجودة والنتائج (Neves, 2008:75)، فإنّ تلك المنظمات تُعطي توجيهات لتصميم السياسات، وتشكيل الاستراتيجيات من خلال اقتراحات تقدمها؛ فمثلًا خلال أزمة اليونان الاقتصادية، وفترة ركودها، بُذِلَت عدة محاولات لإدخال سياسات تعليمية تتماشى مع مقترحات ومؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية باعتبارها الجهة الممولة للإصلاحات التعليمية، التي جرت في

السياق العام لسياسة " إصلاح كل شيء" الإلزامية في اليونان، وهي ما تميل إلى فقدان خصوصيتها الوطنية، وهويتها اليونانية المحددة (Argyropoulou, 2018: 62).

وما تجدر الإشارة إليه، أنه قد يخصص المانحون المساعدات التعليمية، أو المعونة المقدمة على الرغم من عدم التزام المتلقي، كما أنه قد تحل المعونة التعليمية محل التمويل الحكومي العادي، بدلا من أن تضيف إليه، فضلا عن الفساد والاعتماد المفرط على المساعدات (Heyneman, Lee:2016:11-18)، ووجود فجوة كبيرة بين ما تفعله المساعدات وما يمكن أن تحققه، خاصة فيما يتعلق بمساهمتها في تحسين جودة التعليم(Riddell, O-Zarazu, 2016:31)، وغيرها من المشكلات الخطيرة للمعونة التعليمية، التي قد تؤثر على هوية المجتمع وخصوصيته، بل إنّها في كثير من الأحيان تهدف إلى محاولة طمس الهوية الوطنية في تلك البلاد المقدم إليها المساعدات التعليمية.

وعليه؛ فإنّ السياسات التعليمية، لا ينبغي أن يتم نقلها، أو محاكاتها للسياسات والممارسات الخارجية؛ لاختلاف الاحتياجات والتوجهات، فضلا عن أنه ينبغي الوعي بأن أيّة مساعدات خارجية، لابد أن يكون لها أهداف خفية مرتبطة بمصلحة تلك المنظمات الممولة للتعليم، ومن ثَمَّ فقد لا يستفاد منها، بل قد تضطر بعض الدول إلى إعداد سياسات للتطوير؛ من أجل جلب التمويل فقط دون توجيه العناية إلى دعم الهوية الوطنية في التعليم، الأمر الذي يجعل معظم الإصلاحات التعليمية شكلية متعلقة بالكم أكثر من الكيف، لذلك ينبغي أن تطرح الدول المتلقية للمساعدات تساؤلات، من قُبيل: ما الذي سيتم تحقيقه من خلال المساعدات المختلفة التي تقدمها تلك المنظمات؟ وهل سيتم إدراتها وتنظيمها على المستوى الوطني بطريقة تعود بالفائدة على المجتمع مع عدم تأثيرها سلبًا على هويته؟ وهل ستحقق نتائج إيجابية ملموسة في التعليم؟ والأهم من ذلك كيف يمكن الاعتماد على الذات دون تلقي أيّة مساعدات خارجية قد تتحكم في التعليم وسياساته، مع الالتفات إلى أنّها قد تؤثر على هويته الوطنية؟

وبناءً على ماسبق، يتضح تعدد مبررات دعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم، ما بين مبررات ظاهرية وخفية، وقد تكون كل هذه المبررات معًا؛ هي الدافع لوضع سياسات لتطوير التعليم، مع العلم أنّها قد تؤثر بشكل أو بآخر على الهوية الوطنية، ولكي تحقق

سياسات التطوير أهدافها، لابد من اتّباعها الخطوات العلمية في إعدادها، وهي ما يمكن تناولها على النحو التالي:

**ثالثا: خطوات سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية :**

إنّ سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، تتم وفق مجموعة من المراحل العلمية، المتوافقة مع مراحل السياسة التعليمية عامة، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- فهم الوضع الحالي وتحديد المشكلات أو التحديات أو الفرص:

تعتمد سياسة التطوير الفعالة على القدرة على تحليل الواقع، وفهمه، وتحديد معوقات التعليم ومشكلاته، التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الهوية الوطنية، ومن ثَمَّ تنطلق هذه المرحلة من وصف الواقع وتشخيصه، والتحديد الدقيق للمشكلات، والتحديات، والفرص المتاحة، وإعداد جدول الأعمال، وهو ما يمكن توضيحه على النحو الآتي:

١/أ-<u>وصف الواقع وتشخيصه:</u> ويهدف إلى إعداد دراسة تحليلية عن الوضع الحالي للواقع التعليمي بدون إجراء أي تدخل، فضلاً عن إجراء الدراسات المعيارية والدولية المقارنة؛ بهدف الاستفادة من تجارب الدول الأخرى على المستوى الإقليمي والعالمي في تطوير التعليم ( وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠٢٢: ٢٣) الداعم للهوية الوطنية، وتعتمد جودة تحليل الواقع على جودة المعلومات المجمعة من مصادر متنوعة؛ لذلك يبرز بعد مهم يتمثّلُ في استخدام المعلومات والأدلة في مرحلة التشخيص، ويمكن توضيح أنواع الأدلة التي تساعد في تشخيص الواقع التعليمي، ومعرفة إلى أي مدى يسهم في دعم الهوية الوطنية للتلاميذ على النحو التالي: (The Presidency Republic of South Africa,2020: 13)

•الأدلة القائمة على الأبحاث: وتتضمن البحوث العلمية التي يجريها العلماء، والأكاديميون، والمجموعات المهنية، خاصةً البحوث الموجهة نحو السياسات.

•الأدلة المستنيرة: كالأدلة المستمدة من الخبراء في السياسات والممارسين؛ كالبيانات التي يتم الحصول عليها من تقييم السياسات والبرامج القائمة.

•الأدلة التشاركية: المعتمدة على الاستفادة من التجارب اليومية للجهات المعنية أو المتأثرة؛ مثل استبيانات رضا الجهات المستفيدة، ومشاركة الجماعات المهتمة، ومشاورتها.

•إجراء التقييمات: ويتضمن أنواع متعددة من التقييمات (كالتشخيصية، والتنفيذية، وقياس الأثر وغيرها)، وهي التي توضح ما نجح في الماضي، ولمن، وكيف، ولماذا.

**٢/أ–التحديد الدقيق للمشكلات والتحديات والفرص المتاحة: وتتضمن تحديد المعوقات، والمشكلات التعليمية؛ من حيث ماهيتها، ونوعها، وخصائصها، وحجمها، وأسبابها، ومدى تأثيرها، والعوامل المساهمة في حدوثها، وآثارها السلبية الناجمة عنها، ونطاقها الزماني والمكاني، والفئات المتأثرة بها.**

**وقد تبدأ هذه العملية بتتبع الخلفية التاريخية للمشكلات التعليمية وتطورها، فإذا كانت المشكلة مزمنة، فقد يتتبع التحليل تطور المشكلة؛ باستخدام السياسات والبرامج السابقة المصممة لحل المشكلة، وبالاعتماد على مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالمشكلة في التقارير الحكومية والمجلات الأكاديمية، والصحف وقواعد البيانات الإلكترونية، وإذا لم تكن هناك سياسات سابقة في حالات المشكلات الناشئة حديثا، فقد يتم البحث عن المعلومات التي توضح خطورة المشكلة؛ باستخدام البيانات الإحصائية، أو طرق جمع البيانات الأخرى؛ كأسلوب دلفى، والبحث المسحي وغيره، ومن ثَمَّ فإن تحديد المعوقات والمشكلات يوجه خطوات سياسة التطوير؛ لأنه يوفر مبررات إجراء التحليل، ويوجه عملية جمع الأدلة (Mansour,2010:9). وتعد المشكلات المرتبطة بالهوية الوطنية مشكلات قديمة، يتطلب الرجوع فيها إلى سياسات سابقة، مع الاستفادة من التجارب المتعددة، والخبرات السالفة.**

**وتأسيسًا على ما سبق، يتضح ضرورة التحديد الدقيق للمشكلات التي تواجه التعليم، مع الوضع في الاعتبار أن سياسات تطوير التعليم، لا تقتصر على وجود مشكلات متعلقة بالهوية الوطنية؛ فقد يكون الدافع للتطوير وجود فرص يمكن استثمارها؛ لتحقيق مزيد من التطوير التعليمى الداعم للهوية، أو وجود تحديات، وتغييرات تواجه النظام التعليمي. وقد تؤثر على الهوية الوطنية لدى التلاميذ، مما يستلزم تطويره، وكما تحتاج المشكلات إلى تحليل وتحديد دقيقين، كذلك يتم بعنايةٍ تحليل التحديات والفرص وتحديدهما، حتى يتم وضع السياسات التطويرية المناسبة.**

**٣/أ– وضع جدول الأعمال:**

**إنّ مرحلة وضع جدول الأعمال في التعليمAgenda Setting in Education ترتكز على إعداد قائمة بالمشكلات المتعلقة بالهوية الوطنية؛ لتحديد القضايا، أو الأمور الرئيسة التي تحتاج إلى حل وتطوير، وللمساعدة في تصميم أجندة السياسات، لذلك فهناك أمران**

مهمان يجب مراعاتهما عند إعداد جدول الأعمال مع ما يتعلق بتحديد المشكلات المختلفة، واختيار القضايا التعليمية، ومن ثَمَّ فإنّ هذه المرحلة تُعنى بتحديد الإطار الذي تتحول فيه المشكلة إلى جدول أعمال (Gaol,2022: 7 )، وبعد التشاور المبكر، ومشاركة أصحاب المصلحة أثناء مرحلة التشخيص، وإعداد جدول الأعمال – أمرًا بالغ الأهمية؛ حيث يساعد التشاور في إعداد السياسات وصياغتها، مع الأخذ في الاعتبار أنّ التشاور ليس عملية خطية لمرة واحدة، بل مستمرة ومتبادلة، ومن ثَمَّ فالمشورة السياسية القوية، تساعد في صياغة سياسات ناجحة لتطوير التعليم (The Presidency Republic of South Africa,2020: 14) تهدف إلى دعم الهوية الوطنية.

ولا يوجد في مرحلة إعداد جدول الأعمال – قرارٌ نهائيٌّ يُتّخَذُ مِنْ قِبَلْ أي طرف؛ إذ ستحدد مرحلة صياغة السياسة القرار الأفضل الذي سيتم اختياره (Gaol,2022: 7) ، ومن ثَمَّ ثم يحتاج صانعو السياسات إلى فهم المشكلات، ومعرفة الفرص، والتحديات التي تواجه التعليم في دعم الهوية الوطنية، من خلال تشخيص الواقع التعليمي بشكل متعمق وشامل؛ بحيث يتم تصميم أجندة السياسة تمهيدًا لصياغتها، وعليه تنتهى هذه المرحلة بتحليل الوضع الراهن، والتحليل المعياري، وإعداد جدول الأعمال؛ لتأتي المرحلة التالية التي هي بعنوان: صياغة سياسة التطوير.

ب– صياغة سياسة التطوير :

بعد إعداد جدول الأعمال، يتم تحديد الغايات، والأهداف العامة للسياسة الداعمة للهوية الوطنية، ووضع مجموعة من البدائل تسمى ببدائل السياسة، يتم من بينها الاختيار بما يشكل سياسة التطوير، ومن ثَمَّ صياغتها، وتبنيها تمهيدًا لتنفيذها، ومن ثَمَّ تتضمن صياغة سياسة التطوير ما يلي:

١/ب– <u>تحديد الغايات أو الأهداف العامة لسياسة التطوير:</u>

وبناءً على إعداد جدول الأعمال، ستُحدد الغايات أو الأهداف العامة لسياسة التطوير الداعمة للهوية الوطنية بشكل أكثر دقة، وتحديد الأهداف يعني، تحديد النتائج المحددة، التي ينبغي للسياسة والتشريعات الجديدة تحقيقها، وقياسها، وينبغي أيضًا التعبير عن الأهداف بطريقة تسهل دراستها، وتحليل الطرق البديلة لتحقيقها، مع الوضع في الاعتبار أنه لا ينبغي التعبير عنها كحلول محددة. (General Secretariat of the Government of the

(Republic of Macedonia,2007:17) ؛ فهى تمثل غايات أو أهداف عامة لا تنحصر في أهداف إجرائية محددة تحديدًا دقيقًا.

**٢/ب– تحديد بدائل السياسة :**

وفي هذه المرحلة يتم وضع مجموعة من الخيارات أو البدائل المقترحة للمشكلة أو الفرص أو التحديات التي تم تحديدها في المرحلة السابقة، ثم يتم تصفيتها وفق معايير محددة للاختيار، وفي تحديد بدائل السياسات، ينبغي على صانعي السياسة جعل سياسات التطوير الناتجه، متوافقة مع المشكلات المرتبطة بالهوية الوطنية. ويمر تحليل بدائل السياسة بالمراحل التالية: (Rahman, Fauzi, 2023: 170)

– المبادرة Initiation : تبدأ مرحلة البدء عندما تكون هناك مشكلات محتملة، وهناك حاجة إلى مزيد من التفكير حول ما إذا كانت المشكلات بحاجة إلى صياغة، مع العناية بالابتكار والإبداع في تصور مشكلات الهوية الوطنية وصياغتها، فضلا عن ضرورة جمع المعلومات المتعلقة بالسياسة عامة، والتنبؤ بخيارات السياسة الداعمة للهوية الوطنية، التي يُعتقد أنه سيتم تطويرها.

– التقدير Estimation : وتركز مرحلة التقدير على تأثير البدائل المقدمة، وتمويلها، ومزاياها، كما تعتني باستخدام الأساليب المختلفة؛ كالإسقاطية والتجريبية؛ لمعرفة تأثير السياسة المختارة، كما يركز التقدير أيضًا على تقييم النتائج التي سيتم تحقيقها.

– الاختيارSelection : ترتبط مرحلة الاختيار بقرار اختيار السياسات التطويرية المناسبة؛ لدعم الهوية الوطنية، مع الأخذ في الاعتبار إشراك كافة الجهات، والتوافق مع السياسة العامة للدولة، والممارسات العالمية، ومدى أهمية البدائل، وقابليتها للتطبيق، وغيرها من المعايير التي يتم الاعتماد عليها في اختيار البديل الملائم للتطوير.

ويمكن في هذه المرحلة الاستعانة بجهة مستقلة خصيصًا؛ للتركيز على الحلول التي تؤدي إلى تحسين السياسات والممارسات، على أن تعزز هذه الجهة العمل الجماعي التعاوني مع المشاركين في تطوير السياسة التعليمية وتنفيذها (كصانعي السياسات، والباحثين، والممارسين)، من خلال نشرهم لمجموعة واسعة من المقالات والمدونات عن القضايا المختلفة التي تواجه التعليم ودوره في تعزيز الهوية الوطنية، فضلًا عن تنظيمها لأحداث تجمع مختلف أصحاب المصلحة معًا (Martin, et.al.,2017:68).

وعليه؛ يتم تصميم السياسة Design of the policy؛ حيث يتم التأطير المنطقي لقضية السياسة والحل الذي تقدمه، كما يحدد جدوى الحل ما إذا كان من الممكن سن السياسة، وكيفية ذلك (Tezera, 2019:93)، ويمثل تصميم السياسة الحل النظري الذي يصممه صناع السياسات؛ للإجابة على مشكلة مدرجة في جدول أعمال السياسة (Viennet, Pont, 2017: 28)، ومن ثَمَّ يتم اختيار البدائل، ومعرفة الأثار المتوقعة، والمترتبة عند تبني كل بديل، ثم ترتيب البدائل؛ بهدف اختيار البديل الملائم والأنسب، والاتفاق على ما يشكل عملية التطوير، والإقرار بالسياسة المناسبة للتطوير، والداعمة للهوية الوطنية، لتأتي المرحة التالية، التي مُسمّاها: مرحلة اعتماد السياسة.

ج- اعتماد/ تبني سياسة التطوير :

بعد تبني سياسة التطوير الداعمة للهوية الوطنية، يتم اعتمادها في وثيقة رسمية للسياسة؛ لتسهيل عملية صنع القرار، وذلك لإضفاء الشرعية على السياسات، والحصول على الموافقات من قبل الجهات الرسمية، على أن تتضمن وثائق السياسة تحديد المشكلات المرتبطة بالهوية الوطنية، وغايات التطوير، وقضايا السياسة التي يجب اتباعها، وملخصًا للأبحاث والمشاورات، وتحليل التأثير وخيارات السياسة، ومسار العمل الموصى به(Sunday, Nye, 2020:21)، والقيم، والمبادئ التوجيهية للممارسة، وبالتالي يتيح فهم وثائق السياسة بعمق – اتخاذ إجراءات التنفيذ والتقييم الفعال للسياسة في الممارسة العملية(Cardno ,2018: 625) وينبغى مراعاه عده جوانب في وثائق السياسة، لعل من أبرزها:

– توضيح غرض سياسة التطوير الداعمة للهوية الوطنية ومبرراتها، والتأثير أو النتيجة المرغوبة منها.

– وضوح الجهات الفاعلة، والمتأثرة بالسياسة المطورة.

– تحديد الآليات، والإجراءات اللازمة؛ لتنفيذ السياسة المطورة.

– تحديد توقيت البدء في عملية التطوير.

ومن ثم تهدف اعتماد السياسة إلى تبني سياسة التطوير، وسن التشريعات؛ لتنفيذها كصدور قرارات تعليمية، ووضع استرتيجيات التطوير، وإعداد الخطط التطويرية. وعليه؛ ففي

**هذه المرحلة لا تزال السياسة في شكلها النظري، لتبدأ المرحلة التالية، التي مسمّاها: مرحلة تنفيذ سياسة التطوير على أرض الواقع .**

**د– تنفيذ سياسة التطوير :**

**يتضمن تنفيذ سياسة التطوير، ترجمة أهداف السياسة وغاياتها إلى عمل، فيعد تنفيذ السياسة النشاط اللاحق بعد وضع السياسة؛ إنها العملية التي يتم فيها ترجمة الأفكار إلى أفعال، ولكن في معظم الأحيان لا يتم الاهتمام بهذه المرحلة، ويعد غياب التواصل بين صانعي السياسة والمنفذين السبب الرئيس لفشل التنفيذ، ومن ثَمَّ فإن وجود صلة فعالة بين صانعي السياسات والمنفذين، سيؤدي إلى تنفيذ فعال للسياسات؛ حيث يحتاج صانعو السياسة معلومات حول كيفية تفكير المنفذين في السياسة. (Abdullahi, Othman, 2020:3)**

**وتتعدد نماذج تنفيذ السياسة، التي توضح معايير نجاح تنفيذ سياسات التطوير عامة، والسياسة التعليمية الداعمة للهوية الوطنية خاصة، ويمكن توضيحها في الجدول (١) على النحو التالي:**

**جدول(١)**
**نماذج التنفيذ الناجح لسياسة تطوير التعليم.**

| | النموذج العقلاني Rational Model | النموذج الإداري Management Model | نموذج التطوير التنظيمي Organizational Development Model | النموذج السياسي Political Model |
|---|---|---|---|---|
| نجاح تنفيذ السياسة | -وضوح أهداف السياسة وغاياتها وأغراضها.<br>- التخطيط الدقيق والمتسق.<br>-مهام واضحة ومفصلة .<br>- التوحيد الدقيق.<br>-المراقبة المقننة. | -الاستخدام الكافي والفعال للميزانية .<br>-الهيكل التنظيمي الصحيح .<br>-التواصل السريع والواضح.<br>-إشراك الجهات المعنية.<br>- المعدات الكافية والتكنولوجيا المناسبة .<br>- الموقع الصحيح . | - القيادة الفعالة .<br>-الدافع .<br>- إشراك الجهات المعنية .<br>- بناء فرق العمل.<br>- دقة القرارات . | -تجنب تعقيد الإجراءات المشتركة .<br>- قدرة تفاوضية أعلى.<br>- الانسجام بين الفاعلين السياسيين.<br>- الدافع السياسي النشط.<br>- التقليل من تأثير الضغوط السياسية. |

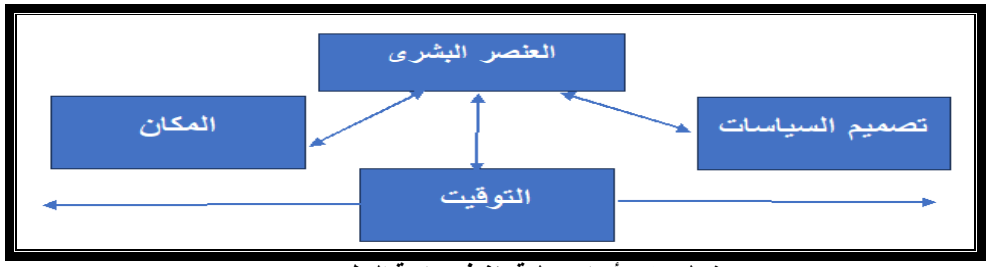
**Source:( Khan, Khandaker, 2016 : 542-546)**

ونستنتج من الجدول السابق، أنه كي يتم تنفيذ سياسات التطوير الداعمة للهوية الوطنية، هناك أبعاد ضرورية تؤثر في عملية التنفيذ، وتتضمن:

- تصميم السياسة The policy design : ويقصد بها الطريقة التي تتم بها مناقشة السياسة التعليمية الداعمة للهوية الوطنية وصياغتها بشكل جيد، وتقديم حلاً منطقيًا وممكنًا لمشكلة السياسة، الأمر الذي سيحدد إلى حد كبير إمكانيّة تنفيذها من عدمه، وكيفية ذلك؛ فعلى سبيل المثال إذا كان المنهج الجديد المطور يتطلب استخدام معدات عالية التقنية لا تستطيع المدارس تحمل تكلفتها، فقد يفشل تنفيذ السياسة ما لم تتوفر الميزانية المناسبة على المستوى الوطني أو المحلي، ومن ثَمَّ يرتبط تصميم السياسة الجيد باستراتيجية التنفيذ The implementation strategy الجيدة،التي توجه السياسة وتجعلها فعالة (Viennet, Pont, 2017: 6-7) .
- البعد البشرى: إنّ تنفيذ السياسة بنجاح، يعتمد على العنصر البشري؛ حيث إنّها تتضمن الجهات الفاعلة السياسية، ووزارة التعليم وخبرائه، ومديرو المدارس، والمعلمون، والمحللون، والباحثون، والمخططون، والجهات الفاعلة غير الرسمية، وأصحاب المصلحة (Tezera, 2019:93)، ويأتى في مقدمة العنصر البشري؛ المعلمون، وكيفية توظيف قدراتهم في تعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ.
- جعل السياسة التعليمية مفهومة اجتماعيًّا: Socialization of Educational Policy فالتأطير الاجتماعي، يهدف إلى تقديم السياسة التعليمية لأصحاب المصلحة، الذين سيشاركون في تنفيذ السياسة المطورة، فضلا عن تأكيدها على أهمية التواصل مع أصحاب المصلحة، والجهات المعنية وفهمهم للسياسة الجديدة؛ حيث تؤدى هذه الأطراف دورًا حاسمًا في فهم آليّة تنفيذ سياسة التعليم، وكيفيّتها، ودورها، الأمر الذي سيسهم في تنفيذ السياسة الجديدة(Gaol,2022: 9 ). ويرتبط التأطير الاجتماعي بالبعد البشري؛ فلابد من فهم المعلمون، ومديرو المدارس بكيفية تنفيذ السياسة التعليمية الداعمة للهوية الوطنية.
- المكان: حيث تؤدى إدارات التعليم دورًا في تنفيذ السياسات، فهناك فروق في تطبيق السياسة على المستوى المحلي، وهناك فروق في الاستجابة لتوجيهات السياسة؛ فعلى سبيل المثال نجد أنّ المدارس الخاصة، والتجريبية، والحضرية، والريفيّة – تختلف تبنيها

للسياسات المقررة، وعلى الرغم من توقُّع استيفاء المدارس للمعايير نفسها، فكل مدرسة لها طبيعتها الخاصة، ويرجع هذا التباين إلى عدم وضع معايير مشتركة بين المؤسسات التعليمية (Sultana, 2008:39) .

–التوقيت: ويعد من الأبعاد الخاصة بتنفيذ السياسات، فهناك من السياسات ما هو طويل المدى، ومنها ما هو متوسّط، ومنها ما هو قصير، مع ضرورة التأكيد أنه لا ينبغي أن يستغرق تنفيذ السياسة المطورة وقتًا طويلا حتى يدرك صانعو السياسات وممارسيها، أن السياسة لا تحقق أهدافها المنشودة، ومن ثَمَّ فينبغي أن يكون الممارسون قادرون على توقع المخاطر المحتملة، ووضع خطط استباقية من أجل التنفيذ الفعال (The Presidency Republic of South Africa,2020: 15)، ويمكن توضيح تلك الأبعاد في الشكل التالي:




شكل (١): أبعاد عملية تنفيذ سياسة التطوير.

الشكل من إعداد الباحثة بالاستفادة من المصدر الآتي:

Source: (Honig, 2006: 14)

ومن بعد وضع السياسات موضع التنفيذ، والأخذ في الاعتبار بالجوانب التي تؤثر في عملية التنفيذ، تأتي المرحلة التالية، التي مسماها: تقويم سياسة التطوير.

هـ –تقويم سياسة التطوير :

تهدف هذه المرحلة إلى إجراء تقويم فعال لجوانب السياسة المطورة جميعها؛ حيث يتم إجراء التقويم؛ لاستكشاف ما إذا كانت الأهداف المنشودة يتم تحقيقها بطريقة فعالة، أم أنّها كانت تُحدِث آثارًا جانبية غير مرغوب فيها، مع بيان مدى درجة ذلك الأثر، وستكون النتيجة المتوقعة للتقويم معلومات عن الحاجة المحتملة للتعديلات أو الإلغاء، وتشمل معايير التقويم: درجة تحقيق الأهداف، والتكلفة، وتأثيراتها مقابل الفائدة، والقابيلة للتنفيذ، والآثار الجانبية الإيجابية أو السلبية .

**(General Secretariat of the Government of the Republic of Macedonia,2007:٤٥)**

**وهناك ثلاثة أنماط لتقويم سياسة التطوير، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:**

**١-تقويم محتوى سياسة التطوير: ويركز على محتوى السياسة، وأهدافها، والمنطق الأساسي الذي يجعل السياسة تحقق التطوير الداعم للهوية، ويعد تقويم محتوى السياسة وسيلة للتحقق من طبيعتها،ومعرفة ما يكمن وراءها، ويتم تقويم محتوى السياسة بالتركيز على ثلاثة جوانب أساسية، هى :(Cardno,2018: 631)**

**– سياق السياسات Policy context ما الغرض من السياسة؟ وهل الدوافع التي تقف وراء هذه السياسة واضحة؟ وما القيم التي تدعم السياسة وتوجهها؟ وهل ترتبط بقضايا الهوية الوطنية ؟**

**– نص السياسة Policy text كيف يتم تنظيم السياسة؟ وكيف يقدم النص دليلاً على بنائها أو تطورها؟ وما العناصر الأساسية للسياسة؟ وهل ترتبط بالمتطلبات القانونية أو التنظيمية المحلية أو الوطنية؟ وهل هناك إجراءات محددة في النص توفر إرشادات للممارسة؟**

**–انعكاسات السياسةPolicy consequences ما التأثير الإجمالي المقصود للسياسة؟ وكيف يتم رصد تنفيذ السياسات؟ وكيف تتم مراجعة السياسة ومتى؟ وكيف يركز النص على جوانب الممارسة المهمة المتعلقة بالسياسة؟**

**٢-تقويم تنفيذ سياسة التطوير: يعد تنفيذ السياسة عنصرًا حاسمًا في فهم فعاليتها؛ فيتم تنفيذ السياسة على النحو المنشود، ومن ثَمَّ يمكن أن يوفر تقويم تنفيذ السياسات، معلومات مهمة حول العوائق التي تعترض التنفيذ، والعوامل الميسرة للتنفيذ.**

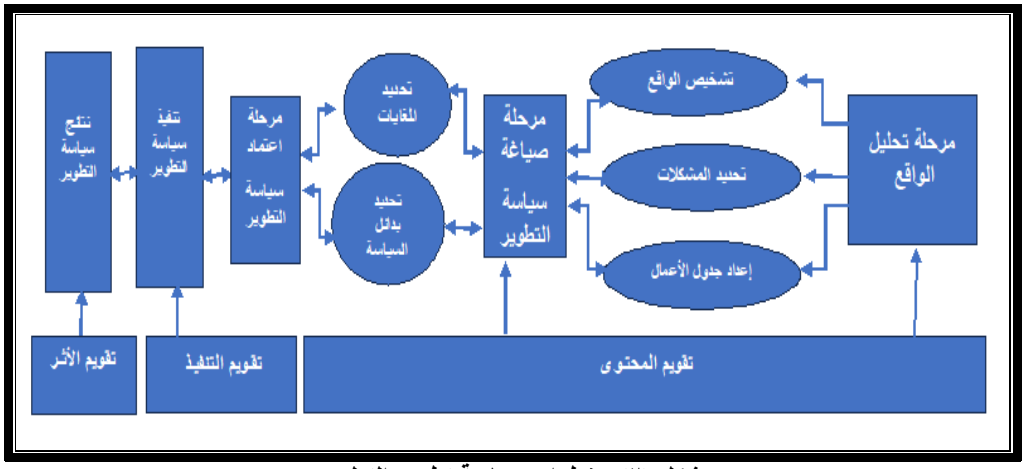
**وبناءً عليه، لابد من تقييم الموارد والقدرات المؤسسية اللازمة لتنفيذ السياسة، وذلك إلى جانب الموارد البشرية الماهرة اللازمة لتنفيذ الأنشطة والإجراءات المخطط لها؛ من أجل تحقيق النتائج المرجوة، فضلا عن تقويم مدى اتساق السياسات الحالية للوزارة مع أولويات الدولة، لذلك، عند اقتراح سياسة جديدة، يجب على الوزارات مراجعة برامجها الحالية، وتحديد البرامج التي لا تسهم بشكل مباشر في أولويات السياسة.**

(General Secretariat of the Government of the Republic of Macedonia,2007:19)

٣-تقويم أثر سياسة التطوير: ويركز على سؤال وحيدٍ مفاده: هل أنتجت السياسة الأثر المقصود والنتائج المحددة؟ لذا فمن المهم تقييم النتائج القصيرة المدى والمتوسطة، ويتيح تقييم أثر السياسة أدلة على "ما يصلح وما لايصلح"، ومدى حجم التأثير، ومن ثم إبلاغ صانعي السياسة بشأن التوسع، أو التعديل، أو إلغاء البرامج والسياسات، ويتضمن تقييم أثر السياسة بعدين رئيسين: تأثير ماذا؟ Impact of what? ، ويركز على ما ينبغي أن يخضع لتقييم الأثر، والتأثير على ماذا؟ Impact on what?، ويركز على مستوى التأثير الذي يجب العنايه به (Leeuw, Vaessen,2009:4-7 ).

ويمكن التمييز بين مستويين رئيسيين من التأثير؛ أولهما- على المستوى المؤسسي The Institutional level ، والآخر- على مستوى المستفيد The Beneficiary level ، فيسعى تقييم الأثر إلى ما هو أبعد من مجرد قياس ما إذا كانت الأهداف قد تم تحقيقها، أو تقييم التأثيرات المباشرة على المستفيدين المستهدفين؛ حيث يهدف قياس التأثير على المستوى المؤسسي في المقام الأول – إلى تغيير الظروف الثانوية؛ كالقدرات، والهياكل التنظيمية، التي تُمَكِّن المؤسسات من تصميم وإدارة وتنفيذ سياسات أفضل (Leeuw, Vaessen,2009:7).

وتأسيسا على ما سبق، يمكن توضيح خطوات سياسة تطوير التعليم في الشكل التالي:




شكل (٢): خطوات سياسة تطوير التعليم.
الشكل من إعداد الباحثة.

وتطبق خطوات سياسات تطوير التعليم على كافة الجوانب، أو مجالات السياسة، ويمكن توضيح أبرز مجالات سياسات تطوير التعليم؛ التي تؤدي دورًا مهمًّا في دعم الهوية الوطنية لدى التلاميذ، وهي على النحو التالي:

رابعًا: مجالات سياسات تطوير التعليم:

تُعنى سياسة تطوير التعليم "بما الذي يجب عمله What is to be done، ومن الذي سيفعل ذلك Who is to do it، وكيف يتم How it is to be done (Sunday, Nye, 2020:12)؛ لذلك تتضمن سياسات تطوير التعليم العديد من المجالات؛ ومنها المناهج الدراسية (تخطيط المنهج، وتصميمه، والمحتوى، والمواد التعليمية)، وتمويل التعليم(تمويل النفقات الجارية، والرأسمالية)، والمعلمون (الاختيار، والتوظيف، والتدريب)، والإشراف (الإشراف على الأداء الأكاديمي في المدرسة،والمساعدة في تحسين الأداء)، والمرافق (بناء المدارس، وصيانتها) (Adams,2002:55)، ومن ثم تتعدد مجالات سياسات تطوير التعليم، التي تتضمن المناهج الدراسية، والموارد البشرية، وعمليات الإدارة، والمرافق التعليمية، وتمويل التعليم، والمشاركة المجتمعية، ولكن سيتم الاقتصار على سياسة تطوير المناهج الدراسية، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين، خاصة أنها من السياسات التي تسهم في دعم الهوية الوطنية. وسيتم تناولها كما يلي:

١– سياسة تطوير المناهج الدراسية:

تكمن أهمية سياسة تطوير المناهج في أنها توفر إرشادات؛ للتأكد من أن المناهج الدراسية، والممارسات الخاصة بها، تتم في ضوء مبادئ السياسة التعليمية، وأهدافها العامة الداعمة للهوية الوطنية.

١/١– أبعاد سياسة تطوير المناهج:

يعد المنهج الدراسي مجمل ما يتعلمه التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وخارجه، مع الأنشطة المصاحبة لذلك، وعليه، فإنه عند تطوير المناهج الدراسية، لابد من تحديد الأغراض المراد تحقيقها، والخبرات التعليمية التي يمكن تقديمها، والتي من شأنها أن تحقق هذه الأغراض، وكيفية تنظيم التجارب التعليمية بشكل فعال، وكيفية تحديد ما إذا كانت هذه الأغراض قد تم تحقيقها أم لا، ومن ثم يتضمن المنهج العديد من الأبعاد، منها الأساس المنطقي، والأهداف،

والمحتوى، والأساليب، والموارد، والوقت، والتقييم (Stabback, 2016: 11)، وطرق التدريس وتقنياته، وأنشطة التعلم (Arslan, 2018:8).

من خلال ما سبق يتضح أن هناك أبعادًا للمناهج الدراسية، يتم أخذها في الاعتبار عند تطوير التعليم لدعم الهوية الوطنية، ولعل من أبرزها: فلسفة المناهج، وتخطيط سياسة تطوير المناهج، وتطوير المحتوى التعليمي، وتقييم الأداء، ويمكن توضيح هذه الأبعاد على النحو الآتي:

١/١/١–فلسفة المناهج الدراسية:

إنّ سياسة تطوير المناهج، لابد من اعتمادها على فلسفة تنطلق منها حيث تحدد : (Hadi,2022:28)

- اتجاه التعليم، وأهدافه.
- المحتوى أو الموضوع الذي يجب تقديمه، وفقًا للأهداف المراد تحقيقها.
- الاستراتيجيات أو طرق تحقيق الأهداف.
- معيار نجاح العملية التعليمية .

وعليه، تصبح الفلسفة نقطة البداية، والمصدر لسياسة تطوير المناهج الدراسية، ويمكن توضيح الفلسفات التربوية التي تنعكس على المناهج الدراسية ،وسياساتها، والتي من شأنها التأثير على دعم الهوية الوطنية – على النحو التالي:

- المنهج الدائم The Perennialism Curriculum، وهو الذي يركز على ثوابت ينبغي أن تكون موجودة في أي منهج؛ حيث يعتنى بالمهارات، والقيم، والمعرفة الدائمة، فضلا عن تركيزه على تعليم القيم الدينية، والأخلاقية (Ogwora, et.al., 2013: 96)
- المنهج الجوهري The Essentialist Curriculumويهتم بالرياضيات، والعلوم الطبيعية، والتاريخ واللغة الأجنبية، والأدب، ويتمحور التدريس حول المعلم، الذي يعمل كنموذج فكري وأخلاقي للتلاميذ، ويقرر المعلمون ما الأكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ لتعلمه مع قليل من التركيز على اهتماماتهم (Shah, 2019:59).
- المنهج التقدمي The Progressive Curriculum ويؤكد على دراسة العلوم الطبيعية والاجتماعية، وتعريف التلاميذ بالتطورات العلمية، والتكنولوجية،

والاجتماعية الجديدة؛ لتنمية الخبرة الشخصية للمتعلمين؛ فالتعلم في ظل المنهج التقدمي يعتنى بكيفية التوفيق بين الاهتمامات المحلية والعالمية، وأهمية الاحتياجات الفردية مقابل احتياجات المجتمع (Tippett, Lee, 2019: 83) ،لذلك يجب على المعلمين العناية بممارسة مستويات التفكير العليا، وبناء المعرفة لدى التلاميذ.

- المنهج البنائي The Reconstructionist Curriculum ويركز على الاتجاهات والقضايا الحالية، والمستقبلية ذات الاهتمام الوطني والعالمي، وأن يقوم التلاميذ بتحليل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية مع تفسيرها وتقييمها، ووضع الإجراءات اللازمة لإحداث تغيير بناء؛ حيث يشرك المنهج التلاميذ في التحليل النقدي المحلي، والوطني، والعالمي؛ كقضايا التدهور البيئى مثلا، فيعلمهم كيفية التوصل إلى توافق في الآراء بشأن القضايا، وبالتالي يتغير المنهج باستمرار؛ ليواكب التغيرات في المجتمع؛ من أجل أن يكون التلاميذ على بينة بالقضايا العالمية (Shah, 2019: 65) .

يتضح أن الفلسفات التربوية للمناهج السابقة، يركز كلٌّ منها على أبعاد للهوية الوطنية؛ فهناك ثوابت ينبغي العناية بها، وتتمثل في القيم الدينية، والأخلاقية، وتاريخ المجتمع وتقاليده وعاداته، كما تعتني أيضا بالتفكير الناقد، وحل المشكلات، ومعرفة قضايا المجتمع الحالية والمستقبلية، فضلا عن القضايا العالمية، وكلها تمثل أبعادًا تدعم الهوية الوطنية، ومن ثم في ضوء الفلسفة التربوية الحاكمة للمجتمع، يتم تبني أحد المناهج السابقة وتطبيقه، وعليه؛ فتعد الفلسفة نقطة البداية في اتخاذ أي قرار يتعلق بالمناهج الدراسية، كما تُعد المعيار الذي على أساسه يتم تحديد نوعية المنهج، وطبيعته، واختياره، وتنظيمه، وتنفيذه، وتقويمه؛ فالفلسفة تساعد صانعي السياسة التعليمية على تحديد الهدف من التعليم، ومحتواه، والموضوعات ذات القيمة التي ينبغي أن يتعلمها التلاميذ في المدارس، وكيفية تعليم المحتوى المحدد، ومن ثَمَّ فالفلسفة لها أكبر الأثر على سياسة المناهج الدراسية وتطويرها؛ فالعلاقة وثيقة بين الفلسفة التربوية، وسياسات التعليم المعبّرة عن العلاقة بين النظرية التربوية، والممارسة التعليمية.

**٢/١/١– تخطيط سياسة تطوير المناهج:**

**إن تطوير المناهج الدراسية عملية هادفة ومنهجية؛ لإحداث تحسينات إيجابية في النظام التعليمي، وفي كل مرة تحدث تغييرات أو تطورات عالمية أو مجتمعية، تتأثر المناهج الدراسية، وهناك حاجة دائمة لتطويرها؛ تلبيةً لاحتياجات المجتمع (Mohanasundaram, 2018:4). ويتضمن تخطيط سياسة تطوير المناهج على ما يلي:**

**١/٢/١/١– التشخيص العلمي لواقع المناهج الحالية: ففي ضوء التشخيص، سيتم تحديد القضايا المتعلقة بالهوية الوطنية، والاتجاهات الرئيسة لها في المحتوى الدراسي؛ لوضع خطة تطويرية صحيحة تراعي مبدأ الأولويات في التطوير، والمرونة في التنفيذ؛ فقد يحدث عند تنفيذ خطة التطوير بعض التغيرات التي تتطلب إدخال تعديلات على الخطة لتجاوز التحديات التي قد تواجهها؛ من أجل تحقيق أهداف التطوير.**

**٢/٢/١/١– المشاركة في تخطيط سياسة تطوير المناهج: وتكمن أهمية مشاركة العديد من أصحاب المصلحة التوصل إلى فهم عام، واتفاق على ما يشكل الهوية الوطنية لدى التلاميذ، ومن ثَمَّ يجب على صانعي السياسات إشراك أصحاب المصلحة، وإبقائهم، والحفاظ على دعمهم في مختلف مراحل سياسة تطوير المناهج؛ حتى يمكن تنفيذ سياسة التطوير بنجاح، ولكي تكون المشاركة شاملة لأصحاب المصلحة، لابد أن تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: (OECD, 2022:25-26)**

- **بناء رؤية مشتركة معًا منذ البداية: ويتطلب اتباع نهجًا أكثر شمولاً، واستباقية من جانب الدولة، وصانعي السياسة، الذي من خلاله يشارك أصحاب المصلحة في عملية تصميم السياسات، الأمر الذي يحد بشكل كبير المعارضة أثناء عملية التنفيذ، مما يعزز المواءمة بين أهداف السياسة والواقع، وتجنب التنفيذ السطحي لسياسة التطوير.**
- **الحفاظ على الالتزام بالشفافية: يتعين على صانعي السياسات، أن يكونوا صادقين بشأن سياسة التطوير، وتقييمها بمصداقية، ومراجعتها، وإعادة نشرها طوال فترة التنفيذ.**
- **تعزيز الحوار بين مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة طوال عملية وضع السياسات: يعد تحديد آراء أصحاب المصلحة، واهتماماتهم، والتحقيق فيها (الآراء والاهتمامات) أمرًا ضروريًا؛ لفهم تنفيذ سياسة التعليم، ومن ثم ينبغي الحفاظ على حوار وطني متسق وشامل مع أصحاب المصلحة طوال عملية التنفيذ.**

**يتضح مما سبق ضرورة العناية بمشاركة جميع الأطراف المعنية في تطوير سياسة المناهج، وقد تستخدم أساليب متعددة في المشاركة، منها: استطلاع آراء أولياء الأمور، وتقارير المعلمين، واللجان المدرسية، والتقارير السنوية، والمناقشات، وورش العمل، وهي ما يمكن أن تقدم رؤية أعمق لأنشطة التنفيذ للممارسين، إلى جانب تحديد التحديات، والعوائق المحتملة التي تواجه عملية التنفيذ.**

**٣/٢/١/١–تحديد الأهداف ونتائج التعلم المنشودة: يبدأ تطوير المناهج الدراسية بإدراك التحديات الرئيسة التي تواجه الهوية الوطنية، فالمناهج يجب أن تمكن التلاميذ من اكتساب المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، فهناك اتجاهات تؤكد عمل المناهج الدراسية على إعادة إنتاج الثقافة، وتعزيز المصالح الاقتصادية، والسياسية والاجتماعية، والثقافية للمجتمع، وبعض الاتجاهات تفضل المناهج الدراسية، التي تزرع منظورا عالميا؛ واتجاهات أخرى توضح أن الاهتمامات المحلية، يجب أن تحظى بالأولوية، ومن ثَمَّ يؤثر على تحديد الأهداف التطويرية الاستجابة للأسئلة التالية: ماذا يجب أن نعرف على مستوى معين؟ ومن له قيمة المعرفة؟ وتاريخ من؟ وأدب من؟ فعولمة المعرفة قد تؤدي إلى إهمال المعرفة المحلية، (Ornstein, Hunkins, 2018:92-93)، مما يؤثر على تشكيل الهوية الوطنية فيما بعد.**

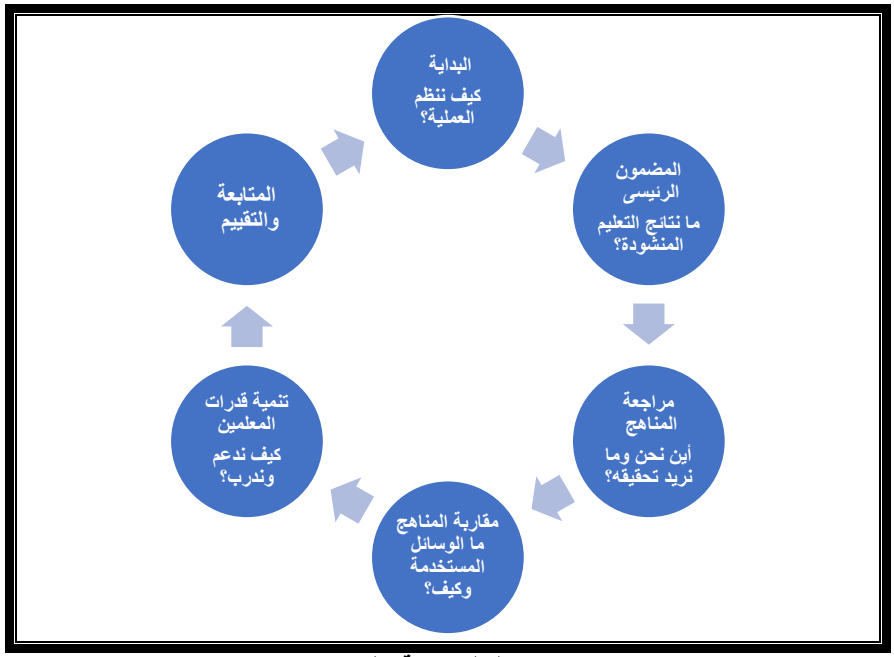
**٤/٢/١/١–استراتيجيات التعليم والتعلم: تمثل استراتيجيات التعليم والتعلم الممارسات التعليمية الفعالة لتعليم التلاميذ، ومن ثَمَّ فإن استراتيجيات التعليم والتعلم، تُعدُّ جانبًا مهمًّا لابد من العناية به في سياسة التطوير؛ لأنه من خلاله يتم تعزيز التفكير النقدي، والتأملي، والتحليلي، الذي يعد بعدًا أساسيًّا في دعم الهوية الوطنية، لذلك لابد من العناية بالاستراتيجيات التي سيتم استخدامها من قبل المعلمين؛ لتحقيق أهداف السياسة التعليمية، ومن ثَمَّ ترتبط استراتيجيات التعليم والتعلم بسياسة التنمية المهنية للمعلمين.**

**ووفقا للتوجهات الحديثة في التعليم والتطوير في المناهج، فقد تغير دور المعلم، وتحول نهجه من " أنا هنا للتدريس " إلى أنا هنا لقيادة التعلم الفعال وتمكينه " I am here to teach' to 'I am here to lead and enable effective learning"، ومع هذا النهج يتم الابتعاد عن الدروس التي يهيمن عليها المعلمون في دور السلطة الوحيدة، إلى الدروس التي يعترف فيها المعلم بالاختلافات بين التلاميذ، ويقدرها، ويعلمها، ويشجع التعلم**

الفعال، ويعزز المناقشة والحوار(Stabback, 2016 : 19) وينمي مهارات التفكير المختلفة التي تساعد التلاميذ فيما بعد في التحليل، والقدرة على تمييز المتغيرات المحيطة وإدراكها، وكلها جوانب أساسية في تكوين شخصيتهم، وتنمية وعيهم .

٥/٢/١/١-مراجعة المنهجCurriculum Review : ويقصد به العملية المستخدمة لمراجعة المنهج وتقييمه، ونتائج التلاميذ، وإجراءات التقييم، والتخطيط للتحسين. وينطوي على استخدام البيانات، وتطوير خطط العمل ذات الأولوية. ويتطلب تحسين المناهج الدراسية أن تقوم المدارس من خلال عملية المراجعة، بتحديد مجالات الاهتمام، وتحديد أهداف النتائج، ووضع خطط استراتيجية للتحسين (Ministry of Education, Sports and Culture, 2006: 30) .

وعليه؛ يتضمن تخطيط سياسة تطوير المنهج كيفية تنظيم عملية التخطيط، ووضع الأهداف المنشودة، وتحديد نتائج التعلم، وأساليب التعليم، ومراجعة المناهج، فضلا عن تقييم الأداء، والتنمية المهنية للمعلمين، التي سيتم تناولها لاحقًا. ويمكن توضيح تخطيط سياسة تطوير المناهج في الشكل التالي:




شكل( ٣) : تخطيط سياسة تطوير المناهج.

المصدر: (المعهد الدولي للتخطيط التربوي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٢٤ : ٧)

**٣/١/١ – تطوير المحتوى التعليمي:**

**يهتم القائمون على المناهج، وصانعو السياسة، بتحديد المعرفة التي يحتاجها التلاميذ؛ لدعم القيم والاتجاهات الخاصة بالهوية الوطنية، التي تسعى السياسة التعليمية إلى تحقيقها، لذلك لابد من تأكيد أكثر المعارف قيمة؟ وإلى أي درجة يجب إتقان المعرفة المحددة؟ وهذا الأمر قد يتعلق بالمعايير التي ينبغي أن تتوافر في المحتوى والمعرفة المختارة للمنهج، مع الوضع في الاعتبار أن المعرفة المفيدة محددة ثقافيًا وتاريخيًا، ويختلف مستوى المهارة في استخدام المعرفة المختارة وفقًا لاهتمامات الأفراد واحتياجاته (Ornstein, Hunkins, 2018: 232)، لذلك فإن سياسة تطوير المناهج تتضمن تطوير محتواه، الذي يزود التلاميذ بالمعرفة الأساسية، والمهارات والقيم التي تساعدهم على دعم الهوية الوطنية، ومواجهة العالم المتغير، بما يتناسب مع المرحلة العمرية ومراحل نموهم. ويتضمن المحتوى التعليمي أو المنهج نفسه ثلاث جوانب ينبغي العناية بها، هي: (Stabback, 2016: 26-29)**

**–إطار المنهج The Curriculum Framework: ويعد بمثابة وثيقة سياسة أو دستور لنظام التعليم، وهو يصف مجموعة من المتطلبات، والمعايير، واللوائح، والتعليمات، التي ينبغي احترامها في نظام التعليم، ويتم تطويرها بواسطة خبراء المناهج وسياسات التعليم، وهي تعكس الرؤية الوطنية، والسياق الاجتماعي، والاقتصادي، والتنموي، والقيم التعليمية في سياق المناهج الدراسية، كما تحدد رؤية المنهج الدراسي وأهدافه وغاياته في المراحل الدراسية المختلفة، وشرح الفلسفة التعليمية التي يقوم عليها المنهج، وتحديد متطلبات تنفيذه، ومراقبته، وتقييمه، فضلا عن توفير المبادئ التوجيهية للمشرفين، وتحديد هيكل المنهج من حيث مواضيعه أو مجالات التعلم ،وتخصيص الوقت المناسب لمختلف المواضيع ومجالات التعلم في كل صف ومرحلة تعليمية.**

**–موضوع المنهج The Subject Curriculum or Syllabus: ويصف التعلم المطلوب؛ لدعم الهوية الوطنية في مختلف الصفوف، والمراحل التعليمية، وعادة ما تتم صياغته من قبل متخصصين على دراية بالمعرفة، والمهارات، والقيم المرتبطة بالموضوع، ويجب أن يستوفي كل منهج دراسي، متطلبات إطار المنهج، من حيث مدى الاتساق مع الفلسفة التعليمية، والأخذ في الاعتبار متطلبات التعلم المتكامل عبر المنهج الدراسي، فضلا**

عن مساحة المحتوى وعمقه، مما لا يمكن تحقيقه(المحتوى) إلا وفق معايير محددة في الوقت المخصص له.

–الكتب المدرسية، وأدلة المعلمين، ومواد الدعم الأخرى Textbooks, Teacher Guides and other support materials؛ حيث تحتوي وثيقة المنهج وموضوعاته على معلومات مهمة للمعلمين، ولكنها لا تساعدهم بشكل مباشر في تخطيطهم اليومي، وهذه وظيفة الكتب المدرسية، وأدلة المعلمين، والمواد الأخرى التي تزود المعلمين بالموارد، والأفكار؛ لترجمة المنهج إلى خطط، وأنشطة تعليمية فعالة، فضلا عن تعزيز محتوى المنهج الدراسى بالبحث، والإبداع، والتفكير الناقد، وكلها جوانب أساسية لدعم الهوية الوطنية.

ويتضح من الجوانب السابقة أنه لدعم الهوية الوطنية لدى التلاميذ، يجب الأخذ بعين الاعتبار إطار المنهج وموضوعاته، والكتب، والأدلة التي تبرز فيها أبعاد التعلم (المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، والقيم)، ويتعزز من خلالها مهارات التفكير المختلفة من خلال اختيار المحتوى التعليمي المناسب.

٤/١/١ – تقييم الأداء:

يعد تقييم الأداء من الجوانب التي تسهم في وضع سياسات مستقبلية لتطوير المناهج؛ حيث يمكن استخدام ثلاثة أنواع مختلفة من تقييم الأداء في العملية التعليمية، وهي: التقييم الصفيClassroom Assessment، والامتحاناتExaminations، والتقييم على مستوى النظام System–level Assessment ، فكل نوع له غرض مختلف؛ حيث تركز كل من التقييمات والامتحانات في الفصول الدراسية، على قياس نتائج التعلم للتلاميذ، أما بالنسبة للتقييم على مستوى النظام، فيركز على وصف النظام التعليمى بعامة؛ بحيث يمكن تصميم السياسات، ووضعها موضع التنفيذ؛ لاستهداف مناطق الضعف الملحوظة، كمحفز للتغيير، وموجه للتطوير (Cresswell, 2016:2)،ومن ثَمَّ يتضح أن التقييم على مستوى النظام، يعتمد عليه في الإصلاح والتطوير، ويساعد على دعم حوارات السياسة وتنفيذها، وربما يكشف التقييم على مستوى النظام – أن التلاميذ لا يحققون النتائج المتوقعة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر مرة أخرى في المناهج المطروحة .

ويتضمن نجاح تقييم الأداء عده متطلبات، منها: (OECD, 2018A: 221)

**–اتخاذ نهج شامل في التقييمTake a holistic approach؛ بحيث يتسم التقييم بأنه كلي ومتكامل.**

**– مواءمة التقييم مع الأهداف التعليمية. Align evaluation and assessment with educational goals، يجب أن يخدم التقييم أهداف تعلم التلاميذ، وأنْ يعززها، مع التأكُّد أن منفذي السياسة لديهم فهم واضح للأهداف التعليمية.**

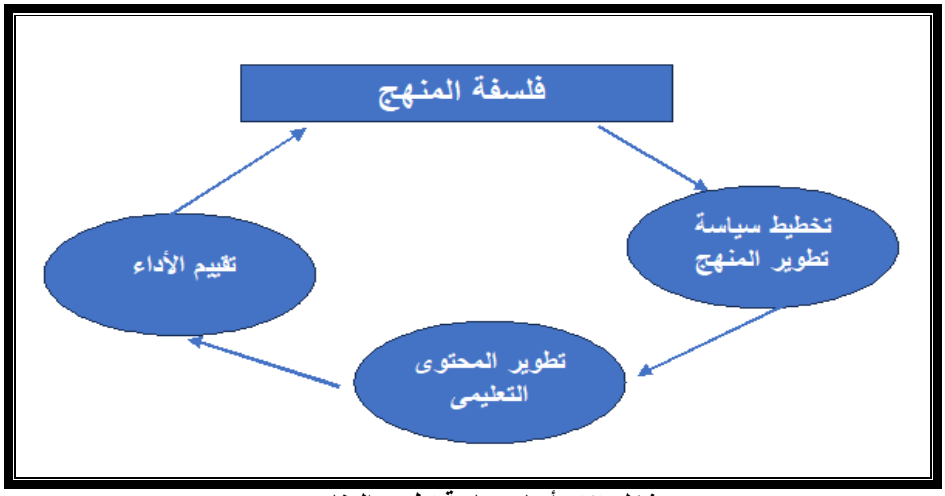
**–التركيز على تحسين الممارسات الصفية Focus on improving classroom practices، ومن ثَمَّ يجب أن تكون لجميع أساليب التقييم قيمة تعليمية، وفوائد عملية.**

**– تجنب التشوهات Avoid distortions؛ حيث إنّ أنظمة التقييم غير الفعالة يمكن أن تشوه كيفية التدريس، وما يتم تدريسه.**

**– التمركز حول التلاميذ Put students at the center أي يجب أن يشارك التلاميذ بشكل كامل في تعليمهم، وأن يتم تقييم تقدمهم، ورصد نتائج التعلم، بما في ذلك من تطوير التفكير النقدي والكفاءات الاجتماعية وغيرها، وبالتالي ينبغي أن تعتمد مقاييس الأداء على البيانات الكمية والنوعية.**

**–التصميم بنجاح Design successfully: فحتى يتم تصميم أطر التقييم بنجاح، يجب أن تعتمد على التشخيص الصحيح للسياسات، وأفضل الممارسات، وبذل جهد كبير؛ لبناء توافق في الآراء بين جميع أصحاب المصلحة، الذين يقبلوا التطوير إذا فهموا مبرراته وفائدته المحتملة .**

**ويمكن توضيح أبعاد سياسة تطوير المناهج التي تم تناولها سابقًا في الشكل التالي:**




شكل (٤): أبعاد سياسة تطوير المناهج .

الشكل من إعداد الباحثة.

وتأسيسا على ما سبق لمراحل سياسة تطوير التعليم والأبعاد المختلفة لسياسة تطوير المناهج الدراسية – يمكن استخلاص مراحل سياسة تطوير المناهج على النحو التالي:

٢/١– مراحل سياسة تطوير المناهج:

يمكن تحديد مراحل سياسة تطوير المناهج الدراسية على النحو التالي:

١/٢/١– تشخيص واقع سياسة المناهج القائمة: وتتضمن تحديد جوانب القوة والضعف في سياسة المناهج المطبقة بالفعل، ومقارنة واقع المناهج بأهداف سياسة التعليم المنطلقة من تعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ، فضلا عن الإطلاع على الاتجاهات التربوية الحديثة، والتجارب التعليمية، والقيام بالتحليل العلمي لها؛ للإفادة منها بما يتفق مع ظروف المجتمع وخصوصيته، ومع وجود فجوة بين أهداف السياسة التعليمية، وبين ما تحققه المناهج القائمة، تتم عملية التطوير.

٢/٢/١––تحديد غايات التطوير، وأهدافه العامة: فبناء على تشخيص الواقع، يتم تحديد غايات التطوير، وأهداف المنهج، التي ينبغي أن تركز على تنمية المفاهيم، والمعارف، والاتجاهات، والقيم الداعمة للهوية الوطنية، وقد يتطلب ذلك استحداث موضوعات جديدة، أو حذف من المحتوى التعليمي، أو التعديل به، بحيث يحقق أهداف التطوير المرجوة.

٣/٢/١–وضع استراتيجية التطوير وخطته: تتضمن تحديد توجهات المجتمع، واحتياجاته المستقبلية؛ لدعم الهوية في ضوء نتائج تحليل واقع التعليم لوضع الاستراتيجية المناسبة،

ومن ثَمَّ يتم تحديد الاستراتيجية التعليمية المُمثّلة لنقطة الانطلاق الأولى في عملية تطوير المنهج، والتي تُبنى عليها الخطوط العريضة للمنهج المطور، وفي ضوء الاستراتيجية، يتم وضع خطة منظمة لعملية التطوير، وهذه الخطة تتضمن تحديد الأهداف، وترجمتها إلى مواقف تعليمية محددة؛ بحيث يمكن أن يتبين لمن يقومون بعملية التخطيط الهدف التعليمي، وكيف يمكن تحويل هذا الهدف إلى محتوى تعليمي، وأيضا تحديد طرق التدريس وأساليبه، والوسائل التعليمية التي يمكن اتباعها أثناء عملية التدريس في بيئة الصف(نسيمة، شفيق، ٢٠١٦: ٤٢) فضلا عن الفترة الزمنية اللازمة لعملية التطوير. وقد يتطلب الأمر برامج لتدريب وتوجيه المعلمين والمشرفين التربويين؛ استعدادًا لمرحلة التنفيذ.

٤/٢/١–تنفيذ سياسة تطوير المنهج ومتابعته: في هذه المرحلة يتم التأكد من متطلبات تنفيذ المنهج المقترح سواء أكانت متطلبات مادية، أم مالية، أم بشرية؛ للبدء في عملية التنفيذ، مع مراعاة متابعة عملية تنفيذ المنهج؛ لمواجهة أيّة صعوبات قد تحدث أثناء عملية التنفيذ. ويتضمن تنفيذ سياسة التطوير تجريب المنهج قبل تعميمه، ويعد من أبرز الجوانب التي ينبغي العناية بها؛ فلابد من تجريب المنهج المقترح على نطاق ضيق قبل تعميمه؛ للتأكد من صحته وصلاحيته، ويتطلب التجريب تحديد مكان تمام العملية، والأدوات التي سيتم الاستعانة بها في تقييم المنهج؛ لمعرفة ما إذا كان المنهج المقترح يحتاج إلى تعديل أم لا، ومن ثم لابد من العناية بتجريب المنهج قبل تعميمه، وفق الخطوات التالية: (محي، جبر،٢٠١٧: ١٠–١١)

–تجريب المنهج المقترح: بعد وضع خطة تطويرية، يتم تطبيق المنهج، وتجربته على عدد من المدارس في أماكن متفرقة؛ للتمكن من معرفة الخلل الموجود في المنهج المطور ومعالجته، ويمكن استخدام بعض الأساليب العلمية؛ كإجراء الاستفتاءات على التلاميذ والمعلمين، ودراسة التقارير الفنية للموجهين، ومديري المدارس؛ للتعرف على آرائهم في المنهج المطور.

– الاستعداد لتعميم المنهج المطور: وذلك بتوفير الأدوات، والأجهزة، والكتب المدرسية اللازمة، فضلا عن تدريب المعلمين؛ لتمكينهم من تطبيق المنهج بشكل صحيح.

– تعميم المنهج المطور ومتابعته: بعد أن أصبح المنهج في صورته النهائية، يتم تعميمه على المناطق التعليمية، ومن ثَمَّ يُشْرَع في تنفيذه داخل المدارس، وغالبًا ما يكون في بداية العام الدراسي الجديد، على أن تتم متابعته أثناء التنفيذ .

وعليه؛ فينبغي أن يتم تطوير المنهج الدراسي بالاعتماد على الدراسة العلمية، ثم الاختيار المبدئي للمنهج الدراسي، وتطبيقه على نطاق محدد لمدة محددة، ثم مراجعة تطبيقه؛ لتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية، خاصة تلك المتعلقة بالهوية الوطنية، والعمل على تعديلها، ثم تعميمها فيما بعد.

٥/٢/١–تقويم سياسة تطوير المنهج بعد التنفيذ: بعد تنفيذ المنهج هناك حاجة إلى تقويم سياسة التطوير، ويجب إجراءات المراجعات كل خمس سنوات على الأقل؛ لتقييم فعالية المنهج الوطنى للمدارس، ومعرفة مدى ملاءمته لها، كذلك يجب إجراء المراجعات للتأكد من أن التوقعات أو معايير الأداء –التي تم تطويرها ضمن المنهج الدراسي– متوافقة وملائمة، فضلا عن أنه من خلال عمليات المراجعة المنتظمة، يمكن التأكد من أن الدور الذي تؤديه المدارس، يرتبط بالاحتياجات الحالية والناشئة للمجتمع، تلبيةً للمعايير الدولية (Ministry of Education, Sports and Culture, 2006: 34)، ومن ثَمَّ تركز هذه المرحلة على ما إذا كانت أهداف السياسة واستراتجيتها قد تحققت، لذلك تتطلب أخذ أراء جميع الجهات المتأثرة بالسياسة فيما يتعلق بفعاليتها، ومراقبة التنفيذ، والامتثال للشكاوى المتعلقة بالسياسة، والعناية بتحديث السياسة في ضوء التشريعات الحالية، والأبحاث، وأفضل الممارسات، والإعلان، وتوضيح أيّة تغييرات قد تطرأ على السياسة.

وعليه، ترتبط سياسة تطوير المناهج من حيث التشخيص، وتحديد الأهداف، واستراتيجيات التعليم والتعلم بالمعلم؛ لذلك تعد سياسة التنمية المهنية للمعلمين، جانبًا متممًا لنجاح سياسة تطوير المناهج، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

٢– سياسة التنمية المهنية للمعلمين:

تعتمد جودة التعليم على جودة القوة التعليمية، التي تتضمن المعلمين في النظام التعليمي. ويتطلب تحليل السياسات المتعلقة بالمعلمين، النظر في القضايا المتعلقة بتعيينهم، وتدريبهم، وظروف عملهم، وتطويرهم الوظيفي. ويعد تعليم المعلمين وتدريبهم – سواء أكان التدريب قبل الخدمة أم أثنائها – عنصرًا مهمًا في تطوير التعليم. (Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2013: 59)

وتعرف التنمية المهنية للمعلم Teacher Professional Development على أنها " أنشطة تهدف إلى دعم المعلمين في تحسين احتياجاتهم المتعلقة بعملهم كمعلمين" (El

(El Islami, et.al.,2022: 2)، كما تُعرف على أنها" النمو المهني الذي يحققه المعلم نتيجة اكتسابه المزيد من الخبرة والمعرفة، وفحص تدريسه بشكل منهجي" (Singha, Sikdar, 2018: 1321)، وتعرف بأنها "جهود منهجية؛ لإحداث تغيير في ممارسات المعلمين في الفصل الدراسي، وفي مواقفهم ومعتقداتهم، وفي نتائج تعلم التلاميذ" (Badran, Toprak, 2020:5)، وعليه فالتنمية المهنية تعد بمثابة فرص تعليمية تحفز قدرات المعلمين، وتدعم معارفهم، ومهاراتهم بطرق تعزز ممارساتهم، وعليه فليس الاستثمار في برامج التنمية المهنية للمعلمين وأنشطتهم، مهمٌّ لعملية التدريس والتعلم فحسب، ولكنه مهمٌ كذلك للمعلمين أنفسهم؛ فهم بحاجة إلى تعزيز قاعدتهم المعرفية، وتحديد الدعم المناسب؛ من أجل إنجاز واجباتهم التعليمية، وتلبية متطلباتهم التعليمية، واحتياجاتهم المهنية (Singha, Sikdar, 2018: 1324)، ومن ثم فإن مفاهيم التوجيه والتعلم مدى الحياة هي الأكثر ارتباطًا بمفهوم التنمية المهنية (Aroca, et.al.,2023:13 )، وعليه؛ فإن التنمية المهنية للمعلم، عملية منظمة تؤدي إلى تغييرات أفضل في معرفة المعلم وممارساته، بما ينعكس بالإيجاب على نتائج تعلم التلاميذ، وبما يسهم في الوقت نفسه في تنمية المعارف والقيم والاتجاهات الداعمة للهوية الوطنية لديهم. وتتعدد الاستراتيجيات المستخدمة في التنمية المهنية للمعلمين، ويمكن توضيح أبرزها على النحو التالي:

**١/٢ – استراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين :**

تتعدد استراتيجيات التنمية المهنية للمعلم، ويمكن دمج هذه الاستراتيجيات؛ لتحسين نتائج التعلم (El Islami, et.al.,2022: 2)، وبما يسهم في تنفيذ سياسات تطوير التعليم عامة، وسياسة تطوير المناهج خاصة، تلك التي تركز على دعم الهوية الوطنية، ويمكن عرض أبرز هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

**١/١/٢-الاستقصاء التعاوني Collaborative Inquiry**

**يتمثل الهدف النهائي للتنمية المهنية للمعلم، تحسين ممارسة التدريس. ويعتمد المعلمون في الاستقصاء التعاوني على الأدبيات، وعلى خبراتهم، وخبرات زملائهم في معالجة القضايا الشائعة المتعلقة بالتدريس والتعلم، وتوجيه تفكيرهم بشكل جمعي وتدريجي، من خلال المناقشات، ووجهات النظر التشخيصية المدعومة بالأمثلة والأدلة، التي تطرح حلولًا جديدةً للمشكلات. ومن خلال الجهود المتضافرة التي يبذلها المعلمون، فإنّهم ينخرطون في المحادثات التي تدرس أسباب المشكلات التعليمية وتأثيرها، وبعد اكتسابهم خبرة مباشرة في الاستقصاء التعاوني، يستطيعوا تقييم أدائهم، ونقل المهارات والمعارف ذات الصلة إلى تلاميذهم (Wah Chu, et.al., 2017:117).**

**٢/١/٢-الشراكه مع الجامعات: Partnering with Universities**

**تتعدد أشكال التعاون بين المدارس والجامعات في السعي؛ تطويرًا لمهارات المعلمين. والحق أنّ هذا التعاون مفيد للطرفين؛ حيث تتطلع وزارة التعليم في أن يكون المعلمين مستعدين جيدًا؛ لتلبية احتياجات التلاميذ، وأن يتمتّعوا بفهم شامل للمنهج، وقضاياه، وطرق التدريس المرتبطة به. وتؤدي كليات التربية دورًا رئيسًا في تصميم المناهج الدراسية وتنفيذها ،من خلال برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، مما يتطلب علاقة وثيقة وداعمة بين الوزارة وكليات التربية (Ministry of Education, Sports and Culture,2006:31)، وعليه؛ فإنّ الأكاديميين الجامعيين يُؤدّون دورًا رائدًا في دمج النظرية بالتطبيق، من خلال تقديم خبراتهم في المعرفة النظرية، وربطها بالممارسة؛ حتى يتمكن المعلمون من صقل مهاراتهم المهنية، فضلا عن قدرات المعلمين الفكرية، التي تؤهلهم للالتحاق بكليات التربية كباحثين معلمين، يمكن الاستفادة منهم فيما بعد في تنمية المهارات الفكرية والبحثية لدى التلاميذ.**

**٣/١/٢-دعم الخبراء Expert Support**

**حيث يشارك الخبراء معارفهم المتخصصة كمدربين، أو كميسرين لورش عمل جماعية، أو مشاركين في منتديات علمية، أو كموجهين عن بعد للتواصل مع المعلمين، ولتبادل الخبرات حول المحتوى والممارسة. وقد يكون الخبراء معلمين،أو مدربين رئيسيين في الجامعات،أو**

منظمات للتنمية المهنية أو غيرها (Hammond, et.al.,2017:3)،الأمر الذي ينعكس على أداء المعلمين، ومن ثَمَّ ينعكس على تعلم التلاميذ وتكوين شخصيتهم.

٤/١/٢-الدورات التدريبية الرسميةFormal Training Courses

يتم تنظيم الدورات التدريبية الرسمية؛ بغرض تعزيز قدرة المعلمين على التكيف مع التغييرات المطلوبة في التدريس، وتقوم هذه الدورات بتوجيه المعلمين خطوة بخطوة؛ لتنفيذ أصول التدريس، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة، فضلاً عن فرص مشاركتها مع زملائهم في العمل (Wah Chu, et.al., 2017:120)؛ حيث توضع خطط وبرامج لتطوير تدريب المعلمين على مجموعة من المهارات الجديدة، والقدرات المؤسسية؛ لتقييم احتياجات التعليم، ومراقبة التقدم المحرز. ومن ثَمَّ فالهدف الرئيس من التدريب، هو مساعدة المعلمين على أن يكونوا أكثر استقلالية، وإبداعًا في تحسين المدارس كأماكن للتعلم(Adams,2002:57) ، فالمعلمون من خلال التدريب يصبحون خبراء في مجالات معينة، وقادرين على تدريب زملائهم فيما بعد، من خلال اعتماد سياسة مدربي المدربين، ومن ثَمَّ زيادة التدريب الوظيفي في المدارس؛ لرفع كفاءتهم بما ينعكس على تعليم التلاميذ.

٥/١/٢-مجتمعات المعلمين Teacher Communities

يعد دعم الأقران في شكل مجتمعات المعلمين، طريقة أخرى لتطوير مهاراتهم؛ فالمعلمون لديهم قواسم مشتركة يمكن من خلالها تبادل الأفكار حول الممارسة الصفية وتعلم التلاميذ، وتقديم النصائح التي تساعد على تعلم استراتيجيات جديدة للتعليم، مما يعزز بشكل عام قدرة المعلمين على التعاون، فضلا عن تبادل الخبرات والرؤى، من خلال المناقشات (Wah Chu, et.al., 2017:120)، ومن ثَمَّ تركز معظم مجتمعات المعلمين على مفهوم أن التعاون بينهم يعزز تعلمهم، مما يؤدي بدوره إلى تحسين التدريس وتعلم التلاميذ.

وهناك أنواع عديدة من مجتمعات المعلمين؛ كمجتمعات المعلمين الرسمية Formal Teacher Communities التي تهدف إلى تنفيذ المعايير التعليمية على المستوى الوطني؛ حيث تعقد اجتماعات متنظمة، وغالبا ما يتضمن إلى جانب المعلمين، خبراء خارجيين ينقلون المعرفة إليهم، كما يوجد مجتمعات المعلمين الموجه وفق جدول أعمال محدد مسبقا Member-oriented teacher communities with pre-set agenda، وتهدف إلى تبادل الأفكار، ووجهات النظر حول التدريس، لمناقشة تحديات ممارسات

التدريس، من خلال جدوال أعمال زمنية محددة مسبقا، وأخيرًا المجتمعات التكوينية Formative Communities ، التي تهدف إلى مناقشة أفكار المعلمين عن التدريس، والقضايا المهمة بدون تحديد جدوال أعمال محددة مسبقا؛ فهي مشاركة طوعية لتحسين ممارسات التدريس الخاصة بهم(Vangrieken, et.al.,2017: 52–53)، ومن ثَمَّ تدعم مجتمعات المعلمين فرصة مناسبة؛ لمشاركة الأفكار، وتبادل الخبرات التي يمكن الاستفادة منها في تنمية المعارف، والقيم، والاتجاهات لدى التلاميذ، نحو الهوية الوطنية.

٦/١/٢–البرامج التعريفية النوعية Quality Induction Programs :

يلجأ صانعو السياسات إلى دعم فكرة الاستثمار في فرص التنمية الجيدة للمعلمين طوال حياتهم المهنية، من خلال تعزيز البرامج التعريفية النوعية Quality induction programs القائمة على الاستقراء. وتعد البرامج التعريفية المنظمة بحزم – نقطة البداية للتنمية المهنية للمعلمين الجدد في دعم التعلم، والتي يمكن من خلالها أن يتلقى جميع المعلمين في مدرستهم الدعم الكافي؛ لمساعدتهم في أدوارهم الجديدة، خاصة أنّ نوع التعليم المطلوب اليوم، يتطلب من المعلمين أن يكونوا ميسرين للمعرفة؛ يعملون باستمرار على تطوير معرفتهم المهنية (OECD,2018A:206).

٢/٢– خطوات سياسة التنمية المهنية للمعلمين:

تتضمن سياسة التنمية المهنية للمعلمين المراحل التالية:

١/٢/٢–تحديد احتياجات التنمية المهنية:

إنّ تحديد احتياجات المعلمين وتلبيتها أمر ضروري؛ فغالبًا ما يتم تحديد التطوير المهني للمعلم دون فهم ما يحتاجه؛ لذلك يعد تحليل الاحتياجات Needs Analysis نقطة البدء في التنمية المهنية الفعالة، وقد يتم التحليل من خلال الاستفادة من تقارير مشرفي الوزارة، وزيارات الإداريين للصفوف؛ لمعرفة الاحتياجات، واتخاذ القرار بشأنها (Badran, Toprak, 2020:15).

كما قد يعتمد التحليل أيضًا على تصورات المعلمين للمتطلبات المهنية، من خلال قوائم المراجعة، ونتائج الاستطلاعات، التي تتشكل من خلال خبراتهم، وتعد تصورات المعلم أثناء التقييم الوظيفي أمرًا مهمًا؛ حيث يطلب من المعلمين اختيار موضوعات التدريب التي تحظى بأولوية، ويكون المتلقين في حاجة ماسة إليها. ويعد التركيز على التفكير المستمر للمعلمين

أثناء اكتسابهم للخبرة أمرًا ضروريًا للتطوير؛ حيث تساعدهم التأملات الفعالة، والتصورات الشخصية، على اكتساب المعرفة، ورفع الكفاءة، وإتقان المتطلبات المهنية، كما تسهم في تحديد المجالات التي تحتاج إلى دعم، من وجهة نظرهم :Schneider, et.al.,2020 ) .37-38)

٢/٢/٢-اختيار الأساليب الفعالة لتحقيق التنمية المهنية:

إنّ التحديد الدقيق لاحتياجات المعلمين، يسهم في اختيار أساليب التنمية المهنية الملائمة، وهناك العديد من الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة للتنمية المهنية وقد تناولناها سالفًا، ولا يعنينا التقسيم هنا بقدر ما يعنينا الهدف الأساسي من جهة أنّه كلما زادت عدد الآليات والاستراتيجيات المستخدمة، زاد احتمال تأثيرها بشكل إيجابي على نتائج تعلم التلاميذ، ومن ثم تزود التنمية المهنية الفعالة المعلمين بالتقنيات التي يحتاجونها؛ لتحسين الممارسات (Collin, Smith, 2022: 12) خاصةً أن اختيار تلك الاستراتيجيات، والأساليب متوقّفٌ على عدة أمور، منها على سبيل المثال "فكر وثقافة مديري المدارس، وما يتمتعون به من شخصية قيادية ورغبة في التطوير؛ فهناك مديرون يشجعون المعلمين على تحقيق مزيد من التنمية المهنية، فمثلا قد يعين مرشد للمعلم ذو خبرة يتم انتدابه من قبل مدير المدرسة، يساعد المعلمين الجدد لمدة سنة تقريبا، يتم فيها تبادل الخبرات والتعاون معا في مختلف المهام التربوية". (The Consortium Generational Change in the Teaching Profession,2009:6)، ومن ثم تتعدد العوامل التي تؤثر على اختيار أساليب التنمية المهنية للمعلمين.

٣/٢/٢-تنفيذ الأساليب المختارة للتنمية المهنية بجودة:

وعندما يكون لدى المعلمين معرفة باستراتيجيات التنمية المهنية الفعالة، فإن للتنفيذ عقباته الخاصة؛ كقلة الموارد، والافتقار إلى رؤية مشتركة حول ما يتطلبه التعليم، ودوره في تشكيل الهوية الوطنية للتلاميذ، وضيق الوقت؛ لتخطيط الأساليب التعليمية الجديدة وتنفيذها، وعدم وجود المعرفة التأسيسية الكافية من جانب المعلمين؛ لذلك يجب توقع العوائق الشائعة، التي تعترض التنمية المهنية والتخطيط لها، خلال مرحلتي التصميم والتنفيذ، ويتطلب التنفيذ الجيد لأساليب التنمية المهنية أيضًا، الاستجابة لاحتياجات المعلمين، والمتعلمين، وللسياقات التي سيتم فيها التعليم (Hammond, et.al.,2017:24)، ومن ثم ينبغي اعتبار التنمية

المهنية المصممة والمنفذة جيدًا – عنصرًا أساسيًا لدعم التلاميذ؛ تطويرًا لمعارفهم، وقيمهم، واتجاهاتهم التي يحتاجون إليها للنجاح في القرن الحادي والعشرين، وعلى الجانب الآخر فقد تفشل التنمية المهنية في تحقيق النتائج المرجوة إذا تم تنفيذها بشكل سيئ.

و في مرحلة تطبيق أساليب التنمية المهنية واستراتيجياتها، ينبغي العناية بتحديد الأولويات الرئيسة، ودراسة إمكانية ملاءمة الأساليب المراد تطبيقها ومدى جدواها، ووضع خطة تنفيذية واضحة ومحددة، وتقييم مدى جاهزية المدرسة لتطبيقها، والاستعداد عمليا، وحل المشكلات باستخدام نهج قيادي مرن، وتعزيز التدريب الأولي مع دعم المتابعة داخل المدرسة، ودعم ممارسات التنفيذ الجيدة (Collin, Smith, 2022: 31)

٤/٢/٢ –تقييم نتائج التنمية المهنية:

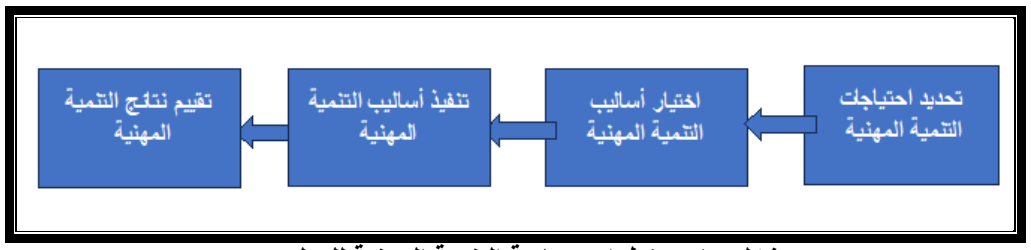
لابد من وجود أنظمة مقننة؛ لمتابعة التنمية المهنية، ولتحليل جودتها وتأثيرها، من دون فهم ما الذي ينجح ولماذا؛ فمن الصعب اعتماد سياسة التنمية المهنية للمعلمين وتنفيذها، لذلك لابد من العناية بتقييم النتائج، وفي ضوء تقييم نتائج التنمية المهنية يمكن القيام بالتالي:(Hammond, et.al.,2017:24)

•يمكن لواضعي السياسات، أن يعتمدوا معاييرًا للتنمية المهنية؛ لتوجيه تصميم فرص التعلم المقدمة للمعلمين، وتنفيذها، وتقييمها.

•يمكن لواضعي السياسات والإداريين، تقييم الوقت والجداول المدرسية واستثمارهما؛ لزيادة فرص التنمية المهنية، بما في ذلك المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية، وتدريب الأقران، والمراقبة عبر الفصول الدراسية، والتخطيط التعاوني.

•يمكن للمدارس والإدارات التعليمية إجراء تقييمات للاحتياجات بشكل منتظم، باستخدام البيانات المستمدة من استبيانات المعلمين؛ لتحديد مجالات التنمية المهنية التي يحتاجها المعلمون بشدة، ويرغبون فيها .

•يستطيع صانعو السياسات توفير التمويل اللازم، ووحدات التعليم المستمر التي توفر فرص التعلم والتوجيه والتدريب، وتقديم الندوات، وورش العمل، ويمكن توضيح خطوات سياسة التنمية المهنية للمعلمين من خلال الشكل الآتي:




**شكل (٦) : خطوات سياسة التنمية المهنية للمعلمين.**

**الشكل من إعداد الباحثة.**

**مما تقدم يمكن الإشارة إلى أن إعداد المناهج الدراسية المناسبة جانب مهم من أجل خلق جيل من الطلاب معتدين بهويتهم الوطنية، وتحقيقا لهذه الغاية، يجب أن يتم تصميم المناهج الدراسية، بحيث لا تتضمن فقط تقديم المواد الدراسية المفيدة للتلاميذ، بل تتعدى ذلك لتشمل الكيفية التي تقدم بها، وطرق تقييمها؛ لتحقيق أفضل النتائج. وفي غياب نهج شامل، سيتم تطوير المناهج الدراسية استناداً إلى إجراء تعديلات في محتوى الكتب الدراسية فقط، كذلك أيضا ينبغي العناية بتدريب القائمين على تنفيذ عملية التطوير، فلا يتم ذلك من غير تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا، فمن أهم أسباب نجاح المنهج المطور، تغيير اتجاهات المعلمين الذين يتولون التنفيذ، ويكون ذلك بتدريبهم وتأهيلهم لأداء أدوارهم؛ لذلك تم الاقتصار على سياسة تطوير المناهج الدراسية، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين، التي تعد من أكثر المجالات ذات التأثير الكبير في تشكيل شخصية التلاميذ؛ لأن ما يكتسبه التلميذ من معرفة ومهارات وقيم واتجاهات تعتمد بالدرجة الأولى على المحتوى التعليمي المقدم، واستراتيجيات التدريس التي يؤديها المعلم، وتعد من أهم الجوانب في تعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ .**

**خامسا: متطلبات نجاح سياسات تطوير التعليم في دعم الهوية الوطنية:**

**تحتاج سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، إلى مجموعة من المتطلبات لتحقيق أهدافها بنجاح، ولعل من أبرزها:**

**١–أن تكون أهداف سياسة التطوير –الداعمة للهوية الوطنية– واضحة ومتسقة، ويتم توصيلها وفهمها بشكل جيد لتنفيذها بنجاح؛ لذلك ينبغى على صانعي السياسة الاتفاق على فهم مشترك للأهداف، وتحديدها بدقة، وتنسيق عملية التنفيذ، والعناية بالاتصال والمتابعة المستمرة . ( Cairney,2012:35)**

٢-الحاجة إلى إجراءات موحدة في صياغة سياسات التطوير -الداعمة للهوية الوطنية- وتنفيذها، وقد يتحقق ذلك من خلال الاستعانة بالمتخصصين والخبراء (Bashar, Sifawa, 2022 : 74)، في صياغة السياسة التعليمية، وتحليلها، وتطويرها، والعناية بإعادة تقييم العوامل الماضية والحالية، التي تقيد التنفيذ الفعال لسياسة التعليم (Enyiazu, 2022: 17).

3-إجراء تقييم ومراجعة مستمرة للسياسة التعليمية من فترة إلى أخرى(بغدادى، ٢٠١٥: ٣٩٠ )، مما يساعد في تحديد المشكلات المتعلقة بالهوية الوطنية، ومن ثَمَّ تحديد جوانب التحسين والتطوير، والعمل على وضع الخطط المناسبة؛ لإحداث التطوير المنشود؛ حيث إنّ هناك جانبين مهمين في أيّة سياسة لتطوير التعليم، أولهما- ما يتعلق بحجم التطوير الذي تم إنجازه، والآخر- ما يتعلق بمدى سرعة تحقيق نتائج التطوير. وعليه فلمعرفة مدى فعالية سياسات تطوير التعليم، فإنه لابد من التحقق من النتائج المتوقعة ذات القيمة على افتراض أن التطوير التعليمي يؤدي في الواقع إلى مكاسب، أو إنجازات كبيرة خلال فترة زمنية محددة (Hanushek, Wobman, 2007: 43)، ومن ثم ينبغي أن تكون سياسة التطوير حلًا جيدًا للمشكلات المتعلقة بالهوية، أو الوضع المراد تطويره.

4-الانطباع الإيجابي عن فعالية السياسة في دعم الهوية، وهو يشير إلى قيمتها ويرتبط بالفائدة المتوقعة منها، ولتكوين الانطباع الإيجابى يتطلب:

- تسهيل تنفيذ السياسات الجديدة، من خلال استخدام المناقشات المفتوحة في المنتديات، والنشر المبكر للمعلومات التي تركز على كيفية تنفيذ السياسات الجديدة؛ لذلك وضع نموذج قبول السياسة التعليمية Policy Acceptance Model (EPAM)، وهو يعد نموذجًا تنبُّئيًّا لقبول السياسات الجديدة، ويمكن استخدامه لاعتماد السياسات والتنبؤ بها وتحديدها؛ لتنفيذها بأفضل صورة ممكنة. (Yaakob, et.al.,2022:410)
- إنّ تحقق المصلحة العامة للمجتمع بعامة، يستلزم أن تكون انعكاسًا لقيمه وهويته، وأن تتسم بالعدالة والإنصاف؛ حيث إنّ الدرجة التي تؤدي بها السياسة إلى زيادة العدالة بين جميع أفراد المجتمع وقطاعاته، تكون مرتبطة بشكل مباشر باعتبارات المصلحة العامة . (Sigh, Sharma,2021:19)

5- توافر الموارد اللازمة لسياسة التطوير، كأن تكون المعلومات والبيانات واقعية دقيقة؛ إذا لا يمكن صنع السياسات المناسبة وتنفيذها وتطويرها من خلال بيانات وإحصاءات غير دقيقة، كذلك ضمان التمويل الكافي للتعليم على المستويات كافة؛ فبدون التمويل لا يمكن تحقيق مطالب السياسة (Bashar, Sifawa, 2022: 74)، فضلا عن توافر الموارد البشرية، والحفاظ على الدعم من صانعي السياسات، وأصحاب المصلحة؛ لضمان الحفاظ على الموارد، وتنفيذ سياسة التطوير المنشودة. (Cairney,2012:35)

6-الاعتماد على البحث العلمي في سياسة التطوير وتنفيذها؛ فالبحث يعتبر الأساس العلمي للسياسة، ويمكن من خلاله تحديد النيّات، والقيم، والمثل العليا، والتطلعات الإدارية والسياسية التي تشكل القاعدة المعيارية المرغوب الوصول إليها من جانب صانعي السياسات، وكذلك تحديد الأحداث، أو الظروف، أو المتغيرات التي تواجه الأنظمة التعليمية؛ كسياق ومبرر لصياغة السياسة، والإجراءات الواجب اتباعها في تنفيذها (Ponce, et.al., 2018: 2)، فضلا عن أهمية البحث العلمي في استشراف المستقبل، والاعتماد على الدراسات المستقبلية في صنع السياسة التعليمية وتطويرها.

7- إنّ إنشاء نظام تعليمي خال من التدخل السياس، يُعدُّ شرطًا أساسيًّا لنمو وتطوير التعليم وسياساته، والعمل على تبنّي حكمًا تعاونيًّا يسمح فيه لجميع أصحاب المصلحة بما في ذلك المعلمين، والسياسين، وأولياء الأمور والمنظمات غير الحكومية بالمشاركة في صنع القرار، ومساعدة الجهات الفاعلة للسياسة التعليمية؛ لتعزيز جودة التعليم (Kwarteng, et.al., 2018: 15)، ومن ثم يتضح ضرورة أن تكون سياسات التعليم الداعمة للهوية الوطنية – خالية من التأثير السياسي سواء أكان التأثير داخليًّا أم خارجيًّا، من خلال التدخل الخارجي في شكل المعونات، أو القروض المقدمة من بعض الجهات، والمنظمات الدولية.

8-المشاركة في تخطيط سياسة التطوير؛ حيث تمت الإشارة إلى" أنه من ضمن العوامل التي أعاقت تنفيذ السياسة التعليمية استخدام استراتيجية التخطيط من أعلى إلى أسفل، لذلك يجب على صانعي السياسة الانتباه إلى تقييمات المنفذين في تخطيط السياسات، وتطويرها" (Muthanna, Sang, 2023:5)؛ حيث تتطلب السياسة التعليمية الناجحة، اتباع النهج من أسفل إلى أعلى؛ لتحقيق بناء مشترك للسياسة التعليمية من

خلال مشاركة أصحاب المصلحة الرئيسيين؛ فهم الجهات الفاعلة الرئيسة التي لديها اهتمام بمجال التعليم، أو يتأثرون به بشكل خاص، أو يمارسون تأثيرًا محددا فيه، حيث تؤثر آراؤهم وسلوكياتهم على التنفيذ والسياسة في حد ذاتها، لذلك فمن الأهمية تحديد رؤيتهم للتعليم واهتماماتهم، والتفاعلات المختلفة القائمة بينهم، والاعتراف بكيفية مساهمتهم في تحقيق ذلك، أو إعاقتهم للسياسة، ولضمان التنفيذ المتماسك ينبغي أن يتم توصيل السياسة بشكل جيد، وأن يشارك أصحاب المصلحة الرئيسيين فيها، وأن تكون أدوار التنفيذ واضحة للجهات كافة (The Implementing Education Policies (IEP) team at the OECD, 2020,6)، وبالتالي فإن سياسات تطوير التعليم الناجحة، تحتاج إلى تطوير عمليات واضحة؛ للمشاركة في التخطيط للسياسة التعليمية.

9- مراعاة العوامل السياسية، والثقافية للمجتمع، خاصةً في تطبيق أفضل الممارسات ونقل السياسات؛ فالمتغيرات الثقافية لها ارتباط إيجابي بالتنفيذ الناجح للسياسة التعليمية، فاللغة، والتقاليد، والآراء، والتكنولوجيا، والحساسية الثقافية، أمثلة على العوامل الثقافية التي لديها قدرة التأثير على فعالية سياسات التطوير، كما أن المتغيرات السياسية؛ كالاستقرار، والإرادة السياسية – عوامل مهمة في نجاح تنفيذ السياسة التعليمية. ومن أجل تنفيذ سياسات لتطوير التعليم بكفاءة؛ ينبغي على صانعي القرار، ضرورة اتباع نهج شمولي في التعامل مع كافة المتغيرات المجتمعية (Ohene, 2021: 34) ، ومن ثم يعتمد نجاح سياسات التطوير على ما هو أكثر من مجرد طبيعة الإصلاحات وتصميمها، ولكن يعتمد على فهم صانعي السياسات (النظم الإيكولوجية للسياسات)، التي تشمل السياقات السياسية، والاقتصادية، وأولويات السياسة، والجهات الفاعلة الرئيسه (OECD, 2018B : 23)، الذي يشير إلى ضرورة اعتماد سياسات تطوير التعليم على المرجعية المجتمعية؛ لضمان نجاحها في تحقيق مبادئها الأساسية.

10- يعتمد نجاح السياسة التعليمية على جودة تصميم السياسة التعليمية وإعدادها، فضلا عن صياغتها، واعتمادها من خلال عملية سياسية تعترف بواقع المصالح والرغبات المتضاربة ومشروعيّتها بين المشاركين والمستفيدين، ويجب أن تكون قوة ملزمة لتصرفات القائمين على تنفيذها. ويجب أن تكون قابلة للتنفيذ من قبل المجتمع الذي

صاغها (Nwafor, 2018: 119)، ومن هنا تبرز ضرورة وجود التشريعات التعليمية المنظمة، والملزمة؛ لتنفيذ سياسات التطوير حتى تتحقق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ويمكن توضيح مجموعة من الأسئلة تحدد المعايير الأساسية لنجاح سياسات تطوير التعليم في الجدول التالي:

جدول (٣)

المعايير الأساسية لنجاح سياسات تطوير التعليم .

| م | المعايير الأساسية | الأسئلة الرئيسة |
|---|---|---|
| ١ | أهداف واضحة. Clear Goals | - ما المشكلة المراد حلها ؟<br>- هل المشكلة المراد حلها تتفق مع الأهداف العليا للوزارة والدولة؟ |
| ٢ | التشريعات، والسياسات، والبيئة التنظيمة الحالية .<br>Existing Legislation, Policy and the Regulatory Environment. | -ماذا يتناول التشريع عن القضية؟<br>-هل توجد سياسات أو وثائق سياسية ذات صلة بالقضية ؟<br>-هل كانت هناك محاولات سابقة لحل المشكلة ؟<br>-هل تتعارض الحلول المقترحة للمشكلة مع أي سياسات أخرى؟ |
| ٣ | مبني على الأدلة<br>Evidence -Based. | -هل تم استناد الحل المقترح إلى أدلة قوية وحديثة؟<br>- هل هناك دليل يشير إلى أن الحل المقترح قد لا ينجح؟ |
| 4 | قدرة الجهات الفاعلة وسلوكها في النظام.<br>Capacity/ Behavior of Actors in the System . | -ما قدرة الجهات الفاعلة في النظام على معالجة قضية السياسة؟<br>-ما الحوافز التي تدفع الأطراف الفاعلة في النظام إلى التصرف بالطريقة المتوقعة منهم في الحل المقترح؟<br>-ما الأسباب أو الحوافز التي تدفع الجهات الفاعلة إلى عدم التصرف بالطريقة المتوقعة منها في الحل المقترح؟ |
| 5 | التشاور على مستوى النظام.<br>System-Wide Consultation | - هل جرت مشاورات على مستوى المنظومة بشأن عملية وضع السياسات والحل المقترح؟<br>-هل تمت استشارة المتأثرين بالسياسة وإشراكهم في عملية تطوير السياسة؟ |
| 6 | أدوار واضحة ومساءلة.<br>Clear Roles and Accountability. | -هل مِنَ الواضح مَنْ المسئول عن ماذا، ومن سيحاسبهم، وكيف؟<br>-ما عملية مساءلة الحكومة المركزية عن نجاح السياسة؟<br>-هل هناك مقاييس أو نتائج واضحة وقابلة للقياس مرتبطة بالسياسة ؟ |
| 7 | القدرة على تحمل التكاليف، ومدى توافر الموارد الحالية.<br>Affordability and Current Resource Envelope. | - هل تم تصميم السياسة في حدود الموارد الحالية وميزانية الدولة؟<br>- ما الموارد الإضافية اللازمة لتنفيذ السياسة بشكل فعال؟<br>-هل تم إجراء تحليل التكلفة/الفائدة؟ |
| 8 | التنفيذ والتقديم.<br>Implementation and Delivery. | -هل قام صناع السياسات باختبار أو تقييم صارم فيما إذا كان تصميم السياسة واقعيًا للتنفيذ ؟<br>-هل عالج صناع السياسات تحديات التنفيذ المشتركة؟<br>-هل التصميم مرن للتكيف من قبل المنفذين؟<br>-هل تم تحديد المستفيدين بشكل واضح؟<br>-هل هناك مجموعة واضحة وشفافة من الاستحقاقات وتوقعات |

| | | |
|---|---|---|
| | | الأداء؟<br>-هل هناك عملية واضحة وشفافة لتقديم الشكاوى وحلها؟ |
| 9 | التقييم الشامل.<br>Thorough Appraisal. | -هل تم تحديد المخاطر ووزنها بشكل عادل مقابل الفوائد المحتملة؟<br>-هل تم تحديد وسائل التخفيف لجميع المخاطر المعروفة؟ |
| 10 | رصد وتقييم .<br>Monitoring and Evaluation. | -هل توجد خطة واقعية لرصد كيفية تنفيذ السياسة على أرض الواقع؟<br>-هل هناك خطة معمول بها لتقييم تأثير السياسة؟ |

**Source: (Ministry of Basic and Senior Secondary Education, 2020: 5-6)**

**تأسيسا على ما سبق، نجد أنه لنجاح سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، لابد من انطلاقها من مبادئ السياسة التعليمية، التي ينبغى العناية بها، لذلك سيتم التطرق إلى مبادئ السياسة التعليمية الدّاعمة للهوية الوطنية؛ للعمل على تحديد أبعاد تلك الهوية الوطنية في ضوء الكتابات التربوية، بعد أخذ آراء الخبراء والمتخصصين في التعليم وسياساته، ويمكن توضيح ذلك في المحور التالي:**

## المحور الثانى: أبعاد الهوية الوطنية المتضمنة في السياسة التعليمية:

**توجه السياسة التعليمية احتياجات التنمية البشرية والوطنية، ولكي يتحقق ذلك، لابد أن تراعي السياسة التعليمية طبيعة المجتمع، وغاياته، وقيمه، وثقافته، وطموحاته، وهويته.**

**ومن ثَمَّ فالنظام التعليمي في مسيرته، يجب أن يلتزم بالمبادئ التي تعد بمثابة المنطلقات والضوابط، وينشد تحقيق الأهداف العامة التي بمثابة الموجهات، فإذا غابت المبادئ أو توارت، خرج النظام التعليمي عن السياق المجتمعي المحدد له، وإذا لم تتضح الأهداف ضل سبيله، فسلك طريقًا على غير هدى، ومن هنا يتبين قدر الأهمية التي تبلغها المبادئ، والأهداف العامة في سياق نظام التعليم (الزنفلي، ٢٠١٣ : ٢٣١ )؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة المراجعة المستمرة للسياسة التعليمية، ودورها الفعال في تحقيق أهداف المجتمع، والحفاظ على هويته، ومواكبة التطورات الحديثة، خاصة أن السياسة التعليمية تبدأ بالسؤال عن التعليم بـ "لماذا"؟ أي بصياغة الأهداف التي تسعى لتحقيقها، فالأهداف تنطلق من المبادئ التي تسعى الدولة إلى تطبيقها؛ لذا تعتبر المبادئ الواضحة هي الأساس السليم للممارسات والإصلاحات التعليمية جميعها.**

### أولا: مبادئ السياسة التعليمية التي تدعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم:

تتعدد مبادئ السياسة التعليمية؛ فمنها ما يركز على تنمية السلوك الديمقراطي، وتحقيق العدالة، وتكافؤ الفرص التعليمية، وتنمية العقلية العلمية، وتعزيز الهوية الثقافية، وغيرها. وانطلاقًا من أن السياسة التعليمية تعد القوى الدافعة لتحقيق الأهداف الوطنية، فإنها تعكس فلسفة المجتمع وهويته، التي يمكن استنتاجها من خلال مبادئها التي تترجم إلى أرض الواقع. ومن أبرز مبادئ السياسة التعليمية الدّاعمة للهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم: مبدأ الأصالة والتجديد، والمبدأ الديني، والمبدأ السياسي، والمبدأ الاقتصادي، والمبدأ التنموي، والمبدأ الإنساني، والمبدأ العلمي، ويمكن توضيحهم على النحو التالي:

١- مبدأ الأصالة والتجديد:

يعد مبدأ الأصالة والتجديد من المبادئ المهمة الدّاعمة للهوية الوطنية في التعليم، التي ينبغي الانطلاق منها عند تطوير التعليم؛ حيث يعتني بتأكيد بعدين أساسيين هما: البعد المتعلق بالقيم الراسخة، وجغرافية المجتمع وتاريخه، وثقافته، وعاداته، وتقاليده، وهويته من جانب، والبعد الثاني بمواكبة تحديات العصر، ومتطلباته والتطورات الحديثة، ومتابعة كل ما هو جديد.

ويظل هدف تعزيز الهوية الوطنية هدفًا مستمرًا محوريًا لأي سياسة تعليمية، والهدف الأساسي لأي سياسات لتطوير التعليم؛ فالذاتية الثقافية بما تتضمنه من سمات الشخصية الوطنية وقيمها، وما تعنيه من عمق تاريخي، واعتزاز بماض زاخر، ومنجزات حضارية – أصبحت جزءًا من شخصية الأمة. وهذه المضامين كافة يعد التعليم سبيلها إلى الإستعادة، والحفظ، والتقويم، والتجديد (رجب، سلطان، ٢٠٢١: ٢٧١ ). ويعد تعزيز الانتماء للوطن، والحرص على أمنه، واستقراره، والدفاع عنه، وتعريف الطلاب بما لهم وما عليهم من الحقوق والواجبات بصفتهم مواطنين، فضلا عن تعريفهم بتاريخ وطنهم، ومنجزاته، وتنمية الاعتزاز، والانتماء له كلها من أهداف المناهج الدراسية، خاصة مناهج الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية (الجبور، ٢٠٢٠: ٥٧)، وتقوم المدرسة بدور في تشكيل الهوية الوطنية، من خلال التركيز على المناهج الدراسية التي ترسي قيم الهوية الثقافية، وتعززها في نفوس التلاميذ (محمد، ٢٠١٩: ١٣١)، وفي ضوء تحليل عدد من البحوث المتعلقة بسياسات المناهج التعليمية، هناك إجماع بأن من أهداف منهج الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية، تزويد التلاميذ بالحقائق،والمعلومات، والقيم، والمثل، والاتجاهات الإيجابية، وتربيته إنسانيًا؛ ليصبح

مواطنًا صالحًا يمتلك من المعرفة القدر الذي يمكنه من تحمل مسئولية خدمة دينه، ووطنه، ومجتمعه، وقادر على المشاركة الفعالة والأنشطة في كافة قضايا الوطن ومشكلاته(الجبور، ٢٠٢٠: ٦٨)، ولا يحقق المنهج أهدافه إلا بوجود معلمين مدربين على وعي كافٍ، الأمر الذي يتطلب العناية بسياسة التنمية المهنية للمعلمين؛ لتدريبهم على كيفية تزويد المتعلمين بالمعارف، والقيم، والاتجاهات،والمهارات اللازمة لدعم الهوية الوطنية.

مع الوضع في الاعتبار أن مجرد معرفة تاريخ الدولة وحضارتها وجغرافيتها، لا تخلق المواطن الديمقراطي المعتد بهويته، بل لابد من تزويده بالمهارات اللازمة؛ لفحص الأنظمة الاجتماعية بطريقة ناقدة في ضوء القيم الديمقراطية الأساسية؛ وبذلك تصبح معرفة التاريخ والعلوم الاجتماعية الأخرى مهمة لما تؤديه من زيادة الاستبصار بالمشكلات الاجتماعية الحديثة؛ ففي كل المواد مجال لتدريس المواطنة (هلالى، ٢٠٢١: ٢١) مع العناية بها في مراحل التعليم الأولى.

وإلى جانب تعزيز الهوية الوطنية باعتبارها عملية مستمرة، نجد كذلك على الجانب الآخر أنّ مواكبة تغييرات العصر عملية مستمرة، فمع التغييرات المتنوعة المحلية والعالمية تزداد الحاجة إلى ضرورة التعامل مع هذه التغييرات، وتوظيفها؛ تحقيقًا للأهداف التعليمية، الأمر الذي أفضى إلى إحداث تغييرات على النظام التعليمي بمكوناته كلها، وتطوير برامجه، ومناهجه، بما يتناسب مع هذه التغييرات.

فلقد أتاحت التكنولوجيا الحديثة على سبيل المثال، توجهات جديدة للتعليم؛ فهناك ما يسمى بالمجتمعات التعليمية الافتراضية **Educational Virtual communities** وهي مجتمعات تخطت حدود الدولة القومية، وتدير عملية التعلم بأكملها؛ اعتمادًا على نظم حاسوبية لإدارة عمليات التعليم، وبرامج مصممة للمساعدة في إدارة جميع نشاطات التعلم في المؤسسات التعليمية، وتنفيذها، وتقييمها(عامر، ٢٠١٥: ٢٢)، خاصة أن تلك المجتمعات التعليمية الافتراضية لا تتعامل مع نسق قومي مغلق؛ فهي بمثابة وسائل تكنولوجية لتبادل الأفكار، والمعلومات، والمعارف دون الاعتداد بالمكان المادي، فتتعامل مع نسق عالمي مفتوح مع منظومات ثقافية مختلفة تجمع هوايات متباينة؛ لذلك فإنّ إنشاء المجتمع التعليمي الافتراضي، يحتاج إلى بذل جهود متعددة، منها إنشاء بنية اجتماعية قوية، وصلبة، ومتماسكة ( رفاعي، وأخرون، ٢٠٢١ : ٦٤–٧٠) الأمر الذي يفرض على السياسة

التعليمية وضع تصورات مستقبلية للتنبؤ بحاجات المجتمع، ومتطلباته، مع الحفاظ على هويته.

كما أن التطورات والتوجهات العلمية الحديثة على مستوى العالم، تنعكس بدورها على سياسات التعليم؛ حيث وجهت العديد من الدول العناية بنشر فكر الابتكار بالتعليم في جانب واحد، أو عده جوانب؛ كالمناهج، والتدريس، والتكنولوجيا، والإدارة، والثقافة المؤسسية " (Serdyukov, 2017: 8)، فمثلا تضمين بعض التطبيقات العلمية والتكنولوجية الحديثة كما هو الحال في تطبيقات تقنية النانو في المناهج الدراسية؛ لإعداد أجيال تسهم في بناء المجتمع مستقبلا؛ لذلك أصبح من الضرورة الملحة نشر ثقافة تقنية النانو، وإدخالها ضمن المناهج الدراسية؛ ومنها منهج الدراسات الاجتماعية؛ حيث تمت الإشارة إلى أن "منهج الدراسات الاجتماعية يتناول موضوعات متعلقة بالموارد الطبيعية المختلفة، وموارد الطاقة المتجددة، والصناعة، والبيئة وغيرها من المجالات التي بها تطبيقات مختلفة باستخدام تقنية النانو، مما يشير إلى أهمية تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية لتنشئة جيل واعٍ بالتطورات العالمية" (الريامية، النجار، ٢٠٢١ : ٢٤٠)، فضلا عن أن التقدم التكنولوجي قد فرض على المعلمين ضرورة تطوير مهاراتهم، وإتقان المحتوى التخصصي. ولتحقيق استدامة النمو المهني؛ فإنه من الضروري تزويد المعلم بكل ما هو جديد في مجال تخصصه، ومطبقا لأفضل الممارسات الهادفة إلى تطوير أدائه باستمرار، من خلال توفير ورش العمل، والدورات التدريبية، والتحفيز المستمر للمعلمين، وتوفير الوقت، والموارد التي تسهم في تلبية متطلبات تحقيق استدامة النمو المهني للمعلم( دياب، ٢٠١٨: ٣٧٥)، ومن ثم يتضح أن التطورات العلمية والعالمية تؤثر على سياسات التعليم سواء في إدارة التعليم وتنظيمه، أو في تطوير محتوى المناهج الدراسية، أو في تدريب المعلمين.

وعليه؛ فقد صار التعليم وسياساته، وسيلة مهمة؛ لتحقيق الأهداف الاجتماعية، والاقتصادية للدولة؛ ومن بين تلك الأهداف ضرورة تزويد التلاميذ بالمهارات اللازمة؛ للتكيف مع متطلبات العصر الحديث للتغيرات السريعة؛ والارتقاء بمستوى تعليمهم إلى مستويات مماثلة لتلك الموجودة على المستوى الدولي؛ وتربية الأفراد الذين يحافظون على تقاليدهم الثقافية وهويتهم، والذين يدركون حقوق الإنسان الخاصة بهم، ويقدرون الاختلافات الثقافية (Thomson, 2013: 55)؛ لذلك فالسياسة التعليمية، لابد أن تركز على جعل المتعلم

محور المنظومة التعليمية، وذلك بتمكينه من المعارف، والقيم، والاتجاهات، والمهارات التي تساعده على تحصين شخصيته، وهويته الثقافية، والوطنية من جهة، وتساعده على التعامل مع روح الحداثة؛ لاستيعاب مبتكراتها العلمية المذهلة، وتسخيرها لفائدة مجتمعه من جهة أخرى (أحرشاو، ٢٠٠٦ : ١٥٦).

ويتضح مما سبق مدى تأثير التغيرات، والتحولات العلمية، والتربوية، والسياسية، والاجتماعية، والسلوكية، والوطنية إيجابا أو سلبًا، حسب مدى تقبل المجتمعات لها، ويمكن مواكبة تغيرات العصر وتحولاته، من خلال تحديد مدى انعكاس التغييرات، والتحولات المختلفة على كل من الأصالة والمعاصرة في المجتمع، وتأكيد أن التغيرات والتحولات ليست كلها إيجابية، ولكن لبعضها تأثيره السّلبي (نصر، ٢٠٠٩: ١٤٢)؛ لذلك يعد مبدأ الأصالة والتجديد، من أبرز مبادئ السياسة التعليمية تركيزًا على الهوية الوطنية، وشخصية الوطن التاريخية، والجغرافية، و الثقافية، وعاداته، وتقاليده، وقيمه، دون الانفصال عن العالم أو الانطواء على الذات، ولكنه ينصرف إلى الحفاظ على الهوية، مع الأخذ بفكرة الانفتاح على العالم، والتكيف مع متغيرات التجديد بالشكل الذي لا يطمس الهوية الوطنية.

٢– المبدأ الديني :

تبنى السياسة التعليمية على مجموعة من المبادئ، منها ما يتعلق بتنمية الضمير الديني، والأخلاقي؛ حيث تشير وزارة التربية والتعليم إلى المحافظة على الدين ومتطلباته، وعدم استخدام الدين لأهداف سياسية، باعتبار الدين محور حياة المواطن، ومصدر المحافظة على القيم الإنسانية ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢: ١١)، تلك القيم الإنسانية المتضمنة في التعاليم، والقيم الدينية.

ولكون السياسة التعليمية في أي مجتمع تشتق من الفلسفة العامة التي يقيم عليها المجتمع تصوراته؛ من المبادئ، والقيم التي يؤمن بها؛ وذلك لتنشئة أجيال تستطيع أن تتفاعل مع البيئة والمجتمع؛ لذلك حرصت السياسة التعليمية على ترسيخ القيم؛ والعقائد الدينية. ومتى استقر هذا المبدأ في النفوس، توافر الأمن والاستقرار في المجتمع(حكيم، ٢٠١٢ : ١٩٨ )، الأمر الذي ينعكس على إعلاء قيم الانتماء، والولاء للوطن، وغيرها من القيم الدينية التي تجعل الفرد يعتز بهويته الوطنية.

وتعد القوانين التشريعية الوطنية مصدر اشتقاق المبدأ الديني، الذي ينعكس على المعرفة الدينية الواجب تدريسها للتلاميذ؛ فيجب أن يتعرّف التلاميذ على الأديان المختلفة في سياق ثقافة عالمية متعددة الأوجه، وتأكيد علاقة الفرد ببيئته، وتاريخه، وقيمه؛ لوضع الأساس للفهم المتبادل بين مختلف الأفراد.(Ivanova, et.al., 2020:7 – 9)

لذلك قد يتضمن المبدأ الديني في المواد الدراسية؛ إما بصورة منفصلة؛ كالتربية الدينية، والتربية الوطنية، وإما بصورةٍ متضمنة في المواد الدراسية الأخرى، كتضمنه في العلوم الاجتماعية، من خلال تعرف التلاميذ على تطور الأديان، والتراث الديني، والشخصيات الدينية المؤثرة وغيرها، التي تنمي لديهم معرفة حول الأديان في وطنه، الأمر الذي يعزز انتماءهم له، فضلا عن دور المعلمين في نقل المعارف، وتنمية القيم والاتجاهات لدى التلاميذ، من خلال أساليب التعليم، وطرق التدريس، والتفاعلات الصفية، التي لها تأثير كبير في تكوين شخصية المتعلم.

٣–المبدأ السياسي :

لكل مجتمع فلسفته وأهدافه السياسية المعينة، ويعد التعليم من الوسائل التي يمكن من خلاله تحقيق أهداف المجتمع السياسية؛ فالتعليم يسهم في تنمية المعارف، والمهارات التي تساعد على تشكيل الممارسات السياسة للأفراد فيما بعد، كما أن أفراد المجتمع بحاجة إلى الانتماء السياسي، فضلا عن فهم النظام السياسي، والحقوق والواجبات السياسية، وتكوين الاتجاهات الوطنية.

ومن ثَمَّ فهناك علاقة وثيقة بين السياسة التعليمية، وسياسة الدولة؛ بحيث يمكن ملاحظة أن سياسة الدولة تلعب دورًا كبيرًا في تحديد اتجاه التطوير التعليمي؛ حيث تؤثر السياسة على تغييرات المناهج الدراسية، "فنتيجة التغييرات في الظروف السياسية ترتب عليها حدوث تغييرات في سياسات المناهج الدراسية في نظام التعليم الوطني، من خلال القضاء على بعض المواد، واختزال الموضوعات التعليمية ودمجها بما يتناسب مع الكفاءة التعليمية وفعاليتها" (Gustiar, et.al., 2023: 50) .

إنّ السياسة التعليمية تتضمن بداخلها مغزى سياسيًّا؛ لأنها تهدف من خلاله إلى إعداد المواطن الصالح، فمن الصعب فصل السياسة عن التعليم، وهذا يرجع للتقاطعات الكبيرة والمتداخلة بينهما، فكل دولة لها نظام سياسي له أهدافه وتطلعاته، ومن ثَمَّ يتم النظر للتعليم

كفضاء كبير لتحقيق تلك الأهداف، ولكن أشكالية العلاقة بن التعليم والسياسة، تكمن في الخلط بين مفهوم السياسة التعليمية، وتسييس التعليم، وهو عمل يقصد به استغلال التعليم؛ لتحقيق غايات سياسية قد تلحق الضرر بالنظام السياسي، أو الاجتماعي، أو بالوحدة الوطنية (الحربى، ٢٠١٩: ٧)، ومن ثَمَّ يصبح نوعًا من تشكيل العقلية كما يريدها النظام.

وبالنظر إلى سياسات تطوير المناهج الدراسية، نجد أنها تعتني بالتثقيف السياسي، باعتباره وسيلة للاندماج السياسي والتوعية السياسية التي تربط الأفراد بالمجتمع سياسيا، من خلال عرض المواقف، وطرح المعارف، وتأكيد حقوق الأفراد ومسئولياتهم، والعناية ببعض المفاهيم الأساسية؛ كالتربية المدنية "Civic education" ، التي تسمى أحيانًا "بتعليم المواطنة" "Citizenship Education"، وهي ما تتضمن تنمية معارف، وقيم، ومهارات لدى الأفراد لبناء مجتمع ديمقراطي، وليصبحوا مواطنين أكفاء (Sirivunnabood, 2016: 159,160,161) .

وعلى الرغم من أن التعليم الرسمي بطابعه الأيديولوجي قد تم التخطيط له تحت سيطرة السلطة السياسية؛ فإنّ هناك جهدًا مستمرًا من قبل القوى السياسية؛ لتعريفه خارج المجال السياسي، وجعله في الوقت نفسه بمثابة منطقة تحافظ فيها السلطة السياسية على حرية السيطرة، وجعل التعليم أداة هيمنة أحادية لصالح السلطة السياسية (Kukurt, 2022: 593)، ومن ثَمَّ فالهدف الرئيسي للتثقيف السياسي، هو أن يتمكن كل فرد من معرفة القيم في النظام السياسى وفهمه، وتكوين الاتجاهات الإيجابية، وأن يصبح مواطنًا لديه وعي سياسي قادر على تحمل المسئولية.

ويتم تعزيز المبدأ السياسي من خلال العناية بالتالي: (Gustiar, et.al., 2023: 53)

١–تدريب التلاميذ؛ ليصبحوا مواطنين صالحين، مخلصين للأمة، والدولة.

٢. إيقاظ الضمير الجمعي وتنميته، والشعور بالمسئولية السياسية.

٣– تشكيل الرؤية النقدية للعلاقات السياسية المحيطة، والوعي بأن الشؤون الإنسانية، والهياكل الاجتماعية الموجودة في المجتمع ليست دائمة بطبيعتها، ولكن يمكن تغييرها من خلال الصراعات السياسية.

كما يتضمن المبدأ السياسي جانبًا مهمًا يتعلّق بتنمية السلوك الديموقراطي، الذي يُعنى باحترام الحقوق، والوفاء بالواجبات من قبل الأفراد، إما مباشرة من تلقاء أنفسهم، أو من قبل

ممثليهم، ومن ثَمَّ فإن الديموقراطية تنطوي على احترام المواطنة؛ لذلك فإنّ دلالة مفهوم إضفاء الطابع الديمقراطي على التعليم، تخضع للتجديد والمراجعة المستمرة بدءا من تكافؤ الفرص للالتحاق إلى المساواة في النتائج التعليمية، وكذلك إضفاء الطابع الديموقراطي على الأساليب التعليمية، والمحتوى التعليمي، وغيرها ممّا يُسهم بشكل بارز في زيادة الفرص للاختيار بحرية (Fan, Popkewitz, 2020: 7-8 ) .

فالديموقراطية ليست مجرد شكل من أشكال الحكم؛ إذ هي أسلوب في الحياة الاجتماعية، يعتمد على التبادلية، وعلى اتساع مساحة الاهتمامات المشتركة، والتدريب على الحياة الإنسانية، وكل هذا يتطلب تطوير الخبرات التربوية الواعية الهادفة. ومن هنا تُعوِّل السياسات الاجتماعية المعاصرة على التعليم في تنمية السلوك الديموقراطي لدى الأفراد؛ بحيث أصبح هذا المطلب معبرا عن هدف راسخ من أهداف السياسة الاجتماعية للتعليم(رجب، سلطان، ٢٠٢١: ٢٧٠)، ومن ثَمَّ يتضح أن تنمية السلوك الديموقراطي قد يتم من خلال محتوى علمي، ومعرفي يوضح الممارسات الديموقراطية، والتدريب عليها، فضلا عن أن الممارسات الديموقراطية تساعد على تعزيز الهوية الوطنية، من خلال شعور الفرد بحرية الاختيار، مما يزيد من شعوره بالانتماء والولاء للوطن، ومن ثَمَّ تعزيز الهوية الوطنية لديه.

يتضح مما سبق أن المبدأ السياسي ينعكس على المناهج الدراسية وسياساتها في ثلاث جوانب مهمة؛ أولها- ما يتعلق بالمعرفة السياسية، وتتضمن المعلومات والمعارف المتعلقة بالقضايا، والمؤسسات، والقيادات السياسية، وثانيها- ما يتعلق بالقيم والاتجاهات السياسية، التي تنعكس على آراء الفرد واستجاباته في جميع المواقف والموضوعات السياسية، وآخرها- ما يتعلق بالمهارات السياسية؛ كالمشاركة السياسية، والقدرة على اتخاذ القرار، فضلا عن المهارات العقلية؛ كمهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات.

٤-المبدأ الاقتصادي:

حرصت السياسة التعليمية على إعداد المتعلمين للعمل، والربط بين الفكر والعمل؛ لكونهما ركيزتين في الخبرة الإنسانية، وهما السبيل لتنفيذ مشروعات الدولة، وتحقيق التنمية المنشودة، وهذا يتحقق من خلال التعليم بمختلف أنواعه ومراحله، فلم يعد التعليم مقتصرًا على المعرفة المجردة؛ فهناك أغراض أخرى بجانب إعداد المتعلمين للعمل، تتمثل في عناية السياسة التعليمية بالمناهج والموضوعات الدراسية، التي تعزز مفهوم حب العمل في نفوس

المتعلمين، وذلك بالإشادة بأهمية العمل، والحث على إتقانه، وبيان أثر ذلك في بناء الوطن(حكيم ، ٢٠١٢: ٢١٣).

وتتمثل توجهات إصلاح التعليم قبل الجامعي في ربط التعليم بسوق العمل، من خلال توجيه التعليم نحو توفير التخصصات، والخبرات التي يحتاجها سوق العمل داخليًا وخارجيًّا (حسونة، ٢٠٠٧: ٣٦)، وقد يتعزز هذا الأمر من خلال الإشارة إلى التخصصات الجديدة في سوق العمل في المناهج الدراسية؛ بحيث يتعرف عليها التلاميذ، ويصيروا على وعي بها.

ويتأكد دور التعليم، وأهميته مع التطور الحادث، الذي أثر على المبدأ الاقتصادي في سياسة التعليم؛ حيث ظهر بعدين؛ أحدهما– انتشار تكنولوجيا المعلومات، والآخر– العولمة الاقتصادية. وفي عصر المعلومات تبرز حقائق ومعلومات جديدة؛ فالمعلومات التي تم تعلمها قبل بضع سنوات، تفقد أهميتها وتظهر معرفة جديدة يمكن أن تغير النظرة للعالم بشكل جذري، من حيث تعليم التلاميذ كيفية الإنتاج بفعالية، وحماية البيئة، وضمان صحة الأسرة، وزيادة الدخل، والقيام بدور نشط في الحياة العامة، فضلا عن تزويدهم بالمعارف الجديدة، الأمر الذي فرض على المعلمين والمديرين أسئلة جديدة ومهامًا جديدة، فعلى سبيل المثال ، ماذا يعني أن تكون طالبًا، وأن تتعلم، وأن تفكر، وأن تعرف؟ (ماذا) يجب أن يتعلم الطلاب (وكيف)؛ للاستعداد للمستقبل؟ هل هناك فرق كبير بين "التعلم عن بعد"، و"التدريس التقليدي" في عصر العلم و التطور التكنولوجي؟ من المُوكّل بتحديد الموضوعات والأساليب التي سيتعلمها الطلاب، وكيف؟ ( Aliyev, Jafarov , 2021 : 124)

وعليه؛ فلابد أن تنطلق السياسة التعليمية؛ لترسيخ المبدأ الاقتصادي من تضمين معلومات، ومعارف، وترسيخ قيم واتجاهات إيجابية نحو العمل كقيمة بشرية وحضارية رفيعة، والاستناد إلى ما في المرجعية الدينية من تقدير العمل، والحض على إتقانه، والدعوة للسعي في طلب الرزق، واستثمار موارد الأرض، وفي تحقيق التعاون والتكافل في الوطن ( ثورينى بن محمد الثنيان، ٢٠١٣: ٢٣٥ )، فضلا عن معرفة الموارد والأنشطة الاقتصادية التي تميز الدولة عن غيرها، والشخصيات الاقتصادية التي كان لها إسهامات واضحة في المجال الاقتصادي، والوعي بالمفاهيم الاقتصادية التيي تسهم في بناء الوطن.

٥–المبدأ التنموي:

تؤكد السياسة التعليمية أهمية ربط التعليم بى جميع مراحله المختلفة بخطط التنمية، وتوجهات الدولة التنموية. وعلى الرغم من المحاولات والجهود التي تبذل من أجل حماية البيئة، والمتمثلة في سن التشريعات والسياسات البيئية لتنظيم استغلال المصادر الطبيعية وصيانتها – وجد أنها وحدها لا تكفي أن تؤدي إلى ضمان التصرف السليم من قبل الأفراد تجاه البيئة؛ حيث إنّ الأساس في ذلك هو العنصر التربوي بالدرجة الأولى، والسؤال الذي يجب طرحه لماذا لم تتحسن أحوال البيئة بالرغم من سن التشريعات والسياسات البيئية؟ والإجابة تكمن في ضرورة تنشئة جيل جديد يتعامل مع البيئة المحيطة بوعي واتزان؛ لذلك فعلى المناهج الدراسية أن تعمق الوعي البيئي، وأنْ تغرس الأخلاقيات البيئية؛ بحيث يكون الإنسان صديقا للبيئة، ويمكن أن تضم المناهج عددًا من المحاور والمجالات؛ كالمحافظة على الموارد، وعدم استنزافها وترشيد الاستهلاك، وعدالة التوزيع للموارد، والمحافظة على البيئة ونظافتها، وغيرها ( رحموني، ٢٠١٩: ١٤١).

ويركز المبدأ التنموي على التنمية المستدامة؛ لذلك يقتضي إدماج المضامين المتعلقة بالتنمية المستدامة في التعليم، واستخدام أساليب التدريس، والتعلم التي تساعد التلاميذ على إكساب المهارات؛ كالتفكير النقدي على سبيل المثال، وتحفيزهم لأنفسهم على العمل؛ من أجل بناء مستقبل أفضل، ومن ثَمَّ فإن المؤتمر العالمي للتنمية المستدامة، قد أبرز أهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة، بوصفه جزءًا لا يتجزأ من التعليم الجيد في القرن الحادي والعشرين( منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٤ : ١)؛ لذلك ركز المؤتمر على عدد من المحاور، لعل من أبرزها: (حياتى، ٢٠١٦: ٢١٤)

– إدماج التنمية المستدامة في السياسات العامة للدولة في القطاعات المختلفة، ومن بينها السياسة التعليمية.

– تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في مناهج التعليم بما يمكِّن التلاميذ من اكتساب المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات في مجال البيئة، والتنمية المستدامة، مما يزيد من قدراتهم في المساهمة الفاعلة في إحداث التنمية المستدامة، وفي مواجهة التحديات المستقبلية، ويعد تضمين مفاهيم ( تغير المناخ – الحفاظ على البيئة ) في مناهج التعليم – معيارًا أساسيًا لجودة التعليم.

كما يعتبر المعلمون عاملا مهمًا؛ لتعزيز التطوير التعليمي، وتسهيل التعليم من أجل التنمية المستدامة، الذي يعد بعدًا مهمًّا في تعزيز الهوية الوطنية، مما يتطلب تطوير قدرات المعلمين؛ لدمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في أنشطة التعلم، ولتعزيز القدرة على تدريس القضايا المتعلقة بالتنمية المستدامة. ولتحقيق هذا يتطلب تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة في برامج تدريب معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، والمدارس الابتدائية والثانوية، وتزويد المعلمين بالكفاءات اللازمة؛ لمواجهة تحديات التنمية المستدامة المتزايدة التعقيد، وتطوير التدريب أثناء الخدمة على المبادئ التوجيهية للتعليم من أجل التنمية المستدامة (Ministry of Education, 2017: 24).

ويتضح مما سبق أن اتجاهات الدولة التنموية، تنعكس على السياسة التعليمية، التي تنعكس بدورها على المناهج الدراسية؛ حيث تمت الإشارة إلى أن المنهج الدراسي له دور مهم في تعزيز الحساسية البيئية، وتعزيز تعليم المواطنة من خلال التعليم البيئي، فضلا عن أن المناهج الدراسية، قد سمحت للمعلمين بأن يصبحوا مدافعين عن البيئة، وأنْ يشجعوا طلابهم على استجواب التناقضات وتحليلها بين الواقع في مجتمعاتهم، والسياسات الاقتصادية، والبيئية، ومن ثم يتضح أهمية دور مناهج التعليم في تنمية مبادئ العدالة، والمواطنه، والديمقراطية وتعزيزها من خلال التربية البيئية (Locke, S., 2009: 97) ،كما تم تأكيد أهمية تركيز المناهج الدراسية على قضايا العدالة البيئية، التي تمس واقع الحياة اليومية، وعرض معلومات مفيدة وجديدة، تسهم في توعية الأفراد (كامل، وآخرون، ٢٠١٩: ٥٤٩)، مما يؤكد أهمية العناية بسياسة مناهج التعليم، المُسهِمة في تنمية المعارف، والقيم، والمهارات التي تنمي الوعي التنموي لدى التلاميذ، خاصةً في المراحل التعليمية الأولى.

٦–المبدأ الإنساني:

يعد المبدأ الإنساني من المبادئ المهمة لدعم الهوية الوطنية في التعليم،؛ فالسياسة التعليمية هدفها ووسيلتها الإنسان، ومن ثم تركز على الاستثمار في الإنسان؛ لإعداد مواطنين على مستوى عالٍ من التعليم، والفكر، والمعرفة، قادرين على الاستجابة لمطالب المستقبل وتحدياته؛ لذلك تبنى السياسة التعليمية على تبصير المتعلم بحقوقه وواجباته، والتمسك بتلك الحقوق، والنهوض بتلك الواجبات، فضلا عن تمكينة من تنمية شخصيته من كافة الجوانب بصورة متوازنة ومتكاملة.

وفي ظل الاتجاه العالمي لتأكيد حقوق الإنسان، من خلال اعتماد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨ والاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان عام ١٩٥٠، والمعاهدة الدولية لحقوق الطفل عام ١٩٩٠ – ركزت السياسة التعليمية على إعلاء مبادئ حقوق الإنسان؛ حيث استقر في تكوين السياسة الاجتماعية للتعليم في السياق المعاصر، أن تدريس حقوق الإنسان في المدارس يعزز الوعي بالديموقراطية في المجتمع الإنساني الأعم والأشمل، وأن تأصيل مبادئ حقوق الإنسان في المجتمع المدرسي من خلال المناهج الدراسية أو الأنشطة المدرسية – تعد مقدمة لأزمة بزوغ هذه المبادئ في الحياة اليومية للمجتمع الخارجي، وهي المبادئ التي تدور حول احترام الكرامة الإنسانية، والحرية، والمساواة، والعدالة(رجب، سلطان، ٢٠٢١: ٢٧٠)؛ لذلك نجد عناية الدول بحقوق الأطفال. وقد انعكست على أهداف السياسة التعليمية المؤكدة على ما يلي: (Ackah , 2019 : 14)

- توفير إطار شامل؛ لمعالجة القضايا المتعلقة بحقوق الطفل.
- وضع إطار تنظيمي؛ لتنسيق العديد من السياسات، والتشريعات ذات الصلة، التي يتم توجيهها نحو تعزيز حقوق الطفل.
- التوجيه؛ لإنشاء آليات اجتماعية لحماية الطفل.

وبجانب تأكيد مبادئ حقوق الإنسان، يتضمن المبدأ الإنساني العديد من الجوانب؛ منها تأصيل الوعي الاجتماعي للمتعلمين، من خلال احترام الحقوق العامة للفرد والمجتمع، والتعاون بين أفراد المجتمع، وإيثار المصلحة العامة على المصلحة الخاصة؛ وصولًا إلى قمة التكافل الاجتماعي، مع تأكيد كرامة الفرد، ومراعاة النمو النفسي للمتعلمين؛ ليمكنهم بعد ذلك من المساهمة في تنمية المجتمع (حكيم ، ٢٠١٢: ٢٢١)، وفي سبيل ذلك، وضعت عدة مواثيق خاصة بحقوق الإنسان. وعلى الرغم من ذلك، فإنّ حقوق الإنسان ليست مجرد مواثيق ووثائق تحدد الكرامة الإنسانية وتعزّزها؛ إذ إنها قبل أي شيء ثقافة ينبغي تنميتها في المجتمع فكرًا وممارسة، من خلال التعليم وسياساته.

ويتضح مما سبق أن المبدأ الإنساني، يرتبط بكافة مبادئ السياسة التعليمية، سواء أكانت سياسية، أم اقتصادية، أم ثقافية، أم بيئية؛ فهو يركز على الحقوق والواجبات التي تحفظ كرامة الإنسان، انطلاقًا من مرجعية دينية، أوسياسية،أو متعلقة بالجانب الثقافي والاقتصادي،أو متعلقة بالجانب البيئي،والتنمية المستدامة.

**٧- المبدأ العلمي :**

**يتضمن المبدأ العلمي كل مبادئ السياسة التعليمية السابقة؛ فالمبدأ العلمي في سياسة المناهج الدراسية، يركز على تنمية مهارات التفكير (كمهارات التفكير الناقد، ومهارات التحليل العلمي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي)، فمثلا مبدأ الأصالة والمعاصرة، تبرز فيه مهارات التحليل التاريخي، الذي يتمكن الفرد من خلال العلم النفاذ إلى الماضي، وتحليل الحاضر، وفهم المستقبل على ضوء الحاضر،( حكيم، ٢٠١٢ : ١٩٨ ). كذلك لابد من العناية بمهارات التفكير الناقد؛ لنقد الاتجاهات العالمية الحديثة، التي قد تؤثر بطريقة ما على الهوية الوطنية، والخصوصية الثقافية، فضلا عن الوعي بالمهارات ذات الدلالة السياسية (كالمشاركة، وتنمية السلوك الديموقراطي، والقدرة على اتخاذ القرار) مما يتطلب مهارات التحليل العلمي، وحل المشكلات.**

**وكما أنه في ظل الاستجابة للتحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، يتطلب أن يكون نظام التعليم مصدرا للمستويات المرتفعة من المهارات اللازمة للقوى العاملة، إضافة إلى تعزيز مبدأ التعلم مدى الحياة، من خلال توفير نظام تعليمي يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويهتم بمراجعة المناهج؛ لغرس مهارات حل المشكلات، كما أنه مع تطور العلوم والتكنولوجيا، التي صارت مجالات ذات أهمية متزايدة في نظام التعليم؛ لذلك يجب أن يتميز نظام التعليم بتمكين التلاميذ من التفكير النقدي، والعلمي في المرحلة الابتدائية؛ حيث يتم تزويد التلاميذ بالمعرفة وكيفية تحليلها، وتعليمهم مراقبة البيئة المحيطة، وتشجيعهم على التعلم من خلال التعامل مع الأشياء المختلفة، من خلال إدماج مهارات التفكير النقدي، والعلمي في المناهج الدراسية.**

**(Ministry Of Education, Science, Technology and Scientific Research, 2003:15)**

**ولدعم الهوية الوطنية، لابد من تطوير التفكير النقدي؛ حتى يستطيع الطلاب استكشاف القيم الأساسية الخاصة بهم، بدلا من التركيز على التعليم الذي ينقل قيمًا معيّنة، أو يتطلبها دون انتقاد. وعليه؛ فإن هذا التطوير يلقي الضوء على قدرة التعليم، وتوجيه سياساته؛ لتعزيز التفكير العقلاني، والتفكير والناقد وغيرهما، وهو يسمح كذلك بالتعددية المنطقية المتسقة مع العناية بتنمية القدرات، وقد يتطلب هذا الأمر محتوى تعليمي، و أساليب تعليم وتعلم، ومناخ**

من النقاش المفتوح، وتدريس ماهر من قبل المعلمين (Vaughan, Walker,2012:505-506).

ومن جانب آخر يسعى المبدأ العلمي إلى الاعتماد على البحوث العلمية، والدراسات المستقبلية؛ لمراجعة السياسات التعليمية؛ لذلك أوصت بعض الدراسات "بضرورة الاسترشاد بنتائج الدراسات والبحوث التي تجرى في مجال التقييم والتطوير لإعداد الأهداف وصياغتها، والموضوعات الدراسية، وضرورة تدريب المعلمين على ترجمة قيم المواطنة المتضمنة الأهداف العامة والخاصة بالمناهج – إلى واقع ملموس داخل الفصول الدراسية" (عبد الباسط، ٢٠٠٩: ٦٠) .

وتأسيسًا على ما سبق، يتضح أن جميع مبادئ السياسة التعليمية تسعى إلى تنمية الوعي، وتكوين الاتجاهات الإيجابية، وتنمية المهارات، وغرس العديد من القيم لدى التلاميذ؛ لتعزيز الهوية الوطنية؛ كقيم الانتماء والولاء للوطن، وثقافته، وتقاليده، واحترام القانون، وتحمل المسئولية، وتحقيق التكافل الاجتماعي، والحفاظ على البيئة، وترشيد استخدامها، وغيرها. وكما نلاحظ فالمبادئ السياسة التعليمية الداعمة للهوية الوطنية– مبادئ مترابطة، ومتكاملة، ومتداخلة فيما بينها، ولا يمكن فصل إحداها عن المبادئ الأخرى. على أنّ هذه المبادئ التي ترتكز عليها السياسة التعليمية، تنبع من الواقع السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والديني للدولة، وتقوم على الهوية الوطنية الخاصة به.

**ثانيًا: أبعاد الهوية الوطنية المُضمَّنة في التعليم وسياساته:**

تعد الهوية الوطنية دعامة أساسية؛ لقيام الدولة، وتماسكها، وديمومة بقائها؛ فتعبر عن علاقة الفرد بمجتمعه من جهة التفكير، والقيم، والسلوك، ونمط الحياة، والعادات والتقاليد. ويعد التطور التاريخي للوطن، وجغرافيته، ومسار الحياة الإنسانية في مختلف المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية – يُعد من الأبعاد المهمة للهوية، ومن هنا يبرز دور سياسة التعليم ومناهجه في ترسيخ الهوية الوطنية، والوعى بها، وتنميتها، والحفاظ عليها، بما يسهم في تحقيق التماسك الاجتماعي، واستقرار المجتمع؛ حيث يمثل المحتوى واستراتيجيات التعليم، أحد أهم أدوات بناء الهوية الوطنية، ويدل مفهوم الهوية الوطنية على "الشعور المشترك لعدد من الأفراد الذين ينتمون بشكل دائم إلى مجموعة وطنية بسبب السمات المحددة التي يشتركون فيها مع الآخرين، والتي تميزهم عن المجموعات القومية

الأخرى، ومصدر هذا الشعور المشترك هو حاجة المجموعة الوطنية إلى البقاء مستقرة، ومن أجل تلبية هذه الحاجة ، تتبنى المجموعة خصائص معينة لتمثيل "قيم" محددة مشتركة بين جميع أعضائها، والتي تميزهم عن الآخرين (Lazić, Pešić, 2016: 29) ، ومن ثم يمكن التمييز بين الهوية الوطنية كشيء يتصوره الأفراد معرفيا، والهوية الوطنية كشيء يختبره الأفراد عاطفيا (de Wit, 2021: 13)، وبناء على ذلك، تتعدد الخصائص التي تتسم بها الهوية الوطنية، ولعل من أبرز هذه الخصائص:

–المرونة: تمثل الهوية الوطنية بناء مرنًا؛ لفهم ماهية الوطن، وبالتالي فهي ليست ثابتة، أو غير قابلة للتغيير؛ حيث يتم التعبير عنها بشكل معين من قبل مجموعة من الأفراد في سياقات مختلفة (Koh, 2010: 23 ) .

–الانتشار: إن الهوية الوطنية سائدة منتشرة؛ لارتباطها بجوانب الحياة اليومية كلها؛ بدءًا من اللغة، وانتهاءً إلى نمط الحياة الممارس (Barrett, 2000: 2).

–الموضوعية: الهوية في أصلها بناء، وهي تتشكل وفقا لمقتضيات الظرف القائم؛ فالهوية الوطنية موضوعية يعاد صياغتها، إذ هي تمثل واقعًا موضوعيًّا، وطريقة ضرورية ينظم من خلالها المجتمع (İnaç, Ünal, 2013:225)

–مكتسبة: فالهوية الوطنية لا يولد بها الإنسان، وإنّما هي عملية بنائية تتجسد وتنتقل، عن طريق المؤسسات، والقوانين، والعادات والتقاليد، والممارسات، وترمز إلى جماعة أو مجتمع يخضع لقوانين داخل دولة معينة(Barrett, 2000: 3) .

–عملية معقدة: إنّ عملية بناء الهوية الوطنية معقدة، ومن ثَمَّ فقد ينظر إلى الهوية الوطنية على أنها نتيجة لعلاقة معقدة بين عوامل متعددة، تتجلى في النهاية على المستوى القومي، وتؤثر على الأفراد في مجالات متعددة، وتظهر في سياق التعليم (Thomson, 2013: 267).

– غير مرئية: إنّ الهوية الوطنية عادة غير مرئية؛ فهي خفية لا يتم التفكير فيها، ولكن نجد أن الحياة مشبعة أو مليئة بالأشياء المرتبطة بالهوية الوطنية (Barrett, 2000: 3) ومع كون الهوية الوطنية غير مرئية؛ فإنّه يمكن الاستدلال عليها من خلال الممارسات، التي تظهر في التعليم المقدم للتلاميذ.

**-جماعية مشتركة: الهوية الوطنية جماعية مشتركة؛ حيث تشكل الأساس النفسي؛ للاستقرار، والوحدة الوطنية، والقوة المهمة؛ لبقاء المجتمع وتنميته (Zhang, 2023: 2 Ji,) .**

**إنّ الهوية الوطنية لا تقتصر على البعد الثقافي فحسب، ولكنها تتضمن أبعادًا سياسيةً، واجتماعيةً، واقتصادية، وتتزايد العوامل الاجتماعية والاقتصادية -المرتبطة بتحديد الهوية- بشكل واضح (Ulyana, et.al. ,2016: 268)، وعليه تتكون الهوية الوطنية من مجموعة من الأبعاد؛ فمنها ما يرتبط بالتاريخ، ومنها ما يرتبط بالثقافة، ومنها ما يرتبط بالسياسة، ومنها ما يرتبط بالموقع الجغرافي. وكلها لها أهميتها التي لابد أن تُضمّن في المناهج الدراسية؛ لذلك تم إعداد قائمة بأبعاد الهوية الوطنية تم استخلاصها من مبادئ السياسة التعليمية، وتحليل الكتابات التربوية، والبحوث المتعلقة بالهوية الوطنية، وعرضها على مجموعة من الخبراء في التعليم وسياساته. وقد تم استخلاص مجموعة من الأبعاد المهمة للهوية الوطنية، وبعد ضبطها، تم التوصل إلى (٨) أبعاد رئيسة للهوية الوطنية ينبغي أن تُضمّن في سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية، ويمكن توضيحها في الجدول التالي:**

**جدول (٤)**
**أبعاد الهوية الوطنية التي ينبغي أن تُضمّن في السياسة التعليمية.**

| م | الأبعاد | المؤشرات |
|---|---|---|
| ١ | البعد التاريخي | دعم مهارات التحليل التاريخي، والناقد. |
| | | معرفة الأحداث التاريخية، وتطورها على أرض الوطن، وتفسيرها وأخذ العبرة منها. |
| | | العوامل التي تؤثر على انهيار الأمم وبنائها. |
| | | توضيح الفترات التاريخية الوطنية المختلفة ( كالتاريخ القديم، والوسيط، والإسلامي، والمعاصر، والفترات الانتقالية على سبيل التوضيح) . |
| | | دور الشخصيات والرموز التاريخية في بناء الوطن ودعمه . |
| | | توضيح التراث التاريخي وأهميته للوطن. |
| | | الدور الحضاري للوطن محليًا، وإقليميًا، وعالميًا . |
| ٢ | البعد الجغرافي | الموقع الجغرافي للوطن بالنسبة للعالم. |
| | | الموقع والخصائص الجغرافية للمدن داخل الوطن. |
| | | أهمية الموقع الجغرافي حضاريًا وثقافيًا. |
| | | التأثير الجغرافي للموقع على الاقتصاد. |
| | | التأثير الجغرافي للموقع على السياسة الداخلية والخارجية. |
| | | دراسة العوامل الجغرافية الطبيعية، وتأثيرها على تكوين الشخصية الوطنية. |
| | | دراسة العوامل الجغرافية البشرية، وتأثيرها على تكوين الشخصية |

| | | |
|---|---|---|
| | | الوطنية. |
| ٣ | البعد السياسي | معرفة الحقوق، والواجبات القانونية. |
| | | احترام القوانين، والمؤسسات، والأنظمة التي تحكم الوطن. |
| | | دعم المفاهيم والقيم السياسية ( كالديمقراطية، والمشاركة السياسية ). |
| | | التعرف على الواقع السياسي داخل الوطن. |
| | | الدور السياسي للوطن إقليميًّا، وعالميًّا. |
| | | دور الشخصيات والرموز السياسية في بناء الوطن ودعمه. |
| | | توضيح أبرز المشكلات السياسية التي تواجه الوطن. |
| | | دعم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع في طرح حلول مبتكرة. |
| ٤ | البعد الثقافي والاجتماعي | تحديد الخصائص والقيم الثقافية للوطن، والعادات والتقاليد، والأعراف الاجتماعية. |
| | | التعرف على الثقافات المتعددة، وقبول الاختلافات بين المجتمعات. |
| | | التمييز بين خصوصيات الثقافة وعمومياتها. |
| | | عرض التراث الثقافي للوطن. |
| | | تنمية الاتجاهات نحو المحافظة على التراث الثقافي . |
| | | تعليم المواطنة، من خلال إعلاء القيم الاجتماعية، وأداء المسئوليات، والواجبات، وتنمية الاتجاهات نحو التطوع، وخدمة الآخر، والتكافل الاجتماعي. |
| | | التعرف على المشكلات الاجتماعية، والثقافية التي تواجه المجتمع، مع إدراك أسبابها. |
| | | الأثار السلبية للغزو الثقافي على القيم الوطنية، واتجاهاتها ، وعاداتها وتقاليدها. |
| | | دعم مهارات التفكير الناقد ،وحل المشكلات، والإبداع في طرح حلول مبتكرة. |
| ٥ | البعد الاقتصادي | معرفة الموارد الاقتصادية للدولة، والمحافظة عليها، وكيفية استثمارها . |
| | | تنمية القيم الاقتصادية كترشيد الإنفاق، والاستثمار، وغيرها. |
| | | تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل داخل الوطن. |
| | | تحديد الأنشطة الاقتصادية الحالية -المميزة للوطن- والمستقبلية. |
| | | تحديد الإنجازات، والمشروعات الاقتصادية . |
| | | دور الشخصيات الاقتصادية البارزة في بناء الوطن . |
| | | توضيح المشكلات الاقتصادية، وأسبابها، ونتائجها. |
| | | دعم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع في طرح حلول مبتكرة. |
| ٦ | البعد البيئي | التعرف على أنماط البيئات داخل الوطن. |
| | | تحديد الأخطار التي تواجه البيئة ( كالتغييرات المناخية على سبيل المثال). |
| | | تكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو البيئة. |
| | | تحديد دور الفرد، والجهود الوطنية في المحافظة على البيئة، وتكوين ما يسمى بالضمير الجمعي. |
| | | التعرف على مفاهيم ومعلومات متعلقة بالتنمية المستدامة. |
| | | دعم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع في طرح حلول مبتكرة. |

| | | |
|---|---|---|
| ٧ | البعد العالمي | التعريف ببعض المفاهيم المرتبطة بالتوجهات العالمية؛ كالمواطنة العالمية ،والعولمة وانعكاساتها. |
| | | الانفتاح على خبرات الجماعات الإنسانية ،وعرض المواقف، والتجارب، والإبداعات العالمية في التطوير . |
| | | قضايا عالمية؛ كحقوق الإنسان، والأمن، والسلام العالمي. |
| | | الحوار الثقافي العالمي؛ لمعرفة الآخرين، وقبولهم، وتبادل الآراء والأفكار والخبرات معهم. |
| | | التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في المجالات كافة. |
| | | دور المنظمات الدولية، وتأثيرها في التعليم. |
| | | دعم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع في طرح حلول مبتكرة . |
| ٨ | البعد الديني | التعرف على الحياة الدينية في الماضي والحاضر. |
| | | إنجازات الحضارات الدينية وتراثها، وفضلها على العالم . |
| | | الدور المؤثر لعلماء الدين في تنمية الفكر الديني . |
| | | القيم الدينية ودورها في إرساء القواعد الأخلاقية أثناء التعاملات في جوانب الحياة المختلفة. |
| | | دعم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع في طرح حلول مبتكرة. |

**المصادر التي تم الاستعانة بها :**

**-(Lazić, Pešić, 2016: 27-49), (Ariely, 2019:6), (Khojasteh, et.al,2020: 922-943), (Immonen, 2020:6)**

**-( الحربى، ٢٠٢٢ : ١٢٥-١٢٦) ، ( موريف،٢٠١٤: ١٧٨)، (الكساسبة، ٢٠٢٣: ١٢٩)، (وادى،٢٠٢٠: ٤٥-٥١) .**

**ويتضح من الجدول السابق أن التفكير الناقد مُضمّنٌ في كل بعد من أبعاد الهوية الوطنية، ومن ثَمَّ ينبغي على السياسات التعليمية، العناية به، فضلا عن تضمن البعد الديني في الأبعاد الأخرى للهوية الوطنية. ومن خلال مبادئ السياسة التعليمية في دعم الهوية الوطنية، وأبعاد الهوية الوطنية، التي تم تحديدها سابقا – يتضح أن كل مبدأ من مبادئ السياسة التعليمية، يُغطّي جانبًا، أوعدة جوانب من أبعاد الهوية الوطنية، ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:**

**جدول (٥ )**
**يوضح العلاقة بين مبادئ السياسة التعليمية وأبعاد الهوية الوطنية.**

| م | مبادئ السياسة التعليمية | أبعاد الهوية الوطنية |
|---|---|---|
| ١ | مبدأ الأصالة والتجديد | يتضمن البعد التاريخي، والجغرافي، والثقافي، والعالمي، والبيئي، والديني، والعلمي. |
| ٢ | المبدأ الديني | يتضمن البعد الديني. |
| ٣ | المبدأ السياسي | يتضمن البعد السياسي، والعلمي. |
| ٤ | المبدأ الاقتصادي | يتضمن البعد الاقتصادي، والجغرافي، والديني، والبيئي. |
| ٥ | المبدأ التنموي | يتضمن البعد البيئي، والاقتصادي، والجغرافي، والديني. |
| ٦ | المبدأ الإنساني | يُضمّن في البعد الديني، والسياسي، والثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي، والعالمي. |
| ٧ | المبدأ العلمي | يُضمّن في البعد التاريخي، والثقافي، والاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي، والعالمي، والديني، والبيئي. |

**الجدول من إعداد الباحثة.**

**ومن ثم يتضح أن مبادئ السياسة التعليمية، لابد أن تدعم أبعاد الهوية الوطنية؛ وبناءً عليه يجب العناية بالمراجعة المستمرة للسياسات التعليمية، لذلك سيتم نقد سياسات تطوير التعليم؛ للتعرف على مدى دعمها للهوية الوطنية، بالتركيز على سياسة تطوير المناهج ،وسياسة التنمية المهنية للمعلمين. وحتى يكون النقد موضوعيًا، فإنّه لابد من تحديد منطلقات ومعايير علمية للرؤية النقدية، ويمكن توضيحها على النحو التالي:**

**المحور الثالث: منطلقات ومعايير التحليل النقدي لسياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية:**

**تبدو أهمية التحليل النقدي، في تحديد اتجاهات سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية؛ حيث يسهم النقد في التوصل إلى نقاط القوة، التي يجب تعزيزها في السياسات التعليمية، ونقاط الضعف، التي يجب إصلاحها، والتفكير في سبل مواجهتها؛ لتطوير سياسة المناهج الدراسية، وسياسة التنمية المهنية للمعلمين، كما تتمثل أهمية النقد، في كونه يساعد على التجديد والتطوير المستمرين، ممّا يساعد على انتقال مؤسسات التعليم، وسياساتها إلى وضع أفضل.**

**إنّ التحليل النقدي ينكر حصر تفسير الظاهرة موضع الدراسة في جانب واحد معزول، أو في تعليل فكرى واحد لا يحيد عنه؛ فينظر في إطار المنهج النقدى نظرة تكاملية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل مجتمعة، وتبرز مدى تفاعل الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه،**

والظروف الجغرافية، والاقتصادية التي تحيط به، ومدى تأثير العقيدة التي يؤمن بها على توجيه سلوكه؛ فالمهمة الأساسية للمنهج النقدي ليست هي التفسير فحسب، وإنما هي –إلى جانب ذلك – تغيير الواقع نحو الأفضل، بما يقدمه من بدائل تتسم بإمكانية التطبيق (المنوفي، ٢٠٠٠ : ١١٢–١١٤)، ومن ثم رصد العوامل المختلفة الحاكمة للظاهرة موضوع الدراسة، والقيام بالتفسير، والتحليل؛ بغية التطوير والتغيير للأفضل.

أولاً: منطلقات نقد سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية:

ويمكن نقد اتجاهات سياسات تطوير التعليم الداعمة للهوية الوطنية في ضوء مجموعة من المنطلقات، يمكن توضيحها على النحو التالي:

١–خصوصية مرحلة التعليم الابتدائي في تعزيز الهوية الوطنية:

تحظى مرحلة التعليم الابتدائي بأهمية كبيرة في تكوين شخصية التلاميذ في المراحل المبكرة من التعليم، وتنمية معرفته، وقيمه، ومهاراته؛ فتعد السنوات الأولى من أهم سنوات التعليم؛ لتنمية المعارف، والقيم والمهارات؛ حيث تمت الإشارة إلى أن "الهوية الوطنية تزيد مع العمر فهي تزيد مع عمر الأطفال خاصة في الفترة العمرية من ثمانٍ إلى إحدى عشرة سنة، وهذه المرحلة العمرية تمثل تلاميذ المرحلة الابتدائية" (Barrett, 2000: 18)، لذلك تم تخصيص الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ لتقديم المعرفة العامة، التي تربط المتعلم بالتاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والاجتماع في منظومة معرفية واحدة، هدفها ترسيخ قيم الهوية ومفاهيمها، والانتماء في عقل المتعلم ووجدانه ومن ثم يمكن دعم الهوية الوطنية، من خلال المناهج الدراسية؛ بعرض الشئون والمشكلات العالمية والوطنية، أو تقديمها من خلال موضوعات في مواد دراسية معينة، أو من خلال مادة مستقلة؛ كالدراسات الاجتماعية التي يتم التعرف من خلالها على البيئات الجغرافية، والفترات التاريخية، والسمات الثقافية المختلفة. وفي كل الحالات يشارك المتعلمون في التعرف على الموضوعات، والمشكلات المثارة، وفهمها، والمشاركة في حلها(بسيونى، ٢٠٢٠: ٢٠٦)، ومن ثم فحسن اختيار النصوص التعليمية، ودمجها في المقررات التعليمية، أضحى ضرورة ملحة للحفاظ عليها، وتقديمها في محتوى تعليمي يربط حاضر المتعلم بموروثه التراثي العميق ذي الأصالة؛ لذلك فالمنهج الدراسي وسياساته، يؤدي دورًا في الحفاظ على الهوية الوطنية، ويتسم هذا الدور بأنه متصاعدٌ مستمرٌّ باستمرار المراحل التعليمية وتدرجها(صابرى، ٢٠١٩ :١١١)، فضلا

عن أهمية دور المعلمين في دعم الهوية الوطنية، من خلال استرتيجيات التعليم، التي تدعم المناهج الدراسية، وتسهم في توصيل المعارف، وتكوين الاتجاهات، ودعم قيم الهوية الوطنية ومفاهيمها، الأمر الذي يتطلب العناية المستمرة بالتنمية المهنية للمعلمين؛ دعمًا لسياسات تطوير المناهج الدراسية، وتحقيق أهدافها.

وعليه؛ فإن الهوية الوطنية يجب تعزيزها في التلاميذ؛ لأنهم يشكلون فهمًا أوليًا للوطن في وقت مبكر، فضلا عن قدرة الأطفال واستعدادهم للانخراط في التفكير النقدي؛ بناءً لهويتهم الوطنية، وذلك من خلال المناهج الدراسية، وكيفية تدريسها–10 : 2014 , Sharma) (14، فقومية المناهج ضرورة اقتضتها العوامل الثقافية، والتاريخ المشترك، ولغة عصر المعرفة، ودراسة تاريخ الأوطان بموضوعية، وإبراز الرموز بشفافية دون مبالغة(مصطفى، ٢٠١٢: ٣١٣)، وهذا لن يتحقق إلا من خلال تدريس المعلمين لهذه الجوانب في المناهج الدراسية بطريقة تعزز الهوية الوطنية.

٢– بروز مفاهيم عالمية قد تؤثر على الهوية الوطنية:

للتعليم وسياساته دورٌ في الحفاظ على الهوية الوطنية ، خاصةً في ظل التحديات، والتوجهات العالمية التي قد تفرض مفاهيم وممارسات جديدة؛ فالعولمة يرتبط فيها الجانب الاقتصادي بالسياسي والثقافي، "فآثار العولمة لا تقف عند حدود التأثير على النظم الاقتصادية والسياسية للدول، بل الأخطر من ذلك عولمة الثقافة، بحيث تصبح الشعوب أسيرة نموذج غربي يعتمد في تطوره على إلغاء القيم الاجتماعية والأخلاقية، وخصوصيات المجتمعات؛ وصولا إلى طمس هويتها الوطنية، وتحويلها إلى هوية عالمية"(الكساسبة،٢٠٢٣ : ١٣٠). ولتعزيز الهوية الوطنية في عالم تسوده العولمة، ينبغي للدول أن تركز على استخدام السمات الفريدة للحفاظ على هويتها وخلق مزايا تنافسية وطني ,.Ulyana, et.al) (2016:268، وعليه، فمن الضروري أن تهتم السياسة التعليمية بتنمية الوعي السياسي، والاجتماعي، والثقافي، وتعميق الشعور بالانتماء الوطني، ونشر مفاهيم المواطنة وقيمها في المناهج الدراسية؛ لتوعيتهم بمخاطر العولمة، ولتقوية قيم الانتماء للوطن (طايع، ٢٠١٩: ٦).

ويتضح مما سبق قوة تأثير العولمة على الجانب الثقافي؛ فهي تؤثر على منظومة القيم، والمبادئ، والعادات، والتراث الثقافي والحضاري للمجتمعات، خاصة في ظل فرض قوى خارجية

ذات نماذج واتجاهات عالمية، وقد تستخدمها الدول القوية كوسيلة لفرض نظامٍ عالميٍ للثقافة، والتبادل الثقافي، مما يؤثر على هوية المجتمعات الوطنية. وعلى الرغم من تأثيرها السلبي على الهوية الوطنية، فإنها قد تولد إحساسا توعويًا بالخصوصية الثقافية والحضارية، وهذا يتوقف على مقدار وعي الأنظمة التعليمية، الأمر الذي ينعكس على سياسات التعليم.وهنا نتساءل قائلين: ما الذي ينبغي أن يتم تعليمه في المدارس، وكيف يتم تعليمه؟

و قد تطور مفهوم المواطنة في عصر العولمة والتطور التكنولوجي الهائل، ووسائط الاتصال المتعددة، من مفهوم المواطنة الضيّق، إلى مفهوم المواطنة العالمية أوالكونية، والشعور بالانتماء إلى مجتمع أكبر يتخطى الحدود الجغرافية والوطنية؛ حيث يعد مفهوم المواطنة العالمية من المفاهيم الحديثة، والاتجاهات التي يتم غرسها في التعليم على مستوى العالم، فثقافة المواطنة العالمية تروج للمواطن العالمي citizen global المنتمي إلى العالم أولا قبل انتمائه لدولته الأم ووطنه القومي، مما يؤكد أهمية الفكرة وخطورتها؛ فقد يكون للمواطنة العالمية تأثيرها السلبي على المواطنة القومية، كما أنها على الجانب الآخر تتطلب دورًا إيجابيًا من المواطن، فعليه التفكير في المشكلات العالمية، وإيجاد حلول لها، معتمدًا في ذلك على ما يؤمن به من قيم، وما يتخذه من اتجاهات، وما يعتمده من مدى تضمين فكرة المواطنة العالمية في المناهج الدراسية والأنشطة التربوية المتنوعة(بسيونى، ٢٠٢٠: ١٩١–١٩٢)، ومدى وعي المعلمين بهذا الأمر، وفي ضوء مفهوم المواطنة العالمية، زادت الموضوعات الدراسية؛ لتشمل القضايا والتحديات العالمية؛ كالتنمية المستدامة، وتغير المناخ، والسلام العالمي، والصراعات، وحقوق الإنسان، وغيرها (Aleksiak, Hulboj, 2020:40)، الأمر الذي يتطلب نشر المعرفة، وتنمية المهارات، والاتجاهات اللازمة للمواطنة العالمية، وتضمنيها في المناهج الدراسية، مع الوضع في الاعتبار أنه بالرغم من أهمية مواكبة التوجهات العالمية؛ فإنّ التوجه إلى المواطنة العالمية، لا ينبغي أن يتم على حساب الهوية الوطنية، إذ لابد من العناية بالهوية الوطنية ودعمها حتى لا تنسحب الأجيال القادمة، وتنصهر في العالمية، وتفقد هويتها الوطنية بمرور الزمن.

ويتضح مما سبق بروز مفاهيم عالمية جديدة، يمكن أن يكون لها جوانب إيجابية وسلبية لا نستطيع تجاهلها، الأمر الذي يقتضي نشر هذه المفاهيم للتلاميذ في سن مبكر، من خلال الدور الذي يؤديه المعلمون، وطبيعة المناهج الدراسية، وتوضيح مدى تأثيرها على الهوية

الوطنية، كما لابد من تسليحهم بعقلية ناقدة تحليلية للوعي، والتعامل مع تلك المفاهيم الحديثة، التي تتخطى حدود الدولة إلى العالم على اختلاف ثقافته وهويته.

٣-أهمية ثقافة المراجعة المستمرة للسياسة التعليمية للحفاظ على الهوية الوطنية:

تعد المراجعة المستمرة جانبًا محوريًّا للتشخيص وتصحيح المسار؛ لذلك لابد من تأكيد فكر المراجعة المستمرة وثقافتها، ومن ثم فهناك حاجة إلى مراجعة متكررة للسياسات التعليمية؛ لتحديد ما يجب تحسينه، وأين، وكيف، ومتى (Bashar, Sifawa, 2022: 74)، فعملية مراجعة سياسة المنهج لتطويره على سبيل المثال، تنطوي على تقييم نقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية الحالية، كما تتضمن عدة خطوات علمية تهتم بالحصول على آراء المعلمين، والطلاب، وأصحاب المصلحة، ثم إعداد مواصفات المناهج المنقحة، والأدلة التعليمية للمعلمين، والكتب المدرسية، والاختبار التجريبي للمنهج الجديد (National Education Commission, 2022: 125) خاصة أنه"توجد علاقة قوية بين إجراءات صياغة السياسة والمناهج الدراسية وقبول المناهج الجديدة، لذلك فمن الضروري أن يقوم مطورو المناهج بمراجعة إجراءات صياغة السياسات والمناهج الدراسية؛ لتمكين التبني السريع للأفكار والابتكارات الجديدة في تطوير المناهج الدراسية" (Kosgei, 2015: 27 ) مع العناية بخصوصية المجتمع.

وإلى جانب المراجعة المستمرة لسياسة تطوير المناهج، ينبغي كذلك المراجعة المستمرة لسياسة التنمية المهنية للمعلمين، على اعتبار أنهم المنفذون لتلك المناهج، وأن نجاح التطوير يعتمد بالدرجة الأولى على أداء المعلم، وكفاءته.

إنّ المراجعة المستمرة لسياسة التنمية المهنية للمعلمين أمرٌ ضروريٌّ؛ ليقابل المعلم المعارف، والأفكار، والتقنيات المتجددة في مجال التربية والتعليم، وليفي بما يحتاجه من حلول لكثير من صعوبات العمل الفعلي بشقيها: التخصصي، والتربوي( فضل الله، ٢٠١٩ : ١٥).

ويتضح مما سبق أن المراجعة المستمرة لسياسات التطوير، خطوة أساسية وضرورية، يتم فيها التقييم المستمر لتلك السياسات، ومن ثَمَّ إعادة النظر في كيفية تدريس المحتوى التعليمي، والموضوعات الدراسية المعنيّة بتعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ.

**٤–الانطلاق من صياغة أولويات لسياسات تطوير التعليم داعمة للهوية الوطنية:**

**إنّ دعم الهوية الوطنية لابد أن يكون من أولويات السياسة التعليمية؛ إذ يُفترض أن تركز سياسات تطوير المناهج الدراسية على التمسك بالهوية الوطنية دون تفريط" فالهوية المصرية مثلا نتاج خلط الحضارة الفرعونية والرومانية والقبطية والإسلامية، فإهمال ومحو إحدى هذه الحضارات، يؤدي لتذبذب الهوية الوطنية وتشويهها وتجزئتها"( يوسف، ٢٠٢٢: ٢٤٩)، ومن ثم فوجود مناهج تهتم بالحاضر والمستقبل دون إهمالٍ للماضي، من أولويات السياسة التعليمية؛ لأن شخصية المتعلم تتطلع للمستقبل، واكتساب علومه، ومهاراته، وفي الوقت نفسه يعيش هذا المتعلم ضمن حالة وجدانية مرتبطة بسياق ثقافي، وتاريخي، وجغرافي، واجتماعي، وسياسي، واقتصادي – معين يجب أخذه بعين الاعتبار (زايد وآخرون، ٢٠٢١: ٣٩)، لذلك لابد أن تنطلق أولويات سياسات تطوير التعليم لدعم الهوية الوطنية من الاعتماد على:**

**–مدخل المساحات المخصصة لموضوعات، أو أحداث معينة، أو شخصيات مؤثرة تحظى بأولوية: ويركز هذا المدخل على تكريس مساحة أكبر لشخصية، أو حقبة، أو حدث تاريخي؛ فالمساحات الكبيرة تعطي الطالب انطباعًا غير مباشر، وربما يكون مباشرًا في بعض الأحيان؛ كأهمية مفهوم، أو نظرية، أو حدث، أو شخصية، أو حقبة تاريخية ما، وتساعده بشكل مباشر على معرفتها بصورة أفضل وأعمق، ومن ثَمَّ فقد يكون التعلق بها وتقديرها أكثر من غيرها (عبده،٢٠٢١: ١٧). لذلك فالتركيز على مستوى عمق المناهج الدراسية لابد أن يكون من أولويات السياسة التعليمية؛ فهناك بعض الجوانب التي قد يتم التطرق إليها سطحيًّا دون العناية بعمق المعلومات، وكثيرًا ما يكون هذا العمق في المعلومات والمعرفة مطلبًا ضروريًّا؛ لتنمية الولاء والانتماء، ودعم الهوية الوطنية؛ لذلك فمن الممكن تقليل الموضوعات الدراسية في مقابل عمق المعلومات مع زيادة تماسكها وشمولها.**

**–نهج يركز على المتعلم learner–centered approach لتلبية احتياجاته، من خلال دعم المعلمين للتلاميذ، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة؛ استجابةً للسياقات المتغيرة، ومساعدتهم على تحقيق أهداف المناهج الدراسية، مع ضرورة إجراء المراجعة والتقييم المستمرين اللذين يُلبيان حاجة المتعلم؛ لتطوير الممارسات والسياسات Curriculum)**

(Development Council, 2015: 6-7)وبما يتناسب مع احتياجاتهم لدعم أبعاد الهوية الوطنية.

–العناية بتدريب المعلمين: فتحديد مستوى المنهج على أساس بؤرة المنهج، أو على أساس الاهتمامات الرئيسة فيه – يتطلب تدريب المعلم على إدراك الأهم فالمهم في المنهج، ويساعد التلميذ في إدراك العموميات الرئيسة؛ فكثير من التلاميذ يركزون على حفظ الحقائق، واسترجاعها دون التمكن من إدراك المفاهيم، والربط بينها، واستنتاج العموميات الصحيحة منها(يونس، ٢٠١١: ٤٨)؛ لذلك فمن الأهمية تدريب المعلمين، وتعريفهم بأبعاد الهوية الوطنية، وكذلك تزويدهم بأدلة إرشادية، توضح لهم كيفية توظيف المحتوى تعزيزًا للهوية الوطنية (الحربى، ٢٠٢٢: ١٤٤)، فضلا عن ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة – يتم من خلالها إكسابهم المهارات والاتجاهات اللازمة، وتجعلهم على وعي لجميع أبعاد الهوية الوطنية، وفهمها، وإدراكها(الترهونى، سامي، ٢٠٢٠ : ٢٣٤).

ويتضح مما سبق ضرورة أن يكون دعم الهوية الوطنية من أولويات السياسة التعليمية، من خلال طرح مساحة كبيرة لمحتوى تعليمي يعتني بالهوية الوطنية بأبعادها المختلفة، مع تلبية هذا المحتوى لاحتياجات المتعلم؛ لدعم المعرفة، والقيم، والمهارات التي يحتاجها النظام التعليمي؛ لغرس الهوية الوطنية لديهم، فضلا عن ضرورة العناية بالتنمية المهنية للمعلم الذي يتولى تنفيذ السياسة التعليمية المنشودة.

ثانيا: معايير نقد سياسات تطوير التعليم في دعم الهوية الوطنية:

يتطلب النقد وجود معايير محددة يمكن من خلالها الحكم على سياسات تطوير التعليم في دعم الهوية الوطنية؛ حتى لا يتم النقد عشوائيًّا، وتفيد تلك المعايير في تحديد مدى القرب منها أو البعد عنها، ومن ثم وضع مقترحات مستقبلية لتعديل المسار بتعزيز نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف، مع الوضع في الاعتبار أن هذه المعايير مترابطة، ومكمّلة لبعضها البعض. ويمكن توضيح أبرز معايير نقد سياسات تطوير التعليم في دعم الهوية الوطنية على النحو التالي:

١–معيار تبني سياسات لتطوير التعليم تدعم الهوية الوطنية في الوثائق الرسمية:

إنّ تعميق الهوية الوطنية، والحفاظ على التماسك الثقافي والاجتماعي – يتم من خلال التعليم وسياساته، ومن ثَمَّ فإنّ واضعي السياسات، يحاولون تشكيل الهوية الوطنية، من

خلال نظام التعليم واعتماد السياسات الوطنية، وتنعكس هذه السياسات في خطط التنمية، والوثائق الوطنية، ويتم تنفيذها من خلال موافقة الهيئات القانونية؛ كالحكومة، والبرلمان، والمجالس، واللجان الوطنية، لذلك، فإن الخطوة الأولى لفهم السياسات الكلية المعنيّة بتفسير الهوية الوطنية وتشكيلها – هي دراسة وثائقها الأولية والوطنية (Khojasteh, et.al.,2020:924) ، ومن ثم تعكس دراسة الوثائق الرسمية اتجاهات السياسة التعليمية عامة، واتجاهاتها نحو دعم الهوية الوطنية خاصة، فمن خلال دراسة التشريعات التعليمية، والرؤى المستقبلية، والخطط التنموية والتعليمية للدولة، يمكن استنتاج مدى دعم السياسة التعليمية للهوية الوطنية في محاولات تطوير التعليم.

٢–اتباع المنهجية العلمية في سياسات تطوير التعليم:

فهناك عدد من المؤشرات التي توضح مدى اتباع المنهجية العلمية في التخطيط لسياسات تطوير التعليم، ولعل من أبرزها:

أ–وجود فلسفة تربوية واضحة يعتمد عليها في تطوير سياسة التعليم: وتشير الفلسفة إلى المعتقدات التي يتكون منها المجتمع، وتشكل معنى الفلسفة التربوية، ويوضح للمجتمع ما يطمح إلى تحقيقه من خلال التعليم، فمن خلال المعتقدات الفلسفية يتم اشتقاق أهداف التعليم، وغاياته، وسياساته، ويتم ترجمتها لاحقا كنتائج تعليمية مرغوبة، ومن ثَمَّ تضع الفلسفة التعليمية أساسًا قويًّا لسياسة التعليم (Ogwora ,et.al. 2013: 95)، وبالتالي فإن الأفكار والافتراضات الأساسية، والمعتقدات التوجيهية، جوهر أي سياسة تعليمية ( Nwafor, 2018: 120) .

ويعتمد التطوير السليم للتعليم على وجود فلسفة تربوية واضحة؛ فالفلسفة والتعليم مترابطان بشكل وثيق، فالفلسفة التربوية تقدم إجابة للقضايا التعليمية التي تعد الأساس في إعداد السياسة التعليمية، والتخطيط لها، فالفلسفة التربوية تجيب على أسئلة " لماذا يجب التعليم ( الهدف)، ومن يجب تعليمه(التلميذ)، ومن يُعلم ( المعلم)، وأين يتم التعليم( المدرسة)، وماذا نتعلم( المنهج الدراسى)، وكيف نتعلم ( الأساليب)، ومتى نتعلم ( التوقيت)، كذلك إنّ الفلسفة التربوية السليمة مبنية على فلسفة مناسبة للحياة، والتي بدورها تنعكس على التعليم وسياساته (Dash, 2015:23) ؛ لذلك تعتبر الفلسفة التربوية محددًا حاسمًا في سياسات تطوير التعليم.

مع الوضع في الاعتبار أن عناية الفلسفة التربوية للسياقين المحلي والعالمي، ينعكس على سياسات تطوير التعليم، فلا يمكن للمجتمع أن ينعزل عن العالم بدعوى الخصوصية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وعليه، فلابد من رفع درجة الوعي، والتضامن الإيجابي، الذي يحقق التنمية، والاستفادة لجميع الأطراف، وليس هيمنة طرف قوي على طرف ضعيف، وإدراك عوامل الخطر، والتهديدات التي يمكن أن تتأتى من قوى خارجية مهيمنة، لا يمكن فهمها بالعزلة التامة، والانفصال عن العالم ( مصطفى، ٢٠١٢: ٣١٥).

ب– التوازن بين الكم والكيف في سياسات تطوير التعليم، وهذا الأمر يمثل تحديًّا أمام صانعي السياسة التعليمية، ومخططيها في تقديم محتوى تعليمى جيد، فلابد من مراعاة التالي : (مطاوع، ١٩٨٢: ٢٦–٢٧)

- احتياجات التراث الثقافي والحضاري، ليس فقط عن طريق حفظ المنهج للتراث الثقافي، وإنما كذلك عن طريق الابتكار، والإبداع، وبذلك يكون المنهج وسيلة لحفظ التراث الثقافي، والإضافة في الوقت نفسه.
- مقابلة احتياجات المواطنة الصالحة ،وتدعيم القيم الوطنية والعربية.
- مقابلة التغيير المتلاحق في العلم، والتكنولوجيا، والمعرفة؛ حتى يلاحق التعليم العصر الذي نعيش فيه.

لذلك لابد من العناية بتحليل محتوى المناهج التعليمية، وحصر الموضوعات الدراسية ؛ لمعرفة مدى دعمها للهوية الوطنية، ومعرفة إذا ما كان هناك توازنٌ بين كم المعلومات المقدم وعمقها، مع الوضع في الاعتبار أن التوزان بين الكم والكيف، هدف مهم في تخطيط السياسات، وأن عدم التوازن يمثل مشكلة مستدامة.

كما يتضح التوازن بين الكم والكيف أيضًا، في برامج التدريب المقدمة للمعلمين لتحقيق التنمية المهنية، فليست العبرة بعدد فرص التدريب المقدمة للمعلمين، ولكن بمحتوى التدريب، وأهميته، وأثره في ممارسات المعلم التعليمية في البيئة الصفية.

ج–العناية بالتجريب قبل التعميم: يهدف التجريب إلى تحسين الأداء؛ لذلك ينبغي أن يكون تعزيز التجريب المنهجي، وآليات التعلم على رأس اهتمامات واضعي السياسات، ويتطلب هذا استعدادا للتعامل مع المخاطر والتخلي عن النهج غير الفعال، فالتجريب يوضح ما يصلح وما لايصلح، مع التفسير. ومن ثم يشكل عنصرًا أساسيًّا في تحسين الفعالية (منظمة الأمم

المتحدة للتنمية الصناعية وفريق عمل الأمم المتحدة المشترك بين الوكالات المعني بالعلم والتكنولوجيا والابتكار، ٢٠٢٢: ٢٤)، ومن ثم فإنّ التجريب يؤدي دورًا مهمًّا في تطوير سياسات التعليم على أسس علمية، فمن خلال التجريب يتم تحديد جوانب القوة والضعف في عملية التطوير، كما يتيح الفرصة لتحديد المشكلات التي تواجه عملية التطوير، ومن ثم يمكن إثبات صحة التطوير من خطئه، على أن يتم الانطلاق من التدرج في تطبيق تلك السياسات.

٣-معيار الاعتماد على البحوث الموجهه نحو السياسات في سياسات تطوير التعليم:

تحتاج سياسات التطوير إلى إطار علمي، وفكري؛ حتى تُبنى على أسس صحيحة؛ فالحركة من دون إطار فكري تجعل الممارسة عشوائية، ومن ثَمَّ فهناك حاجة إلى فكر وتأصيل نظري، ولابد أن يكون سابقًا على الممارسة؛ حتى يمكن أن يتعمق الجانب العلمي في السياسات التعليمية (حجازي، ٢٠١٩: ٦٣١)؛ لذلك تعد نتائج البحوث التربوية أهم مصادر المعلومات، التي ينبغي الاعتماد عليها في صنع السياسة التعليمية؛ لأن البحوث التربوية توفر المعلومات اللازمة؛ لإصدار القرارات وتنفيذها (زكي، وآخرين، ٢٠١٩: ٩٦)

وتعد بحوث السياسة أحد مجالات البحث التربوي، الذي يختص بدراسة المبادئ الحاكمة، والأطر المنظمة للسياسات التعليمية، التي توجه الخطط التربوية، والبرامج التنفيذية، والتي تختص كذلك بتخطيط البدائل، وتحليلها، وتقييمها، وإيجاد الحلول للقضايا التعليمية ذات الأولوية للمجتمع، وصناع السياسة التعليمية، ومتخذو القرار التعليمي (الظاهر، قطيط، ٢٠١٨: ٤١)؛ حيث تساعد بحوث السياسات في التعرف على أبعاد القضايا، التي تهم صانعي القرارات، وتحديد ما يلزم؛ لمعالجتها، والتصدي لها، وحسمها، كما أنها تركز على دراسة الواقع، وعلى المشكلات التي تمثل أولوية، ولها دور في الإصلاح والتطوير، ويتلخص الهدف الرئيسي لهذه البحوث، في توفير المعلومات الملائمة لقرارات السياسة التعليمية، مستندة إلى نتائج البحوث والدراسات في الميدان، ودراسة الواقع واتخاذ ما يلزم من قرارات؛ لمعالجة الخلل فيه وتطويره، وإصلاحه(مطر، ٢٠٠٧: ٢٢١-٢٢٢).

لذلك اهتمت عدد من الدول في الإصلاحات التعليمية، بالأبحاث والأدلة في صنع سياسات التعليم؛ فعلى سبيل المثال نجد أن اليابان لديها عدد من مؤسسات البحوث التعليمية الراسخة والممولة جيدا، ولكنّها تركز على أبحاث السياسات؛ كالمعهد الوطني لبحوث سياسة التعليم (Mills, 2021:12)، وفي كوريا الجنوبية، تميل اللجان الاستشارية داخل وزارة التعليم، إلى

وضع جدول أعمال؛ لإصلاح المناهج الوطنية، من خلال تكليف الباحثين، وأساتذة الجامعات، بإجراء البحوث؛ لتقديم المشورة بشأن صياغة السياسة التعليمية، ومراجعتها، فضلا عن الإدماج المنهجي للمعلمين في سياسات تطوير التعليم، خاصةً في تطوير المناهج الدراسية ( Jang, 2020:13) .

ولأهمية ربط البحث التربوي بسياسات تطوير التعليم، يمكن تبنِّي استراتيجيات للربط بين نتائج البحوث التربوية، وصناعة القرار التربوي المرتبط بصنع السياسات التعليمية، ومن أبرزها :- (المهدي، وآخرون، ٢٠١٤: ١٧٠)

-استراتيجية نشر المعرفة: وفيها يكون الباحث وسيطًا معرفيًّا، يتلقى تدريبًا حول مهارات الاتصال؛ لنشر المعرفة للمستفيدين منها.

-استراتيجية شبكات الاتصال: وتتميز بوجود مناخ تنظيمي يسمح بتدفق المعلومات، مع وجود حد أدنى من التمويل؛ لدعم شبكات الاتصال بين الباحثين، وصانعي السياسة التعليمية.

-استراتيجية المشاركة: وتركز على إجراء البحوث التي تستجيب مع أسئلة صانعي السياسة وتتفاعل معها؛ بحيث تشجع تقسيم العمل بين صانعي القرار السياسي، والباحثين.

إنّ أهمية بحوث السياسات تكمن في أن صانعي السياسة، غالبًا ما يكونون غير مجهزين لتفسير الأدلة البحثية، لذلك يتم الاعتماد على المنظمات الوسيطة؛ لتجميع البحوث الموجهه نحو السياسات وتفسيرها(Watkins, 2022 :4)، لذلك تقوم المنظمات الوسيطة بالمساعدة في صنع السياسات القائمة على الأدلة، من خلال تعزيز البحوث التعليمية وتصفيتها، وتحليل المسارات المعلوماتية، وتدفق المعرفة، التي يتم من خلالها التوسط في البحث؛ لإعداد السياسة التعليمية (Galey, 2015: 26).

ويتضح مما سبق ضرورة اعتماد سياسات التطوير على البحوث العلمية، واستشراف المستقبل، واستخدام الأساليب العلمية في التشخيص الصحيح للواقع، ومن ثَمَّ تعد بحوث السياسات من أبرز مصادر المعلومات التي ينبغي الاعتداد بها في سياسات تطوير التعليم، ويمكن الاعتماد عليها في تحري دقة الدلائل والبراهين المستخدمة؛ لتعزيز سياسة معينة أو تقويدها، ولابد أن يعتمد صانعو السياسة التعليمية على هذا النمط من البحوث العلمية؛ لتقريب الفجوة بينهم، وبين الباحثين، والمؤسسات الأكاديمية والبحثية.

**٤- معيار المشاركة في وضع سياسات تطوير التعليم :**

**إنّ سياسة تطوير التعليم، لا يمكن أن تتم من قبل جهة واحدة؛ فهو عمل جماعي تعاوني، وبالتالي، فمن أجل تطوير التعليم، ينبغي مشاركة العديد من الجهات، بدءا من الطلاب، والمجتمع، والمتخصصين، والمعلمين، وفئات المجتمع عامة (Soto, 2015:1137)، وذلك لضمان التعهد والالتزام بتنفيذ السياسات.**

**لذلك تعد المشاركة عنصرًا مهمًّا في نجاح السياسة التعليمية؛ حيث يمكن أن تنشأ فجوة التنفيذ من السياسة ذاتها عندما تنبع هذه السياسة من صانعي السياسة فحسب، وهذا يعني أن التخطيط كان من أعلى إلى أسفل، وضمنيا، ولم يسمح للمستفيدين والمستهدفين بالمساهمة في صياغة السياسات المتأثرين بها، لذلك أشارت عدد من الدراسات إلى أنه"من ضمن العوامل الرئيسة التي ساعدت في تطبيق إجراءات السياسة التي أثرت على تنفيذ المناهج الجديدة، مستوى وعي المعلمين، ومديري المدارس بشأن السياسات، وإجراءات صياغة المناهج الدراسية، ومستوى دمج اهتمامات السياسة من قبل المعلمين ومديري المدارس أثناء صياغة السياسة التعليمية"(Kosgei, 2015:25)، كما أن "نجاح أو عدم نجاح تطوير سياسة المناهج الدراسية في المدارس يعتمد على قدرة المعلمين على فهم سياسة المناهج المطورة، بما في ذلك صياغة رؤية واضحة حول ما تعنيه سياسة التعليم" (Minty, Priestley, 2011: 1).**

**ومن أبرز الآليات التي يمكن اتباعها في وضع سياسات تطوير التعليم، المشاورات. وهي التي تتضمن التشاور العام المفتوح، والتشاور المستهدف مع أصحاب المصلحة الرئيسيين بما في ذلك المعلمون، والقيادات التعليمية، وأولياء الأمور، والطلاب، والجمعيات المهنية، ونقابات المعلمين، والجامعات، وكافة قطاعات المجتمع (Australian Curriculum, Assessment and Peporting Authority, 2012:6)، وتضمن المشاورات مناقشة جميع الآراء، والانخراط في اتصالات مفتوحة وشفافة؛ لبناء الدعم للسياسات، وتقييم تأثير السياسات، وفعاليتها، وإجراء أي تغييرات ضرورية، للتأكد من أنها تحقق أهدافها المرجوة، واستخدام البيانات؛ لاتخاذ قرارات قائمة على الأدلة، وتعديل السياسات حسب الحاجة، وتوصيل السياسات لجميع أصحاب المصلحة؛ للتأكد من أنهم على دراية بالتغييرات، وفهم السياسات وأهميتها، وقد يتم استخدام مجموعة متنوعة من قنوات**

الاتصال؛ كوسائل التواصل الاجتماعي، والمواقع الإلكترونية، والنشرات الإخبارية؛ لإبقاء أصحاب المصلحة على اطلاع وتواصل دائمين (عامر، وآخرون، ٢٠٢٣: ٢٣ )

ويتضمن معيار المشاركة مؤشرين مهمين؛ يتعلق أولهما– بمشاركة ذوي الخبرة، بينما يتعلّق الآخر– بمشاركة الممارسين. ويمكن توضيحهما على النحو التالي:

أ–إشراك ذوي الخبرة وتعزيز دورهم في سياسة تطوير التعليم:

من أهم الجهات التي يمكن اللجوء إليها في سياسة تطوير التعليم ما يلي :

–آراء الخبراء: حيث تتضمن فحص توصيات الخبراء فيها ومراجعتها، بما ينبغى أن يكون، وكيف. ولاشك أن المجهودات المبذولة من قبل المتخصصين في الجامعات، تساعد في اختيار المواد التي ينبغي أن تقدم في مراحل التعليم، وتُوضِّح كيفية تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيا؛ حتى يكونوا قادرين على تحقيق أهداف المناهج. وعلى الرغم من أهمية هذه الوسيلة؛ فإنّ هناك عدة انتقادات توجه إليها، منها مدى كفاءة المتخصصين؛ فقد نجد العديد من الآراء المتصارعة، لكنْ أي هذه الآراء نختار؟ وأيها نترك؟ وما معايير الكفاءة؟ (يونس، ٢٠١١: ٣٠)، كما أن التخطيط التشاركي الحقيقى للتعليم، عملية تستهلك الكثير من الوقت لذلك قد تنحو الحكومات إلى تعيين خبراء واستشاريين؛ لوضع الخطط، وتجنب المشاورات المطولة (اليونسكو،٢٠١٧: ١١). وعلى الرغم من أن الأساس هو الاعتماد على الخبراء والاستشاريين؛ فإنّه لا ينبغي الاقتصار عليهم فحسب في وضع سياساتٍ للتطوير.

–اللجان التعليمية: وهي لجان تشاورية وطنية، تستخدم أساليب متنوعة؛ كتقديم ورقات تتضمن أفكارًا واقتراحات؛ والتماسات، واجتماعات؛ ومؤتمرات صحفية؛ لأخذ آراء اصحاب المصلحة؛ وتؤدي لجان التعليم أدوار استشارية، من حيث أن سلطتها محدودة باختصاصاتها التي تحددها الدولة (Kwarteng, 2016:1)، لذلك فمن الأفضل أن تكون هيئة مستقلة تتكون من لجان مختصة لإدارة تطوير السياسات التعليمية، غير تابعين لأي اتجاهات سياسية، أو توجهات فكرية، على أن يكونوا من ذوي الخبرة المشهود لهم بالكفاءة، والموضوعية في المجال التعليمي(السيد، ٢٠١٢: ٢١٤)، الأمر الذي يتطلب تعزيزًا لدور لجان التعليم؛ إجراءً لعمليات المراجعة المنتظمة.

**–مراكز البحوث التربوية: تتبلور مهام مراكز البحوث المتخصصة في إجراء البحوث العلمية حول المشكلات التربوية، والتعليمية؛ لتشخيصها، وتحليلها، وتقييمها، وتقديم الاستشارات، وطرح الأفكار العلمية الجديدة، واقتراح سياسات بديلة، ومن ثم التأثير في صنع السياسات التعليمية، وتطويرها.**

**وتصنف مراكز البحوث إلى مراكز مستقلة قائمة بحد ذاتها لا تتبع الحكومة، أو جهات أخرى، أو مراكز تابعة للحكومة، التي تستند إلى السياسات الحكومية، وتكون مقيدة بها؛ كالمركز القومي للبحوث التربوية، والتنموية التابع لوزارة التربية والتعليم، أو مراكز شبة مستقلة تخضع لتمويل جهات مانحة، أو جماعات مصالح، ومن ثم تعتمد على مصادر خارجية، تُغطِّي نفقاتها؛ كالمركز المصري للسياسات( حجال، وآخرون، ٢٠٢١: ١٦– ١٧)، ويفضل الاعتماد على مراكز البحوث المستقلة؛ لأنّ هدفهم الصالح العام، والرغبة الحقيقية في إحداث تطوير في التعليم.**

**ومن ثم فإن الاستعانة بباحثين كإحدى الجهات الصانعة للسياسة التعليمية، أو " تكوين لجنة حكماء من ذوي الاختصاص والثقافة، ضرورة فهم لا يحتلون مواقع تنفيذية؛ ومن ثم لا يسعوا لكسب أو يطمعوا في حظوة" (عبد النبي ، وآخرون، ٢٠٢١: ٢٠ )، مما يجعل بحوثهم محايدة تعتني بحدوث التطوير الفعلي.**

**ب– إشراك الممارسين وتعزيز دورهم في سياسات تطوير التعليم:**

**يجب إشراك العديد من أصحاب المصلحة من مختلف قطاعات المجتمع؛ لفهم اهتماماتهم وتنسيقها؛ حتى يمكن إجراء التطوير بنجاح، وبالتالي، فلم يعد صانعو السياسات الوحيدون الذين يديرون عملية السياسة، بل يديرون عملية إدارية معقدة؛ لتسهيل إدماج الممارسين أو أصحاب المصلحة في تنفيذ السياسة ( Gaol, 2022: 3)، فمن الضروري إشراك جميع المعنين بعملية التعليم في المناقشات المتعلقة بإدارة هذه العملية، ومن ثم فهناك حاجة ملحة لاستكشاف تجارب المعنيين بالتعليم، وواقعهم التجريبي، وعن شعورهم إزاء ما يمرون به، وينبغي أن يؤخذ في الاعتبار تجاربهم، وطبيعة الخبرات التي يكتسبونها، وليس فقط المنهج الرسمي للسياسات (عكارى، ٢٠٢١ : ٢٥). ومن أهم الممارسين الذين يمكن اللجوء إليهم :**

**–المعلمين والنقابات المهنية: يعد المعلمون من بين القوى التعليمية التي تؤثر على سياسات التطوير؛ سواء أكانت سياسة التنمية المهنية، أم سياسة تطوير المناهج الدراسية، فمن أجل اتخاذ قرارات بشأن المناهج الدراسية، من المهم أن يكون لدى المعلمين فلسفة تعليمية، من خلال وجود فلسفة للتدريس، تحدد كيفية التعامل مع المناهج الدراسية، كما ترشدهم فلسفتهم إلى أن يكونوا واثقين من العمل الذي يقومون به، وأن يعملوا لصالح طلابهم في السياق الذي يقومون بتدريسه (Soto, 2015: 1133)؛ لذلك يجب على الدولة مساعدة المعلمين على فهم سبب تطوير المنهج الجديد، وإشراكهم في تقييم جوانب المناهج الدراسية جميعها، وتمكينهم من الاستمرار في تحسين قدرتهم المهنية كمتحدثين عن المناهج الدراسية (Alhamuddin, et.al., 2020: 43)، ومن ثم فمشاركة المعلمين والنقابات المهنية في صنع السياسات التعليمية، تقلل من التدفق التنظيمي غير الفعال، وبما أن واضعي السياسات مهتمون بمعالجة القضايا، وتحديد الحلول؛ فإن المشاركة في لجان التعليم تنقل المعلمين بعيدًا عن الدور البسيط المتمثل في كونهم منفذين للسياسات، إلى كونهم عاملًا مهمًّا في وضع السياسات وتطويرها (Watkins,2022: 17).**

**–المديرون: ومن ضمن أصحاب المصلحة مديرو المدارس ونوابهم؛ حيث يجب أن يشاركوا في سياسات تطوير التعليم؛ إذ إن مشاركتهم فيها، ستمكنهم من الحصول على معلومات مباشرة حول كيفية معالجة القضايا الأساسية في نظام التعليم، وكيفية تحسين مستواه (Adigun, Dairo, 2020:124).**

**ومن ثَمَّ فسياسات تطوير التعليم، تتطلب الاعتماد على الحوار والعمل التشاركي، من خلال العناية بأخذ آراء المعلمين، والنقابات المهنية، والمديرين في المناقشات؛ حرصًا على أخذ خبراتهم المهنية واحتياجاتهم، عند وضع تصور للسياسات الخاصة بهم، وتنفيذها، وتقييمها، حتى تكون السياسات فعالة وذات صلة.**

**وعليه؛ فإنّ وضع سياسات لتطوير التعليم، ليست عملية فردية تؤديها جهة واحدة، وإنّما هي عمليّةٌ جماعيّةٌ، كما أنّها ليست مسئولية ممثلي الشعب، أو صانعي السياسة الرسميين؛ وإنّما هي عملية سياسية إلى جانب كونها عملية فنية تخص المسئولين، وإن كان هذا لا يعني التقليل من شأن الجانب الفني، بقدر ما يعني تأكيد ضرورة مشاركة جميع الجهات المعنية؛ طلبًا للوصول إلى أفضل النتائج وأدقِّها.**

**٥–معيار القومية ومستوى التدخل الخارجي في سياسات تطوير التعليم:**

**إن استجابة سياسة تطوير التعليم للمتغيرات القومية أمر في غاية الأهمية، خاصة أن سياسة تطوير التعليم ليست عملية بسيطة وثابتة، وإنّما هي عملية معقدة، ومتغيرة، ومستمرة، تتطلب الكثير من التحليل للقوى الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والتاريخية، والتعليمية، كما يجب أن يكون هناك إدراك حول احتياجات التطوير، ومدى الحاجة إليه( Soto, 2015: ١١٣٧)، بما يستدعي اتخاذ إجراءات وتدابير معينة؛ للتخطيط الواقعي للتعليم، ووضع سياسات لتطويره.**

**وذلك لأن سياسات تطوير التعليم القومية، لا يجب أن تخضع لأيّة ضغوطات خارجية، خاصة أن للهوية الوطنية مهددات متعددة، منها ما قد يكون مقصودًا، أو مخططًا له من دول، وجهات تحرص على تغيير المجتمعات الأخرى، من خلال الاحتلال العسكري للدول، واستعمارها،والسيطرة على مقدراتها، وتشكيل هوية شعوبها، بما يتوافق مع أهدافها بالقوة، أو من خلال غزوها فكريًّا، والتأثير على قيم شعوبها، وعاداتهم، وثقافاتهم، وهويتهم الوطنية بتوظيف الإعلام، والتعليم، والمنح، والقروض ونحوها؛ لتحقيق ذلك(الحربى، ٢٠٢٢: ١٢٦).**

**فينبغي أن تنطلق سياسة المناهج الدراسية على سبيل المثال من محاولات قومية، للتطوير من خلال التوازن بين متطلبات الهوية الوطنية، ومواكبة تحديات العصر، لاسيّما مع ظهور بعض المفاهيم الحديثة؛ فنجد أن من يدعم فكرة المواطنة العالمية، تلك الدول المعتمدة على قوتها السياسية، والعسكرية، والاقتصادية، والعلمية، ويتم فرضها كمطلب ضروري، باعتبارها حلًّا مثاليًّا لكثير من مشكلات العالم؛ فهى بمثابة هدفٍ قويّ يضغط به من أجل تحقيقه. وإن كانت المواطنة العالمية فكرة معلنة من قبل الأمم المتحدة ومنظماتها، التي تسيطر عليها –بدرجة كبيرة– الدول الكبرى المتقدمة الغنية، فإنّ هذا يدعو إلى الحذر؛ فقد تثير فكرة المواطنة العالمية بعض التحفظات تجاهها؛ وذلك لما قد تسببه من أخطار وتأثيرات سلبية على الهوية، والثقافات المحلية، واللغة القومية، وتحجيم الإرادة الوطنية (بسيوني، ٢٠٢٠: ١٧٨–١٧٩)، ويمكن توضيح أشكال التدخل الخارجي في سياسات تطوير التعليم على النحو التالي:**

**١– الاستشارة الدولية: من منطلق أن تلك المنظمات لديها خبراء دوليين قادرين على القيام بإصلاحات تعليمية قومية في تلك الدول الموجه إليها الاستشارات؛ لأنهم**

الأكثر قدرة وخبرة على تطوير النظام التعليمي من المخططين التعليمين المحليين. ( السيد، ٢٠١٧: ٢٢٢).

٢- القروض والمنح والمساعدات: أصبحت سياسة الإقراض، والمنح والمساعدات، وسيلة تُستخدم من قبل بعض الهيئات، والمنظمات الدولية؛ بهدف تعميق تبعية الدول الموجه إليها القروض، أو المنح، أو المساعدات للجهات المانحة؛ حيث لا يقتصر دور المانحين على تقديم المساعدات الإنمائية، بل يمارسون تأثيرًا كبيرًا على سياسات تطوير التعليم القومية؛ فقد يفرض المانحون شروطًا، أو قواعدًا لمنح المساعدات، مما يجعل الدولة مرغمة على تعديل سياساتها وفقا لذلك. والمنحى الراهن في التمويل لدى كثير من الوكالات المانحة، قد يحقق الأهداف المنشودة لهؤلاء المانحين، لكنه قد يكون مخالفا لسياسات دول بعينها( منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٤: ٧١)، ومن ثم أصبحت تلك المنح والقروض، والمساعدات؛ وسيلة لتحقيق أهداف سياسية، واقتصادية، وثقافية للدول المانحة؛ لاستمرار هيمنتها وسيطرتها.

٣- بحوث السياسة التعليمية الموجه: حيث تعد الجهات المانحة البحوث التربوية الموجهة؛ لتحقيق أهدافها الخاصة؛ فتقوم بطلب إجراء بحوث تربوية معينة في التعليم بعيدة عن ما يحتاجه الواقع التعليمي بالفعل.

ويمكن القول إنّ هناك ضرورة لتأكيد البعد القومي، من خلال سياسات للتطوير نابعة من احتياجات المجتمع، وطبيعته دون أن تكون مفروضة من قبل جهات خارجية، مع الوضع في الاعتبار العناية بالبعد العالمي أيضا، فلا ينبغى انعزال سياسات تطوير التعليم عما يحدث في العالم، بل لابد لها من تنمية الوعي والتفكير لدى الطلاب؛ حتى يمكن التعامل مع التغييرات العالمية بفكر ناقد، وبما لا يؤثر على الهوية الوطنية.

المحور الرابع: الرؤية النقدية لسياسات تطوير التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية في دعم الهوية الوطنية في ضوء الوثائق الرسمية والممارسات الفعلية للتطوير:

يمكن استخلاص واقع سياسات تطوير التعليم، بالتركيز على سياسات تطوير المناهج، والتنمية المهنية للمعلمين من الوثائق الرسمية المتمثلة في( رؤية مصر ٢٠٣٠، والتشريعات التعليمية، وأبرز الخطط التعليمية والتنموية)، فضلا عن الممارسات الفعلية لسياسات تطوير

**التعليم الابتدائي، التي تعكس مدى دعم السياسة التعليمية للهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية في ضوء المعايير المحددة سلفا على النحو التالي:**

**أولاً: الوثائق الرسمية التي تستند إليها سياسات تطوير التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية:**

**وتتضمن أبرز الوثائق الرسمية ما يلي:**

**١–رؤية مصر ٢٠٣٠ ودعمها للهوية الوطنية:**

**من خلال تحليل النسخة الأولى لرؤية مصر ٢٠٣٠ التي صدرت عام ٢٠١٦ ، يُلاحَظ أنها ركزت على أهداف تعليمية تدعم الهوية الوطنية؛ حيث استهدفت الرؤية جوانب عدة، لعل من أبرزها:**

**١– بناء شخصية متكاملة لمواطن معتز بذاته، وفخور بوطنه، وبتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها، وقادر على التعامل تنافسيًّا مع الكيانات الإقليمية والعالمية: وذلك من خلال تركيز التعليم على المواطنة، واحترام التعددية، والعمل التطوعي، والمسئولية المجتمعية، والتنمية المستدامة ( وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ٢٠١٦: ٤٠).**

**٢–تعليم يتميز بإطار نظام مؤسسي، وكفء، وعادل، ومستدام: من خلال تميز عالمي في إعداد المناهج، والوسائل التعليمية، وإقامة شراكات مع منظمات عالمية؛ لتطوير مناهج تنمي جيلًا من المواطنين العالميين، ومأسسة وطنية لعملية تطوير المناهج ،وإعداد النصوص، ووجود إطار عام لمنهج التثقيف المدني، والعناية بمناهج الدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية، فضلا عن اعتماد الأكاديمية المهنية للمعلمين، واستقلالها عن وزارة التربية والتعليم، وتحقيق تميز المعلمين من خلال برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وهي برامج معتمدة من الأكاديمية المهنية للمعلمين، وعلى المعايير العالمية، ونسبة المعلمين من حملة المؤهلات الجامعية التربوية ( وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ٢٠١٦: ٣٧–٣٨).**

**وفي رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة التي صدرت عام ٢٠٢٢ ، تبنت عدد من المبادئ الحاكمة، منها الإنسان محور التنمية؛ حيث تسعى إلى توفير تعليم جيد، وإحياء العمل الثقافي، والارتقاء بالوعي والوجدان، والقضاء على جميع صور التعصب والتطرف الفكري، وتنمية روح التسامح، والانتماء للوطن ( وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٢ : ١٢)، كما أشارت إلى أنه لتحقيق تلك المبادئ الحاكمة، فقد وُضِعَت مجموعة من الآليات المتعلقة**

بالهوية الوطنية؛ كتوفير منظومة قيم ثقافية مساندة، تعمل على تحفيز السلوكيات التي من شأنها المحافظة على ثمار التنمية، وترسيخ احترام القانون، ونشر احترام التنوع والاختلاف، وعدم التمييز، فبقدر ما يتمتع به المجتمع المصري من قيم إيجابية، تُعرف شخصيته، وتميزه، عن شعوب أخرى ( وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٢ : ٣٧) .

وعليه؛ نلاحظ تضمين سياسات التطوير في رؤية مصر لمفاهيم جديدة، لم يتم تناولها من قبل في الإطار الوطني للمناهج؛ كمفاهيم المواطنة، والتنمية المستدامة، والتثقيف المدني. ومن جانب أخر يتضح العناية بالمناهج الداعمة للهوية الوطنية؛ كالدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية، والتركيز على تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًّا؛ لتنمية وعي التلاميذ، وتعزيز قيم من شأنها دعم الهوية الوطنية لديهم؛ كتنمية قيم التسامح، والتكافل، والانتماء، وغيرها.

ويتضح مما سبق، أن وثيقة رؤية مصر تعتني بتطوير التعليم، وسياساته، والارتقاء بجودته، وترسيخ القيم الحضارية والثقافية، بما يسهم في دعم الهوية الوطنية؛ لذلك اعتمدت سياسات؛ لتطوير المناهج، والمحتوى التعليمي، في إطار نظام التعليم الابتدائي الجديد، كما تمت العناية بتنمية المعلمين مهنيًّا؛ لتدريس تلك المناهج المطورة، وتحقيق الهدف منها.

٢– التشريعات التعليمية التي تدعم الهوية الوطنية:

تمثل التشريعات انعكاسًا للتحديات المفروضة على المجتمع، والتطلعات المنشودة له، ومن ثَمَّ فهس تحكم مسارات العملية التعليمية؛ فقد تصدر وزارة التربية والتعليم الكثير من الأنظمة والقوانين، المُؤثِّرة بدورها على اختيار المنهج الدراسي، والمحتوى التعليمي، وأساليب التنمية المهنية للمعلمين، وتتدرج التشريعات التعليمية؛ حيث يأتى أعلاها الدستور، ومواده المرتبطة بالتعليم، ثم قوانين التعليم، ثم بعد ذلك اللوائح التنفيذية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.

وتؤدي التشريعات التعليمية دورًا مهمًا في ترسيخ الهوية الوطنية وحمايتها؛ حيث تدعم التشريعات الهوية الوطنية في اتجاهين؛ أولهما– ترسيخ مفاهيم الهوية الوطنية، وتجسيدها ،من خلال تعزيز مقوماتها وأبعادها، والآخر– توفير الحماية الجزائية لجميع السلوكيات التي تقوض الهوية الوطنية(الكساسبة، ٢٠٢٣: ١٢٥)، فالبعد الأول يركز على ترسيخ الهوية الوطنية وعيًا واستيعابًا، بينما يركز الثاني على ترسيخ الهوية الوطنية قانونًا، مما ينبغي العناية بتوضيحهما في مناهج التعليم وأساليبه، ولعل من أبرز التشريعات التعليمية ما يلي:

أ- **الدستور :**

**يعد الدستور المصدر الذي تنبثق منه، وتستند إليه بقية التشريعات الوطنية؛ فقد يتضمّن الدستور المصري مجموعة من المواد الداعمة لمفاهيم الهوية الوطنية وأبعادها، سواء تلك التي تتعلق بحقوق المواطنين، أو عناية التعليم ببناء الشخصية التي تعتد بهويتها المصرية؛ حيث يشير الدستور المصري في المادة (٥) على احترام حقوق الإنسان وحرياته (مجلس النواب، ٢٠١٩: ٧)، والمادة (١٩) التي تنص على أن "التعليم هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وإرساء المنهج العلمي في التفكير، وترسيخ القيم الحضارية، والروحية، وترسيخ مفاهيم المواطنة، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية" ( مجلس النواب، ٢٠١٩: ١٢)، وهو ما يتفق مع أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠.**

**كما يضمن الدستور تأكيد أبعاد الهوية الوطنية المتعلقة بالبعد البيئي، والاقتصادي، وتأكيد التنمية المستدامة؛ حيث جاءت المادة (٣٢) مؤكّدةً أن "موارد الدولة الطبيعية ملك الشعب تلتزم الدولة بالحفاظ عليها، وحسن استغلالها، وعدم استنزافها، ومراعاة حقوق الأجيال القادمة فيها "( مجلس النواب، ٢٠١٩: ١٧)، وكذلك المادة (٤٦) التي توضح" أن لكل شخص الحق في بيئة صحية سليمة، وحمايتها واجب وطني، وتلتزم الدولة باتخاذ التدابير اللازمة للحفاظ عليها، وعدم الإضرار بها، والاستخدام الرشيد للموارد الطبيعية بما يكفل تحقيق التنمية المستدامة، وضمان حقوق الأجيال القادمة فيها (مجلس النواب، ٢٠١٩: ٢١).**

**كما أكد الدستور البعد الثقافي، والتاريخي؛ حيث أشارت المادة (٤٧) أنْ "تلتزم الدولة بالحفاظ على الهوية الثقافية المصرية بروافدها الحضارية المتنوعة" ( مجلس النواب، ٢٠١٩: ٢٢)، والمادة (٥٠)"تراث مصر الحضاري، والثقافي،، المادي والمعنوي، بجميع تنوعاته ومراحله الكبرى، المصرية القديمة، والقبطية، والإسلامية، ثروة قومية وإنسانية، تلتزم الدولة بالحفاظ عليه وصيانته، وكذا الرصيد الثقافي المعاصر المعماري، والأدبي، والفني بمختلف تنوعاته. والاعتداء على أي من ذلك، جريمة يعاقب عليها القانون، وتولي الدولة اهتمامًا خاصًّا بالحفاظ على مكونات التعددية الثقافية في مصر" ( مجلس النواب، ٢٠١٩: ٢٣).**

كما أشار الدستور في المادة ( ٢٢) إلى أن "المعلمون الركيزة الأساسية للتعليم، تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه" ( مجلس النواب، ٢٠١٩ : ١٣)، وهذا يشير إلى العناية بسياسة التنمية المهنية؛ فالمعلم تقع على عاتقه مهام، ومسئوليات عديدة، من بينها إكساب التلاميذ المعرفة، وتنمية القيم والاتجاهات، التي من شأنها تدعم الهوية الوطنية.

ويتضح مما سبق أن الدستور قد أكد أبعاد الهوية الوطنية، ووضعها في نصوص تتلاءم مع الاتجاهات العالمية، والمواثيق الدولية، كما هو الحال في تأكيده حقوق الإنسان، والمواطنة، والتنمية المستدامة، إلا أنه يتضح أنّ بعض أبعاد الهوية الوطنية قد نال من التركيز والاهتمام، ما لم ينله بعضها الآخر؛ فمثلا تم التركيز على البعد التاريخي، والثقافي، والبيئي، والاقتصادي، بصورة أكبر من الأبعاد الأخرى للهوية الوطنية، الأمر الذي ينعكس بدروه على سياسات تطوير التعليم.

ب– قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، ولائحته التنفيذية:

يمثل التعليم الابتدائي قاعدة المنظومة التعليمية؛ حيث ينص قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في المادة (١) "أن التعليم قبل الجامعي يهدف إلى تكوين الدارس تكوينًا ثقافيًّا وعلميًّا وقوميًّا، ومن النواحي الوجدانية، والقومية، والعقلية، والاجتماعية؛ بقصد إعداد الإنسان المصري المؤمن بربه ووطنه " كما أوضح القانون الهدف من التعليم الأساسي في المادة (١٦) تنمية قدارت التلاميذ، واستعداداتهم، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم، والسلوكيات، والمعارف، والمهارات العملية والمهنية، التي تتفق وظروف البيئات المختلفة؛ بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطنا منتجا في بيئته ومجتمعه، كما تؤكد المادة(١٧)أهمية التربية الدينية والوطنية، خلال مختلف سنوات الدراسة، فضلا عن توثيق الارتباط بالبيئة وربط التعليم بحياة الناشئين، وواقع البيئة التي يعيشون بها ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١ : ٢،٥،٦).

كما أشارت اللائحة التنفيذية بقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في المادة (١٦) أنه من ضمن المعايير الملزمة للأداء التعليمي، تفعيل المنهج وتطويره، من خلال ربط المنهج بالبيئة، والمشاركة مع الممارسين التربويين في تصميم خطط بعينها وتنفيذها؛ تفعيلًا للمنهج وتطويره

(الوقائع المصرية، ٢٠١٣ : ١٢)، إلا أن اللائحة لم تتطرق إلى أي جوانب متعلقة بالهوية الوطنية في مناهج التعليم، وإنْ كانت قد ركزت على آليات تطوير المنهج وتنفيذه، وتأكيدها مشاركة الممارسين التربويين في التطوير،الذي يُعدُّ أمرًا مهمًّا إذا طُبِّقَ فعليًّا.

وبالتالي، فإنّ التشريعات التعليمية؛ كالدستور، أو قانون التعليم – تعتني بالهوية الوطنية والتمسك بها، الأمر الذي ينبغي أن ينعكس على مراعاة الأهداف المتعلقة بتعزيز الهوية الوطنية في سياسة تطوير المناهج، وفي المحتوى التعليمي المقدم للتلاميذ، خاصةً في المراحل الأولى من التعليم. كما اعتنت التشريعات أيضا بالمعلم، وتنميته مهنيًّا؛ باعتباره الركيزة الأساسية للتعليم. وعلى الرغم من هذا؛ فإننا نجد أن "التشريعات التعليمية لم تلبِّ متطلبات التجديد، والتحديث في إعداد المعلم وأدواره الجديدة، التي تتناسب مع مجتمع المعرفة؛ فالدستور الحالي الذي يتضمن آمالا في تغيير واقع التنمية المهنية للمعلمين ورعايتهم على كافة المستويات – لم يخرج إلى حيز التطبيق بعد" ( محمد، إسماعيل، ٢٠١٨: ٩١)، وهو ما يشير إلى الانفصال بين ما تم تأكيده في الوثائق الرسمية، والممارسة الواقعية.

٣– الخطط التعليمية والتنموية التي تدعم الهوية الوطنية:

ويمكن توضيح أبرز الخطط التعليمية، والتنموية على النحو التالي:

أ–الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ( ٢٠١٤–٢٠٣٠)

لقد وضعت وزارة التربية والتعليم خطة استراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤–٢٠٣٠، ومن ضمن الاستراتيجيات الحاكمة لأنشطة الخطة الاستراتيجية والموجّهة لها، ما يتعلق بتطوير المناهج، المُنادية بالانتماء الوطني المصري، والمُحافظة على الهوية، والمُنمّية للإبداع، والقادرة على العمل مع الآخرين بفعالية، وذلك في إطار التركيز على بناء الشخصية ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٥٥)، ومن ثم فقد أكدت الخطة تطوير منظومة المناهج الدراسية، والكتب، ومصادر التعلم لمراحل التعليم جميعها، بما يتماشى والاتجاهات العلمية، ويدعم قيم المواطنة، والاستفادة من الخبرات الدولية في تطوير منظومة التقويم في ضوء نواتج التعلم في المراحل التعليمية المختلفة ( إسماعيل، ٢٠١٧: ٥٥).

كما أشارت الخطة بضرورة تحديث منظومة التشريعات التعليمية ذات الصلة، بما يتفق وعمليات تطوير النظام التعليمي في كافة جوانبه ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٥٧)، كما

وضعت الخطة برنامجًا لتطوير التعليم الأساسي، يتضمن تعزيز سياسة الجودة، من خلال تقديم مناهج تتماشى مع المعايير العالمية، من حيث المحتوى، وطرائق التدريس، والعمل على تطوير مناهج اللغة العربية، والتربية الدينية، والدراسات الاجتماعية، بما يتماشى مع تعميق مفاهيم المواطنة والهوية، فضلا عن استيفاء احتياجات جميع مدارس المرحلة الابتدائية من المعلمين المدربين؛ وفقًا للتخصصات المختلفة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ : ٧١-٧٢).

وعلى الرغم من أن الاستراتيجية تتمتع بالعديد من الجوانب الإيجابية؛ التي منها التركيز على مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، والتركيز على تطوير المناهج؛ فإنّ الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ لم تتضمن اهتمامًا وتركيزًا واضحين على المعلم، رغم أنه أساس تنفيذ الخطة، والعنصر الأكثر فاعلية، وتأثيرٍ في العملية التعليمية بعامة ( عمران، ٢٠١٨ : ٢٩).

ويتضح مما سبق أن الاستراتيجية، وضعت أهدافًا طموحة وجيدة، تعتني بدعم الهوية الوطنية، من خلال العناية بالمعرفة، والقيم، ومهارات التفكير، شريطة أن يتم تطبيقها وتنفيذها بشكل علمي، ومنهجي سليم.

ب-خطة التنمية المستدامة (٢٠١٩/٢٠٢٠ ) لتطوير التعليم الأساسي:

ولقد صدرت مجموعة من خطط التنمية المستدامة، وسيتم التركيز على خطة التنمية الأخيرة الصادرة عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ ، ومن أبرز توجهاتها الاستراتيجية؛ أنه لتتحقق التنمية المستدامة، يقتضي بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، والتطوير الجذري لنظم التعليم، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب، وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الثقافية والروحية ( وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٩ : ٢٠ )، ووضعت الخطة برنامج تنمية التعليم الأساسي وتطويره؛ بهدف توفير تعليم عالي الجودة للأطفال جميعهم، بداية من المرحلة الابتدائية، ووصولًا للمرحلة الثانوية. وفي هذا الصدد، تستهدف الخطة ما يلي :إنشاء ٣٢٧ فصل للوصول بعدد الفصول إلى ٣٤٨٠ فصل جديد، وإحلال وتجديد ١١٤٥ فصل من الفصول المتهالكة، فضلا عن ضمان حصول كافة الطلاب (١٠٠٪ ) وعددهم ٥.٦ مليون طالب – على وجبات التغذية المدرسية ( وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى، ٢٠١٩: ١٢٢ ) .

يتضح مما سبق أن من أبرز أهداف السياسة التعليمية، بناء الشخصية المتكاملة. ومن الجوانب الأساسية في تكوين شخصية المتعلم، ما يتعلق بتعزيز الهوية الوطنية ودعمها، كما يتضح أيضًا أن تعزيز الهوية الوطنية، يرتبط بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة بأهداف أجندة التنمية المستدامة، التي تنعكس بدورها على سياسات تطوير التعليم. لكنْ بالرغم من تأكيد خطة التنمية المستدامة لدعم الهوية الوطنية في توجهاتها الاستراتيجية؛ فإنَّ برامجها الإصلاحية في التعليم الابتدائي، لم تركز على سياسة المناهج الدراسية، أو سياسة التنمية المهنية للمعلمين في تعزيز الهوية الوطنية. وركز البرنامج على بعض الجوانب المادية؛ كإنشاء الفصول الدراسية وغيرها، مما يشير إلى وجود انفصال بين التوجهات الاستراتيجية، والبرامج التنفيذية، وهو ما يعكس بدوره الفجوة بين الفكر والممارسة.

ج–الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم ٢٠٢٢/٢٠٢٦:

أشارت الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم ٢٠٢٢/٢٠٢٦ إلى أن البرامج التي تتبناها الوزارة، تؤكد مجموعة من الأهداف الاستراتيجية، منها بناء المواطن المصري؛ من جهة تأكيد الهوية الثقافية، والعلمية، كما أكدت حماية الأمن القومي، من خلال تعزيز قيم المواطنة، والمسئولية، وتنمية الوعي السياسي، كما وضعت مجموعة من البرامج الفرعية؛ لتحقيق الأهداف الاستراتيجية، ومنها توفير أماكن للتعلم، ومعلمين لتيسير العملية التعليمية، ومصادر ووسائل للتعلم ( الإدارة المركزية للتخطيط والجودة، والإدارة العامة للتخطيط والمشروعات،٢٠٢٠: ٤–٥)، مما يوضح عناية الخطة التنفيذية بدعم الهوية الوطنية نظريًّا، ومع ذلك فإنّها لم توضح بصورة إجرائية كيف يتم تعزيز قيم المواطنة، والهوية العلمية، والثقافية، ولكنها اختصرت في توافر عدد من المدخلات، كالموارد المادية، والبشرية دون العناية بالكيفية، والعمليات الأساسية، التي من شأنها الإسهام في دعم الهوية الوطنية.

وتأسيسًا على ما سبق، يتضح أن اتجاهات سياسات تطوير التعليم في دعم الهوية الوطنية، قد ظهرت بصورة واضحة إلى حد ما على المستوى النظري، والتشريعى، سواء أكانت في الدستور، أم في قانون التعليم، أم في الخطط الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم. إلا أنه لم يتم توجيه العناية بصورة عادلة إلى أبعاد الهوية الوطنية كافة؛ فهناك اهتمام ببعض الأبعاد على حساب أبعاد أخرى، كما اتضح وجود انفصال بين الفكر والممارسة، واتضح ذلك من خلال العناية بدعم الهوية الوطنية في الوثائق الرسمية. ولم ينعكس هذا الأمر على برامج

**الإصلاح والتطوير، التي اعتمدت بصورة كبيرة على الجوانب المادية، الأمر الذي يشير إلى الاتجاه نحو الشعارات البراقة في سياسات تطوير التعليم. وحتّى تكتمل الرؤية لسياسات تطوير التعليم الابتدائي، كان لابد من التطرق إلى الممارسات المطبقة بالفعل، التي توضح سياسات التطوير في الواقع التعليمي.**

**ثانيا: اتباع المنهجية العلمية في سياسة تطوير التعليم:**

**يتضمن معيار اتباع المنهجية العلمية في سياسة تطوير التعليم الابتدائي ما يلي:**

**١–وضوح فلسفة التعليم الابتدائي:**

**انطلقت فلسفة سياسة تطوير التعليم الابتدائي، في القرن الحادي والعشرين –من إعداد المواطن المبدع القادر على العمل المُتقن، وممارسة الحياة بنجاح، فضلًا عن اعتزاه بهويته، كما انطلقت كذلك من التركيز على منظومة القيم والمهارات، التي يواجهها المواطن محليًّا وعالميًّا، وتضمين المنهج للقضايا الوطنية والعالمية (كالعولمه، والبيئة، والمواطنة)، فضلا عن تضمينه لمكوّنات التعلم ( اكتشف، وتعلم، و شارك) (حسب، ٢٠٢٣: ٦٩ ). ووفقًا لفلسفة التعليم الابتدائي، تقوم سياسة التطوير الجديدة على عدة أسس، منها:**

- **إبراز الهوية الوطنية، وتمثيل العناصر الأساسية في ثقافة المجتمع؛ لكي تتسق مع منظومة الفكر العلمي، وتُحقِق دورها في تكوين الشخصية المصرية (عبد الهادي، وآخرون ، ٢٠٢٢: ٣٩٠) ومن ثم يعد التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية لإعداد المواطن، وبناء هويته الوطنية.**
- **الاتجاه إلى المدخل التكاملي في تطوير التعليم الابتدائي: ويتضح من خلال الاتجاه نحو المنهج المتعدد التخصصات ( حافظ، وآخرون، ٢٠٢٣: ٣٦٤)، والتحول من المواد الدراسية المنفصلة إلى المواد المتعددة التخصصات في الثلاث سنوات الأولى من التعليم الابتدائي، إلى جانب المواد المنفصلة في الثلاث سنوات الأخيرة، والعمل على الاستفادة من مصادر التعلم في تنفيذ الأنشطة، والتعلم القائم على المشروعات، وإدخال المصادر الرقمية؛ للبحث عن المعلومات المختلفة ( حسب، ٢٠٢٣: ٧١)، ومن ثم تتسم فلسفة التطوير بأنها ذات الطبيعة التكاملية المتعددة التخصصات، التي تواكب المناهج العالمية؛ من حيث ما تحتويه من جوانب معرفية، ومهارية، ووجدانية، وممارسات علمية، واستراتيجيات تقويم أصيلة (محمد،٢٠٢٢ : ٨٧)، ومن ثَمَّ تقوم فلسفة تطوير التعليم على**

إلغاء الفواصل بين المواد الدراسية، وتحقيق فكرة التكامل بين المعرفة والمهارات والقيم، فضلا عن الانطلاق من التراكم العلمي، مع الأخذ في الاعتبار المعايير الدولية .

- بناء الشخصية الناقدة، وتأكيد الهوية المصرية، والجمع بين الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية، مع الأخذ بالاتجاهات العالمية، وتقديم أنشطة تعمق ثقافات المواطنة، والانتماء، وقبول الآخر؛ حيث يتضمن المحتوى التعليمي مجموعة من القضايا، والتحديات الكبرى التي يواجهها المجتمع المصري؛ كقضايا العولمة (المواطنة الرقمية، والوعي التكنولوجي، والتواصل الحضاري)، وقضايا التمييز( التمييز الديني، والتمييز ضد الأطفال، والمرأة، وذوي الاحتياجات الخاصة)، وقضايا المواطنة(الولاء والانتماء، والوحدة الوطنية، والوعي بالحقوق والواجبات، والوعي القانوني)، وقضايا البيئة والتنمية(المسئولية البيئية، والتنمية المستدامة، والمشاركة المجتمعية) ( غانم، ٢٠١٩: ٢٤-٣٥)، ومن ثم فإنّ فلسفة التعليم، قائمة على ربط موضوعات المحتوى الدراسي بالقضايا والمشكلات المحلية والعالمية، وتعلم كيفية توظيف المعرفة، واستخدامها في إيجاد حلول مبتكرة وجديدة للمشكلات القائمة (مغاورى، ٢٠٢٢: ٣٨)، مع الوضع في الاعتبار أنه ينبغي توجيه العناية إلى النواحي القومية وما يطرأ عليها من تطور، ثم النواحي العالمية المتصلة بالنواحي القومية، بقدر ما يسمح به نضج التلميذ ومستواه العقلي؛ لأن إعداد المواطن المصري المتبصر بمقومات الحضارة المصرية، والذي يمكنه أن يسهم في التقدم الاجتماعي والمشاركة في حل مشكلات المجتمع على أساس التفكير العلمي- لا يتم إلا إذا كانت المناهج تساعد التلميذ على فهم المجتمع المصري، على ألّا يقتصر هذا على مادة بعينها، بل يجب أن تساهم في تحقيقه مناهج المواد المختلفة ( وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠٢٤: ١٦) .

ويتضح مما سبق أن فلسفة سياسة تطوير التعليم، تُعنى في المحتوى التعليمي، بأبعاد الهوية الوطنية؛ كالبعد الإنسانى المتمثل في الوعى بالحقوق والواجبات، والبعد التنموي المُتمثّل في التركيز على مفاهيم التنمية المستدامة وغيرها، والبعد البيئي ومشكلاته، والبعد الاجتماعي، والثقافي، ويتضح ذلك من خلال تناول القضايا والموضوعات التي تعتني بهذه الأبعاد، مما يوضح محاولة تركيز المحتوى التعليمي على أبعاد الهوية الوطنية.

وعلى الرغم من إيجابية الجوانب السابقة، ووجود محاولات جادّة للتغيير الجذري في فلسفة التعليم، كمحاولة التغيير من النمط التقليدي في التعليم، إلى النمط الحديث القائم على التكامل المعرفي، وتنمية الوعي بالقضايا القومية، والعالمية، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي يؤثر بالضرورة على تعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ –فعلى الرغم من ذلك؛ فإنّ هذه المحاولات مازالت شكلية؛ إذ تمت الإشارة إلى أن السياسة التعليمية في مصر ما زالت تعاني قصورًا في آلية عملها؛ حيث غاب عنها مفهوم الشمولية بشكل كبير، ولم تواكب الاحتياجات المتسارعة للمجتمع التعليمي، فضلا عن غياب الفلسفة والرؤية التعليمية (زكي، وآخرين، ٢٠١٩: ١٠٨)؛ حيث ركزت محاولات تطوير التعليم على تعديل موضوعات المناهج الدراسية، ومحتواها، وطريقة عرضها دون المساس بجوهر الفلسفة التقليدية للتعليم ( أبو عصر، ٢٠٢٢: ٩) كما اتّضح وجود قصور في التطبيق كذلك؛ لأن الوزارة لم تستعد بشكل كامل للانطلاق من فلسفة تربوية شاملة (حسن، وآخرون، ٢٠١٩: ٢٢٢) فضلا عن ضعف تدريب المعلمين على المنهج المطور ( أبو عصر، ٢٠٢٢: ٢٧) ، وقصور أدائهم، وضعف انتقال أثر التدريب إلى القاعات التدريسية (حافظ، وآخرون، ٢٠٢٣: ٣٦٦)، الأمر الذي يشير إلى ضعف مستوى برامج التنمية المهنية ذاتها، وغياب رؤية مستقبلية واضحة لبرامج التنمية المهنية للمعلم، وغموض فلسفتها، ويتضح ذلك في البيروقراطية في اتخاذ القرارات المتعلقة بأسلوب التعامل مع المعلمين، وضعف العناية بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم. وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود رؤية حقيقية وواضحة للمنظومة التعليمية( ضحاوى، وآخرون، ٢٠٢٠: ١٥٤–١٥٥–١٥٩)، مما أثر على تطبيق النظام التعليمي الجديد،وما يهدف إليه من تكوين الشخصية المصرية المعتزة بهويتها الوطنية.

ويتضح مما سبق، محاولة الإعلان عن فلسفة تربوية حديثة تعتني بالتكامل وبقضايا وموضوعات دراسية مرتبطة بأبعاد الهوية الوطنية، فضلا عن انطلاق فلسفة تطوير التعليم الابتدائي من الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة، القائمة على فلسفة المنهج المتكامل، وإنْ كان الواقع يشير إلى استمرارية التوجه الفكري التقليدي، وضعف انعكاس تلك المحاولات على الواقع والممارسة. فالمناهج تم تطويرها، ولكن مازال المعلم يمارس دوره التقليدي في نقل المعلومات، هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإن فكر التطوير القائم على الجمع بين المنهج الثابت، والجوهري، والتقدمي، والإصلاحي في فلسفة تطوير التعليم – له انعكاساته؛ حيث إنّ

محاولة الجمع بين كل هذه الفلسفات بدون وعي كاف، ترتب عليها ضعف في وضوح الفلسفة الموجهة في أساسها للتطوي؛ لذلك غالبا ما نجد تخبطًا، وارتجالًا في مناهج المرحلة الابتدائية؛ حيث يتضح كثرة التغيير كل عام؛ بالحذف في مناهج المرحلة الابتدائية وفق النظام الجديد، وشكلية برامج التنمية المهنية للمعلمين، ويرجع ذلك إلى غياب فلسفة تربوية تعتمد على توجهات المجتمع، ومعتقداته، وتصوراته، الأمر الذي يؤثر بالضرورة على هويته الوطنية، مما يستلزم إعادة النظر في نقطة الانطلاق التي يبدأ منها تطوير التعليم؛ ألا وهي وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة. تلك الفلسفة التي لابد أن تنطلق من المحافظة على الهوية الوطنية، ودعمها في سياسات تطوير مراحل التعليم عامة، والمرحلة الابتدائيّة خاصة.

٢–التوازن بين الكم والكيف في سياسة تطوير التعليم:

وباستقراء الواقع نجد أن سياسات تطوير التعليم ركزت على ما يلي :

١/٢–إضافة مقررات تعليمية جديدة:

أضيفت عدد من المقررات التعليمية الجديدة، التي تسهم في دعم الهوية الوطنية إذا ما تحققت أهدافها بطريقة صحيحة، وهي:

١/١/٢– مقرر القيم والأخلاق: ويخلق هذا المقرر ثقافة مدرسية جديدة؛ تهدف إلى تأكيد الأساس الأخلاقي للشخصية المصرية، وغرس القيم الأصيلة لدى التلاميذ؛ كالتسامح، والتعايش مع الآخر، والتعاون، وتعد هذه القيم مطلبًا لمناهج المستقبل(مجاهد، ٢٠١٩: ١٢٨)، كما تعد جميعها قيمًا مرتبطةً بدعم الهوية الوطنية.

إن تطبيق مقرر القيم والأخلاق في مرحلة التعليم الابتدائي، له أهمية كبيرة؛ فهو بمثابة دعوة لتأسيس ثقافة مواطنة جديدة، إلا أن السياق المدرسي، والقائمين بالتدريس في نفوس التلاميذ– بأفعالهم، وأقوالهم– قد يغرسوا عكس ما ينص عليه هذا المقرر من قيم وأخلاقيات؛ إذ الهدف منه تأسيس ثقافة جديدة، تؤكد التسامح والمواطنة، وهذا الهدف بحاجة إلى تأهيل المعلمين، لدعم ثقافة المواطنة، والتسامح، وقبول الآخر بشكل مباشر وغير مباشر؛ سلوكًا، وممارسةً، قبل أن تكون مقررًا دراسيًّا (عبد الله، ٢٠١٧: ٩٧). إنّ استحداث مقرر للقيم والأخلاق، خطوة جيدة؛ لتعزيز الهوية، إلا أنها لا تحقق أهدافها في دعم القيم لدى التلاميذ، بمجرد وجود محتوى تعليميٍّ فقط، ولكن لابد من تركيز العناية على التدريس

**الفعال لهذا المقرر من قبل المعلمين؛ لتحقيق أهدافه الرئيسة، التي تركز في معظمها على دعم الهوية الوطنية لدى التلاميذ.**

**٢/١/٢– مقرر " اكتشف" متعدد التخصصات: والذي يُعنى بغرس العديد من السلوكيات والاتجاهات لدى التلاميذ، كما يوضح بعض المفاهيم المرتبطة بالبعد الجغرافي والبيئي، إلا أن هناك شكاوى من قبل المعلمين، وأولياء الأمور من صعوبة المناهج المتعددة التخصصات (اكتشف)، من حيث "كبر حجم مقرر اكتشف بالنسبة لتلاميذ السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية " ( محمود، ٢٠١٩ : ١٤٣)، كما تم إسناد مهمة تدريس المنهج المتعدد التخصصات، إلى معلمي تخصصات أخرى غير العلوم؛ حيث يعاني معلمو المدارس الابتدائية من ضعف فهم هذا المنهج ( محمد، ٢٠٢٢: ٨٨)، وبالتالي صعوبة تدريسه للتلاميذ، وضعف المعرفة باستراتيجيات التدريس المناسبة لها؛ حيث إنّ مفهوم التكامل، وكيفية تطبيقه في التدريس، والمفاهيم الشاملة، وأساليب التقويم البديل، واستخدام الظواهر العلمية في التدريس، التي تشكل جميعها بنية معايير العلوم للجيل القادم، والمبني عليها مناهج اكتشاف لتلك المرحلة – تؤكد عدم معرفة المعلمين لهذه الأبعاد، الأمر الذي يشير إلى ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، كما أن المعلمين أكدوا أن "التدريبات التي تلقوها من قبل وزارة التربية والتعليم، لم تكن مجدية؛ فهي تركز على طرق التدريس فقط، دون الإجابة عن أسئلتهم المتعلقة بلماذا هذا المنهج المتعدد التخصصات بهذا الشكل الذي لم نعتد عليه في المناهج الدراسية السابقة؟ هذا الإخفاق للبرامج التدريبية من قبل الوزارة، يرجع إلى تجاهل معارف المعلمين واحتياجاتهم التدريبية"(محمد، ٢٠٢٢ : ٨٧) ، الأمر الذي يتطلب المراجعة المستمرة للمناهج، لتطويرها بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين، ووفقًا للبيئة المصرية، مع ضرورة العناية بكيفية التدريس، والتأكد من قدرات المعلمين وكفاءتهم.**

**٣/١/٢–مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: ويُعنى هذا المقرر بإعداد الطلاب؛ لمواكبة تحديات العصر الرقمي ومتطلباته، وبناء الشخصية المفكرة الناقدة المبدعة، القادرة على التعامل مع مهارات القرن الحادي والعشرين، إلا أنّ عددًا من الدراسات قد أجمع على" ضعف مستوى أداء التلاميذ في مهارات الحاسب، ووجود مشكلات في تناول المناهج الحالية لطلاب مرحلة التعليم الأساسي لهذه المهارات" (عبد الله ، والى، ٢٠٢١ : ٥٠٦٠). كما أنه من أهم أدوار المعلم التي فرضها عليه العصر الرقمي، دوره كمحفز؛ لتوليد المعرفة والإبداع،**

واستخدام الوسائل التقنية في التعليم والتعلم، وإنْ كان هناك تحديات تواجه المعلم، من أهمها التحديات المتعلّقة بكيفية تطوير مهاراته، وضعف البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات (على، ٢٠١٩: ٣١٠٦).

ويتضح مما سبق، أنه على الرغم من تأكيد الوثائق الرسمية مواكبة متطلبات العصر الرقمي، وتنمية مهارات التفكير، ودمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية، فإنّ إعداد مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدريسه، قد تم بصورة نظرية دون العناية بالتطبيق العملي، ومن ثَمَّ فقد تتضح علاقة هذا المقرر بدعم الهوية الوطنية في التطرق إلى بعض الموضوعات التعليمية النظرية، التي تعتني باكتساب المعلومات لدى التلاميذ؛ لكيفية التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة، وهو ما يشير إلى الانفصال بين ما يُعلن عنه من قبل سياسات التطوير التعليمي، والممارسات التطبيقية.

٢/٢–التغيير الجذري في محتوى المقررات الدراسية:

انطلقت سياسة تطوير التعليم الابتدائي من التغيير الكلي في محتوى المناهج التعليمية؛ فهناك مقررات غير قابلة للتغيير، أو التبديل؛ لأنها من الثوابت التي لا يمكن الاستغناء عنها، كمقررات اللغة العربية، والتربية الوطنية، والتربية الدينية، والدراسات الاجتماعية، التي يستحيل الاستغناء عنها (السيد، ٢٠١٢: ١٩٨)، لأهميتها في تكوين شخصية الطلاب ودعم هويتهم، ومن أبرز المناهج ارتباطًا بتنمية الهوية الوطنية، منهج الدراسات الاجتماعية. ومن خلال الاطلاع على الموضوعات الدراسية لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي – يمكن توضيح عدد الموضوعات الدراسية بمنهج الدراسات الاجتماعية، التي تغطي أبعاد الهوية الوطنية في الجدول التالي:

**جدول ( ٦ )**
**عدد الموضوعات الدراسية بمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي التي تغطي أبعاد الهوية الوطنية.**

| | البعد التاريخي | البعد الجغرافي | البعد السياسي | البعد الاقتصادي | البعد البيئي | البعد الديني | البعد الثقافي والاجتماعي | البعد العالمي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرابع الابتدائي | ٧ | ٦ | ٤ | ٦ | ٤ | ٣ | ٨ | ١ |
| الخامس الابتدائي | ١٠ | ٥ | ٣ | ١١ | ١ | ١ | ٦ | ١ |
| السادس الابتدائي | ١١ | ١٢ | ١ | ٥ | ٢ | ٧ | ٣ | ٠ |
| المجموع | ٢٨ | ٢٣ | ٨ | ٢٢ | ٧ | ١١ | ١٧ | ٢ |

**المصدر: بالرجوع إلى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي طبعة٢٠٢٣/٢٠٢٤ وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، وقائمة أبعاد الهوية الوطنية التي تم إعدادها.**

**يتضح من الجدول السابق، ضعف تحقيق التوازن بين عدد الموضوعات الدراسية، التي تغطي أبعاد الهوية الوطنية؛ فمثلا نجد أن الموضوعات الدراسية للصف الخامس الابتدائي، تُعطي البعد التاريخي مساحة أكبر على حساب البعد الجغرافي، فضلا عن قلة عدد الموضوعات التي تغطي البعد العالمي، والسياسي، والبيئي، مما يشير إلى ضعف العناية بهم في الثلاث صفوف المذكورة، كما يتضح كثرة عدد موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية، التي لا تغطي أبعاد الهوية الوطنية بطريقة متوازنة، الأمر الذي يشير إلى ضرورة إعادة النظر في الموازنة بين الكم والكيف في سياسة التطوير؛ فالمعرفة لا تكمن قيمتها في كميتها فقط، وإنما في قدرتها على إعطاء عناية متساوية لأبعاد الهوية الوطنية؛ إذ إنّ تلك الأبعاد المحددة بأكملها تشكل الهوية الوطنية.**

**وعلى الرغم من أنّ التغيير الجذري في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية، يُعدُّ تغييرًا كيفيًّا في محتوى المنهج الدراسي، إلا أنه لم يتعد كونه تغييرًا في عدد الموضوعات، أكثر من كونه تغييرًا في طبيعة الموضوعات الدراسية، فضلا عن ضعف العناية بتنمية مهارات التفكير. ويتضح ذلك من خلال"غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج وجمودها، فلا تتيح للطالب فرصا كافية للابتكار والإبداع والتفكير الناقد"(حافظ، وآخرون، ٢٠٢٣: ٣٦٧)، وعلى الرغم من الجوانب الإيجابية في ضرورة تطوير محتوى المقررات الدراسية لمواكبة التطورات الحديثة والاستفادة من التجارب الناجحة؛ فإنّ هناك مقررات دراسية؛ كالدراسات الاجتماعية على سبيل المثال، لا تُنمي الوعي الكامل لدى التلاميذ بواقع مجتمعهم ،أو كيفية التعامل مع التعددية**

الثقافية، أو المتغيرات المتعددة، ومن ثَمَّ فينبغي أن تتضمن جوانب وموضوعات ثابتة لا تترك مفتوحة السياق؛ لأنها تمثل تاريخ المجتمع، وثقافته، وهويته، فضلا عن ضرورة العناية بما يحدث في العالم؛ لتنمية الوعي، والقدرة على التعامل مع الاتجاهات العالمية، بما لايؤثر على الهوية الوطنية .

٣/٢–العناية بتنمية مهارات التفكير في مناهج التعليم الابتدائي:

إنّ هناك محاولات من قبل وزارة التربية والتعليم في تنمية المهارات العلمية، ومهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويتضح ذلك من خلال تطوير أساليب التعليم والتعليم، وتطبيق نظام جديد لتقويم أداء التلاميذ.

١/٣/٢–فيما يتعلق بتطوير أساليب التعلم والتعليم:

تركز أساليب التعلم والتعليم على تنمية المهارات؛ حيث تعتمد المقررات الجديدة على بناء المهارات اللازمة؛ كالتفكير النقدي، وحل المشكلات، والقدرة على الوصول إلى المعلومات الدقيقة وتحليلها، والنقاش، والحوار، والعمل الجماعي. وكل هذه المهارات مهمة في بناء مخرجات تعليمية جيدة تتمثل في تكوين مواطن إيجابى وطموح ( أبو عصر، ٢٠٢٢: ١٨)، فضلا عن إدماج القيم في المحتوى المعرفي، من خلال التركيز على دعم القيم المرتبطة بتلك المهارات المتضمنة في المناهج، كالقيم العلمية(الأمانة العلمية، والموضوعية)، والقيم الذاتية(الرحمة، والاستقلالية)، وقيم التعايش( الاحترام، والمشاركة، والتسامح وقبول الآخر، والسلام)، وقيم العمل(الإتقان ، والمثابرة، والتعاون) ( غانم، ٢٠١٩: ٣٤)، كما تمت العناية ببنك المعرفة، ومحاولة الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في التطوير التعليمي، وتدريب التلاميذ على البحث في شبكة المعلومات العالمية، من خلال إتاحة مصادر التعلم الرقمي؛ كبنك المعرفة. كما أتاحت وزارة التربية والتعليم المنصات التعليمية (بوابة التعليم الإلكتروني، ومنصة البث المباشر، وحصص مصر، ومنصة تعلم معنا) ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١).

وعلى الرغم من إيجابيات سياسات التطوير؛ فإنّه يتضح أن أساليب التعليم والتعلم مازالت تقليدية، فأساليب التعليم والتعلم المتبعة لا تزال تقوم على الحفظ، والتسميع، والترديد الآلي من قبل التلاميذ (عيسى، السلنتى، ٢٠٢٣ : ١٠٤ )، فضلا عن ضعف التعامل مع المصادر الرقمية، وضعف الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية، كذلك قلة البرامج التدريبية، والافتقار لخطة مدروسة؛ من أجل تأهيل المعلمين (مغاوري، ٢٠٢٢:٥١)، فضلا عن ضعف ممارسات

المعلمين المتعلقة بتعزيز مهارات حل المشكلات، والتفكير النقدي، وضعف هذه الممارسات في المدارس. وربما يرجع ذلك إلى بعض المعوقات المرتبطة بقدرات التلاميذ، والكثافة الصفية، وقدرات المعلم(Badran, Toprak, 2020: 17) ، مما انعكس بالسلب على أساليب التعليم والتعلم، التي لازالت تشجع الحفظ، والتلقين.

يتضح مما سبق استمرار اعتماد أساليب التعليم والتعلم في المرحلة الابتدائية – على الشرح النظري، واستخدام طرق التدريس التقليدية، وضعف العناية بتنمية المعلمين، وتدريبهم على أساليب تركز على ممارسة مهارات التفكير المختلفة، التي تشكل محورًا مهمًّا، يتضمن كل أبعاد الهوية الوطنية، مما يشير إلى شكلية محاولات التطوير، وضعف العناية بالممارسات الفعلية.

٢/٣/٢–فيما يتعلق بتعديل نظام تقويم التلاميذ:

لقد تم تطبيق مدخل التعلم النشط في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، كما طبق نظام المهام الأدائية في الثلاث سنوات الأخيرة، ويتم من خلاله طرح مشكلات؛ للوصول إلى حلول لها، أو طرح قضايا، معينة؛ لتنمية مهارات التفكير الناقد( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)؛ حيث تتبنى سياسة تطوير المناهج التقييم؛ من أجل التعلم، وتظهر التحولات في عملية التقويم من الاختبارات التقليدية إلى التقويم المتعدد، والتنوع في أساليبه، المُعتمدة على قياس نواتج التعلم المستهدفة، وعدم الاقتصار على درجة الاختبار فحسب لتقييم مستوى التلاميذ(مغاورى، ٢٠٢٢: ٣٨) .

وعلى الرغم من التعديلات المستمرة لنظام التقويم والامتحانات؛ فإنّه لم يتم التوصل بعد إلى نظام متطور يتماشى مع الأهداف التربوية المنشودة؛ حيث يتضح غياب النزعة الابتكارية، والنظرة النقدية "فنظام التقويم لا يضمن رصد نواتج التعلم إلا نواتج التعلم المعرفية فقط، ولا يقوم برصد نواتج تعلم مهارية ولا وجدانية"(سلامة،٢٠١٧: ٢٤٠–٢٤٢–٢٤٥) ، ومن ثَمَّ يتضح أن إعلان وزارة التربية والتعليم، وإصدار القرارات المتعلقة بتعديل نظام تقويم أداء التلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ بحيث يعتمد على الفهم العميق، والتحليل، والاستنتاج، وكلها مهارات علمية لابد من تدريب التلاميذ عليها، على أنّ ما تم الإعلان عنه في سياسات التطوير، يختلف تماما عن الممارسة الفعلية.

إنّ العناية بتنمية مهارات التفكير، بُعدٌ مهمٌّ لدعم الهوية الوطنية، سواء من خلال تطوير أساليب التعلم والتعليم، أو تطوير نظام التقويم. وعلى الرغم من تلك المحاولات لدعم مهارات التفكير، فإنّ الواقع يشير إلى ضعف تنمية المهارات العلمية، ومهارات التفكير؛ حيث وجود قصور في أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية لبعض مهارات القرن الحادي والعشرين؛ كمهارات التواصل، والتعاون، والمسئولية، والتنور المعلوماتي (عبد الله، ٢٠١٦: ١٨٣)، كما أن المحتوى التعليمي للمناهج الجديدة، لا يساعد على تنمية مهارات التفكير؛ فلقد أشير إلى ضعف مستوى مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بجمهورية مصر العربية؛ نتيجة ضعف مسايرة محتوى منهج العلوم المقرر عليهم لأحدث المعايير العالمية في مجال تعليم العلوم وتَعلُّمهَا ( عموش وآخرين، ٢٠٢١ : ١٢٧٢)، كذلك وجود قصور ي مستوى تضمين الأنشطة البحثية في محتوى كتب علوم الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، علاوة على عدم دراية معلمي العلوم بالأنشطة البحثية، الأمر الذي يشير إلى قصور بتلك الأنشطة البحثية في منهج علوم المرحلة الابتدائية بصفوفه الثلاثة العليا، على المستوى التخطيطي، والتنفيذي للمنهج، وهو ما يُمكن أن ينعكس سلبًا على تعليم العلوم؛ تخطيطًا، وتنفيذًا لدى التلاميذ المستهدفين(حسن، ٢٠٢١: ١٠٧)؛ لذلك لابد من ضرورة العناية بالأنشطة البحثية فى محتوى المناهج التعليمية من قبل مخططي المناهج وواضعيها، وتوفير الإمكانات والأدوات اللازمة؛ لممارستها بشكل منظم ومتقن؛ حيث يساعد التعليم بالأنشطة البحثية على اتخاذ قرارات صحيحة تجاه المواقف التي يتعرض لها التلاميذ، وهو بُعْدٌ مُهمٌّ في دعم الهوية الوطنية، من حيث تنمية القدرة على التعامل مع الأفكار، والمعلومات، وأخذ ما يتوافق مع طبيعة المجتمع. إلا أنه من خلال تحليل الدراسات السابقة نلاحظ أنّ العناية بالبعد العلمي على المستوى التطبيقي لم يَحْظَ بما حظى به على المستوى النظري، مما يؤثر بشكل مباشر على مهارات التفكير، ودورها في دعم الهوية الوطنية لدى التلاميذ.

كما يتضح نمطية برامج التنمية المهنية للمعلم، وشكليتها؛ تخطيطًا وتنفيذًا؛ وعجزها عن معالجة المشكلات التربوية المستجدة. كما أنها لا تراعي الاتجاهات العالمية المعاصرة، المطلوب توافرها في البرامج الفعالة، فضلا عن ارتباط برامج تنمية المعلم مهنيًّا؛ تنظيمًا

وتنفيذًا، بتوجهات القرار السياسي التربوي، وفق حاجات وسياسات لا تتبع دوما من القاعدة التربوية، ولا من الحاجات الفعلية للمعلمين ( الإتربى، الإتربى، ٢٠١٩: ١٣٥) .

يتضح مما سبق، أن سياسات تطوير التعليم في دعم الهوية الوطنية، تتجه نحو التركيز على الجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي؛ حيث وجود مقررات دراسية جديدة، تهتم بقيم واتجاهات مهمة في تعزيز الهوية الوطنية، إلا أن سياسات التطوير تفتقد للجانب الكيفي، الذي يُعنى بممارسة مهارات التفكير، خاصة التفكير الناقد، فضلا عن اهتمام الوزارة بفرص التدريب للمعلمين أكثر من اهتمامها بجودة التدريب المقدم، وكيفيّة الاستفادة منه في العملية التعليمية، ومن ثّمَّ تتميز سياسة تطوير التعليم، بأنها تركز على الجانب النظري أكثر من التطبيقي، فضلا عن ضعف عناية المحتوى التعليمي بممارسة المهارات العلمية، ومهارات التفكير المختلفة؛ كحل المشكلات، والتفكير الناقد، وغيرها ممّا يجب العناية به؛ لدعم الهوية الوطنية.

٣–العناية بالتجريب قبل التعميم :

من أبرز الملاحظات التي وجهت إلى سياسات تطوير التعليم، أن مشروعات السياسة تحتاج إلى أن تطبق على نطاق ضيق، قبل أن يتم تعميمها؛ فالاستجابة للضغوط تؤدي إلى التسرع في عمليتي الصنع والتخطيط، وما يرتبط بهما من اتخاذ قرارات؛ إذ القرارات التعليمية لابد أن تأخذ وقتها. ويختلف الأمر إذا ما خضعت لأبعاد سياسية ( عبد العزيز، ٢٠١٥: ٣٤).

إنّ غياب التجريب في مجال تطبيق المناهج قبل تعميمها ،يجعل الخطأ في المناهج، والمقررات الجديدة غير متدراك على المستوى الزمني القريب، ومن ثَمَّ فإنّ القرارات السياسية المتعلقة بتخطيط المناهج، والتوصيات الإصلاحية، غالبًا ما تتم بأسلوب مكتبي نظري، يَبعُد عن الميدان، وحقيقته، وأوضاعه الراهنة، وإمكاناته المتاحة (محمود، ٢٠١٤: ٩٥ – ٩٦)، مما يؤكد أزمة المنهج الدراسي، وغياب الرؤية، خاصة أن الأدبيات التربوية، تؤكد أن التجريب أمرٌ ضروريٌّ؛ لنجاح التطوير التعليمي.

حيث أشار تقرير مستقبل التربية والتعليم في المنطقة العربية، إلى أن الأنظمة السياسية العربية، تبنت بقصد أو دون قصد، بُغية تحديد أغراض التعليم. ويظهر ذلك من خلال عملية وضع المناهج التعليمية، التي تتم، من خلال دوائر رسمية داخل وزارات التربية والتعليم،

وبالتنسيق مع المستويات السياسية، دون الرجوع للمجتمع، والمتعلم، والخبراء؛ التربويين، والأكاديميين، والباحثين؛ فعملية وضع المناهج عملية إسقاطية فوقية. حتى عملية تجريب المناهج ومراجعتها، لا تتم بطريقة تشاركية جماعية تعاونية، وهو ما يطرح سؤالًا حول أغراض التعليم، ومدى مساهمتها في تعزيز الأنظمة السياسية وبقائها، وإلى أي مدى يُؤخذ بعين الاعتبار مصلحة المتعلم في وضع الأهداف (زايد، وآخرون، ٢٠٢١: ٤٧).

يتضح أن تجريب المناهج الجديدة، أمرٌ ضروريٌّ؛ لمعرفة قابلية المنهج للتطبيق، ومدى تحقيقه لأهدافه، والتأكد من قدرة المعلم، وامتلاكه للكفاءات التي تؤهله لتنفيذ المنهج؛ وذلك لتحديد المعوقات التي قد تواجه المنهج المطور، وتداركها قبل التعميم، إلا أن هذا الأمر مفتقد في سياسات تطوير التعليم الابتدائي في مصر، فلا يوجد تجريب، قبل تطبيق أيّة سياسات للتطوير.

وكما يطبق التجريب على المناهج الدراسية، فينبغي أن يطبق أيضًا على البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين قبل تنفيذها، فمن خلال مرحلة التنفيذ التجريبي يتم التأكد من صلاحية البرنامج التدريبي، بتطبيقه على عينة من المعلمين، ثم إدخال ما يلزم من تعديلات على عناصر البرنامج، ثم تأتي مرحلة تعميم البرنامج التدريبي، التي يتم فيها التطبيق الفعلي للبرنامج على جميع المعلمين المحددين للتدريب، مع استمرار عمليات التقويم، والتطوير؛ استجابةً للتغيرات في الاحتياجات التدريبية ( فضل الله، ٢٠١٩: ١٧–١٨) .

يتضح مما سبق أن سياسات التطوير مازالت مستمرة في تطبيق كل ما هو جديد، دون العناية بالتجريب التربوي، ومن ثَمَّ يصير من الضروري اتباع التجريب قبل التعميم؛ لتقييم المناهج الدراسية الجديدة، وإدراك مدى قدرة المعلمين على تقديمها، ومعرفة احتياجاتهم؛ لوضع سياسة لتنميتهم مهنيًّا، بما يساعد على تحقيق أهداف المناهج المطورة، على أن تنطلق سياسات تطوير التعليم من المجتمع المصري، وخصوصيته، وهويته الوطنية .

**ثالثا:معيار الاعتماد على البحوث الموجهه نحو السياسات :**

ويرتبط هذا المعيار بالمنهجية العلمية في تطوير سياسات التعليم، من خلال الاعتماد على البحوث العلمية، والأخذ بنتائجها في سياسات التطوير؛ فالبحوث الموجهة نحو السياسات، تُسهم في رسم السياسة التعليمية، وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة؛ لصنع القرار التعليمي

بطريقة رشيدة، مع التمهيد لعمليات التطوير، والإصلاح، وإثراء المعرفة، وتوظيفها؛ لحل المشكلات.

إلا أنه يتضح استمرار وجود فجوة بين البحوث التربوية، ومؤسساتها، وبين صنع السياسة التعليمية والقائمين بها؛ حيث لا تعتمد السياسة التعليمية على نتائج البحوث العلمية؛ إذ يطغى الطابع السياسى في بناء السياسة التعليمية (عبد العزيز، ٢٠١٥: ٣٥)، الأمر الذي انعكس على البعد السياسى للهوية الوطنية؛ حيث يعاني النظام التعليمي من البعد السياسي المحدود فيما يتعلق بالمواضيع التعليمية (Akkari, 2021:24)، كما أن وزارة التربية والتعليم في كثير من الأحيان تصدر القرارات التي تتعلق بالنظام التعليمي بطريقة مفاجئة، دون الاعتماد على البحوث ونتائجها، وتترك المجتمع، ومؤسساته، ومدارسه – يواجهوا الحال بسياسة الأمر الواقع (زكي ، وآخرون، ٢٠١٩: ١٠٧–١٠٨)، فضلا عن غياب الخريطة القومية البحثية؛ لتحديد الأولويات البحثية، بناءً على مطالب المجتمع، واحتياجاته، ومشكلاته (الدهشان، ٢٠١٥:٥٣) .

كما تخلو كثير من البحوث من دراسة المشكلات التربوية الحقيقية والواقعية، بل إنّها تستمد مجالاتها من اتجاهات البحوث التربوية في المجتمعات الغربية، ومن ثم لا توجد بها إضافات حقيقية للمعرفة في مجالات تخصصها؛ لتشبعها من ناحية، وعدم أصالتها من ناحية أخرى ( عيسى، السلنتى، ٢٠٢٣ : ١٠٦)، الأمر الذي يقتضي ضرورة العناية بالبحوث الموجهه نحو السياسات، وتوظيف نتائجها؛ لدعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم

إنّ البحوث الموجهه نحو السياسات سلاح ذو حدين؛ فالتطبيق المتزايد للأدلة البحثية، وبحوث السياسات من قبل المنظمات الدولية، أعطت الفرصة لهذه المنظمات في التأثير على مسارات السياسة التعليمية ،مع تزايد تأثير المؤسسات الدولية في إنتاج البحوث التعليمية، وعلى الصعيد المحلي، تساهم الهياكل التنظيمية الرسمية، وغير الرسمية بين القادة التربويين في تدفق الأدلة البحثية داخل الإدارات التعليمية، والمدارس المختلفة (Galey,2015: 27–28)، ممّا يتطلب زيادة العناية بالبحوث الموجهه نحو السياسات، مع الأخذ في الاعتبار التدقيق في البحوث المقدمة من قبل المنظمات الدولية، مع ضرورة أن يكون من أولويّات تلك البحوث، الانطلاق من دعم الهوية الوطنية.

**رابعا : معيار المشاركة في وضع سياسات تطوير التعليم :**

**عند وضع سياسات لتطوير التعليم، تعتبر مشاركة أصحاب المصلحة أمرًا ضروريًا، وتشكل جزءًا من مرحلة تحليل الاحتياجات عند التطوير، وقد ذكر أن سياسة تطوير التعليم تمت صياغتها بمشاركة ثلاث فئات رئيسة في المجتمع المصري، وهي كالتالي : (Ewiss, et.al.2019: 56)**

**– الجماعات الرسمية: وتتألف من أشخاص، أو نظم ذات طبيعة مشروعة، بحكم المنصب في التنظيم الرسمي؛ مثل رئيس الجمهورية، والبرلمان، ومجلس الشعب، ومجلس الشورى، ووزارة التربية والتعليم، والمجالس المتخصصة.**

**– الجماعات غير الرسمية: وتضم جماعات المصالح، والأحزاب السياسية، والرأي العام.**

**– القوة الخارجية: وهي ما قد تؤثر على أهداف السياسة التعليمية؛ كالمؤسسات الدولية.**

**لذلك تتعدد الجهات المشاركة في سياسات تطوير التعليم. ويمكن توضيحها على النحو التالي:**

**١–الجهات الرسمية المختصة بسياسات التعليم، وتطويره:**

**تتعدد الجهات الرسمية لرسم سياسات تطوير التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية، ولعل من أبرزها ما يلي :**

**١/١ – مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية:**

**أُنشِيء مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، في بداية التسعينيات تابعًا لمكتب وزير التعليم؛ ليكون آلية عملية، وتربوية مسئولة عن تخطيط عمليات تطوير المناهج الدراسية، وتنفيذها، ومتابعتها؛ حيث يقوم بإجراء الدراسات التشخيصية، من خلال الاستعانة بالمراكز البحثية. ومن الأدوار التي يقوم بها المركز: (عفيفي، ٢٠٠٩ : ٢٤–٢٥–٢٨)**

**–تطوير المناهج المصرية في ضوء المعايير القومية؛ فقد ساهم المركز من خلال تشكيل لجان متخصصة من أساتذة المناهج بالجامعات المصرية، وخبراء المناهج بالمركز، وخبراء وزارة التربية والتعليم؛ لوضع وثائق المناهج للمواد الدراسية المختلفة، وقد تم في ضوئها وضع المواصفات الأساسية؛ لتأليف المناهج الجديدة.**

**–إعداد الكتب المدرسية والمواد التعليمية المصاحبه لها؛ حيث تتم المراجعة المستمرة للكتب المدرسية، ورصد القضايا والمفاهيم العالمية بالمناهج، وتضمينها؛ لتوعية التلاميذ بها.**

وعليه، فقد وضع "مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية" بوزارة التربية والتعليم – إطاراً يقوم على تصور شامل لكيفية تطوير المناهج الدراسية في الفترة من ٢٠١٨ إلى ٢٠٣٠ ، وبدأ تطبيق هذا الإطار بالفعل على السنوات الأولى من الدراسة، وحتى الصف السادس الابتدائي فصاعداً. ويرتكز الإطار المطروح على تعزيز مجموعة من المفاهيم من شأنها، تنمية عدة مهارات وتوجهات أساسية؛ كالتفكير النقدي، وقبول الآخر، واحترام التنوع، والاختلاف، والتعايش السلمي مع الغير، والانفتاح على العالم، مع الحفاظ على الهوية الوطنية المصرية والاعتزاز بها، كما يعتمد الإطار المطروح اعتمادًا كبيرًا على إطار منظمة اليونيسيف الدولية، ويحاول تطويعه، والإضافة إليه بما يلائم التطبيق في السياق المصري (عبده، ٢٠٢١: ١٥) ، الأمر الذي يشير إلى أن سياسة تطوير المناهج، قد تمت من قِبَل المركز بالتعاون مع خبراء وشركاء دوليين.

**٢/١–الأكاديمية المهنية للمعلمين:**

وقد نشأت في مصر عام ٢٠٠٧ بصدور القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧، وتتمثل أهداف الأكاديمية المهنية للمعلمين في وضع الخطط والسياسات، وإعداد البرامج اللازمة؛ لتحقيق التنمية المهنية لهيئة التعليم، وتوفير الاستشارات الفنية، وتقديم الدعم لوحدات التدريب، والتقويم بالمدارس؛ لمساعدتها على القيام بدورها في تحقيق التنمية المهنية للعاملين بالتعليم، ورفع كفاءاتهم من خلال تنمية معارفهم، وتعديل سلوكهم، وتنمية مهاراتهم الوظيفية ( المهدى، وآخرون، ٢٠١٩: ٩) .

إلا أنه يتضح أنه تم إسناد عملية التنمية المهنية للمعلمين، إلى الأكاديمية المهنية للمعلم، التي تحولت من أكاديمية للتطوير المستمر والتنمية المهنية للمعلمين، إلى هيئة مسئولة عن ترقي المعلمين، وتحول الهدف الأساسي المتمثل في رفع كفاءة المعلم مهنيًّا وأكاديميًّا، إلى مجرد عمل روتيني، يستهدف استكمال أوراق الترقية من مستوى وظيفي، إلى مستوى وظيفي أعلى منه ( ضحاوى، وآخرون، ٢٠٢٠: ١٥١)، الأمر الذي يشير إلى تهميش دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في تنمية المعلم مهنيًّا ، وأنها ليست على المستوى المطلوب الذي يسمح بتطوير أداء المعلمين، ومن ثَمَّ تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

**١/٣–الإدارة المركزية للتدريب:**

**وتتبع وزارة التربية والتعليم، وتقدم التدريب على المستوى المركزي بالقاهرة، وتعمل الإدارة المركزية للتدريب، على تلبية احتياجات وزارة التربية والتعليم من البرامج التدريبية، التي تُغطِّي مجالات متنوعة؛ منها برامج للتدريب على المناهج المطورة، ويتم ذلك بالتنسيق مع مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. وتتضح رؤية الإدارة المركزية للتدريب، في توفير فرص تنمية مهنية متميزة للمعلمين في إطار السياسات بمجال التعليم؛ حيت تسعى إلى تصميم خطط التدريب في ضوء الاحتياجات التدريبية، وبما يتفق مع الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ( عطا، ٢٠٢١: ٢٠٢).**

**١/٤–وحدات التدريب بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية والمدارس:**

**حيث صدرت قرارات بإنشاء وحدات التدريب بمديريات التربية والتعليم والإدارات، والمدارس، كالقرار رقم ٣٩٤ بتاريخ ٢٠١٢/١٠/٨ بإنشاء وحدات التدريب بمديريات التربية والتعليم، والإدارات التعليمية بالمحافظات، والقرار رقم ٩٠ بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨ بإنشاء وحدات للتدريب في المدارس، ثم تم تغير اسم هذه الوحدات إلى (وحدات التدريب والتقويم بالمدارس) بموجب القرار ٤٨ في مارس ٢٠٠٢ وهو ما ينص على أن تنشأ بكل مدرسة وحدة للتدريب، وتختص بوحدات التدريب والتقويم على تخطيط البرامج التدريبية، وإعدادها، وتنفيذها، ومتابعتها.**

**ولقد قامت تلك الجهات الرسمية للتدريب، بتخطيط دورات تدريبية، وإعدادها، وتنفيذها، مع توفير ورش عمل للمعلمين من قِبَل وزارة التربية والتعليم، والمديريات التعليمية؛ لتدريبهم على طرق التدريس الحديثة، التي منها: استخدام الأنشطة البحثية، وتضمينها في البرامج التعليمية، بما يساعد على تنمية أنماط التفكير المختلفة (حسن، ٢٠٢١: ١٢٢)، وعقد دورات تدريبية على المناهج الجديدة المطورة؛ لتوضيح فلسفتها، وأبعادها، وشرحٍ لطرق وأساليب تقديمها للتلاميذ، من خلال التدريب المُباشر، والتدريب عن بعد(عفيفي، ٢٠٠٩ : ٣٠ ). كما عقدت العديد من المبادرات؛ لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين؛ كمبادرة المعلمين أولا، التي قادتها وزارة التربية والتعليم بالشراكة مع شركة دولية، ولكن رغم الجهد الواعد، فلا يوجد أيّ بيانات تفصيلية، أو تقييم ،أو دراسة، تصف العمليات والنتائج، والأثر على المعلمين والمتعلمين، كما لا تمتلك الوزارة أي بيانات –حتى الآن– تصنف المعلمين وفق**

مساراتهم المهنية والتنموية، مع الاكتفاء بوصف كم التدريبات ونوعها، التي تم اجتيازها ( زعلوك، ٢٠٢١: ١٣).

كما أن الواقع يشير إلى ضعف اهتمام السياسة التعليمية بالتنمية المهنية للمعلمين، خاصة لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة؛ فمازالت التنمية المهنية لا تساير تلك المتطلبات، فالتدريب تقليدى للغاية، وقد يفتقد الهدف من تنفيذه، فضلا عن ضعف عملية التخطيط الاستراتيجي، واستشراف المستقبل ( زيتون، ٢٠٢٠: ٢٤٧ ). كما أن برامج التنمية المهنية تتم من أعلى إلى أسفل، ومفروضة على المعلمين، فلا تناسب احتياجاتهم، ولا تعالج المشكلات اليومية والمواقف المهنية، التي يتعرضون لها في العمل؛ فالمعلم لا يشترك في تحديد موضوعاتها، أو كيفية تنفيذها، فضلا عن ضعف اهتمام هذه البرامج بدراسة انعكاس أثرها على ممارسات المعلم المهنية، فالإدارة تركز على مجرد انتظام العملية التعليمية داخل المدرسة، دون الاهتمام كثيرًا بأداء المعلم بعد اجتياز برامج التنمية المهنية (عبد العظيم، ٢٠١٩: ٣٦٥)، الأمر الذي ترتب عليه عدم توافر معلمين مؤهلين تربويا بالمدارس الابتدائية، وذلك لعدم وجود خطة واضحة لتنمية المعلمين، ولغياب مشاركة المعلمين في صياغة أهداف التعليم، أو التخطيط للمناهج المطورة، فضلا عن شكلية التدريب، وعدم مناسبته للاحتياجات الفعلية للمعلمين (عبد الهادي، وآخرون، ٢٠٢٢: ٣٨٧)، وهو أمر ينبغي العناية به، خاصة أن المعلمين لديهم من الخبرات التدريسية، والميدانية التعليمية، ما يجعل بإمكانهم إضافة العديد من الخبرات وتعديلها، بما يتلاءم مع البيئة، والمعرفة، والمجتمع، والمتغيرات العالمية.

وعلى الرغم مما تؤديه جهات التدريب من أدوار في رفع مستوى كفاءة المعلم؛ فإنّ الواقع يشير إلى ضعف اهتمام السياسة التعليمية بالتنمية المهنية للمعلمين، وتهميش دور المؤسسات الرسمية المسئولة عن تنمية المعلم مهنيًّا. كما يتضح تركيز أساليب التنمية المهنية على التدريب المقدم من قِبَل الوزارة، وضعف العناية بأساليب التنمية المهنية الأخرى بالرغم من أهميتها، ودورها الفعال في تطوير أداء المعلم.

٢– الخبراء والمتخصصون بكليات التربية بالجامعات المصرية:

يؤدي الخبراء والمتخصصون دورًا مهمًّا في سياسات تطوير التعليم؛ لذلك لابد من تضمينهم في سياسات التعليم، وظهر ذلك من خلال التعاون بين وزارة التربية والتعليم،

والتعليم الفني، وكليات التربية بالجامعات المصرية، من خلال لجنة التربية بالمجلس الأعلى للجامعات، التي تضم في عضويتها خبراء التربية بمصر في التخصصات التربوية كافة. وتتّضح أهمية هذا التعاون في إمكانية منحه الفرصة لكليات التربية؛ لإبداء الرأي الفني المتخصص في المناهج المصرية في كافة المراحل الدراسية قبل الجامعية، وإجراء التعديلات الفنية المطلوبة؛ لضمان جودة هذه المناهج؛ ولضمان تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها (جوهر، جمعة، ٢٠٢٣: ١٩).

كما وجدت شراكات بين الجامعات، والمدارس؛ لتدريب المعلمين تحت عنوان" الشراكة بين الجامعة والمدرسة"، وهي ما تمت بالاتفاق بين وزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي، وبالتنسيق بين عدد من الجامعات والكليات المصرية، والأوروبية، تحت قيادة معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي بالجامعة الأمريكية بالقاهرة؛ وقد نتج عن هذه المبادرة تحولات عميقة في أداء المعلمين المشاركين، وقد أظهروا بالفعل خصائص القيادة في أداء عملهم، ولكن التجربة لم تُعمم بعد رغم امتلاكها عناصر النجاح والاستدامة. ويعتبر تضافر الجهود بين وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي من أجل الارتقاء بالمعلم، من أهم الركائز الفعالة للتطوير الدائم، خاصة في ظل وجود كلية تربية بكل محافظة، ومع التطوير الحديث في برامجها ( زعلوك، ٢٠٢١: ١٤) .

وعلى الرغم من تأكيد أهمية الدور الذي يقوم به خبراء التربية، فمازال دور كليات التربية في المشاركة في صنع السياسة التعليمية ودعمها، ضعيفٌ، ومتحققٌ بصورة قليلة(عبد الرحمن، وآخرون، ٢٠٢١: ٤٤٩ )؛ لذلك انصرفت التوصية إلى ضرورة التواصل مع أساتذة كليات التربية بالجامعات المصرية؛ لدعم العملية التعليمية(سليمان، وآخرون،٢٠٢١ :١٩١)، مما يشير إلى أنه مازال هناك ضعف في تمثيل الخبراء، والمتخصصين بكليات التربية في سياسات تطوير التعليم، وما زال دورهم مهمشٌ إلى حد كبير، وربّما يرجع ذلك إلى أن اختيارات الممثلين، قائمة على الجهود الفردية والشخصية.

٣– مراكز البحوث التربوية:

تتعدد المراكز البحثية التي ينبغي الاعتماد عليها في سياسات تطوير التعليم، ومنها ما يلي:

– المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: وهو مركزٌ تابعٌ لوزارة التربية والتعليم، ويتضمن (بحوث السياسات التربوية، وبحوث تطوير المناهج، وبحوث التخطيط التربوي، وبحوث التعليم

الفني، وبحوث الأنشطة التربوية، ورعاية الموهوبين)، ويختص بإجراء البحوث والدراسات اللازمة بشأن مقومات العملية التعليمية والتربوية في جميع جوانبها، سواء النظرية أو التطبيقية، ووضع نتائج هذه البحوث والدراسات موضع التجريب؛ للتأكد من صلاحيتها للتطبيق قبل تعميمها، والعمل على تطوير المناهج التعليمية، ومضمون الكتب الدراسية، وإعداد الوسائل التعليمية وطرق التدريس المتوائمة معها، وإعداد خطة تدريب المعلمين عليها (موقع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٢٣).

– مجلس المراكز والمعاهد والهيئات البحثية: وهو تابعٌ لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويقوم بالتنسيق بين المراكز والهيئات البحثية، والربط بينها، فضلًا عن التقييم والمتابعة، وتنفيذ السياسات، ووضع الخطط والأهداف البحثية، وتقديم الدعم لمراكز البحوث، من خلال تدريب الباحثين، وبحث القضايا المرتبطة بالتنمية(موقع مجلس المراكز والمعاهد والهيئات البحثية، ٢٠٢٣).

–المركز القومي للبحوث: وههو تابع لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويقوم بإجراء بحوث أساسية وتطبيقية في المجالات المختلفة للعلوم والتكنولوجيا، التي تخدم الاقتصاد القومي، والمجتمع، وتقديم الاستشارات العلمية للجهات المستفيدة، وتقوية الروابط العلمية مع الهيئات المناظرة المحلية والعالمية، المساهمة بفعالية في نشر العلم والمعرفة، وإعداد الكوادر العلمية (موقع المركز القومي للبحوث،٢٠٢٣).

وعلى الرغم من الدور المهم لمراكز البحوث في سياسات تطوير التعليم، فإنّها تعاني من بيروقراطية في الإجراءات المتعلقة بالإشراف والتمويل، مما لا يشكل ضغوطات من الناحية القانونية والمؤسساتية فحسب، بل يتعداها ليصل إلى تقييد الحرية الفكرية ،واستقلالية هذه المراكز، ومن ثَمَّ تواجه تحديات تنظيمية، وسياسية، وتمويلية يضاف إليها غياب الاهتمام الفعلي بأدوار هذه المراكز، وما يمكنه أن تقدمه هذه المؤسسات في صنع السياسة وتطويرها (حجال، وآخرون، ٢٠٢١: ٧). وعليه، فإنّ أبرز المشكلات التي تواجه سياسات تطوير التعليم، هي إغفال القائمين على المناهج الدراسية للجهود العلمية، والبحوث التجريبية التي تقدمها كليات التربية، ومراكز البحوث التربوية المتخصصة (محمود، ٢٠١٤: ٩٥).

يتضح مما سبق أن معظم المراكز البحثية مراكز تابعة للدولة، كما أن قدرة المراكز البحثية مازالت مقيدة، وقد يرجع ذلك إلى نقص الموارد المالية، وضعف الوعي بأهمية مراكز

البحوث في الاستفادة منها في تطوير التعليم، وصنع السياسة التعليمية، ومن ثم لابد من وضع أسس حاكمة لكيفية الاستفادة من مراكز البحوث في سياسات تطوير التعليم، فضلا عن اعتماد وزارة التربية والتعليم على الإدارات التابعة للوزراء، والمستشارين، مما أضعف دور المراكز البحثية القومية في الاعتماد عليها في سياسات تطوير التعليم، والاستفادة من نتائجها في دعم الهوية الوطنية.

٤– الممارسين ودورهم في سياسات تطوير التعليم:

لعلّ من أوجه النقد التي توجه إلى سياسات تطوير التعليم، محدودية مشاركة المعلم، خاصةً في سياسة تطوير المناهج الدراسية؛ فالمعلم منفذ للمنهج الدراسي. وبالرغم من ذلك؛ فإنّه لا يشارك بشكل فعال في عمليات تصميم المناهج الدراسية وبنائها، مما يتطلب مراعاة ذلك في الإطار العام لمناهج التعليم قبل الجامعي(محمود، ٢٠١٤: ٩٩)، ومن ثَمَّ فهناك مركزية في التخطيط وصنع القرار التربوي؛ حيث تتركز في سلطة الوزير، وضعف مشاركة المسئولين الإداريين في صنع القرار؛ لذلك تمت التوصية بإلا يكون للنظام السياسي أي دور في بلورة المناهج التعليمية، حتى يسهم في إعداد العقول بالصورة التي يراها النظام، وتترك للمختصين وضعها بما يناسب التطور العلمي، وبالتي يعهد التطوير إلى المسئولين (حجازي، ٢٠١٩: ٦٤٣)، فضلا عن ضعف المشاركة الشعبية، والمحليات، والممارسين، وأصحاب الرأي في وضع السياسة التعليمية، وقد نتج عن ذلك، عدم وجود مناخ يعمل على صياغة سياسة تربوية سليمة (سيد، ٢٠٢٠: ٣٦).

إنّ ضعف مشاركة الممارسين في سياسات تطوير التعليم، تجعل متخذي القرار التعليمي في مصر، يوجهون السياسة التعليمية بحسب آرائهم وتوجهاتهم، الأمر الذي لا يجعل هناك سياسة واضحة ومحددة، بل تتغير السياسات بتغير صانعي القرار؛ حيث تتغير توجهاتهم، وأيديولوجياتهم نحو العملية التعليمية، كما أن السياسة التعليمية لا تنطلق من الرؤية نحو استشراف المستقبل، فقد تكون الرؤية غائبة أو غير واضحة، والدليل على ذلك أن العمليات التعليمية على المستوى التنفيذي تعاني من انفصامٍ واضحٍ عن تلك الرؤى، التي قد يعبر عنها أحيانًا صانعو السياسة التعليمية، الأمر الذي يجعلها في نظر العاملين بالقطاع التعليمي على مستواه التنفيذؤ، مجرد مثاليات لا تعبر عن الواقع بمشكلاته، وتحدياته (زيتون، ٢٠٢٠: ٢٤٥–٢٤٦ ) .

وتأسيسًا على ما سبق، فإنّنا نجد ضعف مشاركة الممارسين من المعلمين والمسئولين الإداريين– في صنع السياسة التعليمية، وتطويرها وتنفيذ عمليات التطوير؛ فهم لا يشاركون في سياسات التطوير سواء أكانت المشاركة في الأفكار، أم في الممارسة، أم في طرح حلول للمشكلات، لذلك من الضروري إشراك الممارسين في وضع سياسات تطوير التعليم، التي من شأنها أنْ تُعزِّز الهوية الوطنية لدى التلاميذ، الأمر الذي يتطلب العناية بالمراجعة المستمرة للمناهج الدراسية، وأساليب التعليم، وأخذ آراء الممارسين في هذا الأمر.

خامسًا : معيار القومية ومستوى التدخل الخارجي في سياسات تطوير التعليم :

ينبغى أن تنطلق سياسات تطوير التعليم من المجتمع، واحتياجاته، ومشكلاته، مع تعزيز هويته، والبعد عن أيّة تدخلات خارجية في سياسات التطوير القومية. إلا أنه يلاحظ اعتماد النظام التعليمي على التجارب التربوية، والأجنبية بدون فحص دقيق، وبما لا يتلاءم مع الأوضاع المحلية التي تنبت فيها، ومن ثَمَّ غياب التعليم عن تكوين الشخصية المتكاملة (عيسى، السلنتى، ٢٠٢٣: ١٠٢).

ويتضح من خلال واقع التطوير التعليمي، إقامة مشروعات لتطوير التعليم، وتقديم مساعدات تعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي من قِبَل جهات وهيئات خارجية، منها على سبيل المثال اتفاقية المساعدة الموقعة بين الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية مصر العربية بشأن التعليم الأساسي؛ حيث صدر قرار رقم ٤٤٦ لسنة ٢٠١٥ لتعديل اتفاقية المساعدة المقدمة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية؛ لزيادة التمويل من ٤٩ مليون دولار إلى ٦٦ مليون دولار– كمرحلة أولى ( رئاسة الجمهورية، ٢٠١٦: ١١–١٣)، ثم صدور قرار رقم ٦٣١ لسنة ٢٠٢٢ بشأن الموافقة على تعديل آخر، لاتفاقية المساعدة بين الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية مصر العربية بشأن التعليم الأساسي– كمرحلة ثانية لزيادة التمويل من ٩٤ مليون دولار إلى ١٠٣ مليون دولار (رئاسة الجمهورية، ٢٠٢٣: ٤–٦). ويلاحظ أن التعديل المذكور في القرارات السابقة، يركز على زيادة التمويل المقدم من الولايات المتحدة الأمريكية، دون توضيح أبرز الجوانب الخاصة بالاتفاقية، والمُسهمة في تطوير التعليم الأساسي.

كما تبنت مصر مشروعًا لتطوير التعليم منذ عام ٢٠١٨، على أن يتم تنفيذه على مدار خمس سنوات حتى عام ٢٠٢٣؛ بهدف تحسين ظروف التدريس

والتعلُّم في المدارس الحكومية، وتقدمت مصر بطلب تمويل للمشروع من "البنك الدولي" الذي رصد ٥٠٠ مليون دولار أمريكي لتطوير التعليم، واتخذت عملية تطوير المناهج طابعًا جذريًّا وممتدًّا على مراحل متعددة، بما يستهدف تحقيق نقلة نوعية وشاملة لمنظومة التعليم، وبما يتناسب مع أحدث النظم التعليمية المعمول بها دوليًّا. كما تمت الاستعانة بخبراء ومؤسسات دولية، والعمل مع مؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية، وفنلندا ،وفرنسا، وسنغافورة، كما تمت الاستعانة بخبراء التعليم في بعض الهيئات الدولية؛ كالبنك الدولي، واليونيسيف، واليونسكو؛ لبناء مناهج جديدة تمامًا ( مجلس الوزراء، ٢٠٢١: ٢٥–٣٨)، ومن ثَمَّ تم تَبنِّي سياسات لتطوير التعليم، اهتمت بوضع مناهج جديدة، بالتعاون مع مؤسسات دولية كبيرة حول العالم. وعلى الرغم من أن تلك الموضوعات الدراسية قد تم إعدادها بواسطة خبراء مصريين من مركز تطوير المناهج؛ فإنّها لم تكن إلّا بتوجيه من تلك الهيئات والمنظمات، وفق رؤى وأجندة محددة.

وعليه، نلاحظ أنّ سياسات تطوير التعليم، قد جاءت نتيجة استجابتها لبعض المؤسسات الدولية؛ للحصول على تمويل مالي بلغ ٥٠٠ مليون دولار أمريكي، وأن أي دولة لا تعطي هذا المبلغ إلا إذا كانت هناك أسباب خفية غير معلنة؛ وهو توجيه التطوير في التعليم وسياساته في اتجاه معين؛ لذلك كان ينبغي أن تُثار عدة تساؤلات منها: لماذا ؟ ولمصلحة من ؟ لتظل لها السيطرة والهيمنة، إمّا من خلال الدعم المالي، والتدخل في التعليم وفكر الأجيال القادمة، وإمّا من خلال الاستشارات التربوية، أو أي طريق آخر، ولا شك أنّ هذا يتوقف على مدى الوعي المجتمعي، وصانعي السياسة التعليمية.

فتعد المساعدات ،أو المعونات، أو الاستشارات لقطاع التعليم في مصر – سلاحًا ذا حدين، ظاهره قد يختلف عن باطنه؛ فالاعتماد على التمويل الخارجي في المشروعات التعليمية، قد يؤدي إلى تغلغل النفوذ الأجنبيّة؛ من أجل إحكام السيطرة على مجريات الأمور، فضلا عن تحقيق الدول المانحة أهدافها السياسية والاقتصادية، من خلال فرض جملة من الشروط المجحفة، ومن ثَمَّ الاعتماد على التمويل الأجنبي في تطوير التعليم وسياساته، يتضمن في حقيقة الأمر مصادره على المبادرات الوطنية، التي يمكن أن توجد في حالة

الاعتماد على الذات، والتي قد ينتج عنها إبداعات وحلول لمشكلاتنا، وتركيز على مواردنا، وإمكاناتنا، ومن ثمَّ هويتنا الوطنية ( أحمد، وآخرون، ٢٠٢٣: ٢٥٨).

ولقد أشارت الدراسات إلى ضعف فعالية المساعدات الخارجية في مجال التعليم؛ حيث إنّ أغلب المعونات لا تهدف إلى التنمية البشرية بقدر ما تهدف إلى سحق إرادة الشعوب، وطمس هويتها؛ لذا ينبغي الابتعاد عن المعونات، أو المساعدات المالية المشروطة؛ لما تنطوي عليه من عناصر السيطرة والاستغلال، وتوجيه السياسات التعليمية من قِبَل الدول والمنظمات الدولية المانحة، ومن ثَمَّ فإنّ الدعم الخارجي قد يُحرز نجاحًا محدودًا، أو قد لا يحقق شيئًا مطلقا في إصلاح النظام التعليمي بمصر؛ ويرجع ذلك إلى أن الدول المانحة، ووزارة التعليم لم يعملا بشكل فعال، أو بالأحرى لم يخططا لأي إصلاحات تعليمية مترابطة؛ حيث إنّ هذه الإصلاحات كانت تلقى مقاومة من المشاركين الذين عملوا جاهدين؛ كي يحافظوا على الوضع الراهن، وواجهوا مجموعة من القيم الاجتماعية، والأيديولوجيات السياسية ضاربة الجذور في المجتمع المصري. وبناء على ذلك؛ فإن توجهات التطوير التي تُوصِي بها المؤسسات الدولية، والدول المانحة في مجال سياسات التعليم، لابد من عدم الاستجابة لها بصورة كلية، وأنْ يكون التعامل معها بحذر ( أحمد، ٢٠٢٢: ٣٠-٣١)، خاصة أنه قد يدعم تلك المنظمات الدولية داخليًّا، النخب السياسية، والمجتمعية، التي تؤدي دورًا كبيرًا في إعادة تشكيل التعليم بمصر. وتتمثل هذه الذرائع في: الاستشارة الدولية، والإقراض، وتقديم المنح والمساعدات، والهيمنة المتزايدة للبحث التربوي المرسخ لخطاب الوضعية العالمية(السيد، ٢٠١٧: ٢٢١)، الأمر الذي يشير إلى أنه قد يتم صنع السياسات، ووضع سياسات للتطوير في ضوء المساعدات المقدمة من المنظمات الدولية، التي غالبًا ما تكون مشروطة لتنفيذ سياسات معينة، كما أنها قد تستخدم كوسيلة لجمع المعلومات، وطمسٍ للهوية الوطنية؛ لذلك لابد من تحجيم سياسات التطوير التي تتم من خلال المنح، والمعونات، ومحاولة اعتماد سياسات وطنية، خاصةً أن مصر لديها من الخبرات والكوادر البشرية، من يقدر على وضع سياسات تعليمية قومية.

ومما سبق تتضح المحاولات لفرض الهيمنة والتأثير على سياسات التعليم، ومحاولة بناء نظام عالمي جديد، من خلال المعونات المقدمة والمنح، بل إنّه في كثير من الأحيان يتم تَبنِّي سياسات للتطوير في ضوء بعض الممارسات الدولية المفروضة، من خلال جهات خارجية

لديها اتجاهات وأغراض خفية، تفرض تطويرًا معيّنًا على سياسات التعليم. وتظل التساؤلات المطروحة: هل يكفي نقل أفضل الممارسات الدولية لتطوير سياسات التعليم؟ وما المعلومات والمعارف والقيم الواجب تقديمها إلى التلاميذ، والمحقّقة لأهداف السياسة التعليمية، والداعمة للهوية الوطنية؟ وكيف يتم تنمية المعلمين مهنيًّا لأداء أدوارهم، بما يساعد على تنمية الوعي، والاتجاهات، ومهارات التفكير لدى التلاميذ في المراحل التعليمية الأولى؟ ومن ثَمَّ فالنظرة الشاملة للأوضاع العالمية، تتطلب العناية بالهوية الوطنية؛ لمواجهة تلك الأوضاع السائدة، الواجب إدراكها، والتعامل معها بوعي، حتى لا تذوب الهوية الوطنية في الهوية العالمية، لاسيّما أنه من ضمن الأسباب الخفية للمفاهية والاتجاهات الحديثة، محاولة التفريغ من المضامين الحضارية، فضلا عن محاولة تهميش الطابع الثقافي، والحضارى، ومحاولة البعد عن تنمية مشاعر الانتماء والولاء لدى التلاميذ، الأمر الذي يؤثر على تكوين الشخصية المصرية؛ فهي أسباب سياسية في المقام الأول قبل أن تكون أسبابًا تعليمية.

ويتضح مما سبق، أن هناك الكثير من المحاولات الجادة لتطوير سياسات التعليم، التي تحاول أن تحاكي الخبرات الدولية، مع محاولاتها الحفاظ على الذاتية الوطنية، إلا أنها مازالت محاولات تُعنى بالجانب النظري، وكل تركيزها أن تنعكس العناية بالهوية الوطنية على المناهج، والمحتوى، والموضوعات الدراسية دون العناية بما يتم تنفيذه بالفعل في الواقع التعليمي. فما زالت الممارسات تُعنى بالجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي، كما أنها مازالت تقليدية لم ترتق إلى مستوى رفع الوعي لدى التلاميذ، وتنمية مهارات التفكير المختلفة، خاصة التفكير الناقد، ومن ثَمَّ فمازالت سياسات تطوير التعليم، تفتقد إلى تطبيق الممارسات الفعلية لدعم الهوية الوطنية وتعزيزها، من خلال الافتقاد إلى تنمية مهارات التفكير، والقدرة على التمييز، وتكوين الاتجاهات، وتنمية الوعي بالمفاهيم العالمية دون الإخلال بالهوية الوطنية، وبالتالي تفتقد سياسات تطوير التعليم في مخرجاتها النهائية، إلى جعل التلاميذ معتزين بوطنهم، لديهم انتماء وولاء له. ولتحقيق ذلك يمكن التطرق إلى مجموعة من المقترحات، التي من شأنها تعزيز اتجاهات سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية.

**المحور الخامس: مقترحات لتعزيز اتجاهات سياسات تطوير التعليم الابتدائي في دعم الهوية الوطنية بجمهورية مصر العربية:**

رغم الجهود المبذولة في تطوير سياسات التعليم؛ فإنّه يتضح ضعف تلك السياسات في دعم الهوية الوطنية بأبعادها المختلفة، الأمر الذي يتطلب مراعاةً لكافة أبعاد الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم، وتَبَنِّي ما يتفق مع ثقافة المجتمع وطبيعته، وترك ما يؤثر على هويته. ويمكن وضع مجموعة من المقترحات؛ لدعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية على النحو التالي:

١- إنّ سياسات تطوير التعليم، لا يمكن أن تعتمد على فكر الوزير ومبادراته فحسب، ولكنها سياسة مؤسسة، لذلك يظل الجانب المهم في سياسات تطوير التعليم، تلك الجهة المسئولة عن تحديد الاتجاهات المستقبلية للسياسة التعليمية؛ فمسئولية سياسات تطوير التعليم، ليست مسئولية وزارة التربية والتعليم فحسب، وإنما هي عملٌ وطنيٌّ، ينبغي أن تشارك فيه جميع القطاعات المعنية، وهذا يتطلب:

١/١- وجود هيئة مستقلة لها أدوار محددة، تتضمن ممثلين من كافة الجهات من وزارة التربية والتعليم، والباحثين، ومراكز البحوث، ومحللي سياسات، وأساتذة كليات التربية، والمفكرين، والممارسين، والمتأثرين بالسياسة، وهؤلاء يتم الرجوع إليهم عند وضع سياسات وطنية لتطوير التعليم – تسعى إلى الحفاظ على الهوية الوطنية، وحمايتها من الأخطار الخارجية والداخلية.

٢/١-تعزيز المشاركة في وضع سياسات لتطوير التعليم من خلال:

١/٢/١-تشكيل لجان من أساتذه التربية، والممارسين؛ لمراجعة سياسات تطوير التعليم، فضلا عن اعتماد كليات التربية كمراكز استشارية من قِبَل وزارة التربية والتعليم؛ لتقديم بحوث علمية تقدم حلولًا للمشكلات التربوية لمؤسسات التعليم، من خلال اتفاق رسمي؛ كإبرام مذكرة تفاهم بين صانعي السياسة التعليمية، ووزارة التربية والتعليم، وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، والمشرفين، والمعلمين، ومراكز البحوث.

٢/٢/١-فتح قنوات للحوار الاستراتيجي الوطني، من خلال عقد لقاء مجتمعي سنوي تُنظِّمه وزارة التربية والتعليم، وتشترك فيه كافة جهات صنع السياسة وتنفيذها، وغيرها من الجهات

المتأثرة بالتعليم والمهتمة به؛ لتحليل الوضع الراهن ودراسته، بما يتضمنه من مشكلات، ووضع حلول ومقترحات مناسبة لها.

٣/٢/١- إنشاء لجان متنوعة من المعلمين؛ لجمع المعلومات، ومناقشتها، على أن تتضمن تلك اللجان، المعلمين ذوي الخبرة؛ ممن هم مشهود بكفاءتهم.

٢-ضرورة الانطلاق من فلسفة تربوية وطنية؛ فهناك تبعية فكرية للتجارب الأجنبية، دون العناية بمدى ملاءمتها، وإمكانية تطبيقها في المجتمع المصري؛ فغياب الفلسفة التربوية، التي تعد المرجعية الوطنية – يؤدي إلى ضعف الجدوى من سياسات التطوير، وتصبح سياسات شكلية فارغة من مضمونها الحقيقي؛ لذلك لابد من تضييق نطاق الاستشارات الدولية، والقروض، والمنح، والمساعدات المقدمة من قِبَل بعض الهيئات والمنظمات الدولية من خلال:

٢/١-الاعتماد الكلي على الخبراء المصريين يى صنع السياسات التعليمية، والتخطيط لسياسات تطوير التعليم.

٢/٢-الاعتماد على التمويل الذاتي، والعمل على إيجاد مصادر بديلة للتمويل، والانطلاق من فلسفة الاعتماد على الذات.

٣-العناية بالمراجعة المستمرة لسياسات تطوير التعليم، وهذا يتطلب:

٣/١- تشكيل لجان متخصصة من أساتذة التربية، والخبراء في التعليم؛ لمراجعة سياسات تطوير المناهج، والتنمية المهنية للمعلمين، للتأكد من أن المناهج واستراتيجيات التعليم، لا تؤثر سلبًا على تشكيل الهوية الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣/٢- وضع آليات متابعة وتقييم من قِبَل وزارة التربية والتعليم؛ للاعتماد عليها في مراجعة سياسات التطوير التعليمي، من خلال تشكيل لجنة للمتابعة، وإعداد تقارير عن متابعة سياسات التطوير، ومدى دعمها للهوية الوطنية، على أن تتم المراجعة نهاية كل عام دراسي بواسطة المسئولين والممارسين؛ لتقييم النتائج وتحليلها، بما يسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية، وتأكيد دورها في دعم الهوية الوطنية لدى التلاميذ.

٣/٣- الاستعانة بالباحثين، ومحللي السياسات؛ للتعرف على أفضل الممارسات التعليمية لدعم الهوية الوطنية؛ للاستفادة منها، بما يتناسب مع طبيعة المجتمع، وخصوصيته، وهويته.

**٤/٣–تشكيل لجنة؛ لمراجعة كافة التشريعات التعليمية؛ بهدف حماية الهوية الوطنية، وتدعيمها من خلال إعداد نصوص صريحة تعزز الهوية الوطنية، مع العناية المتوازنة بجميع أبعادها.**

**٤–الاعتماد على بحوث السياسات في دعم الهوية الوطنية لسياسات تطوير التعليم، وتفعيل دورها من خلال:**

**١/٤–التقريب بين الباحثين، وصانعي السياسة التعليمية، من خلال توجيه عناية الباحثين بإعداد ملخص السياسات، وأوراق السياسات، التي تعد وثيقة سياسية مختصرة، تقدم معلومات وحلول للمشكلات التي تواجه صانعي السياسة التعليمية، ومن ثَمَّ توظيف نتائج بحوث السياسات في اعتماد سياسات للتطوير، تعزز الهوية الوطنية للتلاميذ في المراحل التعليمية الأولى.**

**٢/٤– إنشاء صندوق؛ لدعم بحوث السياسات تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، والمراكز البحثية، وكليات التربية؛ لتبَنِّي البحوث المهمة، التي يمكن الاعتماد عليها في سياسات تطوير التعليم .**

**٣/٤–إنشاء منصة إلكترونية بحثية لبحوث السياسات تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وكليات التربية، ومراكز البحوث المتخصصة. ويتم الاعتماد عليها في صنع السياسات، وتشخيص الواقع، واقتراح حلولٍ للمشكلات التعليمية، تتضمن كافة بحوث السياسات، وفق معايير محددة ( كعرضها للمشكلات الواقعية، وتوصياتها الإجرائية، وإمكانية الاستفادة منها، والمنهجية العلمية السليمة، وغيرها من المعايير) التي يجدر تحديدها؛ لنشرها على المنصة الإلكترونية، والاعتماد عليها في سياسات تطوير التعليم من قِبَل صانعي القرار. وعليه؛ فإنّ المنصة البحثية تُعدُّ وسيلة لدعم الاتصال بين الباحثين، وصانعي السياسة التعليمية.**

**٤/٤–إعداد الخرائط البحثية؛ بحيث تتضمن الاحتياجات البحثية، والبحوث المطلوب إجراءها من قِبَل صانعي السياسة التعليمية، فضلا عن توجيه العناية إلى استخدام التوجهات الحديثة؛ كاستخدام البيانات الضخمة Big Data، والاستفادة منها في التخطيط للسياسة التعليمية.**

**٥–اتباع سياسة التجريب قبل التعميم : وذلك لتأكيد الالتزام بالجانب العلمي في التعامل مع السياسة التعليمية عامة، وسياسة المناهج الدراسية، والتنمية المهنية للمعلمين خاصة؛ وذلك**

من خلال تحديد المشكلات والمعوقات، وتذليلها قبل التعميم. و يمكن التجريب باتباع الآليات التالية :

٥/١–تخصيص مدارس تجريبية تابعة لإدارة كليات التربية ووزاة التربية والتعليم؛ بحيث يتم التجريب فيها، ومعرفة نتائج التجريب، إمّا لإجراء تعديلات، وإمّا للتهيئة؛ وذلك للتطبيق على كافة المدارس .

٥/٢–عمل ملتقى إلكتروني بموقع وزارة التربية والتعليم؛ لتقويم سياسات التطوير، وأخذ آراء جميع الجهات المعنية.

٥/٣–إعداد استبانات للمعلمين، وبطاقات ملاحظة للمشرفيين التربويين؛ لتسجيل كافة ملاحظاتهم حول سياسات التطوير .

٥/٤–إجراء بحوث موجهة؛ لتقويم سياسات تطوير التعليم .

٦–تنمية المعلومات والمعارف الكافية، والقيم، والمهارات اللازمة؛ لدعم الهوية الوطنية بالمناهج الدراسية ، المناسبة لطبيعة التلاميذ في هذه المرحلة، من خلال القيام بما يلي :

٦/١–إعطاء الأولوية للمعلومات والمعرفة، والمهارات، والقيم الأساسية التي تدعم الهوية الوطنية.

٦/٢–تضمين تسلسل تعليمي مناسب إنمائيًا للتلاميذ، وداعم للهوية الوطنية.

٦/٣–إعطاء مساحة متساوية للموضوعات الدراسية، التي تُغطِّي أبعاد الهوية الوطنية .

٧– التطوير المستمر لأساليب التنمية المهنية للمعلمين، بما ينعكس على أداء التلاميذ، ويسهم بالوقت ذاته في تعزيز الهوية الوطنية لديهم، وذلك من خلال ما يلي :

٧/١–تنوع أساليب التنمية المهنية، مع الإلزام بتطبيقها؛ كإصدار سياسة تُلزِم المعلمين بتطبيق أساليب متنوعة؛ للتنمية المهنية؛ كبناء مجتمعات التعلم داخل المدارس على سبيل المثال، وقد توضع في معايير الترقيّات أو شروطها.

٧/٢– إعداد دورات تدريبية منتظمة؛ لتحفيز المعلمين على استخدام وسائل التعليم المتنوعة، وكيفية الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في التعليم، فضلا عن الإطلاع على أفضل طرائق التدريس المُساعدة على تنمية المعارف، والقيم، والمهارات اللازمة؛ لدعم الهوية الوطنية.

٧/٣– الربط بين المدارس، وكليات التربية، من خلال عقد ملتقيات دورية لتبادل الخبرات، وإجراء المناقشات المفتوحة بين أساتذة كليات التربية، والمعلمين، مع الخروج بتوصيات

ومقترحات من شأنها الإسهام في تعزيز الهوية الوطنية لدى التلاميذ. ويمكن توضيح المقترحات السابقة في الشكل التالي:

شكل(٧) : مقترحات لدعم الهوية الوطنية في سياسات تطوير التعليم .
الشكل من إعداد الباحثة .

## المراجع:


١- أبو عصر، رضا مسعد السعيد(٢٠٢٢). تطوير المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية في مصر: دراسة حالة على الصف الرابع الابتدائي، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد٢٥ ,العدد٢، ٧ : ٢٩.

٢- الإتربي، هويدا محمود، و الإتربى، محمد محمود محمد(٢٠١٩). المتطلبات التربوية لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بمصر فى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، المجلد٧٤، العدد٢، ١١٦: ١٨٠.

٣- أحرشاو، الغالى (٢٠٠٦). السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية حصيلة وآفاق، **شؤون عربية**، جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، العدد ١٢٧، ١٤٠: ١٥٨.

٤- أحمد، أحمد إبراهيم، محمد، فاطمة السيد صادق (٢٠١٢). معايير اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر: ر ؤية نقدية ونظرة عصرية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مجلد٢٣، العدد٩١، ٣١ : ٤٤.

٥- أحمد، مصطفى أحمد شحاتة (٢٠٢٢). الاتجاهات الحديثة في سياسات التعليم قبل الجامعي وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة إبداعات تربوية**، العدد٢٠، يناير، ١٤ : ٦٥.

٦- أحمد، نعمات عبد الناصر، شريف، أمانى محمد، فهمى، مريم أشرف ( ٢٠٢٣ ). المردود التربوى للمنح الدولية على تطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر ( دراسة مقارنة)، **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد ٥، العدد ٣، يوليو، ٢٤١: ٢٦٩ .

٧- الإدارة المركزية للتخطيط والجودة، والإدارة العامة للتخطيط والمشروعات( ٢٠٢٠). **الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى ٢٠٢٢/٢٠٢٦**، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

٨- إسماعيل، طلعت حسينى( ٢٠١٧). الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠٣٠-٢٠١٤ : دراسة تحليلية نقدية، **دراسات تربوية ونفسية**، العدد ٩٦، يوليو ، ٥ : ١٢٠.

٩- بدوى، أحمد ذكى (١٩٨٢). **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت.

١٠- بسيونى، سهير (٢٠٢٠). المواطنة العالمية بين التحفظ وضرورة الإصلاح، **الثقافة والتنمية**، السنة ٢٠، العدد ١٥٣، ١٧٥: ٢٥٢.

١١- بغدادى، منار محمد إسماعيل ( ٢٠١٥) . تقويم سياسات التعليم قبل الجامعى ، **مجلة دراسات فى التعليم الجامعى**، العدد ٣٠، ٣٢٥: ٤٠١ .

١٢- الترهونى، صالحة على رمضان، سامى، آمنة سليمان محمود (٢٠٢٠). دور المناهج التربوية – التعليمية فى تأصيل الهوية الوطنية " دراسة تحليلية "، **المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية**، المجلد ٢، العدد ٥ ، ديسمبر ، ٢١٩ : ٢٣٧ .

١٣- الجبور، عارف (٢٠٢٠). مدى تحقيق الأهداف العامة للتربية الوطنية والأجتماعية: دراسة وصفية فى مراحل التعليم فى الوطن العربى، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد ١، فبراير، ٥٥ : ٨٤ .

١٤- جوهر، على صالح، جمعة، محمد حسن ( ٢٠٢٣). كليات التربية فى مصر رؤية جديدة مشتركة، **مجلة كلية التربية**، جامعة دمياط، المجلد ٣٨، العدد ٨٦، الجزء ١، يوليو، ٢ : ٢١ .

١٥- حافظ، محمود محمد، رجب، مصطفى محمد أحمد، محمد، عبدالمنعم محمد، وعبد العال، نجلاء عبد التواب عيسى(٢٠٢٣). تطوير المدارس الابتدائية فى مصر فى ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنى سويف، المجلد ٢٠، العدد ١١٧، ٣٤٠ : ٣٧٤ .

١٦- الحبشى، شيماء جبر عبد الله جبر (٢٠١٧). دور معلم المرحلة الثانوية فى تعزيز الاندماج الوطنى لدى الطلاب : دراسة تحليلية، **الثقافة والتنمية**، السنة ١٨، العدد ١١٩، ٩٥ : ١٨٦ .

١٧- حجازي، منال محسن أحمد ( ٢٠١٩). الأبعاد السياسية وانعكاساتها على صنع السياسة التعليمية في مصر: دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، المجلد٧٥، العدد٣، ٦٢٧ : ٦٤٥ .

١٨- حجازى، هناء شحات السيد ابراهيم ( ٢٠١٨). المنظمة المتعلمة مدخل لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين: دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد ٢٩، العدد١١٦، أكتوبر، ١١٣ : ٢٢٧.

١٩- حجال، صادق ، دحمان، عبد الحق، سحقى، سمر ،طرودى، ليندة، الرزواى، اسماعيل (٢٠٢١). **واقع مراكز البحوث والفكر فى المنطقة العربية الاحتياجات، الفعالية والأثر**، المعهد العربى للبحوث والسياسات نواه، متاح على الموقع الالكترونى https://www.nawatinstitute.org/، تاريخ الدخول ٢٠٢٤/٣/٢.

٢٠- الحربى، سعود هلال(٢٠١٩). **السياسة التعليمية ودورها فى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم ٢٠٣٠ رؤية تحليلية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجمهورية التونسية.

٢١- الحربى، عبدالرحيم نويجع جابر (٢٠٢٢). دور منهج التاريخ فى تعزيز أبعاد الهوية الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، المجلد ٣٧، العدد٤، أكتوبر، 109: ١٥٢.

٢٢- حسب، علياء محمد عباس ( ٢٠٢٣) . برنامج تدريبى فى ضوء فلسفة التعليم الجديد (٢.٠) لتنمية مهارات التدريس التأملى والوعى بالكفاءة التدرسيسة لدى طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، المجلد ٣٨، العدد الأول، يناير، ٦١: ١٠٦.

٢٣- حسن، أميرة رمضان عبدالهادي، الحداد، شيماء عبدالبديع محمد، و إبراهيم، فيصل فتحي عبدالمنعم. (٢٠١٩). تطوير التقويم التربوي الشامل بالتعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء الخبرة الكندية، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، المجلد ١٩ ، العدد١، ٢٠٣ : ٢٢٨.

٢٤- حسن، سمر حمدي محمد أحمد. (٢٠٢١ ). الانشطة البحثية في كتب علوم المرحلة الإبتدائية: دراسة تقويمية، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، المجلد١٦، العدد١، ١٠٣ – ١٢٥.

٢٥- حسن، محمد صديق محمد (٢٠٢٢). الهوية الوطنية والمواطنة العالمية فى ضوء السياسات التربوية والأستجابة لأهداف التنمية المستدامة، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، السنة ٥١، العدد ٢٠٥، سبتمبر ، ٣٥ : ٤٤ .

٢٦- حسونة، محمد السيد( ٢٠٠٧). قراءة فى منطلقات السياسة التعليمية المستقبلية، **صحيفة التربية**، رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ، السنة ٥٨، العدد ٢، يناير ، ٣٥ : ٣٨.

٢٧- حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد ( ٢٠١٢) . **نظام التعليم وسياسته**، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٨- حياتى، الطيب أحمد المصطفى (٢٠١٦). التعليم من أجل التنمية المستدامة، **دراسات تربوية**، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، المجلد ١٧، العدد٣٣ ، يونيو، ٢٠٧: ٢١٨ .

٢٩- الدحياني، ناصر سعيد علي محسن، و الحكيمي، شوقي عبده محمد. (٢٠٢٢). تطوير مهارات معلم مدارس المستقبل في ضوء تجارب وخبرات بعض الدول: تصور مقترح، **المجلة الليبية لعلوم التعليم**، العدد٧ ، ١٥٨ : ١٩٠ .

٣٠- الدهشان، جمال على (٢٠١٥). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربى، **نقد وتنوير**، العدد الأول، مايو، ٤٥ : ٦٩ .

٣١- دياب، إكرام عبد الستار محمد( ٢٠١٨). تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية، **مجلة الإدارة التربوية**، العدد ١٧، مارس، ٣٤١: ٤١٦.

٣٢- رجب، مصطفى محمد ، سلطان، رجب صديق، ابراهيم، محمد فتحى السيد ( ٢٠٢٢) . نحو بناء معايير للسياسة التعليمية فى ضوء التأصيل الفلسفى والفكرى لها، **مجلة شباب الباحثين**، كلية التربية، جامعة سوهاج العدد ١١ ، أبريل ، ٥٩٢: ٦١٥ .

٣٣- رجب، مصطفى محمد ،سلطان، رجب صديق (٢٠٢١). تأصيل فلسفي ونظري للسياسة التعليمية، **الثقافة والتنمية** ، السنة٢٠ ، العدد١٦٦ ، يوليو ،٢٥١: ٢٨٨ .

٣٤- رحمونى، دليلة( ٢٠١٩). النظرة المستقبلية للمناهج التعليمية، **مجلة دفاتر البحوث العلمية**، المجلد٧، العدد١، يونيو، ١٣١ : ١٤٥.

٣٥- رفاعى، فيصل الرواى، سلطان، رجب صديق، حماد، أحمد خليفة خليفة( ٢٠٢١).مقومات صياغة السياسة التعليمية فى مصر وعلاقتها بآليات المجتمع الافتراضى، **مجلة شباب الباحثين**، كلية التربية جامعة سوهاج ، العدد ٧، أبريل، ٥٨: 78 .

٣٦- رئاسة الجمهورية (٢٠١٦). **الجريدة الرسمية**، السنة ١٨٩، العدد ٧، فبراير، جمهورية مصر العربية.

٣٧- رئاسة الجمهورية (٢٠٢٣). **الجريدة الرسمية**، السنة ٦٦، العدد ٢٢، يونية، جمهورية مصر العربية.

٣٨- الرياملى، بسماء بنت حمد بن على الرياملى، النجار، ونور أحمد (٢٠٢١). تصورات معلمى الدراسات الاجتماعية فى سلطنة عمان حول تضمين موضوعات تقنية النانو فى مناهج الدراسات الاجتماعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد ١٤٤، ٢٢٢ : ٢٥٣ .

٣٩- زايد، معتصم ، التميمى، عبير ، عياش، روان عياش، الجعبرى، هبة، الزامل، أسامة (٢٠٢١). **مستقبل التربية والتعليم تعلم لتصبح، تقرير توجهات مستقبل التعليم فى المنطقة العربية– بناء المستقبل ٢٠٢٠–٢٠٥٠**، الحملة العربية للتعليم للجميع أكيا، متاح على الموقع الالكترونى https://www.aceaa.net/sections/view/75/ar .

٤٠- زعلوك، ملك (٢٠٢١). تطوير الدور الريادي للمعلمين، **الملف المصرى**، العدد ٧٩، السنة ٧، مارس، ١٠ : ١٤.

٤١- زكى، إيلين معوض، مصطفى، يوسف عبد المعطى ، مخلوف، سميحة على مخلوف (٢٠١٩) . توظيف نتائج البحث التربوى فى صنع السياسات التعليمية فى مصر : تصور مقترح، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، العدد ١٣، الجزء ٤ ، ٨٣ : ١٢٨.

٤٢- الزنفلى، أحمد محمود (٢٠١٣) . المبادىء والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي : دراسة تحليلية نقدية، **دراسات تربوية ونفسية**، جامعة الزقازيق، كلية التربية، العدد ٨١، أكتوبر، ٢٢٩: ٢٩٤ .

٤٣- زيتون، أيمن أحمد. (٢٠٢٠). بناء مؤشرات السياسة التعليمية في مصر ومعاييرها في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، المجلد ٣٠، العدد٢، ٢٣٧: ٢٥٦.

٤٤- سلامة، إيهاب لمعى عوض ( ٢٠١٧). التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ( الواقع والمأمول)، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، المجلد ٩٩، العدد ٣، يوليو ٢٠١٧، ٢٣٥ : ٢٥٧.

٤٥- سليمان، السعيد السعيد بدير، العبادي، أحمد زغلول محمود، و السعودي، رمضان محمد محمد (٢٠٢١ ). التنافسية في التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء مؤشرات التنافسية العالمية، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، العدد ١٠٣، المجلد الثانى ، ١٦٥ : ١٩٦.

٤٦- سيد، أمل سعودى عبدالظاهر (٢٠٢٠) . دراسة تحليلية للسياسة التعليمية لتطوير مرحلة التعليم الأساسي في مصر منذ عام ١٩٨٠ ، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، المجلد ٣٥، العدد٢، ٢١ : ٤٠ .

٤٧- السيد، حمدى عبد الحافظ محمد( ٢٠١٢). إدارة التغيير للسياسة التعليمية بمصر لمواكبة التطورات العالمية بعد ثورة ٢٥ يناير دراسة تحليلية ميدانية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد ٢٣، العدد ٩٣ ، أكتوبر، ١٧٩ : ٢١٨.

٤٨- السيد، نسرين عبد الغنى (٢٠١٧). التعليم فى مصر وتوجهات العولمة والليبرالية الجديدة: مقاربة من منظور عالمى، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، المجلد٣٢، العدد٣، ص ص ١٩٩: ٢٦٠ .

٤٩- صابرى، بوبكر الصديق (٢٠١٩) . النص التعليمي والهوية الوطنية، **مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية**، السنة ٦، العدد ٥٧ ، نوفمبر، ١٠١: ١١٤.

٥٠- ضحاوي، بيومي محمد، محمد، كمال عبدالوهاب أحمد، وطلبة، ماجد سعيد محمد (2020). التنمية المهنية للمعلمين في مصر بين الواقع والمأمول: تصور مقترح، **مجلة كلية التربية**، جامعة العريش، المجلد٨، العدد ٢٣، ١٤٥: ١٦٧.

٥١- طايع، فيصل الرواى (٢٠١٩) .العولمة السياسية والسياسة التعليمية، **المجلة التربوية**، العدد ٥٨، فبراير ، ٢ : ٨ .

٥٢- الطنطاوى، رمضان عبد الحميد محمد (٢٠٢١). مناهج التعليم العام وتحدى إقتصاد المعرفة، **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**، المجلد ٣٦، عدد خاص، ديسمبر ، ٢ : ١٦.

٥٣- الظاهر، رشيدة السيد أحمد، قطيط، عدنان محمد ( ٢٠١٨). خريطة مقترحة لبحوث السياسات التعليمية فى ضوء استراتيجية التنمية المستدامة، **العلوم التربوية**، العدد ١، المجلد٣، يناير، ٣٢ : ١٠٨.

٥٤- عامر، طارق عبد الرؤوف ( ٢٠١٥). **التعليم الإلكترونى والتعليم الافتراضى ( اتجاهات عالمية معاصرة )**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

٥٥- عامر، علياء عبد الرؤوف، الدسوقى، أحمد محمد ، الشحات، أية محمد (٢٠٢٣) .**تحسين جودة التعليم قبل الجامعى فى مصر ، سلسلة أوراق سياسات إصدارة خاصة بمؤتمر جودة الحياة**، المركز الديموجرافى، القاهرة، العدد٢٢، السنة ٣، ١٠: ٢٧.

٥٦- عبد الباسط، حسين محمد احمد (٢٠٠٩). تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء قيم المواطنة، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد ١٩، يناير ، ٢٧ : ٦٧.

٥٧- عبدالدايم، محمد عزت عبدالله، ناصف، محمد أحمد حسين، و حميد، مسلم محمد عليوة. (٢٠٢٢ ). دراسة تحليلية لآليات صنع السياسة التعليمية في التعليم الديني قبل الجامعي في مصر وإندونيسيا، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد٣٣ ، العدد١٣٠، ٤٤٧ : ٤٧٦.

٥٨- عبد الرحمن، ياسمين يوسف ، دياب، إسماعيل محمد ، أبو خليل، محمد إبراهيم ، هلل، شعبان أحمد ( ٢٠٢١). متطلبات تفعيل دور كليات التربية فى دعم السياسة التعليمية بمصر فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، **مجلة الدراسات التربوية والانسانية**، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد ١٣، العدد ٤، الجزء٣، السنة ٢ ، ٤١٨ : ٤٦٨ .

٥٩- عبد العزيز، صلاح الدين( ٢٠١٥). السياسة التعليمية فى مصر الملامح والتحديات، **المؤتمر الدولى "سياسات التعليم فى الوطن العربى التحديات والتوجهات المستقبلية" المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية**، فى الفترة من ١٣–١٤ يونيو، جمهورية مصر العربية.

٦٠- عبدالعظيم، محمد أحمد(٢٠١٩). آليات تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدارس الابتدائية: دراسة ميدانية، **مجلة الإدارة التربوية**، السنة ٦، العدد ٢٤ ، ٢٩٣ : ٤٠٣.

٦١- عبد الله، حسنية حسين عبدالرحمن عويس، والي، محمد فوزي رياض(2021) .المتطلبات التربوية لتدريس مقرر التفكير الحاسوبي في مناهج مرحلة التعليم الأساسي في كل من إنجلترا وفنلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، **المجلة التربوية**، الجزء٩١، ٥٠٥١ : ٥١٦١.

٦٢- عبد الله، خالد عبدالفتاح (٢٠١٧). تطوير منظومة التعليم: الانعكاسات الاجتماعية والثقافية، **مجلة الديمقراطية**، مجلد ١٧ ، العدد٦٨، ٩٤–٩٨ .

٦٣- عبد الله، شيرين حسن محمد ( ٢٠١٦). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد٨٠ ، ١٧٢: ١٨٦ .

٦٤- عبد النبي، أحمد عقل محمود، رجب، مصطفى محمد، محمد، إيمان عبد الرحمن (٢٠٢١). خصائص السياسة التعليمية ومقترحات حول صنعها: قراءة تحليلية في بعض كتابات سعيد إسماعيل علي، **الثقافة والتنمية**، السنة ٢١، العدد ١٦٨ ، سبتمبر ، ١: ٣٦.

٦٥- عبد الهادي، مصطفى عبد العزيز، حسين، سلامة عبد العظيم، محمد، سمر مصطفى ( ٢٠٢٢) . دراسة تحليلية لمنظومة التعليم الابتدائى في مصر، **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد (١٣١) ، الجزء ٢، يوليو، ٣٨٤: ٤٠٤ .

٦٦- عبد الوهاب، أيمن السيد (٢٠٢٣). الهوية المصرية وإشكالية مقابلة المجتمع المدنى بالمجتمع التقليدى، **آفاق اجتماعية**، العدد٥، سبتمبر، ١٦: ٢١.

٦٧- عبده، ايهاب (٢٠٢١). نحو رؤية شاملة لتحليل وتطوير المناهج المدرسية فى مصر، **الملف المصرى**، العدد ٧٩، مارس، ١٥ : ٢٠ .

٦٨- عطا، رجب أحمد. (٢٠٢١ ) .برامج التنمية المهنية للمعلمين في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنى سويف، المجلد ١٨، العدد ١٠٧، ٢٣٣: ١٣١.

٦٩- عفيفي، يسري عفيفي (٢٠٠٩ ). دور مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية في تطوير التعليم قبل الجامعي.**صحيفة التربية**، السنة ٦٠ ,العدد٣ ، 3 – 24.

٧٠- عكارى، عبد الجليل ( ٢٠٢١ ).الفجوة بين السياسات التعليمية العربية وأجندة التعليم العالمية ٢٠٣٠: دراسة تحليلية إلى أين نتجه؟، **مجلة الخليج للتعليم والسياسة الاجتماعية**، المجلد ٢، العدد ١، ١: ٣٠.

٧١- علي، زينب محمود أحمد (٢٠١٩ ).معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات، **المجلة التربوية**، الجزء٦٨، ٣١٠٥: ٣١١٤.

٧٢- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٢). تأملات فى سياسة التعليم فى مصر ، دراسات تربوية، **رابطة التربية الحديثة**، الملجد ٧، الجزء ٤٦، ٤٣ : ٤٨ .

٧٣- عليمات، صالح ناصر منيزل(٢٠١٩). استراتيجيات تطوير مؤسسات التعليم، **مجلة التربية**، السنة ٤٨، العدد ١٩٥، ١١٣ : ١٢٤ .

٧٤- عمار، حامد (٢٠١٤ ) . **الاتجاهات التربوية الجديدة لتربية الطفل**، القاهرة، دار العلوم.

٧٥- عمران، خالد عبداللطيف محمد (٢٠١٨) .نظام التعليم المصري: الواقع والمأمول في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠٣٠-٢٠١٤ ، **المجلة التربوية**، الجزء٥٦ ، ١: ٣١ .

٧٦- عموش، علاء أحمد أمين محمد، حسن، محمد نجيب مصطفى ، و الحمدي، جمال الدين محمد حسن(٢٠٢١). فاعلية تطوير محتوي منهج العلوم وفقا للجيل التالي لمعايير العلوم في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مصر، **مجلة التربية**، العدد١٩٢ ،الجزء ٤، أكتوبر، ١٢٦٥ : ١٣٠١.

٧٧- عيسى، عمرو محمد حامد، و السلنتي، قدرية السيد السعيد. (٢٠٢٣). متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في مواجهة بعض أزمات التعليم قبل الجامعي في مصر، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، المجلد٢٢، العدد١، ٩٣: ١١١ .

٧٨- غانم، تفيدة سيد أحمد ( ٢٠١٩) . ملامح مناهج المرحلة الابتدائية فى نظام التعليم الجديد ٢.٠ ، **صحيفة التربية** ، العدد ١–٢ ، السنة ٧١ ، يناير، ٢٣ : ٤٠ .

٧٩- غنايم، مهنى محمد إبراهيم (٢٠١٨) . السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة، **المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة**، جمعية الثقافة من أجل التنمية – سوهاج، مجلد١، إبريل، ٥١٩: ٥٤٦.

٨٠- فضل الله، محمد رجب(٢٠١٩) .التنمية المهنية للمعلمين: رؤية تربوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة العريش، المجلد ٧، العدد٢٠، ١٣ : ١٨ .

٨١- كامل، مرفت حسين، أحمد، حاتم عبد المنعم، حامد، إيناس محمود ( ٢٠١٩). نموذج مقترح لمعالجة بعض قضايا العدالة البيئية المرتبطة بالتلوث واستنزاف الموارد فى الصحف المصرية، **مجلة العلوم البيئية**، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، المجلد ٤٨، الجزء ٣، ديسمبر ، ٥٢٧ : ٥٥٢ .

٨٢- الكساسبة، فهد يوسف (٢٠٢٣). دور التشريعات فى ترسيخ وحماية الهوية الوطنية الأردنية، **مجلة الزرقاء والدراسات الإنسانية**، المجلد ٢٣، العدد ١، ١٢٥ : ١٣٨ .

٨٣- مجاهد، فايزة أحمد الحسيني (٢٠١٩). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في مصر، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، المجلد٢، العدد ٤، ١١٩: ١٣٩ .

٨٤- مجلس النواب (٢٠١٩). **دستور جمهورية مصر العربية**، الأمانة العامة، جمهورية مصر العربية، أبريل.

٨٥- مجلس المراكز والمعاهد والهيئات البحثية(٢٠٢٣). **مراكز البحوث التربوية**، القاهرة، متاح على الموقع http://www.crci.sci.eg ، تاريخ الدخول ٢٠٢٣/١٢/٢٠.

٨٦- محمد، أمل عبدالفتاح محمد. (٢٠١٠). صنع سياسات التعليم المقارنة باستخدام مدخل السياسة القائمة على الأدلة والإفادة منه في تطوير سياسات التعليم المصري، التربية، **الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، مجلد١٣، عدد٣٠ ، ٢١٥: ٢٨٠.

٨٧- محمد، ثناء هاشم ( ٢٠١٩) . الهوية الثقافية والتعليم فى المجتمع المصرى (رؤية نقدية)، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنى سويف، العدد يناير الجزء الأول. ١٢١: ١٤٤ .

٨٨- محمد، سماح أحمد حسين (٢٠٢٢). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي المرحلة الابتدائية قائم علي فلسفة بناء المنهج متعدد التخصصات(اكتشف) وأثره في تنمية مهارات استخدام التقويم البديل والاتجاه نحو حركات إصلاح مناهج العلوم وأداء تلاميذهم، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، المجلد ٢٥، العدد ٤، أكتوبر، ٨٢: ١٢٦ .

٨٩- محمد، محمد ناجح محمد، إسماعيل، محمد السيد محمد ( ٢٠١٨). المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم فى مصر فى ضوء الاتجاهات المعاصرة، **المجلة التربوية جامعة سوهاج**، الجزء ٥٤، أكتوبر ، ٦٥: ١٧٠ .

٩٠- محمود، سوميه شكري محمد (٢٠١٩). تقييم محتوى الكتب المطورة للصف الأول الابتدائي في ضوء الكفايات والمؤهلات الشخصية للقرن الحادي والعشرين، **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، المجلد٣٥ ، العدد٦، ١٢٣ : ١٤٨.

٩١- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠١٤). **إعادة التفكير في قيم وأهداف وأغراض المنهج الدراسي، المؤتمر العلمي الثالث والعشرون: تطوير المناهج رؤى وتوجهات**، المجلد١ ،القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٨٩: ١٣١.

٩٢- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٢٣). **مراكز البحوث التربوية**، القاهرة، متاح على الموقع http://www.ncerd.edu.eg ، تاريخ الدخول ٢٠٢٣/١٢/٢٠.

٩٣- المركز القومى للبحوث (٢٠٢٣). **مراكز البحوث التربوية** القاهرة، متاح على الموقع www.nrc.sci.eg ، تاريخ الدخول ٢٠٢٣/١٢/٢٠.

٩٤- المصرى، أسماء محمد محمد(٢٠٢٣). تطوير التعليم الثانوى العام الحكومى فى ضوء استراتيجية التنمية المستدامة ( رؤية مصر ٢٠٣٠)، **مجلة كلية التربية**، جامعة دمياط، المجلد ٣٨، العدد٨٥، الجزء٣، أبريل، ٢٦٥: ٣٣٣ .

٩٥- مصطفى، فاطمة الزهراء سالم محمود (٢٠١٢). الهوية العربية في مجتمع المعرفة: دراسة تحليلية نقدية للمناهج الدراسية العربية، **مجلة كلية التربية**، العدد ٣٦، المجلد ٤، ٢٨٤ : ٣٢٦.

٩٦- مطاوع، إبراهيم عصمت محمد (١٩٨٢). التخطيط التعليمي فى المناهج والكتب والوسائل التعليمية، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٥٥ ،أكتوبر، ٢٦: ٢٧.

٩٧- مطر، سيف الإسلام على (٢٠٠٧). **توظيف نتائج البحوث التربوية في صنع القرارات الإصلاحية، المؤتمر العلمي الأول بعنوان " توجيه بحوث الجامعات الإسلامية في خدمة قضايا الأمة** " ، المنعقد في الفترة ١٨ –١٩ فبراير ، كلية التربية، جامعة الأزهر بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية.

٩٨- المعهد الدولي للتخطيط التربوي. **مراجعة المناهج الدراسية أين نحن الآن وما نريد تحقيقه؟ دليل لمطوري المناهج الدراسية**، متاح على الموقع https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/curriculum_ booklet _4_ar.pdf، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، تاريخ الدخول ٢٠٢٤/٣/١ .

٩٩- مغاورى، هالة أمين (٢٠٢٢). تحسين نظام التعليم ٢.٠ بالمدارس المصرية على ضوء إدارة الكفاءات المحورية (دراسة تحليلية)، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، العدد ٦٤، الجزء ٣، ١٥: ٦٢.

١٠٠- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٤) . **مؤتمر اليونسكو العالمى للتعليم من أجل التنمية المستدامة ( التعلم اليوم لبناء مستقبل مستدام )**، المؤتمر العالمى ايشى ناغويا ١٠-١٢ نوفمبر / اليابان.

١٠١- منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية وفريق عمل الأمم المتحدة المشترك بين الوكالات المعنى بالعلم والتكنولوجيا والابتكار ( ٢٠٢٢). **العلم والتكنولوجيا والابتكار لتحقيق أهداف التنمية المستدامة : مبادئ توجيهية لصياغة السياسات**، فيينا.

١٠٢- المنوفي، محمد إبراهيم (٢٠٠٠). المنهج النقدى وإزمة البحث التربوى، **عالم التربية**، السنة ١، العدد٢، ٧٩ : ١٣٠.

١٠٣- المهدى، ياسر فتحي الهنداوي، الفهدى، راشد سليمان، الشين، محمد عبدالحميد ، الشنفرى، عبد الله مبارك (٢٠١٤) .آليات مقترحة لتفعيل دور البحث الرتبوي فى صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والممارسين، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد ٣، العدد ١١ ، ١٥٤ : ١٧٤.

١٠٤- موريف، على(٢٠١٤). الهوية الوطنية من خلال المعرفة التاريخية المدرسية، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، المجلد٣ ,العدد١١ ، ١٧٥: ١٨٩.

١٠٥- نسيمة، بومعراف، شفيق، ساعد (٢٠١٦). تطوير المناهج التربوية، **مجلة دفاتر المخبر**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة الجزائر ، العدد١٧، ٢٥ : ٤٦.

١٠٦- نصر، محمد علي أحمد (٢٠٠٩). المناهج الدراسية والتوازن بين الحفاظ على الأصالة ومواكبة المعاصرة في مواجهة العولمة وقضاياها، **المؤتمر العلمي الحادي والعشرون – تطوير المناهج**

**الدراسية بين الأصالة والمعاصرة**، مجلد ١ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ١٣٠: ١٤٦.

١٠٧- هلالي، أحمد محمد هلالي(٢٠٢١ ). قيم المواطنة في المنهج الدراسي السعودي: تحليل مضمون منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بنى سويف، العدد ٥٩، ١٣: ٧٢ .

١٠٨- الهلالي، الهلالي الشربينى (٢٠٢١). مستقبل السياسة التعليمية في مصر بعد جائحة كورونا، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد ٦٢، أبريل ، ١: ٢٦ .

١٠٩- وادى، أحمد ( ٢٠٢٠). أبعاد الهوية وعلاقتها بالدولة وعملية بناءها، **المجلة الجزائرية للدراسات السياسية**، المجلد ٧، العدد ١، ٤٤: ٥٨ .

١١٠- وزارة التخطيط التنموى والإحصاء(٢٠١٦). **المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فى التعليم والتدريب والبحث والتطوير**، قطر.

١١١- وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية( ٢٠٢٢). **الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة– رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة**، جمهورية مصر العربية .

١١٢- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى(٢٠١٦). **رؤية مصر ٢٠٣٠– استراتيجية التنمية المستدامة**، جمهورية مصر العربية .

١١٣- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى(٢٠١٩). **خطة التنمية المستدامة (٢٠١٩/١٨ – ٢٠٢٢/٢١)**، جمهورية مصر العربية، أبريل.

١١٤- وزارة التربية والتعلم (٢٠١٢). **الإطار العام لمناهج التعليم قبل الجامعى**، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ٢٠١٢/٢٠١١، جمهورية مصر العربية.

١١٥- وزارة التربية والتعليم( ٢٠١٤) .**الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤–٢٠٣٠ التعليم المشروع القومى لمصر**، جمهورية مصر العربية.

١١٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠٢١). **قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتعديلاته**، جمهورية مصر العربية، متاح على موقع وزارة التربية والتعليم https://moe.gov.eg/ar/laws، تاريخ الدخول ٢٠٢٤/١/٢٥ .

١١٧- وزارة التربية والتعليم( ٢٠٢١). **المنصات التعليمية**، جمهورية مصر العربية، متاح على موقع وزارة التربية والتعليم https://moe.gov.eg، تاريخ الدخول ٢٠٢٤/١/٢٨.

١١٨- وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٢٤) . توجيهات للجان وضع المناهج، **صحيفة التربية**، السنة ٧٥، العدد١، ١١: ٢٠ .

١١٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٣/٢٠٢٤). **كتب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائى** طبعة ٢٠٢٤، جمهورية مصر العربية.

١٢٠- الوقائع المصرية (٢٠١٣). **اللائحة التنفيذية بقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١**، العدد ٩٧، ٢٧ أبريل، جمهورية مصر العربية .

١٢١- يوسف، عبير رأفت حلمى ( ٢٠٢٢) . دور مدارس الأحد عبر العالم فى دعم الهوية الوطنية، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، العدد ٤٦، الجزء٣، ٢٣٥ : ٢٩٨ .

١٢٢- يوسف، يحيى إسماعيل، عبد الغنى، مصطفي عبد الحميد (٢٠٢١). دراسة مقارنة لتحسين السياسات التعليمية بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء خبرة جمهورية فنلندا ، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس ، المجلد ٢٢ ، العدد ١١ ، ٤٣ : ٨١.

١٢٣- يونس، فتحي علي إبراهيم (٢٠١١) .تحليل المناهج و تقويمها، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١١٣، ٢٦ : ٥٤ .

١٢٤- اليونسكو (٢٠١٧). **ملخص التقرير العالمى لرصد التعليم ٢٠١٨/٢٠١٧ المساءلة فى مجال التعليم**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة متاح على الموقع www.unesco.org/publishing، تاريخ الدخول ٢٠٢٣/١٠/٢١ .

125- Abdullahi, M., Othman, N. (2020). Bridging the Gap between Policy Intent and Implementation, **Perdana Centre of Science, Technology and Innovation Policy**, Vol. 6, No. 1, June, Malaysia, 1:10.

126- Ackah, D. (2019). Education Policies and its Impact on Education Implementation, **Worldwide Journal of Multi-disciplinary Studies**, Vol. 1, Issue 5, May, 13:24.

127- Adigun, J., Dairo, G. (2020). Politics and Educational Policies as Determinant of Public Senior Secondary School Administrators Productivity in Osun East Senatorial District, Osun State, Nigeria, **International Journal of Research and Analytical Reviews**, Vol. 7, Issue1, Jan- March,117:125.

128- Akkari, A. (2021). Arab countries and the global education agenda 2030: Incomplete path, **Gulf Education and Social Policy Review**, Vol. 2, Issue. 1, 1:30.

129- Aleksiak, D., Hulboj, M. (2020). A Policy at a Standstill: A Critical Analysis of Global Education in The Polish National Curriculum, **Policy and Practice a Development Education Review**, Issue 31, Centre for Global Education, Ireland, 32:54.

130- Alhamuddin, F. ,Ahmad, Y., Ilyas, M. (2020). Politics of Education in Curriculum Development Policy in Indonesia from 1947 to 2013: A Documentary Research, **Jurnal Pendidikan Islam**, Vol. 9, No. 1, June, 29:56 .

131- Aliyev, Y., Jafarov, S. (2021). Basic Principles of School Policy, Educational Development and Organization of Public Education Systems, "Higher Education in the Regions: Realities and Perspectives" **International Scientific Conference**, November, Azerbaijan.

132- Argyropoulou, E. (2018). International Organizations of Educational Planning, Government Policies and School Management and Leadership, **China-USA Business Review**, Feb. 2018, Vol. 17, No. 2, 53-63.

133- Ariely, G. (2019). **Measuring dimensions of national identity across countries: theoretical and methodological reflections, National Identities**, article: available at https://doi.org/10.1080/14608944.2019.1694497 , 17 Dec, 1: 18.

134- Aroca, J., Abellán, P., López, S. (2023). Teachers' Professional Development and Intelligent Ways of Coping with It: A Systematic Review in Elementary and Middle School Education, **Journal of Intelligence**, Vol.12, No.1, 1:18.

135- Arslan, H. (2018). **Fundamental Concepts of Education** in An Introduction to Education, Cambridge Scholars Publishing, UK.

136- Asia and Pacific Regional Bureau for Education (2013). **UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming**, Vol1, Education Policy Analysis, Published by UNESCO Bangkok.

137- Australian Curriculum, Assessment and Peporting Authority (2012). **Curriculum Development Process**, April, Sydney.

138- Badran, A., Toprak, M. (2020). Sustainability of Education Reforms: An Investigation into the Professional Development Component of USAID/Egypt Education Reform Program (ERP, 2004-2009), **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 28, No. 129, August, 1:34.

139- Barrett, M. (2000). **The Development of National Identity in Childhood and Adolescence**, Inaugural Lecture presented at surrey, 22 march, Uk.

140- Bashar, S., Sifawa, A. (2022). Educational Policy: A Review of its Nature, Forms, Processes, Rationale and Misconceptions, **Rima International Journal of Education (RIJE)**, Vol.1, No. 2, May, 66 – 74.
141- Bayram, A. (2019). The Viewpoints of Educational Managers on Educational Planning in Turkey, **European Journal of Education Studies**, Vol. 6, Issue 7, 452: 462.
142- Cairney, P. (2012). **Understanding Public Policy Theories and Issues**, Palgrave Macmillan, London.
143- Cardno, C. (2018). Policy Document Analysis: A Practical Educational Leadership Tool and a Qualitative Research Method, **Educational Administration: Theory and Practice**, Vol. 24, Issue 4, 623:640
144- Collin, J., Smith, E. (2022). **Effective Professional Development Guidance Report**, The Education Endowment Foundation, London, Available at https:// www.educationendowmentfoundation.org.uk.
145- The Consortium Generational Change in the Teaching Profession (2009) **Methods and practices utilized to support teachers' professional development: Current state description Report**, University of Oulu, Learning and Research Services, Finland, March.
146- Cresswell, J. (2016). System-level assessment and educational policy, **Australian Council for Educational Research**, April.
147- Curriculum Development Council (2015). **Ongoing Renewal of the School Curriculum** – Focusing, Deepening and Sustaining an Overview, December.
148- Dash, N. (2015). **Philosophical Foundation of Education**, Published by: Directorate of Distance & Continuing Education Utkal University, Vani Vihar.
149- De Wit, J. (2021). **Values, Culture and National Identity in Economics: perspectives on the relation between the individual and the collective**, PHD Thesis, University of Groningen, the Netherlands.
150- El Islami, A., Anantanukulwong, R., Faikhamta, C. (2022). Trends of Teacher Professional Development Strategies: A Systematic Review, **International Journal of Education**, Vol.10, Issue. 2, March, 1:8.
151- Enyiazu, F. (2022). The Problems of Educational Policy Implementation and Its Influence on the Welfare of Teacher Labor Market in Nigeria, **Open Access Library Journal**, Vol. 9, 1:22. available at https://doi.org/10.4236/oalib.1108868

152- Ewiss, M., Abdelgawad, F. , Elgendy, A. (2019). School educational policy in Egypt: societal assessment perspective, **Journal of Humanities and Applied Social Sciences,** Vol. 1, No. 1, 55-68

153- Fan, G., Popkewitz, T. (2020). **Handbook of Education Policy Studies Values, Governance, Globalization, and Methodology**, Vol.1, Springer open, Singapore.

154- Gabrielsson, D. (2021). **National identity and democracy: Effects of nonvoluntarism on formal democracy**, Article, published by Association for the Study of Ethnicity and Nationalism and John Wiley & Sons Ltd, Sweden.

155- Galey, S. (2015). Education Politics and Policy: Emerging Institutions, Interests, and Ideas, **The Policy Studies Journal,** Vol. 43, No. S1, 12: 39.

156- Gaol, N.(٢٠٢٢). Policy process in the context of education: a content analysis, Journal Accountability management, Vol. 10, No. 1, April, 1: 13., available at https://doi.org/10.21831/jamp.v10i1.44281

157- General Secretariat of the Government of the Republic of Macedonia (2007). **Policy development handbook**, April, Skopje.

158- Gustiar, E., Anwar, K., Isma, A. (2023). Political Education as A Foundation for Development: Educational Systems, Strategies and Techniques, **IJEVSS**, Vol. 2, Issue.1, 50:59.

159- Hadi, M. (2022). The Foundation of Curriculum Renewal (Reviewing from Philosophical, Juridic, Historical, Sychological, Social and Cultural Aspects), **JPI**, Vol. 2, No.3, March, 26:46.

160- Hammond, L., Hyler, M., Gardner, M. (2017). **Effective Teacher Professional Development, Learning Policy Institute, report**, May, the full report can be found online at https://learningpolicyinstitute. org/product/teacher-prof-dev.

161- Hanushek, E., Wobman, L. (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth, **World Bank Policy Research Working Paper**, February, available online at http://econ.worldbank.org.

162- Heyneman, S., Lee, B. (٢٠١٦). International organizations and the future of education assistance, **International Journal of Educational Development**, Vol.48, 9 :22.

163- Hiekkamäki, M. (2015). **Conceptions of National Identity and Attitudes Toward Immigrants**, Bachelor Thesis in Peace and Development Studies, Faculty of Social Science, linnaeus university, Swedish, August

164- Honig, M. (2006). New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity, state University of New York Press, Albany.

165- Immonen, W. (2020). **Three-Dimensional Nationalism A Conceptual Approach**, Master's Thesis Political Science, University of Turku, Spring.

166- The Implementing Education Policies (IEP) team at the OECD (2020). **An implementation framework for effective change in schools**, No. 9, available at http://www.oecd.org/termsandconditions, Accesses date 20/12/2023.

167- Inaç, H., Ünal, F. (2013). The Construction of National Identity in Modern Times: Theoretical Perspective, **International Journal of Humanities and Social Science**, Vol. 3, No. 11, June, 223:232.

168- Ivanova, T., Ibatova, A., Shichiyakh, R., Kurochkin, A. (2020). Implementation Principles of the Religious Component in the Russian Educational System: Approaches and Solutions, **Educational Psychology Practices in Europe and the Middle East**, Vol. 8, Aug., 1: 10.

169- Jang, S. (2019) 'Legitimising the Need for Another Curriculum Reform and Policy Framing: The Case of South Korea', **Journal of Curriculum Studies**, Vol.52, No. 2, September,1:23.

170- Ji, W., Zhang, D. (2023). The Interactive relationship between National identity and citizenship education, SHS Web of Conferences, vol.168, International Conference on Language, Innovative Education and Cultural Communication, China, 1 : 4 Available at https:// doi.org /10.1051 /shsconf/202316803016

171- Khan, A., Khandaker, S. (2016). A Critical Insight into Policy Implementation and Implementation Performance, **Public Policy and Administration**, Vol. 15, No. 4, 538:548.

172- Khojasteh, F., Assareh, A., Hajiani, E., Araghieh, A. (2020). A Comparative Study of National Identity Dimensions in Educational System of Canada, France, Japan and Iran, **Iranian Journal of Comparative Education**, Vol.3, No.4, 922: 943 .

173- Koh, S. (2010). **National Identity and Young Children: A Comparative Study of 4TH and 5TH Graders in Singapore and the United States**, PHD Thesis, University of Michigan.

174- Kosgei, K. (2015). Influence of Policy and Curriculum Formulation Procedures on The Implementation of Alternative 'B' Mathematics Curriculum In Secondary Schools In Kericho County, International

Journal of Humanities and Social Science Invention, Volume 4 Issue 2, February, 20-28.

175- Kukurt, R. (2022). The Political nature of education and political placement in the struggle of hegemony in education, **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, Vol.10, No.4, Dec, 591-597.

176- Kwarteng, E., Opoku, P., Dagba, G. and Opoku, A. (2018). **The Impact of Political Transition on Ghana's Educational System**. A Case Study of The 4 TH Republic, 15 November. Available at: https://ssrn.com /abstract= 3438937 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3438937, 1: 17.

177- Kwarteng, E. (2016). Democratization and participation: National education policy-making in Africa, **The International Education Journal Comparative Perspectives**, Vol. 15, No. 4, 2016,1:19.

178- Lazić, M., Pešić, J. (2016). Components of National Identities–A Comparative Sociological Analysis, **Corvinus Journal of Sociology and Social Policy**, VoL.7 (2016) 1, 27:49.

179- Leeuw, F., Vaessen, J. (2009). **Impact Evaluations and Development Nonie Guidance on Impact Evaluation**, The Network of Networks on Impact Evaluation, Washington.

180- Li, J. (2022). How Does Policy Affect the Implementation and Development of Education? Take the Policy of Allocation of Ladder Education Resources in China as an Example, Journal of Education and Development; Vol. 6, No. 3; July, 5:11.

181- Locke, S. (2009). environmental education for democracy and social justice in Costa Rica, **International Research in Geographical and Environmental Education**, Vol.18, No. 2, 97:110.

182- Mansour, A. (٢٠١٠). **the Use of "Policy Analysis" to Improve the Quality of Policy-Making in Government and Non-Governmental Organizations**, Article in Current Issues of Business and Law · July, Available at : https: //www .researchgate .net/ publication / 27 6033828, 1:19

183- Martin, L., Kragler, S., Frazier, D. (2017). Professional Development and Educational Policy: A Comparison of Two Important Fields in Education, **journal of Educational Research and Practice**, Vol.7, Issue 1, 60:73

184- Mills, B. (2021). **How leading education nations develop and reform their curriculum systems**, Education Policy Institute, London, January.

185- Ministry of Basic and Senior Secondary Education (2020) **Guide to Policy Development**, Republic of Sierra Leone, August.

186- Ministry of Education (2017). **Education for Sustainable Development Policy for the Education Sector**, Republic of Kenya.
187- Ministry Of Education, Science, Technology and Scientific Research (2003). **Education Sector Policy**, Republic of Rwanda, July.
188- Ministry of Education, Sports and Culture (2006). **National Curriculum Policy Framework**, January, Samoa.
189- Minty, S., Priestley, M. (2011). **School-Based Curriculum Development in Scotland: Curriculum Policy and Enactment, Paper presented at the European Conference for Educational Research**, Berlin, September.
190- Mohanasundaram, K. (2018). Curriculum Design and Development, **Journal of Applied and Advanced Research**, Vol.3, pp 4:6.
191- Muthanna, A., Sang, G. (2023). A Conceptual Model of the Factors Affecting Education Policy Implementation, **Education Sciences**, Vol13, No.260, March, 1:23.
192- National Education Commission (2022). **National Education Policy Framework (2020-2030)**, Sri Lanka, June.
193- Neupane, P. (2020). Policy Framework for Education Development in Nepal, **International Education Studies**; Vol. 13, No. 1; 2020, 89: 97.
194- Neves, C. (2008). International organisations and the evaluation of education systems: a critical comparative analysis, **European journal of vocational training**, No. 45, 72: 89.
195- Nwafor, N. (2018). Is There any Basis for Educational Policy and Practice Without Philosophy?, **International Journal in Management and Social Science**, Vol. 6, Issue 02, February, 117:128
196- Obasi, K., Oyemwen, S. (2022). Curriculum Development Planning in Environmental Education for Developing Environmental Citizenship among Primary School Pupils in Rivers State, **International Journal of Instructional Technology and Educational Studies**, Vol.3, Issue 2, April, 1:8.
197- OECD (2018A). **Developing Schools as Learning Organisations in Wales, Implementing Education Policies**, OECD Publishing, Paris, available at https://doi.org/10.1787/9789264307193-en.
198- OECD (2018B). **Education Policy : Putting Student Learning at the Centre**, OECD Publishing, Paris, available at http:// dx.doi.org /10.1787 /97892 6430 1528-en.
199- OECD Education Policy Perspectives (2022). **Policy Dialogues in Focus for Sweden International insights for school funding reform**, No. 52

March, published by the Secretary-General of the OECD, Available at: http://www.oecd.org/termsandconditions, Accesses date 2/3/2024.

200- Ogwora, E., kuria, G., Nyamwaka, E., Nyakan, B. (2013). Philosophy as a Key Instrument in Establishing Curriculum, Educational Policy, Objectives, Goals of Education, Vision and Mission of Education, **Journal of Education and Practice**, Vol.4, No.11, 95:101.

201- Ohene, N. (2021). An Analysis of factors Affecting the Successful Implementation pf Educational Policies in Developing Countries, **Journal of Education Review Provision**, Vol.1, Issue3, 30:35.

202- Ornstein, A., Hunkins, F. (2018**). Curriculum Foundations, Principles, and Issues**, Pearson Education Limited, England, 7 Edition.

203- Ponce, O., Maldonado, N., Galan, J. (2018). Research of educational policies: science over ideology, **Education**, Vol. 39, No. 43, 1:8

204- The Presidency Republic of South Africa (2020). **National Policy Development Framework 2020** Approved by Cabinet on 2 December, available at https://www.gov.za/ sites /default /files /gcis _ document / 202 101/national-policy-development-framework-2020.pdf, accesses 3/3/2024.

205- Putri, I., Nasruddin, E., Wahab, J. (2018). Defining the Concept of National Identity in Postmodern Society, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, vol. 150, **3rd International Conference on Transformation in Communication**, Published by Atlantis Press, Netherlands.

206- Rahman, A., Fauzi, H. (2023). Exploring Policy Alternatives to Improve Organizational Performance, **International Journal of Asian Business and Management (IJABM)**, Vol.2, No.2, 167-178

207- Riddell, A., O-Zarazu, M. (2016). The effectiveness of foreign aid to education What can be learned? **International Journal of Educational Development**, Vol.48,23:36.

208- Romić, R. (2020). **The Role of Education in Preserving National Identity**, Article, Serbian Sociological Association Institute for Political Studies, November, Belgrade.

209- Schneider, M., Zhong, H., Yeung, A. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career, **Journal of Education for Teaching**, Vol. 46, No. 1, 36:54.

210- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, Vol. 10, No. 1, 4:33

211- Shah, R. (2019). Philosophical Foundation for Curriculum Development in Nepa**, International Educational Scientific Research Journal**, Vol.5, Issue.3, March, 53:66.

212- Shao, X. (2022). Investigation of Students' National Identity at Primary and Secondary Schools in Northwest Chinese Minority Areas, **5th International Conference on Economy Development and Social Sciences Research**, UK, 43 :48.

213- Sharma, C. (2014). Children's Construction of National Identity: "New" Social Studies of Childhood Paradigm, **International Journal of Humanities and Social Science Invention**, Vol.3, Issue5, may,10:14

214- Sigh, B., Sharma, M. (2021). **Public Policy Making & Policy Analysis**, Directorate of Distance Education, University of Jammu, Jammu.

215- Sirivunnabood, P. (2016). Political Education: The Role of Political Parties in Educating Civil Society on Politics, **Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts**, Vol.16, No.3, 157 : 194.

216- Singha, S., Sikdar, P. (2018). Professional development of teacher and professionalism in teacher education, **International Journal of Applied Social Science,** Vol. 5, No. 8, August, 1320:1332.

217- Soto, S. (2015). An Analysis of Curriculum Development, **Theory and Practice in Language Studies**, Vol. 5, No. 6, June, 1129:1139.

218- Sultana, R. (2008). **The Challenge of Policy Implementation: A Comparative Analysis of Vocational School Reforms in Albania**, Kosovo and Turkey, European Training Foundation, Italy.

219- Stabback, P. (2016). **What Makes a Quality Curriculum?**, UNESCO International Bureau of Education, Untied Education, Science and Culture Organization, March.

220- Sunday, C., Nye, L. (2020). P**olicy Development and Implementation GUIDE**,Developed by First Nations Public Service Secretariat (FNPSS), Canada.

221- Tezera, D. (2019). Factors for the Successful Implementation of Policies, **Merit Research Journal of Education and Review**, Vol. 7, No.8, August , 92:95.

222- Thomson, O. (2013). **Exploring the Process of National Identity Construction in the Context of Schooling in the Turkish Republic of Northern Cyprus**, A thesis submitted to The University of Manchester for the degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Humanities, School of Education, England.

223- Tippett, T., Lee, J. (2019). Looking Back to Move Forward: Understanding Progressive Education in the 21st Century, **Journal of Applied Learning in Higher Education**, Fall 2019, pp.79: 98, avaliable at https:// api. Semanticscholar .org / CorpusID:246940924, access date 25/6/2024.

224- Ulyana, Sh., Olesya, D., Dudáš, T. (2016). Socioeconomic and Cultural Dimensions of National Identity in the Globalized World, **Journal of International Studies**, Vol. 9, No. 3, 255:269.

225- UNESCO (2009). Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Bonn, Germany, 31 March-2 April.

226- Vangrieken, K., Meredith, Ch., Packer, T., Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review, **Teaching and Teacher Education journal**, Vol. 61, 47:59.

227- Vaughan, R., Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy, **Journal of Human Development and Capabilities**, Vol. 13, No. 3, August, 495: 512.

228- Viennet, R., Pont, B. (2017). **Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework**, OECD Education Working Paper No. 162, December, OECD, Paris.

229- Wah Chu, S., Rebecca, R., Tavares, N., Notari, M. (2017). **21st Century Skills Development through Inquiry Based Learning from Theory to Practice**, Springer Science and Business Media, Organisation for Economic Co-operation and Development OECD, Singapore.

230- Watkins, N. (2022). The Role of Teachers in Educational Policy Making, **Literature Reviews in Education and Human Services Spring**, Vol. 1, Issue 1, 1:23.

231- Yaakob, M., Othman, M., Yusof, M., Nawi, A., A.Ghani, M., Isma, A. (2022). The Development of Educational Policy Acceptance Model**, Journal for Educators, Teachers and Trainers**, Vol. 13, No.5, 403: 411.

جامعة الإسكندرية
ALEXANDRIA UNIVERSITY

**كلية التربية**

**قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم**

# قائمة لتحكيم
# أبعاد الهوية الوطنية المتضمنة فى السياسة التعليمية

## مقدمة من

منال سيد يوسف حسنين

استاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

**٢٠٢٤**

**السيد الاستاذ الدكتور /.....**

**تحية طيبة وبعد**

تُجرى الباحثة بحث عن السياسة التعليمية وأبعاد الهوية الوطنية فى السياسة التعليمية، ولتحقيق أهداف البحث تم استخلاص (١٠) أبعاد للهوية الوطنية من خلال الكتابات التربوية، وتلك الأبعاد يجب تعزيزها فى السياسة التعليمية؛ ولكون سيادتكم من الخبراء فى التعليم وسياساته نرجو من سيادتكم تحكيم هذه الأبعاد بالحذف أو بالإضافة أو بالتعديل المناسب، وذلك للوصول إلى الأبعاد النهائية للهوية الوطنية، والتى ينبغى تعزيزها فى السياسة التعليمية بالتطبيق على سياسات تطوير التعليم الابتدائى.

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

منال سيد يوسف حسنين

استاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

**بيانات السادة المحكمين**

**الأسم :**

**القسم العلمى :**

**الكلية :**

**الجامعة:**

**أبعاد الهوية الوطنية فى السياسة التعليمية .**

| م | الأبعاد | المؤشرات | مناسبة | غير مناسبة | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **البعد التاريخى** | معرفة الأحداث التاريخية وتطورها على أرض الوطن. | | | |
| | | الدور الحضارى للوطن محليا وإقليميا وعالميا. | | | |
| | | دور الشخصيات والرموز التاريخية فى بناء ودعم الوطن . | | | |
| | | توضيح التراث التاريخى وأهميته. | | | |
| | | توضيح الفترات التاريخية الوطنية المختلفة. | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى ..... ..... ..... | | | |
| ٢ | **البعد الجغرافى** | الموقع الجغرافى للوطن بالنسبة للعالم . | | | |
| | | الأهمية التاريخية للموقع الجغرافى . | | | |
| | | الموقع والخصائص الجغرافية للمدن داخل الوطن. | | | |
| | | العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية وتأثيرها على تكوين الشخصية الوطنية. | | | |
| | | الأهمية الحضارية والثقافية للموقع الجغرافى. | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى ..... ..... ..... | | | |
| ٣ | **البعد السياسى** | دعم المفاهيم السياسية ( كالديمقراطية والمشاركة السياسية ). | | | |
| | | التعرف على الواقع السياسى داخل الوطن . | | | |
| | | الدور السياسى للوطن إقليميا وعالميا. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | معرفة الحقوق والواجبات القانونية . | | | |
| | | احترام القوانين والأنظمة التى تحكم الوطن. | | | |
| | | دور الشخصيات والرموز السياسية فى بناء ودعم الوطن. | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى .....<br>.....<br>..... | | | |
| **م** | **الأبعاد** | **المؤشرات** | **مناسبة** | **غير مناسبة** | **التعديل** |
| ٤ | **البعد الاجتماعى** | تعليم المواطنة من خلال أداء المسؤوليات والواجبات نحو المجتمع. | | | |
| | | إعلاء القيم الاجتماعية ( كتقديم المصلحة العامة للوطن على المصلحة الشخصية) . | | | |
| | | قبول وفهم الاختلافات بين المجتمعات. | | | |
| | | أهمية التماسك الاجتماعى بين أفراد المجتمع. | | | |
| | | التدريب على العمل الجمعى . | | | |
| | | تطور الحياة الاجتماعية للوطن . | | | |
| | | التعرف على العادات والتقاليد الاجتماعية . | | | |
| | | تحديد ومعرفة المشكلات الاجتماعية . | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى .....<br>.....<br>..... | | | |
| ٥ | **البعد الثقافى** | تحديد الخصائص والهوية الثقافية للوطن. | | | |
| | | التعرف على الثقافات المتعددة. | | | |
| | | عرض التراث والأدب والفنون للتواصل الثقافى. | | | |
| | | الجهود الوطنية فى المحافظة على التراث الثقافى . | | | |
| | | أثار الغزو الثقافى المعاصر على الثقافة الوطنية. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | أهمية الانفتاح الثقافى الإيجابى لإثراء الثقافة المعاصرة . | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى ..... ..... ..... | | | |
| ٦ | **البعد الاقتصادى** | معرفة الموارد الاقتصادية للدولة . | | | |
| | | الأنشطة الاقتصادية التى تميز الوطن. | | | |
| | | تحديد ومعرفة المشكلات الاقتصادية أسبابها ونتائجها. | | | |
| | | تحديد الإنجازات والمشروعات الاقتصادية . | | | |
| | **الأبعاد** | **المؤشرات** | **مناسبة** | **غير مناسبة** | **التعديل** |
| | **تابع : البعد الاقتصادى** | دور الاقتصاد فى دعم الدولة وتعزيز دورها. | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى ..... ..... | | | |
| ٧ | **البعد البيئى** | تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة . | | | |
| | | دور الفرد فى المحافظة على البيئة. | | | |
| | | المشروعات والجهود الوطنية للمحافظة على البيئة . | | | |
| | | الأخطار التى تواجهها البيئة الطبيعية . | | | |
| | | التعرف على مفاهيم ومعلومات متعلقة بالتنمية المستدامة . | | | |
| | | تحديد الأخطار التى تواجهها البيئة. | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى ..... ..... | | | |
| ٨ | **البعد** | الوحدة والتكامل والتضامن بين الدول العربية فى | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **العربى** | جميع المجالات . | | | |
| | | القيم العربية المشتركة. | | | |
| | | فضل الحضارة العربية على غيرها من الحضارات. | | | |
| | | أهمية الموقع العربى على خريطة العالم وموقع مصر بين الدول العربية وأهميته. | | | |
| | | الدعم المصرى للأمن القومى العربى وتسوية النازعات القائمة بين الدول العربية وديا. | | | |
| | | تقديم المساعدات للدول العربية. | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى ..... | | | |
| ٩ | **البعد العالمى** | التعريف ببعض المفاهيم المرتبطة بالتوجهات العالمية كالمواطنة العالمية على سبيل المثال. | | | |
| | | عرض المواقف والتجارب والإبداعات العالمية فى التطوير . | | | |
| | | توضيح الجوانب الإيجابية فى تبادل الخبرات بين دول العالم . | | | |
| | | توضيح التغيرات التى تطرأ على النظام العالمى ككل . | | | |
| | **الأبعاد** | **المؤشرات** | **مناسبة** | **غير مناسبة** | **التعديل** |
| | | التعرض لبعض المواقف والتجارب العالمية فى التحديث والتطوير. | | | |
| | | بيان الآثار السلبية للاختراق الثقافى العالمى على القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد. | | | |
| | | بيان أهمية الحوار الثقافى العالمى لمعرفة الآخرين وقبولهم. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التفاعل الواعى مع التطورات الحضارية العالمية فى كافة المجالات. | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى .....<br>.....<br>..... | | | |
| ١٠ | **البعد الدينى** | التعرف على الحياة الدينية فى الماضى والحاضر. | | | |
| | | إنجازات وتراث الحضارات الدينية وفضلها على العالم . | | | |
| | | الدور المؤثر لعلماء الدين فى العلوم والفنون وتكوين الفكر الدينى . | | | |
| | | القيم الدينية ودورها فى إرساء القواعد الأخلاقية فى التعاملات وجوانب الحياة المختلفة. | | | |
| | | أخطار التطرف الدينى على الوطن. | | | |
| | | إضافة مؤشرات أخرى .....<br>.....<br>..... | | | |

**أسماء السادة المحكمين**

١- أميرة السعيد طنطاوى محمد، أستاذ مساعد بقسم العلوم الاجتماعية تخصص التاريخ الحديث والمعاصر بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
٢- أمينة شريف صبرى فودة، موجه عام تاريخ بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية.
٣- سما أحمد رأفت، موجه عام دراسات اجتماعية بإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية .
٤- سيف الإسلام على مطر، أستاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
٥- سهير محمد عبد المقصود شعلان، موجه دراسات اجتماعية بإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية.
٦- محمد إبراهيم حمدى محمود، مدرس طرق تدريس تاريخ بكلية التربية جامعة الإسكندرية .
٧- محمد عبد الله عبد المجيد، مدرس المناهج وطرق تدريس تخصص تاريخ بكلية التربية جامعة الإسكندرية .
٨- منى صالح أستاذ مساعد بقسم العلوم الاجتماعية تخصص تاريخ وسيط بكلية التربية جامعة الإسكندرية .
٩- نجلاء مجد مجد محمود النحاس، أستاذ المناهج وطرق التدريس تخصص جغرافيا بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
١٠-هناء حلمى عبد الحميد، أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس تخصص فلسفة واجتماع كلية التربية جامعة الإسكندرية .
١١-وسام محمد إبراهيم، مدرس المناهج وطرق تدريس تخصص تاريخ بكلية التربية جامعة الإسكندرية.