



وزارة التعليم العالي  
الإدارة العامة للبحوث الثقافية  
إدارة الدراسات والبحوث

دراسة استشرافية للتعليم في مصر من منظور ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ في إطار  
رؤية

إستراتيجية للهيكـل والمحتوى المنهجي للتعليم العالي

إعداد وتحليل الباحث

سيد عمارة

باحث بالإدارة

تحت إشراف

الأستاذة الفاضلة / برلنتي صليب

مدير إدارة الدراسات والبحوث

٢٠١١

## الفصل الأول

### نحو رؤية تكاملية للعلاقة بين التعليم وسوق العمل

#### **مقدمة :**

تمثل العلاقة بين مخرجات العملية التعليمية ومتطلبات سوق العمل إحدى القضايا الإستراتيجية المؤثرة في مسار التنمية في مصر من حيث انعكاساتها السالبة علي معدلات البطالة وإنتاجية العمل والاختلالات الهيكلية التي تعاني منها أسواق العمالة في مصر. حيث يعتبر هذا الاختلال الهيكلي من أهم المشاكل التي يتعين التصدي لها من قبل متخذ القرار السياسي علي المستوي الوطني. إذ يمكن تفسير مشكلة البطالة الهيكلية التي يعاني منها الاقتصاد المصري ليس فقط بالفجوة الكمية بين حجم المخرجات التعليمية وما يمكن أن يوفره المجتمع وقطاعاته الإنتاجية من فرص عمل للخريجين، ولكن أيضا بقصور مؤسسات التعليم الوطنية في إعداد خريج قادر علي التفاعل مع متطلبات أسواق العمل والمنافسة علي المستويين المحلي والإقليمي بما يتناسب مع عصر العلم والمعرفة وعولمة الأنشطة الإنتاجية والخدمية. وتكمن صعوبة التصدي لمشكلة ارتفاع معدلات البطالة بين شباب الخريجين وتدني مستويات إنتاجية العمل في كونها قضية متعددة الأبعاد ومتداخلة الجوانب. إذ أن تحديد حجم فرص العمل المتاحة وتوزيعها القطاعي والمهني يخضع بالأساس إلي حزمة السياسات الاقتصادية والاجتماعية المتضمنة بالخطة الإنمائية وبرامج الإصلاح والتكيف الهيكلي. ومن ثم فإن عرض فرص العمل يعود إلي معدلات النمو الاقتصادي وقضايا توزيع الدخل واتجاهات الاستثمار ومستوي الرفاهية الاجتماعية للمواطنين واستراتيجيات تنويع القاعدة الإنتاجية وسياسة تنمية الصادرات. في حين تركز مخرجات العملية التعليمية علي أهداف إتاحة التعليم الأساسي لأكبر عدد من السكان وتعظيم معدلات الالتحاق بالتعليم العالي وسياسات ضمان الجودة والاعتماد، وتحفيز الطلب علي التعليم الفني. فقد ركزت الخطة الإستراتيجية للتعليم العالي للأعوام (٢٠٠٦ - ٢٠١٢) علي الارتفاع بمعدلات الالتحاق بالتعليم العالي للشريحة العمرية من ١٨ - ٢٣ عاما، مع تنويع التخصصات بما يسمح بإحداث التوازن الهيكلي المرغوب في عرض الخدمات التعليمية وتعظيم دور التخصصات الفنية والاعتماد علي توجه البرامج الجديدة بالتعليم العام وزيادة دور القطاع الخاص. أي أن الخطة قد توجهت بالأساس إلي تنويع وزيادة حجم الخريجين من خلال زيادة عرض الخدمات التعليمية. ومن هنا تصبح الحاجة إلي دراسة شاملة للربط بين قوي العرض واتجاهات الطلب بسوق العمل أمرا ضروريا.

#### **عرض لنتائج تحليلية لسوق العمل ومخرجات التعليم في مصر**

تشير الدراسات الخاصة بسوق العمل ومخرجات التعليم المصري في بداية الألفية الثالثة إلي عدد من النقاط التحليلية التي يتعين مراعاتها عند صياغة البدائل المتاحة للقضاء علي معضلة البطالة:

- ١- تتركز معدلات البطالة بالأساس في شريحة الخريجين بمؤهل متوسط أو شهادة جامعية. إذ تفيد مؤشرات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (لعام ٢٠٠٨) بأن نصيب خريجي الشهادة المتوسطة في جملة العاطلين يصل إلي (١٦%)، في حين تقدر حصة الحاصلين علي شهادة جامعية فأعلي نحو (٢٧%) من جملة العاطلين.
- ٢- يعجز العديد من خريجي الجامعات (نحو ٥٠%) عن الحصول علي فرصة عمل في المجالات التي درسوها، وعلي وجه الخصوص خريجو الإنسانيات والتجارة والزراعة. وتمثل هذه الظاهرة نوعا من الهدر في العملية التعليمية حيث يتراجع تخصص الخريج عند حصوله علي عمل مقابل ما يملكه من قدرات ومهارات شخصية.
- ٣- يطلب أرباب العمل خريجين لديهم المعرفة الفنية بمجال العمل، ويتمتعون أيضا بالمهارات الأولية في الاتصال، والعمل بروح الفريق، وحل المشكلات، والقدرة علي التكيف مع بيئة العمل.
- ٤- يتمتع العديد من خريجي الجامعات بمهارات غير ملائمة للوظائف التي يتقدمون لشغلها وبما يتطلب إعادة النظر في المناهج الدراسية والتدريب العملي لمواكبة ديناميكية أسواق العمل في مجتمعات الحداثة والمعرفة. ومن هنا فإن تكوين شخصية متميزة للطلب - خلال فترة دراسته يمثل مطلبا مهما لنجاحه في الحصول علي فرصة عمل مناسبة.
- ٥- تفيد نتائج الاستبيانات علي مستوي طلاب الجامعات بعدم رضائهم عن المسارات التعليمية التي لا تساعدهم علي تنمية المهارات العلمية المطلوبة بأسواق العمل.

٦- تظهر الإحصاءات التحليلية عن سوق العمل نقصا في العمالة الماهرة المؤهلة علي المستوي دون الجامعي. ويعكس عدم التوافق بين العرض والطلب بسوق العمل اجتماع عدة عوامل تتضمن علي سبيل المثال: انعدام خدمات التوجيه للمستقبل الوظيفي، وعدم إجراء مسح منتظمة لوجهات الخريجين ورضاء أرباب العمل عنهم، وضيق مسار التعليم الثانوي، وانعدام الفرص لتعلم مهارات متعددة والحصول علي فرص ثانية، وقلة حالات التدريب المتكامل أثناء العمل.

## السياسات الملائمة لمتخذي القرار في مصر

- ١ - توفير المعلومات والمؤشرات التحليلية والإسقاطات المستقبلية في الوقت المناسب عن قوي العرض واتجاهات الطلب في سوق العمل.
  - ٢ - تحقيق المزيد من الاتساق بين خريجي الجامعات العامة والخاصة من ناحية، وخريجي التعليم الفني والمهني من ناحية أخرى، بغية الارتقاء بنسبة الخريجين المتمتعين بالمهارات والقدرات المهنية المطلوبة في سوق العمل.
  - ٣ - التوسع في الفرص المتاحة للطلاب لإجراء دراسات من الممكن أن تسهم في زيادة معدلات التحاقهم بأسواق العمل، وهو ما يتطلب دراسات متعمقة عن حركة ومسار قوي العرض واتجاهات الطلب بالأسواق المصرية والإقليمية.
  - ٤ - دعم استقلال الجامعات وإعطاؤها المزيد من السلطات التقديرية لتقديم ورش عمل ودورات تأهيلية تستجيب لرغبة الطالب فيما يتصل بفرص التوظيف في أسواق العمل.
  - ٥ - إضفاء بعد عملي علي المقررات الأكاديمية بالجامعات من خلال مشاركة أصحاب العمل والهيئات المهنية والنقابية في تصميم هذه المقررات وتقييمها.
  - ٦ - تطوير نظم للتوجيه وإسداء المشورة بشأن عرض الوظائف وفرص العمل للمساهمة في دعم الطلاب وأولياء أمورهم فيما يخص إجراء اختيارات تعليمية مستنيرة.
- نخلص مما سبق أن الأهداف الإنمائية بالبرامج الانتخابية يتعين أن يواكبها رؤى إستراتيجية وسياسات متسقة تسمح بتحقيقها في مدي زمني محدد.

## دور التنمية البشرية في التعليم وسوق العمل

وعليه فإن إن العالم يشهد تطورات وتغيرات مستمرة ومتلاحقة في كل الميادين ومع هذه التطورات أصبحت التنمية البشرية تمثل أزمة وثقلا يقع على كاهل المؤسسات التعليمية التي أصبح لزاماً عليها أن تطور من أدائها وأن تحسن من كفاءتها للإسهام بشكل فاعل في بناء الإنسان وإعداده ليتعامل مع المتغيرات والتحديات التي لا تسكن أبداً . . البحث في ميدان إصلاح التنمية البشرية يتطلب استثمار الحقائق والمعلومات المتوافرة من أجل تسليط الضوء على قضايا الإصلاح التي تستهدف تجديد وتطوير نظام التعليم ودور التخطيط التعليمي فيه فالتخطيط عنصر أساسي لنجاح أي فرد أو مؤسسة، لأن الحظ أو الصدفة قد تلعب دوراً في حياة الأفراد أو المنظمات ، لكن نادراً ما يكون النجاح دائماً راجعاً إلى الحظ الخالص .(١)

إن أكثر المشكلات التي تعاني منها نظم التعليم في العالم تتعلق بعدم قدرتها علي إعداد الإنسان لمواجهة احتياجات سوق العمل، ومسايرة التبديلات الدائمة في هذه الاحتياجات . دول كثيرة ما زالت تعاني مشكلة البطالة بين المتعلمين نتيجة الزيادة العالية في أعداد الطلاب وما يترتب علي ذلك من توسع في التعليم وتضخم في مخرجاته .. إن المجتمعات التي تواجه مشكلات البطالة بين المتعلمين تدرك خسارتها الفادحة في فقدان القوي العاملة المعدة والمدرّبة علي مهن رفيعة قد تتسابق دول أخرى عليها للاستفادة منها .

فالمشكلة في هذه الحالة ليست في ارتفاع المستويات العلمية والمهنية للقوي العاملة، إنما الأمر يتعلق في أنها تمثل فائضاً أو تضخماً تعليمياً لأنها فوق قدرة الاقتصاد علي استيعاب كل الخريجين فعندما يقوم مهندس بعمل كتابي أو أداري فإنه لا يساهم في زيادة الإنتاج بشكل مطلق، بل علي العكس، فإن هذه الظاهرة لها نتائج اجتماعية ضارة قد تتمثل في عدم الرضي والإحباط واللامبالاة والصراع الاجتماعي .

فالرغبة الاجتماعية في دراسة الهندسة أو الطب أو الطيران مثلاً أو غير ذلك يجب أن تتوافق مع الإمكانية الاقتصادية . فما الفائدة من مخرجات تعليمية تتمثل في القانونيين والمهندسين والمحاسبين والتربويين لكنها تعمل بعد تخرجها كتبة وحراس وسائقي تاكسي فالبطالة شكل من أشكال الهدر في الموارد البشرية تتصدر مسؤوليته نظم التعليم .

الاقتصاد لا ينمو إلا بربطه بالوظائف الفنية والمهنية و الصناعية، وهذا يتطلب التنسيق والتكامل مع نظام التعليم من أجل بناء المعارف والمهارات والمهن التي يحتاجها سوق العمل . فالدراسة للقوي العاملة علي خط التخطيط التعليمي ليس بمعتذر لتجنب العجز في القوي العاملة المطلوبة، وحتى في معالجة مشكلة الفائض في العمالة الذي يؤدي إلي البطالة بين المتعلمين أو هجرة العقول للخارج . قضية توجيه التعليم لغرض الإنتاج وتحسين الأداء والاقتصاد ليست كما يتصورها البعض مجرد علاقة رياضية بين المنتج وسوق العمل أو من الوظائف التي تستدعي بناء برامج تعليم جديدة، أو حجم ونوع المنشآت التعليمية المطلوبة، أو التوسع في التعليم المهني والفني، إنما المسألة تنحصر أساساً في صياغة فلسفة وأهداف تربوية تلبّي الحاجات المستقبلية .

## استنزاف عقول العلماء المصريين والعرب

ولعله ليس من قبيل المصادفة أن نسبة المهاجرين من العرب بخاصة أصحاب التخصصات الطبية والهندسية والعلوم الطبيعية مرتفعة. وهذه ظاهرة لها أسباب متعددة ومتشعبة بعضها اقتصادي وبعضها سياسي واجتماعي، لكن التعليم مسئول عنها نسبياً. لقد ترتب على هذا الوضع المخل في إعداد القوى العاملة أن فوارق الأجور بين الحاصلين على شهادات جامعية وثانوية عامة وفنية وغيرها أثرت على احتياجات السوق. فالشهادة الجامعية كالليسانس في الآداب والفلسفة والاجتماع يحصل حاملها على راتب يفوق راتب من يحصل على دبلوم التعليم التكنولوجي والمهني الذي يفضله السوق على الشهادة الجامعية ولقد أدت هذه الوضعية الغريبة إلى الحط من قيمة التعليم الفني والصناعي الذي هو عصب الاقتصاد في هذا العصر بعد أن أصبح ثانوياً لا أهمية له أمام ليسانس الجامعة

الوصف إجمالي لعدد الطلاب المقيدّين في الجامعات والمعاهد العليا الحكومية والخاصة وجامعة الأزهر ولا يشتمل على التعليم المفتوح عن الفترة من ٢٠٠٣-٢٠١٠

تاريخ البيان	قيمة البيان	ملاحظات
30/06/2010	2500000	زيادة قدرها ١٤١٩٠٢
30/06/2009	2358097	
30/06/2008	2384304	بنقص قدرة ( ٥٠١٨٤ )
30/06/2007	2434488	
30/06/2006	2406108	زيادة قدرها ٥٩٥٨٧
30/06/2005	2346521	
30/06/2004	2224910	زيادة قدرها ١١٦٨٩٧
30/06/2003	2108013	

خاتمة  
الملاحظات  
عبارة عن  
المقارنة بين  
السنة والسنة  
السابقة لها  
مباشرة  
(الباحث)

### المصدر : موقع مجلس الوزراء بمركز المعلومات و دعم واتخاذ القرار

يتضح من خلال تحليل الجدول السابق أن إجمالي المقيدّين بالتعليم العالي معاهد وجامعات عليا وخاصة أنها لم تستمر بوتيرة واحدة من حيث الزيادة في أعداد المقيدّين حيث ظلت في حالة ازدياد مضطرد من عام ٢٠٠٣ حتى عام ٢٠٠٧ ثم لم تلبث أن تناقصت أعداد المقيدّين بعد ذلك في عام ٢٠٠٨ مسجلة نقصاً قدرة ٥٠١٨٤ طالب وطالبة ثم في عام ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ عاودت الزيادة المضطردة مرة أخرى وذلك بزيادة قدرها ١٤١٩٠٣ بمراحل التعليم المختلفة بالتعليم العالي وترجع أسباب النقص في الغالب إلى عوامل التنسيق التي تحكم عملية التوزيع طبقاً للمجموع بالثانوية العامة من ناحية واكتفاء البعض بالثانوية العامة من ناحية أخرى وعدم إكمال مراحل التعليم أو الالتحاق بالجامعة المفتوحة حيث أن بيانات الجدول لا تشتمل على المقيدّين بالجامعات المفتوحة .. علي أن الملفت للنظر في تحليل الجدول السابق هو أنه خلال ٧ سنوات لم يحدث تناقص إلا مرة واحدة فقط عام ٢٠٠٨ بمقدار قدرة ( ٥٠١٨٤ ) ثم لم تلبث أن تزايدت بمقدار أكبر من الضعف وهو ١٤١٩٠٣ طالب وطالبة وهو ما يدل على تزايد أعداد المقيدّين بالتعليم العالي ومن ثم تزايد أعداد الخريجين في الوقت الذي تتزايد فيه البطالة بشكل مضطرد رغم الحاجة الماسة لسوق العمل لتخصصات فنية مختلفة .

## برامج التدريب للخريجين وعلاقتها بسوق العمل

### العلاقة بين برامج التدريب والتوظيف في سوق العمل

تفتقر أسواق العمل في القطاعين الخاص والعام إلى الأيدي العاملة المدربة، القادرة - بصورة جيدة- على القيام بأنواع المهام والأعمال المهنية المختلفة، والتي تلبي حاجات السوق المتنوعة من المهارات والخدمات بمختلف تصنيفاتها؛ بحيث لا يحتاج خريج التعليم العام لأكثر من أشهر معدودة لاستيعاب العمل، والانخراط الكامل فيه . كما أن الشاب المتخرج من التعليم العام - هو الآخر- في حاجة ملحة إلى أن يكون مقبولاً ضمن القوى العاملة، بحيث يجد مكانه في مؤسسة من المؤسسات الحكومية أو الخاصة، وهذا لا يمكن أن يتحقق له إلا أن يكون قد تأهل علمياً وعملياً في التعليم العام بما يخدم سوق العمل ومتطلباته الواقعية، فالحاجة - كما هو ملاحظ - متبادلة بين سوق العمل والتعليم العام، بما يحقق تأهيل الشباب للانخراط المباشر في ميادين العمل المختلفة، والمشاركة في عجلة التنمية الشاملة في المجتمع.

### كيفية الربط بين التعليم والتدريب

وهذا الربط يمكن تحقيقه من خلال إعداد الشباب عموماً عند إتمام الخامسة عشرة للعمل والإنتاج الفعلي وليس للاستهلاك فقط، بحيث يكونون قادرين على الكسب، والقيام بأنفسهم؛ فإن متوسط سنوات التعليم الإلزامي في الدول العربية لا يتجاوز ثماني سنوات، حسب تقرير الأمم المتحدة لعام ١٩٩٧م، وهذا يعني أن ابن الرابعة عشرة - تقريباً - يصبح جاهزاً لدخول سوق العمل وهو ما يتنافى تماماً مع قانون حماية الطفل، ثم إن بلوغ الشاب سن التكليف يُعفي الأب من النفقة عليه، ويُعطي الشاب الإذن بالانطلاق في الحياة، والضرب في الأرض - لم يكن سفيهاً - لأن البلوغ هو سن القدرة على الكسب، كما أن الميول المهنية عند الشباب تظهر في هذه السن بوضوح . فلا يكون التعليم العام إعداداً للتعليم العالي فحسب، بل إعداداً للحياة العملية والمهنية بالدرجة الأولى؛ فإن من الأهداف العامة للتربية الحديثة : تهيئة الفرد علمياً ومهنياً ليكون قادراً على الكسب؛ لأن القدرة على الكسب من خلال الصناعات نوع من الغنى للشخص؛ ولهذا احتلت متطلبات وحاجات سوق العمل والصناعات في اليابان الحديثة المرتبة الأهم والأكبر في أهداف المنهج الدراسي في التعليم العام، وقد كان التعليم- ولا يزال- هو العنصر الأساس في نهضة غالب دول شرق آسيا . ومن هنا لابد من "إدخال تعديلات جوهرية على التعليم باتجاه جعله أكثر توافقاً مع حاجات التنمية وأسواق العمل، ويأتي في طليعة التعديلات المطلوبة : تعميم التعليم الأساسي، وإدخال العمل اليدوي فيه، وتنويع التعليم الثانوي، وإدخال التدريب المهني في جميع فروع" ، مع التوسع في إكساب الشباب مهارات وخبرات متعددة؛ فإن بعض الدراسات تشير " إلى أن الجيل الصاعد سيتعرض لتبديل وظيفته بمعدل

(٤-٦) مرات على امتداد حياته المهنية، ويفرض هذا التغيير المستمر في المهارات المطلوبة، وفي الوظائف المعروضة على الأجيال الصاعدة أن تنتهياً بشكل أفضل من خلال امتلاك مرونة كبيرة في اكتساب مهارات وخبرات مستجدة".

وأما التفرغ المدفوع الأجر للتعليم العالي فيكون للنخبة المتميزة من الطلبة المتفوقين، حيث تنتبأهم الدولة لإكمال دراساتهم عبر مراحل التعليم المتقدمة، مع إعطائهم رواتب مجزية تُؤهلهم للاستقلال، ودخول الحياة الاجتماعية بكفاءة

. ويُفتح التعليم بعد ذلك لغيرهم ممن دخلوا سوق العمل كأوسع ما يكون بالوسائل التعليمية المختلفة، ولاسيما التعليم عن بعد، والتعليم المسائي، ونحوها من الوسائل الحديثة جنباً إلى جنب مع العمل المهني، فيجمع الشاب الطمّوح - في الوقت نفسه - بين التعليم الذي يحقق طموحه المعرفي، والكسب الذي يؤهله للقيام بالإنفاق على نفسه واسرته بصورة صحيحة؛ فإن الجمع بين الدراسة والعمل يُعتبر معلماً من معالم التعليم الحديث ولاسيما العالي منه، ففي الولايات المتحدة الأمريكية- مثلاً- يجمع غالبية طلاب المرحلة الثانوية بين العمل والدراسة، "وقد أظهرت عدة دراسات أن العمل مدة عشرين ساعة أسبوعياً - نصف ساعات العمل المقررة- قد يكون له تأثير إيجابي في أداء الطالب في الجامعة"، ونحو هذه الساعات من العمل لا يبعد أن يكون لها نفس التأثير الإيجابي لدى الطالب في المرحلة الثانوية أو الإعدادية، ممن يحتاجون للعمل للإنفاق على الأسرة، ولعل مما يؤكد ذلك إعجاب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه بالشاب صاحب الحرفة، وكراهيته للشباب ليست له حرفة.

### • العلاقة بين نظريات التعليم ونظريات التعلم :

هناك خلاف في الرأي بين البعض حول العلاقة بين نظريات التعليم والتعلم فهناك من يرى أن البحث السيكولوجي يختلف عن البحث التربوي اختلافاً منهجياً وهذا الرأي يؤكد بأنه لا توجد علاقة بين نظريات التعليم ونظريات التعلم ، وهناك رأي آخر يرى أن هذين النوعين من النظريات يعتمد كل منهما على الآخر مع أن لكل منهما اتجاهه ونموه للمستقبل ، ولكنهما يتبادلان الأفكار وكثيرون الذين يعتقدون بأن نظريات التعلم تمثل المصدر الأول الذي تشتق منه نظريات التعليم .

### طبيعة عملية التدريس :

تعد عملية التدريس موقفاً يتميز بالتفاعل بين المعلم والتلميذ ولكل منهما أدواره يمارسها من أجل تحقيق أهداف معينة . أصبحت عملية التدريس خبرات تعليمية يخطط لها المعلم وينفذها من أجل مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تعليمية معينة . يضم الموقف التدريسي عوامل عديدة مكونة لعملية التعليم وهي المعلم والتلميذ والأهداف التعليمية والمادة التعليمية والمكان والزمن المخصص للتدريس والوسائل والأدوات المعينة في تنفيذ الدرس من بعض التعريفات التي تعرف عملية التدريس علي أنها .

١- العملية التربوية التي بموجبها يتطور النشء ويوجه نموه الفكري والاجتماعي والثقافي ليصبح قادراً على القيام بأدواره في بناء شخصيته .

٢- أنها عملية تربوية مهمة تأخذ في الاعتبار مختلف العوامل المكونة للعملية التعليمية ويتعاون من خلالها المعلم والتلميذ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

### طبيعة عملية التعلم :

التعلم يعنى عند كثير من الناس أنه اكتساب معرفة ومهارات . تعرف عملية التعلم بأنها تلك العملية التي تؤدي إلى تغيير في أداء الفرد وتعديل في سلوكه عن طريق التمرين والخبرة كما يمكن أن تعرف بأنها تلك العملية المسؤولة عن النمو المطور للفرد ، وتحسينه المستمر بحيث يمكنه التكيف مع بيئته .

## نظرة على توصيات دول الخليج العربي حول

### دراسة عن واقع العلاقة بين قطاع التعليم العالي وسوق العمل لإمكانية الاستفادة بها في مصر

أوصت الاجتماعات الخمسة لبرنامج لقاء ممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية بدول الخليج العربي خلال جلسات العمل والمناقشات المستفيضة للبحوث وأوراق العمل المقدمة حول واقع العلاقة بين قطاع التعليم العالي والعام والقطاع الخاص، بـ ٥٤ توصية وفقاً لأربعة محاور.

وحظيت توصيات محور قطاع التعليم بشقيه العام والخاص، على ٢١ توصية بنسبة ٣٨%. واشتمل محور التوصيات الخاص بقطاع الأعمال على ١٠ توصيات، بنسبة ١٨%. إما التوصيات المشتركة بين قطاع التعليم وقطاع الأعمال، فقد اشتملت على ١٣ توصية، بنسبة ٢٥%. أما في ما يخص مكتب التربية العربي لدول الخليج، معد الدراسة، فقد بلغت ١٠ توصيات، بنسبة ١٨%.

وطالبت ابرز توصيات الدراسة التي أعدها مكتب التربية العربي لدول الخليج، بإنشاء وحدة للخريجين بالجامعات الخليجية تعنى بتوفير واقع احتياجات سوق العمل، وذلك لتهيئة فرص عمل للخريجين بمواقع الإنتاج المختلفة، وتوعية طلاب الجامعات باتجاهات العرض والطلب في سوق العمل على التخصصات والبرامج الأكاديمية مع تبادل الخبرات البحثية والفنية بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج والخدمات وتشجيع الاتجاه إلى خصخصة بعض مؤسسات أو نشاطات التعليم العالي، وتوفير مصادر تمويل غير حكومية مع ضمان عناصر الجودة والنوعية والكفاءة والمحافظة على مبدأ تكافؤ الفرص.

كما أوصت الدراسة بالدعوة إلى إجراء إصلاحات على هيكل ومحتوى مناهج العلوم والتقنية في التعليم الثانوي، بهدف تطوير مخرجاته التي هي مدخلات التعليم العالي أو سوق العمل، وحث الدول الأعضاء على رسم إستراتيجية لتطوير وتصميم مناهج تعليمية وبرامج تدريبية في مجال التعليم الفني، وعلى اعتماد طرق غير تقليدية في مجال التدريب والتعليم المستمر، كالتعليم أو التدريب المفتوح أو التعليم عن بُعد، إلى جانب تخفيف القيود وتقليص الإجراءات والعمل على تطوير اللوائح والأنظمة الإدارية والمالية للجامعات والمؤسسات التعليمية، مع دعوة وزارة التربية والتعليم والجامعات، الإعلام، للتعريف بالفرص الاستثمارية المباشرة وغير المباشرة المتاحة.

وركزت توصيات قطاع الأعمال والإنتاج على تشجيع قطاع الأعمال بمشاركة القطاع التعليمي، على إنشاء بعض المعاهد الخاصة، على أن تضطلع هذه المؤسسات بتنفيذ برامج التدريب وإعادة التأهيل بما يخدم الشراكة بين القطاعين، مع تبني بعض الشركات والمؤسسات، برامج لتقديم منح لطلاب الدراسات العليا في الجامعات للإسهام في توجيه البحوث التي يقومون بتنفيذها باتجاه قطاع الأعمال.

أما في ما يتعلق بالتوصيات المشتركة لقطاعي التعليم والأعمال والإنتاج، فقد أكدت التوصيات على أهمية إنشاء بيانات ومعلومات شاملة لاحتياجات سوق العمل وخريجي المؤسسات التعليمية، التي تساعد في اتخاذ القرارات المتعلقة بتهيئة فرص العمل للخريجين بمواقع الإنتاج المختلفة، مع التوسع في تطبيق برامج التعليم التعاوني كأحد الأساليب الفعالة

للتعاون بين الجامعات وقطاع التعليم العام، ومؤسسات الإنتاج والأعمال، مع دعوة الدول الأعضاء إلى تطوير أنظمة وقوانين الاستثمار التربوي.

وشددت التوصيات على أهمية إضافة النصوص المنظمة للمستجدات والمتغيرات المؤدية إلى مزيد من التسهيلات والحوافز الداعمة لتوسيع فرص الاستثمار في القطاع التعليمي، مع توجيه الاستثمارات التربوية وفقا للاحتياجات الحالية والمستقبلية للدول، استنادا إلى دراسات الجدوى في تنفيذ هذه الاستثمارات وربط منح التراخيص لها بنتائج تلك الدراسة، مع إقامة مشروعات استثمارية تربوية، شراكة بين القطاعين الحكومي والخاص، وعلى المستوى الفردي ما بين رجال الأعمال ورجال التربية، تأصيلا للتعاون، وتحقيقا للاستثمار الأمثل. وركزت الدراسة على الاهتمام بتنمية الأعمال الصغيرة ودعمها من قبل الغرف التجارية الصناعية الخليجية من خلال إنشاء إدارة خاصة تعنى بإعداد الدراسات والتسهيلات المؤدية إلى تأهيل الطلاب وانخراطهم في سوق العمل، وتقديم القروض الميسرة لهم، على أن يتم تعديل مسمى اللقاءات مستقبلا ليصبح برنامج اللقاء بين ممثلي التعليم العالي وقطاعات التعليم والتدريب والغرف التجارية والصناعية. مؤكداً على أهمية تحقيق التوازن والمشاركة الفاعلة بالنسبة لعدد المشاركين وعدد البحوث وأوراق العمل المقدمة من قبل جميع الأطراف المعنية.

وتنبثق أهمية الدراسة مما تقتضيه التفاعلات بين مختلف المؤسسات التعليمية بمستوياتها المختلفة، وبين مؤسسات الأعمال والإنتاج بنشاطاتها المتنوعة، وتبرز أهميتها من كونها محاولة علمية جادة لسد النقص الواضح في ميدان البحث العلمي في مجال تفعيل العلاقة بين القطاع التعليمي والقطاع الخاص، منتظرين أن تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة في إثراء المعرفة في مجال توطيد التنسيق والتكامل والتعاون بين قطاعي التعليم والأعمال، وفي تزويد مسؤوليها بأولويات ومجالات ومعوقات ذلك التعاون.

كما تتضح الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال ما يمكن أن يتبناه المسؤولون عن التعليم العالي والعام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية في دول الخليج العربية، من قرارات وسياسات تؤدي إلى تفعيل التعاون بين هذين القطاعين.

## الفصل الثاني

### أهمية التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي

#### مقدمه:

أصبح التخطيط الإستراتيجي هو المدخل الصحيح لتحقيق الأهداف طويلة الأجل وخاصة في الأنشطة القومية كالتعليم والبحث العلمي مما يشكل مستقبل طاقات الدولة البشرية وبالتالي طاقاتها الإنتاجية والإقتصادية. ويوفر التخطيط الإستراتيجي أساسا علميا ومنهجيا وموضوعيا لمتابعة كيفية تنفيذ الأنشطة وتخصيص الموارد اللازمة لها ومستوى الأداء والإنجاز فيه. ولقد زادت أهمية التخطيط الإستراتيجي في العقدين الأخيرين بزيادة المنافسة بين الدول لتحقيق مستويات أعلى من الدخل القومي وفرص العمل التي تتخطى حدود الوطن ساعدها على ذلك الاتفاقيات الدولية التي تسمح بانتقال العمل والخدمات مثل إل GATS (الاتفاقية العامة للتجارة والتعريفات الجمهرية).

و من الطبيعي أن تنتهج وزارة التعليم العالي في مصر التخطيط الإستراتيجي – بحكم مسؤوليتها عن تأهيل ثروة هذا الوطن وهم شباب- بمستوى كفاءة وجوده تمكنهم من المنافسة الحقيقية في الحصول Knowledge على فرص عمل داخل الدولة وخارجه. بل والمساهمة في خلق وتعظيم اقتصاد المعرفة الذي يعتمد على العقول والموارد البشرية أكثر من أي مورد مادي آخر Based Economy. لذلك كان من الضروري أن تضع الوزارة رؤية إستراتيجيه لمنظومة التعليم العالي في مصر، تستخدم بعد مناقشتها مع الأطراف المجتمعية المعنية – كأساس لخطة إستراتيجيه تحدد الأهداف طويلة الأجل لمنظومة التعليم العالي في مصر، والأطراف والقطاعات المجتمعية المشاركة فيها، وحجم الاستثمارات المطلوبة وطريقة تمويلها. وتعرض هذه الدراسة الرؤية الإستراتيجية لمستقبل التعليم العالي في مصر من خلال مخطط عام لمنظومة التعليم العالي في الفترة من عام ٢٠٠٥ حتى عام ٢٠٢١، يعطى الدراسات والبدائل التي تساعد متخذي القرار في الاختيار وتكون أساساً في رسم السياسات ووضع البرامج وآليات التنفيذ وتوزيع الأعباء والاستثمارات.

#### أولا: الوضع الحالي لمنظومة التعليم العالي

#### المخطط العام للتعليم العالي للفترة من ٢٠٢١/٢٠٠٤

يعتبر المخطط العام أحد ركائز بناء إستراتيجية مستقبلية في أي منظومة، تتصف بالتنوع في مكوناتها والانتشار الجغرافي في أماكن تواجدها والخضوع للمتغيرات التنموية والمحددات الاقتصادية والتطورات العلمية والتكنولوجية والتي يكون الهدف منها في النهاية تلبية احتياجات مجتمعية وطموحات مستقبلية لوطن بكامله. وعلى ضوء نتائجه ودراساته ومؤشرات المخطط العام تبنى السياسات وتحدد الاستثمارات وتعد البرامج التنفيذية. يشتمل المخطط العام للتعليم العالي على:

## الدراسات السكانية والديموجرافية

- دراسات ومخططات بدائل التوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي وتوزيعها النسبي طبقاً لنوع المؤسسة التعليمية من حيث الكيان الأكاديمي والشكل القانوني
- تدرج مستويات المخطط العام لتصل إلى تحديد أولويات التخصصات العلمية والبرامج التعليمية على مستوى كل محافظة وعلى مستوى الدولة.
- دراسات متطلبات البنية التحتية والكوادر العلمية المطلوبة للوفاء باحتياجات تنفيذ المخطط العام
- تقدير الاستثمارات واقتراح مصادر التمويل المطلوب ودور مؤسسات المجتمع المدني وقطاعات الإنتاج والخدمات والدولة في المشاركة

## أهداف المخطط العام

- إعداد مكونات لمخطط عام يستقرا المستقبل ويعكس أثر المتغيرات والمحددات الداخلية والخارجية.
- التخطيط العلمي المستمر لملاحقة تطورات ديموجرافية، اجتماعية، اقتصادية، تنموية، علمية وتكنولوجية على مستوى الوطن وعلى مستوى المحافظات.
- إعداد تصور واقعي مبني على أسس علمية لمستقبل التعليم العالي في مصر.
- تحديد أساليب ومتطلبات تحديث منظومة التعليم العالي وتحقيق أهدافها الإستراتيجية.
- تقدير حجم وإتجاه الاستثمارات المطلوبة لتكوين رأس المال البشري اللازم للتحويل إلى مجتمع المعرفة.
- تحديد أدوار الأطراف والقطاعات المجتمعية والدولة في تنفيذ الخطة الإستراتيجية للدولة في التعليم العالي والبحث العلمي.
- تكوين بنية أساسية لآليات تطبيق وتطوير مستمر للمخطط العام ودراساته تضمن الوصول إلى المستهدف منة بفاعلية وجودة في الأداء.

## ثانياً - أ: التوجهات الاستراتيجية التي بنى عليها المخطط للتعليم الجامعي

- تؤسس التوجهات الإستراتيجية لمستقبل التعليم العالي في مصر على المبادئ التالي.الإتاحة لفرص التعليم العالي) عاما وأهليا وخصا (للقادريين عليه والراغبين فيه
- الموائمة في نظم التعليم العالي لتلبي متطلبات واحتياجات الاقتصاد القومي ومشروعات التنمية والتخطيط المستقبلي
- التقني فالنقدم التقني للدولة يعنى تقدم التعليم الفني والتعليم التكنولوجي
- المسؤولية والمشاركة المجتمعية عن التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص
- التنوع والتكامل والمرونة في نظم التعليم وديناميكية النظم بما يسمح بتعديل وتطوير الإستراتيجية مع التغيرات المجتمعية والتطورات العالمية
- التعليم العالي قضية أمن قومي وسلام إجتماعى يشمل جميع مناطق الدولة ومختلف طوائفها.
- الكفاءة والجودة بمستويات عالميه هي طريق التميز في التعليم العالي في ظل هذه المبادئ كان من ا لضروري أن تصاغ الرؤية الإستراتيجية للتعليم العالي بما يحقق طموحات وآمال المجتمع المصري في التعليم العالي كمصدر حقيقي لتنمية وتأهيل الثروة البشرية، تكون إضافة على الاقتصاد لا عبئاً علي ه . كما يجب أن يحافظ التعليم العالي على الموروث الثقافي للأمة بما لها من مكانه

تاريخيه وما تملكه من قيم أصيلة وبما يؤكد خصوصية الهوية المصرية. لذا فإن الأسس التي بني عليها المخطط العام للتعليم العالي تتلخص فيما يلي: إتاحة وعدالة توزيع فرص التعليم العالي بكافة أنواعه لتلبية الطلب المجتمعي في مناطق الدولة المختلفة.

التوسع في الأنماط الجديدة من التعليم العالي. إتاحة المزيد من فرص التعليم العالي الفني والتكنولوجي المتطور لخدمة خطط التنمية .

تشجيع المشاركة المجتمعية في إنشاء وإدارة وتمويل مؤسسات التعليم العالي تأكيد كفاءة وجودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي طبقا للمعايير المقبولة محليا وعالميا \_ ٢٠٢١ والبدايل .

ثانيا - ب :حجم الطلب المتوقع على التعليم العالي في الفترة من ٢٠٠٤ المطروحة على المستوى القومي وعلى مستوى المحافظات .

تم استشراف حجم الطلب على التعليم العالي اعتمادا على دليل التنمية البشرية والنسبة المستهدفة

٢٣. ( عام ٢٠٢١ - للمقيدين في التعليم العالي بالنسبة إلى إجمالي السكان في الشريحة العمرية ) ١٨

الفرضيات، المحددات والبدايل لدراسة حجم الطلب على التعليم العالي:

• تم دراسة ثلاثة بدائل للمتوسط العام المستهدف للمقيدين في التعليم العالي بالنسبة للشريحة

العمرية عام ٢٠٢١ ، على المستوى القومي:

٥٠% ، ٤٠% ، ٣٥% على أن يكون الحد الأدنى للنسبة على مستوى المحافظات بالنسبة للبدايل الثلاث

على التوالي: ٤٠% ٣٠% ، ٢٣%

ويوضح الشكل التالي المتوسط العام المستهدف للمقيدين في التعليم العالي بالنسبة

للشريحة العمرية للثلاث بدائل.



وكما يتضح فإنه في ظل البديل الأول وهو الوصول إلى نسبة ٣٥ % مقيدين في التعليم العالي من بين الشريحة العمرية المستحقة، فسوف يصل إجمالي أعداد الطلبة المتوقع قيدهم في التعليم العالي إلى ٢٠٠٤ أجمالا ٢,٣٢٢ مليون طالب / حوالي ٣,٣٤ مليون طالب بينما بلغت في ٢٠٠٣ أما البديل الثاني فسوف يرتفع عدد المقيدون في نهاية الخطة) أي عام ٢٠٢١ ( إلى ٣,٨٢ مليون طالب تقريبا ليشكل بذلك عدد المقيدون ٤٠ % من الشريحة العمرية المستحقة. وأخيرا فإنه في ظل البديل الثالث وهو الوصول إلى نسبة ٥٠ % مقيدون في التعليم العالي من الشريحة العمرية المستحقة سوف يكون عدد الطلاب حوالي ٤,٨ مليون طالب تقريبا. ومن الضروري التأكيد هنا على أنه عند تخطيط زيادة فرص التعليم العالي يجب أن يحقق هذا التخطيط قدرًا من التوازن في توزيع هذه الفرص على المحافظات المختلفة وفقا لنموها السكاني وتركيبها الشريحية العمرية بها.

## متوسط الإنفاق الثانوي في التعليم العالي



"توزيع نسب القيد في التعليم العالي على المحافظات عند تبني البديل الثالث  
نتائج تحليل البدائل الثلاث:"

## تحليل ومقارنة المؤشرات السابقة

تخطيط الاحتياجات من الكوادر العلمية والأكاديمية والإدارية لتغطية متطلبات تنفيذ المخطط العام ويأتي تأهيل وإعداد الكوادر العلمية والأكاديمية والإدارية المطلوبة لمنظومة التعليم العالي في مقدمة الأولويات في التخطيط الإستراتيجي لمنظومة التعليم العالي. لذا يتناول هذا المحور تقدير أعداد الكوادر العلمية والأكاديمية والإدارية والفنية المطلوبة لإدارة منظومة التعليم العالي طبقاً لمعطيات المخطط العام والبدائل المعتمدة. وفي هذا الإطار تم اعتماد فرضية التقارب التدريجي في أحد أهم معايير ضمان جودة التعليم ألا وهي نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد الطلبة المقيدين في التعليم العالي، نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى عدد أعضاء الهيئة المعاونة، لتقارب مثيلاتها في الدول ذات التعليم العالي الجيد وذلك في نهاية الإطار الزمني للمخطط العام) أي عام ٢٠٢١ وقد حددت هذه الفرضيات فيما يلي:

نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد الطلبة في قطاع كليات ومعاهد العلوم الأساسية

٢٠ : والتطبيقية والفنية لتصل تدريجياً عام ٢٠٢١ إلى ١

نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد الطلبة في قطاع كليات ومعاهد العلوم الإنسانية  
٥٠ : والنظرية لتصل تدريجياً عام ٢٠٢١ إلى ١

٥,١ : نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد أعضاء الهيئة المعاونة ١

كما تم تبني التوجه الذي أقر في الخطة الإستراتيجية والذي يتوافق مع التطور والاحتياج المتزايد على المستوى الوطني والمستوى العالمي ألا وهو زيادة نسبة المقبولين في الكليات والمعاهد العملية إلى

٦٠ % في ألفت الحاضر لتصل تدريجياً عام % : المقيدون في الكليات والمعاهد النظرية من ما يقارب ٤٠ %  
٤٠. % : ٢٠٢١ إلى ٦٠

يوضح الشكل السابق الزيادة المطردة في الاحتياجات المستقبلية من أعضاء هيئة التدريس، بحيث تزيد

٢٠٠٤ إلى / الأعداد المتوقعة من ١١ ألف عضو هيئة تدريس في الكليات النظرية للعام الجامعي ٢٠٠٣  
٣٨ ألف في ٢٠٢١ أي ما يزيد على ثلاث أضعاف ونص ف. كما تتزايد أعداد معاوني أعضاء هيئة  
التدريس (إلى ٦ آلاف) أي أقل من أعداد هيئة التدريس في ذات العام وهو ما يعرف بالهرم المقلوب (في  
٢٠٠٤ إلى ٦٧ ألف في ٢٠٢١ ، أي ما يزيد على إحدى عشر ضعفاً / العام الجامعي ٢٠٠٣  
وبالمثل تتضع الزيادة المتوقعة من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العملية، حيث تزيد أعدادهم من ٣٥  
٢٠٠٤ إلى ١٤٣ ألف في ٢٠٢١ أي ما يزيد على الأربع / ألف عضو هيئة تدريس بالعام الجامعي ٢٠٠٣  
أضعاف. كما يتوقع تزايد أعداد معاوني أعضاء هيئة التدريس من ٢٢ ألف) أي أقل كذلك من أعداد هيئة  
٢٠٠٤ إلى ٢١٤ ألف في ٢٠٢١ ، أي ما يزيد على / التدريس في ذات العام (في العام الجامعي ٢٠٠٣  
التسع أضعاف.

و يتبين من الأشكال السابقة أن الوضع الراهن للكوادر العلمية والأكاديمية المتاحة في الوقت الحالي لا  
يعكس الاحتياج الفعلي لمنظومة التعليم العالي في مصر. لذا يلاحظ أن المنحنى الذي يعبر عن معاوني  
أعضاء هيئة التدريس في التخصصات النظرية والعملية يتقاطع مع المنحنى الذي يعبر عن أعضاء هيئة  
التدريس بين نطاق ٢٠٠٣ و ٢٠١١ ، بحيث تكون الغلبة العددية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس على عكس  
ما هو قائم الآن والذي يعد بدوره تطور نوعي في منظومة التعليم العالي.  
الشكل رقم ( ١٠ ): تطور أعداد أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة

ثانيا - ه: حجم الإنفاق والاستثمارات المطلوبة لمنظومة التعليم العالي  
يشمل تقدير حجم الاستثمارات المطلوبة للتعليم العالي خلال الفترة القادمة تقدير حجم الإنفاق المطلوب  
للتعليم العالي حتى عام ٢٠٢١ . ويتضمن ذلك بنود الإنفاق الأساسية التالية:  
• تكاليف إعادة تأهيل /التوسع /إضافة جديدة في المنشآت والبنية التحتية والتجهيزات.  
• تكاليف تدريب وتأهيل كوادر جديدة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.  
• تكاليف إدارة العملية التعليمية والبحثية داخل منظومة التعليم العالي.  
• تحديد الأدوار والمسئوليات ومصادر تمويل استثمارات التعليم العالي طبقاً لنتائج ومعطيات المخطط  
العام المعتمد وحتى عام ٢٠٢١

قد تم حساب متوسط تكلفة الطالب في سنة الأساس ٢٠٠٤ حيث قدرت في الجامعات ب ١٨ ألف جنيه  
للكليات العملية و ٧,١١ ألف للكليات النظرية بينما قدرت في الكليات التكنولوجية ب ١٢ ألف جنيه في  
التخصصات العملية و ٨,٧ آلاف جنيه في التخصصات النظرية، وبناءً عليه قد تم حساب الاستثمارات  
المتوقعة بناء على أعداد الطلاب مع اعتبار ٦ % لمعدلات التضخم م. بالإضافة لذلك قد تم حس أب  
المصرفوات

الجارية بحيث تصل في الجامعات إلى ٧٠٠,٦ آلاف جنيه بالكليات العملية و ٤٤,٤ آلاف جنيه بالكليات  
النظرية و في الكليات التكنولوجية إلى خمس آلاف جنيه في التخصصات العملية وثلاث آلاف جنيه في  
التخصصات النظرية. يتضمن حجم الإنفاق كذلك تكلفة إعداد أعضاء هيئة التدريس داخل وخارج الوطن.  
وبناء عليه تم حساب إجمالي الاستثمارات وفق الشكل التالي:

شكل ( ١١ ) حجم الإنفاق والاستثمارات المطلوبة لمنظومة التعليم العالي  
وتتضمن خطة الإنفاق والاستثمار في التعليم العالي في مختلف مؤسسات التعليم إل عالي التفرقة بين التعليم  
٦,٢ ، والفني : العالي الحكومي من جهة والتعليم العالي الأهلي والخاص من جهة أخرى بنسبة ١  
٥,١ مما يعني زيادة : ٧ ، والمجاني منه و بالمصرفوات بنسبة ١ : التكنولوجي منه والأكاديمي بنسبة ١  
مشاركة المجتمع في تمويل الخدمة التعليمية المقدمة في قطاع التعليم العالي.  
ثانيا-و: التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في المحافظات في إطار الخطة الإستراتيجية  
للدولة على المستوى القومي

إن المخطط الإستراتيجي لمنظومة التعليم العالي على المستوى الوطني لا بد أن يكون نابعا من احتياجات  
المحافظات ومتكاملا مع مخطط مكمل على مستوى المحافظات حتى يكون التنفيذ واضحا دون تكرار أو  
قصور في مؤسسات معينه أو أنواع معينه من التعليم تختلف فيها الرؤية بين الخطة المركزية وخطط  
المحافظات.

لذا يجب إعداد المخطط التفصيلي لكل محافظة في إطار مؤشرات البديل المعتمد للمخطط العام , ويشمل  
ذلك تحديد أولويات المجالات التعليمية والتخصصات العلمية والتكنولوجية المطلوبة في سوق العمل وخطة

التنمية لكل محافظه مع دراسة الاحتياجات البشرية للاستثمارات المستهدفة، بجانب البعد الاجتماعي واقتصاديات مؤسسات التعليم العالي ومصادر تمويلها في المحافظة.

المجالات والتخصصات المطلوبة\_

المستوى العلمي للبرامج الأكاديمية والتطبيقية والمهنية\_

نوعية ومكان المؤسسة التعليمية وإدارتها ومحددات وشروط الإنشاء\_

مصادر التمويل ومسئوليات الأطراف المعنية /صاحبة المصلحة\_

تكامل المؤسسات في المحافظات المتجاورة\_

ثانيا-ي: السياسات والأطر التي تحكم البرامج التنفيذية للمخطط العام للتعليم العالي،

والتابعة، والتقييم، والتحديث

من المهم وضع السياسات والأطر التي يتم في ضوءها إعداد البرامج التنفيذية للمخطط الإستراتيجي لمنظومة التعليم العالي. كذلك من الضروري وضع آليات إنشاء واعتماد هذه المؤسسات من خلال نظام يضمن توافقها مع المخطط وحسن أدائها والرقابة عليها.

إن إعداد وأدار المخطط العام لمنظومة التعليم العالي كأحد أركان الاستراتيجية القومية للتعليم يتطلب التحرك في مجالات متعددة في إطار زمني، ويعتمد في نفس الوقت على توفير أسباب وضمانات نجاح تنفيذه، ويشمل ذلك التحرك في المجالات الآتية:

التشريعات واللوائح والقوانين الحاكمة لمنظومة التعليم العالي 0.

وضع ضوابط ومحددات إنشاء المؤسسات التعليمية والبرامج الأكاديمية وعلاقتها بمؤشرات 0 نظم الجودة والاعتماد.

صياغة سياسات للقبول تتلاءم مع التطور الكمي والنوعي والتنوع في مؤسسات التعليم العالي 0 في الأطر الجغرافية التي يحددها المخطط العام.

إدخال خطط التطوير الجارية حالياً كأحد مكونات التعامل مع المخطط العام لمنظومة التعليم العالي لما لذلك من تأثير متبادل مع التخطيط العام للتعليم العالي ومستوياته.

إعداد الخطط القومية للبعثات وتأهيل أعضاء هيئة التدريس جدد في إطار يتواءم زمنياً مع 0 احتياجات تنفيذ المخطط العام.

إدارة المخطط العام ومتابعة أدائه وقياس فاعلية تنفيذه على المنظومة التعليمية والاقتصادية 0 والمجتمعية، مع وجود آلية علمية ديناميكية لتحديثه وترجمة هذا التحديث إلى خطوات تنفيذية، وذلك على المستوى القومي وعلى مستوى المحافظات والأقاليم.

من الأهمية بمكان تأهيل كوادر علمية وتطبيقه للعمل في التخطيط إستراتيجي في التعليم 0 العالي على مستوياته الثلاث وهي:

المستوى القومي .

مستوى المحافظات والأقاليم

مستوى المؤسسة التعليمية

التفاعل بين شركاء التعليم المهمة والفاعلية في إدارة منظومة التعليم العالي ليتحمل كل منهم 0 مسؤولياته في تنفيذ ما يتفق عليه مجتمعياً واستراتيجياً ومخطط عام قابل للتنفيذ.

أي كانت البدائل التي يتم اعتمادها لتحديد مسارات ومتطلبات المخطط العام فإن تعديل المسار 0 لتواكب المتغيرات والتطورات والمستجدات، أمر وارد ومطلوب.

يتضمن المخطط العام تفصيلياً الفروض الإحصائية والبيانات التفصيلية للبدائل الثلاث التي قد تبناها المخطط.

تطور توزيع الطلاب المقيدون على مؤسسات التعليم العالي المختلفة للبدائل الثالث

تحليل ومقارنة مؤشرات ونتائج البدائل الثالث

ثانيا - د :تخطيط الاحتياجات من الكوادر الكوادر العلمية والأكاديمية والإدارية لتغطية متطلبات

تنفيذ المخطط العام

يأتي تأهيل وإعداد الكوادر العلمية والأكاديمية والإدارية المطلوبة لمنظومة التعليم العالي في مقدمة الأولويات في التخطيط الإستراتيجي لمنظومة التعليم العالي.

لذا يتناول هذا المحور تقدير أعداد الكوادر العلمية والأكاديمية والإدارية والفنية المطلوبة لإدارة منظومة التعليم العالي طبقاً لمعطيات المخطط العام والبدائل المعتمدة. وفي هذا الإطار تم اعتماد فرضية التقارب

التدريجي في أحد أهم معايير ضمان جودة التعليم ألا وهي نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد الطلبة المقيدون في التعليم العالي، نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى عدد أعضاء الهيئة المعاونة، لتقارب (، مثيلاتها في الدول ذات التعليم العالي الجيد وذلك في نهاية الإطار الزمني للمخطط العام) أي عام ٢٠٢١ وقد حددت هذه الفرضيات فيما يلي:

نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد الطلبة في قطاع كليات ومعاهد العلوم الأساسية ٢٠. : والتطبيقية والفنية لتصل تدريجياً عام ٢٠٢١ إلى ١

نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد الطلبة في قطاع كليات ومعاهد العلوم الإنسانية ٥٠. : والنظرية لتصل تدريجياً عام ٢٠٢١ إلى ١

٥,١ : نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد أعضاء الهيئة المعاونة ٥١

كما تم تبني التوجه الذي أقر في الخطة الإستراتيجية والذي يتوافق مع التطور والاحتياج المتزايد على المستوى الوطني والمستوى العالمي ألا وهو زيادة نسبة المقبولين في الكليات والمعاهد العملية إلى ٦٠ % في أقلت الحاضر لتصل تدريجياً عام ٤٠ % : المقيدون في الكليات والمعاهد النظرية من ما يقارب ٤٠ % ٤٠. : ٢٠٢١ إلى ٦

يوضح الشكل السابق الزيادة المطردة في الاحتياجات المستقبلية من أعضاء هيئة التدريس، بحيث تزيد ٢٠٠٤ إلى / الأعداد المتوقعة من ١١ ألف عضو هيئة تدريس في الكليات النظرية للعام الجامعي ٢٠٠٣ ٣٨ ألف في ٢٠٢١ أي ما يزيد على ثلاث أضعاف ونص ف. كما تتزايد أعداد معاوني أعضاء هيئة التدريس إلى ٦ آلاف) أي أقل من أعداد هيئة التدريس في ذات العام وهو ما يعرف بالهرم المقلوب (في ٢٠٠٤ إلى ٦٧ ألف في ٢٠٢١ ، أي ما يزيد على إحدى عشر ضعفاً / العام الجامعي ٢٠٠٣ وبالمثل تتضع الزيادة المتوقعة من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات العملية، حيث تزيد أعدادهم من ٣٥ ٢٠٠٤ إلى ١٤٣ ألف في ٢٠٢١ أي ما يزيد على الأربع / ألف عضو هيئة تدريس بالعام الجامعي ٢٠٠٣ أضعاف. كما يتوقع تزايد أعداد معاوني أعضاء هيئة التدريس من ٢٢ ألف) أي أقل كذلك من أعداد هيئة ٢٠٠٤ إلى ٢١٤ ألف في ٢٠٢١ ، أي ما يزيد على / التدريس في ذات العام (في العام الجامعي ٢٠٠٣ التسع أضعاف.

و يتبين من الأشكال السابقة أن الوضع الراهن للكوادر العلمية والأكاديمية المتاحة في الوقت الحالي لا يعكس الاحتياج الفعلي لمنظومة التعليم العالي في مصر. لذا يلاحظ أن المنحنى الذي يعبر عن معاوني أعضاء هيئة التدريس في التخصصات النظرية والعملية يتقاطع مع المنحنى الذي يعبر عن أعضاء هيئة التدريس بين نطاق ٢٠٠٣ و ٢٠١١ ، بحيث تكون الغلبة العددية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس على عكس ما هو قائم الآن والذي يعد بدوره تطور نوعي في منظومة التعليم العالي. الشكل رقم ( ١٠ ) : تطور أعداد أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة ثانياً - ه : حجم الإنفاق والاستثمارات المطلوبة لمنظومة التعليم العالي يشمل تقدير حجم الاستثمارات المطلوبة للتعليم العالي خلال الفترة القادمة تقدير حجم الإنفاق المطلوب للتعليم العالي حتى عام ٢٠٢١ . ويتضمن ذلك بنود الإنفاق الأساسية التالية:

- تكاليف إعادة تأهيل /التوسع /إضافة جديدة في المنشآت والبنية التحتية والتجهيزات.
- تكاليف تدريب وتأهيل كوادر جديدة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
- تكاليف إدارة العملية التعليمية والبحثية داخل منظومة التعليم العالي.
- تحديد الأدوار والمسئوليات ومصادر تمويل استثمارات التعليم العالي طبقاً لنتائج ومعطيات المخطط العام المعتمد وحتى عام ٢٠٢١.

قد تم حساب متوسط تكلفة الطالب في سنة الأساس ٢٠٠٤ حيث قدرت في الجامعات ب ١٨ ألف جنيه للكليات العملية و ٧,١١ ألف للكليات النظرية بينما قدرت في الكليات التكنولوجية ب ١٢ ألف جنيه في التخصصات العملية و ٨,٧ آلاف جنيه في التخصصات النظرية، وبنا □ عليه قد تم حساب الاستثمارات المتوقعة بناء على أعداد الطلاب مع اعتبار ٦ % لمعدلات التضخم. بالإضافة لذلك قد تم حساب المصروفات الجارية بحيث تصل في الجامعات إلى ٧٠٠,٦ آلاف جنيه بالكليات العملية و ٤٤,٤ آلاف جنيه بالكليات النظرية وفي الكليات التكنولوجية إلى خمس آلاف جنيه في التخصصات العملية وثلاث آلاف جنيه في التخصصات النظرية. يتضمن حجم الإنفاق كذلك تكلفة إعداد أعضاء هيئة التدريس داخل وخارج الوطن. وبناء عليه تم حساب إجمالي الاستثمارات وفق الشكل التالي:

شكل ( ١١ ) حجم الإنفاق والاستثمارات المطلوبة لمنظومة التعليم العالي

وتتضمن خطة الإنفاق والاستثمار في التعليم العالي في مختلف مؤسسات التعليم ال عالي التفرقة بين التعليم ٦,٢ ، والفني : العالي الحكومي من جهة والتعليم العالي الأهلي والخاص من جهة أخرى بنسبة ١ ٥,١ مما يعني زيادة : ٧ ، والمجاني منه و بالمصرفيات بنسبة ١ : التكنولوجي منه والأكاديمي بنسبة ١ مشاركة المجتمع في تمويل الخدمة التعليمية المقدمة في قطاع التعليم العالي. ثانيا-و :التخطيط التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي في المحافظات في إطار الخطة الإستراتيجية للدولة على المستوى القومي

إن المخطط الإستراتيجي لمنظومة التعليم العالي على المستوى الوطني لا بد أن يكون نابعا من احتياجات المحافظات ومتكاملا مع مخطط مكمّل على مستوى المحافظات حتى يكون التنفيذ واضحا دون تكرار أو قصور في مؤسسات معينه أو أنواع معينه من التعليم تختلف فيها الرؤية بين الخطة المركزية وخطط المحافظات.

لذا يجب إعداد المخطط التفصيلي لكل محافظة في إطار مؤشرات البديل المعتمد للمخطط العام , ويشمل ذلك تحديد أولويات المجالات التعليمية والتخصصات العلمية والتكنولوجية المطلوبة في سوق العمل وخطة التنمية لكل محافظه مع دراسة الاحتياجات البشرية للاستثمارات المستهدفة، بجانب البعد الاجتماعي واقتصاديات مؤسسات التعليم العالي ومصادر تمويلها في المحافظة.

المجالات والتخصصات المطلوبة\_ المستوى العلمي للبرامج الأكاديمية والتطبيقية والمهنية\_ نوعية ومكان المؤسسة التعليمية وإدارتها ومحددات وشروط الإنشاء\_ مصادر التمويل ومسئوليات الأطراف المعنية /صاحبة المصلحة\_ تكامل المؤسسات في المحافظات المتجاورة\_ ثانيا-ي: السياسات والأطر التي تحكم البرامج التنفيذية للمخطط العام للتعليم العالي، والمتابعة، والتقييم، والتحديث

من المهم وضع السياسات والأطر التي يتم في ضوءها إعداد البرامج التنفيذية للمخطط الإستراتيجي لمنظومة التعليم العالي. كذلك من الضروري وضع آليات إنشاء واعتماد هذه المؤسسات من خلال نظام يضمن توافقها مع المخطط وحسن أدائها والرقابة عليها.

إن إعداد وأدار المخطط العام لمنظومة التعليم العالي كأحد أركان الاستراتيجية القومية للتعليم يتطلب التحرك في مجالات متعددة في إطار زمني، ويعتمد في نفس الوقت على توفير أسباب وضمانات نجاح تنفيذه، ويشمل ذلك التحرك في المجالات الآتية:

التشريعات واللوائح والقوانين الحاكمة لمنظومة التعليم العالي O .  
وضع ضوابط ومحددات إنشاء المؤسسات التعليمية والبرامج الأكاديمية وعلاقتها بمؤشرات O  
نظم الجودة والاعتماد.

صياغة سياسات للقبول تتلاءم مع التطور الكمي والنوعي والتنوع في مؤسسات التعليم العالي O  
في الأطر الجغرافية التي يحددها المخطط العام.

إدخال خطط التطوير الجارية حالياً كأحد مكونات التعامل مع المخطط العام لمنظومة التعليم O  
العالي لما لذلك من تأثير متبادل مع التخطيط العام للتعليم العالي ومستوياته.  
إعداد الخطط القومية للبعثات وتأهيل أعضاء هيئة التدريس جدد في إطار يتواءم زمنياً مع O  
احتياجات تنفيذ المخطط العام.

إدارة المخطط العام ومتابعة أدائه وقياس فاعلية تنفيذه على المنظومة التعليمية والاقتصادية O  
والمجتمعية، مع وجود آلية علمية ديناميكية لتحديثه وترجمة هذا التحديث إلى خطوات تنفيذية، وذلك على المستوى القومي وعلى مستوى المحافظات والأقاليم.

من الأهمية بمكان تأهيل كوادر علمية وتطبيقه للعمل في التخطيط أستراتيجي في التعليم O  
العالي على مستوياته الثلاث وهي:

المستوى القومي O .  
مستوى المحافظات والأقاليم

مستوى المؤسسة التعليمية O  
التفاعل بين شركاء التعليم المهتمة والفاعلية في إدارة منظومة التعليم العالي ليتحمل كل منهم O  
مسئولياته في تنفيذ ما يتفق عليه مجتمعيًا واستراتيجيًا ومخطط عام قابل للتنفيذ.

أي كانت البدائل التي يتم اعتمادها لتحديد مسارات ومتطلبات المخطط العام فإن تعديل المسار o لتواكب المتغيرات والتطورات والمستجدات، أمر وارد ومطلوب. يتضمن المخطط العام تفصيلياً الفروض الإحصائية والبيانات التفصيلية للبدائل الثلاث التي قد تبنّاها المخطط\_\_.

## التعليم التعاوني وإمكانية الاستفادة منه في مصر

أصبح التربويون في القرن الحادي والعشرين يعنون بالكيفية التي تمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل. ولقد نجم عن هذا التبدل في التوجه حدوث انتقال من الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول المعلم مثل الإلقاء والمناقشة، التي يقودها عادة المعلم، إلى الأنشطة التي تتمحور حول الطالب نفسه، مثل أسلوب حل المشكلات أو التعلم التعاوني (Cooperative Learning). والتعلم التعاوني - موضوع هذه الدراسة- هو أحد استراتيجيات التعلم التي شاع استخدامها (Slavin 1985). في هذا النمط من التعلم يعمل الطلاب ضمن مجموعات صغيرة لإنجاز مهمة مشتركة، ولقد أظهرت بعض الدراسات أن لهذا النمط من التعلم تأثيراً إيجابياً على التعلم (Johnson, D., Maruyama, G., Nelson, D., and Skon, L. (1981), salvin 1988).

أحد أهم مسلمات التعلم التعاوني تفترض أنه لكي يحقق الطلاب أعظم عوائد ممكنة في تحصيلهم الدراسي فيجب ألا يسمح لهم أن يكونوا فقط متلقين سلبيين، يجب حث كل الطلاب على المشاركة الفاعلة في التعلل يتفاعلوا مع زملائهم ويشرحوا لهم ما تعلموه ويستمعوا لوجهات نظرهم، ويشجع ويدعم بعضهم البعض. في هذا الشأن يقول (Mckeachie, W., Pintrich, P, Lin, Y., and Smith, D., (1986) :

إن أحسن إجابة للسؤال " ما أفضل طريقة للتدريس؟ " هي : أن الأمر يعتمد على هدف الدرس، نوعية الطلاب، والمعلم. لكن أفضل إجابة تلي ذلك هي "دع الطلاب يعلم بعضهم البعض" - ص ٦٣ -

وعن التعلم التعاوني يقرر (Johnson and Johnson) في (Lankard, 1992) ما يلي:

" يدرك الطلاب الذين يشاركون في التعلم التعاوني مدى تحسن تحصيلهم الدراسي وارتفاع فهمهم للمحتوى . كما تنمو لديهم القدرة على استيعاب المعرفة التي تتطلب مستوى عالياً من التفكير، إضافة إلى نمو قدرتهم على تذكر المعلومات لفترة أطول" - ص ١ . إن ممارسة التعلم التعاوني في المدارس يجب أن تجد دعماً من الناحية النظرية والتجريبية فمن الناحية النظرية يتوافق هذا الأسلوب مع فرضيات كل من نظرية الحوافز ونماذج النمو الفكري (Cognitive Development) للتعلم (Slavin 1990) نظريات الحوافز تربط بين المكافأة والنتائج الإيجابية للتعلم التعاوني. فتحقيق الأهداف الشخصية يفرض على الطلاب مساعدة المجموعة لتحقيق النجاح. إن أهداف التعلم التعاوني توجد مناخاً ملائماً يشجع الطلاب على إنجاز أعمال أكاديمية جيدة. أما من الناحية التجريبية فقد حظي أسلوب التعلم التعاوني بدراسات عديدة . يقول " (Slavin 1989) إن له قاعدة معلومات عريضة قل أن نجد لها نظيراً في الموضوعات التي بحثها التجديد التربوي."

التعلم التعاوني هو أسلوب تعليمي قليل الحدوث في التعليم العام، وهو في التعليم الجامعي أقل حدوثاً (Slavin 1991)، كما أن نتائج الدراسات عن فاعلية هذا الأسلوب في المرحلة الجامعية ليست بنفس التوافق التي هي عليه في مراحل التعليم العام. ومع ذلك فبعض الدراسات المتوفرة تشير إلى فاعلية هذه الأسلوب في كل المراحل الدراسية وفي كل الموضوعات (Burron, B., James, M., and Ambrosio, A. 1993)، التعلم التعاوني عموماً يفضي إلى مكاسب أكاديمية واجتماعية ومهارية (Mcnemey, 1989)، كما أنه يسهم في مساعدة الطالب على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمادة التعليمية. (Tjosvold & Sanatamaria 1978) وهو لهذه الأسباب وغيرها ينال اهتمام قطاع عريض من الباحثين والتربويين.

ما مفهوم التعلم التعاوني؟ ، ما سمات التعلم التعاوني؟ ، ما أهم عناصر التعلم التعاوني؟، ثم كيف يمكن التفريق بين ما هو تعلم تعاوني وما هو خلاف ذلك؟ إجابات هذه الأسئلة سوف ترد ضمن العرض التالي الذي يحدد التعليم التعاوني مفهوماً وممارسة.

أولاً : تعريف التعليم التعاوني:

يعرف (Johnson, Johnson & Smith 1991) التعليم التعاوني على أنه "استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن". وتورد (Mcenerney 1994) التعريف التالي للتعليم التعاوني " استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك". وفي إطار وصفه للتعلم التعاوني يشير (Johnson & Johnson 1989) إلى أن الطلاب يشعرون أحياناً بالعجز أو اليأس و بالإحباط، وعندما تتهيأ لهم الفرصة ليعملوا مع زملاء لهم ضمن فريق عمل فإن ذلك يفتح لهم نوافذ من الفرص ويعطيهم الأمل ويجعلهم يشعرون أنهم أكثر قدرة والتزاماً نحو عملهم . وفي هذا الشأن يقول المؤلف نفسه " إذا أريد للفصول أن تكون أماكن حيث يبدي الطلاب اهتماماً ببعضهم البعض ، ويظهرون التزامهم نحو نجاح كل منهم فلا بد أن يكون الموقف التعليمي ذا طابع تعاوني .

أما (Dori, Y., Yersolavski, O., and Lazarowitz, R. 1995) فيقدم التعريف التالي ضمن ورقته المقدمة للمؤتمر السنوي للجمعية الوطنية للبحث في مجال تدريس العلوم : " التعلم التعاوني هو بيئة تعلم صافية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية، وينشدون المساعدة من بعضهم البعض، ويتخذون قراراتهم بالإجماع"

ثانياً: عناصر التعليم التعاوني

يعتقد البعض أن التعلم التعاوني بسيط وسهل التنفيذ . بل إن كثيراً ممن يعتقدون أنهم يستخدمون التعلم التعاوني هم في الواقع يفتقدون لجوهره . هناك فرق جوهري بين وضع الطلاب في مجموعات ليتعلموا وبين صياغة موقف تعليمي تعاوني يسهم فيه الطلاب جميعاً بمشاركاتهم الإيجابية . التعلم التعاوني لا يعني أن يجلس الطلاب بجانب بعضهم البعض على نفس الطاولة ليتحدثوا مع بعضهم

وكل منهم يعمل لإنجاز المهمة المكلف بها . التعلم التعاوني لا يعني تكليف الطلاب بتنفيذ مهمة محددة مع إشعارهم بأن على أولئك الذين ينتهون أولا مساعدة زملائهم الأقل إنجازا . التعلم التعاوني لا يعني تكليف مجموعة من الطلاب بتنفيذ تقرير إنجاز طالب واحد في حين تكفي بقية الطلاب بوضع أسماهم على المنتج النهائي (Johnson & Johnson 1984).

التعلم التعاوني أبعد من أن يكون مجرد طلاب متقاربين مكانيا من بعضهم يقتسمون المصادر ويتحاورون ويساعد بعضهم البعض . على أهمية كل ذلك في التعلم التعاوني ؛ لكي يكون الموقف التعليمي تعليما تعاونيا يجب أن تتوفر به العناصر التالية (Johnson & Johnson 1989) .

١- المشاركة الإيجابية بين الطلاب:

يجب أن يشعر جميع أعضاء المجموعة بارتباطهم حيال نجاح وفشل شركائهم. وما لم يشعر الطلاب بأنهم إما أن يغرقوا جميعا أو ينجو جميعا فلا يمكن أن يوصف الدرس بأنه "تعاونيا". ليكون الموقف التعليمي تعاونيا يجب أن يدرك الطلاب أنهم يشاركون إيجابيا زملاءهم في مجموعتهم التعليمية. المشاركة الإيجابية تشجع الطلاب على مراقبة زملاءهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدما تعليميا .

٢- التفاعل المعزز :

يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة . ويشمل ذلك أيضا تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة وتقديم تغذية راجعة فيما بينهم .

٣- إحساس الفرد بمسئوليته تجاه أفراد المجموعة: وهو ما يعني استشعار الفرد مسئولية تعلمه وحرصه على إنجاز المهمة الموكلة إليه إضافة لتقديم ما يمكنه لمساعدة زملائه في المجموعة. الأفراد هنا لا يستشعرون مسئوليتهم أمام المعلم فقط بل وأمام رفاقهم .

٤- المهارات الاجتماعية:

إن وضع طلاب غير ماهرين اجتماعيا ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحا يذكر. يجب أن يتعلم الطلاب مهارات العمل ضمن مجموعة والمهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى راقٍ من التعاون والحوار، وأن يتم تحفيزهم على استخدامها.

٥- تفاعل المجموعة : (Group Processing)

إذا كان للطلاب في مجموعات التعلم التعاونية أن يحققوا إنجازا فيجب أن يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة. يتطلب التعلم التعاوني أن يتأمل أفراد المجموعة فيما إذا كان ما اتخذوه من إجراءات كان مفيدا أم لا . الهدف هو تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة.

بعد أن تعرفنا على أهم عناصر ومكونات الموقف التعليمي التعاوني نعود الآن ونعرف بشكل موسع التعلم التعاوني. التعلم التعاوني هو علاقة بين مجموعة من الطلاب ، وتتطلب تلك العلاقة المشاركة الإيجابية ( إحساس الطلاب بأنهم إما أن يغرقوا سويا أو ينجو سويا)، والمسئولية الفردية (على كل فرد أن يتعلم ويساهم في تعلم المجموعة)، مهارات اجتماعية (التواصل مع غيره والثقة وقيادة المجموعة و اتخاذ القرار والتوفيق بين وجهات النظر المتباينة)، وأخيرا، التفاعل البناء والمباشر مع الآخرين (التأمل في مستوى أداء الفريق وإمكانية تحسين هذا الأداء مستقبلا)

ثالثا: الفرق بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني:

يوجد عدد من الفروق بين التعلم الجماعي النمطي الذي يظهر عادة في الفصول والتعلم التعاوني . يمكن إيجاز هذه الفروق كما يلي:

١- ١- التعلم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية . وتبنى أهداف التعلم التعاوني بحيث يبدي الطلاب اهتماما بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة.

٢- ٢- في التعلم التعاوني تظهر وبصورة واضحة مسئولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء. في التعلم التقليدي لا يعتبر الطلاب مسئولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة عموما .

٣- ٣- مجموعة التعلم التعاوني يتباين أعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية، في حين تكون أعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات.

٤- ٤- في مجموعات التعلم التعاونية يؤدي كل الأعضاء أدوارا قيادية، أما في مجموعة التعلم التقليدية فالقائد يتم تعيينه وهو المسئول عن مجموعته.

٥- ٥- مجموعات التعلم التعاوني تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء . في التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب فقط نحو إكمال المهمة المكلفين بها.

٦- ٦- في مجموعات التعلم التعاوني يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها ( القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر ) ، أما في التعلم التقليدي فإن مثل هذه المهارات يفترض وجودها عند الطلاب - وهو غالبا غير صحيح - .

٧- ٧- في مجموعات التعلم التعاوني نجد المعلم دائما يلاحظ الطلاب ، ويحلل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب ويقدم لكل مجموعة تغذية راجعة حول أدائها. في التعلم التقليدي نادرا ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات.

٨- ٨- في التعلم التعاوني يحدد المعلم للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها ، في حين لا ينال مثل هذا الأمر اهتمام المعلم في مجموعات التعلم التقليدية.

رابعا : مكاسب التعلم التعاوني :

حدد (Shroyer 1989) عدداً من الفوائد التي تبث تجربيا تحققها عند استخدام التعلم التعاوني . هذه الفوائد هي كما يلي:

١- ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب وكذلك زيادة القدرة على التذكر .

٢- تحسن قدرات التفكير عند الطلاب .

٣- زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم .

- ٤- نمو علاقات إيجابية بين الطلاب .
- ٥- تحسن اتجاهات الطلاب نحو المنهج، التعلم، والمدرسة .
- ٦- زيادة في ثقة الطالب بذاته .
- ٧- انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلاب .
- ٨- نمو مهارات التعاون مع غيرهم .

خامسا : توزيع الأدوار في التعلم التعاوني:

في التعلم التعاوني يسند لكل عضو مجموعة دورا محددا . هذه الأدوار توزع ليكمل بعضها بعضاً، ومن الأفضل أن يقوم المعلم نفسه بتوزيع الأدوار على الطلاب (Learning Group) بدلا من ترك الأمر للطلاب . (Social Group). ومن أمثلة تلك الأدوار ما يلي:

- ١- القيادي (Leader) ودوره شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع.
- ٢- المسجل : ( Recorder ) ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة من نتائج ونسخ التقرير النهائي .
- ٣- الباحث : ( Researcher ) ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة .

سادسا : تقدير الدرجات في مواقف التعلم التفاضلية:

هناك طرق متعددة لاستخدام الدرجات كوسيلة للتقويم داخل موقف التعلم التعاوني. وغالبا ما يحصل كل عضو مجموعة على درجة تعادل متوسط درجات مجموعته والذي يتم احتسابه بقسمة مجموع درجات أفراد المجموعة على عدد أفرادها. وجدير بالملاحظة أن عملية اختبار الطلاب في التعلم التعاوني تتم دائما بشكل فردي .

سابعا : أنماط التعلم :

بشكل عام هناك ثلاثة بنى أو أنماط رئيسة من أساليب التعلم. (Jensen 1996) أولا: التعلم التنافسي، وهنا يعمل الطلاب ضد بعضهم البعض، فنجح أو فشل طالب يتناسب عكسيا مع نجاح أو فشل طالب آخر. في هذه البيئة التعليمية لا يجد الطالب سببا جوهريا يدعوه لمساعدة زميله. وطبقا لهذا النمط من التعلم يتم تصحيح أعمال الطلاب وفقا للمنحنى، حيث تنسب درجات الطلاب لأفضل طالب في الفصل . ثانيا: التعلم الفردي، وفي هذا النمط من التعلم يعمل الطلاب فرادى بقليل من التفاعل بينهم، كما أن نجاح أو فشل أي طالب مستقل عن نجاح أو فشل طالب آخر. هنا يتم تقويم الطالب وفق معيار معد مسبقا (كل من يحصل على ٩٠% فما فوق يحصل على تقدير ممتاز، مثلا) .

أما النمط الثالث من التعلم، وهو النمط الأقل شيوعا فهو التعلم التعاوني، وفي هذا النمط يعتمد نجاح أو فشل الطالب على نجاح أو فشل زملائه .

المرجع :

دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية د. عبد العزيز سعود

أصبح التربويون في القرن الحادي والعشرين يعتقدون بالكيفية التي تمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل. ولقد نجم عن هذا التبدل في التوجه حدوث انتقال من الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول المعلم مثل الإلقاء والمناقشة، التي يقودها عادة المعلم، إلى الأنشطة التي تتمحور حول الطالب نفسه، مثل أسلوب حل المشكلات أو التعلم التعاوني (Cooperative Learning). والتعلم التعاوني - موضوع هذه الدراسة- هو أحد استراتيجيات التعلم التي شاع استخدامها (Slavin 1985) . في هذا النمط من التعلم يعمل الطلاب ضمن مجموعات صغيرة لإنجاز مهمة مشتركة، ولقد أظهرت بعض الدراسات أن لهذا النمط من التعلم تأثيرا إيجابيا على التعلم (Johnson , D. , Maruyama, G. , Nelson, D. , and Skon, (1981) , salvin 1988).

أحد أهم مسلمات التعلم التعاوني تفترض أنه لكي يحقق الطلاب أعظم عوائد ممكنة في تحصيلهم الدراسي فيجب ألا يسمح لهم أن يكونوا فقط متلقين سلبيين، يجب حث كل الطلاب على المشاركة الفاعلة في التعلل يتفاعلوا مع زملائهم ويشرحوا لهم ما تعلموه ويستمعوا لوجهات نظرهم، ويشجع ويدعم بعضهم البعض. في هذا الشأن يقول (Mckeachie, W. , Pintrich, P, Lin, Y. , and Smith, (1986) , D., ):

إن أحسن إجابة للسؤال " ما أفضل طريقة للتدريس؟ " هي : أن الأمر يعتمد على هدف الدرس، نوعية الطلاب، والمعلم. لكن أفضل إجابة تلي ذلك هي "دع الطلاب يعلم بعضهم البعض" - ص ٦٣-

وعن التعلم التعاوني يقرر (Johnson and Johnson) في (Lankard, 1992) ما يلي:

"يدرك الطلاب الذين يشاركون في التعلم التعاوني مدى تحسن تحصيلهم الدراسي وارتقاء فهمهم للمحتوى . كما تنمو لديهم القدرة على استيعاب المعرفة التي تتطلب مستوى عاليا من التفكير، إضافة إلى نمو مقدرتهم على تذكر المعلومات لفترة أطول" - ص ١ .

إن ممارسة التعلم التعاوني في المدارس يجب أن تجد دعما من الناحية النظرية والتجريبية فمن الناحية النظرية يتوافق هذا الأسلوب مع فرضيات كل من نظرية الحوافز ونماذج النمو الفكري (Cognitive Development) للتعلم (Slavin 1990) نظريات الحوافز تربط بين المكافأة والنتائج الإيجابية للتعلم التعاوني. فتحقيق الأهداف الشخصية يفرض على الطلاب مساعدة المجموعة لتحقيق النجاح. إن أهداف التعلم التعاوني توجد مناخا ملائما يشجع الطلاب على إنجاز أعمال أكاديمية جيدة. أما من الناحية التجريبية فقد حظي أسلوب التعلم التعاوني بدراسات عديدة . يقول " (Slavin 1989) إن له قاعدة معلومات عريضة قل أن نجد لها نظيراً في الموضوعات التي بحثها التجديد التربوي."

التعلم التعاوني هو أسلوب تعليمي قليل الحدوث في التعليم العام، وهو في التعليم الجامعي أقل حدوثا (Slavin 1991)، كما أن نتائج الدراسات عن فاعلية هذا الأسلوب في المرحلة الجامعية ليست بنفس التوافق التي هي عليه في مراحل التعليم العام. ومع ذلك فبعض الدراسات المتوفرة تشير إلى فاعلية هذه الأسلوب في كل المراحل الدراسية وفي كل الموضوعات (Burron, B., James, M., and )

(Ambrosio, A. 1993)، التعلم التعاوني عموماً يفضي إلى مكاسب أكاديمية واجتماعية ومهارية (Mcnemey, 1989)، كما أنه يسهم في مساعدة الطالب على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمادة التعليمية. (Tjosvold & Sanatamaria 1978) وهو لهذه الأسباب وغيرها ينال اهتمام قطاع عريض من الباحثين والتربويين. ما مفهوم التعلم التعاوني؟، ما سمات التعلم التعاوني؟، ما أهم عناصر التعلم التعاوني؟، ثم كيف يمكن التفريق بين ما هو تعلم تعاوني وما هو خلاف ذلك؟ إجابات هذه الأسئلة سوف ترد ضمن العرض التالي الذي يحدد التعليم التعاوني مفهومًا وممارسة.

أولاً: تعريف التعليم التعاوني:  
يعرف (Johnson, Johnson & Smith 1991) التعليم التعاوني على أنه "استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن". وتورد (Mcenerney 1994) التعريف التالي للتعليم التعاوني "استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك". وفي إطار وصفه للتعلم التعاوني يشير (Johnson & Johnson 1989) إلى أن الطلاب يشعرون أحياناً بالعجز أو باليأس وبالإحباط، وعندما تتهيأ لهم الفرصة ليعملوا مع زملاء لهم ضمن فريق عمل فإن ذلك يفتح لهم نوافذ من الفرص ويعطيهم الأمل ويجعلهم يشعرون أنهم أكثر قدرة والتزاماً نحو عملهم. وفي هذا الشأن يقول المؤلف نفسه "إذا أريد للفصول أن تكون أماكن حيث يبدي الطلاب اهتماماً ببعضهم البعض، ويظهرون التزامهم نحو نجاح كل منهم فلا بد أن يكون الموقف التعليمي ذا طابع تعاوني. أما (Dori, Y., Yersolavski, O., and Lazarowitz, R. 1995) فيقدم التعريف التالي ضمن ورقته المقدمة للمؤتمر السنوي للجمعية الوطنية للبحث في مجال تدريس العلوم: "التعلم التعاوني هو بيئة تعلم صافية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية، وينشدون المساعدة من بعضهم البعض، ويتخذون قراراتهم بالإجماع"

ثانياً: عناصر التعليم التعاوني  
يعتقد البعض أن التعلم التعاوني بسيط وسهل التنفيذ. بل إن كثيراً ممن يعتقدون أنهم يستخدمون التعلم التعاوني هم في الواقع يفتقدون لجوهره. هناك فرق جوهري بين وضع الطلاب في مجموعات ليتعلموا وبين صياغة موقف تعليمي تعاوني يسهم فيه الطلاب جميعاً بمشاركة إيجابية. التعلم التعاوني لا يعني أن يجلس الطلاب بجانب بعضهم البعض على نفس الطاولة ليتحدثوا مع بعضهم وكل منهم يعمل لإنجاز المهمة المكلف بها. التعلم التعاوني لا يعني تكليف الطلاب بتنفيذ مهمة محددة مع إشعارهم بأن على أولئك الذين ينتهون أولاً مساعدة زملائهم الأقل إنجازاً. التعلم التعاوني لا يعني تكليف مجموعة من الطلاب بتنفيذ تقرير ينجزه طالب واحد في حين تكتفي بقية الطلاب بوضع أسمائهم على المنتج النهائي (Johnson & Johnson 1984).  
التعلم التعاوني أبعد من أن يكون مجرد طلاب متقاربين مكانياً من بعضهم يقتسمون المصادر ويتحاورون ويساعد بعضهم البعض. على أهمية كل ذلك في التعلم التعاوني؛ لكي يكون الموقف التعليمي تعليماً تعاونياً يجب أن تتوفر به العناصر التالية (Johnson & Johnson 1989).

#### ١- المشاركة الإيجابية بين الطلاب:

يجب أن يشعر جميع أعضاء المجموعة بارتباطهم حيال نجاح وفشل شركائهم. وما لم يشعر الطلاب بأنهم إما أن يغرقوا جميعاً أو ينجو جميعاً فلا يمكن أن يوصف الدرس بأنه "تعاونياً". ليكون الموقف التعليمي تعاونياً يجب أن يدرك الطلاب أنهم يشاركون إيجابياً زملاءهم في مجموعتهم التعليمية. المشاركة الإيجابية تشجع الطلاب على مراقبة زملاءهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدماً تعليمياً.

#### ٢- التفاعل المعزز:

يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة. ويشمل ذلك أيضاً تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة وتقديم تغذية راجعة فيما بينهم.

٣- إحساس الفرد بمسئوليته تجاه أفراد المجموعة: وهو ما يعني استشعار الفرد مسؤلية تعلمه وحرصه على إنجاز المهمة الموكلة إليه إضافة لتقديم ما يمكنه لمساعدة زملائه في المجموعة. الأفراد هنا لا يستشعرون مسؤليتهم أمام المعلم فقط بل وأمام رفاقهم.

#### ٤- المهارات الاجتماعية:

إن وضع طلاب غير ماهرين اجتماعياً ضمن مجموعة تعلم ومطابقتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحاً يذكر. يجب أن يتعلم الطلاب مهارات العمل ضمن مجموعة والمهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى راقٍ من التعاون والحوار، وأن يتم تحفيزهم على استخدامها.

#### ٥- تفاعل المجموعة: (Group Processing)

إذا كان للطلاب في مجموعات التعلم التعاونية أن يحققوا إنجازاً فيجب أن يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة. يتطلب التعلم التعاوني أن يتأمل أفراد المجموعة فيما إذا كان ما اتخذوه من إجراءات كان مفيداً أم لا. الهدف هو تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة.

بعد أن تعرفنا على أهم عناصر ومكونات الموقف التعليمي التعاوني نعود الآن ونعرف بشكل موسع التعلم التعاوني. التعلم التعاوني هو علاقة بين مجموعة من الطلاب، وتتطلب تلك العلاقة المشاركة الإيجابية (إحساس الطلاب بأنهم إما أن يغرقوا سوياً أو ينجو سوياً)، والمسئولية الفردية (على كل فرد أن يتعلم ويساهم في تعلم المجموعة)، مهارات اجتماعية (التواصل مع غيره والثقة وقيادة المجموعة واتخاذ القرار والتفويض بين وجهات النظر المتباينة)، وأخيراً، التفاعل البناء والمباشر مع الآخرين (التأمل في مستوى أداء الفريق وإمكانية تحسين هذا الأداء مستقبلاً).

ثالثاً: الفرق بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني:

يوجد عدد من الفروق بين التعلم الجماعي النمطي الذي يظهر عادة في الفصول والتعلم التعاوني. يمكن إيجاز هذه الفروق كما يلي:  
١- ١- التعلم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية. وتبنى أهداف التعلم التعاوني بحيث يبدي الطلاب اهتماماً بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة.

٢ - ٢ - في التعلم التعاوني تظهر وبصورة واضحة مسنولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء. في التعلم التقليدي لا يعتبر الطلاب مسنولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة عموماً .  
٣ - ٣ - مجموعة التعلم التعاوني يتباين أعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية، في حين تكون أعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات.  
٤ - ٤ - في مجموعات التعلم التعاونية يؤدي كل الأعضاء أدواراً قيادية، أما في مجموعة التعلم التقليدية فالقائد يتم تعيينه وهو المسنول عن مجموعته.

٥ - ٥ - مجموعات التعلم التعاوني تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء . في التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب فقط نحو إكمال المهمة المكلفين بها.  
٦ - ٦ - في مجموعات التعلم التعاوني يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها ( القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر ) ، أما في التعلم التقليدي فإن مثل هذه المهارات يفترض وجودها عند الطلاب - وهو غالباً غير صحيح - .

٧ - ٧ - في مجموعات التعلم التعاوني نجد المعلم دائماً يلاحظ الطلاب ، ويحلل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب ويقدم لكل مجموعة تغذية راجعة حول أدائها. في التعلم التقليدي نادراً ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات.  
٨ - ٨ - في التعلم التعاوني يحدد المعلم للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها ، في حين لا ينال مثل هذا الأمر اهتمام المعلم في مجموعات التعلم التقليدية.

رابعا : مكاسب التعلم التعاوني :

حدد (Shroyer 1989) عدداً من الفوائد التي تبث تجربياً تحققها عند استخدام التعلم التعاوني . هذه الفوائد هي كما يلي:

١ - ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب وكذلك زيادة القدرة على التذكر .

٢ - تحسن قدرات التفكير عند الطلاب .

٣ - زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم .

٤ - نمو علاقات إيجابية بين الطلاب .

٥ - تحسن اتجاهات الطلاب نحو المنهج، التعلم ، والمدرسة .

٦ - زيادة في ثقة الطالب بذاته .

٧ - انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلاب .

٨ - نمو مهارات التعاون مع غيرهم .

خامساً : توزيع الأدوار في التعلم التعاوني:

في التعلم التعاوني يسند لكل عضو مجموعة دوراً محدداً . هذه الأدوار توزع ليكمل بعضها بعضاً، ومن الأفضل أن يقوم المعلم نفسه بتوزيع الأدوار على الطلاب (Learning Group) بدلاً من ترك الأمر للطلاب . (Social Group). ومن أمثلة تلك الأدوار ما يلي:

١ - القيادي (Leader) ودوره شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع.

٢ - المسجل : ( Recorder ) ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة من نتائج ونسخ التقرير النهائي .

٣ - الباحث : ( Researcher ) ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة .

سادساً : تقدير الدرجات في مواقف التعلم التنافسية:

هناك طرق متعددة لاستخدام الدرجات كوسيلة للتقويم داخل موقف التعلم التعاوني. وغالباً ما يحصل كل عضو مجموعة على درجة تعادل متوسط درجات مجموعته والذي يتم احتسابه بقسمة مجموع درجات أفراد المجموعة على عدد أفرادها. وجدير بالملاحظة أن عملية اختبار الطلاب في التعلم التعاوني تتم دائماً بشكل فردي .

سابعاً : أنماط التعلم :

بشكل عام هناك ثلاثة بنى أو أنماط رئيسية من أساليب التعلم. (Jensen 1996) أولاً: التعلم التنافسي، وهنا يعمل الطلاب ضد بعضهم البعض، فنجاح أو فشل طالب يتناسب عكسياً مع نجاح أو فشل طالب آخر. في هذه البيئة التعليمية لا يجد الطالب سبباً جوهرياً يدعو لمساعدة زميله. وطبقاً لهذا النمط من التعلم يتم تصحيح أعمال الطلاب وفقاً للمنحنى، حيث تنسب درجات الطلاب لأفضل طالب في الفصل . ثانياً: التعلم الفردي، وفي هذا النمط من التعلم يعمل الطلاب فرادى بقليل من التفاعل بينهم، كما أن نجاح أو فشل أي طالب مستقل عن نجاح أو فشل طالب آخر. هنا يتم تقويم الطالب وفق معيار معد مسبقاً (كل من يحصل على ٩٠% فما فوق يحصل على تقدير ممتاز، مثلاً) .

أما النمط الثالث من التعلم، وهو النمط الأقل شيوعاً فهو التعلم التعاوني، وفي هذا النمط يعتمد نجاح أو فشل الطالب على نجاح أو فشل زملائه .

## التوصيات

### المرجع :

- سامية كامل، التعليم وسوق العمل وبطالة المتعلمين (المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد؛ البطالة في مصر، القاهرة؛ جامعة القاهرة، ١٩٨٩ م).
- ثورة يناير وثورة التعليم ، الأهرام المسائي ، العدد ٧٣٥٧ ، ١٩ يونيو ٢٠١١
- منى الطحاوي، تحليل ظاهرة البطالة بين المتعلمين في مصر (المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد؛ البطالة في مصر، القاهرة ؛ جامعة القاهرة، ١٩٨٩ م).
- علي عبد ربه، أزمة التعليم الجامعي وهيكل سوق العمالة والتنمية مع إستراتيجية مقترحة للحد من البطالة في مصر (دراسات تربوية، المجلد ٤، الجزء ١٥، ١٩٨٨ م).
- بركات أبو النور، التحليل الاقتصادي لظاهرة بطالة المتعلمين في مصر (المجلة العلمية للاقتصاد والإدارة، العدد ١، ١٩٩٤ م).