التـصورات التربويـة الضمنيـة في مـصر

كيف تُشكِّل الثقافة, والمنظومات التعليمية, والمعتقدات حول التدريس والتعلّم مسار إصلاح التعليم

# ترجمة رؤية التعليم ٢.٠ إلى الممارسة الصفية

## دروس مستفادة من تدريس اللغـة العربيـــة

تأليف: ناريمان مصطفى | منة سعيد | أيمن الحسيني | ريتشيل ديل | غلام عمر قرغه

ترجمة: أيمن الحسيني

B | Center for Universal Education at BROOKINGS

# ترجمة رؤية التعليم ٢.٠ إلى الممارسة الصفية:

## دروس مستفادة من تدريس اللغة العربية

# شكر و تقدير

نتقدم أولًا بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء «تعاونية أبحاث السياسات» في مصر، التي تشكلت في إطار مشروع SPARKS، على دعمهم ومشاركتهم ومساهماتهم القيّمة. كما نعرب عن امتناننا العميق لأعضاء «شبكة SPARKS العالمية» لما قدموه من دعم وملاحظات بنّاءة على مدار العامين الماضيين.

ونتوجه بخالص الشكر إلى نهال السحيمي ونهال عمر على تيسير ورشة العمل والمعرض القائمين على الفنون مع المعلمين، وما أتاحاه من مساحة ملهمة للحوار والإبداع، وإلى منى عبد المنعم على قيادتها المتميزة لجهود التواصل في المشروع، وكذلك أماني شلبي على مساعدتها البحثية في العمل على البيانات المجمعة. كما نعرب عن تقديرنا لمجلس أمناء «مؤسسة اكتشاف الذات للتنمية» (FSDD)، ولا سيما حسين الحاج، لدعمه هذه الشراكة منذ انطلاقها، وإلى ابتهال الغمراوي على انفتاحها وإيمانها بأهمية هذا العمل.

ونعرب كذلك عن امتناننا للمراجِعة الدكتورة ليندا هيريرا، وللزميلتين في «مركز التعليم العالمي» الدكتورة إميلي موريس والدكتورة ريبيكا وينثروب، على جهودهما المتأنية في المراجعة والتحرير على التوالي. كما نشكر الدكتورة راشيل غرام تين و«ستوديو The Other Design» على مساهماتهما في التحرير والتصميم.

الصور الواردة من ورشة العمل القائمة على الفنون مع معلمي المدارس المجتمعية والحكومية، التي نفذها فريق SPARKS مصر لأغراض جمع البيانات، مقدمة بإذن من SPARKS مصر (2025). وصورة الغلاف من معرض «أصوات المعلمين خارج حدود المناهج والاستراتيجيات والأدوات» بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، مقدمة بإذن من SPARKS مصر (٢٠٢٥).

تتوجه مؤسسة بروكنجز (BROOKINGS) بخالص الشكر إلى مؤسسة ليجو (LEGO) على الدعم الذي قدمته.

وتؤكد مؤسسة بروكنجز أن قيمة ما تقدمه من عمل ترتكز على التزامها بالجودة والاستقلالية والأثر، وأن الأنشطة المدعومة من الجهات المانحة تعكس هذا الالتزام.

# الـــــفـهرس

٦ ملخص تنفيذي

١٠ المقدمة

١٢ بنية وسياق إصلاح التعليم ٢٠٠ في مصر

١٩ منهجية الدراسة

٢٧ النتائج الرئيسية

٣٨ توصيات السياسات

٤٢ الخلاصة

٤٤ المراجع

٤٨ الملحقات

## حول مشروع
## SPARKS

يُعد مشروع «تعزيز الأساليب التربوية من أجل معرفة ومهارات ذات صلة» (SPARKS) مبادرة بحثية تعاونية تقودها جهات محلية، وتهدف بالأساس إلى فهم أثر الثقافة والمنظومة التعليمية المحلية ونظريات التعلم –وهي مجتمعة تُعرف بـ«التصورات التربوية الضمنية»– على الممارسات الصفية وإصلاح التعليم.
أطلق المشروع «تعاونيات أبحاث السياسات» في كل من مصر والهند والمكسيك. ويقود فريق SPARKS في بروكنجز، بالشراكة مع جهة محلية مُيسِّرة في كل دولة، هذه التعاونيات التي تعمل كمراكز محلية للبحث التعاوني حول إصلاح التعليم والابتكار فيه.

## حول مؤسسة
## اكتشاف الذات للتنمية

«مؤسسة اكتشاف الذات للتنمية» (FSDD) هي مؤسسة أهلية مصرية مسجلة لدى وزارة التضامن الاجتماعي. تعمل المؤسسة في مجال أنماط العيش والتعلم التجديدي من خلال تعزيز التعليم الشعبي، وإجراء بحوث نقدية وتطبيقية، وبناء شبكات محلية وعالمية لابتكار تصورات بديلة للتعليم والتنظيم المجتمعي. وتهدف المؤسسة إلى تهيئة بيئة تمكّن من التفكير النقدي والتأمل الذاتي والمشاركة المدنية بين الطلاب من خلفيات متنوعة؛ واستضافة تعاونية بحثية لتعزيز المعرفة النقدية والشعبية وتجسيدها والمشاركة في إنتاجها؛ وإيجاد مساحات لممارسة رؤى جديدة للعالم.

# ثبت المصطلحات

**التعليم ٢.٠**

أُطلقت خطة إصلاح التعليم الوطني في مصر، «التعليم ٢.٠»، عام ٢٠١٨، بهدف إحداث تحول شامل في نظام التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، من خلال التركيز على التعلم القائم على المهارات، ومتعدد التخصصات، والمتمحور حول التلميذ. وتتضمن خطة الإصلاح إعادة هيكلة المناهج، ودمج التكنولوجيا الرقمية، والانتقال من ثقافة الحفظ المرتبطة بالامتحانات إلى تعزيز التعلم مدى الحياة. وفي السنوات الأخيرة، أصبح يُشار إلى الإصلاح على نطاق أوسع باسم «النظام الجديد». إلا أننا نستخدم في هذا التقرير مصطلح «التعليم ٢.٠» حرصًا على الوضوح.

**التصورات التربوية الضمنية IPMS**

يعتبر مفهوم «التصورات التربوية الضمنية» الإطار المفاهيمي لمشروع سباركس (SPARKS)، وهو يشير إلى الثقافة والمنظومة التعليمية المحلية ونظريات التعلم السائدة التي تؤثر في إصلاحات التعليم وفي الممارسات الصفية.

**تعاونية أبحاث السياسات RPC**

تُعد «تعاونيات أبحاث السياسات» منصات بحثية تقودها جهات محلية، صُممت لتعزيز صلة البحث بالواقع من خلال الاستفادة من خبرات محلية متنوعة. تجمع هذه التعاونيات فاعلين مختلفين من المنظومة التعليمية المحلية لمناقشة أسئلة البحث، وتصميم المنهجيات، وتفسير النتائج، وبحث أفضل السبل لنشرها بما يسهم في التأثير على السياسات.

**مشروع سباركس SPARKS**

مشروع «تعزيز الأساليب التربوية من أجل معرفة ومهارات ذات صلة» سباركس – SPARKS هو مبادرة بحثية تعاونية بقيادة محلية، تستكشف كيف تشكّل السياقات المحلية تجارب التعليم والتعلّم، وما الذي يعنيه ذلك لإصلاح التعليم وتحولاته وصياغة سياساته. ويتمثل تركيز المشروع الأساسي في فهم أثر الثقافة والمنظومة التعليمية المحلية ونظريات التعلم –أو ما يُعرف بالتصورات التربوية الضمنية– على كيفية ترجمة إصلاحات التعليم إلى ممارسات داخل الصفوف الدراسية.

# ملخص تنفيذي

يصف هذا التقرير دراسة حالة مقارنة بحثت في كيفية تأثير الثقافة والمنظومة التعليمية ونظريات التعلم السائدة – وهي مجموعة عوامل يُشار إليها مجتمعة بمصطلح التصورات التربوية الضمنية (Invisible Pedagogical Mindsets – IPMS) – على تنفيذ خطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» في تدريس اللغة العربية، وذلك في كلٍّ من مدرسة حكومية رسمية ومدرسة مجتمعية مستقلة في مصر.

وتكشف لنا الدراسة تجارب المعلمين مع خطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» في ممارساتهم الصفية اليومية من منظور التصورات التربوية الضمنية.

## الثقافة:

في كلتا المدرستين، نظر معلمو اللغة العربية إلى عملهم بوصفه مسؤولية أخلاقية وعلائقية. فقد رأوا أنفسهم أوصياء على اللغة والثقافة، ومسؤولين عن تشكيل شخصية التلاميذ وتعزيز إحساسهم بالانتماء، إلى جانب الاستجابة لضغوط الامتحانات ومتطلبات المنهج. وقد خلق هذا الدور المزدوج توترًا بين تعزيز الإبداع وتحقيق الأداء المرجو. وبرغم الالتزام القوي للمعلمين تجاه تلاميذهم ومجتمعاتهم، فإن إطار المنهج ونظام الحوافز نادرًا ما اعترفت أو دعمت هذا الجهد الأخلاقي والعاطفي.

## المنظومة التعليمية:

ارتبطت قدرة المعلمين على تطبيق مبادئ التعليم ٢.٠ ارتباطًا وثيقًا بظروف المدرسة وهياكل الإدارة. ففي المدرسة الحكومية، حدّت كثافة الفصول وأساليب التوجيه الصارمة، والترقية القائمة على الأقدمية من فرص الابتكار. في المقابل، استفاد معلمو المدرسة المجتمعية من فصول أقل كثافة، وإرشاد مهني من زملائهم، وآلية اتخاذ قرارات مدفوعة بالسياق المحلي، مما أتاح قدرًا أكبر من الاستقلالية. وفي كلتا المدرستين، أسهمت العقود قصيرة الأجل ونظم المساءلة القائمة على الامتثال في إضعاف دافعية المعلمين.

## نظريات التعلم:

أيّد معظم المعلمين رؤية التعليم ٢.٠ القائمة على التعليم المتمحور حول التلميذ والتعليم القائم على الجدارات، إلا أنهم وجدوا أن التنمية المهنية للمعلمين (TPD) لا تعكس المقاربات التي تدعو إليها. فقد ظلت التدريبات في معظمها نظرية، ومنفصلة عن واقع الصف، وتركّز على الامتثال للإجراءات أكثر من الممارسة التأملية. كما نادرًا ما تضمنت ورش التنمية المهنية فرصًا للمتابعة أو التوجيه أو التجريب داخل الصفوف الدراسية. ونتيجة لذلك، واجه المعلمون صعوبة في ترجمة المقاربات التربوية الواردة في رؤية التعليم ٢.٠ إلى ممارسات صفية فعلية.

وتشير نتائج الدراسة إلى تحدٍّ محوري يتمثل في أن ترجمة رؤية الإصلاح إلى ممارسة تتطلب إعادة النظر في كيفية إعداد المعلمين ودعمهم وبناء الثقة في قدرتهم على تنفيذ التغييرات التربوية داخل الصفوف. وبناءً على هذه النتائج، يقدّم التقرير ثلاث توصيات أساسية:

**إعادة صياغة التنمية المهنية للمعلمين بحيث تركّز على التأمل والنمو المستمر**

لتعزيز أثر التنمية المهنية للمعلمين، يُوصَى بربط استكمال البرامج التدريبية بالترقيات والتقدير المهني والحوافز المالية. كما ينبغي ضمان مشاركة المعلمين في تصميم وتقييم برامج التنمية المهنية، ودعم إنشاء مجتمعات ممارسة بقيادة المعلمين الزملاء تعزز التعاون والثقة المهنية، إلى جانب إدخال برنامج تنمية مهنية موجَّه للغة العربية يدمج محو الأمية والهوية والثقافة من خلال تعلم تطبيقي تفاعلي، على أن يُدعَّم بمبادرات قراءة وكتابة لا صفّية تعزّز المهارات الأساسية.

٢

### تعزيز الدعم المؤسسي والاستقلالية

لدعم الاتساق والاستدامة في التنمية المهنية للمعلمين، يُوصى بإنشاء جهة تنسيق مختصة داخل وزارة التربية والتعليم لمواءمة وتنسيق جميع المبادرات –المحلية وتلك المدعومة من الشركاء المانحين– ضمن إطار استراتيجي موحّد، بحيث توجهه لجنة سياسات تمثيلية تضم معلمين وتُجري مراجعات دورية للتقدم المحرز. وبالتوازي مع ذلك، ينبغي مواءمة هياكل المناهج وتوظيف المعلمين من خلال رصد شامل يحدد الفجوات بين الرؤية والممارسة، ويُسهِم في تعديل توزيع المعلمين في المواد متعددة التخصصات، ويُشجّع التدريس التعاوني، ويحسّن نظم التقييم بما يتيح مساحة للتأمل والابتكار.

٣

### مواءمة المناهج والتقييم مع التعليم القائم على الجدارات

يُوصَى بإعادة توجيه أساليب التقييم لتخدم التعلم، وذلك من خلال إعادة تصميم تقييم التلاميذ والمعلمين بما يعكس مبادئ التعلم القائم على الجدارات. كما يُقترح إعادة تعريف دور الموجّه بحيث يركّز على التوجيه التربوي، وتقديم التوجيه وردود الفعل (أو التعليقات) التكوينية، مع الحفاظ على المساءلة. ويشمل ذلك بناء آليات لردود الفعل وبناء الثقة من خلال إتاحة قنوات لتلقّي آراء المعلمين بشكل مُجهَّل حول ممارسات التوجيه، وإدخال نظم لتقييم الزملاء تشجّع التحسين المستمر والمسؤولية المشتركة.

# المقدمة

لطالما هدفت جهود إصلاح التعليم في مصر إلى تحسين كلٍّ من جودة التعلّم وملاءمته. غير أن الدراسات التي أُجريت قبل وبعد إطلاق خطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» تُظهر منظومة تعليمية تهيمن عليها الامتحانات المصيرية والمناهج المكثّفة ومستويات محدودة من استقلالية المعلمين (Moustafa Et Al. 2022; World Bank 2018; Zahran 2023 ). وقد أُطلِقت خطة التعليم ٢.٠ في عام ٢٠١٨ بهدف معالجة هذه التحديات من خلال منهج قائم على الجدارات، ومنصّات تعلّم رقمية جديدة، وتوسيع نطاق التنمية المهنية للمعلمين. لكن وبعد سبع سنوات من تنفيذ هذا الإصلاح، لا يزال العديد من المعلمين يواجهون فجوة بين توقّعات الإصلاح والواقع اليومي داخل الفصول الدراسية.

يصف هذا التقرير دراسة حالة مقارنة تناولت الفجوة المستمرة بين توقعات الإصلاح وواقع الفصول الدراسية من منظور التصورات التربوية الضمنية Invisible Pedagogical Mindsets IPMS أي التفاعل بين عوامل الثقافة والمنظومة التعليمية ونظريات التعلّم السائدة التي تشكّل كيفية تفسير المعلمين للإصلاح وتطبيقه. ولإجراء هذه الدراسة، أنشأ مشروع «تعزيز الأساليب التربوية من أجل معرفة ومهارات ذات صلة» (سباركس – SPARKS)[٢] ، الذي نفّذه مركز التعليم العالمي بمؤسسة بروكينجز ومؤسسة اكتشاف الذات للتنمية في مصر، «تعاونية أبحاث سياسات» ضمّت معلمين وصنّاع سياسات وممثلي منظمات غير حكومية وشركاء من مؤسسات دولية. وقارنت الدراسة بين مدرستين: مدرسة حكومية رسمية في منطقة حضرية، ومدرسة مجتمعية تديرها جمعية غير حكومية في منطقة ريفية.

بحثت الدراسة في كيفية تأثير التصورات التربوية الضمنية على تنفيذ خطة «التعليم ٢.٠» في تدريس اللغة العربية والتنمية المهنية للمعلمين للصفوف من الثالث الابتدائي إلى الثالث الإعدادي. وجُمعت البيانات من خلال مقابلات وورشة عمل فنية واستبيان للمعلمين، بهدف استكشاف خبرات المعلمين والديناميات المؤسسية. وقد أتاح هذا التصميم إبراز كيف تُسهِم البيئات المدرسية المختلفة وظروف العمل المتباينة في تشكيل تفاعل المعلمين مع «التعليم ٢.٠»، وتأثير ذلك على مدى ترجمة مبادئ الإصلاح في الممارسات الصفية اليومية.

ومن خلال التوفيق بين تطلعات الإصلاح والواقع المُعاش للمعلمين، وتهيئة الظروف الداعمة للتطور المهني المستمر، يمكن لمصر أن تحوّل خطة «التعليم ٢.٠» من مجرد إطار سياسات إلى ممارسة مستدامة للتعلّم والتحسين في كل صف دراسي.

[2] Strengthening Pedagogical Approaches for Relevant Knowledge and Skills (SPARKS)

# بنية وسياق إصلاح التعليم ٢٠٠ في مصر

يستعرض هذا القسم الأسس البنيوية والسياقية والتربوية لخطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» في مصر، وكيف تطورت منذ عام ٢٠١٨. كما يوضح التحديات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين وتوظيف المعلمين، ويُلخّص الفروق الرئيسية بين المدرستين الحكومية والمجتمعية.

## الرؤية التربوية لخطة الإصلاح «التعليم ٢.٠»

في عام ٢٠١٨، أطلقت مصر رؤية «التعليم ٢.٠» بوصفها استراتيجية وطنية شاملة لتحويل منظومة التعليم في البلاد. وقد تمثّلت رؤية الإصلاح في التخلي عن الأساليب التربوية القائمة على الحفظ والتلقين، وتبني مقاربة تعليمية متمحورة حول التلاميذ وقائمة على الجدارات، تهدف إلى إعدادهم للبحث المعرفي والتعلّم مدى الحياة (Moustafa Et Al. 2022). واستند الإصلاح إلى خمسة محاور رئيسية: منهج جديد متعدد التخصصات، ودمج التكنولوجيا في التدريس وفي التنمية المهنية للمعلمين، وتنمية قدرات المعلمين والقيادات المدرسية، وتحسين البنية التحتية والإتاحة التعليمية، وتطوير ممارسات التقييم. وقد هدفت هذه المكونات إلى «تحديث عمليتي التعليم والتعلّم، وتعزيز المواطنة الفاعلة، وبناء جيل يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين» (Daif Et Al. 2023; Education 2.0 Strategy, accessed 2024; Marey et al. 2022; Moustafa et al. 2022; Framework of the Public, accessed 2024).

ومع تعيين ثلاثة وزراء تربية وتعليم مختلفين خلال الفترة بين ٢٠١٨ و٢٠٢٥، تبدّلت التحديات التعليمية التي تمثل أولوية بشكل ملحوظ على مدار الوقت – وبالتالي مسار تنفيذ خطة «التعليم ٢.٠» وتوجهاتها. ولم يعد الإصلاح يُعرف باسم «التعليم ٢.٠»، إذ خضعت بعض مكوّناته لتحوّلات جوهرية، كما جرى تعديل المصطلحات الخاصة به وتسويقه بشكل مختلف وتقليص نطاقه (Education 2.0 Strategy, accessed 2024; Sobhy 2023). يُعرف الإصلاح حاليًا باسم «النظام الجديد»، وتتركّز أولوياته الراهنة بدرجة أكبر على معالجة قضايا بنيوية، مثل كثافة الفصول الدراسية ونقص البنية التحتية ومراجعة ممارسات التقييم في الصفوف الأولى (Ahram Online, May 2025; Reuters 2024a, 2024b).

شملت التحديات المصاحبة للمراحل الأولى من تنفيذ «التعليم ٢.٠» غياب الفرص الكافية لإشراك المعلمين في تصميم سياسات الإصلاح، ووجود فجوات في التواصل بين وزارة التربية والتعليم والفاعلين في الميدان، إلى جانب تحديات في تنفيذ البرامج التدريبية. وقد أسهمت هذه التحديات في اتساع الفجوة بين توقّعات خطة الإصلاح وواقع الصفوف الدراسية. ونتيجة لذلك، لم يحظَ المعلمين بدعمٍ كافٍ لتنفيذ المنهج الجديد، واعتبر كثيرٌ منهم أن برامج التنمية المهنية غير فعّالة، كما سحب بعض أولياء الأمور أبناءهم من المدارس لعدم رضاهم عن الإصلاحات (Daif Et Al. 2023; Zahran 2023). هدفت هذه الدراسة إلى الإسهام في سدّ هذه الفجوة من خلال إشراك المعلمين، إلى جانب الفاعلين الآخرين في المنظومة التعليمية، لتحديد مواضع عدم الاتساق بين خطة الإصلاح والممارسة، واستكشاف سبل تحسين التنمية المهنية للمعلمين بما يتيح مواءمة أفضل بين تطبيق المقاربات التربوية الجديدة والواقع المُعاش داخل الصفوف الدراسية.

## التنمية المهنية للمعلمين في خطة الإصلاح «التعليم ٢.٠»

صيغ مكون التنمية المهنية للمعلمين بوصفه ركيزة أساسية في خطة «التعليم ٢.٠»، بهدف إحداث تحول في الممارسة الصفية من التعليم القائم على التلقين إلى تعلم نشط ومتمحور حول التلاميذ (Marey Et Al. 2022; Moustafa et al. 2022)[٣]. غير أن التنفيذ واجه تحديات مستمرة، شملت نهجًا فوقيًا شديد المركزية، ومحدودية الحوافز التي تربط المشاركة في التنمية المهنية بالترقي الوظيفي، كما أن البرامج ركّزت على الامتثال أكثر من التأمّل، ولم تكن مرتبطة بالواقع اليومي للصفوف الدراسية، ولم توظف الخبرة المهنية للمعلمين ولا تترك لهم حرية اتخاذ القرارات التدريسية (Assaad and Krafft 2015; World Bank 2018; Zahran 2023).

[٣] تتولى العديد من الإدارات مسؤولية تنمية المعلمين والقيادات التعليمية داخل وزارة التربية والتعليم. تلعب الأكاديمية المهنية للمعلمين دورًا مركزيًا في الإشراف على برامج التدريب، لكن دورها شهد إما تعزيزًا أو تهميشًا بحسب رؤية وأولويات الوزير المعين في ذلك الوقت (Sobhy 2023; Zahran 2023). بالإضافة إلى ذلك، تساهم العديد من الوكالات الدولية في برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر (انظر الشكل ١).

## تعيين المعلمين

بين عامي ٢٠٠٤ و٢٠٢١، توقفت مصر رسميًا عن تعيين المعلمين الدائمين في إطار جهد حكومي أوسع لخفض العجز. ودفع هذا الإجراء التقشّفي وزارة التربية والتعليم إلى تعويض العجز في أعداد المعلمين من خلال آليات بديلة، شملت العمل بالأجر بالساعة، والعقود قصيرة الأجل، والعمل بالتطوع، والتكليفات المؤقتة (AUC Public Policy Hub 2023). وصولًا إلى عام ٢٠٢١، حين أُعلِن عن مبادرة رئاسية تعهّدت بتعيين ٣٠ ألف معلم سنويًا على مدى خمس سنوات (Ahram Online 2022). وبدأ التنفيذ في عام ٢٠٢٢، إلا أن المرحلة الأولى أسفرت عن تعيين نصف العدد المستهدف سنويًا فقط في عام ٢٠٢٣، وذلك بسبب تأخيرات مالية وإدارية (EIPR 2024; Daily News Egypt 2024).

وقد أثّرت سلبًا هذه التعقيدات المرتبطة بالتعيين، إلى جانب معضلات منهجية أخرى، على الهوية المهنية للمعلمين، وأسهمت في تقليص إحساس المعلمين برسالتهم وتقديرهم المهني، وزادت بصورة ملحوظة من أعباء العمل، كما أثقلت قدرتهم على التفاعل مع متطلبات مكون التنمية المهنية المرتبط بخطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» (AUC Public Policy Hub 2023; Assafir Al-Arabi 2023).

## الشكـــل ١

## المساهمون الدوليون في التنمية المهنية للمعلمين في مصر

اضطلعت عدة وكالات دولية بدور رئيسي في دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين في إطار إصلاح التعليم ٢.٠

قادت **الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID** مشروعين رئيسيين: مشروع «التعليم من أجل الغد» الذي يدعم نظامًا وطنيًا لاعتماد المعلمين، ومبادرة «تميُز المعلم» التي تركّز على إصلاح التنمية المهنية للمعلمين قبل الخدمة (USAID 2020A; 2020B).

ركز مشروع **البنك الدولي** لدعم إصلاح التعليم في مصر على خمسة محاور رئيسية: التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وتطوير معلمين وقادة تعليميين فعّالين؛ وإصلاح أساليب التقييم الشاملة لتعزيز تعلم الطلاب؛ وتحسين تقديم الخدمات من خلال أنظمة تعليمية متصلة بالإنترنت؛ وتعزيز الخدمات المقدمة من خلال مبادرات تُنفّذ على مستوى المنظومة التعليمية بأكملها (World Bank 2018).

أسهمت كلٌّ من **اليونيسف واليونسكو** في تعزيز نظام التعليم في مصر من خلال برامج تدريبية موجّهة للمعلمين. وقد ركزت اليونسكو على التعليم الفني، في حين دعمت اليونيسف تدريب المعلمين في مختلف برامج التعليم العام.

عامي ٢٠١٧ و٢٠٢١، دعمت **الوكالة اليابانية للتعاون الدولي (جايكا)** توسيع ٢٠٠ مدرسة مصرية يابانية (EJS) في جميع أنحاء مصر. وقد اعتمدت هذه المدارس نموذج تعليم الطفل الشامل، مع التركيز على التنمية الشاملة. ويعد مكون التوكاتسو Tokkatsu ركيزة أساسية في المنهج الدراسي، وهو نهج تعليمي ياباني يعزز المهارات غير الأكاديمية مثل التنظيف وواجب الغداء والأنشطة الجماعية لتنمية الشخصية والقدرات الاجتماعية والعمل الجماعي، مما يؤدي إلى تنشئة طلاب متوازنين في جوانب تتخطى التحصيل الأكاديمي (MOETE 2020).

وفي إطار هذه المنظومة المعقّدة للتنمية المهنية للمعلمين، التي تمزج بين الجهود التي تقودها الدولة والمبادرات المدعومة من المانحين، تظلّ مسائل التنسيق وديناميات القوة تحدّيًا قائمًا.

## المدارس الحكومية والمجتمعية في نظام التعليم المصري

تخضع المدارس الحكومية والمجتمعية في مصر لإشراف وزارة التربية والتعليم، وتلتزم بالمنهج الدراسي الوطني. تأسست المدارس المجتمعية في أوائل تسعينيات القرن الماضي من خلال شراكات بين المنظمات غير الحكومية وأكاديميين وشركاء دوليين، بهدف الوصول إلى الأطفال في المناطق النائية أو المحرومة من الخدمات، ولا سيما الفتيات غير الملتحقات بالمدارس (Langsten 2018; UNICEF 2019). ومع مرور الوقت، اكتسبت هذه المدارس الصغيرة متعددة الصفوف اعترافًا رسميًا داخل نظام التعليم العام، مع استمرار إدارتها من قِبل منظمات غير حكومية (Khairat 2021).

تشكل المدارس الحكومية الركيزة الأساسية لنظام التعليم المصري من خلال ما توفّره من قدرة استيعابية واسعة، واستمرارية، ومسارات انتقال موحدة عبر جميع المراحل الدراسية. ويضمن هيكلها الإداري المركزي قدرًا من الاستقرار المؤسسي ومسارات مهنية رسمية للمعلمين. غير أن هذا الهيكل يحدّ في كثير من الأحيان من المرونة، ويسهم في زيادة كثافة الصفوف الدراسية، ويقلّل من الاستجابة للاحتياجات المحلية. على الجانب الآخر، ظهرت المدارس المجتمعية لسدّ هذه الفجوات، حيث توفّر فصولًا أقل كثافة وأكثر مرونة، ومعلمين معيّنين من المجتمع المحلي، ومستويات أعلى من التفاعل مع الأسر والمجتمعات المحلية. وقد أسهمت هذه السمات في توسيع فرص الإتاحة والدمج، ولا سيما للفتيات في المناطق الريفية. وفي المقابل، فإن اعتماد هذه المدارس على تمويل المنظمات غير الحكومية، ومحدودية المراحل الدراسية فيها، يشكلان تحديًا أمام استدامتها، كما أن انخفاض أجور المعلمين يقيّد فرص النمو المهني والإبقاء عليهم. ويُبرز النموذجان معًا المفاضلة بين الاستقرار والقدرة على التكيّف التي تشكّل المشهد التعليمي في مصر (El-Sherif and Niyozov 2015; Hussein 2019; Langsten et al. 2022). ويعرض الجدول (١) الفروق المؤسسية والإجرائية الرئيسية بين النموذجين.

## جـــدول ١

## مقارنة بين المدارس المجتمعية والمدارس الحكومية في مصر

| محور المقارنة / نـــوع المدرســة | نموذج المدارس المجتمعيـــــــة | نموذج المـــدارس الحكومية الرسمية | المشترك بين النموذجيـــن |
|---|---|---|---|
| **الإدارة** | إدارة من قبل منظمات غير حكومية، وإشراف مشترك بين المنظمات غير الحكومية ووزارة التربية والتعليم، وإدارة محلية مرنة. | إدارة مركزية تحت إشراف وزارة التربية والتعليم. | الالتزام بسياسات ومعايير وزارة التربية والتعليم. |
| **المعلمون** | تعيين محلي للمعلمين، وغالبًا من الإناث؛ أجور أقل، وحراك مهني محدود، وتنمية مهنية مرنة. | تعيين من قبل وزارة التربية والتعليم؛ اعتماد مهني وفق المعايير الوطنية للاعتماد؛ أجور ثابتة ومسار ترقٍّ مهني منظّم. | يتلقّى المعلمون شكلًا من أشكال التنمية المهنية. |
| **المنهج والتقييم** | تكييف منهج وزارة التربية والتعليم بما يتلاءم مع احتياجات المجتمع المحيط؛ قدر أكبر من المرونة في أساليب التدريس والتقييم. | التزام بالمناهج الوطنية الموحدة وأساليب التقييم المعتمدة. | اتباع المنهج المعتمد من وزارة التربية والتعليم ومعايير الامتحانات الوطنية. |
| **التغطية والإتاحة** | فصول صغيرة العدد (أقل من ٣٠ تلميذًا) تخدم المناطق النائية (لا تغطيها الخدمات الحكومية)؛ تغطية المراحل الدراسية من الصف الأول حتى السادس الابتدائي فقط. | فصول كبيرة العدد (أكثر من ٥٠ تلميذًا غالبًا)؛ مسار تعليمي كامل من المرحلة الابتدائية حتى الثانوية. | تقديم التعليم الابتدائي. |
| **الاستدامة والمخرجات** | مستويات أعلى من الدمج المجتمعي، مع اعتماد كبير على دعم المانحين وإدارة المنظمات غير الحكومية | تمويل حكومي، واستقرار وموارد أكبر، مع قدرة محدودة على التكيّف مع الاحتياجات المتنامية. | مواجهة تحديات تتعلق بالجودة والمساواة. |

# منهجية الدراسة

لفهم أسباب عدم ترجمة خطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» بصورة كاملة إلى الممارسة الصفية، استكشفت هذه الدراسة وجهات نظر المعلمين في رؤية الإصلاح المتمحورة حول التلاميذ وتطبيقها داخل سياقاتهم المؤسسية والثقافية الخاصة. واعتمدت الدراسة منظور « التصورات التربوية الضمنية» (Invisible Pedagogical Mindsets – IPMs)، بوصفه إطارًا يوضّح كيفية إسهام الثقافة والمنظومة التعليمية المحلية ونظريات التعلُم السائدة في تشكيل ممارسات التعليم والتعلُم على أرض الواقع.

## سؤال البحث

كيف تُشكّل التصورات التربوية الضمنية (الجوانب الثلاثة؛ الثقافة والمنظومة التعليمية المحلية ونظريات التعلُم السائدة) تنفيذ خطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» في مصر فيما يخص تدريس اللغة العربية والتنمية المهنية للمعلمين للصفوف من الثالث الابتدائي إلى الثالث الإعدادي؟ وكيف تؤثّر هذه الجوانب في الهوية المهنية للمعلمين، وممارساتهم الصفية، وتفاعلهم مع الإصلاح عبر سياقات مؤسسية مختلفة؟

## تصميم الدراسة والشراكات

تعاونت مؤسسة اكتشاف الذات للتنمية (مؤسسة مصرية معنية بقضايا التعليم) مع مركز التعليم العالمي بمعهد بروكينجز، وشبكة مشروع «سباركس» المكونة من مؤسسات شبيهة في الهند والمكسيك، لإنشاء تعاونية أبحاث سياسات على المستوى المحلي، ضمّت فاعلين متنوعين في المنظومة التعليمية المصرية، من بينهم معلمون، وأساتذة كليات تربية، وممثلو منظمات غير حكومية وشركاء دوليين وجهات مانحة، ومسؤولون بوزارة التربية والتعليم. ومن خلال مشاورات فردية، قام فريق الدراسة برسم خريطة مشهد التنمية المهنية للمعلمين، وتحديد الاحتياجات والقيود، وتعزيز العلاقات بين فاعلي المنظومة التعليمية، بما يدعم الملكية المحلية للبحث ويعزز الحوار المستمر حول نتائجه ومخرجاته.

كما عقدت تعاونية أبحاث السياسات شراكة مع منظمة غير حكومية مصرية تُدير عددًا من المدارس المجتمعية الريفية، ومع معلمين من المدارس الحكومية سبق لهم العمل كمعلمين ومدرّبي معلمين وإداريين. وأسهمت هذه الشراكات في تسهيل الوصول إلى المدارس، وبناء الثقة والتفاعل مع مواقع الدراسة، مع تجنّب إرهاق المشاركين.

## مواقع الدراسة

**أُجريت الدراسة في بيئتين مدرسيتين متميزتين:** مدرسة مجتمعية ومدرسة حكومية رسمية. وسعيًا لتجاوز التركيز البحثي الكثيف على مناطق القاهرة الحضرية المركزية، وُقِع اختيار المدرستين في منطقة ريفية ومركز إداري ضمن نطاق القاهرة الكبرى. تقع المدرسة المجتمعية داخل مجتمع زراعي، وتُعد المرفق التعليمي الوحيد في المنطقة، حيث تخدم في الغالب أبناء المزارعين المحليين. وتتميّز بفصول صغيرة متعددة الأعمار، وتقدّم التعليم الابتدائي فقط. أمّا المدرسة الحكومية الرسمية، فتقع في حي من أحياء الطبقة المتوسطة الدنيا، وتتميّز بكثافة مرتفعة داخل الفصول الدراسية. وقد أُتيح الوصول إلى المدرسة المجتمعية من خلال جمعية غير حكومية شريكة، والتقى الفريق البحثي بمعلمي المدرسة الحكومية ممَن أبدوا استعدادًا للمشاركة في المقابلات.

## المشاركون في الدراسة

ركّزت الدراسة على معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، نظرًا إلى أن إصلاحات «التعليم ٢.٠» طُبّقت أولًا في هذه المرحلة، ولأن اللغة العربية تمثّل عنصرًا محوريًا في محو الأمية والتأسيس اللغوي وتشكيل الهوية (Assaad and Kraft 2015; World Bank 2018; Zaalouk 2021).

وشملت العيّنة معلمي لغة عربية من المدارس الحكومية والمجتمعية، إلى جانب موجّهين، ومدرّبي معلمين، وفاعلين رئيسيين في المنظومة التعليمية، مثل صنّاع السياسات، وممثلي المنظمات غير الحكومية، وأساتذة في كليات التربية. وقد أُختير المعلمين عمديًا بما يعكس تنوع السياقات المؤسسية ومستويات الخبرة.

وبوجه عام، جمعت الدراسة بيانات من ٣٩ مشاركًا باستخدام مجموعة من الأساليب البحثية النوعية (انظر الجدول ٢ للتفاصيل).

## جـــدول ٢

## المشاركون في الدراسة

| المشاركـــون | العـــدد | الأداة البحثيـــة |
|---|---|---|
| معلمو لغة عربية – مدارس حكومية | ٤ | ثلاث مقابلات متتابعة لكل مشارك |
| مدرّب معلمي لغة عربية – مدارس حكومية | ١ | ثلاث مقابلات متتابعة لكل مشارك |
| معلمو لغة عربية – مدرسة مجتمعية | ٣ | ثلاث مقابلات متتابعة لكل مشارك |
| موجّه – مدرسة مجتمعية | ١ | ثلاث مقابلات متتابعة لكل مشارك |
| معلمون | ٢٧ | استبيان إلكتروني |
| معلمو لغة عربية – مدارس حكومية ومجتمعية | ١٤ | ورشة عمل قائمة على الفنون |
| فاعلون رئيسيون من منظمات متعددة الأطراف ووكالات دولية | ٤ | مقابلات شبه منظّمة |
| ممثلو منظمات غير حكومية | ٢ | مقابلات شبه منظّمة |
| أستاذ بكلية تربية | ١ | مقابلات شبه منظّمة |

## أساليب جمع البيانات

استُخدِمت أساليب جمع البيانات التالية ودُمِجت للتعرف على وجهات نظر المشاركين:

• **مقابلات متتابعة** مع معلمي لغة عربية لثلاث مرات على مدار فترة البحث، بما أتاح بناء علاقة ثقة وتأمّل أعمق.

• **مقابلات شبه منظّمة** مع فاعلين رئيسيين في المنظومة التعليمية تناولت مدى توافق منطلقات خطة الإصلاح وأهدافها واستراتيجيات تنفيذها مع واقع الصفوف الدراسية.

• **استبيان للمعلمين** وُزِّع عبر تطبيق واتساب والمنصات الإلكترونية للمدرسة المجتمعية، لاستطلاع خبرات المعلمين مع تنفيذ «التعليم ٢.٠» وتصوراتهم حول التنمية المهنية للمعلمين وتعلّم التلاميذ.

• **ورشة عمل قائمة على الفنون**[٤]**:** استخدمت أساليب إبداعية –شملت الرسم والكولاج وبناء النماذج وتمارين مسرحية قصيرة– لاستخلاص تأمّلات معلمي المدارس الحكومية والمجتمعية حول التدريس والإصلاح والهوية المهنية. وقد عالج كل نشاط موضوعًا محددًا، مثل البيئة المثالية للصف الدراسي، والعلاقات بين الأدوار المختلفة في المدرسة، والفجوة بين محتوى التنمية المهنية وواقع الصفوف الدراسية. ووثّق الميسّرون المناقشات الجماعية، وصوّروا الأعمال الفنية، وجمعوا تأمّلات مكتوبة قصيرة. وحلّل الفريق البحثي تعليقات وملاحظات المشاركين على أعمالهم الفنية الناتجة لرصد الموضوعات المتكرّرة المرتبطة باستقلالية المعلمين وقيود نظام التعليم.

• **مراجعة الوثائق والأدبيات:** أخيرًا، راجع الفريق البحثي ٤٩ وثيقة ذات صلة بخطة الإصلاح «التعليم ٢.٠»، والتنمية المهنية للمعلمين، والاتجاهات العالمية في تنمية التعليم بالتركيز على مصر (ملحق ١).

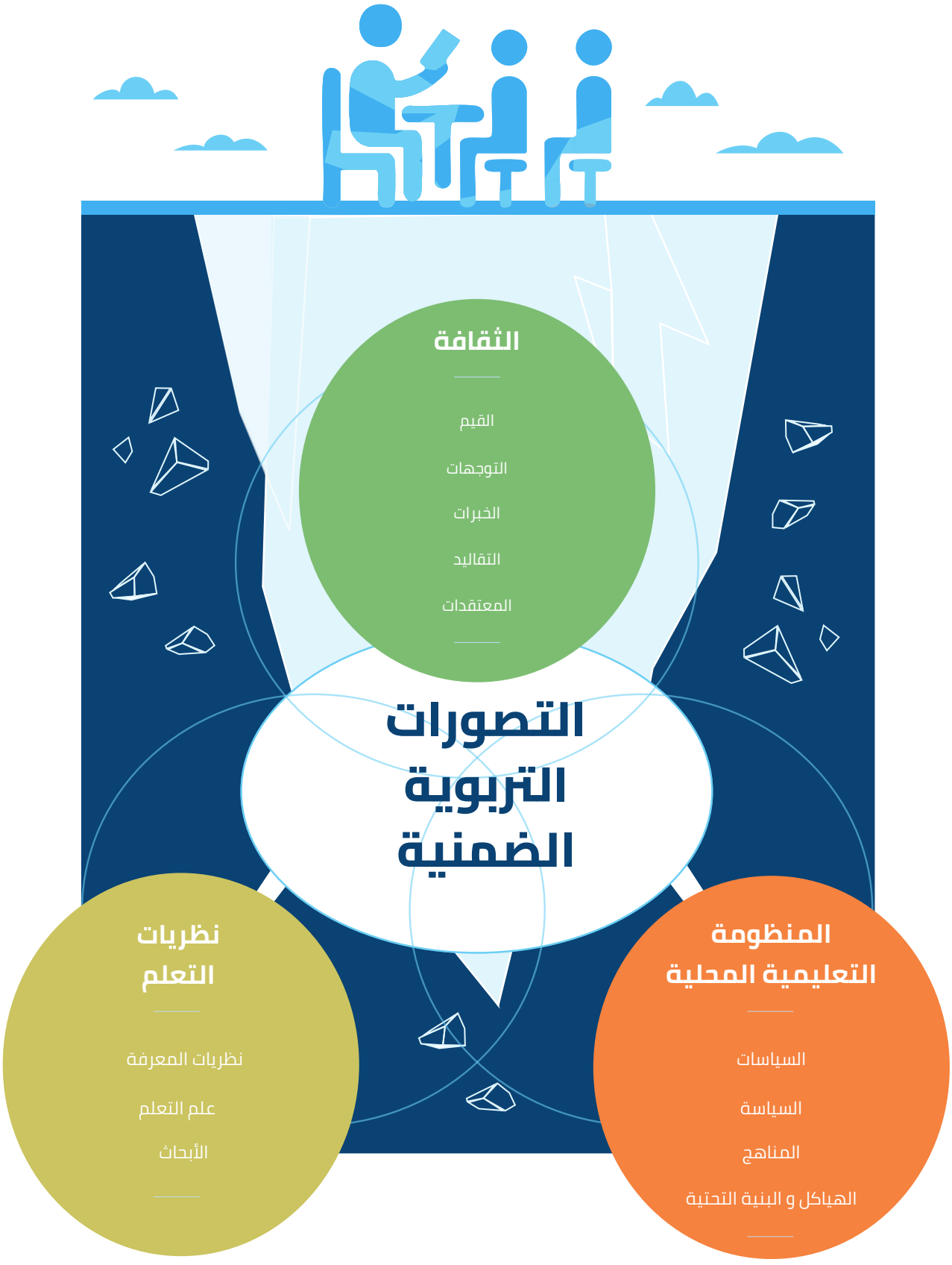
[٤] يتعامل البحث القائم على الفنون مع الخيال والعاطفة والتجربة المجسدة باعتبارها أشكال صالحة للمعرفة وصنع المعنى، مما يكمل مناهج البحث التقليدية (Knowles and Cole 2022).

## الإطار التحليلي

نادرًا ما ينجح أو يتعثر أي إصلاح تعليمي بسبب تصميم السياسات وحدها؛ إذ يعتمد النجاح على كيفية تفسير المعلمين للإصلاح وتطبيقه في ممارساتهم اليومية. وعليه، اعتمدت هذه الدراسة مقاربة مقارنة بين المدارس الحكومية والمجتمعية لبحث كيف تُرجِمَت خطة الإصلاح التعليم ٢.٠ داخل الصفوف الدراسية، والعوامل التي تؤثّر في تفاعل المعلمين مع الأساليب التربوية الجديدة. وتركّز التحليل على الافتراضات الثقافية والمؤسسية والتربوية التي تربط بين مقاصد الإصلاح والممارسة الصفية. وقد صيغت هذه الافتراضات مفاهيميًا من خلال إطار «التصورات التربوية الضمنية» الذي طُوِّر ضمن مشروع «سباركس» (تعزيز الأساليب التربوية من أجل معرفة ومهارات ذات صلة).

وإذا كان التدريس يمثّل القمّة الظاهرة من عملية التربية، فإن ما يكمن تحت هذا السطح هو التصورات التربوية الضمنية: جوانب غير ظاهرة تؤثّر في كيفية إدراك المعلمين لأدوارهم وتفسيرهم للإصلاحات الجديدة. أوّل هذه الجوانب هو الثقافة – أي القيم الروحية والمادية والاجتماعية المميِّزة للمجتمع. وبما أن التعلُم يدور ضمن سياقات اجتماعية، فإن التفاعلات الصفية تمر عبر افتراضات وتوقّعات يحملها المعلمون والتلاميذ من ثقافتهم الأوسع.

أما الجانب الثاني من التصورات التربوية الضمنية فهو المنظومة التعليمية المحلية، التي تشمل المناهج والتقييم والوقت المخصّص للتدريس وحجم الفصول والتكنولوجيا وغيرها من السياسات التي تؤثّر في الظروف البنيوية للتدريس. ويمكن لإصلاح تعليمي لا يتوافق مع هذه العوامل النُظُمية أن يؤدي إلى ما يُعرف بـ«رفض النسيج» (Tabulawa 2013)، حيث تواجه التغييرات في الممارسة بالمقاومة بدلًا من التقبُّل. بينما يتمثل الجانب الثالث في نظريات التعلّم، وهي المعتقدات الكامنة –صريحة أو ضمنية– التي تشكّل فهم المعلمين لما يُعد معرفة، وكيف تُكتَسب، وكيف ينبغي تدريسها. وتتأثّر هذه المعتقدات بكلٍّ من برامج التنمية المهنية للمعلمين وخبراتهم التعليمية والثقافية السابقة.


الثقافة
القيم
التوجهات
الخبرات
التقاليد
المعتقدات
التصورات التربوية الضمنية
نظريات التعلم
نظريات المعرفة
علم التعلم
الأبحاث
المنظومة التعليمية المحلية
السياسات
السياسة
المناهج
الهياكل و البنية التحتية

## تحليل البيانات

اعتمدت الدراسة منهج التحليل الموضوعي Thematic Analysis، مسترشدة بدليل ترميز موضوعي مفصّل أعدّه الفريق البحثي، واستند إلى الإطار النظري للتصورات التربوية الضمنية وأسئلة البحث (انظر الملحق ٢: دليل الترميز الموضوعي). وقد أُنشئت الرموز (الأكواد) بما يتوافق مع الإطار النظري للتصورات التربوية الضمنية، لتحليل كيفية ظهور عوامل الثقافة، والمنظومة التعليمية المحلية، ونظريات التعلّم في نقاشات الفاعلين من المنظومة التعليمية حول «التعليم ٢.٠» وواقع الصفوف الدراسية. ونُفِّذت الجولة الأولى من الترميز بمساعدة أداة الذكاء الاصطناعي Google Gemini، وخضع كل رمز (كود) لاحقًا لمراجعة بشرية دقيقة. وقد ضمن هذا المسار التكراري دقّة الترميز وسلامته، وأتاح تحليل الموضوعات والأنماط المتكرّرة في البيانات وربطها بأسئلة البحث.

## حدود الدراسة

واجهت هذه الدراسة عددًا من القيود. أولًا، استندت إلى عيّنة محدودة من معلمي اللغة العربية العاملين في مدارس ريفية. ولم يكن الهدف هو التوسّع، بل التعمّق، إلا أن صِغر حجم العيّنة يحدّ من قابلية التعميم. ثانيًا، كان الوصول إلى مواقع البحث محدودًا في بعض الأحيان نتيجة تغيّر أولويات وزارة التربية والتعليم. وقد أدّت التغييرات المتكرّرة في القيادات الوزارية إلى انشغال المسؤولين على مستويات مختلفة بأجندات جديدة، مما أعاق قدرتهم على التفاعل الكامل مع البحث ضمن الإطار الزمني المحدّد. ثالثًا، حدّ العام الدراسي المكثّف وفترات الامتحانات من إتاحة المشاركين. وعلى الرغم من استكمال جميع مقابلات المعلمين التسع المخطّط لها، فقد أُجريت مقابلة واحدة فقط من أصل خمس مقابلات مستهدفة مع مدرّبي المعلمين، ولم يكن بالإمكان الوصول إلى أيٍّ من موجّهي وزارة التربية والتعليم الثلاثة المستهدفين. وأخيرًا، أبدى بعض المعلمين تردّدًا في المشاركة في بداية الأمر نتيجة إرث قائم من ممارسات بحثية استخراجية لمؤسسات دولية ومؤسسات من الشمال العالمي، وهو ما شكّل تصوّرات تجاه الدراسات الخارجية. وقد تعامل الفريق المحلي مع هذه المخاوف المتوارثة من خلال التأكيد على الملكية المحلية والاستقلالية في تحديد أجندة البحث، ومشاركة نصوص المقابلات مع المشاركين، والتخطيط لنشر النتائج عبر صيغ ملائمة للسياق المحلي بخلاف التقارير المكتوبة.

# النتائج الرئيسية

نُظِّمت نتائج هذه الدراسة في إطار الجوانب الثلاثة للتصورات التربوية الضمنية. وفي حين أظهرت المدرسة المجتمعية مستوى أعلى من الاتساق مع أهداف الإصلاح، نظرًا لما تتمتّع به من استقلالية نسبية، إلا أن التجاذبات ظلّت قائمة عبر الجوانب الثلاثة جميعها في سياق المدرستين. ومن بين هذه التجاذبات، تبرز القيود المنهجية في المنظومة التعليمية الحكومية الأوسع بوصفها مصدر الخلاف الأكبر.

## الثقافة: الهياكل الهرمية والرسائل المتناقضة وأهمية الثقة والعلاقات المجتمعية

عانى المعلمون من عدم التوافق بين الثقافة المؤسسية وأهداف الإصلاح، وواجهوا صعوبة كذلك في الموازنة بين أدوارهم التقليدية ودور المعلم بوصفه ميسّرًا للتعلّم. لكن عندما تُظهر الثقافة المدرسية احترامًا وثقةً وتعاونًا، يصبح المعلمون أكثر دافعية لتبنّي مقاربات تربوية جديدة (Aliyyah et al. 2023; Kirkwood and Price 2011).

### غياب صوت المعلمين عن صياغة الإصلاح

وصف العديد من المعلمين مسار الإصلاح بأنه شديد المركزية وهرمي الطابع، وليس تشاركيًا. وأشاروا إلى شعورهم بضعف ملكيتهم لرؤية الإصلاح، وإحساسهم بعدم انخراطهم فيها بطريقة مناسبة. وذكر نحو ثلث المشاركين في الاستبيان أنهم لم يكن لهم بصمة واضحة في تطوير برامج التدريب أو المناهج، في حين أفاد عدد أقل بشكل طفيف بأن مساهماتهم تؤخذ في الاعتبار إلى حدٍّ ما فقط. وذكرت إحدى المعلمات: "إحنا نمنا وصحينا على منهج جديد، واتقالنا تعالوا خدوا التدريب. يعني حتى لما كنا في التدريب تيجي تتكلمي تقولي رأيك، [يتقالك] ليه يا أبلة؟! أنتي بس لسه ما شوفتيش الدنيا هتبقى عاملة إزاي!"

## المفارقة والخوف في الثقافة المؤسسية

وصف معلمو المدارس الحكومية أنهم يعملون داخل نظم هرمية تحدّ من الاستقلالية المهنية ولا تشجع التواصل المفتوح. وقد وصف عدد من المشاركين هذا الوضع بالمفارقة، إذ يُطلَب من المعلمين تنمية الفضول لدى التلاميذ، بينما يعملون في إطار نظام لا يشجّع عليه. وتعكس رواياتهم ما وصفه (Al Lily and Alhazmi 2022) بـ«بنية خوف هرمية»، حيث تتدفّق السلطة من أعلى إلى أسفل، ويُقدَّم الامتثال على التعاون.

وأرجع المشاركون استمرارية ثقافة الخوف هذه إلى عدة عوامل. فقد وصفوا قيام موجّهي وزارة التربية والتعليم بعمليات تفتيش علنية داخل الصفوف، مع تركيز على رصد الأخطاء، وهو ما قد يؤدّي إلى تأخّر الترقيات أو اتخاذ إجراءات تأديبية. كما أشار بعض المعلمين إلى أن محاولاتهم تبني أساليب تربوية تفاعلية، مثل أنشطة «العمل الثنائي وتبادل الأفكار»، كانت تُقابَل أحيانًا بتحفّظ من قبل الموجّهين، الذين يعتبرون أن صخب التلاميذ يعني سوء إدارة الصف. أوضحت إحدى المعلمات قائلة: «كنت بطبق نشاط «ناقش أنت وزميلك» والفصل فيه ٤٦ طالب، فطبيعي يكون الصوت عالي. لكن المُدرّسة في وجود الإشراف قالتلي: «مالناش دعوة صوتهم عالي»، وطلبت مني أسيطر عالفصل». بينما أشار آخرون إلى أن بعض الزملاء يكرّسون بدورهم الامتثال للأعراف القائمة. وذكرت معلمة: »أنا فاكرة كنت لما آجي أتكلم وأسأل يقولولي «الوزارة قالت كده يبقى ده الصح. ماتناقشيش، مافيش حاجة اسمها كده»«. وعلى الرغم من أن الإصلاح يدعو المعلمين إلى التركيز على مهارات التفكير النقدي، إلا أنهم أشاروا إلى التوقّع السائد بأن يعيد التلاميذ إنتاج إجابة واحدة معتمدة (الإجابة النموذجية) بدلًا من التفكير في بدائل متعددة. وتشير هذه الروايات إلى إدراك المعلمين لوجود فجوة بين الأهداف المعلنة للإصلاح والممارسات الإدارية السائدة التي لا تزال تعطي الأولوية للنظام والامتثال.

وقد وصف عدد من المشاركين هذا الوضع بالمفارقة, إذ يُطلَب من المعلمين تنمية الفضول لدى التلاميذ, بينما يعملون في إطار نظام لا يشجّع عليه.

## أهمية الثقة والزمالة المهنية

في سياق المدرسة المجتمعية، وصف المعلمون ثقافة مدرسية تركّز على التعاون والتقدير والتأمّل. وأشاروا إلى هياكل الدعم التي أسهمت في تعزيز الثقة المهنية؛ مثل التوجيه من الزملاء والمشرفين، والمراجعة الجماعية للدروس، وإتاحة فرص لمناقشة الفلسفات التدريسية بعد التدريب. كما أفاد المعلمون بأن المدرسة قدّمت لهم أشكالًا من الدعم الشخصي –مثل توفير رعاية للأطفال وإجازات مرنة– بما عزّز إحساسهم بالانتماء.

ورأى المعلمون أن هذه الممارسات الداعمة أسهمت في خلق بيئة إيجابية شعروا فيها بالتقدير. وتذكّرت إحدى المعلمات تجربتها قائلة: «مريت بمواقف كتيرة كان سهل عليهم فيها يستغنوا عني... بس وقتها مديرة المدرسة بنفسها ساعدتني آخد أجازة رعاية طفل، وساعدتني أحافظ على وضعي في المدرسة». وربط معلمو المدرسة المجتمعية بين هذا المناخ الداعم والتزام أعمق بالمهنة، وممارسات صفية قائمة على التعاطف والاحترام. ورغم أن هذه التصوّرات تعكس خبرات المعلمين في سياق مدرسة مجتمعية محددة، إلا أنها تتّسق مع الأدبيات الأوسع حول التنمية المهنية المتمحورة حول الإنسان في التعليم القائم على المجتمع، والتي تؤكّد على دور الاستقلالية والتقدير المهنيَيْن في استدامة دافعية المعلمين (El-Bilawi and Nasser 2017; Eltemamy 2019).

## فجوات في البنية المجتمعية

أشار عدد من المعلمين إلى إدخال وزارة التربية والتعليم لمناهج «القيم والأخلاق» بهدف تعزيز الاحترام والتعاون، إلا أنهم رأوا أن هذه المبادرات لا يمكنها معالجة الواقع الاجتماعي الأعمق الذي يشكّل الحياة في الصفوف الدراسية. وأوضح أحد المعلمين: «عملوا مادة اسمها "قيم وأخلاق". طب أنا قاعد قدامي ستين سبعين طالب. فين الوقت اللي هظبط فيه ده؟ ... هما مشاعرهم اتحركت في وقت [الحصة] دي أه. بس بعدها الدنيا خدتهم». واعتبر المعلمون أن هذه التحديات البنيوية –مثل كثافة الفصول وضعف مشاركة أولياء الأمور وتراجع التقدير الاجتماعي– تمثّل قيودًا تقوّض الإصلاحات حسنة النية.

واعتبر المعلمون أن هذه التحديات البنيوية –مثل كثافة الفصول وضعف مشاركة أولياء الأمور وتراجع التقدير الاجتماعي– تمثّل قيودًا تقوّض الإصلاحات حسنة النية.

## علاقة المدرسة المجتمعية بالأُسَر

وصف المشاركون كيف أسهمت العلاقة الوثيقة بين المدرسة المجتمعية والأسر وأفراد المجتمع المحلي في تيسير تنفيذ الإصلاح بصورة أفضل. وأفاد معلمو وقادة المدرسة المجتمعية بأنهم يُشركون أولياء الأمور بانتظام في مناقشات حول الأساليب التربوية الجديدة، ويعدّلون الأنشطة الصفية بما يتلاءم مع العادات المحلية، مع الحفاظ في الوقت نفسه على مساحات تتيح للتلاميذ التعبير عن أنفسهم. ورأوا في هذه الجهود عنصرًا أساسيًا لبناء الثقة المتبادلة والحدّ من مقاومة أساليب التدريس غير المألوفة.

كما أشار المعلمون إلى أن صِغر حجم المدرسة المجتمعية و طبيعة تصميمها المادي المفتوح –بما في ذلك وجود سياج من الأشجار بدلًا من الأسوار الخرسانية– جعلا من السهل على أفراد المجتمع زيارة المدرسة والمشاركة في أنشطتها اليومية. وقارنوا هذا الانفتاح بما وصفوه بالبيئة الأكثر رسمية وانغلاقًا في المدارس الحكومية القريبة، حيث كان التفاعل المجتمعي محدودًا. ومن وجهة نظرهم، أسهم هذا القدر من الإتاحة في تعزيز التعاون وترسيخ الإحساس بالمسؤولية المتبادلة بين المدرسة ومجتمعها.

# المنظومة التعليمية: أهداف سامية دون توافق مع النظام

تلعب الهياكل المؤسسية، والعمليات البيروقراطية، ونُظم التوظيف دورًا أساسيًا في تشكيل خبرات المعلمين، حيث يطوّر هذه النُظم ويُشرف عليها فاعلون مختلفون في المنظومة التعليمية دون تنسيق مشترك. ونتيجة لذلك، يتحوّل الصف الدراسي إلى ساحة شدٍّ وجذب بين توقّعات متعارضة، يُتعامَل معها غالبًا عبر حلول وسط، ما يؤدّي في كثير من الأحيان إلى امتثال شكلي بدلًا من ابتكار حقيقي.

## عدم توافق النظام مع أهداف الإصلاح

أفاد المعلمون بتلقّيهم رسائل متباينة من مستويات مختلفة داخل النظام التعليمي. وأوضحوا أنه في الوقت الذي تؤكّد فيه تدريبات التنمية المهنية على الإبداع والمرونة، فإن الإشراف لا يزال يكافئ الأساليب المعتادة والانضباط. وذكر المعلمون أن هذا التناقض أدّى إلى ما وصفوه بـ«الإصلاح السطحي»، حيث تُتبَنَّى أدوات التعلّم النشط ظاهريًا، دون تبنّي الفلسفة التربوية الكامنة وراءها. وأوضح أحد المعلمين الأمر قائلًا: «بنطبق الأنشطة، بس مش العقلية نفسها». وأضاف آخر: «عايزين مننا نستخدم أساليب جديدة، بس بنفس التوقّعات القديمة».

## الفجوة بين أهداف الإصلاح ونُظم التقييم

رأى المعلمون أن الفجوة بين أهداف الإصلاح ونُظم التقييم تمثّل تحدّيًا رئيسيًا. فأشارت إحدى المعلمات إلى أنها «بسبب التقييمات، بكون مُلزمة أخلّص المنهج برتم [وتيرة] معينة... يعني بشوف إيه التقييم اللي نازل الأسبوع ده وبحضّر الدروس على أساسه، عشان لما أجي أقيّم الولاد في آخر الأسبوع يكونوا درسوا الأجزاء دي». وذكر عدد من المعلمين أن هذا الضغط يدفعهم إلى التركيز على الاستعداد للاختبارات، وإهمال المواد غير المحتسبة في المجموع، مثل المقرّر التكاملي في العلوم واللغة العربية والرياضيات والفنون. واعتبر المعلمون أن توجيهات الإصلاح المرتبطة بالتقييم ووتيرة تدريس المنهج تتعارض مع التدريس المتمحور حول التلميذ. أوضحت معلمة الأمر قائلة: «هو نظام التعليم ٢.٠ قائم على تنمية مهارات التفكير العليا. هو ده الأساس... لكن الناس مش واخدة بالها من الحتة دي. هي الناس بتكتبلهم التقييمات وحل... بس في الآخر الهدف النهائي [من النظام] لأ مش واصل». وأضافت: «فيه حاجات كتير في مهارات القرن الحادي والعشرين – زي التواصل والتعاون واستخدام التكنولوجيا، فيه حاجات كتيرة موجودة في الكتب... المفروض إن إحنا نطبقها، بس لأن مفيش وقت إننا نقرأ دليل المعلم وكل نشاط بيتعمل فيه إيه.. مش بتتطبق صح».

وامتدّت هذا الفجوة لتشمل تقييم أداء المعلمين أنفسهم. فقد وصف المشاركون كيف تجعل المتطلبات البيروقراطية والتوقعات غير الواقعية لأداء المعلم من الصعب تطبيق مبادئ الإصلاح في الممارسة اليومية. شرحت إحدى معلمات اللغة العربية أن المفتّشين يطالبون بإجراء تقييم كامل خلال خمس دقائق فقط من زمن الحصة: «قولت له: "خمس دقايق من الحصة دي أعمل فيها إيه؟ أقول سلام عليكم ولا أنظم الفصل ولا أكتب سؤال على السبورة ولا الطلبة تحل السؤال؟ ولا ألم الإجابات ولا أصححها؟ قولت له والله لو الوزير نفسه نازل يعمل ده مش هيعرف يعمله. ده مستحيل!"».

## تنمية مهنية للمعلمين منفصلة عن الواقع

على الرغم من توفّر فرص التدريب، إلا أن المعلمين كثيرًا ما اعتبروها رمزية أكثر منها تجارب تحوّلية. وأشاروا إلى أن برامج التنمية المهنية المموّلة من جهات مانحة وتعمل بالتوازي مع أهداف وزارة التربية والتعليم، أدّت إلى تفاوت في التغطية وضعف في التنسيق. كما عبّر المعلمون عن أن محتوى ورش التدريب كان في الغالب نظريًا أو مثاليًا أكثر من اللازم، بما يصعّب تطبيقه داخل فصول مكتظّة. وذكروا كذلك عوائق لوجستية، مثل الإخطار المتأخّر بمواعيد التدريب، ومحدودية توفر وسائل النقل، وطول مسافات السفر لأماكن التدريب، وهي عوامل تُثني عن المشاركة، لا سيما في المناطق الريفية.

وذكر المعلمون أن الترقّي الوظيفي يعتمد أساسًا على الأقدمية، لا على الكفاءة أو المشاركة في برامج التنمية المهنية. وتساءل أحدهم عن جدوى التدريب قائلاً: «هستفيد إيه؟ مرتّبي هيفضل زي مدرس تاني ماحضرش أي تدريب». واعتقد بعض المعلمين أن المشاركة في برامج التنمية المهنية لا تسهم فعليًا في تطوير مسارهم الوظيفي. وقال أحدهم: «أنا ليه أتحرّك من مكاني؟ المدرّب قالنا نعمل كذا فبنعمله، بس إيه الهدف؟». كما رأى المعلمون أن نظام الترقّي يفتقر إلى الشفافية، ويميل للعلاقات الاجتماعية على حساب الجدارة. تُظهر هذه الأمثلة تعارضًا متكرّرًا: فخطاب الإصلاح يشجّع على المشاركة في التنمية المهنية، لكن الممارسة العملية تُقوّض ذلك لغياب الحوافز أو التقدير المُجدي. والنتيجة هي بيئة تعمل فيها برامج التنمية المهنية كوسيلة للامتثال الشكلي، لا مسارًا للنمو المهني.

تُظهر هذه الأمثلة تعارضًا متكرّرًا: فخطاب الإصلاح يشجّع على المشاركة في التنمية المهنية, لكن الممارسة العملية تُقوّض ذلك لغياب الحوافز أو التقدير المُجدي.

## نقص الكوادر والأعباء الزائدة

سلّط المعلمون الضوء على كيف تُعيق سياسات التوظيف تحقيق أهداف الإصلاح. فقد أدّى اعتماد وزارة التربية والتعليم على التعاقد مع المعلمين بعقود مؤقتة قصيرة الأجل إلى خلق قوة عمل مُجزّأة ومتعددة المستويات، يُعيَّن كثير من أفرادها بالحصة، ويفتقرون إلى الأمان أو المزايا الوظيفية. وأفاد المعلمون بشعورهم بزيادة أعباء العمل وتدنّي الأجور. وعند سؤالهم عن رأيهم في الإصلاحات اللازمة من وجهة نظرهم، وضع ١٤ من أصل ٢٧ معلمًا (٥٢٪) زيادة الأجور في المرتبة الأولى، بينما فضّل ١١ (٤١٪) منهم تقليل كثافة الفصول.

وأشار المشاركون إلى أن النصاب التدريسي الرسمي (أي توزيع الحصص) للمعلمين يقتصر على المواد الخاضعة للامتحانات، مثل اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. أما المواد الجديدة ضمن خطة الإصلاح، مثل «اكتشف» و«القيم والأخلاق»، فلا تُدرَج ضمن النصاب التدريسي الرسمي. وغالبًا ما تُضاف هذه المواد إلى الجداول المثقلة أصلًا لمعلمي المواد الأساسية. وأوضح المعلمون أنه حتى عندما تتوافر لديهم الرغبة في تطبيق التعلّم التكاملي، فإنهم يفتقرون إلى الوقت والكوادر اللازمة لتنفيذه بفاعلية. شرحت معلمة الأمر قائلة: «المشكلة مش إن المدرس مش عايز [يشتغل]، الفكرة إن المدرس عنده فصل فيه سبعين عيل!» ووصف أحد المشاركين في الورشة القائمة على الفنون هذا الوضع بأنه «مفارقة، لأن النظام بيشجع التعلّم متعدّد التخصّصات، لكن مفيش تعيين معلمين له».

## أهمية القيادة الداعمة

أكّد المشاركون مرارًا على أن وجود قيادة داعمة ومتناغمة على جميع المستويات يُعدّ أمرًا حاسمًا لنجاح الإصلاح. فقد اعتُبر المديرون الذين يجسّدون قيم الاحترام والمرونة والتواصل المفتوح بمثابة عوامل أمان في مواجهة الجمود البيروقراطي. غير أن المعلمين والقيادات الإدارية أشاروا إلى أن الإصلاحات كثيرًا ما تفقد زخمها مع تغيّر القيادات الوزارية، ما يترك المدارس في حالة ارتباك بشأن السياسات التي ينبغي تنفيذها. وغالبًا ما تستمر المشروعات الناجحة بفضل فرق محلية مستقرة وممارسات راسخة، لا نتيجة توجيهات تصدر من أعلى.

ومع ذلك، فإن حتى القيادات الداعمة تواجه قيودًا واضحة، إذ تُملي عليهم النشرات الإدارية وقوائم التفتيش ما يمكن فعله وما لا يمكن. ووَصَف المعلمون كيف أن الامتثال لهذه التوجيهات يسبق في كثير من الأحيان الحس التربوي المهني، مما يعزّز تحديات الإصلاح المرتبطة بالنظام.

### الحريات والقيود في المدارس المجتمعية

أشار المشاركون إلى أن المدارس المجتمعية تتماشى بدرجة أكبر مع المقاربات التربوية الحديثة. وأوضحت إحدى المعلمات أن فلسفة المدرسة المجتمعية «مبنية على إيمان بإن الطفل إنسان لازم نحترمه ونقدّره ونتقبّله». وعبّر المعلمون عن تمتعهم بقدر أكبر من الحرية في تكييف مكوّنات الإصلاح مع سياقهم المحلي ودمجها مع الممارسات القائمة. كما أفاد الإداريون بأن نموذجهم يهدف إلى مواءمة الإصلاح مع أولويات المدرسة ودعمه من خلال مسار تنمية مهنية للمعلمين داخل المدرسة وعلى المدى الطويل، لمساعدة المعلمين الجدد على الانتقال من الأساليب التلقينية إلى مقاربات قائمة على التيسير. ووصف المعلمون استخدامهم لأدوات رقمية، مثل الأجهزة اللوحية (التابلت) والمنصات الإلكترونية، في التعلم القائم على المشاريع، وشعروا أن هذه الاستقلالية مكّنتهم من مواءمة الابتكار بشكل أوثق مع احتياجات التلاميذ.

> اعتُبر المديرون الذين يجسّدون قيم الاحترام والمرونة والتواصل المفتوح بمثابة عوامل أمان في مواجهة الجمود البيروقراطي.

غير أن المشاركين أقرّوا بأن هذه المزايا تعود جزئيًا إلى عوامل بنيوية. فالمدارس المجتمعية تستفيد من كثافات صفّية أقل، وشراكات خارجية، ودعم مجتمعي أكبر، وهي شروط لا يمكن تكرارها بسهولة في المدارس الحكومية. كما أشار المعلمون إلى أن عدم الاستقرار المالي وغياب مسارات واضحة للتقدّم الوظيفي يظلان من التحدّيات في المدارس المجتمعية، حيث يغادر بعض المعلمين إلى المدارس الحكومية عند توفر وظائف دائمة.

وتُظهر هذه النتائج اتجاهًا شائعًا في دراسات إصلاح التعليم عالميًا، وتؤكّد أن الإصلاحات التعليمية الفعّالة تتطلّب اتساقًا بين المناهج الدراسية، والتنمية المهنية للمعلمين، وأساليب التقييم، وهياكل الحوافز، واستقرار المنظومة التعليمية ككل (Care et al. 2018).

## نظريات التعلّم: التأرجح بين أدوار المعلمين والأولويات وسط منهج دراسي مزدحم

بوجه عام، يدعم المعلمون أهداف الإصلاح الرامية إلى إرساء صفوف دراسية أكثر تمحورًا حول التلميذ وتعزيز استراتيجيات التدريس النشط. ومع ذلك، يرى المعلمون أن أدوارهم تتجاوز بكثير دور «الميسّر»، ويشعرون بأن محور اهتمام المنهج الجديد ينتقص من التعلّم التأسيسي.

## الموازنة بين دور المُربّي ودور الميسّر

في كلا نوعَي المدارس، وصف المعلمون التحدّي المتمثّل في إيجاد التوازن المناسب بين دورهم التقليدي والدور الذي يدعو إليه الإصلاح بوصفهم ميسّرين للتعلّم. فقد شعر المعلمون بأنهم مطالبون بتجسيد دور المُربّي، بوصفه الشخص الذي يقدّم التوجيه الأخلاقي والدعم العاطفي والانضباط (Hartwell 2006; Langsten 2018)، في حين يركّز الإصلاح على التكنولوجيا واستقلالية المتعلم، ويصوّر المعلم باعتباره ميسّرًا أكثر منه مرجعية أخلاقية. ووصف كثير منهم صعوبة الموازنة بين أداء دور الميسّر ودورهم التقليدي كفاعلين مجتمعيين مسؤولين عن التنشئة الأخلاقية والاجتماعية للتلاميذ. قالت إحدى المعلمات أنه في إطار رؤية الإصلاح «المعلم دوره اتغير، لكن بدون ما يغير النظام المحيط بيه». وأضافت معلمة أخرى: «أنتي حتى لو هتنصحي العيل بحاجة، يعني مثلا انتبه لتعليمك... بلاش. دلوقتي مفيش وقت، مفيش وقت أصلا في الحصة إنك تعملي حاجة لنفسك أو تشربي مياه». وأكّدت أخرى قائلة: «عايزة أرجّع للمعلم هيبته واحترامه وسط المجتمع».

وصف كثير من المعلمين صعوبة الموازنة بين أداء دور الميسّر ودورهم التقليدي كفاعلين مجتمعيين مسؤولين عن التنشئة الأخلاقية والاجتماعية للتلاميذ.

وأشار معلمو اللغة العربية إلى أن هذا التوقّع للقيام بدور المُربّي يتضاعف بالنسبة لهم، لأنهم يُنظر إليهم بوصفهم حُماة اللغة والهوية الثقافية في آن واحد. وفي الاستبيان الإلكتروني للمعلمين، رأى ٨٥٪ (٢٣ من أصل ٢٧) أن الدور الأساسي للمعلم يتمثّل في كونه قدوة إيجابية أخلاقية ودينية. وذكر أحد المعلمين في الاستبيان أن: «الدور الأهم لمعلم اللغة العربية هو أن يكون قدوة أخلاقية ونموذجًا إيجابيًا للتلاميذ، لأن بناء شخصية التلميذ هو الأساس». وأضافت معلمة أخرى: «يقدّم المعلم توجيهًا نفسيًا واجتماعيًا – فعلى سبيل المثال، عندما يمر تلميذ بمشكلة أسرية أو تنمّر من زملائه، يلجأ إلى معلم اللغة العربية، الذي يستمع إليه ويدعمه معنويًا ويوجهه لكيفية التعامل مع الموقف بثقة»

## وتيرة تدريس المنهج

لم يعارض معظم المعلمين أهداف خطة «التعليم ٢.٠»، لكنهم واجهوا صعوبة في تغطية المنهج الدراسي الكبير بطريقة فعّالة. وارتبطت هذه المخاوف بتصميم المنهج وسرعة التقدّم فيه. ذكرت إحدى المعلمات أنها لا تستطيع تنفيذ سوى نشاط واحد من كل عشرة أنشطة متمحورة حول التلميذ واردة في دليل المعلم، بسبب ضيق الوقت. ووصفت معلمة أخرى المنهج الجديد بأنه ممتلئ بالأنشطة والموضوعات المتناثرة، بما يعيق التفاعل الحقيقي مع التلاميذ. وأوضحت قائلة: «قبل كده كان فيه مثلا حصة استماع عن حرب أكتوبر أو عن شهر رمضان، لكن دلوقتي بتلاقي المنهج مرصوص مثلا عن حرفة الطهي، أو عن لو عايز تشتغل ساعي بريد، أو مش عارفة إيه عن معلومات عن نبات البردي. خلاص أصبح مفيش حصة استماع، الطالب جاي بترصيله شوية معلومات». وأكد المشاركون أن طول الدروس، التي «قد تصل إلى ٢٠ صفحة»، يترك مجالًا محدودًا للتكرار والممارسة اللازمين لإتقان اللغة.

### الموازنة بين التفكير النقدي والمهارات التأسيسية

أشار المشاركون إلى وجود تجاذبًا مستمرًا بين تركيز الإصلاح على مهارات التفكير العليا ومسؤوليتهم عن تمكين التلاميذ من اكتساب المهارات التأسيسية. وشدّد المعلمون على أن التلاميذ يجب أن «يتعلّموا القراءة والكتابة بشكل صحيح» أولًا قبل الانخراط في التفكير النقدي. فشرح أحد المعلمين أن الإصلاح يريد تلميذًا «يتفاعل مع الأنشطة ويفكّر ويستنتج»، لكنه «يترك التأسيس». وأكّد معلم آخر: «الحفظ والتلقين دول مهارة من المهارات، وماينفعش إن إحنا نغفلها. من غيرها الطالب هيبقى ضايع ومش هيقدر يكمل في المنهج». وذكر المشاركون أن كثيرًا من المعلمين ينظّمون حصص تقوية غير رسمية للتلاميذ المتعثرين في مهارات القراءة والكتابة الأساسية، رغم أن جهودهم هذه لا تحظى باعتراف أو تقدير رسمي ضمن رؤية الإصلاح. وتعكس هذه الشهادات قناعة راسخة بأن التدريس الفعّال يجب أن يُبنى على مهارات تأسيس قوية، لا سيما في اللغة العربية، التي يرى المعلمون أنها أساسية لكلٍّ من التمكّن اللغوي وتشكيل الهوية.

## ملخّص النتـــائج

تُظهر النتائج عبر العوامل الثلاثة «للتصورات التربوية الضمنية» أن مخرجات خطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» في مصر تتشكّل بدرجة أكبر بفعل الظروف المؤسسية والثقافية، أكثر منها باستعداد المعلمين للتغيير. فلا يزال المعلمون يوازنون بين دورهم التقليدي كمُربّين –يوجّهون أخلاقيًا واجتماعيًا– وبين توقّعات جديدة للقيام بدور الميسّرين في أنظمة لا تزال تُعلي من شأن الامتثال على حساب الاستقلالية المهنية. وتحدّ هذه التجاذبات من فرص التأمّل والابتكار، غير أن حالة المدرسة المجتمعية تُظهر أنه عندما تُدمَج الثقة والتعاون والاعتراف والتقدير المهني في ثقافة المدرسة، يصبح المعلمون أكثر استعدادًا للتفاعل مع الإصلاح وتكييفه بشكل هادف داخل صفوفهم الدراسية.

# توصيات السياسات

تعتمد خطة الإصلاح «التعليم ٢.٠» في مصر على مواءمة التوقّعات الثقافية والممارسات التربوية داخل الصف الدراسي والهياكل المؤسسية. وتهدف هذه التوصيات إلى معالجة القيود الهيكلية وتهيئة الظروف التي تمكّن المعلمين من استدامة الإصلاح.

## إعادة تأطير التنمية المهنية للمعلمين بما يركّز على التأمّل والنمو المستمرين

أكّد المعلمون في كلا المدرستين الحكومية والمجتمعية أن التنمية المهنية للمعلمين يجب أن تتجاوز ورش العمل القائمة على الامتثال، لتتجه نحو تعلّم تأمّلي مستمر ومرتبط بالسياق.

### سياسات مقترحة:

- **ربط الحوافز بالنمو المهني:** ربط استكمال برامج التنمية المهنية للمعلمين بالترقيات والتقدير المهني والحوافز المالية، بما يعزّز الدافعية للمشاركة الجادّة.

- **دمج صوت المعلمين:** إنشاء آليات استشارة المعلمين ليسهموا في تصميم برامج التنمية المهنية وتقييمها، بما يضمن ملاءمتها وتعزيز إحساسهم بالملكية.

- **تعزيز التعلّم بين الأقران:** دعم مجتمعات الممارسة التي يقودها المعلمون داخل المدارس الحكومية، على غرار الثقافة التعاونية القائمة في المدارس المجتمعية، بما يشجّع التأمّل المشترك وبناء الثقة المهنية.

- **تعزيز الأساليب التربوية المتخصّصة في اللغة العربية**: تطوير برنامج موجّه للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية يدمج بين التمكّن اللغوي والهوية والعناصر الثقافية. وينبغي أن يكون البرنامج شاملًا وتطبيقيًا، بما يتيح للمعلمين ممارسة الاستراتيجيات الجديدة قبل تطبيقها مع التلاميذ. كما يُستحسن دعم هذه الجهود ببرامج قراءة وكتابة لا صفّية تعزّز المهارات التأسيسية.

## تعزيز الدعم المؤسسي والاستقلالية

أكّد المعلمون في كلا المدرستين الحكومية والمجتمعية أن التنمية المهنية للمعلمين يجب أن تتجاوز ورش العمل القائمة على الامتثال، لتتجه نحو تعلّم تأمّلي مستمر ومرتبط بالسياق.

## سياسات مقترحة:

- **ضمان اتساق واستمرارية السياسات:** إنشاء كيان تنسيقي داخل وزارة التربية والتعليم مخصّص للعمل على توافق جميع مبادرات التنمية المهنية للمعلمين –بما في ذلك البرامج المدعومة من المانحين– ضمن إطار استراتيجي موحّد. على أن يعمل هذا الكيان من خلال «تعاونية أبحاث سياسات» تضم معلمين وتُجري مراجعات دورية لتقدّم التنفيذ.

- **التوفيق بين هياكل المناهج الدراسية و تعيينات المعلمين:** إجراء دراسة تقارن الرؤية المستهدفة للمنهج الدراسي بالممارسات والسياسات وأنظمة التقييم القائمة. وبناءً على نتائجها، تُعدَّل صيغ التعيين لتوفير عدد كافٍ من المعلمين للمواد متعددة التخصّصات، وتشجيع أشكال التدريس التعاوني، وتقليص متطلبات التقييم الزائدة لإتاحة مساحة للتأمّل والابتكار.

## مواءمة المنهج وأساليب التقييم مع التعلّم القائم على الجدارات

لا تزال أنظمة التقييم الصارمة القائمة على الامتحانات تدفع المعلمين نحو التدريس الإجرائي، على حساب التعلّم النشط. وينبغي أن يعزّز إصلاح نظم التقييم التعاون والتأمّل والنمو، بدلًا من الامتثال الشكلي.

## سياسات مقترحة:

• **إعادة توجيه التقييم نحو التعلّم:** إعادة تصميم تقييمات التلاميذ والمعلمين لتعكس مبادئ التعلّم القائم على الجدارات.

• **إعادة تعريف دور الموجّه:** تدريب الموجّهين للقيام بدور المدربين التربويين الذين يقدّمون الإرشاد والملاحظات البنّاءة أثناء التدريس (تكوينية)، مع الحفاظ على المساءلة.

• **بناء آليات لمشاركة الملاحظات وردود الفعل والثقة:** إنشاء قنوات تتيح للمعلمين تقديم ملاحظات مجهولة الهوية حول ممارسات التوجيه، وإدخال نظم تقييم بين الأقران تشجّع التحسين المستمر والمسؤولية المشتركة.

تدعو هذه التوصيات مجتمعة إلى الانتقال من إصلاح إجرائي إلى اتساق هيكلي شامل، حيث تُعزز السياسات والممارسات التربوية والثقافة المهنية بعضها بعضًا. ومن شأن التوفيق بين الحوافز والهياكل والثقة عبر جميع أبعاد « التصورات التربوية الضمنية» أن يمكّن المعلمين من استيعاب رؤية «التعليم ٢.٠» وترجمتها إلى ممارسات صفّية مستدامة.

# الخلاصة

تؤكّد الدراسة البحثية لمشروع «سباركس» (تعزيز الأساليب التربوية من أجل معرفة ومهارات ذات صلة) في مصر على درس محوري: لا يعتمد الإصلاح الجوهري في النظام التعليمي المصري على الهياكل الجديدة وحدها، بل على قدرة المعلمين على ترجمة الإصلاح إلى واقع داخل الصف الدراسي. ويُظهر المعلمون في كلٍّ من المدرستين الحكومية والمجتمعية التزامًا عميقًا تجاه تلاميذهم ومجتمعاتهم، وغالبًا ما يؤدّون دور المُربّي –المرشد الأخلاقي والاجتماعي– بينما يعملون في نظم تُكافئ الامتثال أكثر مما تُقدّر التأمّل. ويجسّد التزامهم وإبداعهم وحرصهم على العمل جوهر رؤية «التعليم ٢.٠»، غير أن جانبًا كبيرًا من هذا الجهد يظل غير مرئي في ظل هياكل مؤسسية جامدة وأنظمة حوافز غير متوافقة.

وعند النظر إلى الإصلاح من منظور «التصورات التربوية الضمنية»، تتّضح معالم المسار قُدمًا. إذ يترسّخ الإصلاح عندما يتوافق مع: (١) الأسس الثقافية التي ترى التدريس فعلًا أخلاقيًا وعلائقيًا قائمًا على الكرامة والثقة؛ و(٢) منظومة تعليمية تدعم الاتساق والاستقلالية والتعاون من خلال تقليص الأعباء الإدارية وتعزيز التنسيق المؤسسي؛ و(٣) نظريات تعلّم تعترف بالمعلمين بوصفهم ممارسين متأمّلين قادرين على الربط بين المهارات التأسيسية والتدريس المتمحور حول التلميذ.

وتحوّل التوصيات هذه الرؤى إلى ممارسات عملية؛ من خلال إعادة تأطير التنمية المهنية للمعلمين بما يعطي الأولوية للتأمّل وملاءمة السياق والتعلّم بين الأقران؛ وتعزيز الاتساق المؤسسي وتماسك السياسات؛ وإعادة تصميم المناهج وأساليب التقييم بما يكافئ النمو، لا مجرّد الامتثال. ويمكن لهذه التحوّلات أن تستعيد الوقت والثقة والفاعلية المهنية التي يحتاجها المعلمون لتطبيق الإصلاح على نحو فعّال.

يقدّم هذا التقرير مشورة في توقيت مناسب لمسار التحوّل التعليمي الجاري في مصر. فالمعلمون يطبّقون الإصلاح بالفعل من خلال ممارسات يومية قائمة على الرعاية والتكيّف والمثابرة – وهي ممارسات غير صاخبة لكنها حاسمة في ربط أهداف السياسات بواقع الصفوف الدراسية. وهذه ليست محض ممارسات هامشية، بل هي أساس التغيير التعليمي. وسوف يُقدّر لخطة التعليم ٢.٠ في مصر النجاح فقط عندما تُبنى السياسات بالشراكة مع المعلمين، لا نيابةً عنهم ومن أجلهم فحسب، وعندما يرتكز الإصلاح على الخبرة الحياتية لمَن يُعلّمون ويتعلّمون ويرعون الجيل القادم.

# المراجع

Ahram Online. (2022). “Real Shortages in School Teachers: Mass Recruitment Drive Launched.” *Al-Ahram Weekly*, March 9.
https://english.ahram.org.eg/NewsContent/50/1201/456971/AlAhram-Weekly/Egypt/Real-shortages-in-school-teachers-Mass-recruitment.aspx

———. (2025). “Egypt Added 98,000 Classrooms, Cut Public School Class Size to under 50 Students.” *Ahram Online*, May 28
https://english.ahram.org.eg/News/547081.aspx

AlReuters. (2024). “Subject Cuts Expose Cracks in Egypt’s Under-Funded School System.” *Reuters*, October 10.
https://www.reuters.com/world/africa/subject-cuts-expose-cracks-egypts-under-funded-school-system-2024-10-10/

Alternative Policy Solutions. (2023). *Without Teachers, There Is No Education.* American University in Cairo.
https://aps.aucegypt.edu/en/articles/1429/without-teachers-there-is-no-education

Assaad, Ragui, and Caroline Krafft. (2015). “Is Free Basic Education in Egypt a Reality or a Myth?” *International Journal of Educational Development* 45: 16–30.
https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.09.001.

Assafir Al-Arabi. (2023). “Education in Egypt: The Authority Tames Its Citizens.” *Assafir Al-Arabi*, December 18.
https://assafirarabi.com/en/57047/2023/12/18/education-in-egypt-the-authority-tames-its-citizens/

Daif, B., A. El-Mogy, and A. Magd. (2023). “Assessment of Professional Development Program for Primary Stage Teachers in Egypt for Implementing the New Educational System EDU 2.0 from Teachers and Supervisors’ Point of View.” *Egyptian Journal of Science Education.*
https://mktm.journals.ekb.eg/article_310311_ba8e9b5e9bf6d4bffcf448a16b68de35.pdf

Education 2.0 Strategy Document Final. (n.d.). Accessed July 30, 2024.
https://drive.google.com/file/d/1gO8G5J3meYhBi7n7GlL4gNjf4EWe8Eku/view

Khairat, A. (2021). “Community Education Project Leadership and Organizational Culture: Perceptions of Empowerment in an Egyptian NGO.” Master’s thesis, The American University in Cairo. AUC Knowledge Fountain.
https://fount.aucegypt.edu/etds/459/

Knowles, J. Gary, and Ardra L. Cole, eds. (2022). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Langsten, Ray. (2018). “Community Schools in Egypt: Lessons on What Works, and What Doesn’t.” *The Conversation.*
https://theconversation.com/community-schools-in-egypt-lessons-on-what-works-and-what-doesnt-101125

Langsten, Ray, Fatma Abdelkhalek, and Tahra Hassan. (2022). “Arabic Language Skills: A Comparative Study of Community and Government Schools in Rural Upper Egypt.” *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 52 (6): 879–94.
https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1843003.

Marey, R., and A. Magd. (2022). “The Current Curriculum, Instructional, and Assessment Reforms in Egypt: The Experience and Lessons Learned.” In *Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East*, edited by M. S. Khine, 207–225. Singapore: Springer Nature.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2_13.

Marey, R., A. Magd, H. El-Deghaidy, and A. Tidswell. (2022). “A Transformative Professional Development Model in Current Egyptian Reforms: A Mixed-Methods Study.” *Social Sciences & Humanities Open* 5: 100233.
https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100233.

Moustafa, N., E. Elghamrawy, K. King, and Y. Hao. (2022). “Education 2.0: A Vision for Educational Transformation in Egypt.” In Education to Build Back Better: What Can We Learn from Education Reform for a Post-Pandemic World, edited by F. M. Reimers, U. Amaechi, A. Banerji, and M. Wang, 51–74. Cham: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-93951-9_3.

SDG Partnerships Platform / UN DESA. (2018). Schools for Egypt – Community School Initiative.
https://sdgs.un.org/partnerships/schools-egypt-community-school-initiative

Sobhy, H. (2023). “Reforms for Another Planet: The Global Learning Crisis, Political Drivers and Expert Views on Egypt’s Edu 2.0.” Research on Improving Systems of Education (RISE), PE06.
https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE06.

Tabulawa, R. (2013). Teaching and Learning in Context: Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa. Dakar: CODESRIA.

The Framework of the Public Education Curriculum. (n.d.). Accessed July 30, 2024.
https://drive.google.com/file/d/1gO8G5J3meYhBi7n7GlL4gNjf4EWe8Eku/view

UNICEF Egypt. (2019, December 15). “Access to Education for the Most Deprived – Community Schools in Egypt.” Photo Essay.
https://www.unicef.org/egypt/stories/access-education-most-deprived

USAID. (2020a). Teach for Tomorrow Fact Sheet.
https://www.usaid.gov/egypt/fact-sheets/teach-tomorrow

———. (2020b). Teacher Excellence Initiative (TEI) Overview.
https://www.usaid.gov/egypt/newsroom/fact-sheets/teacher-excellence-initiative

World Bank. (2018). Supporting Egypt Education Reform Project.
https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P157202

Zahran, N. (2023). “Assessing the Implementation of Egypt’s Education 2.0 Reform: The Case of Sohag.” Master’s thesis, American University in Cairo. AUC Knowledge Fountain.
https://fount.aucegypt.edu/etds/2116

# الملحقات

Assaad, R., and C. Krafft. 2015. “Is Free Basic Education in Egypt a Reality or a Myth?” International Journal of Educational Development 45: 16–30. doi:10.1016/j.ijedudev.2015.09.001

Ahram Online. (2022, March 9). Real shortages in school teachers: Mass recruitment drive launched. Al-Ahram Weekly. https://english.ahram.org.eg/NewsContent/50/1201/456971/AlAhram-Weekly/Egypt/Real-shortages-in-school-teachers-Mass-recruitment.aspx

Ahram Online. (2025, May 28). Egypt added 98,000 classrooms, cut public school class size to under 50 students. https://english.ahram.org.eg/News/547081.aspx

Alternative Policy Solutions. (2023). Without teachers, there is no education. American University in Cairo. https://aps.aucegypt.edu/en/articles/1429/without-teachers-there-is-no-education

Assafir Al-Arabi. (2023, December 18). Education in Egypt: The authority tames its citizens. https://assafirarabi.com/en/57047/2023/12/18/education-in-egypt-the-authority-tames-its-citizens/

Badran, Alaa, Lamiaa Eid, Hanan Abozaied, and Noha Nagy. 2021. “Egypt’s ICT Reform: Adoption Decisions and Perspectives of Secondary School Teachers During COVID-19.” AERA Open 7 23328584211042866.

Badran, Alaa & Toprak, Mustafa. 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. 28. 10.14507/epaa.28.5010.

Bampanis, Stefanos. 2024. “Education Reforms in Egypt and Tunisia after the Arab Spring: A Socio-Political Analysis.” https://apothesis.eap.gr/archive/item/199115?lang=en.

Daif, Basma & El-mogy, Amany & Majd, Ashraf. 2023. Assessment of Professional development program for primary stage teachers ‘in Egypt for implementing the new educational system EDU2.0 from teachers and supervisors’ point of view. Egyptian Journal of Science Education. https://mktm.journals.ekb.eg/article_310311_ba8e9b5e9bf6d4bffcf448a16b68de35.pdf

Education 2.0 Strategy Document Final.Accessed July 30, 2024. https://drive.google.com/file/d/1gO8G5J3meYhBi7n7GlL4gNjf4EWe8Eku/view

El-Bilawi, Nora & Nasser, Ilham. 2017. Teachers' professional development as a pathway for educational reform in Egypt. Reflective Practice. 18. 147-160. 10.1080/14623943.2016.1251406.

Elian, Eman Ahmed Mohamed Hussein. 2016. "Standards of teaching reading in the secondary schools in Egypt in the light of some international experiences: Historical study." Reading.

Elkabani, Maha. 2023. Teachers' Perceptions of Student Engagement and Active Learning Implementation in a National Private School in Egypt: Laying the Foundation for the 21st Century Skills. Boston: Dissertation, Boston University. https://open.bu.edu/handle/2144/46234?show=full.

Emam, Mahmoud Mohamed, Yara Yasser Hilal, Nora Mohamed, and Yasser F. Hendawy Al-Mahdy. 2023. "Between Think Big and Hit Hard' Exploring the Role of Teacher Agency in Becoming Action Researchers: The Egyptian Context." Educational Action Research 31, no. 1: 135–52. https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2159470

Ghany, Nisreen Abdul. 2003. "Contemporary Initial Teacher Training Reforms in Egypt : A Comparative and Historical Perspective," January. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=sso&db=edsble&AN=edsble.398644&site=eds-live&scope=site&custid=s6271971.

Gill, CM Hugues D., and Elizaveta Berezina. 2020. "School Performance in Three South East Asian Countries: Lessons in Leadership, Decision-Making and Training." European Journal of Training and Development 45 (2/3): 136–48. https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2020-0014.

Ginsburg, Mark & Megahed, Nagwa & Elmeski, Mohammed & Nobuyuki, Tanaka. 2010. Reforming Educational Governance and Management in Egypt: National and International Actors and Dynamics. Education Policy Analysis Archives. 18. 10.14507/epaa.v18n5.2010.

Ghufron, Zaki, Endang Saeful Anwar, Azizah Alawiyah, and Mufrodi. 2023. "Arabic Teaching and Learning in Matriculation Program for Al-Azhar Student's Candidate." Arabiyat: Journal of Arabic Education & Arabic Studies / Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban 10, no. 1 (June 2023): 106–20.

Herrera, Linda; Torres, Carlos Alberto. 2006. Cultures of Arab Schooling : Critical Ethnographies from Egypt. Albany: State University of New York Press.

Ibrahim, Ali S. 2010. "The Politics of Educational Transfer and Policymaking in Egypt." Prospects: Quarterly Review of Comparative Education 40 (4): 499–515. https://doi.org/10.1007/s11125-010-9173-3.

Khairat, A. (2021). Community education project leadership and organizational culture: Perceptions of empowerment in an Egyptian NGO. Master's Thesis, The American University in Cairo. AUC Knowledge Fountain.
https://fount.aucegypt.edu/etds/459/

Knowles, J. G., & L. Cole, A. (2022). Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues. SAGE.

Langsten, Ray, Fatma Abdelkhalek, and Tahra Hassan. 2022. "Arabic Language Skills: A Comparative Study of Community and Government Schools in Rural Upper-Egypt." Compare: A Journal of Comparative and International Education52, no. 6: 879–94.
https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1843003.

Langsten, R. (2018). Community schools in Egypt: Lessons on what works, and what doesn't. The Conversation.
https://theconversation.com/community-schools-in-egypt-lessons-on-what-works-and-what-doesnt-101125

Mansour, Nasser. 2009. "Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda." International Journal of Environmental and Science Education 4, no. 1. 25-48

Marey, Rizk & Magd, Ashraf & EL-Deghaidy, Heba & Tidswell, Andrew. 2022. A transformative professional development model in current Egyptian reforms: A mixed-methods study. Social Sciences & Humanities Open. 5. 100233. 10.1016/j.ssaho.2021.100233.

Marey, Rezk, and Ashraf Magd. 2022. "The Current Curriculum, Instructional, and Assessment Reforms in Egypt: The Experience and Lessons Learned." In Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East, edited by Myint Swe Khine, 207–25. Singapore: Springer Nature.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2_13.

Megahed, Nagwa M., and Mark B. Ginsburg. 2008. "Social Inequalities, Educational Attainment, and Teachers in Egypt." In Inequality in Education: Comparative and International Perspectives, edited by Donald B. Holsinger and W. James Jacob, 369–91. CERC Studies in Comparative Education, vol. 24. New York: Springer; Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Megahed, Nagwa, Mark Ginsburg, Antar Abdellah, and Ayman Zohry. 2012. "The Quest for Educational Quality in Egypt: Active-Learning Pedagogies as a Reform Initiative." In Quality and Qualities: Tensions in Education Reforms, 41–67.
https://doi.org/10.1007/978-94-6091-951-0.

Mirshak, Nadim. 2020. “Authoritarianism, Education and the Limits of Political Socialisation in Egypt.” Power and Education 12 (1): 39–54 https://doi.org/10.1177/1757743819869028.

MOETE, 2020. “Transforming Teachers - Education 2.0 Teachers: A New Cadre of Educators”, Google Docs. Accessed July 31, 2024. https://drive.google.com/file/u/2/d/1VgnNBliU09U2fopMF6dbpFrzFqLYsDxv/view?usp=embed_facebook.

Mogheith, Aalaa Afdal, A. A. Wahb, L. A. Yassin, and Maha Bali. 2019. “Technology Integration in Education in Egypt.” Papers, Posters, and Presentations 74.

Moustafa, Nariman, Ebtehal Elghamrawy, Katherine King, and Yu (Claire) Hao. 2022. “Education 2.0: A Vision for Educational Transformation in Egypt.” In Education to Build Back Better: What Can We Learn from Education Reform for a Post-Pandemic World, edited by Fernando M. Reimers, Uche Amaechi, Alysha Banerji, and Margaret Wang, 51–74. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93951-9_3.

Primary Year 1 Framework En. Accessed July 30, 2024. https://drive.google.com/file/d/1X57_pIsyFKvD3ETMYCBgXqQgX1n8pIE8/view

Qargha, Ghulam Omar and Rachel Dyl. 2024. Invisible Pedagogical Mindsets: Developing a Contextual Understanding of Pedagogies. The Brookings Institution

Reuters. (2024, October 10). Subject cuts expose cracks in Egypt’s under-funded school system. https://www.reuters.com/world/africa/subject-cuts-expose-cracks-egypts-under-funded-school-system-2024-10-10/

Sayed, Fatma H. 2006. Transforming Education in Egypt : Western Influence and Domestic Policy Reform. Cairo; New York: The American University in Cairo Press. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=sso&db=edsjbk&AN=edsjbk.j.ctt15m7mtv&site=eds-live&scope=site&custid=s6271971.

Scales, Alice M., and Lawrence B. Zikri. 1988. “Literacy development in Egypt: Research and practice issues.” The Negro Educational Review 39, no. 3: 4.

SDG Partnerships Platform / UN DESA. (2018). Schools for Egypt – Community School Initiative. https://sdgs.un.org/partnerships/schools-egypt-community-school-initiative

Sobhy, H. 2023. Reforms for Another Planet: The Global Learning Crisis, Political Drivers and Expert Views on Egypt’s Edu 2.0. Research on Improving Systems of Education. PE06. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE06

The Framework of the Public Education Curriculum. Accessed July 30, 2024. https://drive.google.com/file/d/1gO8G5J3meYhBi7n7GlL4gNjf4EWe8Eku/view

UNICEF Egypt. (2019, December 15). Access to education for the most deprived – Community schools in Egypt [Photo essay]. https://www.unicef.org/egypt/stories/access-education-most-deprived

USAID Teacher Excellence Initiative Annual Report. 2022.

USAID Activity Fact Sheet Teach for Tomorrow. 2020.

Warschauer, Mark. 2004. "The Rhetoric and Reality of Aid: Promoting Educational Technology in Egypt." Globalisation, Societies and Education 2 (3): 377–90. https://doi.org/10.1080/1476772042000252498.

World Bank, 2018. Supporting Egypt Education Reform Project.

Wolsey, Thomas DeVere, Ibrahim M. Karkouti, Elfrieda H. Hiebert, Dalal Abo El Seoud, Helen Abadzi, and Fatma Abdelkhalek. 2023. "Texts for reading instruction and the most common words in modern standard Arabic: an investigation." Reading and Writing 36, no. 7: 1567-1587

Zahran, Norhan. 2023. Assessing The Implementation of Egypt's Education 2.0 Reform: The Case of Sohag. American University in Cairo, Master's Thesis. AUC Knowledge Fountain. https://fount.aucegypt.edu/etds/2116

Zakaria, F. (2021, November 15). Wazyr al ta'elym: wafrna msadar badylh ll ta'elm ta'ewydah 'en al modarsyn al aql kafa'h [The minister of education: we provided alternatives for learning, substituting the less qualified teachers]. Akhbarelyom. https://bit.ly/3HzVjtm

عبدالغني، 2023. سياسات تطوير إعداد المعلم في مصر قراءة تحليلية نقدية للائحة الجديدة لكليات التربية 2023 في ضوء السياق العالمي. العلوم التربوية، العدد الثاني. 10.21608/ssj.2024.353847

# ملحق ٢ : دليل الترميز (الأكواد) الموضوعي

| كود رئيسي | كود فرعي | كود فرعي تفصيلي | الوصف |
|---|---|---|---|
| C1<br>المنظومة التعليمية | C1.1<br>البيئة المدرسية | C1.1.1<br>الثقافة المؤسسية للمدرسة | الأعراف والقيم والسلوكيات داخل المدرسة التي تشكّل خبرات المعلمين والتلاميذ. |
| | | C1.1.2<br>ثقافة التفاعل بين المدرسة والإدارة التعليمية | الأعراف والقيم التي تحكم التفاعل بين المدرسة والجهات الإدارية المركزية أو المديريات والإدارات التعليمية |
| | | C1.1.3<br>المهام الإدارية | المسؤوليات غير التدريسية التي تؤثر على عبء عمل المعلمين. |
| | C1.2<br>السياسات وتنفيذها | C1.2.1<br>رؤى السياسات | الأهداف والطموحات العامة للسياسات التعليمية الوطنية |
| | | C1.2.2<br>تنفيذ السياسات | آليات التطبيق العملي للسياسات التعليمية ومسارات تنفيذها، بما في ذلك التحديات المرتبطة بصياغتها |
| | | C1.2.3<br>لتواصل حول السياسات | وضوح واتساق وتوقيت الرسائل التي تصل إلى المعلمين، والفاعلين في المنظومة، وداخل كيانات الوزارة بشأن الإصلاحات، إضافة إلى أنماط التواصل بين الجهات المختلفة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | C1.2.4<br>**أثر السياسات** | الآثار الفعلية للسياسات على المعلمين, والتلاميذ, والمنظومة التعليمية.<br>وصف مفصل:<br>▪ مقاومة التغيير: تعبيرات عن عدم الارتياح أو النقد أو تجنب الإصلاحات المفروضة.<br>▪ تحولات تدريجية/انتقائية: تبنٍّ بطيء أو جزئي أو هجين للممارسات الجديدة.<br>▪ تغيير تحولي: تحولات عميقة في التوجهات أو الممارسات البيداغوجية. |
| | | C1.2.5<br>**وتيرة تغيّر السياسات** | التغيرات المتسارعة في السياسات والمبررات المرتبطة بها |
| | | C1.2.6<br>**فجوة التنفيذ** | الفارق بين الرؤية السياساتية وتطبيقها الفعلي على أرض الواقع |
| | | C1.2.7<br>**استقلالية المعلم في تكييف السياسات** | كيفية تفسير المعلمين لسياسات مثل التعليم ٢.٠ وتكييفها داخل فصولهم بما يتجاوز الإرشادات الرسمية |
| | | C1.2.8<br>**تنفيذ السياسات** | الجهات الفاعلة التي تقدم التدريب, وديناميات القوة بينها, والهيكل الهرمي للتدريب وعلاقته بترقيات المعلمين, وآليات التعاقد مع مقدمي التدريب, وكيف يؤثر فاعلو التنمية في أجندة الوزارة, والمكاسب أو الحوافز التي يحصل عليها المعلمون من التدريب |
| | C1.3<br>**التقييم** | C1.3.1<br>**استراتيجيات التقييم** | الأساليب والمقاربات المستخدمة لتقييم تعلم التلاميذ وتعلم المعلمين. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | C1.3.2<br>**التحضير لأساليب للتقييم** | ▪ عبء عمل المعلمين واستراتيجياتهم لإعداد التلاميذ للتقييم. |
| | | C1.3.3<br>**أداء التلاميذ** | كما يورده المعلمون أو فاعلو المنظومة بشأن أثر ممارسات التقييم على نواتج تعلم التلاميذ. |
| | | C1.3.4<br>**التجاذبات حول الاختبارات الموحدة/ القياسية** | التعارض بين التعلم النشط أو المتمركز حول التلميذ وممارسات التقييم السائدة. |
| | | C1.3.5<br>**ممارسات التقييم الشامل** | مقاربات تقييم بديلة تتجاوز الاختبارات الموحدة (مثل تقييم الأقران، التقييم التكويني، التقييم القائم على المهارات). |
| | | C1.3.6<br>**ضغط التلاميذ** | الضغوط التي يتعرض لها التلاميذ نتيجة الاستعداد للامتحانات |
| | | C1.3.7<br>**أثر التقييم على ثقافة الصف الدراسي** | الأعراف الصفية وأنماط العلاقة بين المعلم والتلميذ التي تتشكل نتيجة بيئة ومتطلبات التقييم (مثل الدروس الخصوصية). |
| | C1.4<br>**التكنولوجيا** | C1.4.1<br>**استخدام التكنولوجيا** | ▪ كيفية دمج الأدوات الرقمية في التدريس، وتنمية المعلمين، والتعاون بينهم، وتقديم التعلم. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | C1.4.2<br>**وتيرة تغيّر السياسات** | الدور المرجو من التكنولوجيا في العملية التعليمية |
| | | C1.4.3<br>**القلق التكنولوجي** | تخوف المعلمين من استخدام الأدوات التكنولوجية الجديدة |
| | | C1.4.4<br>**استبدال المعلم** | النقاش حول ما إذا كانت التكنولوجيا تحل محل المعلم أم تدعمه |
| | | C1.4.5<br>**الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا** | حالات استخدام المعلمين أو التلاميذ للأدوات الرقمية بطريقة تعزز التفاعل أو تدعم التعلم بفاعلية |
| | | C1.4.6<br>**معوقات تبنّي التكنولوجيا** | قيود البنية التحتية, أو مخاوف المعلمين, أو العوائق النظامية التي تمنع الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا, بما في ذلك محدودية الأجهزة أو الوصول إليها وما يترتب عليه من فجوات |
| | | C1.4.7<br>**أثر التكنولوجيا** | تأثير التكنولوجيا على عمليات التعلم, وأدوار المعلمين, ومساحات التعلم |
| | C1.5<br>**التنمية المهنية للمعلمين** | C1.5.1<br>**فرص التدريب والتنمية المهنية** | مدى توافر وإتاحة فرص التنمية المهنية, بما يشمل النمو الشخصي والمسار المهني، والحصول على الموارد اللازمة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | C1.5.2<br>**ملاءمة التدريب** | مدى ارتباط برامج التدريب بواقع الفصل الدراسي وفعاليتها المتصورة, وكذلك ملاءمة الجهات المقدمة للتدريب |
| | | C1.5.3<br>**المسار المهني** | المسارات المهنية للمعلمين وتحدياتها, وخبراتهم السابقة قبل دخول المجال, ودوافعهم الداخلية والخارجية للتدريس, ومؤهلاتهم |
| | | C1.5.4<br>**التعلم التعاوني بين المعلمين** | الابتكارات التربوية المتأثرة بالأقران, ومجتمعات الممارسة المحلية, وحل المشكلات بشكل جماعي |
| | | C1.5.5<br>**التعلم من خلال الممارسة** | تجارب المعلمين وتأملهم وتعلمهم غير الرسمي داخل الصف |
| | | C1.5.6<br>**أثر التدريب** | مدى انعكاس التدريب على الممارسة الصفية الفعلية |
| | | C1.5.7<br>**تقييم التنمية المهنية للمعلمين** | استراتيجيات تقييم برامج التدريب وأداء المعلمين فيها, وتتبع تقدمهم, وتعديل البرامج بناءً على التقييمات القبلية والبعدية |
| C2<br>**نظريات التعلم** | C2.1<br>**البيداغوجيا** | C2.1.1<br>**الممارسات التدريسية** | الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس داخل الصف. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| كيفية تعريف المعلمين للبيداغوجيا والعملية التربوية وفهمهم لتطبيقها. | C2.1.2<br>**تعريفات المعلمين للبيداغوجيا/ الأساليب التربوية** | | |
| استراتيجيات تدريس مميزة لمواد دراسية محددة. | C2.1.3<br>**بيداغوجيا خاصة بالمادة** | | |
| مقاربات تركز على مشاركة التلاميذ، مثل التعلم القائم على المشروعات. | C2.1.4<br>**البيداغوجيات النشطة** | | |
| أساليب تعطي أولوية لاحتياجات التلاميذ واهتماماتهم وأنماط تعلمهم | C2.1.5<br>**التعلم المتمركز حول التلميذ** | | |
| تعلم تطبيقي قائم على الأنشطة، متسق مع رؤية التعليم ٢.٠ | C2.1.6<br>**التعلم التجريبي** | | |
| دمج عدة تخصصات في إطار تعلم متكامل | C2.1.7<br>**التعلم متعدد التخصصات** | | |
| تطبيق خطط دروس جاهزة أو أطر مفروضة خارجيًا، بما في ذلك مزايا هذا التوجه. | C2.1.8<br>**البيداغوجيا المهيكلة أو الموجهة** | | |
| ممارسات تربوية نابعة من خارج التدريب الرسمي أو متطلبات الوزارة، وتم اختبارها في سياقات مجتمعية (مثل نموذج نور البيان). | C2.1.9<br>**البيداغوجيات المحلية/التقليدية** | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | C2.1.10<br>التعلم المراعي للسياق | جهود المعلمين لربط المحتوى ببيئة التلاميذ المحلية وواقعهم الاجتماعي ومراحل نموهم, بما يراعي ظروف المجتمع |
| | | C2.1.11<br>التعلم التعاوني بين المعلمين | الابتكارات التربوية المتأثرة بالأقران, ومجتمعات الممارسة المحلية, وحل المشكلات بشكل جماعي |
| C3<br>الثقافة | C3.1<br>المعلمون في المجتمع | C3.1.1<br>قيمة المعلم في المجتمع | الأهمية المتصورة للمعلمين داخل المجتمع |
| | | C3.1.2<br>أثر التدريب | التوقعات الموضوعة على المعلمين بوصفهم جزءًا من سوق العمل. |
| | | C3.1.3<br>الهوية المهنية للمعلم | كيفية إدراك المعلمين لدورهم المتغير في ظل تغيرات السياسات. |
| | C3.2<br>البيداغوجيا | C3.2.1<br>التعلم باللغة الأم | دور اللغة الأم في التعلم والنمو المعرفي, وعلاقتها بالثقافة. |
| | | C3.2.2<br>القبول | مدى الانفتاح على تنوع أساليب التدريس والتعلم |
| | | C3.2.3<br>استيعاب ثقافات التعلم القائمة<br>استيعاب ثقافات التعلم القائمة | كيفية مراعاة الإصلاح للثقافات التعليمية السابقة والحالية والتعامل مع آثارها |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | C3.2.4<br>العدالة في التعليم | كيفية تعامل المجتمع مع دعم التلاميذ من خلفيات غير ميسور |
| | | C3.2.5<br>التعلم المتمركز حول التلميذ | تأثير خطة الإصلاح "التعليم ٢.٠" وبرامج التدريب على تغيير التوجهات التربوية |
| | | C3.2.6<br>معتقدات حول السلطة والانضباط | التصورات المتعلقة بالسلطة والانضباط ونقل المعرفة كما تشكلها التوقعات المجتمعية، بما يشمل أي إشارات إلى تعرض المعلمين للعنف |
| | | C3.2.7<br>تأثير الأسرة والمجتمع | دور توقعات الأسرة والممارسات المنزلية أو تصورات المجتمع في تشكيل التدريس |
| | C3.3<br>التفاعلات وديناميات القوة | C3.3.1<br>التجاذبات بين المعلم والموجّه | التفاعلات أو النزاعات بين المعلمين والموجهين. |
| | | C3.3.2<br>التجاذبات بين المعلمين وزملائهم | الخلافات والتجاذبات بين المعلمين. |
| | | C3.3.3<br>التفاعلات بين المعلم والمدرب | العلاقات بين المعلمين والمدربين. |
| | | C3.3.4<br>التجاذبات بين المعلمين والمنظومة التعليمية | الإحباطات الناتجة عن قيود المنظومة التعليمية (مثل كثافة الفصول، وعبء العمل، وضيق الوقت، وقيود المناهج، ومتطلبات التوثيق، والضغوط البيروقراطية). |

## المحادثة الأولى: خلق مساحة تفاهم واستكشاف الأساسيات

**محاور التركيز:** الرحلة الشخصية والقيم ووجهات النظر التأسيسية حول التعليم. بناء الثقة وإنشاء بيئة مريحة.

١. **كيف بدأت رحلتك في التدريس، وما الذي شكل قرارك بأن تصبح معلماً؟**

- هل يمكنك مشاركة قصتك حول كيف بدأت مسيرتك في التدريس؟ ما الذي ألهمك لاختيار مهنة التدريس؟
- هل كانت هناك قضايا أكبر أو اتجاهات مجتمعية أثرت على قرارك بأن تصبح معلمًا؟

٢. **ما قيمة التعليم بالنسبة لك ولمجتمعك؟**

- ماذا تعني لك شخصياً مفاهيم التعليم والتدريس والتعلم؟
- ما أهم طريقتين أو ثلاث طرق التي يفيد بها التعليم المجتمع الذي تعمل فيه؟

٣. **كيف تطورت أفكارك حول التدريس والتعلم بمرور الوقت؟**

- هل يمكنك مشاركة أهم ثلاث طرق تغير بها منظورك حول التدريس والتعلم على مر السنين؟
- كيف تغيرت نظرة المجتمع للتعليم خلال السنوات العشر الماضية؟ هل يمكنك مشاركة مثال أو مثالين؟

٤. **ما الدور الذي ترى نفسك تلعبه في حياة طلابك والمجتمع الأوسع؟**

- ما هي أهم ثلاثة أدوار تقوم بها كمعلم في حياة طلابك؟
- كيف أثر فهمك لهذا الدور عليك شخصيًا ومهنيًا؟

٥. **ما هي مصادر الإلهام التي توجه عملك كمعلم؟**

- ما العوامل التي أثرت في الطريقة التي تفكر بها حول دورك كمعلم؟
- هل هناك تجارب أو أشخاص معينون ألهموا رحلتك في التدريس؟
- ما هي طريقتك المفضلة للتعلم بشكل شخصي؟

**٦. مَن هم الأشخاص الذين تلجأ إليهم عندما تحتاج إلى أي دعم في المدرسة؟ في المديرية؟ في الوزارة؟**

## المحادثة الثانية: تعميق النقاش حول الممارسات والأساليب التربوية

**محاور التركيز:** طرق التدريس، وخبرات التدريب، والاستراتيجيات التربوية. البناء على الثقة التي تم إنشاؤها في الجلسة الأولى.

**١. احكيلنا عن انطباعك الشخصي وانطباع المعلمين عن التغييرات اللي حصلت مع ٢.٠.**

- كيف يرى المعلمون أنفسهم في ظل النظام الجديد؟ هل تم تمكينهم اكثر او العكس ولماذا؟
- ما الأساس التربوي لنظام التعليم ٢.٠؟
- ما هي القيم والمهارات الجوهرية التي يرتكز عليها نظام التعليم ٢.٠؟
- ما هو دور المعلم الأساسي في ظل النظام الجديد؟وما التغيير الذي حدث معه في هذا الجزء؟
- كيف تغيرت طرق التدريس مع نظام التعليم ٢.٠؟ هل يمكنك إعطاء أمثلة من طرق التدريس التي تستخدمها الآن بسبب التغييرات في نظام التعليم ٢.٠؟
- ما الأهداف التربوية و التعليمية الأساسية لنظام التعليم ٢.٠؟
- ما الوسائل التي يستخدمها المنهج لإيصال تلك الأهداف؟
- كيف يصلكم/ تعرفون عن المستجدات والتغييرات في المنهج أو أي إجراءات جديدة من الوزارة؟

**٢. ما التدريبات التي تلقيتها، وكيف أثرت على ممارستك التدريسية؟**

- ما البرامج التدريبية الأخيرة التي حضرتها؟ وكيف أثرت على ممارستك التدريسية؟
- ما أساليب التدريب (مثل الأنشطة الجماعية، الإرشاد، أو الممارسة العملية) التي كانت أكثر فاعلية بالنسبة لك؟
- هل تعتقد أن التنمية المستمرة للمعلمين ضرورية، أم يمكن للمعلمين تطوير مهاراتهم بطرق أخرى؟

**٣. ما هو فهمك لأساليب التدريس، وكيف تؤثر على ممارساتك في الفصل الدراسي؟**

- ماذا يعني مصطلح "الطرق أو الأساليب التربوية" بالنسبة لك؟
- ما أكثر ممارسات أو أساليب التدريس التي تركز عليها في الصف الدراسي الخاص بك؟
- هل يمكنك مشاركة أمثلة لممارسات صفية نجحت معك؟ ماذا عن تلك التي لم تنجح؟

**٤. كيف ترتبط ممارساتك التربوية بنظريات التعلم الأوسع؟**

- كيف أثرت السياسات على المستوى الوطني مثل سياسات "التعليم ٢.٠" على أساليب التدريس التي تستخدمها في الفصل الدراسي الخاص بك؟
- هل تحاول تطبيق نظريات تعلم معينة في تدريسك؟ إذا كان نعم، هل يمكنك مشاركة أي نظريات تعتمد عليها أكثر؟
- كيف تربط بين أساليب التدريس التي تستخدمها والأفكار الأوسع حول التعلم والتدريس التي تلقيتها من التدريب؟

**٥. كيف قمت بتكييف أو تطوير أساليب التدريس بناءً على احتياجات وخبرات الطلاب؟**

- هل سبق لك تعديل أساليب تدريس معينة بناءً على احتياجات طلابك أو بيئتهم؟ هل يمكنك إعطاء أمثلة؟
- ما الذي يلهمك لتجربة استراتيجيات تدريسية جديدة أو تعديل الاستراتيجيات الحالية؟
- هل يمكنك مشاركة أي قصص حول أساليب تدريسية جربتها ونجحت أو لم تنجح؟

**٦. كيف تتعاون مع الآخرين في بيئة التدريس؟**

- عندما تحتاج إلى مساعدة أو نصيحة حول دورك كمعلم، إلى مَن تلجأ في مدرستك أو المديرية؟
- هل تستخدم شبكات الدعم غير الرسمية مثل مجموعات الزملاء أو المجتمعات الإلكترونية لتحسين التدريس؟ إذا كان نعم، هل يمكنك مشاركة المزيد عن دوائر الدعم هذه؟
- ما التحديات والفرص التي تواجهها في ممارستك التدريسية؟
- هل هناك أي شيء آخر ترغب في مشاركته حول ممارسات التدريس الحالية لم نتناولها؟

. **المحادثة الثالثة والأخيرة:** استكشاف التحديات والرؤية والمساهمات

**محاور التركيز: التحديات والنمو المهني والرؤية للمستقبل. البناء على المحادثات السابقة.**

**١. ما فهمك للبيداغوجيا (المنهجية التربوية والتدريسية)، وكيف تشكل ممارساتك داخل الفصل الدراسي؟**

- ماذا يعني لك مصطلح "الأساليب أو الطرق التعليمية"؟
- ما الممارسات أو الأساليب التدريسية التي تركز عليها أكثر في فصلك الدراسي؟
- هل يمكنك مشاركة أمثلة على ممارسات صفية نجحت معك؟ وماذا عن تلك التي لم تنجح؟
- كيف ترتبط ممارساتك التربوية بنظريات التعلم الأوسع؟
- هل تحاول تطبيق نظريات تعلم معينة في تدريسك؟ إذا كان نعم، هل يمكنك مشاركة أي نظريات تعتمد عليها أكثر؟
- كيف تربط بين أساليب التدريس التي تستخدمها والأفكار الأوسع حول التعلم والتدريس التي تلقيتها من التدريب؟
- كيف قمت بتكييف أو تطوير أساليب التدريس بناءً على احتياجات وخبرات الطلاب؟
- هل سبق لك تعديل أساليب تدريس معينة بناءً على احتياجات طلابك أو بيئتهم؟ هل يمكنك إعطاء أمثلة؟
- ما الذي يلهمك لتجربة استراتيجيات تدريسية جديدة أو تعديل الاستراتيجيات الحالية؟
- هل يمكنك مشاركة أي قصص حول أساليب تدريسية جربتها ونجحت أو لم تنجح؟
- كيف تتعاون مع الآخرين في بيئة التدريس؟

**٢. ما التحديات والفرص التي تواجهها في ممارستك التدريسية؟**

- ما أهم ثلاث قواعد أو إجراءات أثرت إيجابياً على عملك اليومي؟ وما هي ثلاثة إجراءات جديدة أثرت عليه سلباً؟
- ما الموضوعات التي ينبغي أن تركز عليها برامج التدريب، في رأيك؟
- إذا أتيحت لك الفرصة لتغيير أو تحسين السياسات أو القواعد أو الإجراءات أو الأساليب التدريسية الحالية، ما الذي ستغيره ولماذا؟

**٣. كيف يمكن للتدريب والسياسات دعم نموك المهني بشكل أفضل؟**

- ما دور المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريب أو التعديلات على برامج التدريب أثناء الخدمة؟
- ما الموضوعات التي ينبغي أن تركز عليها برامج التدريب، في رأيك؟
- إذا أتيحت لك الفرصة لتغيير أو تحسين السياسات أو القواعد أو الإجراءات أو الأساليب التدريسية الحالية، ما الذي ستغيره ولماذا؟

**٤. كيف تؤثر ممارساتك التربوية على المجتمع خارج المدرسة؟**

- كيف تؤثر أساليبك التدريسية على المجتمع خارج مدرستك؟
- هل يمكنك إعطاء أمثلة على كيفية إحداث تدريسك فرقاً في المجتمع الأوسع؟

**٥. ما الدور الذي ترى نفسك وزملاءك تلعبونه في تشكيل مستقبل التدريس؟**

- هل سبق لك أن لعبت دور المدرب أو المرشد لمعلمين آخرين؟ كيف كانت تلك التجربة؟
- ما الدور الذي تعتقد أن المعلمين يجب أن يلعبوه في تشكيل السياسات التعليمية على المستويين المحلي والوطني؟

**٦. ما توصياتك لتحسين الأساليب والممارسات التعليمية الحالية؟**

- إذا أصبحت وزير التعليم لمدة أسبوع، ما أهم خمسة تغييرات ستجريها على نظام التعليم لتحسين تجربة التدريس والتعلم للمعلمين والطلاب؟
- هل هناك أي شيء آخر تود مشاركته حول التحديات والفرص المتعلقة بالممارسات التدريسية والسياسات وكيفية تحسين نظامنا التعليمي؟ هل هناك أي شيء آخر تود مشاركته حول ممارسات التدريس الحالية لم نناقشه بعد؟

**الثقافة: فهم الأدوار ووجهات النظر وجذور المعتقدات**

**هدف المحور:** فهم دور المدرب، وقيمه، ووجهات نظره حول التنمية المهنية للمعلمين والإصلاح التعليمي.

**الأسئلة:**

- ما دورك كمدرب للمعلمين؟ وما مسؤولياتك الأساسية؟
- لماذا اخترت العمل كمدرب؟ هل يمكنك توضيح ذلك بمزيد من التفصيل (ما القيم أو المعتقدات التي توجه عملك في مجال تنمية المعلمين؟).
- هل مررت شخصياً برحلة نمو مهني؟ إذا كان نعم، ما أبرز التغييرات التي حدثت نتيجة لهذه الرحلة؟
- ما الجوانب الرئيسية للتغيير أو التطوير التي تعتقد أن برامج التنمية المهنية تعمل عليها حالياً، أو ينبغي أن تعمل عليها بشكل مثالي؟ ولماذا؟

**نظريات التعلم: الممارسة والتغيرات التربوية وأساليب التقييم**

**هدف المحور: استكشاف تصميم التدريب، والتركيز التربوي، ومدى اتساقه مع إصلاح التعليم ٢.٠.**

**الأسئلة:**

- ما وجهة نظرك حول أهداف إصلاح التعليم ٢.٠؟
- ما أبرز التغييرات التي طرأت على محتوى التدريب أو تركيزه نتيجة هذا الإصلاح؟
- كيف تغيّر دورك بوجود خطة الإصلاح التعليم ٢.٠؟
- كيف تقوم بتصميم أو تقديم برامج التدريب بما يتماشى مع التعليم ٢.٠؟ هل يمكنك إعطاء أمثلة إن أمكن؟
- ما النماذج أو النظريات التربوية التي تركز عليها في التدريب؟ هل يمكنك إعطاء أمثلة؟
- كيف تساعد المعلمين على الانتقال من الأساليب التقليدية إلى الأساليب المتمركزة حول التلميذ؟ هل يمكنك تقديم أمثلة؟
- ما الأساليب أو الاستراتيجيات التي وجدتها أكثر فاعلية في تدريباتك (مثل ورش العمل، الإرشاد، المحاكاة)؟
- هل يمكنك مشاركة أمثلة على تغذية راجعة من المعلمين أثّرت في طريقة تقديمك للتدريب؟
- كيف تتعامل مع مقاومة المعلمين أو التحديات التي يواجهونها عند تطبيق استراتيجيات تدريس جديدة؟
- كيف تدعم المعلمين في فهم أساليب التقييم الجديدة في إطار التعليم ٢.٠؟

**المنظومة التعليمية: التحديات والرؤية للمستقبل**

**هدف المحور:** فهم فعالية برامج التدريب، والتحديات التي يواجهها المدربون، ورؤيتهم للتحسين

**الأسئلة:**

- ما الجهات المسؤولة حالياً عن تنمية المعلمين أو التي تقدم برامج تدريب لهم؟
- ما أنواع البرامج الحالية التي تقدم تدريبات تنمية مهنية للمعلمين؟ (مثل المحتوى والمناهج، إدارة الفصل، التكنولوجيا، التقييم...).
- هل تُقدَّم التدريبات بشكل حضوري، أم عبر الإنترنت، أم بشكل هجين؟ وهل تم استخدام منصات إلكترونية في التدريب؟ تحديداً بنك المعرفة المصري ومنصة مدرستي؟
- ما أبرز التحديات التي تواجهها في تقديم تدريب فعّال؟
- ما الفجوات التي تلاحظها في برامج تدريب المعلمين الحالية؟
- ما نوع الدعم الذي تتلقاه من الوزارة أو من مؤسسات أخرى عند تصميم أو تقديم التدريب؟
- كيف تقيس أثر التدريب الذي تقدمه على ممارسات المعلمين داخل الفصل الدراسي؟
- ما التوصيات التي تقترحها لتحسين تدريب المعلمين في إطار التعليم ٢.٠؟
- إذا كنت مسؤولاً عن إدارة التدريب، ما التغييرات الثلاثة التي ستجريها على أنظمة أو سياسات التدريب الحالية؟
- ما الدور الذي ينبغي أن يلعبه المدربون في تشكيل جهود إصلاح التعليم على المستوى الوطني؟

مشروع تعزيز الأساليب التربوية من أجل المعرفة والمهارات ذات الصلة (سباركس/ SPARKS)

**معلومات شخصية:**

١. **في أي نظام تعليمي تعمل حاليا؟**
- مدارس عامة حكومية (تعليم عام)
- مدرسة مجتمعية (تعليم مجتمعي)
- مدرسة أو معهد أزهري (تعليم أزهري)

٢. **ما هو دورك الحالي في المدرسة؟**
- معلم لغة عربية (وتربية دينية)
- معلم فصل (ابتدائي/ مواد أساسية: عربي ورياضيات وتربية دينية)
- معلم مادة أخرى

٣. **كم عدد سنوات الخبرة لديك في تدريس اللغة العربية؟**
- ١ - ٣ سنوات
- ٤ - ٧ سنوات
- ٨ - ١٥ سنوات
- أكثر من ١٥ سنة

٤. **لأي مرحلة عمرية تدرس حاليا؟**
- المرحلة الابتدائية
- المرحلة الإعدادية
- المرحلة الثانوية

٥. **ما هو طبيعة عملك في المدرسة حاليا؟**
- معلم بعقد ثابت/ دائم
- معلم متطوع (بدون عقد - سواء بأجر أو بدون)
- معلم بالحصة (بأجر أو بدون)
- أخرى ..... برجاء ذكرها

**القسم الأول: الرحلة الشخصية والقيم والتصورات حول التعليم**

**١. برأيك، كيف تغيرت نظرة المجتمع لتعلم اللغة العربية خلال السنوات العشر الماضية؟**

- تحسنت بشكل ملحوظ
- تحسنت قليلاً
- لم تتغير
- تراجعت

**٢. رتب أهم دوافع تعلم اللغة العربية من وجهة نظر المجتمع حاليا (الطلاب وأولياء الأمور)؟ (بحيث ١ هو أعلى دافع، و٤ أقل دافع)**

- إجادة مهارات القراءة والكتابة
- تعزيز الهوية الوطنية
- تنمية الثقافة العربية
- تعزيز الأخلاق والتعاليم الدينية

**٣. رتب الأدوار الثلاثة الأهم التي تلعبها كمعلم لغة عربية في حياة الطلاب وفقًا لأهمية من وجهة نظرك؟ (بحيث ١ أهم دور، و٥ أقل أهمية)**

- **تقديم المعرفة الأكاديمية**
- **التوجيه النفسي والاجتماعي**
- **قدوة أخلاقية دينية ونموذج إيجابي**
- **دعم الطلاب في التحديات الحياتية**
- **تعزيز المهارات الحياتية**
- **أخرى .....**
- **وضح اختيارك بمثال .....**

**٤. رتب أهم الجوانب التي يركز عليها نظام التعليم الحالي من وجهة نظرك؟ (بحيث ١ الأكثر تركيزًا، و٦ هي الأقل تركيزًا)**

- **طرق التدريس التفاعلية داخل الفصل**
- **مسؤولية المعلم عن التربية الأخلاقية والسلوكية للتلاميذ**
- **تنمية مهارات الطلاب (الفكرية - والعاطفية - التكنولوجية)**
- **علاقة المعلم بالتلميذ**
- **أساليب التقييم والاختبارات**
- **علاقة المدرسة بالمجتمع حولها وأولياء الأمور**
- **أخرى .....**

**القسم الثاني: الممارسات التربوية والتدريب المهني في تدريس اللغة العربية**

**١. هل حصلت على أي تدريبات في إطار نظام التعليم ٢.٠؟**

- نعم ..... (اونلاين، حضوري).
- لا

**٢. ما نوع التدريب الذي تلقيته في إطار نظام التعليم ٢.٠؟**

- تدريب على منهج اللغة العربية الجديد
- تدريب على استراتيجيات تدريس حديثة
- تدريب على استخدام التكنولوجيا في التدريس
- تدريب على أساليب التقييم
- لم أتلقَ تدريبًا متعلقًا بمادة اللغة العربية
- أخرى: _____

**في حال الإجابة (لم أتلق تدريبًا متعلقًا بمادة اللغة العربية)، تجاوز الأسئلة رقم *****

**٣. هل التدريبات كانت بالشراكة مع جهات داعمة للوزارة؟**

- منظمة يونيسيف
- جمعية محلية (اذكر اسمها ..... )
- من خلال الوزارة فقط
- أخرى .....

**٤. هل ساعدك التدريب في تغيير أو تطوير طرق تدريس اللغة العربية؟**

- نعم
- لا
- في حال الإجابة نعم، برجاء التوضيح أو ذكر مثال .....

**٥. ما المواضيع التي ترى ضرورة التركيز عليها في التدريبات القادمة؟**
**(رتب موضوعات التدريب التالية من ١ إلى ٥ حسب الأولوية، بحيث ١ تمثل أعلى أولوية و٥ تمثل أقل أولوية)**

- استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة
- تقييم تعلم الطلاب
- دمج التكنولوجيا في دروس اللغة العربية
- التعامل مع صعوبات التعلم
- تطوير المهارات اللغوية الشفوية
- أخرى: .....

٦. **ما أكثر التدريبات التي استطعت نقلها للصف وأحدث فرقا إيجابيا من وجهة نظرك؟**
(برجاء توضيح إجابتك من خلال مثال)

٧. **بالنسبة لك، ما أهم مصادر التطوير المهني التي تعتمد عليها في تطوير مهاراتك ومعارفك في تعليم اللغة العربية؟**
(اذكر حتى ٣ اختيارات بحسب أهميتها بالنسبة لك)

٨. **في رأيك، ما أهم أهداف تدريس اللغة العربية وفق المنهج الحالي؟ (رتب الخيارات التالية، بحيث ١ يمثل الهدف الأهم، و٤ يمثل الهدف الأقل أهمية)**
- تنمية الأخلاق والقيم الشخصية
- تعلم مهارات القراءة والكتابة
- تعلم التذوق الأدبي
- تعزيز الهوية الوطنية والشخصية المصرية
- أخرى .....

٩. **رتب حسب الأولوية أهم المصادر التي تعتمد عليها في تدريس اللغة العربية:**
(بحيث ١ يمثل أهم مصدر، و٤ يمثل المصدر الأقل أهمية)
- مصادر اولاين (يوتيوب - بنك المعرفة - منصة مدرستنا - فيس بوك).
- زملائك المعلمين
- دليل المعلم
- توجيهات موجه المادة
- أخرى

١٠. **ما أكثر استراتيجيات التدريس التي تستخدمها حاليًا في تدريس اللغة العربية؟**
- التعلم التعاوني وأنشطة جماعية
- المناقشة المفتوحة مع الطلاب حول الدرس
- استخدام الوسائط المتعددة (مواد تعليمية مرئية أو مسموعة)
- شرح الدرس المباشر/ التلقيني على السبورة
- أخرى: _____

يرجى توضيح اختيارك بمثال أو شرح .....

١١. **في حال كنت تستخدم التكنولوجيا داخل الفصل، ما الأدوات التكنولوجية التي تستخدمها؟**

- الإنترنت
- سبورة إلكترونية/ شاشة
- تابلت
- أخرى .....
- لا يوجد

١٢. **كيف تدمج هذه الأدوات التكنولوجية في عملية التدريس؟**

.....

١٣. **إلى أي مدى تتفق مع العبارات التالية:**
**(اختر من: أوافق بشدة - أوافق - محايد - لا أوافق - لا أوافق بشدة)**

- أعدّل في طرق التدريس بناءً على احتياجات الطلاب .....
- أستفيد من النظريات التربوية في تصميم دروسي
- أستخدم الأنشطة التفاعلية بشكل منتظم في دروس اللغة العربية
- هناك مساحة لتبادل أفكاري وممارساتي التربوية مع زملائي في المدرسة
- استخدام عناصر تكنولوجية داخل الفصل في التدريس تحفز العملية التعليمية ونتائج التعلم للطلاب
- التعليم النشط ومتعدد التخصصات وإدماج التكنولوجيا مناسب جدًا لطبيعة التلميذ المصري.
- التعليم التقليدي لا يزال طريقة فعالة للتدريس
- نظام التعليم ٢.٠ (إصلاح التعليم المصري) أدخل تغييرات إيجابية على منظومة التعليم المصرية

- **سؤال خاص بالتعليم المجتمعي**

في حال كنت تعمل في مدرسة مجتمعية: ما أهم 3 اختلافات بين التعليم المجتمعي والتعليم العام (المدارس العامة) فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية؟ (اذكر أهم ٣ اختلافات)
(مثال: نركز في منهج اللغة العربية على تعزيز قيم وسلوكيات محددة بخلاف تدريس المنهج)

**القسم الثالث: التحديات، التطوير المهني، والرؤية المستقبلية**

**١. ما أبرز التحديات التي تواجهك حاليًا في تدريس اللغة العربية؟**
**(رتّب التحديات من ١ إلى ٨، حيث ١ هو التحدي الأكبر و٨ أقل تحدي)**

- صعوبة تطبيق المنهج الجديد أو حجمه الكبير في ظل ضيق الوقت
- ضعف إقبال الطلاب على المادة
- قلة الموارد التعليمية المناسبة
- ضعف التدريب المستمر
- كثافة عدد الطلاب في الفصل
- ضعف الإمكانات المادية وتدني الأجور
- نقص الأدوات التعليمية اللازمة
- تعدد الاختبارات الصفية
- متابعة الموجهين لتحضير وخطة الدرس
- ضعف مستوى الطلاب (اذكر أمثلة .....)
- أخرى: _____

**٢. عند مواجهتك تحديات في التدريس، من تلجأ إليه عادة للحصول على دعم؟**

- زملاء العمل
- موجه المادة
- مدير المدرسة
- مجموعات معلمين عبر الإنترنت (مثل فيسبوك أو واتساب)
- لا ألجأ لأحد
- أخرى: _____

أعطِ مثال على موقف حصلت فيه على دعم

**٣. هل تعتقد أن المعلمين لديهم صوت مؤثر في قرارات تطوير التدريب أو تعديل المناهج (السياسات التعليمية بشكل عام)؟**

- نعم
- إلى حد
- لا

**٤. إذا أُتيح لك تعديل أي جزء في المنظومة التعليمية، ماذا ستغيّر ؟ (رتب بحسب الأولوية، بحيث ١ يمثل العامل الأهم/ أعلى أولوية، و٧ يمثل أقل أهمية/ أولوية)**

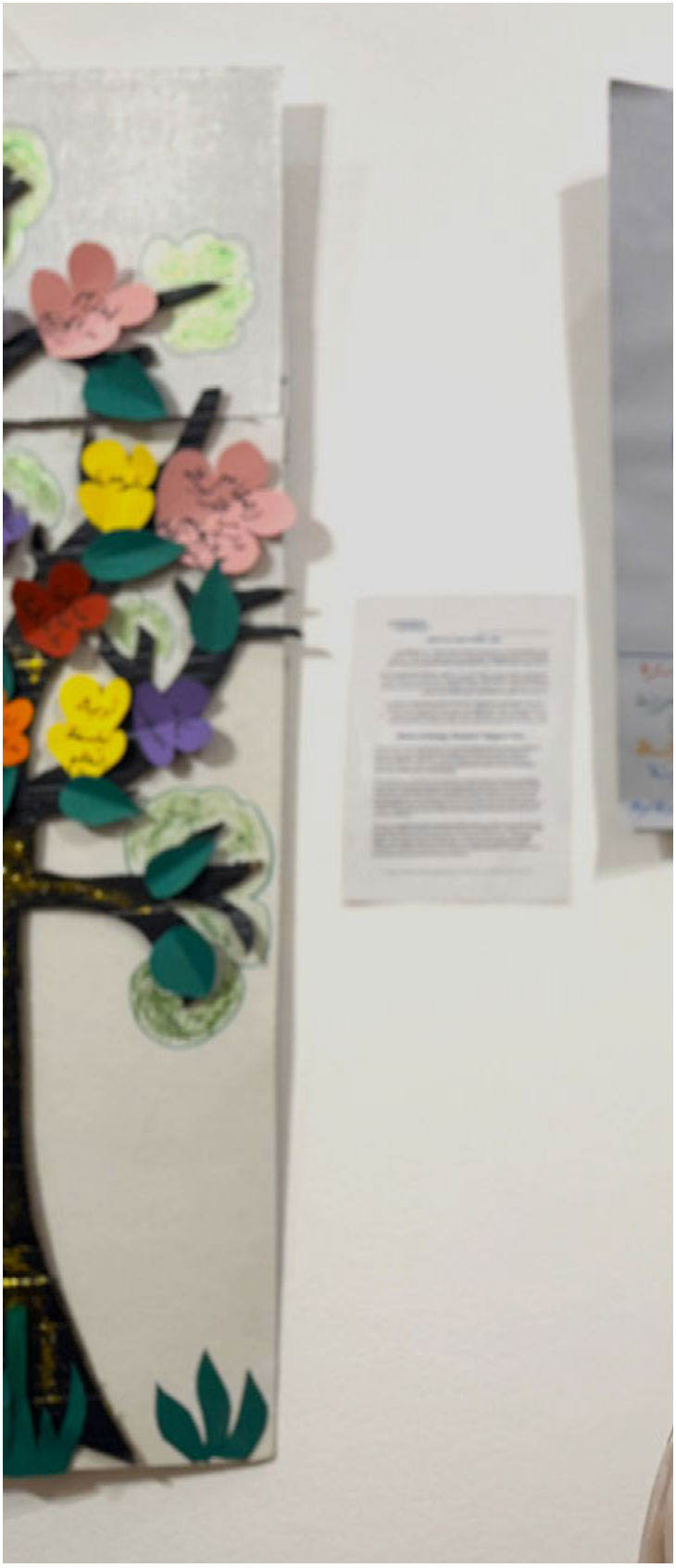
- محتوى المناهج الدراسية
- أساليب التدريس
- أساليب التقييم
- نظام تدريب المعلمين
- أجور المعلمين
- عدد الطلاب في الفصول
- أعداد المعلمين ونظام تعيينهم
- أخرى: _____

**٥. ما دورك الحالي في تطوير السياسات التعليمية؟**

- أشارك في الاستشارات أو ورش العمل
- أقدّم آراء بشكل غير رسمي
- أكتفي بتطبيق التعليمات
- لا أرى أن لي دورًا حاليًا
- أخرى: .....

**٦. لو أصبحت وزير التربية والتعليم لأسبوع، ما أول ٣ قرارات ستتخذها لتحسين تعليم اللغة العربية في المدارس؟**

- _____
- _____
- _____



Center for
Universal Education
at BROOKINGS