

المجلة العربية للتربية



المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

مجلة محكمة نصف سنوية يونه - ديسمبر
المجلد السادس والثلاثون - يونه - ديسمبر / 2016

المدير المسؤول
الأستاذ الدكتور محمد عبد الباري القدسي
المدير العام المساعد للمنظمة

رئيس التحرير
أ. د. محمد عبد الخالق مدبولي
مدير إدارة التربية

أمين التحرير
أ. جلييلة العبيدي

اللجنة العلمية

عضوا	أ. د. كمال نجيب
عضوا	أ. د. خليفة سويدي
عضوا	أ. د. أحمد أوزي
عضوا	أ. د. عصام برير
عضوا	أ. د. عبد اللطيف حيدر الحكيمي
عضوا	أ. د. عزت جرادات
عضوا	أ. د. نور الدين الدقي
عضوا	أ. د. نور الدين ساسي
عضوا	د. خميس بن حميدة
عضوا	د. محمد بن فاطمة

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير :

تونس ص. ب. 1120 - هاتف : 70.013.900 - تليفاكسميلي 71.948.668 (216)

education@alecso.org.tn

المجلة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية ..

مج 36، يونيه، ديسمبر 2016 . - تونس : المنظمة...، 2017

مجلة محكمة نصف سنوية . - المجلة العربية للتربية = ISSN: 0330 - 7050

ت / 002/04/ 2017

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويات

5 تقديم

ملف العدد

واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره (ملخص الوثيقة الوزارية
المقدمة للمؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب، البحر الميت/الأردن،
ديسمبر 2016) 9

بحوث ودراسات

- المرونة المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من
75 طلاب الجامعة
د. هاني فؤاد
- مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس
105 بالجامعات السعودية (تصوّر مقترح)
د. عبد الله بن حمد بن إبراهيم العباد

تقارير العدد :

- تطوّر التعليم في الدول العربية في الفترة 1998 - 2014
(ملخص التقرير مقدم إلى المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب،
البحر الميت/الأردن، ديسمبر 2016) 143

كلمة التحرير

الحديث عن التعليم العربيّ ومشكلاته وإمكانيات تطويره حديث قديم جديد، قديم كونه كان يمثّل، ولا يزال، أساس الثقافة والتطوّر والرقيّ الاجتماعيّ، وجديد كونه يتسارع بتسارع المعارف وتقادمها وظهور الاقتصاد اللامادي الذي يعتمد في الأساس على العنصر البشريّ كثروة أعلى وأهمّ من المصادر الطبيعية الأخرى. وفي ملفّ هذا العدد وانسجاماً مع التوجه الجديد للمجلة العربية للتربية، ننشر وثيقة واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره (التي قدّمت إلى المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب، البحر الميت/الأردن، ديسمبر 2016)، والتي عنيت بالتوصّل إلى رؤية عربية نحو تربية عربية مستقبلية تسهم في تمكين المواطن العربي من أداء دور أفضل في النهضة العربية بكفاية عالية، وفي تأهيل المؤسّسات التعليميّة لإعداد ذلك المواطن العربي بفعالية متميّزة. فالتعليم، باعتباره حقاً من حقوق الإنسان، وأداة لإعداد المواطن العربي وإكسابه المهارات التي تمكنه من الابتكار والتنافسية، محلياً وعربياً وعالمياً، يرتبط بتجذير روح المواطنة والانتماء للمجتمع العربي وهما، المواطنة والانتماء، اللذان يعدّان أمرين جوهريين من أجل الأمن العربي المستقبليّ. وقد هدفت الدراسة/الوثيقة إلى التعرّف إلى واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما تكشف عنه التقارير والدراسات المتعلقة بالتعليم في الوطن العربي. بمجمله، والصادرة عن مؤسّسات أو هيئات أو منظمات عربيّة وإقليمية وعالمية، وذلك في آخر خمس سنوات. والبيانات والجداول والرسومات الإحصائيّة الصادرة عن المرصد العربي للتربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للعامين 2015 و2016، واقتراح عدد من الوسائل والسبل التي تهدف إلى تطوير التعليم العام في الوطن العربي. وقد عاجلت الدراسة: مظاهر البعد الكميّ للتعليم العام في الوطن العربي في مختلف المراحل وثنائياً: مظاهر البعد النوعيّ للتعليم العام في الوطن العربي، والبعد العربي في منظومات التعليم في البلدان العربية. وأخيراً قدّمت الوثيقة جملة من التوصيات من أهمها: دراسة أسباب

العلاقة الهامشيّة بين وزارات التربية والتعليم والكليات والمعاهد التربوية والمهنية في البلدان العربية وذلك من منطلق الافتراض أن الكليات والمعاهد تقدّم برامج إعداد المعلّمين/ المعلّمتات والقيادات التربويّة بالإضافة إلى الأبحاث والدراسات الأكاديمية التي تؤدّي إلى استنتاجات واستكشافات يمكن أن تكون مفيدة في الميدان التعليمي والتربوي. إنّ هذا العمل محاولة للإجابة عن أسئلة ضروريّة من قبيل: ما إمكانيّة بناء نظرية تربويّة عربيّة تُشتقّ منها سياسات واستراتيجيات تربوية عربية وقطرية؟ وإذا كانت اللغة العربية كائناً حياً، فكيف يمكن الاهتمام بها لتصبح لغة العلم والمعرفة والبحث وإنتاج المعرفة؟ وكيف يمكن أن تصبح لغة الحياة في المجتمع العربي لترقى به ويرقى بها؟ ...

وجاء تقرير العدد مكّملاً لملف العدد حيث عرض ملخّص التقرير المقدم إلى المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب، البحر الميت/الأردن - ديسمبر 2016 حول تطور التعليم العام في الدول العربية 1998 - 2014: وهدف إلى التعرّف على ما حقّقه البلدان العربية من إنجازات في ضوء التوصيات الصادرة عن المؤتمرات التسعة وفي إطار مجالات العمل الرئيسية الستة المتفق عليها دولياً وهي: تربية الطفولة المبكرة وحماتها، التعليم الابتدائي، كفايات الشباب والكبار، القراءة لدى الكبار، التعليم الثانوي، جودة التعليم. واتبع التقرير منحىً وصفيّاً-تحليليّاً-استنتاجيّاً في تناول البيانات الخاصة بالموضوع وصولاً إلى إبراز مظاهر التطور الحاصل في مجالات التربية والتعليم في البلاد العربية واتّجاهاته بقصد الوقوف على المنجز من الأهداف المنشودة وما لم يتحقّق منها، وتلمّس أهمّ المعوقات الحائلة دون ذلك، ومن ثمّ اقتراح بعض السبل للتجاوز وتحقيق المأمول. وانطلاقاً من ذلك فقد جاء التقرير أقرب إلى الدراسة التبعيّة منه إلى التحليل الوصفيّ البسيط. حيث استند إلى أهمّ الإحصاءات الخاصّة بالتربية والتعليم في الدول العربية الصادرة عن المؤسسات العربية والعالمية المتخصصة في المجال، مع الرجوع كلّما كان ذلك مفيداً، إلى ما حدّدته خطة تطوير التعليم في الوطن العربي الصادرة عام 2009 من أهداف وتوجهات ومعايير ومؤشّرات مبنّية حسب مراحل التطبيق ومتطلبات

الإجاز، والانطلاق من نتائج الاجتماعات والندوات الدولية حول التربية والتعليم في العالم، واعتماد بعض الدراسات التي تم إعدادها عربياً في إطار البرنامج العربي لجودة التعليم في مختلف مكوناته. واختتم التقرير بتقديم عديد الاستنتاجات من أهمها: "ضرورة إرساء ثقافة التقييم لدى القائمين على التعليم، واعتماد التقييم العلمي الدقيق لنواتج التعليم، وإرساء ثقافة الجودة، وإرساء ثقافة التوثيق وجمع المعلومات وتوفيرها، والعمل على توحيد السلم التعليمي في البلدان العربيّة لتيسير عملية التنقل داخل الأنظمة التعليمية، وإرساء قواعد الحوكمة الرشيدة في إدارة الشأن التربوي، والاستئناس بمبادئ الجودة الشاملة والتحسين المستمر لكيفية اشتغال المنظومة التربوية بكل عناصرها،

وفي باب الدراسات والبحوث تضمن هذا العدد دراستين فقط الأولى موضوعها المرونة المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة. وقد هدفت إلى -تحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمرونة المعرفية من خلال تطبيق اختبار المرونة المعرفية، وهو اختبار حاسوبي يتكوّن من أربعة أجزاء، وكل جزء يتكوّن من 200 محاولة، ويطلب في كلّ جزء من المفحوص أن يستجيب وفق تعليمات محدّدة تظهر له. وقد بينت نتائج التطبيق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

أما الدراسة الثانية وموضوعها مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية "تصور مقترح"، فقد هدفت إلى رصد المبررات الداعية للتغيير من أجل نشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعة والوقوف على الأسباب الداعمة لمقاومة التغيير تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس. ثم وضعت تصوراً مقترحا للحدّ من مقاومة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد. وكانت من أهمّ توصيات الدراسة الحصول على دعم واضعي السياسة التربوية وصانعي القرار التربوي للجهود التي تجرى للتقليل من مقاومة ثقافة الجودة

والاعتماد داخل الجامعات السعودية، وتعزيز مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين بالجامعات السعودية في عملية التخطيط والقيادة في مجالات الجودة والاعتماد وعملية التغيير والتطوير، وذلك من خلال مشاركة مختلف الأفراد الذين سيتأثرون بالتغيير في تشخيص مشكلات الجامعة ورسم أهداف التغيير والتخطيط له.

وهكذا تجد عزيزي القارئ أنّ هذا العدد بمجمله قد خصّص لتطوير التعليم العربي وتطوير المعرفة والحدّ من مقاومة ثقافة الجودة في منظومة التعليم. وفي الختام ندعو جميع الباحثين والقراء إلى المساهمة في الكتابة للمجلة ومدّنا بإنتاجهم العلمي والفكريّ لنشره بما يسهم في تطوير التعليم العربي ويعزّز من أهداف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في العمل على تمّتين الوحدة العربية من خلال التربية والثقافة والعلوم.....

رئيس التحرير

ملف العدد

واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره

(ملخص الوثيقة الوزارية المقدمة للمؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب - البحر الميت، عمان، ديسمبر 2016)

- *الدكتور سامي عبد الله خصاونة*
- **الدكتور عزت محمد جرادات**
- **الدكتورة منى مؤتمن حؤبشة**

اللجنة الوزارية المشرفة على الدراسة :

- معالي الأستاذ الدكتور محمد الذنبيات نائب رئيس الوزراء وزير التربية والتعليم في الأردن ورئيس اللجنة الوزارية المكلفة بالإشراف على الدراسة.
 - معالي السيد رشيد بلمختار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني بالملكة المغربية.
 - معالي الأستاذ الدكتور ناجي جلول وزير التربية والتعليم بالجمهورية التونسية.
 - معالي الدكتور ماجد بن علي النعيمي وزير التربية والتعليم بمملكة البحرين.
 - معالي السيد حسين إبراهيم الحمادي وزير التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة.
 - معالي الدكتور عبد الله محارب الأمين العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو).
- ويقدم فريق الدراسة الشكر والتقدير أيضاً للدكتور زياد النصور أمين سر اللجنة الوطنية الأردنية للتربية والثقافة والعلوم، ولجميع العاملين في مكتب الوزير وذلك للتسهيلات التي قدموها لإنجاز الدراسة.

الإطار المرجعي للدراسة :

في اختتام أعمال ”المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب“ الذي نظّمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) في تونس خلال الفترة (27 - 29 / 5 / 2014)

-
- * أستاذ بالجامعة الأردنية
 - ** رئيس مجلس الأمناء - جامعة إربد
 - *** أستاذة بالجامعة الأردنية

تمّ إقرار توصيات عدّة من بينها تشكيل لجنة وزارية لإعداد ”دراسة علمية معمّقة حول واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره“، برئاسة وزير التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وعضوية كلّ من وزراء التربية والتعليم في: دولة الإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين، والجمهورية التونسية، والمملكة المغربية، إضافة إلى المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو). على أن يتمّ تقديم هذه الدراسة في المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب

مقدمة تعريفية بمجتمع الدراسة :

تُعنى هذه الدراسة بالتوصل إلى رؤية عربية نحو تربية عربية مستقبلية تسهم في تمكين المواطن العربي من أداء دور أفضل في النهضة العربية بكفاءة عالية، وفي تأهيل المؤسسات التعليمية لإعداد ذلك المواطن العربي بفعالية متميزة. فالتعليم، باعتباره حقاً من حقوق الإنسان، وأداة لإعداد المواطن العربي وإكسابه المهارات التي تمكنه من الابتكار والتنافسية، محلياً وعربياً وعالمياً، يرتبط بتجذير روح المواطنة والانتماء للمجتمع العربي وهما، المواطنة والانتماء، أمران جوهريان من أجل الأمن العربي المستقبلي. وهذا يتطلب وضع سياسات واستراتيجيات تعليم لتنمية المواطنة وتطوير مفهوم المؤسسات التعليمية بهدف تطوير مجتمع المعرفة، وتفعيل دور التنمية المستدامة. وتضيف قيمة للحياة وحقوق الإنسان. وتتطلب هذه الدراسة التعريف بالوطن العربي والمجتمع العربي في إطار البيئة العالمية، باعتبار الوطن العربي هو (مجتمع الدراسة).

فالوطن العربي يمتد بين قارتي أفريقيا وآسيا، ويغطي مساحة تبلغ حوالي (14) مليون (كم²)، أي بنسبة تبلغ (10,2 %) من اليابسة، وتتنوع بيئته إلى البيئة المتوسطية والصحراوية والمدارية. ويقع حوالي (80 %) من مساحته في المناطق المناخية الجافة أو شبه الجافة، ولا تتجاوز موارده المائية (0,5 %) من الموارد المائية المتجددة عالمياً؛ وتمثل المساحة المستغلة للزراعة (14 %) من مساحته الكلية، مع وجود نسبة كبيرة من مساحته قابلة للزراعة ولكنها غير مستغلة، مع أن نسبة سكان الأرياف العربية تصل إلى (40 %) ¹.

ويتراوح مجموع السكان في الوطن العربي ما بين (370 - 400) مليون نسمة، يمثلون (5 %) تقريباً من سكان العالم الذي يزيد على (7) سبعة مليارات، ومن المتوقع أن يتضاعف عدد السكان عام (2030)، إذ تتراوح نسبة الزيادة السكانية فيه ما بين (2,6 - 2,8 %)، إذ يواجه مشكلة سكانية معاصرة ومستقبلية، حيث الأحداث السياسية المتسارعة، والهجرات، والاختلال

1 عبد الفتاح، عبد الله. 2015. جغرافية الوطن العربي. دار المسيرة. عمان.

2 عبد الفتاح، عبد الله. 2015. جغرافية الوطن العربي. دار المسيرة. عمان.

في الموارد الاقتصادية والغذائية والمائية، وارتفاع نسبة الشباب العربي مع نسبة بطالة تتراوح ما بين (15 - 20 %) من السكان⁽²⁾. وتؤثر الأوضاع الراهنة في الوطن العربي في تعزيز اتجاهات الشباب العربي نحو الهجرة إلى الغرب، فقد أشارت إحدى الدراسات الدولية أن ما يقارب (80 %) من الشباب العربي يرغبون في ذلك، فضلاً عن وجود ما يتراوح ما بين (35 - 40) مليون شاب عربي مهاجر، أي ما يقارب (12 %) من السكان⁽³⁾.

ويشترك سكان الوطن العربي بعوامل تاريخية ولغوية وثقافية ودينية، فيتقاسمون تراثاً حضارياً يتمثل في مجموع الإنجازات العلميّة والثقافيّة التي حققتها الأمة العربية بمكوناتها القومية المختلفة عبر تاريخها الطويل، فجاءت هويتهم ذات ثقافة جامعة، مع احترام للثقافات الفرعية لمختلف مكونات الأمة، لكن حالت الظروف السياسية والفروقات الاقتصادية، وعوامل التخلف الثقافي والاجتماعي والعلمي دون انصهار الشعوب العربية في بوتقة تعبر عن هويتهم، ودون تمكينهم من إيجاد رابطة تضامن فعالة فيما بينهم.

لقد شهدت الساحة الثقافية العربية اتجاهات ثنائية عديدة مثل، التقليد والتجديد، الجمود والتحرر. المحافظة والتحديث والأصالة والمعاصرة. ويبدو أن الاتجاه الأخير، (بين الأصالة والمعاصرة) كان أكثر شيوعاً واهتماماً من أجل فهم الثقافة من أصولها ومصادرها، وانفتاحها على الثقافات العالمية. كما عنيت السياسات الثقافية العربيّة واستراتيجياتها بالثقافة ماضياً وحاضراً ومستقبلاً: فالماضي يستغرق في الموروث الثقافي، بينما الحاضر يُعنى بالتفاعل مع الثقافات المعاصرة للقرن الحادي والعشرين ومع العولمة بأبعادها: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، أما المستقبل فيعنى باستشراف الرؤى المستقبلية وإدراك التحديات والفعل الثقافي من أجل الوصول إلى مجتمع المعرفة: مؤسسات وإنتاجاً وسياسات وطنية. ولعلّ المعضلة التي تواجهها الثقافة في الوطن العربي هي العلاقة ما بين الثقافة والتنمية البشرية. وتواجه هذه المعضلة مجموعة من العوائق من بينها غياب الديمقراطية وضعف الاهتمام بمبادئ حقوق الإنسان والتعددية الفكرية وانتشار الفكر العلمي. وزاد هذه المعضلة تعقيداً هيمنة التعليم التلقيني وانتشار الأمية الأبجدية والثقافية والمعرفية وحتى الرقمية، وضعف التحفيز والتشجيع للكفاءات الإبداعية. وثمة ظاهرة تتطلب المزيد من الاهتمام وهي انتشار واستخدام (تقنيات التواصل الاجتماعي) التي فتحت أفقاً غير مسبوق في نقل المعلومات والمعرفة والتبادل الثقافي والحوار، وبخاصة لفئة الشباب، ومعظم هذه الأمور قد تكون غائبة أو هامشية في السياسات الثقافية والتنمية، ويمكن القول إن ثمة مدخلاً رئيساً لمعالجة ذلك، وهو إصلاح المنظومة التربوية وتعزيز منهج البحث العلمي، وتشجيع الفعل الثقافي، فردياً ومجتمعياً. فالتعليم هو

3 التقرير الإقليمي للهجرة الدولية العربية. 2014. جامعة الدول العربية.

القاطرة لتنمية المجتمع إذا ما أريد الوصول إلى مجتمع المعرفة، ابتكاراً وإبداعاً وإنتاجاً.

أما الاقتصاد العربي فيعتمد بدرجة متفاوتة فيما بين الأقطار العربية، على مصادر ريع مختلفة لتصدير المواد الأولية، وبخاصة الطبيعية، وتحويلات المغتربين والمساعدات الخارجية، ولم يحقق إنجازاً ملموساً في توطین التكنولوجيا والولوج الآمن لمجتمع العلم وإحداث نقلة نوعية في التنمية الشاملة التي تعتمد تكامل القطاعات وترابطها، فجاء الاقتصاد العربي أشبه بما يسمى (النمو المشوه). وتوصف السمة الغالبة للاقتصاد العربي (بالريعي) الذي لا يتماشى مع الدينامية والتنوع الاقتصادي في السياسات الاقتصادية التي تعتمد الإنتاجية والمنافسة والمشاريع الريادية الابتكارية. ومن عوائق هذا الاقتصاد انخفاض نسبة السكان العاملين التي تصل إلى (45%) مقارنة بالمعدل العالمي (61.2%)، وارتفاع معدل البطالة الإجمالي إلى (10%) بينما يرتفع المعدل إلى (25%) للفئة العمرية (15 - 35) سنة، وتفاقم أزمة الفقر والتباين فيما بين الأقطار العربية في نسبة الفقر. وما يؤرق الباحثين أن نسبة الفقر المدقع (بمعدل دولار واحد يومياً) تتراوح ما بين (5 - 10%)، ونسبة الفقر (بمعدل \$2 يومياً) تصل إلى (20%)، وتنامي هجرة الأدمغة العربية حيث تجتذب الدول المتقدمة ذوي الكفاءات المتميزة، فيقدر عدد خريجي الجامعات العربية الذين يهاجرون بسبعين (70) ألف خريج، كما تبلغ نسبة الدارسين في الدول المتقدمة الذين لا يعودون إلى بلدانهم بحوالي (55%)؛ وفي الوقت نفسه، تستوعب البلدان العربية عمالة وافدة، عربية وأجنبية، لا تمتلك المهارات أو الحد الأدنى لمستوى المهارات اللازمة للعمل، وانخفاض حجم الإنفاق على (البحث والتطوير) والإنفاق على تشجيع الابتكار في مختلف الأنشطة الاقتصادية، وبخاصة الإنتاجية بنوعية تنافسية⁽⁴⁾.

ويتطلب النهوض من اقتصاد (النمو المشوه) أو ما يسمى (اقتصاد اليأس) إلى اقتصاد (النمو الحقيقي) أو ما يسمى (اقتصاد المعرفة) الذي يرتبط بالتطور المعرفي العلمي والتكنولوجي وبناء قاعدة المعلومات، وصقل المهارات العملية التي تحفز إلى الابتكار تركيزاً على التعليم، باعتباره قاعدة البناء في الاقتصاد المعرفي، والاستثمار الحقيقي لتكوين رأس المال البشري. فالتحول الاقتصادي العربي الذي يعتمد الإنتاجية والريادية والابتكار والتنافسية يتطلب إصلاحات حقيقية في القطاعات الثلاثة: العام والخاص والمجتمع المدني، للارتقاء بالعمالة الإنتاجية وتعزيز مبدأ (المساءلة والمسؤولية الاجتماعية) وذلك من خلال برامج تعليم نوعي لمختلف المراحل التعليمية: ما قبل المدرسية، والابتدائية والثانوية والثالثية (الجامعية).

أما في المجال الأمني، والأمن القومي أو العربي، فقد شهد العالم في نهايات القرن الماضي مجموعة من التغيرات الدولية والإقليمية كان لها الأثر الواضح في شكل النظام العالمي، من

4 تقرير التكامل العربي: سبيلاً لنهضة إنسانية. 2014. الإسكوا.

أبرزها انهيار الاتحاد السوفيتي واختلال الأنظمة الإقليمية، ومنها النظام العربي؛ كما ظهرت مشاريع الشرق الأوسط الجديد، والنظام العالمي الجديد، إضافة إلى أحداث (الربيع العربي) وشلّ فعالية النظام العربي، وتنامي قوى دول إقليمية، إيران وتركيا وإسرائيل في بدايات القرن الحالي ... فأصبح الأمن القومي العربي أمام تحديات كبرى تتراوح ما بين الأمان القومي صعبة التحقيق، والمناعة الذاتية سهلة الاختراق.

إنّ الأمن القومي العربي يعني قدرة الأمة العربية على حماية كيانها الذاتي ضدّ الأخطار الخارجية من أجل ضمان بقائها وحققها في البقاء، مع تعزيز المناعة الداخلية متمثلة بالنظم الديمقراطية الحقيقية، والتنمية الشاملة لبناء اقتصاد كفاء متكامل: وترسيخ مفاهيم المؤسسية في المجالات السياسية- العسكرية لحماية الكيان السياسي، والمجال الاقتصادي لضمان سبل التقدم والازدهار ورفاهية المجتمع، والمجال الاجتماعي لتنمية الشعور بالانتماء الوطني، والمجال الإيديولوجي الذي يعني بالمعتقدات والقيم العليا للأمة والفكر التنويري، والمجال البيئي الذي يحافظ على ثروات الأمة الطبيعية والمائية والتراثية. فالأمن القومي العربي يواجه تحديات كبرى تهدد بنيته ومضمونه وفعاليته وحيويته، ومن أبرزها: اختلال العلاقات العربية - العربية وانعكاس ذلك على المواقف العربية تجاه القضايا الكبرى. وتعتبر ظاهرة (الربيع العربي) مثالا على ذلك، فقد أحدثت هزات مختلفة في النظام العربي تراوحت ما بين تحولات نحو الديمقراطية، والقضاء على أنظمة حكم، وخلق حروب أهلية، وهجرات داخلية وخارجية. وأزمات طائفية وعرقية، واختراق الإرهاب للمجتمعات العربية بشكل غير مسبوق عبر التاريخ العربي، وظهور (شبح) التقسيم أو التجزئة أو الانفصال على اسس طائفية أو عرقية أو مذهبية في عدد من الأقطار العربية... مما جعل الإنسان العربي في ضياع: بقيمه وانتمائه وسلوكياته، وتقول الخطر الصهيوني- الإسرائيلي، توسعا وامتدادا قارياً، وخلق أزمات عربية داخلية وأخرى خارجية مع الجوار للعالم العربي، لتهدد المصالح القومية العربية، وتنامي قضايا السلاح النووي في المنطقة؛ فإسرائيل هي الوحيدة في المنطقة التي تمتلك هذا السلاح وترفض التوقيع على معاهدة حظر الانتشار النووي. وأما السلاح النووي الإيراني والذي يحتاج إلى أكثر من عقد من الزمان فقد أصبح مشكلة دولية، وفي المقابل فإنّ الدول العربية بثرواتها وكفاءاتها العلمية لم تدخل هذا المضمار⁽⁵⁾.

أما الصراع العربي - الصهيوني - الإسرائيلي فيعتبر من أكثر الصراعات الممتدة والمتواصلة والشاملة التي عرفت في التاريخ المعاصر. فقد استطاعت الصهيونية خلال مائة عام من إقامة الكيان الإسرائيلي اجتذاب حوالي (6) ستة ملايين يهودي من يهود العالم الذين يبلغ عددهم

5 مبادرة التجديد العربية: واقع الأمن العربي وتحدياته المختلفة. 2014. (دراسة). القاهرة.

حوالي (13) ثلاثة عشر مليون يهودي. وفي الوقت نفسه ما زالت إسرائيل تعمل على طرد حوالي (6) ستة ملايين عربي فلسطيني يقيمون على ارض فلسطين التاريخية، إذ تعتقد الصهيونية/ الإسرائيلية أنه بعد مضي أكثر من مائة عام على مؤتمر (بال 1897)، وأكثر من (65) خمسة وستين عاماً على إنشاء الكيان الإسرائيلي، فإن ركائز المشروع الصهيوني لم تكتمل بعد، وأن الأمن الصهيوني يعتمد ترسيخ الركائز التالية: تقوية الأداة العسكرية- التكنولوجية، باعتبارها الفرضية الأولى لبقاء الكيان الإسرائيلي، سواء في حالة الحرب أم السلم، لتمكينها من ضرب أي طرف عربي يسعى لبناء القوة معتمدة عنصر (الرصد والمفاجأة). فيمكن القول إزاء ذلك، بأن الأمن القومي العربي تحت تهديد الخطر الصهيوني/ الإسرائيلي، بشكل انفرادي أو ثنائي أو أبعد من ذلك، واعتماد القوة الرادعة والوقائية لمواجهة أي تهديد محتمل من أي طرف عربي، وفي أي وقت، ومهما كانت العلاقات أو الظروف الدولية أو الإقليمية... فتنظرية بقاء إسرائيل تحتم بالضرورة قيام أي عمل وقائي رادع، والتمسك بمبدأ الحدود الآمنة، على الرغم من جدلية هذا المبدأ مع التطور التكنولوجي العسكري، ويعتمد الكيان الإسرائيلي على هذا المبدأ لعرقلة (عملية السلام) المطروحة فلسطينياً وعربياً ودولياً، وامتلاك (السلاح النووي) أداة للترهيب في المنطقة، وضمان مؤازرة قوى عظمى لتوفير الغطاء السياسي، وللنجدة العسكرية السريعة.

إن هذه الركائز تدل بوضوح على حرص الكيان الإسرائيلي على هيمنة المؤسسة العسكرية بصورة كلية على المجتمع الإسرائيلي، تحقيقاً لبقاء الدولة أولاً وحماية أمنها ثانياً... وهذا يعني تطبيقاً لنظرية بن غوريون، بأن (إسرائيل عبارة عن مجتمع للمحاربين)، وتعزيزاً لمبدأ (سيادة الطابع العسكري للمجتمع الإسرائيلي). ويؤدي ذلك بالضرورة إلى ما يسمى بـ (عسكرة التعليم في الدولة) من خلال المناهج التي تركز على التنشئة التربوية على روح العسكرة والتطوع الحربي، والتطرف الديني والإشراف غير المباشر، عسكرياً، على السياسات التربوية التي تقوم على ثلاثة معايير: وهي أمن إسرائيل، والسلام المجتمعي، ونتائج البحوث العلمية والتربوية.

أما ظاهرة الإرهاب في القرن الحادي والعشرين فهي بالغة التعقيد والخطورة، حيث تتعرض معظم المجتمعات الإنسانية المعاصرة للإرهاب، بشكل أو بآخر، كما أن دوافعه أكثر تعقيداً، فهي تتعلق بالأبعاد النفسية للأفراد والمجتمعات، وبالواقع المجتمعي بمختلف جوانبه السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تسبب الاحباط لدى فئات مجتمعية أو أفراد عاديين. فالجانب الاقتصادي- الاجتماعي يؤدي على الشعور بعدم وجود الفرص لتمكين الأفراد من الحراك الاجتماعي او المشاركة السياسية، كما يؤثر الفكر الديني في السلوك في تغذية أسلوب

6 Lewis. Bernard. What went wrong? (The New York Times Bestseller). weiden field is Necolson. London. 2003.

العنف المجتمعي، والتمسك بالتفسير الأحادي للنصوص الدينية، ونشره عبر وسائل الاتصال الاجتماعي⁽⁶⁾.

وقد شكّل (الإرهاب) اهتمام دول العالم، وبخاصة البلدان العربية، حيث عقدت الندوات والمؤتمرات الوطنية والعربية للتعريف بمفهوم الإرهاب وأساليب مواجهته. ومن بين أكثر من مائتي تعريف أكاديمي أو تاريخي للإرهاب، جاء التعريف الأكثر توافقاً فيما بينها باعتباره (مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التي تفتقر إلى أيديولوجية "فلسفة" فكرية، ولكنها تؤمن بالعنف والعدوانية لإيجاد مناخ مرعب للآخرين يمكنها من مهاجمة المدنيين وغيره لتحقيق أهداف آنية أو عاجلة تؤدي على اختلال المجتمع وقيمه الدينية والفكرية ونظامه العام، فهو وسيلة غير شرعية وغير قانونية، بغض النظر عن الأهداف التي يرمي إليها، فهو وسيلة في غاية التطرف، ترفضها المجتمعات الإنسانية بقيمتها وأنظمتها المعاصرة)⁽⁷⁾.

وركّزت معظم تقارير تلك المنتديات على أنّ التربية هي أنجح وسيلة وقائية لمعالجة القضايا والمشكلات المجتمعية وبخاصة تلك التي تتعلق بمستقبل المجتمعات، ومن أشدها خطورة ظاهرة الإرهاب، ممّا يتطلّب توفير مناهج وبرامج تعليمية تعمق القيم العقدية السليمة، وتتمّي قدرات المتعلمين، وتصلق مهاراتهم في التفكير وإعمال العقل واستخدام الأسلوب العلمي.. لتمكينهم من مواجهة الأخطار الهدامة، فكراً وسلوكاً. ذلك أن التنوير الفكري للجيل المتعلم يعتمد على عاملي التعليم والتثقيف من خلال تكامل البرامج التعليمية والتثقيفية المعاصرة.

ومن أخطر ما تواجهه المجتمعات العربية المعاصرة تهديداً هو ما أفرزته الأحداث الداخلية والإقليمية والدولية وانعكاسها على بنية المجتمعات العربية، والمتمثلة بالاحتلال والتدخل الأجنبي وأحداث الربيع العربي الذي اجتاح المنطقة، فكراً وحركات مجتمعية بصور شتى، وهو خطر المذهبية وسوء تطبيقاتها. ومع أنها سمة تاريخية في الفكر الإنساني شملت مدارس الفلسفة والأدب ومجالات معرفية عديدة، إلا إنها تجسّدت في أشد صورها تعصباً في (المذهبية الدينية) في عدد من البلدان العربية صراعاً فكرياً، وحركات مجتمعية، وممارسات عدوانية هدّدت منظومة (التعايش والتعددية والمذهبية) التي ترسخت في الثقافة العربية وحيات المجتمعات العربية. وإذا ما أريد التغلّب على هذه (الآفة) المجتمعية الخطيرة، فإن المنظومات التربوية العربية يمكن أن تؤدّي هذا الدور من خلال منهج يقوم على مبادئ المواطنة، وثقافة الديمقراطية، والفكر التنويري وثقافة الحوار وقبول الآخر واحترام التعددية والتعايش فكراً وسلوكاً. فالمجتمعات التي تفتقر إلى هذه المبادئ وتطبيقاتها لا تستطيع المشاركة الفاعلة الايجابية في الحضارة الإنسانية،

7 جرادات، عزت. دراسة: مواجهة الإرهاب: البعد التربوي. مؤتمر عالمي. جامعة البلقاء التطبيقية. إربد. 2014.

فعلًا حضاريًا، وإسهامًا إبداعيًا، كما لا تستطيع مواكبة الثقافة الرقمية التي أوجدتها (الموجة الثالثة) التكنولوجية، بعد الموجتين: الزراعية والصناعية.

فالمجتمعات العربية في أشد الحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى بناء نسيج مجتمعي يتسم بالأواصر الاجتماعية وانتماءات الوطنية من جهة وتجسير الفجوة فيما بينها والعالم المعاصر تقنيًا ورقميًا وحضاريًا من جهة أخرى، فالصراع المذهبي كان على مدى التاريخ العربي، وسيظل على مدى مستقبلي، من أخطر عوامل هدم المجتمعات العربية من الداخل، وتظل التربية العربية التنويرية هي الأداة الوقائية والعلاجية لهذه الآفة الفكرية والمجتمعية⁸.

وأما الجانب التعليمي، فتشير معظم التقارير العربية والإقليمية والدولية الصادرة خلال السنوات الخمس الماضية إلى أن الواقع التعليمي في الوطن العربي يواجه ظرفًا دقيقًا، وربما حرجًا، نظرًا للأحداث الراهنة التي انعكست أثارها على التعليم، كمياً ونوعياً. فقد أشار تقرير اليونسكو الإقليمي للتعليم للجميع والخاص بالدول العربية والصادر عام (2014) أن: الظروف التي تمر بها المنطقة قد أعاققت الاستمرارية المنتظمة لتحقيق التعليم للجميع بحلول عام (2015) حسب (مؤتمر داكار لليونسكو عام 2000) تمهيداً للانتقال لخطة اليونسكو (ما بعد 2015) من (أجل تعليم أفضل في المستقبل يلبي مطالب المجتمعات وطموحات شعوبها نحو نوعية أفضل للحياة)؛ فنسبة الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي لا تتجاوز (21 %) مع توسع بطيء، بينما تتراوح النسبة في المجتمعات الغربية ما بين (80 - 95 %). واتسع نطاق التعليم الابتدائي ليصل إلى (89 %) عام (2011) وبلغت نسبة إكمال المرحلة (87 %) من الملتحقين بهذه المرحلة. وحقّق التعليم الثانوي تقدماً ملموساً إذ بلغ متوسط المعدل الإجمالي للالتحاق (71 %) مع تراجع في التعليم المهني من (14 %) عام 1999 إلى (10 %) عام 2011. ويشير التقرير نفسه إلى أن قضية (نوعية التعليم) مازالت مؤرقة للمنظومات التعليمية العربية. فنتائج المشاركة المحدودة في الاختبارات الدولية في (العلوم والرياضيات والقراءة) كانت بدرجة منخفضة على سلم التقييم المكون من درجات: متقدمة وعالية ومتوسطة ومنخفضة.

وعلى ضوء ما تقدم، فيمكن القول إنّ التباطؤ في الإصلاح التعليمي هو السمة العامة للمنظومات التعليمية العربية، حيث اعتماد النهج التقليدي في رسم السياسات التربوية، وضعف ارتباطها بالسياسات المجتمعية الأخرى، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبطء تفاعلها مع متطلبات مجتمع المعرفة، فردياً واجتماعياً ومؤسسياً واكتساباً للمهارات عالية الكفاءة وإنتاجاً للمعرفة وقدرة على التنافسية العالمية لدى مخرجات المنظومات التعليمية. ومع أن الوطن العربي يمتلك إمكانات ضخمة، سكانية وطبيعية وجغرافية تؤهله لأداء دور مؤثر إقليمياً

8 جرادات، عزت. دراسة: التعايش والتعددية والمذهبية. مؤتمر عالمي. منتدى الوسطية. عمان. 2015.

ودولياً، وعلى مختلف الصعد الاقتصادية والسياسية والتنموية، إلا أنه يعيش حالة لا تتسجم مع تلك الإمكانيات: فالحالة السكانية أبعد ما تكون قابلة للاندماج في بوتقة سكانية عربية بروح المواطنة العربية مع أن شعوبه تمتلك من المقومات المشتركة التي تؤهلها لتحقيق ذلك، ومن ناحية اقتصادية، لم يحقق الوطن العربي نمواً حقيقياً، ونجاحاً في (اقتصاد المعرفة) الذي يرتبط بالتكنولوجيا والاستثمار الحقيقي لتكوين رأس مال بشري يعتمد (الإنتاجية والريادية والابتكار والتنافسية) لتحقيق التحول الاقتصادي العربي، وفي المجال الثقافى، فثمة فجوة ما بين النشاط الثقافى والتنمية البشرية حيث هشاشة الديمقراطية وضعف الاهتمام بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وغياب رؤية ثقافية مستقبلية تتغلب على التخلف المعرفى والرقمى. وأصبح أمنه القومى مهدداً أكثر من أي وقت مضى حيث الأخطار الداخلية متمثلة بالتفكك المجتمعي، واختلال العلاقات العربية-العربية، وتدهور التحوّلات الديمقراطية؛ وحيث الأخطار الخارجية متمثلة بالخطر الصهيوني وتنامي الإرهاب الدولي وأزمات المذهبية والعرقية وما تحمله في طياتها من نزاعات وشبح التقسيم.

لقد أوضحت التقارير والدراسات التي تم استعراضها، وبخاصة من الجوانب الإحصائية في إطارها العربي والدولي أن ثمة قصوراً في كفاءة المنظومات التربوية العربية في تحقيق الأهداف الكبرى التي تطمح إليها الشعوب والمجتمعات العربية. كما أن المنظومات التربوية العربية لم تستثمر بشكل يمكنها من تحقيق تلك الأهداف. فمعظم الدول المتقدمة تضع التعليم أولاً، وتعتبر التربية المدخل الرئيسى لتكوين رأس مال بشري مؤهل وقادر على إحداث نقلة نوعية في بنية مجتمعاتها، البشرية والطبيعية. وحتى تكون (التربية) قادرة على ذلك ثمة متطلبات في مدخلاتها وعملياتها ذات ميزة وجودة عالية حتى تكون مخرجاتها، الكمية والنوعية، ملبية لحاجات مجتمعاتها الآنية والمستقبلية. ومن أنجح السبل التي تجعل التربية ذات دور فعّال اعتماد منهج (البحث والتطوير) الذي يشخص الواقع، ويبرز مشكلاته وقضاياها، ويضع الحلول والبدائل الأفضل لمعالجتها... وبذلك تصبح النظم التربوية مؤهلة لأداء دورها في إحداث نقلة نوعية في مخرجاتها، وهي الموارد البشرية الكفؤة التي تمتلك الرؤى الفكرية والثقافية والاجتماعية التي تعكس على مهاراتها الفنية والتكنولوجية والرقمية، وتنعكس على مستوى أدائها وإنتاجيتها وقدرتها الابتكارية والتنافسية محلياً وإقليمياً ودولياً.

ويتّضح مما سبق أنّ حاجة المجتمعات العربية إلى دراسة معمّقة لواقع التربية العربية والإفادة منها في تجديد مسيرة الإصلاح التربوي وتوجيه (بوصلته) نحو المستقبل ومتطلباته وذلك لترشيد الاستثمار في الإنسان والتنمية من خلال رؤية واضحة شفافة أمام المؤسسات المسؤولة عن التربية في الوطن العربي لتقوم بدورها: كفاءة متميزة، وأداءً فعّالاً، وإنتاجية عالية، وتنافسية دولية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها العملية :

أهداف الدراسة :

1. التعرف إلى واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما تكشف عنه التقارير والدراسات المتعلقة بالتعليم في الوطن العربي بمجمله والصادرة عن مؤسّسات أو هيئات أو منظمات عربيّة وإقليمية وعالمية، وذلك في آخر خمس سنوات.
2. التعرف إلى واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما تكشف عنه البيانات والجداول والرسومات الإحصائية الصادرة عن المرصد العربي للتربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للعامين 2015 و2016، والتقارير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014 الصادر عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت، والبيانات الواردة في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2000 - 2015: الإنجازات والتحدّيات الصادر عام 2015 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، إضافة إلى البيانات الإحصائية والتقديرات والاسقاطات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء.
3. التعرف إلى واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما يكشف عنه توظيف منهجية "تحليل SWOT" لدراسة هذا الواقع وبخاصة في بعده النوعي، والذي يشمل: تحليل البيئة الداخلية بما في ذلك (نقاط القوة، ونقاط الضعف)، وتحليل البيئة الخارجية بما في ذلك (الفرص، والتحديات/ التهديدات) وذلك في ضوء السياق العربي.
4. التعرف إلى معالم ومظاهر البعد العربي في منظومات التعليم في البلدان العربية؛ كما تكشف عنها "استبانة البعد العربي" المطورة لهذه الغاية، والموزعة على وزارات التربية والتعليم فيها.
5. اقتراح عدد من الوسائل والسبل التي ترتبت على نتائج هذه الدراسة لتطوير التعليم في الوطن العربي.

أسئلة الدراسة :

1. ما واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما تكشف عنه التقارير والدراسات المتعلقة بالتعليم في الوطن العربي بمجمله، والصادرة عن مؤسّسات أو هيئات أو منظمات عربيّة وإقليمية وعالمية، وذلك في آخر خمس سنوات؟

2. ما واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما تكشف عنه البيانات والجداول والرسومات الإحصائية الصادرة عن المرصد العربي للتربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للعامين 2015 و2016، والتقارير الإقليمية للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014 الصادر عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت، والبيانات الواردة في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2000 - 2015 : الإنجازات والتحديات الصادر عام 2015 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، إضافة إلى البيانات الإحصائية والتقديرات والاسقاطات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء؟.

3. ما واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما يكشف عنه توظيف منهجية "تحليل SWOT" لدراسة هذا الواقع وبخاصة في بعده النوعي، والذي يشمل؛ تحليل البيئة الداخلية بما في ذلك (نقاط القوة، ونقاط الضعف)، وتحليل البيئة الخارجية بما في ذلك (الفرص، والتحديات/ التهديدات) وذلك في ضوء السياق العربي؟

4. ما معالم ومظاهر البعد العربي في المنظومات التعليمية في البلدان العربية؛ كما تكشف عنها "استبانة البعد العربي" المطورة لهذه الغاية، والموزعة على وزارات التربية والتعليم فيها؟

5. ما الوسائل والسبل التي ترتبت على نتائج هذه الدراسة، والتي يُمكن استخدامها لتطوير التعليم في الوطن العربي؟

محددات الدراسة :

1. المعلومات التي قَدِّمتها (15) دولة عربية أجابت عن استبانة الدراسة. أما البلدان التي لم تصل إجاباتها، فهي: اليمن، وليبيا، والعراق، والصومال، وجيبوتي، إضافة إلى سوريا، بينما وصلت إجابة السودان متأخرة (بعد تحليل نتائج الدراسة).

2. اقتصرَت الدراسة على مراجعة الأدبيات والإحصاءات (العربية والدولية) المتعلقة بالموضوع، وعلى أداة (استبانة) جمع البيانات والمعلومات التي وُزعت على وزارات التربية والتعليم، والهادفة إلى الكشف عن البعد العربي في المنظومات التعليمية في البلدان العربية. بمعنى آخر لم تُطور أدوات لتوزع على مختلف قطاعات المجتمع الداخلي للتربية والتعليم (المعلمين/ المعلمات، والمديرين/المديرات، والمشرفين/ المشرفات، والطلبة، وأولياء الأمور، ونقابات/ جمعيات/ روابط المعلمين/ المعلمات، وكذلك لم تشمل قطاعات المجتمع الخارجي للتربية والتعليم (المؤسسات التشريعية الرسمية، قطاعات المجتمع المدني وجمعياته الخاصة، المؤسسات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والإعلامية).

3. استبعدت الدراسة الوسائل النوعية للكشف عن واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل

تطويره، فلم تلتق بأفراد أو مجموعات ممثلة من المعلمين والمعلمات، والمديرين والمديرات، والقيادات التربوية، وأولياء الأمور، والإعلام، والمثقفين، وأهل الفكر من الجنسين.

الخطوات العملية لإنجاز الدراسة :

أ - إعداد مقدّمة تعريفية بمنهج الدراسة تشمل واقع البلدان العربية سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وتعليمياً مع التّأشير على المشكلات الملحة التي تعاني منها عديد من الأقطار العربية.

ب - مراجعة البيانات والجداول والرسومات الإحصائية الصادرة عن المرصد العربي للتربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتقارير الإقليمية والعالمية المتعلقة بهذا الشأن.

ج - تحليل واقع التعليم العربي كمياً ونوعياً (SWOT) والكشف عن نقاط القوة والضعف في بيئته الداخلية والفرص والتحديات في بيئته الخارجية.

د - التعرف إلى معالم البعد العربي ومظاهره في منظومات التعليم في البلدان العربية وذلك من خلال تطوير استبانة طورت لهذا الغرض.

اشتملت الاستبانة على (44) سؤالاً غطت جميع الجوانب الفنية والإدارية المتعلقة بمنظومات التعليم، وتسهيلاً على وزارات التربية والتعليم تم وضع دليل للإجابة على أسئلة الاستبانة أرسل معها إلى الوزارات. وللتأكد من صدق الاستبانة وثباتها خضعت للإجراءات التالية:

أ- ناقشها فريق الدراسة عدداً من المرات وذلك على أساس الأهداف التي وضعت من أجلها وأجريت عليها التعديلات اللازمة.

ب- ناقشها اجتماع اللجنة الوزارية الذي عقد في عمان بتاريخ 30/1/2016، وأجريت عليها التعديلات والتصويبات بما يتلاءم والهدف الذي وضعت من أجله.

ت- تم تجربتها بوزارة التربية والتعليم في عمان قبل إرسالها إلى وزارات التربية والتعليم في البلدان العربية.

ث- تولّت اللجنة الوطنية الأردنية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في عمان إرسالها بأكثر من طريقة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس وإلى وزارات التربية والتعليم في البلدان العربية.

ج- عبأت الاستبانة (15) وزارة تربية وتعليم عربية. تم تفرغها في جداول وتحليلها ووضع النتائج التي ترتبت عليها.

ج- تم التوصل لمجموعة من النتائج والتوصيات يأمل فريق الدراسة أن تنتهي بعد عرضها على وزراء التربية والتعليم العرب إلى وضعها في خطتي عمل إحداهما متوسطة المدى والأخرى بعيدة المدى وذلك في ضوء الإمكانيات التي تقدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو).

نتائج الدراسة :

أولاً: مظاهر البعد الكمي للتعليم العام في الوطن العربي

لقد أشار معهد اليونسكو للإحصاء إلى أنّ (124) مليون طفل وشاب في العالم هم خارج المدرسة، وأنّ (757) مليون شخص من البالغين وثلاثهم من النساء لا يستطيعون القراءة أو الكتابة. كما أنّ هناك (34) مليون طفل ومراهق خارج المدرسة يعيشون في بلدان تشهد نزاعات، ومن المرجح أن تكون الفتيات خارج المدرسة في هذه البلدان أكثر بمرّة ونصف المرّة مقارنة مع أقرانهم في بلدان أخرى.

لذا؛ فهناك حاجة إلى تحقيق زيادة كبيرة في التمويل للوفاء بوعود التعليم الطموحة. حيث التكلفة الإجمالية لتوفير التعليم لجميع الأطفال والمراهقين في البلدان النامية سترتفع من (149) مليار دولار في عام 2012، إلى (340) مليار دولار بين عامي 2015 و2030.

سنحاول من خلال هذا الجزء الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، وهو؛ ما واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما تكشف عنه البيانات والجداول والرسومات الإحصائية (المطبوعة والإلكترونية) الخاصة بالنشرة الإحصائية الصادرة عن المرصد العربي للتربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للعامين 2015 و2016، والبيانات الواردة ضمن التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014 الصادر عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت، والبيانات الواردة في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2000 - 2015 : الإنجازات والتحديات الصادر عام 2015 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، إضافة إلى البيانات الإحصائية والتقديرات والاسقاطات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء. وذلك على النحو الآتي:

أ- التعليم ما قبل المدرسي في الوطن العربي:

وضعت خطة تطوير التعليم في الوطن العربي (2008 - 2018) أهدافاً استراتيجية لكلّ مرحلة من مراحل التعليم، وقد خصّصت مرحلة التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال بهدف استراتيجي كمي واضح المعالم، وهو: تمكين غالبية الأطفال من الفئة العمرية (3 - 5) سنوات من الالتحاق بمؤسّسات التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال في أفق سنة 2018، مع إعطاء الأولوية لأطفال المناطق الريفية والنائية. وبينت آليات تنفيذ الخطة أنّ هذا الهدف يُمكن تحقيقه على مرحلتين:

- المرحلة الأولى (2008 - 2013): تهدف إلى زيادة نسبة استيعاب الأطفال من سن (3 - 5) سنوات بمؤسسات التعليم ما قبل المدرسي إلى (50 %) بحلول سنة 2013.
- المرحلة الثانية (2013 - 2018): تهدف إلى الوصول إلى نسبة استيعاب تصل إلى (75 %) بحلول سنة 2018.

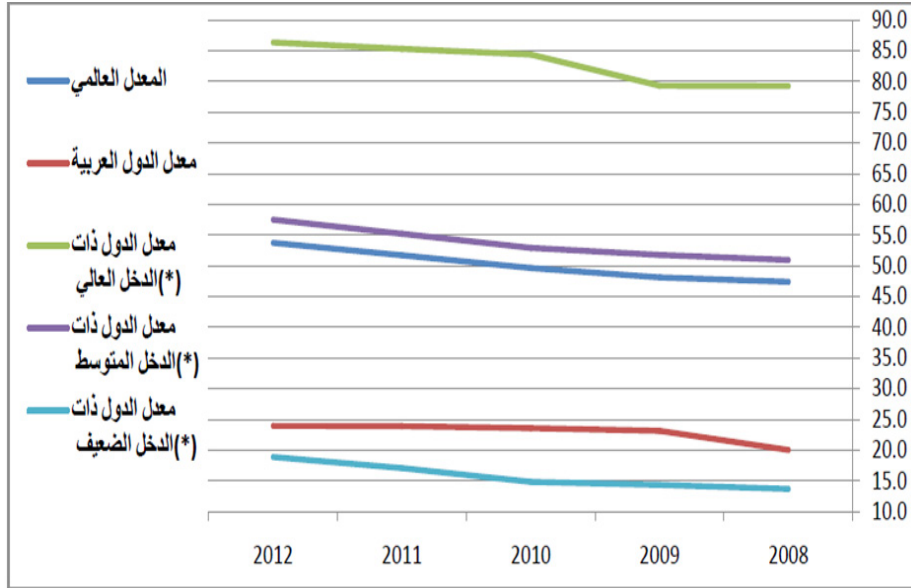
1. نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل المدرسي:

فما هو وضع الدول العربية في أواخر المرحلة الأولى من تنفيذ الخطة (2008-2013) وقبل الدخول إلى مرحلة ما بعد سنة 2015؟ وذلك انطلاقاً من المؤشرات المتوفرة والموضحة تالياً:

- فعلى الرغم من الإيمان بأهمية مرحلة التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال في المنطقة العربية، إلا أن المعدل العربيّ لنسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال (وفق إحصاءات معهد اليونسكو للإحصاء) بقي منخفضاً ومتواضعاً حيث لم يتجاوز (19.98 % سنة 2008، وارتفع إلى (23.08 % سنة 2009، ثم ارتفع هذا المعدل بشكل طفيف عبر السنوات إلى أن بلغ (23.94 % سنة 2012، إلا أن هذا المعدل على المستوى الإقليمي يجب تفاوتاً كبيراً بين الدول العربية ذاتها في نسب القيد الإجمالية.

الرسم البياني (1): تطوّر معدّل نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدل أقاليم أخرى خلال الفترة

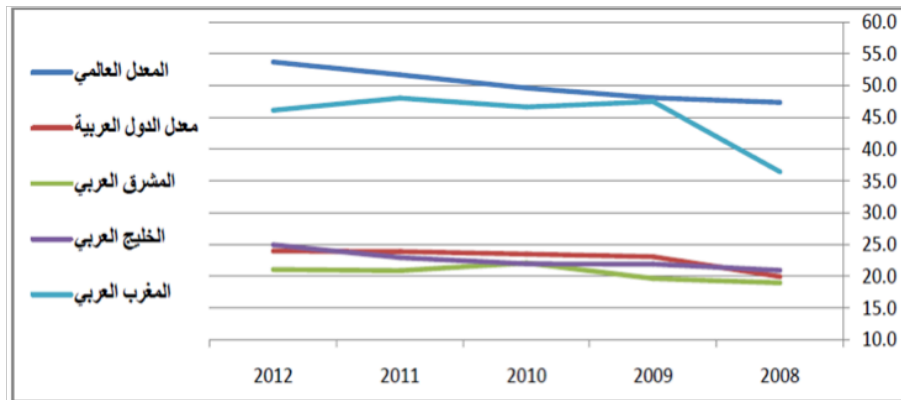
(2012 - 2008)



- أما تطوّر معدّل نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدل أقاليم أخرى خلال الفترة (2008 - 2012) فنلاحظ من الرسم البياني (1) أنّه شهد تطوّرًا بمقدار (+4) نقاط بين سنتي 2008 و2012، بينما شهدت بقية المعدّلات تطوّرًا أسرع على غرار المعدل العالمي بـ (+6.3) نقطة، ومعدل الدول ذات الدخل العالي بـ (+7.1) نقطة، ومعدلات الدول ذات الدخل المتوسط بـ (+6.6) نقطة، والدول ذات الدخل الضعيف بـ (+5.2) نقطة. وعلى هذا الأساس؛ تقلّصت الفجوة خلال هذه الفترة بين معدل الوطن العربي ومعدل الدول ذات الدخل الضعيف من (6.3) نقطة سنة 2008 إلى (5.1) نقطة سنة 2012، وكبر الفارق مع كلّ من المعدل العالمي من (27.4) نقطة سنة 2008 إلى (29.8) نقطة سنة 2012، ومع معدل الدول ذات الدخل المتوسط من (30.9) نقطة سنة 2008 إلى (33.5) نقطة سنة 2012، ومع معدل الدول ذات الدخل العالي من (59.2) نقطة سنة 2008 إلى (62.4) نقطة سنة 2012.

- وفي ما يتعلق بتطوّر المعدلات الإقليمية لنسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال داخل الوطن العربي مقارنة مع المعدل العربي والمعدل العالمي خلال الفترة (2008 - 2012)، نلاحظ أنّ معدل دول المغرب العربي قد اقترب من المعدل العالمي سنة 2009 ثم شهد تراجعًا بعد ذلك لتبلغ الفجوة بين هذين المعدلين (7.6) نقطة سنة 2012، وبقي معدّل دول المشرق العربي والخليج العربي ملتصقين بالمعدل العربي مع ارتفاع طفيف لمعدل الخليج العربي سنة 2012.

الرسم البياني (2): تطوّر المعدلات الإقليمية لنسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال داخل الوطن العربي مقارنة بالمعدل العربي والعالمي خلال الفترة (2008 - 2012)



2. إدماج مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي ضمن مكونات السلم التعليمي؛

انسجماً مع رأي أغلب الخبراء التربويين بأن إدماج مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال ضمن مكونات السلم التعليمي/ بنية التعليم يُعد من شروط الارتقاء بمستوى التعليم، وفي إطار متابعة إنجازات خطة تطوير التعليم في الوطن العربي؛ فقد تمّ طرح سؤال على جميع الدول العربية سنة 2013، هو: هل تمّ دمج مرحلة التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال في السلم التعليمي في بلدكم؟ وقد أجابت على هذا السؤال (17) دولة عربية، وتبين من الإجابات أنّ (41%) من الدول العربية لم تدمج مرحلة التعليم ما قبل المدرسي/ رياض الأطفال ضمن سلمها التعليمي، وهي نسبة مرتفعة عمومًا وتعكس الوضع الحالي لانخفاض المعدل العربي لنسبة القيد بالتعليم ما قبل المدرسي الذي لم يتجاوز (24%) سنة 2013. كما أن التعليم ما قبل المدرسي غير إلزامي في أغلب الدول العربية⁽⁹⁾.

ب- الإنصاف بين الفتيات والفتيان في التعليم ما قبل العالي في الوطن العربي؛

وضعت خطة تطوير التعليم في الوطن العربي (2008 - 2018) أهدافاً استراتيجية لكلّ مرحلة من مراحل التعليم، وقد خصّصت مرحلة التعليم الأساسي بعدة أهداف من بينها: تعميم التعليم الأساسي والزاميته، كما خصّصت الخطة مرحلة التعليم الثانوي بعدة أهداف من بينها: الارتقاء بنسب الالتحاق بالتعليم الثانوي لبلوغ مؤشرات البلدان المتقدمة في هذا المجال.

وقد وضعت الخطة التنفيذية في إطار تحديدها للغايات والأهداف الاستراتيجية والسياسات للنظام التعليمي المستقبلي، تصورات للعقد القادم تتمثل في: ”خلق وإتاحة الفرص التعليم للجميع، وعدم السماح للفجوة المعرفية أن تُنشئ واقعاً اجتماعياً واقتصادياً جديداً، بمعنى ضمان تمتّع جميع الطلبة والكبار ذكوراً وإناثاً وذوي الاحتياجات الخاصة بحق طلب المعرفة“.

كما نصّت الأهداف الإنمائية التي وضعتها منظّمة الأمم المتحدة على أنّ ”الإنصاف بين الجنسين عنصر أساسي لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية“، ولكن بقيت هذه الأهداف صعبة التحقيق في عدّة دول عربية وغير عربية، وذلك رغم التحسّن الملحوظ في تطور مؤشرات المساواة بين الجنسين في مختلف المستويات التعليمية خلال العشريّة الأخيرة.

9 النشرة الإحصائية للمرصد العربي للتربية. ”التعليم ما قبل المدرسي في الدول العربية خلال المرحلة الأولى من إنجاز خطة تطوير التعليم في الوطن العربي وقيل الدخول إلى مرحلة ما بعد سنة 2015“. العدد الأول. مارس 2015. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

1 - الإنصاف في مجال الالتحاق بالتعليم الابتدائي:

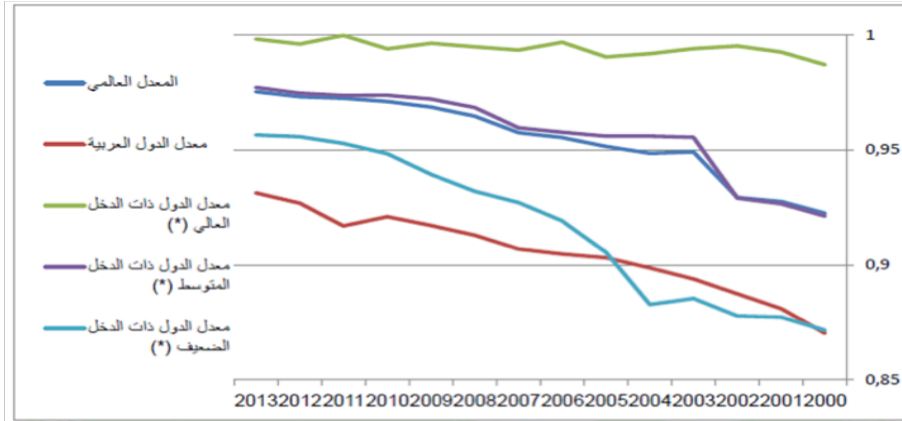
1-1 نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي:

يُبيّن مؤشّر نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي المستوى العام للمشاركة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي والطاقة الاستيعابية الممكنة، ويوضّح الجهد المبذول من قبل الدول لاستيعاب جميع الطلبة المعنيين في هذا المستوى التعليمي. ويعكس مؤشّر المساواة بين الجنسين مدى تقارب أو تباين نسبي القيد لدى الذكور والإناث. فإذا كانت النسبتان متقاربتان يقترب المؤشّر من واحد (1)، وإذا كان هناك تباين يكون مؤشّر المساواة إما دون الواحد (1) ويؤشّر ذلك إلى نسبة قيد أعلى لدى الذكور، وإما أعلى من واحد (1) ويدلّ ذلك على نسبة قيد أعلى لدى الإناث.

يُبيّن تحليل واقع الالتحاق بالتعليم الابتدائي أنّ نسبة القيد الإجمالية قد شهدت تطوّرًا هامًا خلال العقد الأخير، ولكن يبقى السؤال المطروح هنا: هل شمل هذا التطوّر الذكور والإناث، أم هل توجد هنالك فجوة بين الجنسين؟

الرسم البياني (3): تطور مؤشّر المساواة الخاص بنسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدل أقاليم أخرى

خلال الفترة (2000 - 2013)



نلاحظ من الرسم البياني (3) أنّ الفجوة بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية كانت مرتفعة خلال سنة 2000 وشهدت تقلصًا ملحوظًا خلال العشرية الأخيرة، غير أنّ مؤشّر المساواة في الدول العربية بقي في حدود (0.93) بينما اقترب المعدل العالمي ومعدل الدول ذات الدخل المتوسط لـ (0.98) من (1).

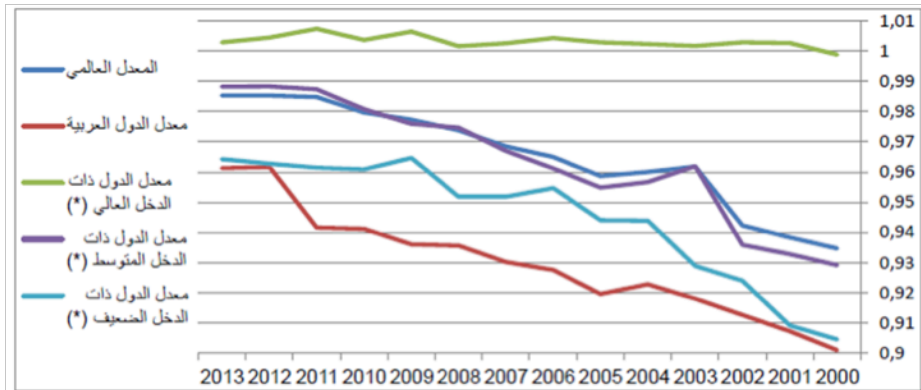
كما نلاحظ أنّ مؤشر المساواة بين الجنسين في الدول العربية كان في نفس المستوى مع معدّل الدول ذات الدخل الضعيف (0.87) سنة 2000، لكن هذا الأخير شهد تطوّرًا سريعًا ليبلغ (0.96) سنة 2013، بينما لم يتجاوز المعدّل العربي (0.93) خلال نفس السّنة، وهو ما يؤكّد على وجود فجوة هامّة بين الجنسين لفائدة الذكور في مجال نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي بالدول العربية.

وكما هي الحال في مناطق عدة من العالم، تملك الفتيات فرصًا أقل في ارتياد المدرسة في المقام الأول وفي متابعة التعليم الثانوي والعالي بعدها. وتكون هذه الفرص أبعد منالاً بالنسبة إلى الفتيات الريفيات بشكل خاص. وبالتالي، فتحسين نفاذ الفتيات إلى التعليم من خلال توفير بيئة تعلّم مؤاتية أساسية لإحراز التقدم المنشود.

1 - 2 نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي:

يهدف مؤشر نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي إلى قياس فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي المتاحة بدقة للأطفال في السن القانونية لدخول المدرسة الابتدائية. وبالرجوع إلى تطوّر المعدّل العربي لنسبة القيد الصافية خلال السنوات الأخيرة، نلاحظ أنّ الدول العربية قطعت أشواطًا هامّة في مجال خلق فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي، غير أنّ السؤال المطروح، هو: هل تمّت الاستفادة من هذه الفرص من قبل الذكور والإناث على حدّ سواء؟

الرسم البياني (4): تطوّر مؤشر المساواة الخاص بنسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدل أقاليم أخرى خلال الفترة (2000 - 2013)



نلاحظ من الرسم البياني (4) أنّ الفجوة مرتفعة بين الجنسين في نسبة القيد الصافية المعدلة في الدول العربية، إذ أنّ مؤشر المساواة لا يفوق (0.96) سنة 2013، وذلك رغم ارتفاعه المستمر منذ سنة 2000 حيث كان يساوي (0.90).

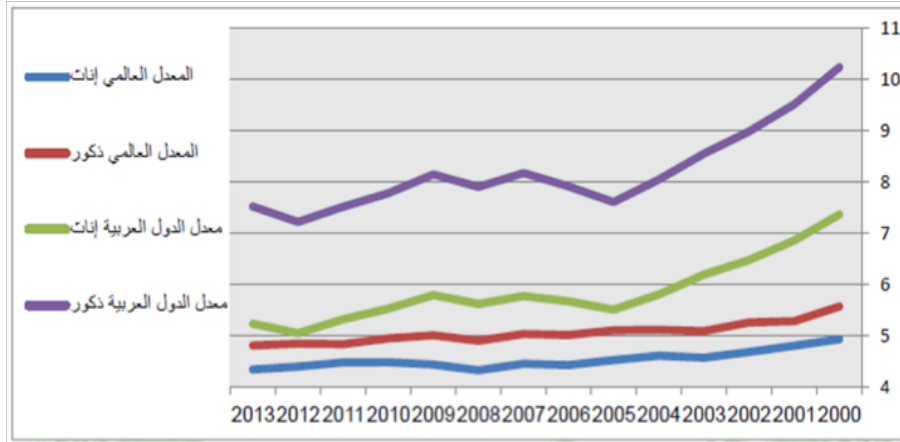
كما نلاحظ أنّ المعدل العربي لمؤشر المساواة بقي هو الأضعف مقارنة بالمعدل العالمي ومعدلات الأقاليم الأخرى خلال الفترة الممتدة بين سنتي (2000 و2013)، وهذا يدلّ على أنّ فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي في الدول العربية قد تمّت الاستفادة منها من قبل الذكور أكثر من الإناث.

2 - الانصاف في مجال الكفاية الداخلية للتعليم الابتدائي:

2 - 1 نسبة المعيّدين في التعليم الابتدائي:

يُمكن هذا المؤشر من قياس مدى إعادة الطلبة حسب الصفوف كجزء من الفاعلية الداخلية للتعليم. والسؤال المطروح، هو: ما الفارق بين الجنسين في هذا المجال؟

الرسم البياني (5): تطور المعدل العربي والعالمي لنسبة المعيّدين والمعيدات في التعليم الابتدائي خلال الفترة (2000 - 2013)



نلاحظ أنّ نسبة المعيّدين أعلى عند الذكور منها عند الإناث سواء أكان ذلك على الصعيد العربي أو العالمي، ويبقى الفارق بين الذكور والإناث أكبر في الدول العربية. كما نلاحظ أنّ نسبة المعيدات في الوطن العربي قريبة من المعدل العالمي (ذكوراً وإناثاً) رغم أنّ هذه النسبة تعتبر مرتفعة نوعاً ما، ويُمكن البحث في الطرائق الكفيلة بتقليصها لدى الذكور والإناث على حدّ سواء.

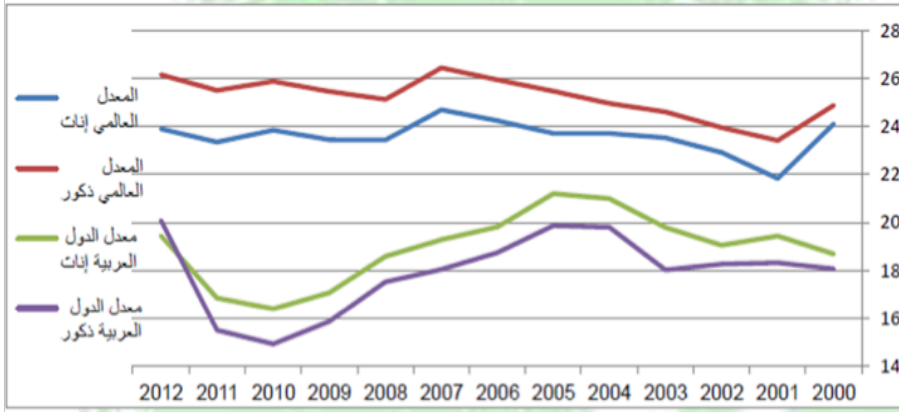
2-2 معدل التسرب في التعليم الابتدائي:

مكّن هذا المؤشر من قياس ظاهرة تسرب الطلبة من فوج معين من المدرسة قبل إتمام دراستهم وتأثيرها على الفعالية الداخلية الخاصة بالنظم التعليمية. كما يُعتبر هذا المؤشر من المؤشرات الرئيسية لتحليل تدفق الطلبة وتوقع نسب التدفق من صف إلى صف آخر في إطار الدورة التعليمية.

ومع أنّ المعدل العربي للتسرب قد شهد انخفاضاً خلال الفترة (2005 - 2012)، ولكن يبقى السؤال المطروح، هو: هل خصّ هذا الانخفاض الذكور والإناث؟

الرسم البياني (6): تطور المعدل العربي والعالمي للتسرب في التعليم الابتدائي

خلال الفترة (2000 - 2012)



بيّن الرسم البياني (6) أنّ معدّل التسرب في الدّول العربية شهد انخفاضاً خلال الفترة (2005 - 2011)، بينما شهد المعدل العالمي ارتفاعاً صغيراً خلال نفس الفترة. كما نلاحظ أنّ تسرب الإناث كان أعلى من الذكور في الدول العربية خلال العشرية الأخيرة. بينما يُشير المعدل العالمي إلى العكس، إذ أنّ معدّل تسرب الذكور أعلى من معدّل الإناث عالمياً. وتشير الأرقام إلى أنّه خلال سنة 2012 أصبح معدّل تسرب الذكور أعلى بقليل من المسجّل لدى الإناث في الدول العربية مع ارتفاع ملحوظ للمؤشر لدى الجنسين من سنة 2011 إلى سنة 2012 والذي قد يعود لطبيعة الظروف التي تشهدها المنطقة العربية.

2 - 3 معدّل البقاء في الدراسة حتى الصّف الأخير من التعليم الابتدائي:

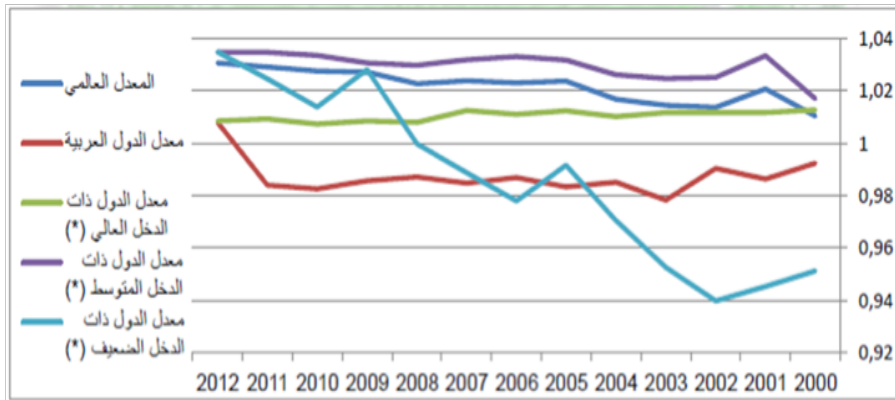
يُمكن هذا المؤشر من تقييم الكفاية الداخلية للنظام التعليمي وقدرته على بقاء الطلبة فيه.

وهو يمثل النسبة المئوية لعدد الطلبة المنتمين إلى فوج التحق بالصّف الأول من المستوى الابتدائي في عام دراسي معين ومن المتوقع أن يصل إلى الصّف الأخير من هذا المستوى.

ولا يُمكن اعتبار نظام التعليم فعالاً إذا عجز عن استبقاء الأطفال في المدرسة لمدة كافية حتى يكتسبوا المهارات الأساسية وأدوات التعلّم الرئيّسة. فبالإضافة إلى الأطفال غير القادرين على الالتحاق بالمدارس، يهدر أولئك الذين يتسربون منها قدراتهم ويتسببون باختلال النظام التعليمي.

إنّ معدّل البقاء في الدراسة حتّى الصّف الأخير من التعليم الابتدائي في الدول العربية، استقرّ في مستوى (80.2%) سنة 2012. كما أنّ المعدّل العربي يفوق المعدّل العالمي ومعدّل الدول ذات الدخل المتوسط والدول ذات الدخل الضعيف، بينما يبقى بلوغ معدّل الدول ذات الدخل العالي صعب المنال في الوقت الحالي، إذ أنّه يفوق المعدّل العربي بحوالي (15) نقطة. ويبقى السؤال المطروح: ما هو الوضع بالنسبة إلى الجنسين في هذا المجال؟

الرسم البياني (7): تطور مؤشر المساواة الخاص بمعدّل البقاء في الدراسة حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدل أقاليم أخرى خلال الفترة (2000 – 2012)



نلاحظ من الرسم البياني رقم (7) أنّ معدّل البقاء في الدّراسة حتّى الصّف الأخير من التعليم الابتدائي متقارب لدى الجنسين خلال العشريّة الأخيرة مع ارتفاع طفيف لفائدة الذكور، حيث استقرّ مؤشّر المساواة بين (0.98) و(0.99)، بينما شهد ارتفاعاً ليصل إلى حدود (1.01) سنة 2012.

وما يمكن تأكّيده هو أنّه يوجد تقارب كبير بين الجنسين في الدول العربية في مجال البقاء

في الدّراسة إلى الصّفّ الأخير من التعليم الابتدائي. وأنّ التفوق لدى الإناث مؤكّد خلال الفترة (2000 - 2012) حسب المعدّل العالمي ومعدّل الدول ذات الدخل العالي ومعدّل الدول ذات الدخل المتوسّط، وخلال الفترة (2009 - 2012) في الدّول ذات الدخل الضعيف¹⁰.

3 - الإنصاف في مجال الالتحاق بالتعليم الثانوي:

أشار تقرير جديد عن المساواة بين الجنسين وضعه فريق تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع في اليونيسكو من أجل اليوم الدولي للطفلة، أن أقل من نصف البلدان - والتي لا تشمل أي بلد من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء - قد حقق هدف التكافؤ بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائية والثانوية، على الرغم من أنه كان مفترضاً بهذه البلدان جميعها تحقيق هذا الهدف بحلول عام 2015. كما ذكر التقرير أن الفروقات بين الجنسين بدأت تتقلص في التعليم الثانوي، إلا أنها لا تزال مرتفعة، وقد سُجّلت الفروقات الأكبر في الدول العربية وفي إفريقيا جنوب الصحراء.

3 - 1 نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي:

يبين مؤشّر نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي المستوى العام للمشاركة في التعليم الثانوي والطاقة الاستيعابية الممكنة، ويوضح الجهد المبذول من قبل الدول لاستيعاب جميع الطلبة المعنيين بهذا المستوى التعليمي.

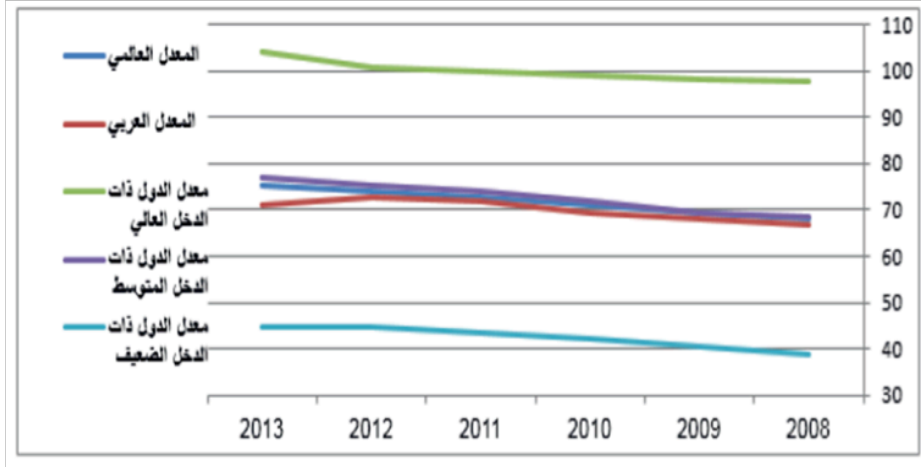
ويُلاحظ المتابع للإحصاءات التربوية أنّ نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي قد شهدت تطوراً ملحوظاً في أغلب الدول العربية خلال الفترة (2008 - 2013)، غير أنها بقيت دون المستوى المأمول في بعض الدول العربية، مثل: الجمهورية الإسلامية الموريتانية (29.5%)، وجمهورية السودان (40.7%)، وجمهورية جيبوتي (46.2%)، والجمهورية اليمنية (49.19%). فيما حققت دول عربية أخرى نسب قيد إجمالية عالية في التعليم الثانوي على غرار: المملكة العربية السعودية (122.9%)، ودولة قطر (111.62%) (سنة 2011)، ودولة الكويت (100.95%) (منذ سنة 2008)، ومملكة البحرين (95.51%)، وسلطنة عُمان (91.23%)، والجمهورية التونسية (90.60%)، وجمهورية مصر العربية (88.95%). كما يُلاحظ أنّ المعدل العربي لنسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي قد ارتفع من (66.67%) (سنة 2008) ليصل إلى (71.09%) (سنة 2013)، ولكنه بقي دون التطلعات ولم يرتقِ إلى مستوى البلدان المتقدمة كما نصت عليه خطة تطوير التعليم في الوطن العربي¹¹. كما يُشكل التعليم الثانوي، من

10 النشرة الإحصائية للمرصد العربي للتربية. "الإنصاف بين الفتيات والفتيان في التعليم الابتدائي بالدول العربية". العدد السادس. سبتمبر 2015. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

11 النشرة الإحصائية للمرصد العربي للتربية. "الالتحاق بالتعليم الثانوي وتكافؤ الفرص بين الجنسين بالدول العربية". العدد الثالث. سنة 2016. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

حيث مساراته وفروعه وأسس الالتحاق به معضلة تربوية تواجه المنظومات التعليمية العربية منذ عقود، وتتطلب معالجة إبداعية تجديدية بتنوع برامجها ليناسب مختلف القدرات والمستويات الدراسية.

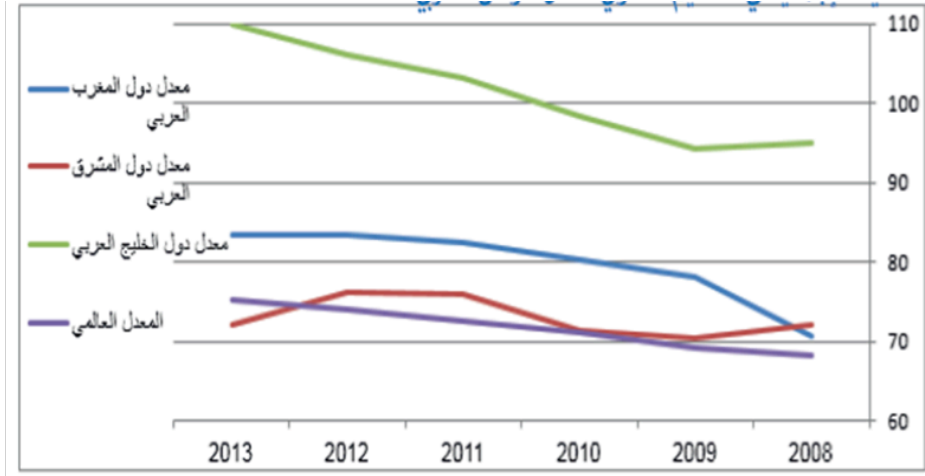
الرسم البياني (8): تطور المعدل العربي لنسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدلات أقاليم أخرى



نُلاحظ من الرسم البياني رقم (8) أن المعدل العربي لنسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي قد شهد تطوراً خلال الفترة (2008 - 2012) بنفس نسق تطور المعدل العالمي ومعدل الدول ذات الدخل المتوسط اللذين كانا ملتصقين بالمعدل العربي لغاية سنة 2012، قبل أن يعرف المعدل العربي تراجعاً خلال سنة 2013 وذلك تبعاً للظروف التي تعيشها بعض الدول العربية خلال الفترة الأخيرة.

كما يُبين معدل الدول ذات الدخل العالي التحاق جميع الطلبة تقريباً بالتعليم الثانوي، بينما لا يتعدى معدل الدول ذات الدخل الضعيف نسبة (45%).

الرسم البياني (9): تطور المعدلات الإقليمية لنسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي داخل الوطن العربي

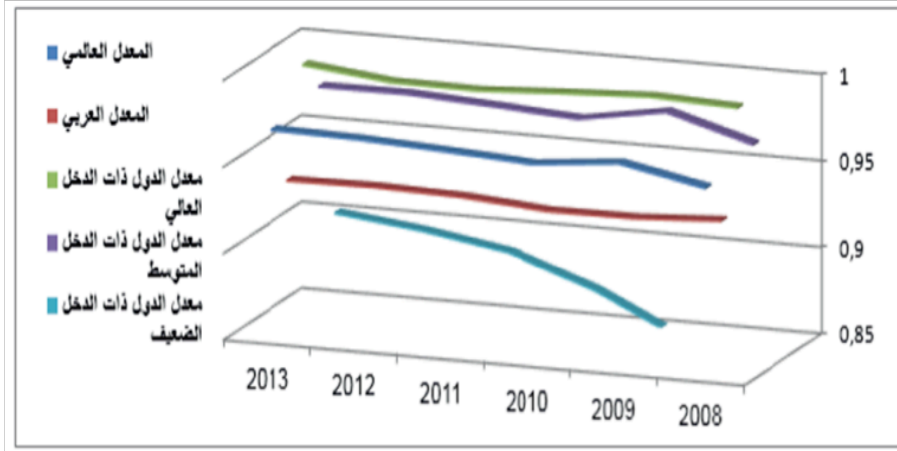


نلاحظ من خلال توزيع نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي حسب الأقاليم داخل الوطن العربي، أن معدلي المشرق العربي والمغرب العربي كانا في نفس مستوى المعدل العالمي (سنة 2008) (في حدود 70 %). ثم شهد معدل المغرب العربي تطوراً ملحوظاً يُقدر بـ (12.9) نقطة سنة 2013 فيما تطور المعدل العالمي بـ (7) نقاط خلال نفس الفترة، بينما شهد معدل دول المشرق العربي تطوراً بـ (4) نقاط لغاية سنة 2012 ثم تراجعاً بـ (4.1) نقطة سنة 2013.

3 - 2 الإنصاف في مجال الالتحاق بالتعليم الثانوي:

يعكس مؤشر المساواة بين الجنسين مدى تقارب نسبتي القيد لدى الذكور والإناث أو تباينها. فإذا كانت النسبتان متقاربتين يقترب المؤشر من واحد (1)، وإذا كان هناك تباين يكون مؤشر المساواة إما دون الواحد (1) ويؤشر ذلك إلى نسبة قيد أعلى لدى الذكور، وإما أعلى من واحد (1) ويدل ذلك على نسبة قيد أعلى لدى الإناث.

الرسم البياني (10): تطور مؤشر المساواة الخاص بنسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدلات أقاليم أخرى

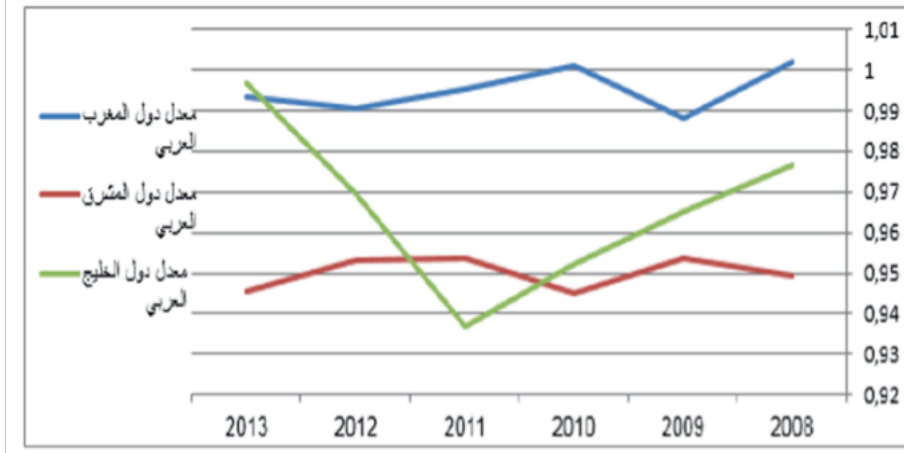


نلاحظ من الرسم البياني (10) أن الفجوة بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي بقيت مرتفعة خلال الفترة من سنة (2008 - 2013) (0.93) بينما تطوّر المعدل العالمي لمؤشر المساواة من (0.96) سنة 2008 إلى (0.97) سنة 2013، واقترب معدل الدول ذات الدخل المتوسط من (0.98) ومعدل الدول ذات الدخل العالي من (0.99) من 1.

ومن جهة أخرى؛ شهد مؤشر المساواة في الدول ذات الدخل الضعيف ارتفاعاً ملحوظاً خلال الفترة ذاتها من (0.85) سنة 2008 إلى (0.90) سنة 2013، ورغم ذلك يُمكن التأكيد على وجود فجوة هامة بين الجنسين لفائدة الذكور في مجال نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي في هذه الدول كما هو الوضع في الدول العربية.

نلاحظ أن نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي متقاربة بين الجنسين في دول المغرب العربي خلال الفترة (2008 - 2013)، بينما شهد مؤشر المساواة في دول الخليج العربي تراجعاً بين سنتي 2008 و2011 ثم تراجعت الفجوة بين الجنسين بين سنتي 2011 و2013 ليستقر مؤشر المساواة في حدود (0.99).

الرسم البياني (11): تطور مؤشر المساواة الخاص بالمعدلات الإقليمية لنسبة القيد
الإجمالية في التعليم الثانوي داخل الوطن العربي



ومن ناحية أخرى؛ بقيت الفجوة هامة بين الذكور والإناث في دول المشرق العربي، حيث بقي المؤشر في حدود (0.95) خلال كامل الفترة الممتدة بين سنتي (2008 - 2013)¹².

ت- الأطفال الباقيون خارج المنظومة التربوية (غير المتمدرسين) :

الأطفال الباقيون خارج المنظومة التربوية هم الأطفال المنتمون إلى الفئة العمرية (6 - 11 سنة) وغير المسجلين بالمدارس الابتدائية.

ولقد بلغ عدد الأطفال الذين هم في سن الدراسة ولم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية في العالم (57.8) مليون طفل سنة 2014 (وفق التقرير السنوي للمبادرة المتعلقة بالأطفال خارج المدرسة (2015).

ويلاحظ أن هذا العدد قد سجل انخفاضاً بنسبة (2.4 %) مقارنة بسنة 2013. بينما بلغ عدد الأطفال الذين هم في سن الدراسة ولم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية في الدول العربية في سنة 2014 (5.2) مليون طفل (يشكلون ما نسبته 9 % من المجموع العالمي للأطفال غير المتمدرسين). وعلى هذا الأساس؛ يُلاحظ ارتفاع هذا العدد بنسبة (5.9 %) مقارنة بما كان عليه سنة 2013. ويعود هذا الارتفاع والتزايد في عدد الأطفال الذين هم خارج المنظومة التربوية في الدول العربية بين سنتي 2013 و2014 إلى ارتفاع عدد الإناث خارج المدرسة بنسبة

12 النشرة الإحصائية للمرصدين العربي للتربية. "الالتحاق بالتعليم الثانوي وتكافؤ الفرص بين الجنسين بالدول العربية". العدد الثالث. سنة 2016. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(17.4%)، ما يؤكد أن عدم التسجيل بالمدرسة والتسرب المدرسي بسبب العقلية السائدة أو لبُعد المدرسة أو للظروف الخاصة التي تمر بها بعض الدول العربية؛ قد انعكس سلباً على ارتفاع عدد الأطفال غير المتمدرسين وخاصة الإناث منهم¹³، فعلى ضوء الأحداث الراهنة في بعض البلدان العربية، وتنامي حجم اللجوء، فمن المتوقع أن يزداد عدد الأطفال العرب خارج التعليم وهو ما يمكن أن يطلق عليه (بالأمية القسرية).

كما ظلت نسبة من الأطفال ذوي الإعاقة محرومة من الفرص التعليمية التعليمية عالية، فهم أكثر عرضة لعدم ارتياد المدرسة قُط مقارنة مع الأطفال العاديين. وتُشير (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا - الإسكوا) إلى "أن المنطقة العربية أحرزت تقدماً ملحوظاً في السنوات الأخيرة لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيزها. ولكن بالرغم من هذه الجهود، يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة في الدول العربية حتى اليوم عوائق جمة في النفاذ إلى الرعاية الصحية والتعليم والعمل. وبالتالي، تُظهر الأدلة أن الأشخاص ذوي الإعاقة يُسجلون معدلات أقل للقراءة والكتابة ونتائج صحية أسوأ وضعفاً حاداً تجاه الفقر والعنف"، ويتفاقم الوضع أكثر عند الفتيات المعاقات، إذ يُصبحن عرضة للتهميش أكثر من غيرهن. وتتضافر عوامل عدة للحد من التحاق الأطفال المعاقين بالتعليم، منها: الافتقار إلى فهم الإعاقة بأشكالها المتنوعة وبخاصة احتياجات الأطفال المعاقين، وعدم وجود تدريب للمعلمين، وانعدام المرافق المادية اللازمة، والمواقف المتحيزة والتمييزية تجاه المعاقين وعدم المبالاة بهم أو الاعتراف بقدراتهم، لذلك، لا بد من إيلاء المزيد من الاهتمام للتثقيف حول الإعاقة والفرص التعليمية الفعلية للأشخاص ذوي الإعاقة عبر المنطقة العربية¹⁴.

ث - واقع الأمية في الوطن العربي :

1 - العدد الإجمالي للأميين والأميات في الوطن العربي :

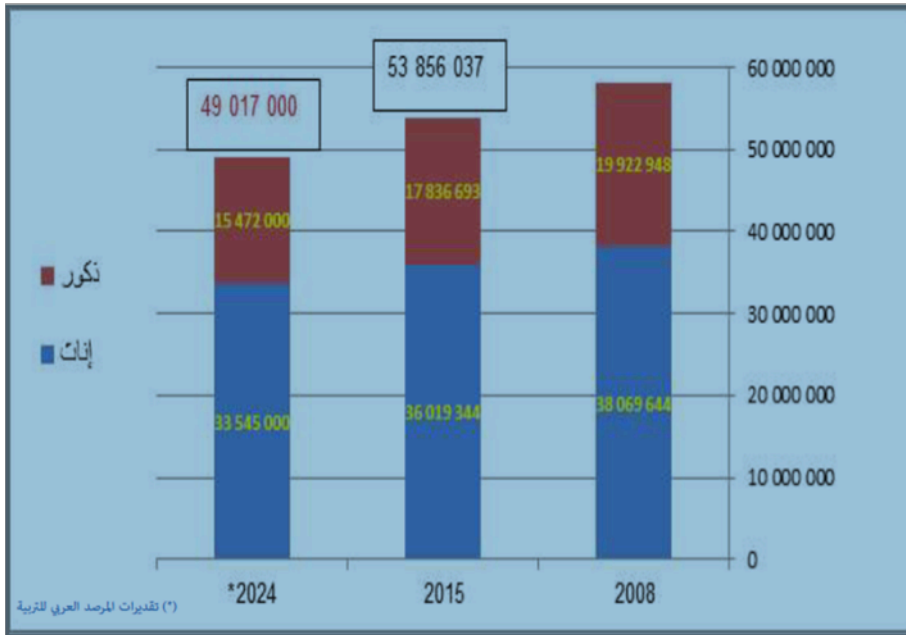
يُقدّر عدد الأميين والأميات في الوطن العربي المنتمين إلى الفئة العمرية (15 سنة فما فوق) وفق البيانات المتعلقة بعدد الأميين والأميات المقدّر من قبل معهد اليونسكو لإحصاء لسنة 2015، والتي تستند إلى بيانات رسمية يقوم المعهد بجمعها بصورة دورية من البلدان الأعضاء) بحوالي (54) مليون أمّي وأمّية. ويبلغ عدد الأميين والأميات حوالي (15.4) مليون في جمهورية مصر

13 النشرة الإحصائية للمرصد العربي للتربية. "الأطفال الباقون خارج المنظومة التربوية في تزايد في الدول العربية". العدد الثاني. سنة 2016. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

14 التقرير الإقليمي للتعليم للجمعية الخاصب الدول العربية للعام 2014. الاجتماع العالمي للتعليم للجميع: 12 - 14 أيار/ مايو 2014 - عمان. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

العربية، و(7.7) مليون في المملكة المغربية، و(5.8) مليون في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، و(5.7) مليون في جمهورية السودان، و(4.7) مليون في الجمهورية اليمنية، و(4.4) مليون في جمهورية العراق. وحسب هذه التقديرات؛ فإن مجموع عدد الأميين والأُميات بالدول الست المذكورة أعلاه يبلغ حوالي (43.6) مليون أمي وأمّية أي ما يمثّل (80 %) من مجموع الأميين والأُميات في الوطن العربي.

الرسم البياني (12): تطور عدد الأميين في الوطن العربي حسب النوع الاجتماعي خلال الفترة (2008 – 2024)



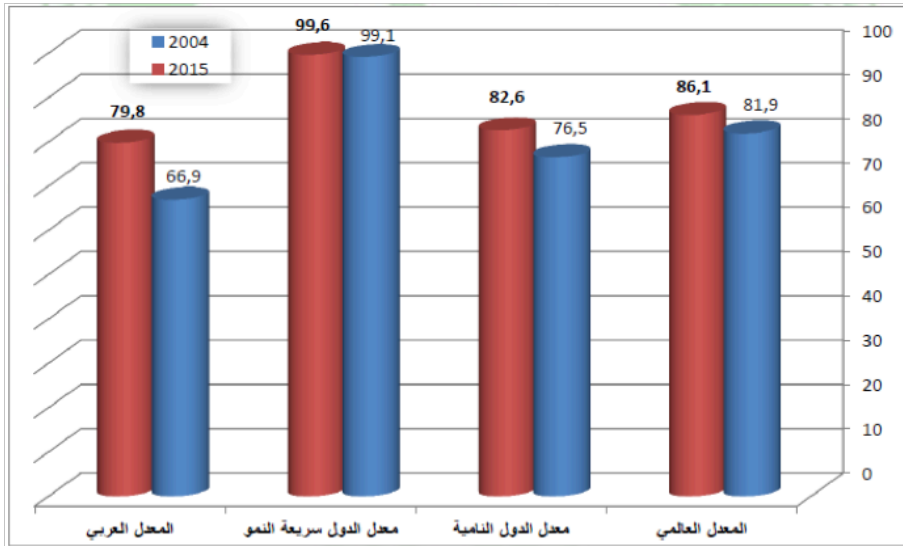
نلاحظ من الرسم البياني (12) أنه قد تمّ تسجيل تراجع بطيء في عدد الأميين والأُميات في الوطن العربي بين سنتي 2008 و2015 من حوالي (58) مليون إلى حوالي (54) مليون أمي وأمّية. ويتوقع المرصد العربي للتربية تراجعاً خجولاً ومحدوداً لوضع الأمّية في الوطن العربي خلال العشرية (2024 – 2015). وعلى هذا الأساس؛ من المتوقع أن يبلغ عدد الأميين والأُميات في الوطن العربي سنة 2024 حوالي (49) مليون أمي وأمّية من بينهم (15.5) مليون من الذكور و(33.5) مليون من الإناث¹⁵.

15 النشرة الإحصائية للمرصد العربي للتربية. "تقديرات المرصد العربي للتربية لعدد الأميين في الوطن العربي في حدود سنة 2024". العدد الأول. سنة 2016. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

2 - نسبة القرائية في الوطن العربي:

تُعرّف "نسبة القرائية" بعدد السكان البالغين من العمر (15 سنة فما فوق) والملمين بآليات القراءة والكتابة، وتأتي كنسبة مئوية من مجموع السكان في نفس الفئة العمرية. ويُعتبر الشخص ملماً بالقراءة والكتابة، عندما يكون قادراً على قراءة وكتابة وفهم نصّ بسيط وقصير يتناول حياته اليومية. ويتضمن مفهوم القرائية عادة مفهوم "الحسابية" أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة.

الرسم البياني (13): تطور نسبة القرائية (15 سنة فما فوق) في الوطن العربي مقارنة بالمعدل العالمي ومعدلي الدول النامية وسريعة النمو بين سنتي 2004 و 2015

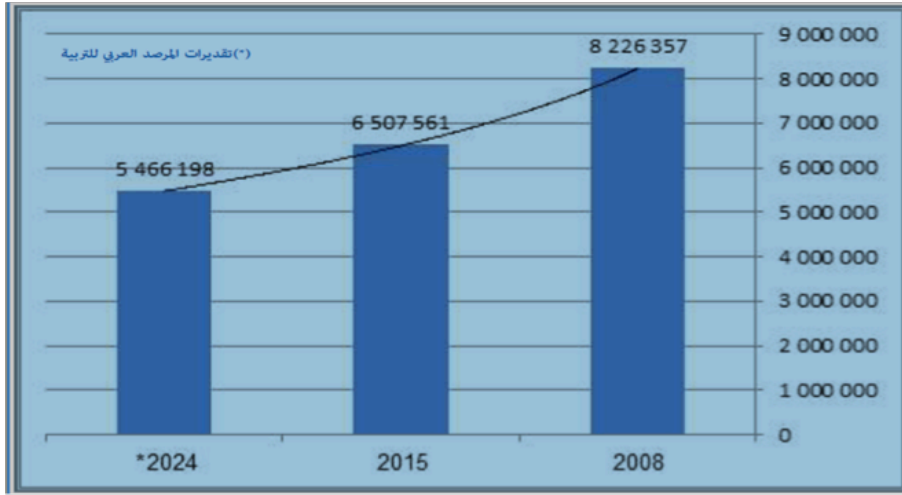


نلاحظ من الرسم البياني (13) أن نسبة القرائية في الوطن العربي للسكان البالغين من العمر (15 سنة فما فوق) في سنة 2015 قُدّرت بحوالي (80 %). وقد شهدت هذه النسبة تطوراً هاماً خلال العشرية الأخيرة بقرابة (13) نقطة حيث كانت تقدر بـ (66.9 %) سنة 2004. وخلال نفس الفترة شهد المعدل العالمي للقرائية تطوراً بمقدار (4.2) نقطة حيث ارتفع من (81.9 %) سنة 2004 إلى (86.1 %) سنة 2015. ورغم أنّ التطور الحاصل في نسبة القرائية في الوطن العربي كان أسرع من تطور المعدل العالمي خلال العشرية الأخيرة فإنه يبقى منخفضاً أيضاً مقارنة بمعدلي الدول النامية (82.6 %) والدول سريعة النمو (99.6 %)، وذلك رغم الجهود الواضحة المبذولة من قبل الدول العربية للحدّ من ظاهرة الأمية.

3 - حجم الأمية لدى الشباب (15 - 24) سنة في الوطن العربي:

يفوق العدد الإجمالي للشباب العربي الذي يُعاني من الأمية سنة 2015 (6.5) مليون شاب وشابة ينتمون إلى الفئة العمرية (15 - 24) سنة ويمثلون أكثر من (11 %) من مجموع الأميين والأميات البالغين (15 سنة فما فوق).

الرسم البياني (14): تطور عدد الأميين الشباب (15 - 24) سنة في الوطن العربي خلال الفترة من (2008 - 2024)



نلاحظ من الرسم البياني (14) أنه من المتوقع (حسب تقديرات المرصد العربي للتربية) أن يتقلص العدد الإجمالي للشباب العربي الذي يُعاني من الأمية سنة 2024 إلى حدود (5.5) مليون أمي وأمّية. ويُعتبر هذا العدد ضخماً نسبياً باعتبار أنّ هذه الفئة ستكوّن العمود الفقري للعمالمة في المستقبل القريب، وبالتالي يجب أن تكون لها من الكفايات ما يُمكنها من الإسهام في بناء المستقبل. كما نلاحظ أن عدد الأميين والأميات سواء الشباب أو كبار السن سوف يبقى مرتفعاً بحلول سنة 2024، ما لم توضع برامج طموحة تُمكن من تحقيق أهداف العقد العربي لمحو الأمية (2015 - 2024).¹⁶

¹⁶النشرة الإحصائية للمرصد العربي للتربية. "تقديرات المرصد العربي للتربية لعدد الأميين في الوطن العربي في حدود سنة 2024". العدد الأول. سنة 2016. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ولقد وصل مُعدل نسبة القرائية لدى الشباب (15 - 24) سنة إلى مستوى (91.2 %)؛ وبالتالي يُعتبر هدف الوصول إلى نسبة (100 %) لهذه الفئة ممكن التحقيق. ولكن يبقى التحديّ منحصراً في تحقيق هدف القضاء على الأمية خلال هذا العقد بالنسبة إلى بقية الفئات العمرية¹⁷.

ج- تقييم موجز للتقدم المحرز باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع :

مما لا شك فيه أنّ تقدماً هائلاً قد تحقّق في شتى أنحاء العالم منذ 2000 ؛ عندما اجتمع في المنتدى العالمي للتربية في داكار في السنغال ممثلو حكومات (164) بلداً واتفقوا على وثيقة إطار عمل داكار للتعليم للجميع. ولكننا لم نصل بعد إلى مبتغانا، فعلى الرغم من كل الجهود التي بذلتها الحكومات، والمجتمع المدني والمجتمع الدولي لم يُحقّق العالم أهدافا للتعليم للجميع¹⁸. ويواجه التعليم في المنطقة العربية ظرفاً دقيقاً وحرّجاً، نظراً للأحداث الراهنة، ما أعاق جهود البلدان العربية للاستمرارية المنتظمة لتحقيق التعليم للجميع.

ويصعب تقييم مدى التقدم المحرز باتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع نظراً لنقص البيانات في بعض الحالات، إذ لا تتوفر بيانات بشأن بعض المؤشرات لدول معيّنة أو لا تتوافر هنالك سلاسل زمنية من البيانات. كما يتّضح أنّ أثر انعدام الاستقرار والتشرد وتدمير البنية التحتية والنزاعات التي شهدتها بعض الدول العربية خلال الأعوام الماضية لم ينعكس بعد على البيانات، إذ تعود غالبية البيانات المتوفرة -حول هذه الدول - إلى الفترة التي سبقت اندلاع الثورات أو إلى أيامها الأولى، وبالتالي؛ لا بدّ من ترقّب الأثر المحتمل لهذه الظواهر في المستقبل، بحيث يعكس الاتجاهات الحالية للتعليم في الدول العربية. وبالرغم من ذلك نبرز موجزاً للملامح الرئيسية:

- يُقدّم التعليم قبل الابتدائي صورةً مختلطة، ولكنّ التقدم بطيء في هذا السياق. فمع غياب خطة التعليم للجميع أو هدف وطني خاص به، يُمكن اعتبار أنّ التقدم غير ملائم لتمكين الأطفال في المنطقة من حصد الثمار المعروفة للمرحلة قبل الابتدائية، وقد يكون لذلك وقع على التقدم المنجز في المرحلة الابتدائية.

- تحققت الغايات التي حددها الهدف الثاني من أهداف التعليم للجميع وهو ”تعميم التعليم

17 النشرة الإحصائية للمرصد العربي للتربية. ”واقع الأمية في الوطن العربي“. العدد الثالث. ماي 2015. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

18 التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2000 - 2015: الإنجازات والتحديات. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). 2015.

الابتدائيّ“ بصورة كاملة أو شبه كاملة، في تسع دول من المنطقة العربية، في حين لم تتمكن خمس دول من بلوغها. وفي ست دول أخرى ما من بيانات متوافرة لتقييم التقدم، وهي حلقة ضائعة من الضروري تجاوزها ومعالجتها في أسرع وقت. وما زالت أعداد الأطفال غير الملحقين بالمدارس كبيرة، وقد تتخطى تلك المذكورة في البيانات بفعل التسرب المدرسي والتغيّب عن المدرسة. كما أحرزت معظم دول المنطقة تقدماً ملموساً من ناحية زيادة النفاذ إلى التعليم الثانوي، بالنسبة إلى الفتيان والفتيات على حد سواء. ولكن تبرز هنالك مخاوف في الدول التي تشهد ارتفاعاً في معدلات القيد لصالح الفتيان. فما يمكن ملاحظته هو؛ وجود فجوة هامة بين الجنسين لفائدة الذكور في مجال نسب القيد الإجمالية والصافية في التعليم الابتدائي في الدول العربية، أمّا في مجال الكفاية الداخلية نلاحظ أنّ الفتاة العربية تقارب أو تفوق الفتيان في مجال اكتساب القدرات والمهارات بالمدرسة الابتدائية والوصول إلى المرحلة التعليمية الموالية.

- في ما يتعلق بمهارات التعلّم لدى الشباب والكبار، فقد تمّ صياغة الهدف الثالث من خطة التعليم للجميع ليس فقط لإدراج التعليم الثانوي بل أيضاً لإدراج فرص التدريب في المجال التقني والمهني، فضلاً عن التدريب المتقدم للكبار أو إعادة تدريبهم. غير أنّ النطاق الواسع لهذا الهدف وغياب أهدافه المحددة زمنياً والغموض المحيط بمفهوم “البرامج” يفترض أنّه قد شكّل أحد أصعب الأهداف من ناحية الرصد. أما فيما يتعلق بالقيد في التعليم الثانوي بخاصة، فقد بلغ معدّل نسبة القيد الإجمالية في المنطقة العربية (71 %)؛ وهو يُمثل زيادة من ثماني نقاط مئوية مقارنة مع سنة 1999. أمّا على صعيد مشاركة الفتيات في التعليم الثانوي، فقد فاق مؤشر تكافؤ الجنسين (1) في سبع دول من أصل (15) دولة توفرت بياناتها الإحصائية لسنة 2011، ما يعني أنّ نسبة الفتيات الملحقات بالمدارس فيها زادت عن نسبة الفتيان.

ومن بين الطلبة الملحقين/ات في برامج التعليم الثانوي في المنطقة العربية، انخفضت نسبة الملحقين/ات ببرامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني إلى (9.5 %) في سنة 2011، بعد أن كانت النسبة تساوي (14.4 %) في سنة 1999. علماً بأن التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني الرسمي؛ يشمل: الدورات المهنية في المرحلة الدنيا والمرحلة العليا من التعليم الثانوي ومؤسسات التعليم الجامعي، بينما يشمل الشق غير الرسمي برامج التدريب المهني غير النظامي والتدريب الذي توفّره المنظمات غير الحكومية أو المجتمعات المحلية أو الريفيّة.

- ويبقى التقدم في ما يتعلق بالقراءة والكتابة لدى الكبار بطيئاً للغاية، وبترافق مع تزايد الأعداد المطلقة للأميين الكبار في بعض الدول، والتدهور نوعاً ما في وضع النساء. وعلى ما يبدو؛ لا يتناسب مستوى الجهود المبذولة حالياً مع حجم التحدي الذي تطرحه القرائية، خصوصاً في الدول الثماني التي تضم كل واحدة منها أكثر من مليوني أمي كبير.

- يسلك تكافؤ الجنسين اتجاهًا إيجابيًا في التعليم الابتدائي والثانوي من حيث النفاذ المتكافئ للفتيات، كما تُشير البيانات الإحصائية إلى أنّ حالة تكافؤ الجنسين في مرحلتَي التعليم الابتدائي والثانوي مختلطة عبر كافة المستويات وبين الدول، ففي حين يتوجب على بعض الدول تعزيز الجهود الرامية إلى استقطاب المزيد من الفتيات إلى التعليم الابتدائي والثانوي، ينبغي على دول أخرى أن تبقى متيقظة لجهة الفارق المتزايد على حساب الفتيان، لاسيما في المرحلة الثانوية. مثلما ينبغي في الجانب الآخر رصد إمكانية أن يتم هذا التكافؤ بوتيرة متصاعدة لصالح الفتيان، فعلى الصعيد الإقليمي ازدادت نسبة الإناث من إجمالي الأميين الكبار خلال الفترة من (1999 - 2011) من (63% - 66%)، وأخذت زيادة نسبة الأميين الكبار من النساء في ست دول عربية منحىً مقلقاً أشار إلى أنّ الجهود والمبادرات المعنية بالقراءة والكتابة غير فعّالة بما يكفي للوصول إلى النساء كافة.

- بينما ازداد النفاذ إلى التعليم الأساسي والثانوي عبر المنطقة العربية، وترافق مع تقدم في تكافؤ الجنسين، انصبّ الانتباه على تحسين نوعية التعليم. وتشير نوعية التعليم قلماً عميقاً، كما توضح النتائج الضعيفة في الاستطلاعات والمسوحات الدولية. ويُعتبر مستوى الأداء عمومًا متدنٍ وغير كافٍ لضمان اكتساب السكان للمهارات الأساسية انطلاقاً من ركائز متينة، وبالتالي يُحرم الأفراد والمجتمعات المحلية والمجتمع ككل من المهارات الضرورية لتحقيق تنمية بشرية متوازنة ومتكافئة.

- وبشكل عام؛ تُعنى منظمة "اليونسكو" بتقييم الجهود في مجال (التعليم للجميع)، وقد أشارت تقاريرها إلى:

- تزايد حجم الصفوف المدرسية التي تفتقر إلى التعليم الجيد، ويؤدي التعليم فيها إلى التسرب دون امتلاك المهارات العملية للحياة.
- تأخر المستوى في نتائج الدراسات المسحية والاختبارات الدولية في مجالي العلوم والرياضيات ومجال القراءة، مقارنة مع الدول الأخرى، حيث كان المتوسط (العربي) دون (المتوسط).

- ضعف الكفاءة التنافسية للمتعلمين العرب على مستوى دولي، فالفجوة واسعة بينهم وبين نظرائهم في الدول المتقدمة.

وأخيراً؛ لقد دعت الاجتماعات الإقليمية التي عُقدت في العامين 2012 و2013 في إطار خطة التعليم للجميع إلى ”دفع قوي“ باتجاه تحقيق الأهداف الستة بحلول سنة 2015، والإقرار بأنّ التقدم الذي أحرزته دول المنطقة العربية غير متكافئ، كما يواجه التعليم في المنطقة العربية ظروفاً دقيقاً وحرّجاً، نظراً للأحداث الراهنة، ما أعاق جهود العديد من البلدان العربية للاستمرارية المنتظمة في تحقيق التعليم للجميع. وانطلاقاً من هذا التصور، اتخذ عدد من الدول العربية مبادرات صريحة لدفع عجلة التقدم مع اقتراب الموعد النهائي لبلوغ الأهداف، والتي دعمتها في مساعيها صناديق إقليمية وشركاء دوليون في معظم الأحيان، وتطال هذه النشاطات الرامية إلى تسريع وتيرة التقدم أهدافاً عدة من خطة التعليم للجميع، بحسب التحديات والأولويات الوطنية¹⁹.

ثانياً: مظاهر البعد النوعي للتعليم العام في الوطن العربي

قادة العالم يضعون مبادرة التعليم أولاً ضمن أهداف التنمية المستدامة:

يُشكل الحصول على تعليم جيّد الأساس الذي يركز عليه تحسين حياة الناس وتحقيق التنمية المستدامة. وقد أحرز تقدم جوهري ملموس في إطار زيادة إمكانية الحصول على التعليم بكل مراحل، وزيادة معدلات الالتحاق بالدراسة خصوصاً بالنسبة للنساء والفتيات. وقد تحسّنت بقدر هائل مهارات القراءة والكتابة، إلا أن ثمة حاجة إلى بذل جهود أكثر قوة وتأثيراً لتكون كفيلة بتحقيق قفزات نوعية في إنجاز الأهداف العالمية المحددة للتعليم. فعلى سبيل المثال؛ حقق العالم التكافؤ بين البنات والبنين في التعليم الابتدائي، ولكن عدد البلدان التي تمكنت من تحقيق ذلك الهدف في ما يتعلق بجميع مراحل التعليم لا يزال قليلاً.

وكجزء من فعاليات مؤتمر قمة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في نيويورك، جمعت مبادرة الأمين العام للأمم المتحدة ”التعليم أولاً“ بتاريخ 26 / 9 / 2015 قادة العالم ونشطاء التعليم في حدث رفيع المستوى لإدراج التعليم باعتباره هدفاً تحويلياً في خطة التنمية المستدامة الجديدة. كما تم تسليط الضوء على التعليم باعتباره القوة الدافعة الرئيسة لبناء مجتمعات أكثر شمولاً ومرونة وتحقيق السلام الدائم.

19 التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014. الاجتماع العالمي للتعليم للجميع: 12 - 14 أيار/ مايو 2014 - عمان. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت. منظمة الأمم المتحدة لتربية والعلم والثقافة.

وتتضمن المبادرة ثلاث أولويات هي؛ وضع كل طفل في المدرسة، وتحسين نوعية التعليم، وتعزيز المواطنة العالمية، كجزء لا يتجزأ من هدف التعليم الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

وقالت المديرية العامة لليونسكو والأمينة التنفيذية للجنة التوجيهية لمبادرة ”التعليم أولاً“: ”إن المبادرة العالمية ساعدت في تشكيل رؤية جديدة للتعليم كحق أساسي من حقوق الإنسان في الكرامة والتمكين، وكقوة تحويلية شمولية في المساواة بين الجنسين والقضاء على الفقر“²⁰.

تحليل SWOT لواقع قطاع التعليم العام في الوطن العربي؛

سنحاول من خلال هذا الجزء الإجابة عن السؤالين الأول والثالث من أسئلة الدراسة، وهما:

- ما واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما تكشف عنه التقارير والدراسات المتعلقة بالتعليم في الوطن العربي بمجمله، أي ببعد قومي، والصادرة عن مؤسسات أو هيئات أو منظمات عربية وإقليمية وعالمية، وذلك في آخر خمس سنوات؟

- ما واقع التعليم العام في الوطن العربي؛ كما يكشف عنه توظيف منهجية ”تحليل SWOT“ لدراسة هذا الواقع وبخاصة في بعده النوعي، والذي يشمل؛ تحليل البيئة الداخلية بما في ذلك (نقاط القوة، ونقاط الضعف)، وتحليل البيئة الخارجية بما في ذلك (الفرص، والتحديات/ التهديدات) وذلك في ضوء السياق العربي؟

وذلك بالاعتماد على مراجعة جُملة من التقارير والأبحاث والدراسات التحليلية الصادرة عن المنظمات المختصة أو التي عُرضت في المؤتمرات التربوية، وعلى استخلاص عصارة الفكر التربوي والرؤى التربوية والنظرة التحليلية المتخصصة من الأوراق العلمية لنخبة من الخبراء التربويين المختصين في المجالات ذات العلاقة المباشرة، والذين عملوا في الحقل التربوي لسنوات طويلة على الصعيد الوطني والإقليمي، مثلما أسهموا بتميز في تصميم خطط وبرامج تطوير التعليم في الدول العربية وفي صياغة المشاريع والتقارير التربوية المنبثقة عنها - ومن ضمنهم أعضاء فريق البحث، وذلك على النحو الآتي:

1 - نقاط القوة Strengths؛

- توجد لدى الكثير من الدول العربية خطط وطنية طموحة لتطوير التعليم. فهناك دول سعت بجديّة وبقوة في هذا الاتجاه، ودول أخرى أعدت خططاً لتطوير التعليم حتى العام 2020، وخاصة بعد عام 2000، نتيجةً لتوصيات منظمات الأمم المتحدة المشاركة في مؤتمر دكاكر

²⁰المصدر: أهم أحداث مؤتمر قمة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في نيويورك. الأخبار. التعليم.
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/27/09/2015>

في السنغال وقتها. لكننا نتساءل الآن: أين هي هذه الخطط، وماذا تم فيها؟ هل تم تقييم مخرجاتها في الأعوام السابقة؟ وما مدى مؤشرات إنجاز أهدافها؟ وهل تم تطوير العمليات التربوية، بما في ذلك: المناهج، وبرامج تدريب المعلمين/ات والإداريين/ات وتأهيلهم وتزويدهم بالمهارات الجديدة، وذلك بناءً على ما تظهره نتائج عمليات التقييم، إذا ما تمت هذه العمليات فعلاً؟ وهل تم التحقق من تحسن طرق معالجة أكبر المشكلات التي يعاني منها العالم العربي بشكل خاص، مثل ارتفاع نسبة الأمية فيه؟.

فهناك محاولات تقوم بها جهات عدة حكومية وشعبية لإصلاح التعليم في وطننا العربي لمواكبة الجديد ولكنها مازالت دون المأمول، وتواجه عواصف داخلية وخارجية لا حصر لها. ويرجع الإخفاق إلى أسباب عدة من أهمها؛ غياب المشروعات الإصلاحية ذات الرؤى المحددة والأهداف الواضحة الموضوعية على مستوى مؤسسة عربية ذات وزن رفيع. إن المطلع على السياسات التربوية في اليابان أو أمريكا أو ماليزيا ... يُدرك أن الأهداف المرصودة في تلك الدول في غاية الوضوح ولها تقاريرها التقييمية المعدّة بصفة دورية ومن جهات عدة⁽²¹⁾.

- هناك مؤشرات واضحة وعديدة على أن الدول العربية تقتني الوسائل والتجهيزات اللازمة للدخول إلى عالم المعرفة من الناحية التقنية، مثل: امتلاك شبكات الاتصال، والأجهزة المتطورة، والاشتراكات في شبكة الإنترنت، والتعامل مع وسائل وشبكات التواصل الاجتماعي الحديثة، وغيرها من المظاهر. ولكن يجب أن ندرك حقيقة غاية في الأهمية، وهي أن دخول مجتمع المعرفة لا يتم باقتناء التقنيات والأجهزة المتطورة وجمع المعلومات دون تحليل واستنتاج، بل يتطلب ذلك تكوين ثقافة جديدة تُعنى بتنمية الكفايات والقدرة على استخدام المعلومات والمؤشرات المتاحة وتحليلها وتوظيفها في إنتاج معرفة جديدة، وتوفيرها للمؤسسات العامة والخاصة ولمؤسسات المجتمع المدني، لاستخلاص ما هو مفيد منها، واستخدامها في عمليات التخطيط والتطوير للبرامج والمشاريع المختلفة واتخاذ القرارات الصائبة.

- المؤهلات الأكاديمية والمهارات المهنية والتجارب والخبرات التربوية وقصص النجاح والدروس المتعلمة من تجارب الإخفاق والمتوافرة لدى الموارد البشرية العاملة في القطاع التربوي في وطننا العربي الكبير، والتي تشمل: المعلمين والمعلمات، والقادة التربويين، والمشرفين/ات التربويين، والخبراء والمستشارين والأخصائيين التربويين ... هذه الطاقة الهائلة ينبغي استثمارها وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية - التعلمية في السياق العربي، بالحرص على إنشاء الجمعيات والروابط المهنية لعلمي المبحث أو المجال الواحد، والتوظيف الفاعل

21 التربية والتعليم في الوطن العربي. حوار مع د. لطيفة حسين الكندري. قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية الأساسية. جامعة الكويت. دولة الكويت. بتاريخ 13 / 8 / 2005.

لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات متعددة الوسائط في تحقيق ذلك، سعياً لتطوير محتوى التعلم وطرائقه وأدوات تقويمه واستراتيجياته وممارساته، وتبادل التجارب والخبرات وأفضل الممارسات في ما بين المعلمين/ات والقادة والمختصين التربويين العرب، وضمان الشراكة الفاعلة بين وزارات التربية والتعليم والجامعات العربية ونقابات/ اتحادات المعلمين لتحقيق ذلك²².

- حصيلة الثروة المعرفية التراكمية المتوافرة (لدى وزارات التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي والجامعات والكليات والمعاهد التربوية والمراكز التدريبية المتخصصة والمؤسسات والمراكز التربوية بمختلف أنماطها ومستوياتها التعليمية والتدريبية) بشقيها؛ المعرفة الصريحة (Explicit Knowledge) بما تشمله من تقارير ومطبوعات وبحوث ودراسات وإحصاءات وكتب وأدلة تربوية ورسائل جامعية ... والمعرفة الضمنية (Tacit Knowledge) بما تتضمنه من أفكار وأساليب ومشاريع وأدوات وقيم واتجاهات وخبرات واستراتيجيات ومهارات وتجديدات وممارسات تربوية ... والتي ينبغي استثمارها وتوظيفها لمساعدة المؤسسات التربوية على "الانتقال من استخدام المعرفة كوسيلة للسيطرة إلى المشاركة في المعرفة، واستخدامها، وتشاطورها، والمساهمة في ابتكارها وتوليدها وإنتاجها، لتغدو جميع مؤسساتنا التربوية العربية" مجتمعات تعلم دائم تتيح فرص التعلم المستمر والبحث المتواصل عن الإبداع والتميز والابتكار للموارد البشرية العاملة فيها والمتعاملة معها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمات معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري ك رأس مال معرفي، وتوظيف البحث العلمي، لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وعالمية المعرفة والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي، والتوجه نحو اقتصاد المعرفة²³.

2 - نقاط الضعف Weaknesses :

- غياب الاستراتيجيات التربوية الفاعلة المعالجة للقضايا الأساسية في العديد من دول المنطقة العربية، وأهمها: ارتفاع نسب الأمية؛ إذ لا زالت منظمة اليونسكو العالمية تُصنف المنطقة العربية كأضعف مناطق العالم في مجال مكافحة الأمية، (وخاصة إذا أخذنا بالاعتبار أعداد

²² منى مؤتمن. ورقة عمل حول: التعليم العام؛ الواقع والتطلعات. "ندوة إصلاح المنظومة التربوية في الأردن". المنتدى العالمي للوسطية. عمان. 2014/ 12/ 27.

²³ منى مؤتمن. ورقة عمل حول: "دور القطاعين العام والخاص في التوجه نحو اقتصاد المعرفة وبناء نظام وطني للإبداع". اليوم العلمي الهندسي الرابع. كلية الهندسة. الجامعة الهاشمية. الأردن. 2007 / 5/ 22.

الأميين المقنعين، وهم الأشخاص الذين لا يمتلكون القدرة على كتابة خطابات أو أوراق جادة دون مساعدة) والتي قد تؤدي إلى مضاعفة نسب الأمية. والجدير بالذكر: أن النساء يُمثّلن ثلثي الأميين الكبار على المستوى الإقليمي، وهي النسبة ذاتها تقريباً المسجّلة في مناطق أخرى من العالم.

- تدني جودة التعليم في دول المنطقة العربية مقارنة مع دول العالم الأخرى، فالعديد من الدول العربية لديها همّ واحد، إذ تشكو من ضعف مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات التطوّر الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، ويتقدم الطلبة من مستوى تعليمي إلى آخر دون التمكّن من الحد الأدنى لمتطلبات النجاح في المستوى اللاحق، وبالتالي نشاهد انفصاماً واضحاً بين ما يجري في المدارس، وبين ما يعيشه الفرد في مجتمعه. ففي المسح الذي قامت به منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) عام (2015) حول "جودة التعليم في العالم"، وشاركت فيه تسع دول عربية، في مجالي: العلوم والرياضيات للمرحلة الأساسية، جاءت الدول العربية المشاركة التسع في أدنى القائمة التي شملت (67) دولة. وخلصت الدراسة إلى أن قطاع التعليم في المنطقة العربية يعيش أزمة حقيقية؛ حيث القصور في تطوير المناهج وتحديثها، والتقليدية في الأساليب وحفظ المعلومات في العملية التعليمية، هذا فضلاً عن افتقارها إلى تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين، وتمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد والتحليل المنطقي. وبين المسح أن (حالة التعليم) العربي تتطلب إعادة نظر عميقة في وضوح الفلسفة التربوية وترشيد السياسات التعليمية، واعتماد منهجية البحث العلمي للتوصل إلى مؤشرات لتحديد الرؤية المستقبلية للتعليم، وتفعيل دور الحاكمية الرشيدة للمنظومة التعليمية لتكون قادرة على الاستجابة للتحديات الآنية والمستقبلية والتفوق عليها لتحقيق (تعليم عالي الجودة) يُعزز القيم والسلوكيات ويصقل المهارات التي يتطلّبها المستقبل.

- تنشأ أغلب إشكاليات التعليم العربي بسبب انتشار العشوائية وغياب التخطيط في العديد من الدول العربية. وتتشابه مثل هذه الظواهر، يكون عادة نتيجة حتمية لغياب الخطط الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم، المنبثقة من خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية لأي دولة. إذ إن منظومة التربية والتعليم، في أي مجتمع تُعد الأكثر تعقيداً، لأن كافة السياسات التربوية المتعلقة بتوفير فرص الالتحاق بالتعليم، والمساواة، وملاءمة حاجات المجتمع، والكفاءة، وجودة التعليم، كلها تتأثر بهذه العوامل، وبما يحدث في كل من المجتمع العالمي، والإقليمي، والوطني والمحلي بمكوناته المتنوعة: الأسرة والطلبة والمعلمين والمناهج وأساليب التعليم والتعلم والمرافق التعليمية والإدارة التربوية والمدرسية والإمكانات المالية. كما

أن التعليم يؤثر بالتالي على هذه العوامل سلبيًا وإيجابيًا. والمهم في الأمر، أن ينجح التعليم في معالجة الجوانب السلبية وتحويلها إلى إيجابية، حتى يكون التأثير في العوامل الاجتماعية قويًا.

- تتسم العديد من الأنظمة التربوية العربية بمحدودية الآفاق والطموحات، فاهتماماتها في معظمها كمية وتخطيطاتها مفككة مجزأة لا ينتظمها إطار مرجعي مجتمعي محدد ومعروف جيدًا، وبالتالي فإن دور التعليم في عمليات التنمية في القطاعات المختلفة ضيق ومحدود وقاصر. يُضاف إلى ذلك، أن السياسات والاستراتيجيات النافذة لا تتحدث عن دور التعليم؛ تحديدًا في التنمية الثقافية أو السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وبالتالي فالمنهج التربوية والممارسات التعليمية لا توفر الأطر النظرية أو التطبيقية لبرامج تنمية في هذه المجالات. وتفترض هذه الأنظمة التربوية أنها تقدم مجموعات من المعارف من مختلف الأنظمة المعرفية الفرعية؛ كالتاريخ والجغرافيا واللغة والفيزياء والرياضيات.. وغيرها، وهو افتراض صحيح، لكنها (الأنظمة التربوية) تقدمها منفصلة مفككة أبعد ما تكون عن التكامل والتوازن في ما بينها. والمثير للانتباه، أن هذه الأنظمة التربوية تفترض أن هذه المعارف (المواد الدراسية) يُمكن أن تؤدي إلى بناء مواطن مثقف لديه الدراية الكافية ليلعب دورًا نوعيًا إيجابيًا على المستوى: الوطني والقومي والإنساني في التنمية على اختلاف أشكالها وبدائلها. لكن هذا الافتراض في حقيقة الأمر بعيد عن المنطق والواقع... وحتى تلعب التربية دورًا نوعيًا في التنمية وتأخذ الريادة فيها، فلا بد أن يحدث فيها تغيير شامل وبشكل خاص في: رؤيتها ورسالتها وفلسفتها وسياساتها ومناهجها وبرامج الإعداد والتدريب لكوادرها المختلفة على أسس ومنهجيات جديدة.

- إن جانبًا كبيرًا من أوجه القصور في العديد من الأنظمة التربوية العربية مرده إلى غياب ثقافة العمل المؤسسي، ما يجعل السياسات والقرارات التربوية محض اجتهادات فردية من صانعي القرارات والمخططين وراسمي السياسات. ولعل أبرز ما يميز هذه الأنظمة التربوية، أنها لا تخضع للمساءلة، وتغلب صفة الفردية على آليات رسم السياسات ضمنها. كما أن مرجعية السياسات التربوية يغلب عليها طابع الانبثاق من التجارب الشخصية، ولا تحتكم إلى شواهد ومعلومات وبيانات توفر بدائل ممكنة للسياسات التربوية الفاعلة. ومن أبرز القضايا التي تواجه التعليم في وطننا العربي، هي ضرورة إقتناع المسؤولين في الإدارات التربوية العليا، لبناء نظم مؤسسية وأطر عامة للسياسات التربوية توفر بوجودها، ضمانًا لاستمرارية العمل على المدى الطويل، بشكل منهجي منظم، وفق رؤية واضحة، واستراتيجية مرنة، وخطط تربوية يتم إعدادها بعد إجراء عمليات تحليل للواقع التربوي، وحصص القضايا التربوية المهمة، ضمن أولويات واضحة ومحددة. إذ لا بد لأي دولة عربية تريد النجاح في

تطوير نظامها التربوي، أن يكون لديها تصور شمولي لأي خطة تريد تنفيذها، ولها معايير محددة لتحقيقها. لأن معالجة جوانب مختارة من القضايا التربوية وبشكل جزئي، لا تؤدي بالنهاية إلى تحقيق أهداف السياسات التربوية ولا تُسهم في إحداث تطوير متكامل ومتوازن للنظام التربوي، ولن تحقق شيئاً على الإطلاق.

- كانت لبرامج تطوير التعليم في العديد من الدول العربية خلال السنوات الخمس والعشرين الماضية آثار متواضعة، وكان التطوير أشبه بعملية التطوير بالقطعة، وفق خطة زمنية صُممت وطُورت من قبل خبراء محليين وأجانب، وبُنيت معظم محاولات التطوير إن لم يكن جميعها على نماذج للإصلاح مكررة في بلدان أخرى أو لم تثبت فعاليتها. كما أن برامج التطوير كانت على هيئة مشاريع منفصلة ولم تُشكل حركة انتقالية تحويلية عميقة لهذه الأنظمة التربوية، وأغرقت برامج التطوير في المركزية تخطيطاً وتصميمًا دون مشاركة مجتمعية موسعة رغم الخطاب بأنها نبعث من الواقع الاجتماعي والاقتصادي، ودُفعت للتنفيذ دون تخطيط فاعل يرصد المتطلبات على صعيد الواقع المدرسي، كما أن بُنى وهياكل ونظم الحوكمة لقطاع التعليم لا تلائم حاجات التطوير المدرسي، إضافة إلى غياب نظم المساءلة وأطر المراقبة والمتابعة والتقييم الفاعلة لبرامج التطوير بصفة عامة. وقد انصفت محاولات التطوير بأنها أخذت وقتاً طويلاً واستنفذت موارد مالية كبيرة أثناء التنفيذ، وخلصت إلى نجاحات متواضعة، غير مستدامة النتائج، وقادت إلى برامج تطويرية أخرى أو مرحلة جديدة من خطط التطوير التربوي²⁴.

- بالنسبة للعديد من الدول العربية؛ فإن قدرتها محدودة في جذب الكفاءات العالية للدخول لبرامج إعداد المعلمين، إذ أن معظم المرشحين/ات للالتحاق بهذه المهنة ليسوا من النخبة من حيث المستوى الأكاديمي، وذلك كون هذه المهنة أقل المهن حظاً من حيث المكانة الاجتماعية أو العائد المادي، ومن ناحية أخرى فإن كلفة الإعداد في مهنة التعليم أقل منها في المهن المرموقة ما يجعلها في متناول الفئات محدودة الدخل. أما بالنسبة لمعايير اختيار المعلمين فإنها تنحصر في البعد الأكاديمي ممثلة في معدل الشهادة الثانوية أو نتائج امتحانات القبول. كما أن التغيير الكبير في متطلبات مهنة التدريس يتطلب إعادة النظر في معايير استقطاب المعلمين لهذه المهنة، وكذلك برامج تمهينهم مهنيًا خاصة إذا افترضنا أن عملية إعداد المعلمين عملية تستمر مدى الحياة المهنية. إلا أن ما يعرف تحقيق ذلك في بعض الدول هو الحاجة لأعداد كبيرة لسد احتياجات المدارس المتزايدة من المعلمين، إضافة إلى الضغوط

²⁴تيسير النعيمي. نظم التعليم المعززة لمجتمع المعرفة: العالم العربي مثلاً. المؤتمر الدولي الثاني "التخطيط التربوي وتحديات القرن الحادي والعشرين". الشارقة. 27 - 28 / 11 / 2013.

المجتمعية لاستقطاب الراغبين في الالتحاق بهذه المهنة وفقاً للحد الأدنى من شروط القبول في الجامعات. ولأن التدريس مهنة يواجه فيها المعلم مواقف تعليمية تعليمية معقدة لم يتم التدرّب عليها أثناء عملية الإعداد، فإنه يحتاج كغيره من المهن إلى دعم مهني مستمر.

وتفتقر العديد من البلدان العربية إلى وجود سياسات تربوية وطنية واضحة ومحددة لإعداد المعلمين قبل الخدمة، فما هو قائم لا يتعدى مجموعة من القرارات والتعليمات والإجراءات -المبعثرة هنا وهناك- والتي تتعلق بإعداد المعلمين وتعيينهم وترقيتهم وتقاعدهم، والتي أخذت تتجاوزاً شكل السياسة ومضمونها، بينما هي تجميع قائم على أساس الخبرة التقليدية. كما تفتقر العديد من البلدان العربية إلى وجود سياسات تربوية وطنية واضحة ومحددة تتعلق بالتطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة، فما هو قائم حالياً لا يتعدى مجموعة من النشاطات والفعاليات غير المنتظمة (الدورات والورش والندوات..) التي افترضت وزارات التربية والتعليم -بلا أساس تجريبي- أنها تؤدي إلى تحسين في الممارسات المهنية للمعلمين، على الرغم من أن عملية التعلم والتعليم عملية شديدة التعقيد والتركيب، مثلما هي عملية دينامية متغيرة باستمرار وينبغي أن تخضع بالضرورة للمراجعة والتقييم، وبالتالي للتغيير في المنهجيات والأدوات والأساليب المعتمدة في التحسين والتطوير؛ وهو ما تفتقر إليه برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين في العديد من البلدان العربية²⁵.

- الإدارة المدرسية في العديد من بلدان العالم العربي ما تزال أسيرة القيود المركزية، مثلما هي ضعيفة المبادرة والمشاركة والتعاون مع مجتمعها المحلي المحيط بها، وبشكل لا يُمكنها من تنفيذ التوجهات الجديدة للسياسات التربوية التي أثبتت جدواها في بلدان العالم المتقدم. وعلى الرغم من الخطاب الرسمي -السياسي والتربوي- المُعلن والداعي إلى ضرورة انتهاج اللامركزية في إدارة التعليم ومحاولات تطبيقها في عدد من البلدان العربية، فإن الواقع يُشير إلى استمرارية هيمنة وزارات التربية والتعليم ومباشرة سلطاتها التنفيذية على إدارات/مديريات التربية والتعليم في الأقاليم والمحافظات، كما أن احتفاظ الوزارة مركزياً بالسلطات والخبرات والكفاءات الوظيفية - التعليمية والتربوية - حرم الإدارات الجهوية والمحلية في المقاطعات التربوية من القيادات القادرة على تحمل عبء العمل التنفيذي والمبادرة في تطوير الأداء التعليمي بما يستجيب لظموحات الجميع وبما يُحقق جزءاً من الأهداف والشعارات المعلنة. وهكذا باءت محاولات الإصلاح والتطوير في العديد من الدول العربية بالفشل في اعتماد استراتيجية لامركزية في الإدارة التعليمية، إذ بقيت الإدارة المدرسية بحكم موقعها

25 سامي خصاونة. 2013. سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني في البلدان العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين.

في السلم الإداري تتلقى الأوامر بشكل مركزي عبر المناشير والتعليمات والمخاطبات الرسمية من السلطة العليا -أيًا كان مصدرها- وعليها التنفيذ دون مناقشة أو تبرير، وما زالت بعيدة كل البعد عن المنافسة العالمية؛ باعتبار أنها مُثقلة بتراث تراكمي من المشكلات الناتجة عن هيمنة المركزية على القرار الإداري إلى جانب عدم رغبة بعض أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي بالتعاون مع إدارة المدرسة، وضعف ثقة المستويات الإدارية العليا -وزارات التربية والتعليم وإدارات/ مديريات التربية والتعليم- في قدرة الإدارة المدرسية على الحوكمة، وبالتالي عدم منحها مزيداً من السلطات²⁶.

- توصلت دراسة حديثة حول (واقع التربية الوطنية) في المنطقة العربية إلى وجود فجوة واسعة بين الأهداف المعلنة لبرامج (التربية الوطنية) وبين أساليب تطبيقاتها. ففي الوقت الذي تُبذل فيه الجهود التخطيطية والتنظيرية لإدخال مفاهيم معاصرة في هذه البرامج مثل؛ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية، فإن أساليب التدريس التقليدية في العملية التعليمية - التعليمية لا تتماشى مع متطلبات هذه المفاهيم لتعميق الفهم الواعي، والمهارات المتجددة التي تؤدي إلى المشاركة الفاعلة لروح (المواطنة) و(المواطنة) في العالم العربي²⁷.

3 - الفرص Opportunities:

- إن المنظومات التربوية العربية مدعوة لاغتنام الفرصة التاريخية لبناء مجتمع المعرفة؛ إذ تمر المنطقة العربية حاليًا بمنعطف تاريخي تتمتع فيه بالثروة الشبابية إلى جانب الثروات الطبيعية. وهو منعطف يتميز أيضًا بتصاعد الثورة المعرفية والتكنولوجية التي يعيشها العالم المتقدم، والمتاحة بحكم الطبيعة العولمية للمعرفة والتي يُمكن الوصول إليها إن توفرت الإرادة السياسية والاجتماعية الحقيقية، وبحكم طبيعة الواقع السائد في العالم، على الرغم من وجود العديد من العوائق والمكبات. وبذلك تتضح أهمية الدعوة الملحة للدول العربية لاغتنام الفرصة السانحة لدمج المعرفة والابتكار والتقدم التكنولوجي بوصفها رافعة للتنمية، مع التركيز على قطاع الشباب والأجيال الناشئة. وما زالت الفرصة قائمة وقوية لإعداد الشباب وتكوينه ودمجه دمجًا فاعلاً في توطين المعرفة، والمساهمة في بناء التقدم. فالمعرفة هي الرافعة في بناء مجتمع جديد يُسهم بفاعلية في حركة تقدم العالم في إطار

26 دراسة حول أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدماتها. 2013. مشروع مؤشرات التربية في الوطن العربي. المرصد العربي للتربية. إدارة التربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو).

27 دراسة تقييمية للتربية في مجال المنطقة العربية. مركز كارينغي للشرق الأوسط.

العولمة الجديدة. كما أن امتلاك الشباب معارف العولمة ومهاراتها وقيمها في إطار رؤية عربية للولوج إلى مجتمع المعرفة، هو الطريق الصحيح والأفضل لتحقيق أهداف دمج الشباب في سيرورة النقل والتوطين. بما يحقق تقدم دول المنطقة العربية باتجاه إرساء التنمية الإنسانية المستدامة القائمة على أسس المواطنة الإيجابية والعدالة الاجتماعية²⁸. وبخاصة أن (التنافسية العالمية) تتجه نحو (المعرفة وإنتاجها) باعتبار ذلك من المؤهلات الوطنية للتأثير في التحولات في مستويات التنمية البشرية في المجتمعات محلياً وعالمياً، ومن أهم العوامل لتحقيق ذلك تقف (المنظومة التعليمية) كأداة فعالة، بمختلف مستوياتها: ما قبل المدرسية، والابتدائية (الأساسية)، والثانوية، والثالثية (الجامعية)، وبمختلف مجالاتها النوعية والكمية، والنظرية والتطبيقية على المستوى العربي²⁹.

- أهمية استثمار طاقاتنا المتاحة في استخراج المؤشرات التربوية بالإفادة من أفضل الممارسات التربوية عربياً ودولياً، نظراً لأنها يُمكن أن تُساهم بفعالية في عمليات دعم القرار التربوي وتعديل المسار. فالمؤشرات التربوية تُعد أمراً ضرورياً للتطوير التربوي، إذ تستخدم في عمليات التخطيط، وبناء البدائل الممكنة للمفاضلة بينها، وفي عمليات اتخاذ القرار المستند إلى معلومات موثوقة وفي الوقت المناسب. كما تُستخدم في تحليل الواقع التعليمي، ووضع السياسات التربوية، وإعداد الدراسات والبحوث، لتقييم فعالية وكفاءة النظام التربوي والبرامج المختلفة، وتقديم تغذية راجعة لصانعي السياسات، ومنفذي القرارات، ولتوعية الرأي العام وتقديم المبررات للقرارات الصعبة. ولكي تتمكن أي دولة عربية من تحقيق أهدافها الاستراتيجية لابد لها أن تضع سياسات تربوية، واستراتيجيات وخطط قابلة للتنفيذ والمتابعة، لقياس الأداء وتقييمه دورياً، والتأكد من حصول تقدم في النظام التربوي. وإذا ما تم ذلك ستنتفي الحاجة للجوء إلى القرارات الفردية والعشوائية والمزاجية في اتخاذ القرار، ما يساعد على إقناع المجتمع بضرورة تقديم الدعم المستمر لخطط ومشاريع تطوير التعليم وتقدمه.

- هنالك حاجة ماسة إلى مؤسسة نظم إدارة المعلومات التربوية حتى تكتمل عمليات التطوير التربوي. ولكي تتمكن الدول العربية، من الوصول إلى مستويات عالمية لا بد لها من تكوين الكوادر المتخصصة بإنشاء قواعد البيانات وتحليل أوضاع المؤسسات التربوية، وإجراء المسوحات، وما إلى ذلك. ويُمكن للدول العربية الاستفادة من خدمات "المركز الإقليمي

28 تقرير المعرفة العربي لعام 2014: الشباب وتوطين المعرفة. المكتب العربي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة

محمد بن راشد آل مكتوم. دولة الإمارات العربية المتحدة.

29 تقرير التنمية البشرية: نهضة الجنوب - تقدم بشري في عالم التنوع. 2013. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

للتخطيط التربوي - اليونسكو“ الذي يقع في دولة الإمارات العربية المتحدة، والذي تم إنشاؤه من قبل المؤتمر العام لليونسكو، وذلك وفق اتفاقية موقعة مع منظمة اليونسكو، والتي تُقدم له الدعم الفني في مختلف البرامج التي يقدمها المعهد الدولي للتخطيط التربوي في باريس. ويُمكن للمركز الإقليمي أن يعقد دورات متخصصة لأي دولة عربية، أو مجموعة دول حسب حاجاتها التربوية. إذ يعمل المركز في خدمة الدول الأعضاء في مجلس التعاون لدول الخليج العربية، كما يُمكن أن يخدم دولاً أخرى غيرها من الدول التي تتمتع بعضوية اليونسكو وذلك بحكم قربها الجغرافي منه، أو بحكم طبيعة احتياجاتها في مجال التطوير والتخطيط التربوي. ويكون إشعاعاً لبث الوعي ونشر الثقافة والفكر التربوي ليس على مستوى دول الخليج العربي فحسب، بل على مستوى الدول العربية ودول الجوار الآسيوية والإفريقية من الدول الأعضاء في منظمة اليونسكو.. وغيرها من الدول التي ترغب في الاستفادة من الخدمات التي يُقدمها المركز³⁰.

- أهمية استثمار فرصة الاعتراف بأن التعليم هو المساعد الرئيس لتحقيق أهداف التنمية المستدامة على نطاق أوسع. فمن الضروري أن تعمل الهيئات العاملة في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة لتلحظ كل هدف من أهدافها وتترى كيف يُمكن للتعليم أن يلعب دوراً في تحقيق هذا الهدف. والعمل على جمع التجارب والخبرات العالمية حول كيفية استخدام التعليم كوسيلة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. وأن يقوم العاملون في هذا المجال بعملية تعزيز وتقييم الأهداف الإنمائية للألفية التي استهدفت، في المقام الأول، البلدان النامية، علماً بأن أهداف التنمية المستدامة المقترحة مطروحة للتطبيق في العالم أجمع. ولقد انتقل التركيز -على نحو متزايد- بعيداً عن الواجهة الاقتصادية فقط للتنمية، إنما لغرض أكبر شمل الركائز الثلاث للاستدامة ألا وهي: البيئة، والمجتمع، والاقتصاد. ومع هذا التركيز الجديد، يأتي الاعتراف بأن أدوات السياسة أو الحلول التكنولوجية لن تكون كافية، فإن التعليم أمر بالغ الأهمية لتحقيق التنمية المستدامة. وبات دور التعليم، بما في ذلك: التدريب وبناء القدرات، والتواصل وزرع الوعي العام، والبحث العلمي، وتبادل الحصول على المعارف والمعلومات، وبناء الشبكات والشراكات الاستراتيجية الرئيسة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة³¹.

- تحوّل الرؤية نحو التوسع في التعليم وتنامي أعداد الخريجين والخريجات ليس باعتبارهم مشكلة بل وسائل لحل مشكلات عديدة، إذ من الممكن الاستفادة منهم واستثمار طاقاتهم

30 موقع المركز الإقليمي للتخطيط التربوي - اليونسكو. www.rcepunesco.ae
31 المؤتمر الدولي حول التعليم كمحرك أساسي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. أحمد أباد. الهند. 11 - 13 / 1 / 2016.

وقدراتهم في إنجاز مشروعات تُسهم في إنهاء مشكلات مزمنة مثل الأمية؛ في سياق عقد محو الأمية الذي أطلقه العرب (2014 - 2024) وخاصة أمية النساء اللواتي يُشكلن حوالي (61 %) من إجمالي الأميين والأميات في الوطن العربي، ذلك لأن القضاء على أمية النساء قد يُسهم في تقليل وفيات الأطفال الرضع، ويُنظم عملية الإنجاب، ويرتقي بالوعي الصحي والديني والبيئي للمرأة ولأطفالها، وربما يُحصّنهن ضد الأمراض الجسدية والفكرية، ويُرشد قراراتهن وقرارات أسرهن الحياتية. كما يُمكن الاستفادة من طاقات الخريجين/ات العاطلين/ات عن العمل، بحيث يُكلف كل متخرج/ة بالمتابعة التعليمية لأسرة من أسر الحي الذي يقطن فيه تحت إشراف إحدى منظمات المجتمع المدني كالجمعيات أو فروع الاتحادات النسائية المحلية. وتعظيم وزيادة ساعات استخدام المؤسسات التعليمية التي تتبع للحكومات العربية في تنظيم فعاليات ثقافية تجعل من العلم أسلوب حياة ووسيلة لحل المشكلات وتوقها لتجنبها، وتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية على مهارات ريادة الأعمال التي يحتاجها المجتمع المحلي، وتقديم دروس تعويضية/ تقوية للدارسين/ات بعد نهاية أوقات الدوام الرسمي³².

- كان الاستثمار في التربية والتعليم في العقود الأربعة الأخيرة من أهم أسباب التوسع الكمي في التعليم، إلا أن جودة التعليم ما زالت موضع تساؤل؛ وما زالت البلدان العربية تُعاني أزمة تعليمية حقيقية وبخاصة فيما يتعلق بالمستقبل العلمي والتقني، فكما هو الوضع في مناطق أخرى من العالم، أصبحت جودة التعليم، عوضاً عن مجرد النفاذ إليه، هاجساً لدى صانعي السياسات والمخططين والمعلمين في المنطقة العربية. وفي الواقع يجب أن تُمكن المنظومات التعليمية المتعلمين والمتعلمات من اكتساب مهارات صلبة وعملية ومستدامة للاستفادة منها في حياتهم وكسب عيشهم. ويتمثل أحد أبرز المخاوف بقياس أداء نظم التعليم والطبيعة الفعلية لنتائج التعلّم. وتعد المشاركة في التقييمات الدولية إحدى طرق التحقق من الأداء، باستخدام مؤشرات مرتكزة على المنهجيات والمعايير المقبولة على نطاق واسع³³. فهناك اختبارات دولية تقيس مستوى التحصيل للطلبة في مستويات التعليم المختلفة وتحدد أين نقف الآن من مستويات التعليم العالمية، وخاصة في مجال العلوم والرياضيات والقراءة، وفي مباحث أخرى. وقد كانت نتائج التحصيل للدول العربية المشاركة دون مستوى الطموح

32 طلعت عبد الحميد. مسودة الخطة العربية للنهوض بتعليم المرأة في مجتمع المعرفة: (2014 - 2024). منظمة المرأة العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو).

33 التقرير الإقليمي للتعليم للجميع لخاصب الدول العربية لعام 2014. الاجتماع العالمي للتعليم للجميع: 12 - 14 أيار/ مايو 2014 - عمان. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

المنشود. ومن هنا نرى أن هناك حاجة ماسة في الدول العربية لإنشاء نظم مؤسسية لقياس التحصيل في التعلم في مباحث العلوم والرياضيات واللغات والعلوم الاجتماعية، على الأقل كل ثلاث سنوات، ولا بد من تشجيع جميع الدول العربية، على المشاركة المستمرة في اختبارات التحصيل الدولية، والاستفادة من هذه الفرصة المنتظمة لمعرفة موقعها بين الدول، وتحفيزها لاتخاذ إجراءات حاسمة لرفع جودة التعليم فيها. أي ينبغي أن تعتمد الدول العربية على بناء نظم تعليمية عالية الجودة بأداءات متكيفة ومتوائمة ومتوافقة مع احتياجات الأسواق المحلية كركائز لتطوير التعليم ومواصلة الاستثمار بقوة في التعليم، لضمان أن تلك الاستثمارات الكبيرة ستُترجم إلى نتائج متفوقة وممتازة، بحيث يُسجل الطلبة العرب درجات عالية في التقييمات الدولية مثل: TIMSS و PISA، وأن لا يكون ذلك مقارنة بدول المنطقة فحسب، بل بدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أيضاً³⁴.

- أهمية استثمار إمكانات "المدرسة" وطاقاتها باعتبارها الوحدة الأساسية الأولى للتطوير التربوي والحاضنة له، بحيث يغدو التطوير ممارسة مدرسية حقيقية تتبع من المدرسة وتستجيب لاحتياجاتها كوحدة واحدة متكاملة ولحاجات العاملين/ات والمتعلمين/ات فيها كأفراد، وتمتد للأعلى وتنتشر في مختلف مستويات العمل التربوي، وذلك من خلال التركيز بشكل خاص على دور مدير المدرسة في قيادة جهود التطوير المهني للعاملين/ات في مدرسته، وتطوير الاستخدام الفعال للمناهج ولصادر التعلم المتوافرة، والعمل على تحسين نوعية التعليم والتعلم في المدرسة، إضافة إلى استقطاب الأفضل لمهنة التعليم، والوصول بهم إلى أقصى طاقاتهم، وتحسين شروط العمل، واستحداث نظام متكامل لتطوير المسارات المهنية³⁵.

- أهمية استثمار المعرفة الجديدة حول التعلم، والتطورات الهائلة في مجال التكنولوجيا الذكية؛ والاستفادة من نتائج أبحاث الدماغ لتطوير العملية التعليمية - التعليمية بمختلف مفرداتها، وعدم الاقتصار على استخدام الذكاء العقلي التقليدي لقياس مستوى الطالب/ة في التحصيل الدراسي، والحذر من الانسياق الكلي خلف فلسفة اختبار الذكاء العقلي Intelligence Quotient المشهور بـ (IQ)، بل الاستفادة من المضامين التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences (MI) التي تعتمد أسلوب حل المشكلات، والتدريب على المهارات الحياتية، والتي تتنوع بحيث تشمل (الذكاء الذاتي، والذكاء اللغوي،

34 رؤية بلير للتعليم في الكويت: باختصار.. أنتم في خطر. الشبكة الوطنية الكويتية. بتاريخ 27/9 /2009.

35 منى مؤتمن. 2003. إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير (النمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن 21). مركز الكتاب الأكاديمي. عمان. الأردن.

والذكاء التفاعلي، والذكاء المنطقي - الرياضي، والذكاء المكاني الفضائي، والذكاء الجسمي- الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الانفعالي) والعمل على توظيف تطبيقاتها التربوية في الغرفة الصفية.

- أهمية العمل على تعزيز التعاون بين القطاع الخاص والقطاع الحكومي وفق إطار يحقق المنفعة للطرفين، فإن عزلة القطاع الخاص خسارة قومية أدت إلى ضعف في الجانب الثقافي والتعليمي في بعض البلاد العربية. لذا، ينبغي العناية باستثمار قدرات القطاع الخاص وإمكاناته، وبناء الشراكات الاستراتيجية الفاعلة وتعزيز المسؤولية الاجتماعية للشركات وبخاصة في المجال التربوي، إذ باستطاعة مؤسسات القطاع الخاص أن تؤدي دوراً مهماً لجهة استخدام تجربتها وخبرتها في قطاع الأعمال، وتوظيف مواردها المالية لتعزيز التعليم في القطاع العام، كما باستطاعة الشراكات بين فعاليات متعددة أن تدعم التعليم من خلال الاستثمارات والمساهمات الشفافة المتفقة مع الأولويات المحلية والوطنية والإقليمية لدعم المبادرات التعليمية المبتكرة وتحفيز ابتكارات الشباب في مختلف مراحل التعليم، واحترام التعليم كحق من حقوق الإنسان ومراعاة عدم اتساع اللامساواة³⁶.

- أهمية الحرص على إضفاء طابع ديمقراطي على عملية اتخاذ القرارات، لتعكس السياسات الوطنية أصوات المواطنين وأولوياتهم، وتجذير ودعم شراكات متينة متعددة الأوجه تجمع مختلف منظمات المجتمع المدني؛ بما في ذلك الائتلافات والمجالس والهيئات والشبكات التمثيلية والشاملة، والتي تمارس أدواراً أساسية في مجال التكامل بين أنماط التعليم النظامي وغير النظامي، حيث يجب إشراك هذه المنظمات في جميع المحطات التربوية؛ بدءاً من التخطيط ومروراً بالتنفيذ وانتهاء بالرصد والتقييم والتطوير مع مأسسة أدوارها وضمان استدامتها.

4 - التحديات / التهديدات Threats:

- العديد من الأنظمة التعليمية العربية غير متوائمة مع الحاجات المستجدة والمتغيرة لقطاعات الأعمال، كما يوجد نقص في المعارف والمهارات والقيم الضرورية للمشاركة بقوة في النشاط الاقتصادي والمواطنة الحقة. وثمة ضعف واضح في المخرجات التعليمية، خاصة في المجالات

³⁶إطار عمل التعليم بحلول العام 2030. نحو التعليم الجيد والمنصف والدامج والتعلم مدى الحياة للجميع. المنتدى

العالمي للتربية 2015. 23/ 4/ 2015.

³⁷تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريق غير المسلك. إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

ملخص تنفيذي. 2007. البنك الدولي للإنشاء والتعمير. واشنطن العاصمة. الولايات المتحدة الأمريكية.

العلمية والبحثية، وعدم تلبية متطلبات سوق العمل المعاصرة واقتصاد المعرفة والتنمية المستدامة، كما تفتقر هذه الدول إلى الأعداد الكافية من الموارد البشرية المدربة والمؤهلة في هذه المجالات، لذلك لا بدّ من إعداد هذه الكوادر عن طريق تمكينها وإعادة تدريبها وفق دورات وبرامج تدريبية متخصصة. وقد تضمن تقرير صادر عن البنك الدولي⁽³⁷⁾ تحذيراً مفاده أن :

- مستوى التعليم العربي متراجع مقارنة بالمناطق الأخرى في العالم،

o العلاقة ما بين التعليم والنمو الاقتصادي ضعيفة،

o معدل الأمية مازال مرتفعاً رغم الإنفاق الجيد،

o الفجوة اتسعت ما بين مخرجات التعليم وتلبية حاجات عملية التنمية الاقتصادية، وهذا ما فاقم البطالة،

o معدل الإلمام القرائي/ الكتابي (حتى سن 15 سنة) هو أقلّ ممّا هو في مناطق عالمية أخرى "كشرق آسيا وأمريكا اللاتينية"، وثمة تأخر في المهارات الرقمية والتواصل الاجتماعي، وفي الإلمام بلغة أجنبية.

o تأخراً ملحوظاً في مجالات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات واقتصاد المعرفة مقارنة بالدول المتقدمة.

o فجوة كبيرة توجد بين كفايات خريجي المنظومات التعليمية العربية ومستويات الكفايات المطلوبة للنشاط الإنمائي.

لذا، فإن جميع البلدان العربية بحاجة إلى مسارات جديدة للإصلاح التربوي.

- رغم التفاوت القائم بين الدول العربية، يوجد نقص في المعرفة: اكتساباً، ومعالجة، ونشراً، وإنتاجاً، ونشرًا، فضلاً عن القصور في عناصر ومستويات البيئات التمكينية التي تهيئ لمجتمع المعرفة. فلقد أبرزت النتائج الأساسية لتقرير المعرفة العربي للعام 2009⁽³⁸⁾ -الذي أعدّه المكتب العربي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم- الفجوة المعرفية في الوطن العربي، وهامشية الأداء المعرفي العربي مع التأكيد على أنه من الممكن التعامل مع هذه الفجوات وتجسير هذه الهوة في المنطقة العربية إن توافرت الإرادة السياسية، وحُشدت الطاقات والموارد اللازمة للبناء وفي مقدمتها إعداد الأجيال القادمة

38 تقرير المعرفة العربي للعام 2009: نحو تواصل معرفي منتج. المكتب العربي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. دولة الإمارات العربية المتحدة.

39 تقرير المعرفة العربي 2010 - 2011: إعداد الأجيال القادمة لمجتمع المعرفة. المكتب العربي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. دولة الإمارات العربية المتحدة.

40 تقرير المعرفة العربي للعام 2014: الشباب وتوطين المعرفة. المكتب العربي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. دولة الإمارات العربية المتحدة.

من الأطفال والياضعين. ولعل ما أشار إليه تقرير المعرفة العربي 2010 - 2011⁽³⁹⁾، لدليل واضح على أن الدول العربية عموماً ما زالت بعيدة عن ولوج مجتمع المعرفة، من حيث مستوى المعرفة والمهارة التي تمتلكها الناشئة العربية، والتي تمكنهم من ولوج مجتمع المعرفة. كما أظهرت نتائج تقرير المعرفة العربي للعام 2014⁽⁴⁰⁾، أن من أهمّ التحديات التي تواجه نقل المعرفة وتوطينها في الوطن العربي هي عملية استنزاف العقول العربية وهجرة الشباب من المنطقة العربية، التي تُعتبر من أكثر المناطق تضرراً في ما يتعلق بخسارة وفقدان الكفاءات والمهارات الجامعية والعلمية. وجاءت النتائج لتُظهر أن أهمّ التحديات المطروحة تتلخص في: توطين المعرفة في المنطقة العربية، بالإضافة إلى ضعف مؤسسات التعليم والتدريب والبحث العلمي، وتضخم القطاع العام/ الحكومي، وضعف القطاع الخاص، وبطالة الشباب وهجرتهم، وإغفال الإصلاح والدعم للغة العربية. وقد كشفت سلسلة تقارير المعرفة العربية بشكل عام عن:

O وجود حالة (أمية معرفية ورقمية)، حيث لم تتجاوز مهاراتهم المكتسبة مستوى التعليم الأساسي.

O قصور البلدان العربية في تكوين (رأس مال بشري معرفي)، يتمتع بكفاءة عالية للعيش في (مجتمع معرفي) أو المشاركة بكفاءة في اقتصاد المعرفة.

O اختلال وعدم تجانس لدى الخريجين/ات في مستوى اكتساب المهارات الاجتماعية والبحث عن المعلومات ومعالجتها، وممارسة أسلوب حل المشكلة في الحياة العملية، مما أدى إلى ضعف المشاركة في الحياة العامة والعمل لبناء المستقبل الشخصي وتحقيق الذات.

- إذا أخذنا مؤشر (القدرة على تحليل المعلومات التربوية، واستخدامها في اتخاذ القرارات التربوية) للدلالة على دخولنا إلى عالم المعرفة، نرى أننا ما زلنا بعيدين عنه. فهذا التحدي يحتاج إلى كثير من الجهد والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم على المستوى: المحلي والوطني والإقليمي. وباختصار؛ لا يمكن أن نتقدم بثبات نحو عصريّة التعليم في وطننا العربي، دون وجود خطط تربوية جادة يتم إعدادها برؤية واضحة وسياسات تربوية سليمة واستراتيجيات هادفة. ومن الضروري أن تتضمن هذه الخطط التربوية آليات لقياس مدى التقدم للحصول على معلومات ومؤشرات تربوية. ويشترط أن تتم عملية تحليل الواقع التربوي وتحديد جوانب الضعف والقوة، حتى نتمكن من وضع الخطط المناسبة لمعالجة القضايا التربوية⁴¹.

41 فيكتور بله، إشكاليات التعليم العربي تنشأ بسبب العشوائية وغياب التخطيط، طلبة نيوز، 1/9/2013.

- تسير سياسات التنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية في البلدان العربية على النسق المفاهيمي والتطبيقي الذي تدعو إليه ثقافة العولمة التي تستخدم وسائل ضاغطة عديدة ومتنوعة لتسويق مفاهيمها ومبادئها ومنهجياتها وتقنياتها. وأكثر من ذلك فإن مؤسسات التخطيط التنموي في البلدان العربية تعتمد إلى حد كبير، على كوادر مختلفة داخلية وخارجية استوعبت آفاق هذه الثقافة وأصبحت تجارتها الراححة. ولا تتوفر لدينا معلومات أو بيانات تتعلّق بدرجة اقتراب أو ابتعاد أنماط التنمية النافذة في بلادنا عن منظوماتنا القيمية وأنماطنا الثقافية ذات الأبعاد والمرتكزات الدينية والتاريخية، وتحديداً تلك التي حرصت أنظمتنا التربوية والثقافية على رعايتها وحمايتها وتعليمها للأجيال الناشئة على أساس أنها في صميم البرنامج الثقافي-السياسي-الاجتماعي في المنهاج المدرسي. ولا ندري إلى أين تقودنا هذه الأنماط التنموية وماذا سيكون تأثيرها على موروثاتنا العزيزة؟ كما أن الأنظمة السياسية-الاجتماعية-الاقتصادية السائدة في العديد من البلدان العربية موجهة لخدمة فئات أو مجموعات أو طبقات اجتماعية تمتلك النسبة الأكبر من الثروات الوطنية ووسائل الإنتاج. وبالتالي، فإن معظم الخطط والمشروعات التنموية موجهة بالدرجة الأولى لخدمة هذه الفئات، ما يُشير أو يؤكد افتقار المجتمعات العربية إلى ثقافة التنمية المتوازنة في المجالات المختلفة.

- ما زال قطاع التعليم يُعاني من قلة الموارد والتمويل، فالعديد من الحكومات في دول العالم زادت من نسبة الإنفاق، ولكن قلة قليلة منها أعطت أولوية للتعليم في ميزانياتها الوطنية، ومعظمها لا ترتقي فيها المبالغ المخصّصة للتعليم إلى نسبة (20%) الموصى بها والمطلوبة لسد الفجوات التمويلية. أما الجهات المانحة فحالتها لا يخرج عن إطار هذه الصورة، فبعد زيادة أولية في ميزانيات المعونة المخصصة للتعليم، عادت وخفضت هذه المعونة منذ عام 2010 ولم تُعطِ الأولوية كما يجب للبلدان الأمس حاجة لهذه المعونة⁽⁴²⁾. وانسجاماً مع ذلك فقد أبرزت الدراسات التربوية الإقليمية محدودية الميزانيات العامة المخصصة للتعليم في بعض البلدان العربية، حيث أن نسبة موازنة وزارات التربية والتعليم من الموازنة العامة في البلدان العربية تتراوح ما بين (11% - 18.4%)، وتتراوح نسبة رواتب المعلمين من موازنات هذه الوزارات ما بين (52.4% - 86%)⁽⁴³⁾. وبلغ معدل إنفاق المنطقة العربية على التعليم

42 التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2000 - 2015: الإنجازات والتحديات. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). 2015.

43 سامي خصاونة. 2013. سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني في البلدان العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين.

(5 - 5.5 %) من إجمالي الناتج المحلي، وهي دون ما أوصى به تقرير (اليونسكو) الشهير (التعليم: ذلك الكنز المكنون) بأن تكون نسبة الإنفاق (6 %) كحد أدنى، ذلك أن النمو السكاني والتطور التكنولوجي، والتسارع في عالم المعرفة كلها أمور تتطلب زيادة حقيقية في الإنفاق على التعليم، على الرغم مما يواجهه العالم من الأزمات الاقتصادية المتلاحقة. ولا تجد البلدان العربية أمامها من مناص سوى الاستجابة لمتطلبات التعليم المالية، باعتباره (أولوية وطنية - قومية) للحفاظ على الأمن (الوطني - القومي). هذا بالإضافة إلى تعرُّض المؤسسات التعليمية والتدريبية إلى خسائر ضخمة نتيجة الاحتلال والحروب والنزاعات المسلحة التي شهدتها بعض البلدان العربية خلال الأعوام الأخيرة. علمًا بأن الأمين العام للأمم المتحدة قد أشار إلى أنه في ظل الأزمات العديدة التي يشهدها العالم، يذهب أقل من اثنين في المائة (2 %) من المساعدات الإنسانية فقط إلى التعليم، داعياً إلى توجيه المزيد من المساعدات للأطفال في الأزمات، وتمويل التعليم في حالات الطوارئ. ورحب بإنشاء لجنة لتمويل التعليم على الصعيد العالمي يرأسها المبعوث الخاص للأمم المتحدة للتعليم العالمي⁴⁴.

- أبرز تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة للإنماء (UNDP) لعام 2014⁽⁴⁵⁾ أنّ التعليم العربي بحاجة إلى تحديد أولويات المنطقة العربية (لما بعد 2015) في مجال التعليم ليكون قادراً على مواجهة التحديات ومعالجة القضايا، ومن أهمها:

- O تكثيف الجهود لتحقيق (التعليم للجميع) كما حدّته منظمة اليونسكو بحلول عام (2015)، وهو ما لم يتحقّق رغم توافر الإمكانيات المادية للوطن العربي، كوحدة متكاملة.
- O معالجة الاختلالات التي أعاققت خطط التطوير التربوي، ببعديه الكمي والنوعي، حيث تسود المنطقة أحداث أدت إلى عدم الاستقرار، ما يزيد الأمور تعقيداً.
- O غياب التنسيق الفعّال في ما بين الأقطار العربية في مجال تنفيذ الاستراتيجيات التربوية وبخاصة تحديد أولويات الإصلاح: قوطياً وقومياً.
- O ضعف الترابط والتكامل ما بين استراتيجيات التطوير التربوي ومتطلبات التنمية الشاملة المستدامة.

⁴⁴مضى مؤتمناً. ورقة عمل حول الهدف الرابع في الأجندة الترموية: "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع". مؤتمراً "المرأة العربية في الأجندة الترموية 2015 - 2030". مصر. 29 / 11 - 12 / 2015.

⁴⁵تقرير التنمية البشرية: المضيفيالتقدم - بناء المنعة لدرء المخاطر. 2014. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

- O إحكام تكامل أدوار القطاعات المجتمعية الثلاثة: العام والخاص والمدني من أجل التحسين النوعي والمستمر للتعليم، وزيادة الإنفاق على التعليم مع تفعيل (الأداء والإنتاجية والمساءلة) باعتبارها منظومة متكاملة (لضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة) الذي نصّ عليه الهدف الرابع في الأجندة التنموية (2015 - 2030) وهو ما أطلق عليه (Behind To Leave No One).
- O أهمية تأكيد الإرادات السياسية العليا التي تجعل التعليم قضية مجتمعية وطنية ذات أولوية.

- وبشكل عام؛ تُعاني مجتمعات العديد من الدول العربية من افتقارها إلى الحدّ الكافي من الحريات السياسية والثقافية والاجتماعية التي تؤهل المواطنين ليكونوا بدرجة الوعي الكافي وامتلاك الآلية المناسبة لفحص أنماط وأشكال الثقافة الوافدة وملاءمتها، بنفس الوقت الذي لا يمتلكون فيه المنهجية أو الجرأة لفحص مدى ملاءمة الموروثات الثقافية المحلية والوطنية والقومية لمطالباتهم واحتياجاتهم في الحاضر والمستقبل. ولعلنا بحاجة إلى أن نذكر أن مشروعاتنا الإصلاحية أو التنموية تجنبت غالباً طرح الأسئلة الصعبة، وهي الأسئلة الأساسية، المتعلقة بموروثات الماضي وضوابط الحاضر على تعددها وتنوعها. والأهم من ذلك، تجنبت هذه الأنظمة التربوية بوعي أو جهل أو قهر أن تأخذ زمام المبادرة وتفلت من المؤثرات الثقافية والسياسية والأمنية النافذة والضاغطة للتعامل مع الماضي بحرية وجرأة بعيداً عن الانصياع والطاعة والامتثال، ولتفحص الحاضر بمنهجيات العصر وأدواته وآلياته ولتستشرف المستقبل انطلاقاً من تقدير ذكي للمتغيرات المعرفية والعلمية والتكنولوجية المذهلة شكلاً ومضموناً⁴⁶.

نظرة تحليلية :

إن هذا الاستعراض لتقارير إقليمية ودولية صادرة عن مؤسسات مرموقة يُجسّد مجموعة من المعطيات المتعلقة بالتعليم العربي، والتي يُمكن أن تكون نداءً للمجتمعات العربية وللمنظومات التربوية تحديداً لتقف على خطورة الأوضاع التربوية في الوطن العربي، وتضع مؤشرات لنهضة تربوية عربية، مستقبلية الاتجاه، من خلال دراسة معمقة وجادة حيث:

- التباطؤ في الإصلاح التعليمي هو السمة العامة للمنظومات التربوية العربية.
- هيمنة النهج التقليدي في رسم السياسات التربوية... وضعف ارتباطها بالسياسات المجتمعية

⁴⁶سامي خصاونة. دور التعليم في تعزيز ثقافة المجتمع الداعم لتوجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. المؤتمر الدولي الثاني "التخطيط التربوي وتحديات القرن الحادي والعشرين". الشارقة. 27 - 28 / 11 / 2013.

- الأخرى، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- الفجوة بين الأهداف التربوية العامة، ومتطلبات الأمن العربي وسلامة النسيج الاجتماعي الوطني.
 - الحاجة إلى التعامل الإيجابي مع متطلبات مجتمع المعرفة: تهيئة فردية ومجتمعية، واستجابة للمفاهيم المعرفية، واكتساباً للمهارات عالية الكفاءة، وإنتاجاً للمعرفة.
 - الانفتاح الواعي على المنجزات الحضارية والثقافية والرقمية العملية، لاكتساب القدرات الفكرية العالمية، وتطبيقاتها المحلية.
 - أهمية الارتباط بين فعاليات العملية التربوية ومنظومة: (الإبداع والابتكار والتنافسية) لدى المتعلمين.
 - تعزيز منظومة: الأمن الوطني/ العربي، والسلام الاجتماعي، ونواتج البحث العلمي والتربوي في السياسات التربوية والأهداف العامة للتربية.
 - الاهتمام بمفهوم: الاستثمار في التعليم والمعلم كهدف مزدوج لتحقيق الجودة في العملية التربوية.
 - ترسيخ مفاهيم: (الأداء والإنتاجية والمساءلة) في النظم التربوية كمرجعية لمعرفة مدى تحقيق الأهداف العامة للتربية.
 - أهمية إيجاد ما يسمى بـ (المكنز الفكري) - Think Tank - المستقل والكفاء على مستوى وطني وعربي لرفد المسار الإصلاحي الشامل، وبخاصة التربوي، بالرؤى والأفكار الإبداعية، فمشكلات المجتمعات العربية، وطنياً وقومياً، أصبحت مستعصية على الحلول التقليدية.
 - لقد أوضحت التقارير والدراسات التي تم استعراضها، وبخاصة من الجوانب الإحصائية في إطارها العربي والدولي، أن ثمة قصوراً في كفاءة المنظومات التربوية العربية في تحقيق الأهداف الكبرى التي تطمح إليها الشعوب والمجتمعات العربية. كما أن المنظومات التربوية العربية لم تستثمر بشكل يُمكنها من تحقيق تلك الأهداف.
 - فمعظم الدول المتقدمة تضع التعليم أولاً، وتعتبر التربية المدخل الرئيس لتكوين رأس مال بشري مؤهل وقادر على إحداث نقلة نوعية في بنية مجتمعاتها، البشرية والطبيعية. وحتى تكون (التربية) قادرة على ذلك لا بدّ من متطلبات في مدخلاتها وعملياتها ذات ميزة عالية حتى تكون مخرجاتها، الكمية والنوعية، ملبية حاجات مجتمعاتها الآنية والمستقبلية. ومن أنجح السبل التي تجعل التربية ذات دور فعال اعتماداً منهج (البحث والتطوير) الذي يُشخص الواقع، ويُبرز

مشكلاته وقضاياه، ويضع الحلول والبدائل الأفضل لمعالجتها... وبذلك تصبح النظم التربوية مؤهلة لأداء دورها في إحداث نقلة نوعية في مخرجاتها، وهي الموارد البشرية التي تمتلك الرؤى الفكرية والثقافية والاجتماعية التي تنعكس على مهاراتها الفنية والتكنولوجية والرقمية، وتنعكس على مستوى أدائها وإنتاجيتها وقدرتها الابتكارية والتنافسية، على مستوى محلي وإقليمي ودولي. ويتضح مما سبق، حاجة المجتمعات العربية لدراسة معمّقة لواقع التربية العربية، والإفادة منها في تجديد مسيرة الإصلاح التربوي وتوجيه (بوصلته) نحو المستقبل ومتطلباته، وذلك لترشيد الاستثمار في الإنسان والتنمية من خلال رؤية واضحة شفافة أمام المؤسسات المسؤولة عن التربية في الوطن العربي، لتقوم بدورها: كفاءة متميزة، وأداء فعالاً، وإنتاجية عالية، وتنافسية دولية.

ثالثاً: البعد العربي في منظومات التعليم في البلدان العربية

نحاول في هذا الجزء الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، وهو:

ما معالم البعد العربي ومظاهره في المنظومات التعليمية في البلدان العربية؛ كما تكشف عنها "استبانة البعد العربي" المطوّرة لهذه الغاية، والموزعة على وزارات التربية والتعليم فيها؟

أظهرت إجابات وزارات التربية والتعليم عددًا من النتائج أهمها ما يلي:

1. توجد اتفاقيات بين وزارات التربية والتعليم في البلدان العربية تركز على عدد من الأهداف التربوية التي تهتمّ بنسب متقاربة: بالطلبة والمعلمين/ المعلمات والمشرفين/ المشرفات والمديرين/ المديرات والخبراء والمستشارين. هذا يؤشر إلى انتباه من قبل الوزارات على أهمية التواصل بين عناصر المؤسسات التربوية في البلدان العربية من أجل تحقيق أهداف تربوية تؤدي بالضرورة إلى تأسيس قاعدة انطلاق وبناء تربوي عربي مشترك.
2. ثمة تباين بين وزارات التربية والتعليم في عدد الاتفاقيات الموقعة معها. هذا التباين أو الاختلاف يبرر التساؤل لماذا الاقبال على وزارات وغياب الإقبال على وزارات أخرى.
3. انحصار عدد وزارات التربية والتعليم التي تقيم علاقات لغرض التبادل المنتظم للدراسات والأبحاث والتقارير والكتب والمطبوعات التربوية التعليمية في أربعة.
4. يوجد عدد من وزارات التربية والتعليم التي لم يرد ذكرها في الاتفاقيات التي تقيمها وزارات التربية والتعليم التي أجابت أسئلة الاستبانة. بعض هذه الوزارات تعاني بلدانها من اضطرابات شديدة التعقيد وبعضها ضعيف التواجد على الساحة العربية التربوية.
5. توجد فقط وزارتا تربية وتعليم تتعاونان مع الكليات والمعاهد التربوية في بلديهما. تطرح

هذه النتيجة غير المتوقعة عددًا من الأسئلة والتساؤلات التي تنطلق من الافتراض أن علاقة الوزارات، وهي المعنية أساسًا بالجوانب العملية والتطبيقية في الميدان، هامشية أو ربما غير قائمة.

6. العلاقات السياسية المتقاربة أولاً والانفتاح العلمي والمعرفي ثانيًا والتجاور الجغرافي ثالثًا هي أهم المصادر التي تشجع وزارات التربية والتعليم في البلدان العربية على إقامة علاقات التعاون فيما بينها. العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تأتي بالتساوي مصدرًا رابعًا. هذه النتيجة تأتي على الأرجح إدراكًا من وزارات التربية والتعليم بأهمية العلاقات السياسية في إقامة العلاقات التربوية.

7. الإنجازات التربوية التي تتحقق في البلدان العربية نتيجة التعاون فيما بين وزارات التربية والتعليم فيها لم تكن في مستوى الأمل والتوقع، فالغالبية العظمى كانت في مجال التدريب وتبادل الزيارات.

8. السبب الرئيس الذي يحول عادة دون توقيع اتفاقيات تربوية بين وزارات التربية والتعليم هو السبب السياسي.

9. الرؤى التي تنطلق منها المناهج التربوية في البلدان العربي هي: الوطنية - المحلية أولاً والعربية والعالمية والإنسانية ثانيًا والإسلامية ثالثًا. بمعنى آخر الرؤى جميعًا موجودة وإن كانت بنسب مختلفة كأسس انطلاق في بناء المناهج التربوية.

10. ينطلق تصميم مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية من عدد كبير من المكونات التي تتعلق بالموروثات العربية والإسلامية والعالمية، ومن مكونات ترتبط بالمجتمع العربي حاضراً ومستقبلاً وذلك على أساس تأثره وتأثيره بالثورات المعرفية والتقنية.

11. المكونات الأهم في مناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية في حال إعادة تصميمها هي الموروث الثقافي الإسلامي والعربي والثورة المعرفية واللغة العربية والتاريخ العربي والمصير العربي المشترك. هذه ستة مكونات تشكل معاً وحدة متكاملة لبناء الشخصية الاجتماعية - الإنسانية العربية.

12. أهم مصادر المعايير التي تعتمد عليها وزارات التربية والتعليم في تصميم المناهج التربوية هي المصادر الوطنية أو المحلية أو ربما بتعبير أوضح المصادر القطرية.

13. إجماع وزارات التربية والتعليم على ضرورة وجود معايير عربية لتصميم المناهج التعليمية في المستقبل.

14. التعاون و/أو التنسيق بين وزارات التربية والتعليم في مختلف المجالات (14 مجالاً) ليس مكتملاً أو كافياً.
15. تعتقد وزارات التربية والتعليم أن هناك توازناً بين المكونات الثقافية والتربوية والنفسية والمهنية والعملية لبرامج إعداد المعلمين والمعلمات في البلدان العربية وهذه النتيجة لا تتفق مع كثير من نتائج الدراسات العربية والدولية.
16. ترى وزارات التربية والتعليم أن المكون الثقافي الذي يساعد في بناء ثقافة تربوية عربية موجود في برامج إعداد المعلمين والمعلمات.
17. من بين أحد عشر مجالاً تربوياً رئيساً، تعطى وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية أولوية للاستراتيجيات التالية:
- أ - تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة.
- ب - إعداد القيادات التربوية العليا.
- ت - محو الأمية وتعليم الكبار.
18. تعتقد وزارات التربية والتعليم (13) أن أنظمة التعليم فيها تؤدي دوراً ملموساً في تحسين التواصل والتعاون بين الشعوب العربية.
19. لا يبدو أن العناصر الموجودة في أنظمة التعليم في البلدان العربية والتي تؤدي إلى تحسين العلاقات بين الشعوب العربية قد وصلت مستوى المأسسة لتصبح سلوكاً فنياً وإدارياً مستمرًا.
20. تعتقد وزارات التربية والتعليم (15) أن برامج التنشئة الاجتماعية التي تقدمها المدارس تؤدي إلى تقارب في النظرة المستقبلية للناشئة في البلدان العربية.
21. تعتقد وزارات التربية والتعليم أن النشاطات الرياضية والثقافية المنتظمة هي أبرز الفعاليات التي يتم التعبير فيها عن هدف التقارب بين الناشئة في البلدان العربية، ثم يأتي بعدها الرحلات العلمية والمسرح المدرسي.
22. الغالبية الساحقة من وزارات التربية والتعليم تقرر كتباً في العلوم الاجتماعية تتضمن فصولاً أو أجزاء من فصول تتحدث عن التاريخ العربي المشترك والاقتصاد العربي المتكامل والمصير العربي المشترك والمصلحة العربية المشتركة والثقافة العربية المشتركة واللغة القومية المشتركة.
23. عدد كبير (10) من وزارات التربية والتعليم تطلب القيادات التربوية في المراكز

- (العواصم) والأقاليم/ المحافظات فيها أن تقدم المدارس نشاطات لامنهجية تعرّف بأوضاع وثقافات البلدان العربية.
24. لم تتوفر في إجابات وزارات التربية والتعليم تفصيلات تبين أبرز النشاطات اللامنهجية التي تعرف بأوضاع وثقافات البلدان العربية. جاءت غالبية النشاطات في مجالات تقليدية روتينية.
25. بالرغم من الأوضاع السياسية المضطربة في المنطقة العربية، ترى وزارات التربية والتعليم فائدة وجدوى من إقامة علاقات تربوية عربية.
26. غالبية وزارات التربية والتعليم ترى أن العلاقات التربوية العربية يجب أن تأتي بقرار من مؤتمر قمة عربي.
27. أولويات التربية العربية هي حسب الأهمية:
- أ - وضع استراتيجية عربية متعددة البدائل والاختيارات.
- ب - بناء نظرية تربوية عربية.
- ت - وضع سياسة تربوية عربية موحدة.
28. جميع وزارات التربية والتعليم (15) التي أجابت على الاستبانة تعتقد أن اللغة العربية هي الأساس الأهم في بناء الهوية العربية على الصعيدين الفردي والمجتمعي.
29. معظم الدول العربية (11) كانت إجاباتها فيما يتعلق بمظاهر التميز التي تُعبر عن اهتمامها باللغة العربية، كانت مختصرة وبصورة تعدادية ولا جديد أو تجديد عما هو مألوف ومعروف. إجابة وزارة التربية والتعليم بدولة قطر كانت مفصلة قليلاً .. لكن وزارة التربية والتعليم بالسعودية قدمت تفصيلاً لمظاهر اهتمامها باللغة العربية بداخل المملكة وخارجها.
30. التخلي نهائياً عن الطرق التقليدية في تعليم وتعلم اللغة العربية وإنشاء المعهد القومي للغة العربية وترجمة العلوم الحديثة إلى اللغة العربية هي الاعمال الأكثر أهمية التي تضع اللغة العربية في مقدمة أولويات التعليم في البلدان العربية وذلك كما ترى الغالبية العظمى لوزارات التربية والتعليم.
31. مهنة التعليم ليست جاذبة لخريجي الثانوية العامة في البلدان العربية والمعلم العربي لا يتمتع بامتيازات مادية ومعنوية كغيره من الأطباء والمهندسين في نفس بلده، وهو لا يقترب في امتيازاته من أقرانه من المعلمين في البلدان المتقدمة.

32. تباين وزارات التربية والتعليم في الآراء والأفكار والاجتهادات وبالقضايا النظرية والتطبيقية التي تتعلق بمجالات تربوية أساسية وقضايا ومشكلات المجتمع المعاصر؛ كالديمقراطية والعمولة والمرأة وحرية التعبير والعنف المدرسي والمجتمعي وغيرها.

توصيات الدراسة :

أولاً: التوصيات المبنية على أساس نتائج الاستبانة

يُمكن البناء على نتائج الاستبانة واستخلاص التوصيات التالية:

1. تجميع الاتفاقات الموقعة بين وزارات التربية والتعليم وتحليلها وتصنيفها ثم استقصاء الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيقها. وفي هذا السياق يقترح النظر في إمكانية تصميم نماذج للاتفاقيات أكثر تركيزاً وتأشيراً على البعد التربوي العربي.
2. دراسة أسباب الإقبال على وزارات تربية وتعليم لتوقيع اتفاقيات معها وغياب هذا الإقبال عن وزارات أخرى. لماذا تحتلّ مصر والمغرب وتونس ولبنان طليعة هذا الإقبال؟ ولماذا كان الإقبال عليها في قطر والسعودية وعمان والسودان واليمن ولبنان أقل من غيرها؟
3. يفترض أن يصبح تبادل الدراسات والأبحاث والتقارير والكتب والمطبوعات التربوية والتعليمية جزءاً جوهرياً في الاتفاقيات المستقبلية بين وزارات التربية والتعليم، وأن يكون ذلك مشفوعاً بأليات محددة ومعرفة جيداً تسهياً للاستفادة منها.
4. يؤمل مستقبلاً أن تعود الأوضاع العربية إلى استقرارها السياسي والاقتصادي والاجتماعي لتهيئ الفرصة للتربية أن تلعب الدور الطبيعي والطلبيعي في البلدان العربية.
5. دراسة أسباب العلاقة الهامشية بين وزارات التربية والتعليم والكليات والمعاهد التربوية والمهنية في البلدان العربية وذلك من منطلق الافتراض أن الكليات والمعاهد تقدم برامج إعداد المعلمين/ المعلمات والقيادات التربوية بالإضافة إلى الأبحاث والدراسات الأكاديمية التي تؤدي إلى استنتاجات واستكشافات يمكن أن تكون مفيدة في الميدان التعليمي والتربوي.
6. العلاقات السياسية هي المصدر الأهم في إقامة العلاقات التربوية بين وزارات التربية

والتعليم. توصي الدراسة أن تقوم المؤسسات التربوية العربية من خلال كثير وعديد من الوسائل والأساليب المألوفة والمبتكرة في إثارة البعد السياسي لأهميته وخطورته في التحسين والتراجع في العلاقات التربوية العربية.

7. يبدو أن أهداف العلاقات الرسمية بين وزارات التربية والتعليم ليست بالقدر المطلوب من التعريف والتحدي. ولعل هذا ما يفسر افتقار الوزارات لإنجازات تربوية نوعية. لذلك توصي الدراسة بإعادة النظر بأشكال ومضامين الاتفاقيات القائمة بين الوزارات وتحديد القصورات والثغرات فيها والتعرف على العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تضغطها أو تحاصرهما. جدير بالذكر هنا أن السبب السياسي هو الأول الذي يحول دون توقيع اتفاقيات تربوية بين وزارات التربية والتعليم.

8. تنتظر دراسة المضامين الفكرية والمعرفية التي تنطلق منها الأهداف التربوية في البلدان العربية.

9. لا بد من تحديد المكونات التي ينطلق منها تصميم المناهج التربوية وترجمة ذلك إلى أهداف معرفية نظرية تطبيقية تكون أساساً منطقيًا وعمليًا للبناء عليها وتوظيفها بأساليب ووسائل يبتكرها المعنيون بعمليات التعلم والتعليم والتقييم والمساءلة.

10. ينبغي الإجابة عن الأسئلة التالية التي تؤسس لمناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية:

أ- ما مضمون الموروث الثقافي الإسلامي المشترك؟

ب- ما مضمون الموروث الثقافي العربي المشترك؟

ت- ما مضامين الحقول المعرفية المختلفة التي تبحث عن الثورة المعرفية المعاصرة.

ث- كيف تكون اللغة العربية أساساً في بناء الهوية العربية في مجتمع معاصر تتعدّد فيه

الثقافات والتحديات بمختلف الأشكال والأساليب؟

ج- ما المضمون التاريخي الذي تقدمه للمتعلمين والناشئة في المدارس العربية؟

ح- ما ملامح المستقبل العربي على الصعيد السياسية والاقتصادية والمعرفية والتقنية؟

11. كيف ينبغي الالتفات إلى أهمية التوازن في بناء المناهج التربوية بين المعايير الوطنية والعربية والعالمية والإسلامية. هذه مهمة شديدة التعقيد وتستدعي أكبر الاهتمام من قبل جميع المؤسسات لضمان التوازن والتكامل في الشخصية العربية.

12. ينبغي التركيز على وضع مجموعة معايير عربية تكون أساساً ملائمة لتصميم مناهج المستقبل الذي يخدم المصير العربي المشترك كأولوية أولى بالنسبة لوزارات التربية والتعليم في البلدان العربية.

13. عدم اكتمال أو كفاية التعاون أو التنسيق بين وزارات التربية والتعليم يعتبر عائقًا وتحديًا أمام تطوير حالة تربوية عربية إيجابية. ما هي أسباب عدم الاكتمال هذا؟ يجب استقصاء هذا الوضع غير المقبول والتعرف على جذوره السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. أو غير ذلك؟
14. العمل على تحليل مضامين المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين والمعلمات النافذة بكليات ومعاهد العلوم التربوية وذلك من أجل ضمان التكامل والتوازن النظري والعملي فيها.
15. ينتظر دراسة الأطر المرجعية للمكون الثقالي في برامج إعداد المعلمين والمعلمات النافذة في البلدان العربية وإعادة تصميمه وصياغته في ضوء متغيرات الحاضر والمستقبل أملاً ورجاء في بناء ثقافة تربوية عربية أكثر تحديداً وأسهل تطبيقاً والتزاماً
16. هل اقتصاد المعرفة مفهوم وواضح، فكراً وأهدافاً وتطبيقاً، لدى المؤسسات التربوية العربية ليكون الأولوية رقم واحد للسنوات الخمس القادمة؟
17. لماذا الإصرار لدى وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية على بقاء ”محو الأمية وتعليم الكبار“ أولوية في استراتيجياتها التربوية في الوقت الذي فشلت فيه الجهود والمحاولات لتحقيق هذا الهدف؟
18. استقصاء الدور الملموس الذي تؤديه أنظمة التعليم في البلدان العربية، كما ترى وزارات التربية والتعليم فيها، في تحسين التواصل والتعاون بين الشعوب العربية...
19. كيف يمكن مأسسة العناصر الموجودة في أنظمة التعليم في البلدان العربية والتي تؤدي إلى تحسين العلاقات بين الشعوب العربية؟
20. يجب التعرف على نماذج من برامج التنشئة الاجتماعية التي تعدها وتطبقها وزارات التربية والتعليم لفحص جدواها وفعاليتها وإمكانية تعميمها.
21. التقارب بين الناشئة في البلدان العربية مرتكز أساسي لتطوير المجتمعات العربية. المطلوب وضع استراتيجيات تربوية عربية متكاملة ومتوازنة ليجري تطبيقها على المعلمين والمتعلمين في المدرسة العربية.
22. تحليل الفصول أو الأجزاء في كتب العلوم الاجتماعية المقررة من قبل وزارات التربية والتعليم للتعرف على مدى وضوحها وموضوعيتها وفعاليتها في خدمة أهداف اجتماعية أو ثقافية أو سياسية أو تاريخية عربية.

23. تحليل مضامين النشاطات اللامنهجية التي تتطلبها القيادات التربوية المركزية والفرعية من المدارس لتقديم نشاطات لامنهجية تؤدي للتعريف بالأوضاع والثقافات في البلدان العربية.
24. يفترض أن تصبح النشاطات اللامنهجية التي تقدم في المدارس جزءاً مكماً للبرنامج التربوي-التعليمي اليومي وذلك تأكيداً لأهمية هذا اللون من الفعاليات في التعريف بأوضاع البلدان العربية وبالتالي التقريب بين الناشئة وعناصر المجتمع المختلفة.
25. كيف يمكن أن يكون الدور التربوي فاعلاً وإيجابياً في البلدان العربية على الرغم من الأوضاع السياسية المضطربة في المنطقة العربية؟
26. ما الأساس الذي يمكن أن تجمع عليه المؤسسات الرسمية التربوية العربية لقيام علاقات تربوية مقبولة وفعالة بين الجماهير التربوية الوطنية الداخلية والخارجية؟
27. ما إمكانية بناء نظرية تربوية عربية تشتق منها سياسات واستراتيجيات تربوية عربية وقطرية؟
28. كيف يمكن الاهتمام باللغة العربية لتصبح لغة العلم والمعرفة والبحث وإنتاج المعرفة وكيف يمكن أن تصبح لغة الحياة في المجتمع العربي لترقى به ويرقى بها؟
29. كيف ينتقل اهتمام أنظمة التعليم في البلدان العربية باللغة العربية لتصبح لغة الحياة في المجتمعات العربية؟ وما هي بالتحديد المعاهد أو المؤسسات القطرية والعربية التي يمكن أن تظهر لحيز الوجود لتحرر اللغة العربية من الضوابط والضوابط التي تحول دون حركتها ونموها تماماً بما يتفق مع استعدادها وإمكاناتها؟
30. كيف يمكن أن تصبح مهنة التعليم جاذبة لخريجي الثانوية العامة الذي يرغبون في متابعة دراساتهم الجامعية؟
31. كيف يمكن أن تصبح مهنة التعليم، مادياً ومعنوياً، في مستوى مهنتي الطب والهندسة؟
32. توصي الدراسة بفتح جميع أبواب الحوار أمام المعنيين والمهتمين مباشرة بالتربية والتعليم، وكذلك أمام القطاعات المدنية والتشريعية على اختلافاتها للتوصل إلى مقاربات تقريبية تتعلق بالمدخلات التربوية (الاجتماعية والثقافية والسياسية والفكرية) وكذلك بالمشكلات الملحة في المجتمع المعاصر (اقتصاد المعرفة، العولمة، العنف، الديمقراطية، حريات التعبير والتنظيم.. وغيرها).

بحوث ودراسات

المرونة المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة

د. هاني فؤاد*

مقدمة :

لاشك أن الاتجاهات التربوية المعاصرة تنظر إلى الطالب باعتباره محوراً لعملية التعليم؛ إذ أنه هدف تلك العملية، كما أنه القائم بتلك العملية، ومن ثم أصبح الطالب بما يمتلكه من قدرات ومهارات عاملاً مهماً يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية بكاملها، وبالتالي أصبح من الضرورة تنمية ذلك الطالب والعمل على رفع كفاءته، وتعليمه استراتيجيات تساعد على تنمية قدراته وتنظيمها وإحداث تكامل بينها؛ وذلك بهدف تحقيق أقصى استفادة ممكنة منها، والوصول إلى النجاح المطلوب.

والمرونة المعرفية تعدّ إحدى العوامل المعرفية الهامة المسهمة في تحقيق النجاح للفرد في كافة المهام الحياتية التي تطلب منه، حيث يعرفها كل من بينيت وميللر Bennett & Muller (2010) بأنها "القدرة على الانتقال بين الاستجابات، الحالات العقلية، والقدرة على توليد استراتيجيات مناسبة".

ويؤكد التعريف السابق أنّ المرونة المعرفية تتدخل في تحديد الاستراتيجيات المناسبة في بيئة التعلم، لاسيما في ظل وجود عديد من المشتتات، وتعدّ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي يستخدمها الفرد لضبط سلوكياته في البيئة التعليمية وتوجيهها نحو أهداف محددة في مقدّمة

* مدرس علم النفس التربوي- كلية التربية جامعة حلوان

تلك الاستراتيجيات، ويؤكد ذلك ارتباط المرونة المعرفية بتحقيق نجاحات في بيئة التعلم، وفي هذا السياق تشير نتيجة دراسة أجوستينو (2008) Agostino إلى أنّ المرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً موجباً بالقدرة على الاستدلال الرياضي، وذلك على عينة من الأطفال بلغت (155) تتراوح أعمارها بين (8 - 13) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الكف المعرفي والمرونة المعرفية، وكذلك السعة العقلية والتحديث بالقدرة على الاستدلال الرياضي، وحل المشكلات الرياضية،

وتراوحت معاملات الارتباط بين (21.79)، كما أوضحت الدراسة وجود معامل ارتباط موجب بين تلك المتغيرات والعمر الزمني، الأمر الذي يوضح الجانب التطوري عبر الزمن لتلك الوظائف التنفيذية.

كما تشير دراسة نافز أحمد عبد (2013) إلى أنّ المرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً موجباً بما وراء الذاكرة، لاسيما الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، وذلك وفقاً لنتائج الدراسة التي أجراها على عينة مكونة من (224) من طلاب الفرقة الأولى بكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية.

ووفقاً لدراسة إكساي (2014) Xie فإنّ المرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً موجباً بتعلم لغة أجنبية ثانية، وذلك في دراسة أجراها على عينة بلغت (42) من الأفراد الصينيين بمتوسط عمري (20.31)، وانحراف معياري (1.02)، والذين يتحدثون الصينية والإنجليزية معاً. واتساقاً مع ذلك الاتجاه أكدت عديد من الدراسات على أهمية دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنظيم الفرد لسلوكياته، وتوجيهها نحو تحقيق أهداف محددة، وفي ضوء ذلك تشير دراسة كل من كليري، وكالان، ومالتستا، وأدم (2015) Cleary, Callan, Malatesta, And Adams إلى وجود ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة بلغت (49) من طلاب الجامعة.

كما أشارت تلك الدراسات إلى أنّ افتقار الفرد لتلك الاستراتيجيات يكون مصاحباً لعدد من مشكلات التعلم، ومنها صعوبات التعلم؛ حيث أشارت دراسة كل من كنوس، وأناستيولوس، ودونلوسكي (2012) Knouse, Anastopoulos, and Dunlosky وذلك في دراسة أجريت على (34) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (18 - 39) سنة، وكذلك (34) من العاديين إلى أنّ الطلاب ذوي صعوبات التعلم يفكرون إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لاسيما الاستراتيجيات المتعلقة بتحسين الذاكرة، وأنهم يفضلون في توظيف تلك الاستراتيجيات مقارنةً بأقرانهم العاديين.

وتشير تلك النتائج في مجملها إلى أنّ المرونة المعرفية تعد عاملاً مهماً في العمليات المعرفية

اللازمة لتحقيق أهداف التعلم بنجاح، لاسيما حاجة الفرد إلى تنظيم سلوكياته وتوجيهها نحو تحقيق أهداف عملية التعلم.

مشكلة البحث:

تعد المرونة المعرفية إحدى أهم الوظائف التنفيذية Executive function التي يستخدمها الإنسان دوماً للوصول إلى ضبط سلوكياته وتنظيمها، وصولاً إلى الهدف المنشود من السلوك، وتزداد الحاجة إلى المرونة المعرفية حينما تكثر المنبهات والمشتتات في البيئة المحيطة، أو حينما تكثر المهام، والمرونة المعرفية، حيث يعرفها جيورترز وآخرون (Geurts et al, 2009). بأنها إحدى مكونات الوظائف التنفيذية، والتي تشير إلى القدرة على الانتقال بين الأفكار والأفعال اعتماداً على المتطلبات الموقفية (In: Ionescu, 2012).

ويشير ذلك التعريف للمرونة المعرفية إلى أنه ينبغي على الفرد الانتقال بانتباهه من مهمة معينة إلى مهمة أخرى، أو الانتقال بين تعليمات وقواعد محددة إلى قواعد أخرى قد تكون مختلفة أو متناقضة مع القواعد الأولى؛ وذلك بهدف توجيه السلوك نحو تحقيق أهداف واضحة ومحددة، ويتسم الأفراد المنظمون ذاتياً بأنهم أكثر قدرة على تنظيم سلوكياتهم وتقييمها وتقويمها وصولاً لتحقيق الأهداف التي حددها لأنفسهم، كما أنهم أكثر قدرة على تقويم سلوكياتهم واستراتيجياتهم باستمرار وصولاً لتحقيق الهدف من السلوك، لاسيما في مواقف التعلم.

وطلاب الجامعة في تلك المرحلة الدراسية الهامة يسعون إلى تحقيق إنجاز أكاديمي، وذلك عبر تطوير قدراتهم على استخدام استراتيجيات ملائمة تمكنهم من تحقيق ذلك الإنجاز الأكاديمي، وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أنّ القدرات المعرفية ترتبط باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويمكنها التنبؤ بها كذلك؛ وهذا ما تدعمه دراسة عادل ريان (2014)، والتي توصل من خلالها إلى أنّ الذكاءات المتعددة يمكنها التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لاسيما الذكاء الشخصي، يليه اللفظي ثم الاجتماعي، وذلك في دراسة أجراها على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة بلغت (328) طالباً.

وفي ضوء ما سبق يحدد الباحث مشكلة البحث في تحديد علاقة المرونة المعرفية باعتبارها قدرة معرفية تُعني بقدرة الفرد على نقل انتباهه بين عديد من المهام أو القواعد المنظمة لتلك المهام وصولاً لتنظيم السلوكيات وتحقيق الأهداف باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومن ثم يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمرونة المعرفية؟
- ما الفرق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي على مقياس المرونة المعرفية؟
- ما الفرق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من كونه يتناول مفهومين غاية في الأهمية؛ حيث يتناول مفهوم المرونة المعرفية باعتبارها من أهم العمليات المعرفية التي تعد عاملاً رئيساً لعدد من الوظائف العقلية الهامة، والتي تحدد كفاءة القدرات العقلية للفرد، وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتي أصبحت من الركائز الأساسية للفرد في تحقيق نجاحات أكاديمية، ومن ثم فإن تناول المفهومين يُثري الجانب النظري المتعلق بهما، ويساعد على فهم طبيعة المتغيرين.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في إعداد أداتين لقياس كل من المرونة المعرفية، وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما أن نتائج ذلك البحث يمكن الاستفادة منها في بناء برامج تدريبية لتنمية كل من المرونة المعرفية، وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما أن تحديد علاقة المرونة المعرفية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يساهم في مساعدة التربويين على تحديد أهمية المرونة المعرفية، والعمل على الاهتمام بها.

أهداف البحث:

- تحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمرونة المعرفية.
- تحديد الفروق في المرونة المعرفية التي تعزى إلى متغير التخصص (علمي-أدبي).
- تحديد الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعزى إلى متغير التخصص (علمي-أدبي).

مصطلحات البحث:

المرونة المعرفية:

تعرفها جارسيا وآخرون (Garcia et al., 2010) بأنها القدرة على تكييف السلوك المرتبط بالهدف لمتطلبات التغيرات البيئية (in: Ionescu, 2012)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها ”الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس المرونة المعرفية المستخدم في البحث الحالي“.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يعرف زيمرمان (Zimmerman، 1990) التعلم المنظم ذاتياً بأنه ”عملية عقلية معرفية منظمة“، يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في تعلمه؛ حتى تتحقق أهدافه من التعلم.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنه ”الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في البحث الحالي“.

الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث:

المرونة المعرفية:

يشير فؤاد أبو حطب (1996، 582) إلى أنّ الفضل في تحديد المرونة المعرفية يعود إلى البحوث الكلينيكية التي قام بها كلاين عام (1954)، وبحوث جاردنر وزملائه عام (1959)، وتتصل المرونة المعرفية في جوهرها بالقدرة على تجاهل المشتتات الإدراكية، والتركيز على المثيرات المرتبطة، فالشخص المرن يميل إلى التركيز على ما يؤديه من عمل تركيزاً شديداً.

وتظهر أهمية المرونة المعرفية كآلية من آليات التحكم المعرفي حينما يواجه الفرد بأكثر من مهمة في وقت واحد-لاسيما المهام المعقدة-فحينما يقوم الفرد بأداء مهمة (أ)، ثم تظهر مهمة أخرى (ب) أثناء أدائه للمهمة (أ)، فإنه يكون هناك عدة احتمالات هي:

- 1- الاستمرار في الانتباه للمهمة (أ) مع إعطاء قليل من الانتباه للمهمة (ب).
- 2- توزيع الانتباه بين المهمتين مما يؤدي إلى سوء في تنفيذهما.
- 3- الاستمرار في الانتباه للمهمة (أ) وكفّ الانتباه عن المهمة (ب) أو إهمالها.
- 4- التحول في الانتباه للمهمة (ب) وكفّ الانتباه عن المهمة (أ) (في: رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، 2003، 101).

بيد أنّ المرونة المعرفية تقدّم لنا حلاً خامساً يتمثّل في الانتقال بمرونة بين المهمتين (أ) و(ب)، وتتطلب عملية الانتقال المرن هذه احتفاظاً بمهام كل مهمة وتحديثها، والذي تتكفّل به الذاكرة العاملة، كما تتطلب توقفاً عن مهمّة ما للانتقال إلى أخرى، والعودة لها مرّة ثانية، وهذا ما تتكفّل به عملية الكفّ المعرفي؛ حيث يتمّ ذلك ضمن سياق أكبر وهو التحكم المعرفي.

ومن ثم تعد المرونة المعرفية سمة مهمّة تساعد الإنسان في سعيه لإنهاء المهام المعقدة، مثل: المهام المتعدّدة، والحلول التكيفية للمتطلبات التي تفرضها التغيرات، ويشير أيونيسكو Ionescu (192 - 190، 2012) إلى أنّ ظهور المرونة المعرفية يعتمد على نوعين رئيسيين من التفاعلات، أولهما: التفاعل بين بعض الآليات المعرفية من جانب، والتفاعل بين كلّ من: الآليات الحس-حركية، المعرفة والسياق في المرحلة النمائية من جانب آخر، وتعد المرونة سمة مميزة للمعرفة الإنسانية والسلوك الذكي، وعرفت في النماذج المبكرة للذكاء والإبداعية، وهناك عديد من السلوكيات التي تعبر عن المرونة منها: المهام المتعددة، والحلّ المرن للمشكلات، وقد أدّى ذلك إلى وجود تعريفات متعدّدة للمرونة المعرفية، وبمراجعة الدراسات السابقة والتراث الأدبي نجد أنّه ليس من السهل تحديد تعريف للمرونة المعرفية رغم كونه يبدو مصطلحاً بديهياً؛ فهناك عدة سلوكيات ينظر إليها باعتبارها مرونة معرفية منها "نقل الانتباه من مهمّة إلى أخرى، المهام المتعددة، تغيير السلوك في ضوء قواعد جديدة، إيجاد حلول جديدة للمشكلة وخلق المعرفة

أو أدوات جديدة، ففي اختبار تصنيف الكروت على المشاركين أن يصنفوا البطاقات بناءً على قاعدتين تبدأ المحاولات وفق القاعدة الأولى وهي التصنيف طبقاً للشكل، ثم تتحوّل بعد ذلك إلى قاعدة جديدة وفقاً للون البطاقة، كذلك في اختبار استبصار المشكلات يجب على المشاركين أن يحلوا المشكلات باستخدام أشياء مألوفة ولكن بطريقة جديدة، وذلك مثلاً من خلال استخدام الصندوق ليس باعتباره وعاء، وإنما باعتباره سلم للوصول إلى رف عالٍ، ويشير مصطلح الجمود إلى عدم تغيير الفرد لسلوكياته، فالمرونة عكس الجمود، فالسلوك المرن ينشأ من دمج الماضي بالحاضر.

وتستند المرونة المعرفية إلى نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه التي وضعها كاهنمان (Kahnman, 1973) والتي كانت رد فعل على نظريات اعتبرت الانتباه عملية محدودة السعة، ويفترض كاهنمان أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرّن تبعاً لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها، ويؤكد كاهنمان أن الانتباه بالرغم من تغييره من مهمة إلى أخرى، فهو يستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة، وأنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه، فإنه يحدث كف للمهمة الأخرى، واعتماداً على هذه النظرية فإن الانتباه يمكن توزيعه على نحو مرّن إلى عدّة مهمّات في وقت واحد، وذلك اعتماداً على أهميتها وصعوبتها النسبية بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالموقف أو بالشخص ذاته (في: رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، 2003، 105).

وتشير نتائج عديد من الدراسات إلى أنّ نمو المرونة المعرفية يسهم في نمو الذاكرة العاملة، وتشير إلى أنّ التطورات التي تحدث في أداء الذاكرة العاملة في الفترة من (7 - 9) سنوات تعزي إلى التطورات النمائية في المرونة المعرفية، والتي تمكن الأطفال من الانتقال بين المهام، وكذلك الانتقال بين عمليات المعالجة وعمليات الاحتفاظ. (Schleepen.,& Jonkman 2012، 276) كما تشير دراسة ديك (Dick(2006)، والتي هدفت إلى دراسة تطور المرونة المعرفية على عينة من الأطفال تكوّنت من (30) طفلاً، إلى أنّ المرونة المعرفية بناءً متعدّد الأوجه، يتضمّن عمليتي الكف والتنشيط، وهما عمليتان مرتبطتان بالذاكرة العاملة، الأمر الذي يدعم فكرة تأثير الذاكرة العاملة والكف المعرفي في نمو المرونة المعرفية.

بينما تشير نتائج دراسات أخرى إلى أنّ الذاكرة العاملة والكف المعرفي يعدّان عاملين أساسيين في نمو المرونة المعرفية وتطورها، حيث تشير نتائج مورادزادية (Moradzadeh(2009) في دراسة أجرتها على عينة من طلاب جامعة كلورادو بلغت (58) بمتوسط عمري مقداره (13،20)، وانحراف معياري (1.43)، والتي هدفت إلى التعرف إلى ما إذا كانت سعة الذاكرة العاملة، وكذلك الكف المعرفي عاملين منبئين بالمرونة المعرفية أم لا، وأشارت النتائج إلى أن كل من

الذاكرة العاملة والكف المعرفي يعدّان عاملين منبئيين بالمرونة المعرفية، أي أن المرونة المعرفية تتحدّد في ضوء سعة الذاكرة العاملة والكف المعرفي.

وبشكل عام تشير نتائج معظم الدراسات التي أجريت بغرض التحقق من وجود علاقة بين المرونة المعرفية والذاكرة العاملة والكف المعرفي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بينهم، وتقاس المرونة المعرفية بعدة مقاييس، منها: مهمة سترووب Stroop Task ، حيث يطلب من المفحوصين قراءة كلمة أحمر والتي تكون مكتوبة باللون الأزرق مثلاً، حيث يكف الفرد نزعتهاً والاستجابة المهيمنة وهي قراءة الكلمة، ويركز في هدف المهمة نفسها المطلوبة. (Rose, 2011، 14)

وينتقل الفرد بين أهداف المهمة التي تتغير في المحاولات التالية لقراءة الكلمة بدلاً من تسمية لون الحبر، هذا بالإضافة إلى الاختبارات التالية: اختبار ويسكونسين لتصنيف البطاقات، اختبار تصنيف الموضوعات، اختبار الاستقرار، اختبار تكلمة النمط، مهمة استخدام المترابطات، اختبار مشكلات الاستبصار (Ionescu, 2012، 191).

وقد قام كوهين وآخرون (Cohen et al. (1999 بتطوير اختبار مهمة سترووب Stroop Task لجعله مقياساً للتحكم المعرفي ككل؛ حيث تغيرت تعليمات الاختبار من ذكر لون الحبر للكلمة المكتوبة فقط إلى قراءة الكلمة في محاولة، وذكر لون الحبر في محاولة أخرى، وهذا جعل المفحوصين يحدثون بشكل متكرر سياق المعالجة للهاديات التي يعتمدون عليها لإصدار الاستجابة الملائمة في كل محاولة، وهذا جعلهم يركزون انتباههم في التعليمات التي تعطي لهم قبل كل محاولة، ثانياً: قام كوهين بتنويع الفترة الزمنية المنقضية بين التعليمات وبداية ظهور المثير، مما يتطلب احتفاظاً بالتعليمات في الذاكرة، ومن ثم أصبح الاختبار يتضمن عناصر التحكم المعرفي الثلاثة، فتغيير المهمة يتطلب مرونة انتباهية، وتركيز الانتباه على المعلومات المرتبطة بالاستجابة الملائمة، وإهمال المعلومات غير المرتبطة، وكذلك ذكر اسم الكلمة أو الحبر المكتوب بها يتطلب قدرة كفية، كما أن تغيير الفترة الزمنية يتطلب ذاكرة عاملة قوية (Iselin & Decoster, 2012، 369).

ويتبنّى الباحث التعريف الذي يقدم المرونة على أنها ”تغيير السلوك في ضوء قواعد جديدة“، وتقاس المرونة المعرفية بعدة مقاييس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (1) وصف للمهام التي تقيس المرونة المعرفية

المهمة	وصفها
التصنيف المرن للشيء (للأطفال)	وفيها يجب على المفحوص أن يضع شيئاً واحداً فقط في تصنيفين مختلفين ملائمين: ففي المحاولة الواحدة يكون هناك سبعة أشياء على الطاولة، ويكون الهدف هو الفئجان الأخضر، شيئان من نفس الفئة (فئجانان آخران)، شيئان من تصنيف آخر (لعبتان خضراوتان)، واثنان من المشتتات.
التمييز بين المظهر والحقيقة (للأطفال)	يوجد شيء ويبدو كأنه شيء آخر، وعلى المشارك أن يخبر ما الشيء الذي يبدو عليه (سؤال المظهر) وماهي حقيقته (سؤال الحقيقة)، مثال: الاسفنجة تبدو كالصخرة.
مهمة الاستقراء (للكبار والأطفال)	وفيه يجب على المشاركين القيام بعملية استدلال قائمة على هدف حول وجود خاصية في واحدة من اثنين من المفردات المرتبطة بالهدف (قائمة عل علاقات تصنيفية أو بيئية).
اختبار تصنيف البطاقة (للبالغين وأطفال مرحلة المدرسة)	وفيها يجب على المشاركين تصنيف البطاقة طبقاً للون أو شكل أو كم من الأشكال، فالقواعد تتغير دون إخطار مسبق، ولكن تعطي تغذية راجعة بخصوص كل استجابة.
تصنيف البطاقة متغير البعد (للأطفال)	وفيها يجب على المشاركين تصنيف البطاقة طبقاً لقواعد معينة (طبقاً للشكل) وفي وقت آخر (طبقاً للونها)
اختبار استرووب (للبالغين وأطفال مرحلة المدرسة)	وفيها يجب على المشاركين تسمية لون الحبر في أي كلمة مكتوبة، وليس اللون الذي تعبر عنه الكلمة (أي قراءتها) (فمثلاً كلمة أحمر تكون مكتوبة باللون الأزرق)، وعلى المفحوص تسمية لون الحبر "الأزرق"، وليس الكلمة نفسها "الأحمر"
اختبار استرووب الليل - النهار (للأطفال)	وفيها يجب على المشاركين أن يقولوا « ليل » عندما يرون صورة « الشمس»، وكلمة «نهار» حينما يرون صورة «القمر»

مهمة انتقاء المفردة المرنة (للأطفال)	وفيها يجب على المشاركين الاختيار بين ثلاثة أشياء «تلك التي تسيّر معاً في نفس الاتجاه» (على سبيل المثال: الأشياء التي تتطابق في بعدين مثل: اللون والشكل)، وبعد ذلك تلك الأشياء التي تسيّر معاً بطريقة أخرى وهكذا..
مهمة اكمال النمط (للأطفال)	وفيها يجب على المشاركين اختيار القطعة الصحيحة لإكمال النمط.
مهمة الاستخدامات البديلة (للبالغين والأطفال)	وفيها يجب على المشاركين أن يولدوا أكبر عدد ممكن من الاستخدامات البديلة لشيء محدد، مثل: إطار السيارة.
اختبار استبصار المشكلات (للبالغين والأطفال)	وفيها يجب على المشاركين أن يحلوا مشكلة من خلال استخدام شئ مألوف ولكن بطريقة جديدة (اعتبار الصندوق سلم مثلاً).

(Ionescu, 2012, 191).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يشير التراث الأدبي إلى عديد من التعريفات للاستراتيجية، وتشير في معظمها إلى مجموعة من السلوكيات أو الأفكار يستخدمها المتعلم بشكل نشط أثناء عملية التعلم؛ في محاولة لتحسين معالجته للمعلومات، وكذلك التحصيل والنجاح في الأنشطة، وتعد الاستراتيجيات أدوات أساسية أو خطط للفعل تستخدم لإكمال مهمة أو تحقيق هدف، فهي دائماً موجهة نحو هدف ما.

كما توصف أيضاً بأنها أساليب، أو إجراءات، أو طرق يستخدمها الشخص إما بشكل واع أو بشكل تلقائي، لاكتساب مهارات جديدة، أو لمواجهة مشكلة، ولذا فإن استخدام الاستراتيجية يتضمن تطبيق الجانب الكيفي للمعرفة، كما يُنظر للاستراتيجية على أنها معالجة جيدة للمعلومة، كما أنها تعمل على دمج المعلومة وتكاملها بشكل أكثر عمقاً، وتزيد من القدرة على استخدام وتجميع الموارد المعرفية (Toglia, Rodger., & Polatajko, 2012).

أما فكرة التنظيم الذاتي لسلوكيات الفرد فيعد بانديورا Bandura هو المؤسس لها في سياق التعلم الاجتماعي، ومن وجهة نظر التعلم الاجتماعي فإن الناس أحرار إلى حد ما، بنفس القدر فهم يستطيعون التأثير في ظروفهم البيئية المستقبلية من خلال تنظيمهم لسلوكهم، ويتم ذلك من خلال كل من العمليات المعرفية والتدعيم الذاتي، كما أن البيئة تؤثر في الناس بقدر ما يؤثر فيها الناس، فالعلاقة بين الفرد والبيئة علاقة تفاعل متبادل حقيقية، فالناس تشكل البيئة في حين أن البيئة تحدد المثيرات الدافعة لسلوك الناس (محمد السيد عبد الرحمن، 1998، 620).

ومن وجهة نظر باندورا فإن حافز التنظيم الذاتي يزيد الأداء أساساً من خلال وظائف الدافعية التي يتضمنها مثل المتعة الذاتية والتدعيم اللفظي على ما قام الفرد بإنجازه، ومن ثم يدفع الأفراد أنفسهم لبذل الجهد المطلوب لأي أداء مرغوب، كما أن مستوى الأفراد من دافعية الحث الذاتي تزداد من خلال هذه الوسائل عادة، وتتنوع طبقاً لنوع وكمية الحافز وطبيعة معايير الأداء، ووفقاً لذلك يتضمن سلوك تنظيم الذات ثلاث عمليات، هي:

1. أبعاد الملاحظة الذاتية.

2. عمليات الحكم أو التقييم.

3. عمليات الاستجابة الذاتية.

(محمد السيد عبد الرحمن، 1998، 627، 629).

ويعرف كلٌّ من ليندر وهاريس (1993) Linder and harris التعلم المنظم ذاتياً بأنه ”الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية، وقاما بوضع أسس له، تمثلت في (المعتقدات المعرفية-الدافعية-ما وراء المعرفة-استراتيجيات التعلم-الحساسية للموقف-الضبط البيئي).

ويعرف بنتريك (Pintrich, 2000، 456) التعلم المنظم ذاتياً بأنه ”عملية بناءة فعالة يحدد المتعلمون من خلالها أهدافاً لعملية تعلمهم، ومن ثم يسعون لمراقبة وضبط معرفتهم، دافعيته، وسلوكهم من أجل تحقيق تلك الأهداف“.

تصنيفات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

وتتعدّد التصنيفات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويعدّ أشهرها تصنيف بينتريك وديجروت (Pintrich and De groot, 1990)، وفيه تُصنّف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، إلى:

1. استراتيجيات معرفية (سطحية-عميقة).

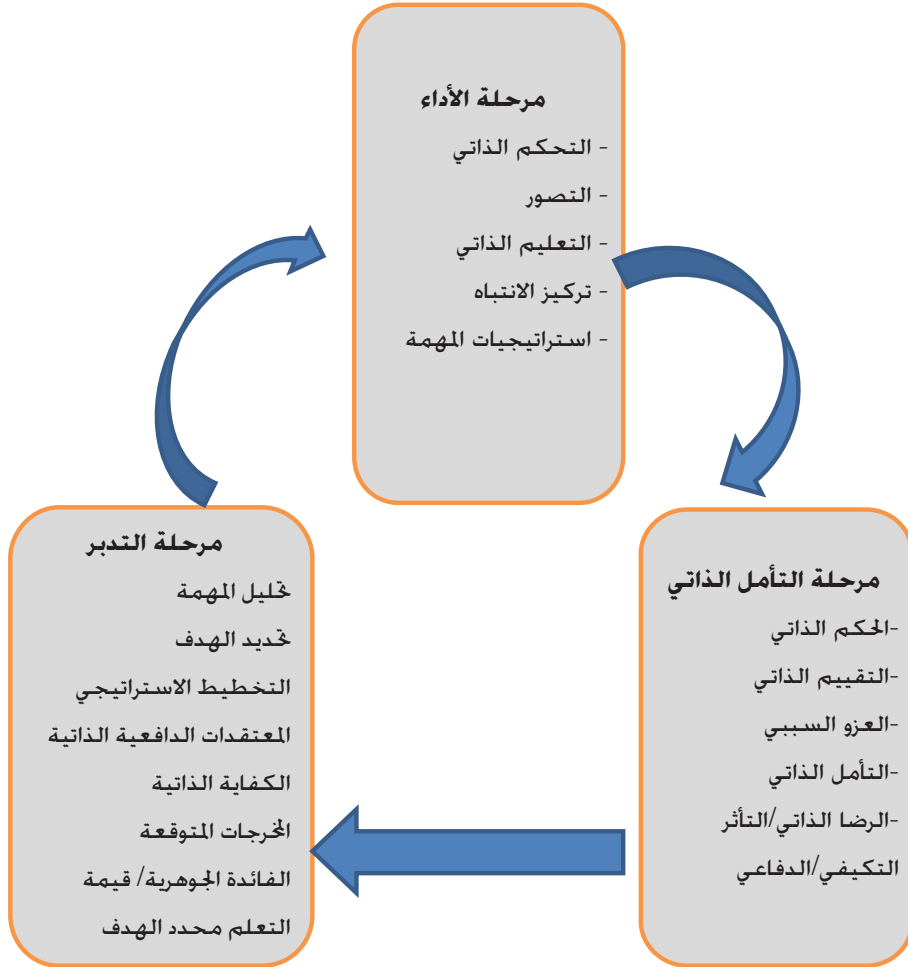
2. استراتيجيات ما وراء معرفية (التخطيط-التنظيم-التقويم).

3. استراتيجيات إدارة مصادر التعلم (تنظيم الجهد-إدارة بيئة المدرسة-إدارة وقت المدرسة).

حيث يتمثل المكون الأول في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها، مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي ترتبط بشكل مباشر بالعملية الدراسية، والتي تعمل على زيادة الفاعلية التعليمية، الأمر الذي ينعكس على التحصيل بالإيجاب.

ويتمثل المكون الثاني في استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل،

في حين يمثل المكون الثالث في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، وإدارة الوقت في البيئة التعليمية، ويقدم زيمرمان (Zimmerman) (2000، نموذجاً للتنظيم الذاتي، ووفقاً لهذا النموذج فإن التنظيم الذاتي يحدث تبعاً لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم للسلوك والبيئة المحيطة، وتحدث عمليات التنظيم الذاتي وفقاً لثلاث مراحل، كما هو موضح في شكل (1)



شكل (1) نموذج زيمرمان الثلاثي في التعلم المنظم ذاتياً

ويقوم هذا النموذج على فكر باندورا في التعلم الاجتماعي، والذي يرى أن السلوك المعرفي للإنسان يُفسر في إطار التفاعل المستمر والمتبادل بين المحددات البيئية والمعرفية والسلوكية، ويفترض زيمرمان وفق هذا التصور أن التعلم المنظم ذاتياً يتطور بطريقة ديناميكية في ثلاث مراحل متصلة، وهي التدبر، والأداء، والتأمل الذاتي، وتسمح هذه المراحل الثلاث للمتعلمين بالتخطيط، الممارسة، والتقييم على التوالي، وتعد مرحلة التدبر هي المرحلة الأولية، وهي المرحلة التي تسبق الفعل، أي أنها تسبق المجهود الذي يبذله الفرد للتعلم، وخلال هذه المرحلة يجب على المتعلمين أن يسألوا ويجيبوا عن أسئلة مثل: ماهي أهدافي؟ ماهي الاستراتيجيات التي سوف استخدمها لإتمام مهمة التعلم؟ أين ومتي سوف أبدأ المهمة؟ من سوف يساعدي إذا احتجت إلي مساعدة؟ ومثل هذه الأسئلة تساعد المتعلمين في بناء أهداف مهمة التعلم، وكذلك التخطيط لمسيرة المهمة، وتقييم معتقداتهم عن قدراتهم لإتمام المهمة، بينما تتمثل المرحلة الثانية في النموذج في عملية الفعل، والتي تحدث أثناء مهمة التعلم، وخلال تلك المرحلة ينظم المتعلم ذاته من إدارة ومراقبة استراتيجياته بطريقة ما وراء معرفية، والتي كان قد حددها من قبل في مرحلة التدبر، وهنا يستخدم المتعلم استراتيجيات من نوعية: توليد الأسئلة، تسميع تعلمهم، مراقبة التقدم، وفحص فهمهم من خلال توليد الأسئلة الذاتية، أما المرحلة الثالثة فيتأمل فيها الطلاب عملهم الذين أكملوه خلال المرحلتين السابقتين، ومرة أخرى يستخدم المتعلمون استراتيجياتهم الما وراء معرفية، والتي تساعدهم في تعديل تلك المرحلة، وهنا يطرح الطلاب أسئلة من نوع: كيف فعلت ذلك؟ وهل حققت أهدافي؟ ماهي الاستراتيجيات التي تعمل والتي لا تعمل؟ ما الشيء المختلف الذي يمكن فعله لتحسين النتائج في المرات القادمة لأداء مهام مشابهة؟ وبناءً على دور التعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم، فإن البعض يستخدمه لتحسين عملية التعلم لا سيما لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلة في عملية التعلم، وهذا ما تدعمه دراسة فالاسا (2015) Valasa لتطوير مهارات الكتابة القصصية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة بلغت (6) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية، وقد أسفرت الدراسة عن تطور تلك المهارات لدى الطلاب بعد التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كما قام ويلكينز (2014) Wilkins بدراسة هدفت إلى تحديد أثر تدريب الفرد على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل، وذلك على عينة مكونة من (51) من طلاب جامعة تخصص بيولوجي، وأسفرت الدراسة عن وجود فرق دال في التحصيل للطلاب الذين تلقوا التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كذلك قام أحمد فكري بهنساوي (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على المستوي العام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيرات النوع، التخصص، والفرقة الدراسية، وذلك

على عينة بلغت (440) طالباً وطالبة من طلاب جامعة بني سويف، وتوصلت النتائج إلى امتلاك طلاب الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فوق المتوسط الفرضي للمقياس، وعدم وجود فرق دال يعزي إلى متغير النوع، التخصص، أو الفرقة الدراسية.

كما قام كل من مصطفى قسيم الهيلات، عبدالله محمد رزق، وأحمد يوسف الخواج (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، وذلك على عينة تكونت من (110) طالباً موهوباً و (110) طالباً غير موهوب من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين استراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ والسميع واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية).

كذلك قامت اعتدال عباس حسنين (2011) بدراسة هدفت من خلالها إلى تحديد أثر التدريب على استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية، وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وذلك لدى عينة بلغت (96) من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أسفرت الدراسة عن وجود أثر كبير للتدريب على استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية، وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، مما يعني أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

أيضاً قامت نيلسون (2014) Nelson بدراسة هدفت من خلالها إلى تحديد القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، وذلك على عينة بلغت (1073) من المدارس العليا، قد أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي للطلاب، كما أثبتت النتائج كذلك قدرة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التنبؤ بأداء التحصيل الدراسي للطلاب.

سمات الطلاب المنظمون ذاتياً:

يوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعداداً أكبر من الطلبة العاديين للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبدلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة كبيرة على إعادة ترتيب وتنظيم الذات، ويحددون أهدافهم التعليمية ويتأبرون للوصول إليها، كما أنهم يراعون في مراقبة أهدافهم التي حددها أنفسهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية

ونشاط ماوراء معرفي في أثناء عملية تعلمهم الشخصي (Zimmerman, 1995). ويعرف الباحث استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها «عملية معالجة للمعلومات تستند إلى عمليات معرفية وما روراء معرفية تتكامل في جانب سلوكي ينظم كافة السلوكيات المرتبطة بعمليات التعلم ويوجهها نحو تحقيق الهدف من عملية التعلم». ومن ثم قام الباحث ببناء مقياساً للتعلم المنظم ذاتياً يشير إلى أنه مكون ثلاثي (مكون معرفي- ماوراء معرفي- مكون سلوكي «إدارة مصادر التعلم»).

فروض البحث:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
2. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس المرونة المعرفية.
3. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

إجراءات البحث:

1. منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يسعى إلى تحديد مقدار واتجاه العلاقة بين المتغيرات؛ حيث اقتضت طبيعة مشكلة البحث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.
2. عينة البحث: انقسمت عينة البحث إلى نوعين:
أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات: وقد بلغت هذه العينة (263) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان:

جدول (2) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات

العدد	التخصص	الفرقة
36	رياضيات انجليزي	الثانية
48	لغة انجليزية أساسي	
95	لغة انجليزية عام	
84	تاريخ	
263	كلي	

ب- عينة البحث الأساسية: وقد بلغت (179) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان من التخصصات العلمية والأدبية:

جدول (3) العينة الأساسية

العدد	التخصص	الفرقة
99	كيمياء عربي	الثانية
80	لغة انجليزية أساسي	
179	كلي	

3- أدوات البحث :

أ- اختبار المرونة المعرفية :

وصف الاختبار: هو اختبار كمبيوترى يتكون من أربعة أجزاء، وكل جزء يتكون من 200 محاولة، ويطلب في كل جزء من المفحوص أن يستجيب وفق تعليمات محددة تظهر له، حيث يظهر للمفحوص حروف انجليزية، ويستغرق ظهور كل حرف ثانية واحدة ويبقى على الشاشة لمدة ثانيتان، ويطلب من المفحوص الضغط على زر "مسافة" على لوحة التحكم للمثير الهدف. الجزء الأول: تكون التعليمات بضرورة الاستجابة لحرف واحد فقط، وهو حرف "X"، والذي يعد بمثابة الهدف، ويكون ذلك بأسرع ما يمكنه بمجرد ظهور الحرف؛ وذلك لحساب زمن رد الفعل، وتعتبر الاستجابة لحرف "X" بالضغط على زر "مسافة" هي استجابة صحيحة، في حين أن الضغط على زر "مسافة" لأي حرف آخر "مشتت" يظهر تعد استجابة خاطئة، ويتم حساب عدد الاستجابات الصحيحة، وكذلك زمن رد الفعل لكل محاولة، وتكون تلك التعليمات في الجزء الأول، وهو عبارة عن (200) محاولة.

الجزء الثاني، والذي يتكون أيضاً من (200) محاولة تتغير فيه التعليمات؛ بحيث يصبح الحرف "X" مشتتاً وليس هدفاً؛ حيث يطلب من المفحوص الاستجابة لأي حرف يظهر بالضغط على زر "مسافة" باعتباره هدفاً، وعدم الاستجابة لحرف "X" باعتباره مشتتاً، ويتم حساب عدد الاستجابات الصحيحة، وكذلك زمن رد الفعل لكل محاولة، الجزء الثالث: ويتكون من 200 محاولة، يطلب فيها من المفحوص الضغط على زر «مسطرة» حينما يظهر أي من المثيرين، وهما حرف (M-W) محددتين على الشاشة، وإهمال باقي الحروف، والتي تصبح مشتتات على المفحوص إهمالها وعدم الاستجابة لها، وذلك بأقصى سرعة ممكنة، ويتم تسجيل زمن رد الفعل لكل محاولة والزمن الكلي المستغرق، وكذلك حساب عدد الأخطاء في الجزء الثالث.

الجزء الرابع: ويكون نفس تعليمات الجزء الثالث مضافاً لها تعديل وهي تعليمات جديدة بحيث يجب على المفحوص عدم الاستجابة لأي من الحرفين (M-W) حال تكرار ظهوره بدون أن يتخلله المثير الآخر، فلو تكرر ظهور حرف M مرتين متتاليتين يكون في المرة الأولى مثير يجب أن يستجيب له بالضغط على زر "مسطرة"، وفي المرة الثانية مشتت ينبغي عدم الاستجابة له، ويتم تسجيل زمن رد الفعل لكل محاولة والزمن الكلي المستغرق، وكذلك حساب عدد الأخطاء في الجزء الرابع.

أولاً: صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على (6) من السادة أساتذة علم النفس بجامعة عين شمس وحلوان؛ بغرض تقييم المقياس، وقد حدد الباحث نسبة 90% كمحك لقبول نسبة اتفاق على كل بند من بنود الاختبار، وقد حظيت بنود الاختبار بنسبة اتفاق 100%.

ثانياً: الصدق التمييزي:

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي على عينة بلغت (125) طالباً، وقام بتحديد اعلى (27%) وكذلك أدنى 27%، وقد بلغت مجموعة اعلى الاداء (34)، وكذلك مجموعة أدنى الأداء، وفيما يلي خصائص العينة.

جدول (4) عينة حساب الصدق التمييزي لاختبار المرونة المعرفية

الفرقة	التخصص	العدد
الثانية	انجليزي اساسي	27
الثانية	انجليزي عام	98

ثم قام الباحث بحساب اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة أعلى الأداء وأدنى الأداء على مقياس المرونة المعرفية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (5) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة أعلى الأداء وأدنى الأداء على مقياس المرونة المعرفية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستجابات الصحيحة	أعلى الأداء	34	666.0235	16.58709	13.955	66	.01
	أدنى الأداء	34	566.8471	37.97502			
الزمن بالثانية	أعلى الأداء	34	397.0424	40.33244	13.592	66	.01
	أدنى الأداء	34	297.5835	13.92450			

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجات حرية (66) = 1.98

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجات حرية (66) = 2.617

- ثانياً: ثبات الاختبار:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة معامل الاستقرار، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عينة من الطلاب بلغت (60) طالباً، وتصحيح الاختبار ورصد درجاتهم، ثم إعادة التطبيق بعد مرور (20) يوماً، وحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.893^{**}) بالنسبة للاستجابات الصحيحة، و(0.806^{**}) بالنسبة للزمن المستغرق، وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلى صلاحية الاختبار للاستخدام في البحث الحالي.

ب- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (من إعداد الباحث) :

- وصف المقياس :

يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في صورته النهائية من (39) مفردة؛ حيث تم حذف عدد (4) مفردات من المقياس بعد التحليل العملي، وتتراوح الدرجة على المقياس (39 - 117)، دائماً (3)، إلي حدٍ ما (2)، أبدأً (1)، وقد قام الباحث بإعداد المقياس وفق الخطوات التالية:

- خطوات إعداد المقياس:

1. الاطلاع على مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً سواء العربية أو الأجنبية، ومنها:
- مقياس بوردي Purdie تعريب إبراهيم إبراهيم أحمد (2007).
- مقياس إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010).
2. صياغة المقياس في صورته الأولية وعرضه على مجموعة من السادة الأساتذة المحكمين، وقد بلغ عددهم (7).
3. تعديل المفردات، وصياغتها وتطبيقها على عدد من الطلاب؛ بغرض حساب الخصائص السيكومترية.
4. إجراء التحليل العملي للمقياس، وصياغة مفردات المقياس في شكلها النهائي.
إجراءات حساب الصدق والثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

1- الصدق العملي:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (263)؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العملي للمقياس، ثم قام الباحث بإجراء التحليل العملي بطريقة المكونات الأساسية Principle Component، والتي وضعها "هويتلنج" Hottelling عام 1933، وتم استخدام محك كايرز في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تمثل البناء الأساسي، حيث يتم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح. ويقرر كاتل أن هذا المحك يتسم بالثبات والاستقرار في حالة المصفوفات التي تزيد متغيراتها عن (20) (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 2010، 622).

كما استخدم الباحث قيمة $0.3 \pm$ كمحك للتشبع الجوهرية للبند على العامل، ويمثل هذا الحد الأدنى للتشبع ثم تم التدوير بطريقة التدوير المتعامد Varimax Rotation، واستخلص الباحث ثلاثة عوامل للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (6) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	3.757	8.737	8.737
الثاني	3.142	7.308	16.045
الثالث	2.806	6.527	22.572
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=.703			
Bartlett's Test of Sphericity=2150.707			

جدول (7) نتائج معاملات تشبعات المفردات على الأبعاد بعد التدوير

المفردات	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
1	.484		
2			
3	.321		
4	.525		
5	.524		
6		.308	
7			
8	.530		
9		.422	
10			.347
11		.317	
12			.364
13		.574	
14	.522		
15	.588		
16		.453	
17		.487	
18			.336
19		.502	
20		.437	
21	.415		
22	.386		
23	.335		
24			.580
25			.621
26	.350		

	.394	27
	.365	28
		29
	.485	30
	.357	31
	.301	32
	.414	33
	.408	34
.328		35
.470		36
.512		37
		38
	.376	39
	.392	40
.354		41
.369		42
	.302	43

المفردات التي تم حذفها هي (2 - 7 - 29 - 38)، وهي تلك المفردات التي انخفض معامل تشبعها عن ($0.30 \pm$).

وفي ضوء ما سبق تتحدد الأبعاد المستخرجة من التحليل العاملي كما يلي:

جدول (8) معاملات تشبع مفردات البعد الأول (إدارة مصادر التعلم)

معامل التشبع	العبارة	رقم المفردة
.484	أستطيع حل المشكلات المتعلقة بالمواد الدراسية.	1
.321	أعمل بكفاءة مع مجموعة الزملاء في التكاليفات الدراسية.	3
.525	أستطيع الربط بين المعلومات الدراسية وبعضها.	4
.524	أراقب أدائي التعليمي ومدى تطوره.	5
.530	أستطيع تلخيص المادة وتحديد المطلوب منها بدقة.	8
.522	أحدد أهدافي بشكل جيد.	14
.588	أعمل على تقييم مستواي التعليمي بشكل مستمر.	15
.415	أشعر بأنني كسول أثناء المذاكرة.	21
.386	أحاول الإجابة في ورقة الامتحان بشكل مبتكر.	22
.335	أجرب عدة طرق في المذاكرة للوصول لأفضل طريقة.	23
.350	استخدم الانترنت أو المكتبة للحصول على معلومات جديدة في المقرر الدراسي.	26
.394	أذكر نفسي دائماً بأهمية النجاح الدراسي.	27
.485	أبذل مزيداً من الجهد لحل المشكلات الدراسية التي تواجهني.	30
.301	أدون جميع الملاحظات الخاصة بالمواد الدراسية.	32
.408	أوظف الخبرات الحياتية الجديدة في الإجابة عن المقررات الدراسية.	34

ويتضح من طبيعة المفردات التي تشبعت على العامل الأول أنها تعبر عن السلوكيات المتعلقة بضبط مصادر التعلم في البيئة، حيث يغلب عليها الطابع الإجرائي السلوكي، مثل: تنظيم بيئة التعلم، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، وطلب المساعدة، ولذا يطلق عليها الباحث «إدارة مصادر التعلم»، وهو الجانب الذي يتضمن عدة جوانب سواء معرفية أو ماوراء معرفية ولكنها ذات طابع إجرائي سلوكي.

جدول (9) معاملات تشبع مفردات البعد الثاني (الاستراتيجيات المعرفية)

رقم المفردة	العبارة	معامل التشبع
6	أناقش مع زملائي بعض الموضوعات الدراسية.	.308
9	أستطيع الحفاظ على تركيزي أثناء المحاضرة.	.422
11	أنظم وقت الاستذكار بكفاءة.	.317
13	أطلب من المحاضر توضيح بعض النقاط الغامضة.	.574
16	أحاول التفوق على زملائي.	.453
17	أحلل أهدافي الرئيسة إلى أهداف فرعية بغرض تحقيقها.	.487
19	أسعى للمشاركة مع المحاضر أثناء المحاضرة.	.502
20	أعبر عن وجهة نظري في المحتوى الذي أدرسه.	.437
28	أكافئ نفسي حينما أنتهي من مذاكرة مادة ما.	.365
31	استخدم أشكال توضيحية تساعدني في فهم المادة المتعلمة.	.357
33	أحاول قراءة الموضوع بشكل مبدئي قبل المذاكرة.	.414
39	أحاول تقوية ذاكرتي بعدة طرق.	.376
40	أري ضرورة الالتحاق بالدراسات العليا بعد التخرج.	.392
43	أحتفظ بالمعلومات لنفسي لتحقيق التفوق على زملائي.	.302

يتضح من طبيعة المفردات التي تشبعت على العامل الثاني أنها تعبر عن الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لتنظيم سلوكياته المرتبطة بالتعلم، مثل: التسميع، التنظيم، والتفصيل، ومن ثم يطلق الباحث على ذلك المكون «الاستراتيجيات المعرفية»

جدول (10) معاملات تشبع مفردات البعد الثالث (الاستراتيجيات الما وراء معرفية)

رقم المفردة	العبارة	معامل التشبع
10	أترك أداء الواجبات التي تتطلب مجهوداً كبيراً.	.347
12	أحاول فهم الموضوع من خلال إعادة قراءته.	.364
18	أكرر تسميع المعلومة حتى أحفظها جيداً.	.336
24	أحرص على تنظيم ما أسمع في نقاط يسهل تذكرها.	.580
25	أقيم باستمرار طريقتي في المذاكرة بغرض تحسينها.	.621

35	أطرح على نفسي الأسئلة لتحديد مدي فهمي لما ذاكرته.	.328
36	يفوتني عديد من النقاط الهامة بسبب انشغالي عن المحاضرة.	.470
37	أحدد المفاهيم المهمة في المادة الدراسية لحفظها.	.512
41	أستطيع تحديد الوقت الكافي لمذاكرة كل مادة.	.354
42	أطلب من زملائي توضيح بعض النقاط الغامضة في المواد الدراسية.	.369

يتضح من طبيعة المفردات التي تشبعت على العامل الثالث أنها تعبر عن الاستراتيجيات ماوراء المعرفة التي يستخدمها الفرد لتنظيم سلوكياته المرتبطة بالتعلم، كالتخطيط، والمراقبة، ومن ثم يطلق الباحث على ذلك المكون «الاستراتيجيات الماوراء معرفية»

2- ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة معامل الاستقرار، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عينة من الطلاب بلغت (60) طالباً، وتصحيح الاختبار ورصد درجاتهم، ثم إعادة التطبيق بعد مرور (20) يوماً، وحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني، وكذلك حساب الثبات بعدة طرق أخرى، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (11) نتائج معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

العدد المفردات	معامل التجزئة «سبيرمان»	معامل التجزئة «جوهان»	معامل ألفا -كرونباخ	معامل الاستقرار	البعد
15	.811	.787	.761	.902**	إدارة مصادر التعلم
14	.784	.779	.777	.922**	الاستراتيجيات المعرفية
10	.756	.748	.781	.894**	الاستراتيجيات الماوراء معرفية
39	.790	.780	.770	.886**	المقياس ككل

يتضح من نتائج جدول (11) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

النتائج ومناقشتها :

ولاختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة

إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، قام الباحث بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (12) نتائج معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

الاستراتيجيات المتعلم المنظم ذاتياً ككل	الاستراتيجيات ماوراء المعرفية	الاستراتيجيات المعرفية	إدارة المصادر	البعد
-.558**	-.235**	-.539**	-.414**	الزمن بالثواني
.622**	.286**	.547**	.500**	الاستجابات الصحيحة

يتضح من نتائج جدول (12) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص على أنه «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد كانت معاملات الارتباط سالبة بالنسبة إلى الزمن المستغرق في اختبار المرونة المعرفية، في حين كان موجباً بالنسبة لعدد الاستجابات الصحيحة، ويشير ذلك إلى أن الزمن الذي يستغرقه الفرد في الانتقال بين المهام أو الاستجابة للتعليمات الجديدة ينخفض في حال وجود استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أي أنه كلما امتلك الفرد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واتفقها أدى ذلك إلى انخفاض زمن رد الفعل، وكلما كانت الاستجابات التي يصدرها الفرد صحيحة أي كلما زادت المرونة المعرفية لدى الفرد كلما أدى ذلك إلى اتقان الاستراتيجيات المستخدمة في تنظيم السلوكيات الموجهة نحو الهدف.

وتتسق تلك النتيجة مع طبيعة كلا المفهومين، فالمرونة المعرفية تعتمد على قوة الذاكرة العاملة للفرد، وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أي أن هناك عاملاً مشتركاً بينهما، وتشير نتائج عديد من الدراسات إلى أن نمو المرونة المعرفية يسهم في نمو الذاكرة العاملة، وتشير إلى أن التطورات التي تحدث في أداء الذاكرة العاملة في الفترة من (7 - 9) سنوات تعزي إلى التطورات النمائية في المرونة المعرفية، والتي تمكن الأطفال من الانتقال بين المهام، وكذلك الانتقال بين عمليات المعالجة وعمليات الاحتفاظ (Schleepen, & Jonkman 2012, 276) في حين تشير نتائج دراسات أخرى إلى أن الذاكرة العاملة والكف المعرفي يعدان عاملان أساسيان في نمو المرونة المعرفية وتطورها؛ حيث تشير نتائج مورادزادي (Moradzadeh 2009) في دراسة أجرتها على عينة من طلاب جامعة كلورادو بلغت (58) بمتوسط عمري مقداره (20.13)،

وانحراف معياري (1.43)، والتي هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت سعة الذاكرة العاملة، وكذلك الكف المعرفي عاملين منبئين بالمرونة المعرفية أم لا، وأشارت النتائج إلى أن كل من الذاكرة العاملة والكف المعرفي يعدان عاملان منبئان بالمرونة المعرفية، أي أن المرونة المعرفية تتحدد في ضوء سعة الذاكرة العاملة والكف المعرفي.

وتوضح تلك النتائج السابقة أن المرونة المعرفية تعد مؤشراً قوياً على نمو الذاكرة العاملة والتي تمثل حجر الزاوية في استخدام الطالب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كذلك تشير دراسة ديك (2006) Dick، والتي هدفت إلى دراسة تطور المرونة المعرفية على عينة من الأطفال تكونت من (30) طفلاً، إلى أن المرونة المعرفية بناءً متعدد الأوجه، يتضمن عمليتي الكف والتنشيط، وهما عمليتان مرتبطتان بالذاكرة العاملة، الأمر الذي يدعم فكرة تأثير الذاكرة العاملة والكف المعرفي في نمو المرونة المعرفية.

كما تشير دراسة نافز أحمد عبد (2013) إلى أن المرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً موجياً بما وراء الذاكرة، لاسيما الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، وذلك وفقاً لنتائج الدراسة التي أجراها على عينة مكونة من (224) من طلاب الفرقة الأولى بكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية. وتدعم تلك النتائج وجود علاقة قوية بين المرونة المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه “ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس المرونة المعرفية، قام الباحث بحساب اختبارات دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (13) نتائج اختبارات دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التخصص

العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس المرونة المعرفية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الزمن بالثواني	علمي	100	359.77	84.84972	.780	177	غير دال
	أدي	79	350.37	73.41888			
الاستجابات الصحيحة	علمي	100	619.43	86.00221	1.097	177	غير دال
	أدي	79	605.71	79.16752			

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 0.05. ودرجات حرية (177) = 1.960

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 0.01. ودرجات حرية (177) = 2.576

يتضح من نتائج جدول (13) تحقق الفرض الصفري، والذي ينص على أنه “ لا يوجد

فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس المرونة المعرفية، حيث كانت قيم ت المحسوبة غير دالة إحصائياً، وتدعم تلك النتيجة فكرة عدم تأثير التخصص (علمي-أدبي) في القدرات العقلية للأفراد؛ حيث أصبح جميع الطلاب يطورون قدراتهم ومهاراتهم لاسيما العقلية لتحقيق النجاح الأكاديمي بغض النظر عن التخصص، لاسيما وأن طبيعة المقررات تتطلب جميعها المرونة المعرفية باعتبارها عاملاً منبئاً بالنجاح الأكاديمي، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والتخصصات العلمية منها والأدبية، حيث تشير نتيجة دراسة أجوستينو (2008) Agostino إلي أن المرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً موجباً بالقدرة على الاستدلال الرياضي، وذلك على عينة من الأطفال بلغت (155) تتراوح أعمارهم بين (8 - 13) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلي ارتباط الكف المعرفي والمرونة المعرفية. وكذلك السعة العقلية والتحديث بالقدرة على الاستدلال الرياضي، وحل المشكلات الرياضية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.21-0.79)، كما أوضحت الدراسة وجود معامل ارتباط موجب بين تلك المتغيرات والعمر الزمني، الأمر الذي يوضح الجانب التطوري عبر الزمن لتلك الوظائف التنفيذية.

ووفقاً لدراسة إكساي (2014) Xie فإن المرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً موجباً بتعلم لغة أجنبية ثانية، وذلك في دراسة أجراها على عينة بلغت (42) من الأفراد الصينيين بمتوسط عمري (20.31)، وانحراف معياري (1.02)، والذين يتحدثون الصينية والإنجليزية معاً.

وتدعم تلك النتائج ما أفرت عنه نتائج الفرض الثاني من عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس المرونة المعرفية؛ حيث ترتبط المرونة المعرفية ارتباطاً موجباً بجميع التخصصات العلمية منها والأدبية.

اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه “ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، قام الباحث بحساب اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (14) نتائج اختبارات دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إدارة مصادر	علمي	100	33.8500	4.39093	-1.853	177	غير دال
	أدبي	79	34.9747	3.52273			
استراتيجيات معرفية	علمي	100	29.8100	4.10886	-4.90	177	غير دال
	أدبي	79	30.1139	4.13549			
استراتيجيات ما وراء معرفية	علمي	100	24.2400	2.25684	6.192	177	.01
	أدبي	79	22.2405	1.99496			
التعلم المنظم ككل	علمي	100	87.9000	8.38409	.475	177	غير دال
	أدبي	79	87.3291	7.45709			

قيمة « ت » الجدولية عند مستوى دلالة 0.05. ودرجات حرية (177) = 1.960

قيمة « ت » الجدولية عند مستوى دلالة 0.01. ودرجات حرية (177) = 2.576

يتضح من نتائج جدول (14) تحقق الفرض الصفري، والذي ينص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث كانت جميع قيم ت المحسوبة غير دالة إحصائياً، باستثناء بُعد الاستراتيجيات ما وراء معرفية، وقد كانت الفروق لصالح طلاب العلمي، وتتفق تلك النتيجة مع الواقع التعليمي؛ حيث لم يعد هناك اختلاف ملحوظ بين أداء الطلاب، فتطور المجتمع وما يفرضه من تحديات على الجميع دون استثناء جعل الطلاب بشكل عام يحاولون تطوير قدراتهم ومهاراتهم العلمية، وتحقيق مستوي عالٍ من التفوق الأكاديمي بما يضمن لهم الحصول على عمل مناسب بعد التخرج.

بينما تختلف تلك النتائج مع نتيجة دراسة إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010)، والتي أجراها على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغت (519) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فرق دال بين متوسطي طلاب التخصص العلمي والأدبي في الرياض والقصيم في بعض الاستراتيجيات لصالح طلاب التخصص العلمي، وربما يعزى اختلاف تلك النتيجة إلي اختلاف المرحلة الدراسية؛ حيث تمثل المرحلة الثانوية درجة كبيرة من الأهمية في مستقبل الفرد، ومن ثم يكون اهتمام الطالب بتنظيم تعلمه لا سيما مع التخصص العلمي، وبالتالي تبرز الفروق بين التخصصات وتكون أكثر وضوحاً.

ملخص النتائج؛ أسفر البحث الحالي عن النتائج التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
 2. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس المرونة المعرفية.
 3. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي ودرجات طلاب التخصص الأدبي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بالتالي:
- ضرورة الاهتمام بالمرونة المعرفية، وكذلك بالوظائف التنفيذية الأخرى مثل الكف المعرفي، والتحديث، وذلك لارتباطها بشكل مباشر بعمليات التعلم، والاستراتيجيات المرتبطة به.
 - العمل على تنمية الوظائف التنفيذية، وذلك من خلال برامج تدريبية أو علاجية لاسيما لدى الطلاب الأصغر سناً.
 - تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالاهتمام والدراسة، وتحديد العوامل الأخرى والقدرات المعرفية المرتبطة بها، والتي تؤثر فيها.

المراجع

المراجع العربية :

- إبراهيم بن عبد الله الحسينان (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوي الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.
- أحمد فكري بهنساوي (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة «دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات»، بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 2(1)، 1-68.
- اعتدال عباس حسانين (2011). أثر التدريب على استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحث منشور، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 21(73)، 45 - 88.
- رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول (2003). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.
- عادل ريان (2014). القدرة التنبؤية للكفاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28(3)، 460 - 492.
- عبد الناصر الجراح (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 333-348.
- فؤاد أبو حطب (1996). القدرات العقلية (ط5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد السيد عبد الرحمن (1998). نظريات الشخصية، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- مصطفى قسيم الهيلات، عبد الله محمد رزق، وأحمد يوسف الخواجا (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين/كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19-21 مايو - جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- نافذ أحمد عبد (2013). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(3)، 329 - 358.

المراجع الأجنبية :

- Agostino, A. (2008). The development mathematical reasoning: role of M-Capacity, inhibition, and shifting. PH.D. . dissertation, University of York ,U.S.A, From Dissertation & Theses: Full text.
- Bennett, Joanna and Muller, Ulrich (2010) “The Development of Flexibility and Abstraction in Preschool Children,” Merrill- Palmer Quarterly: Vol. 56: Iss. 4, Article 2.
- Cleary, T., Callan, J., Malatesta, C., & Adams, T. (2015). Examining the Level of Convergence Among Self-Regulated Learning Microanalytic Processes, Achievement, and a Self-Report Questionnaire, Journal of Psychoeducational Assessment, 33(5) 439–450. (27), 255– 269.
- Dick, A. (2006). The development of cognitive flexibility. PH.D. dissertation, The Temple University Graduate Board, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT 3233426).
- Iselin, A., & De Coster, J. (2012). Unique relations of age and delinquency with cognitive control, Published research, Journal of Adolescence, (35), 367–379.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. New Ideas in Psychology. (30), 190–200.
- Knouse, L., Anastopoulos, A., & Dunlosky, J. (2012). Isolating metamemory deficits in the self-regulated learning of adults with ADHD, Journal of Attention Disorders, 16(8) 650–660.
- Linder. R and Harris. B (1993). Self Regulated Learning Meta Cognition and the Problem of Transfer. Paper Presented at the 4th International Correction Education Association Annual Conference. July 12. Chicago.
- Moradzadeh (2009). Components of cognitive flexibility in adults. M.A.D. dissertation, University of York, From Dissertation & Theses : Full text.
- Nelson, J. (2014). Self-Regulated Learning, Classroom Context, and Achievement: A Dual-Method Investigation, Ph.D. dissertation, Minnesota University, USA, 3635200.
- Pintrich, P., & Ziender, M. (2000). The role of goal orientation in self - regulated learning, handbook of self-regulation, San Diego : Academic press.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated Learning components of classroom academic performance, journal of educational psychology, 82(1), 33-40.

- Rose, K. (2011). Restorative environments' influence on cognitive flexibility in developing adults. . M.A.dissertation, University of Utah, U.S.A, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT 1488800).
- Schleepen, T., & Jonkman, L.(2012). Children's use of semantic organizational strategies is mediated by working memory capacity, *Cognitive Development*, (27), 255– 269.
- Toglia, J. P., Rodger, S. A., & Polatajko, H. J., (2012). Anatomy of cognitive strategies: A therapist's primer for enabling occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79, 225- 236. doi: 10.2182/cjot.2012.79.4.4
- Valasa, L. (2015). Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using self-regulated strategy development, Ph.D. dissertation, The Pennsylvania State University, USA, 3715573.
- Wilkins, D. (2014). The effect of self-regulated learning strategy training and question generation on metacognitive awareness and achievement among college students enrolled in science courses, Ph.D. dissertation, old dominion, University, USA, 3662400.
- Xie, Z.(2014). Second-Language Proficiency, Language Use, and Mental Set Shifting in Cognitive Control Among Unbalanced Chinese–English Bilinguals. *SAGE Open*, 1-10.
- Zimmerman, B.(1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30 (4), 217- 221.
- Zimmerman, Barry J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA, US: Academic Press.

مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (تصور مقترح)

د. عبد الله بن حمد بن إبراهيم العباد *

مقدمة :

تشهد الساحة التربوية تطوراً كمياً ونوعياً متسارعاً في مجال التعليم العالي، حيث تزايدت أعداد مؤسسات التعليم العالي، وتنوعت البرامج والتخصصات المطروحة فيها، وتطورت تقنياتها وأنماطها التعليمية، فلم تعد المعرفة ترفاً فكرياً بل ضرورة حياتية وأساساً لتقدم المجتمعات المعاصرة واعتبرت اقتصاداً قائماً بذاته، حيث ظهرت النظم التشابكية والمنظومات المفتوحة للإنتاج الإبداعي، وأصبح هناك ضرورة للاهتمام بتطوير المعرفة والإنفاق عليها.

وقد أصبح اقتصاد المعرفة محورياً أساسياً في كافة المحافل العلمية والثقافية باعتباره من الاقتصاديات المفتوحة، وتحول مجال المعرفة إلى محور للتنافس بين الدول والمجتمعات التي تتسابق فيما بينها على اكتساب مصادر القوة والتفوق الحضاري، وصار للعلماء في هذا النمط من المجتمعات دور مهم وحيوي بحيث يكون الوصف الذي يعرفون به هو الوصف الذي يطلق على المجتمع برمته، وكأنه تحول إلى مجتمع العلماء وأهل المعرفة حتى سُمي بمجتمع المعرفة. (الإبراهيم، 2004 م، ص 194 - 195)

ويعد المجال التعليمي من أكثر هذه المجالات تأثراً، حيث تشهد الأوساط التربوية والتعليمية

* كلية التربية. جامعة الملك سعود

– محلياً وعربياً و عالمياً – اهتماماً متزايداً نحو تطوير الواقع التربوي ورفع مستوى مخرجات التعليم، وقد ازدادت تلك التغيرات المعاصرة سرعة نحو التطوير في ظل التحديات العالمية مثل (الخصخصة، العولة، المنافسة الحضارية...)، الأمر الذي يفرض على النظم التعليمية ضرورة مواكبة متطلبات و احتياجات العصر في ضوء المستقبل المتوقع حدوثه في عالم متغير . (بدح، 2007م، ص147)

ولما كانت الجامعة كمؤسسة تعليمية عليا تحتل داخل أي نظام تعليمي أهمية قصوى، لوجودها على قمة السلم التعليمي وبخاصة فيما يتصل بإعداد القوى البشرية المؤهلة لتسخير المعرفة في خدمة الاحتياجات الاجتماعية وإحداث التقدم العلمي والاجتماعي، ولذا ازدادت أهمية الجامعة بحيث أصبحت ركيزة أساسية في تشكيل خطط التنمية الشاملة وتطويرها (أحمد، 2005، ص 558).

تمّ بدعم من مركز البحوث التربوية كلية التربية - جامعة الملك سعود

وقد ركزت المملكة العربية السعودية على التعليم الجامعي في المساهمة في تحقيق الخطط الخمسية للتنمية ، فقد أنجزت المملكة العربية السعودية تسع خطط تنموية طموحة، وهي الآن على مشارف خطة التنمية العاشرة وفي كل خطة يزداد الاهتمام بالتعليم الجامعي كركيزة أساسية لهذه الخطط لأنه يعتبر انعكاساً صادقاً لحاجات المجتمع التنموية والتي تكمن في تطوير القوى البشرية وتنميتها في مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع .

وبالرغم من زيادة الطلب على التعليم الجامعي في المملكة مع التوسع الكمي في زيادة عدد الجامعات الحكومية و الخاصة ، فإنّ التعليم الجامعي يواجه العديد من التحديات و التحولات المختلفة ، أهمها ظهور أنماط جديدة للتعليم العالي و الجامعي مثل: التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني والافتراضي(الحربي، 2005 م، ص 98).

ومن هذا المنطلق اهتمت العديد من الدول بمراجعة سياساتها التعليمية، بإحداث العديد من التجديدات في أنظمتها التعليمية التي ظهرت في صورة سياسات، بعضها تناول قضايا التمويل التعليمي والإنفاق واسترداد التكلفة من جهة، وبعضها الآخر يهتم بقضايا الجودة التعليمية وتطبيق معاييرها لتحقيق التنافسية والربحية كمبدأ أساسي ضمن مبادئ السوق العالمي من جهة أخرى (أحمد ، 2005 ، ص 559) ، فقد اهتمت جنوب أفريقيا بوضع خطة داخل نظامها للتعليم العالي بتضافر جهود الحكومة والمؤسسات التعليمية ومختلف هيئات المجتمع لتحقيق الاستقلال المؤسسي والمسئولية (المحاسبية) العامة ، كل ذلك في إطار خاص لتطوير التعليم العالي بها (Singh-Mala,Lange-Lis ، 2007).

وفي مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة أصبح تقويم التعليم العالي

(Assessment Of University Education) على المستوى العالمي جزءاً لا يتجزأ من تحقيق جودة العملية التعليمية، كما أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية كمحور رئيس في عملية شاملة تستهدف تجويد التعليم الجامعي عموماً. (Tauno & Jouni, 2008)

وتعتبر دول فرنسا وإنجلترا وهولندا من أكثر البلدان الأوروبية التي تتم فيها عمليات التقييم ومتابعة جودة التعليم، وربما تتم بصورة مختلفة عن النظام الأمريكي. ومنذ إعلان بولونيا عام 1997 عن التوجه نحو نظام تعليم جامعي متناسق تقوم الدول الأوروبية بالمبادرة بترتيب نظام التعليم بها حتى يكون قريباً من النسق المعلن في بولونيا. كذلك بدأت أوروبا مجتمعة في إنشاء الآليات المناسبة لكي تتابع جودة التعليم العالي بدولها المختلفة تأكيداً على وحدة سوق العمل. (Institutional Evaluation in Europe, 2001)

كما قدمت المملكة المتحدة نموذجاً جيداً للفكر الأوروبي الذي جاء متأخراً عن الولايات المتحدة والمختلف عنها حيث أنه في عام 1997 أنشأ بالمملكة المتحدة هيئة توكيد الجودة Quality Assurance Agency (QAA) بهدف وضع نظام لتوكيد الجودة ومعايير الجودة في التعليم العالي، وتعتبر هيئة توكيد الجودة هيئة مستقلة وغير حكومية وتعمل كجمعية أهلية. (لظفي، 2010م، ص132)

وكما تتسابق الدول في توسيع مظلة التعليم الجامعي كميّاً، فإنها تحاول أيضاً أن تتسابق في رفع مستويات الجودة في هذه المرحلة المهمة من التعليم، بما يكفل رفع جودة الخريج، في عصر لا يعترف فيه إلا بالخريج ذي الجودة العالية (عابدين، 2003، 312).

فالجودة خطوة متقدّمة نحو التحسين المستمر وطريقة عصرية للتطوير وتلبية احتياجات المجتمع تسعى إلى وضع رؤية واضحة لضمان تحقيق التخطيط المنظم والأداء المتميز داخل المؤسسة التعليمية، كما أكدت كثير من الدراسات أن التعليم الذي تتحقق فيه الجودة يسهم في تكوين شخصيات متوازنة في جميع الجوانب الشخصية، كما يسهم في تعويد الأفراد على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير و التفكير الابتكاري الذي يساعد الفرد على التجديد والتطوير (سلام، 2007، 45) وكذلك المرونة في تقبل الأفكار الجديدة، والمشاركة في وضع القرارات التعليمية ومواجهة التحديات والتغيرات المحيطة.

كما تتحقق الجودة من خلال عدة مراحل وخطوات استراتيجية، أهمها الخطوة الأولى والمدخل الذي إذا ما نجح البدء به وتحقيقه تلتها بقية الخطوات بتسلسل وسهولة ألا وهو بناء البنية المعرفية اللازمة لخلق المناخ الملائم لتحقيق معايير الجودة والوصول إلى الأهداف الحقيقية، وتتمثل هذه القاعدة المعرفية التي تسبق تطبيق برامج وخطط ومعايير الجودة في

قيم ثقافة الجودة، التي تؤمن وتعتقد في الجودة كنظام حياة وأسلوب عمل، حتى تصبح الجامعة مصدراً لإشعاع ثقافة الجودة على المجتمع المحيط بها ولن يتأتى ذلك إلا إذا تمكنت من استيعاب هذه الثقافة أولاً.

ويرتبط مفهوم الاعتماد التربوي بمفهوم الجودة التعليمية من جانب أن كلاً منهما يهتم بمستوى تحقيق الأهداف التعليمية، حيث يعبر مفهوم الجودة في التعليم عن القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية بالمواصفات المطلوبة، أي أن التحقق من الجودة يتطلب مقياساً دقيقاً يضع معايير جودة محددة لبلوغ الأهداف ويعبر عن مدى تحقيق هذه المعايير عن جودة التعليم، وبذلك يلتقي مفهومي الجودة والاعتماد ليعبرا عن مدى نجاح التعليم وفعاليتها في إكساب المهارات والخصائص اللازمة للخريج (البحيري، 2006، 6).

ويمثل تبني الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية ضرورة لتحقيق التنافسية بمؤسسات التعليم الجامعي والعالي في المملكة، ولكنه يواجه العديد من العوائق حتى يمكن وضعها موضع التطبيق العملي النموذجي الصحيح، والتغلب على أية عوائق يتطلب معرفة الإدارة وفهمها الواضح لعملية تحسين الجودة.

وبالتالي فإن المنظمات التي تطبق برامج الجودة عادةً ما تكون لها فلسفة للجودة تتبناها و تنشرها عبر المنظمة، تمثل عاملاً مهماً في تطوير ثقافة المنظمة، باعتبارها الفلسفة التي يعتمد عليها العاملون في نشاطهم و من خلالها يمكن أن تتوفر مؤشرات ماهية السلوك المقبول داخل المنظمة (صادق، 2003، 545).

أي إن التفوق في الجودة وتطبيقها يتطلب توافر مقومات وقواعد أساسية، يأتي في مقدمتها العمل على خلق ونشر ثقافة داخل المنظمة هدفها الأول هو الجودة، بل إن التحسين المستمر في الجودة يصبح جزءاً لا يتجزأ من برامجها اليومية وأعمالها الروتينية.

كما أن إيجاد ثقافة في المؤسسة يمثل عنصراً حيوياً ومهماً من عناصر الجودة، فجميع العاملين، على كافة المستويات، يجب تزويدهم بالمعارف والمعلومات والنظريات ونتائج تطبيق الجودة في مؤسسات أخرى ومن دول متعددة، وكذلك إكسابهم الوعي بأهمية ومفاهيم الجودة الشاملة؛ لأن نشر ثقافة الجودة أو الاهتمام بخلق مثل هذه الثقافات يوفر لغة مشتركة من خلال العمل داخل المؤسسة (عباس، 2005، 21).

ولذا فإن نشر ثقافة الجودة يعد أولى الخطوات التي ينبغي أن تحرص عليها أية منظمة توجهت إلى تطبيق الجودة، ليتم بناء الفناعة والرؤية المشتركة بين جميع أفراد المؤسسة، وبالتالي يحتاج ذلك إلى تغيير ثقافة المؤسسة والتي تعتبر في ذاتها عملية معقدة لأنها تمثل تغيير في القوانين والنظم المتحكمة في المؤسسة ذاتها.

لذلك فمن الواضح أنّ من أولى متطلّبات تطبيق الجودة تغيير مناخ العمل وتغيير ثقافة المؤسسة ، ويتطلب ذلك إعداد العاملين ثقافياً و مهنيّاً لتقبّل مفاهيم وممارسات الجودة ، و كذلك إنشاء الوحدات التنظيمية الجديدة التي تقوم بتنسيق أمور تحسين الجودة والإشراف على التطبيق ، وتسعى إلى بناء فرق عمل و تحقيق المشاركة و التعاون بين العاملين كما تقوم بنشر حلقات الجودة بينهم (مراد ، 2007 ، 63) .

وبالتالي فإنّ نشر ثقافة الجودة يتطلّب توضيح الفلسفة الأساسية لها وأهمّ توجهاتها وتوفير الرؤية الواضحة لما يجب تحقيقه من غايات و أهداف مع وضع القواعد و الأسس و المعايير التي تلتزم بها المؤسسة ، كما يتطلب تحديد الأطر الثقافية الملائمة لتطبيق الجودة حتى نصل إلى مستوى النجاح المطلوب.

وفي ضوء ما سبق فإنّ تجويد مؤسسات التعليم الجامعي يتأتى من تحسين مستوى سير العملية التعليمية ومدى نشاط البرامج البحثية بها ، و مع أنّ هناك العديد من العوامل بمؤسسة التعليم الجامعي (كالتالي و الأستاذ والاداري والامكانات المادية وغيرها ...) و التي تعمل مجتمعة ، عليها القيام بدورها تجاه العملية التعليمية ، إلا أنه يبقى عضو هيئة التدريس هو الركيزة الأساسية ضمن هذه العوامل ، فيتوقع من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن يلعبوا دوراً حيوياً و أساسياً في تحقيق جودة التعليم ، وذلك استناداً لما يناط إليهم من أدوار ومسئوليات تمثل جوهر ولب الجودة في التعليم (سالم ، 2007 ، 235) .

ويرجع ذلك إلى أنّ عضو هيئة التدريس يمثل عصب التعليم الجامعيّ القادر على ترسيخ القيم و نشر المعرفة و المهارات في المجتمع ، كما أنّ تحسين أداءه يعمل على رفع جودة المؤسسات التعليمية و يحتاج ذلك إلى الكفايات اللازمة و الضرورية لحمل عبء هذه الرسالة فالجامعة بأساتذتها و فكرهم و خبرتهم تعرف بين غيرها و ليس بمبانيها أو أي شيء آخر .

وقد أشار (عبد الفتاح ، 2002 ، ص 4) إلى أنّ أولى الخطوات التي تقوم بها اللجنة العليا لتطوير التعليم ، هي ضرورة اهتمام رجال التعليم العالي بنشر ثقافة الجودة والاعتماد في مجال التعليم العالي ، مع البدء بأنفسهم في التعليم و التدريب على موضوعات و مفاهيم الجودة من خلال الدورات و المؤتمرات و الكتب و ... إلخ ، حتى يمكن تكوين كوادر قيادية تتبنى تطبيق الجودة عن وعي و علم و اقتناع .

ولذا فإنّ تطبيق الجودة ووضع معايير تحكم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة أصبح ضرورة ملحة لتجويد أدائهم و رفع قدراتهم و مهاراتهم ليخرج من بين أيديهم طلاب على مستوى العصر و تحدياته (كنعان ، 2005 ، 239) .

و يتوقف نجاح عملية التغيير والتطوير في مؤسسات التعليم الجامعي على مدى توفر المناخ التنظيمي الملائم الذي يدعم هذا التغيير وكيفية إدارته، وكذلك التعامل مع ما يصاحبه من مقاومة من بعض أعضاء هيئة التدريس، والتي تشكل قوة مضادة تكون حائلاً أمام حدوث هذا التغيير، من هنا يجب على المسؤولين في التعليم الجامعي التعامل مع هذه الفئة من العاملين، ومعرفة أسباب تلك المقاومة نظراً لأن مشاركة هؤلاء العاملين في عملية التغيير والتطوير قد يؤدي إلى تخفيف درجة المقاومة لديهم. (Francis J., 2005, p. 2-3)

وخلاصة لما سبق؛ فإن جودة أية كلية جامعية إنما تقاس بهيئة تدريسيها، وإن نوع التعليم الذي تقدمه لطلابها يعتمد إلى حد كبير على كفايات أعضاء هيئة التدريس بها. وكفاءة عضو هيئة التدريس لا تقاس فقط بما لديه من علم في تخصصه، وبما يملكه من حقائق هذا العلم ومفاهيمه، ولكنها تقاس في الوقت نفسه بكفاءة تدريسه من حيث المداخل والاستراتيجيات والطرق والفيئات (الناقاة، 2005، 51) وبما يتداركه من نظم تطويرية حديثة، تتطلب منه الفهم الكافي لمفاهيم هذه النظم وآلياتها في ضوء نشر ثقافتها داخل المنظمة.

ومن ثم فإن إيجاد ثقافة خاصة بالجودة في الجامعة يمثل عنصراً حيوياً وهاماً من عناصر الجودة، فجميع العاملين يجب تزويدهم بالمعارف والمعلومات والنظريات ونتائج تطبيق الجودة في جامعات أخرى ومن دول متعددة، وكذلك إكسابهم الوعي بأهمية ومفاهيم الجودة؛ لأن نشر ثقافة الجودة أو الاهتمام بخلق مثل هذه الثقافات يوفر لغة مشتركة من خلال العمل داخل الجامعة.

ومن أبرز التغييرات التي حدثت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين في مجال التعليم؛ إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بناء على الموافقة السامية الكريمة عام 1424هـ والتي تهدف إلى تطوير وتحديث نظم التعليم بما يتناسب مع المعايير المحلية والعالمية، وكذلك متابعة التطورات التي تحدث داخل نظم التعليم، وبعد ذلك اعتمادها عند تحقيق مستوى معين من الأداء والتطوير.

ومن هنا يتضح أن إحداث التغيير اللازم في ثقافة الجامعة وتنظيمها وتحويلها إلى ثقافة جودة، قبل أن تصبح الجودة هي أسلوب حياة الجامعة، هو الخطوة الأولى على طريق الجودة، ولكن هذا التغيير ليس بالأمر اليسير، وإنما يجب أن يبدأ بالإدراك الذاتي، ثم تغيير الاتجاهات نحو تقبل الجودة وإحداث التقويم، ومن ثم ظهور ذلك في السلوك الذي يجب أن تتوافر فيه شروط الجودة وعناصر ثقافتها، وبالتالي فإن ثقافة الجودة لها مستويات وعناصر تشكل في مجملها محتوى ثقافة الجودة.

من هنا تأتي الدراسة للتعرف على أسباب مقاومة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس

بالجامعات السعودية ومحاولة خلق مناخ تنظيمي جيد يساعد في إحداث عملية التغيير بطريقة سهلة وأكثر فاعلية وذلك كشرط للحصول على الاعتراف واثبات المكانة والمصداقية أمام الراغبين في الالتحاق بالجامعات السعودية أو التعامل معها من الطلاب وأصحاب الأعمال والمستثمرين أو الرأي العام.

مشكلة الدراسة

سارت الجامعات السعودية في الآونة الأخيرة بخطوات سريعة تجاه تحقيق الجودة الشاملة وتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي سواء ما يتعلق منها بمنظمات الاعتماد المحلية، أو ما كان منها متعلقًا بمنظمات الاعتماد الدولية، وأصبحت في سياق مع الزمن تحوّلها تحديات المنافسة من جهة، وتحديات القدرة على إشاعة قيم الجودة وممارستها في المؤسسة الجامعية من جهة أخرى. ولقد كان الهاجس الأكبر أمام الجامعات السعودية كيفية دفع الأطراف المشاركة في تطبيق معايير الجودة نحو المشاركة الفاعلة والوعي بأهمية الجودة لتحسين الأداء المؤسسي والبرامجي في كل جامعة؛ ويأتي على رأس تلك الأطراف أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم حجر الزاوية في عملية الجودة سواء من خلال ممارساتهم الفعلية لتطبيق معايير الجودة أو من خلا دورهم في نشر ثقافة الوعي وأهميتها في البيئة الأكاديمية.

لقد بدأت عمليات الجودة والتطوير في الجامعات السعودية ممثلة في وحدات الجودة في كل كلية وقسم بالدفع قدما نحو تغير السائد في الممارسات الأكاديمية ووضع الخطط من أجل تشجيع الهيئة التدريسية والإدارية والطلاب على التغيير من الممارسات والقناعات التقليدية في العمل الأكاديمي، الى ممارسات تضمن الجودة وتحسين العمل. وبالرغم من النجاح النسبي الذي حظيت به بعض الأقسام والكليات إلا أنه تبين للمتابعين وجود قناعات وثقافة سائدة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس تقف عائقا أمام الممارسات الصحيحة لنشر ثقافة الجودة وتطبيق معايير الاعتماد.

ولقد شعر الباحث بهذا الاشكال إبان مشاركته في العديد من لجان الجودة وكذلك إبان رئاسته للقسم الأكاديمي الذي ينتمي له إذ أنه وبالرغم من تعدد محاولات التغيير نحو نشر ثقافة الجودة في الجامعة والكليات ووحداتها؛ إلا انه ما يزال ثمة مظاهر لمقاومة التغيير نحو الجودة وقيمها وممارساتها من قبل اعضاء هيئة التدريس ولعل دراسة (المطيري 1432) أكدت جانبا من ذلك حين اشارت في نتائج دراستها إلى أن هناك فئة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تقاوم التحديث والتطوير وأن تفاعلهم مع متطلبات الجودة ليس بالقدر الكافي.

وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تتبلور في الوقوف على أسباب تلك المقاومة للتغيير تجاه نشر

ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وصياغة تصور مقترح للحد من هذه المقاومة وتلافي تأثيراتها السلبية.

أهداف الدراسة

- 1 - رصد المبررات الداعية إلى التغيير من أجل نشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعة.
- 2 - الوقوف على الأسباب الداعية لمقاومة التغيير تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس.
- 3 - إعداد تصور للحد من مقاومة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد.

تساؤلات الدراسة :

تجيب الدراسة عن التساؤلات الآتية:

- 1 - ما المبررات الداعية للتغيير من أجل نشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعات السعودية؟
- 2 - ما أسباب مقاومة نشر ثقافة الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية كمدخل للتطوير؟
- 3 - ما التصور المقترح للحد من مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير من أجل نشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعات السعودية؟

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع نشر ثقافة مقاومة التغيير من أجل تطوير منظومة التعليم الجامعي في ظل تبني مدخل الجودة والاعتماد وظهور بعض الاتجاهات المعارضة والمقاومة لتطبيق هذا المدخل مما ألقى بظلاله وتأثيراته السلبية تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد بالتعليم الجامعي، حتى أصبح نجاح قيادة عملية التغيير مرهونا باستيعاب وممارسة أطراف عملية التغيير للمفاهيم والاستراتيجيات المرتبطة بثقافة التغيير.

ويمكن القول: إن أهمية الدراسة الحالية تتجلى في النقاط الآتية:

- 1 - تساعد الدراسة القادة التربويين في تحسين ممارسة قيادة التغيير لدى الإدارة العليا بالجامعات وأعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم على أداء مهامهم وتحقيق أهدافهم في تحقيق جودة عالية تتلاءم مع المتطلبات المجتمعية والعالمية.
- 2 - تساعد الدراسة الإدارة العليا بالجامعات والكليات في التعرف إلى الصعوبات والمعوقات التي تواجه عملية قيادة التغيير ونشر ثقافة الجودة والاعتماد ومن ثم العمل على تذليلها.
- 3 - تفيد الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وبناء برامج تدريبية في ضوء هذه الاحتياجات لتحقيق التطبيق الأمثل لقيادة عملية التغيير.

4 - تفيد الدراسة في وضع التصور الأمثل لخطوات التغيير ومراحلها التي من خلال تطبيقها يتم تجنب أكبر قدر من عملية المقاومة نتيجة تلافي هذه الخطوات والمراحل لمعوقات وأسباب مقاومة التغيير.

5 - تساعد الدراسة الإدارة العليا بالجامعات في تحديد مواطن القوة والضعف في ممارستهم لقيادة التغيير ومن ثم العمل على تعزيز جوانب القوة فيها وتلافي جوانب القصور.

مصطلحات الدراسة :

مفهوم ثقافة الجودة :

تعرف الدراسة الحالية ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على أنها " مجموعة القيم المشتركة والأفكار السائدة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمؤثرة في رفع مستوى الأداء ، وتشير إلى ما يربطهم معا وتساعدهم على إدراك الأبعاد التربوية للجودة والنتائج المتحققة من التطبيق الناجح لبرامجها ."

مفهوم مقاومة التغيير :

تعرف الدراسة الحالية مقاومة التغيير بأنها " أي فعل أو إجراء أو اتجاه يعكس عدم الرغبة في قبول أو دعم أو تنفيذ التغيير الذي ترغب الجامعة في مباشرته أو تطبيقه على ارض الواقع دعماً للتطوير ."

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي. وهو من المناهج البحثية التي تختص بعملية البحث والتقصي حول الظواهر المجتمعية والتربوية والتعليمية كما هي قائمة في الواقع ؛ ووصفها وتشخيصها وتحليلها وتفسيرها بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها والتوصل من خلال ذلك إلى تعميمات ذات معنى بالنسبة لهذه الظواهر. وتعتمد الدراسة الحالية الأسلوب التحليلي كأحد أساليب ومداخل المنهج الوصفي؛ والذي يعتمد بدوره على تحليل وتفسير البيانات المرتبطة بمقاومة التغيير في الجامعات السعودية من حيث مفهومه، وأهم أنواعه، ومراحلها، وذلك بهدف التوصل إلى وضع تصور مقترح يتم من خلال تطبيقه تلافي الأسباب والمعوقات التي تؤدي إلى مقاومة التغيير تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية.

أولاً : ثقافة الجودة بالجامعات السعودية :

توجد مبررات عديدة دفعت الجامعات العربية بعامة والسعودية بخاصة إلى ولوج أبواب الجودة، وازعة في اعتبارها الهدف الأول والأسمى ألا وهو تحقيق الإصلاح في المنظومة الجامعية وفق معايير وبرامج الجودة العالمية، ولكن تحقيق الإصلاح يحتاج تغييراً جذرياً، ويكون منظماً

كلما تبنت الجامعات السعودية ذلك التغيير في سلوكها، وثقافتها وبنائها، وتشمل طرق التغيير: التغيير بالتخطيط الاستراتيجي، والتغيير بإدارة الجودة الشاملة، ومعايير الاعتماد الأكاديمي، من هنا أصبح تطبيق الاعتماد والجودة مطلباً ملحاً من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر الحالي.

ويتطلب ذلك ضرورة تحرك الجامعات السعودية من ثقافتها الحالية والتي تتسم بالبطء وتشنت الجهود، إلى ثقافة تركز على التميز، الإنجاز، التجانس، والمشاركة من الجميع، والتركيز على النتائج، والتوازن بين الأهداف طويلة الأجل وقصيرة الأجل، والابتكار، والاهتمام بالعاملين، وتمتية المعارف والمهارات، وبناء السمات الشخصية المدعمة للتغيير.

وإذا كان فكر الجودة قد تولد حديثاً بالجامعات السعودية فلا بد من بنية قاعدية وبيئة خصبة ملائمة لتطبيق هذا الفكر وبرامجه وتحقيق التجاوب الحقيقي مع متطلباته، وتمثل فلسفة جودة التعليم العالي الإطار الفكري المنظم الذي يتخذ من الجودة أسلوباً وطريقة لتنظيم التعليم، وتوضيح القيم والأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال نظامه التعليمي.

مفهوم ثقافة الجودة:

يعدّ مفهوم الثقافة من أكثر المصطلحات التربوية دوراناً في ميادين البحث المختلفة حيث تختلف مفاهيمها باختلاف مجالات الدراسة وجوانب دراستها، ومهما كان الاختلاف حول مفهوم الثقافة فلا بد من الاعتراف بأنها أكثر العوامل تأثيراً في سلوك الفرد، وهي الروح التي تسري في البناء المعرفي من معلومات ومعارف وقيم ومعتقدات وتدفعه نحو تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وبالتالي فهي التي تميز الجنس البشري عن غيره من الأجناس.

وتعرف ثقافة الجودة بأنها مجموعة القيم والعادات والاتجاهات والممارسات الإدارية والطقوس التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في سلوكيات العاملين ومعتقداتهم وكيفية أدائهم لأعمالهم، كما يمكن أن تنتقل هذه السلوكيات والمعتقدات من جيل إلى آخر بين العاملين بالمؤسسة. (نورالدين، 2004م، ص5)

وقد توصلت دراسة لوري لوماس Laurie Lomas (2004) إلى أنّ تطبيق الجودة في الجامعات يحتاج إلى أن يتجانس مع ثقافة المنظمة وبنيتها، وهو أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي، وبيّنت أهمية الدراسة التحويلية وخلق ثقافة تنظيمية كمؤشرات لنجاح إجراءات الجودة وبالتالي تنعكس على التعلم الجيد لدى الطلاب والعاملين والمجتمع عامة .

كما تعرف بأنها ” المحصلة لما يجري تعلّمه بصورة جماعية أو مشتركة عن القيم المرتبطة بالجودة، بينما تقوم المنظمة بتطوير قدرتها ليكتب لها الاستمرار والحياة في البيئة الخارجية ولكي تصبح قادرة على التعامل مع شؤونها الداخلية ”. (أتكسون، 1996م، ص22)

أي إن ثقافة الجودة هي القوة الدافعة التي سوف تهيئ كل فرد وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءاً متمماً لبرامج الجودة وأهدافها ومن ثم تحقيق رسالة الجامعة المنوطة بها .

وتعرف درية البنا ثقافة الجودة بأنها ” تعبر عن مجموعة القيم التي تنشرها وتؤكدها الإدارة العليا لدى العاملين في منظمة ما، والتي يترتب عليها اكتساب العاملين لمجموعة من الأنماط السلوكية تتطلبها مبادئ الجودة ” . (البنا، 2003م، ص251)

ويتضح من التعريفات السابقة أن ثقافة الجودة ضرورة حيوية في المؤسسة التعليمية، يمكن استخدامها مرشداً مباشراً عند تطبيق مدخل الجودة، بل إن تطبيق الجودة يتطلب إحداث تغييرات أساسية في ثقافة المؤسسة قبل البدء في اتخاذ الخطوات الفعلية، وتحولاً أساسياً في الإدراك والقدرة على فهم كافة مقتضيات تطبيق الجودة، وبالتالي فإن ثقافة الجودة ما هي إلا التربة الخصبة اللازمة لاستيعاب إجراءات وبرامج الجودة، وتمثل انعكاساً لرؤية المؤسسة ومدى مساندتها لفكر الجودة .

وفي ضوء ما سبق يتضح بأن ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية هي: مجموعة القيم المشتركة والأفكار السائدة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والمؤثرة في رفع مستوى الأداء، وتشير إلى ما يربطهم معاً وتساعدهم على إدراك الأبعاد التربوية للجودة والنتائج المتحققة من التطبيق الناجح لبرامجها.

أنواع ثقافة الجودة:

تعدّ عملية بناء ثقافة الجودة الجهد الحقيقي الذي يضمن بيئة تنظيمية مواتية لإحداث التحسين المستمر، وبما أن ثقافة الجودة تعكس نمط العلاقات والسلوك الإنساني المرتبط بالجودة فإنه يمكن التمييز بين نوعين من ثقافة الجودة ذكرهما أحمد سباعي هما: (سباعي، 2005م، ص94)

1. ثقافة جودة سلبية (سيناريو إخفاء المخالفات) negative quality culture حيث تقوم هذه الثقافة على وجود عادات وقيم ومعتقدات وأنماط سلوكية سلبية، تؤثر سلباً على كفاءة وفعالية الأداء في المنظمة.

2. ثقافة جودة إيجابية (سيناريو تحمل المتاعب من أجل رضا العميل) positive quality culture حيث تبني هذه الثقافة على رؤية التوجه نحو المستفيد و التخلص من كافة الأخطاء التي تعرقل هذا التوجه .

ويقصد بالنوعين السابقين أنه ينبغي الالتفات إلى العنصر البشري على اختلاف اتجاهاته. فالنوع الأول يتطلب إحداث تغيير ثقافي لتقبل برامج الجودة وتكوين الدافع الذي يحقق الإنجاز والتحسين، أما النوع الثاني فهو الذي يشعر بالانتماء والرغبة في تحقيق أهداف المؤسسة

وتطويرها، وبالتالي يتطلب النوعان السابقان تحقيق التغيير في مفهوم الجودة من أداة للرقابة إلى أداة للإدارة؛ لضمان تحقيق المستوى المطلوب من الأهداف.

وذكر حسين أن هناك أربعة أنواع لثقافة الجودة هي: (حسين، 2008م، ص55)

1. الواقع الفعلي: ويشير إلى القيم والمعايير والسلوكيات السائدة داخل المؤسسة التعليمية والتي تحدد طريقة تصرف الأفراد في المواقف المختلفة.
 2. اكتشاف الخطأ: ويساعد هذا النوع في اكتشاف الأخطاء والمشكلات أو تقليلها، والتركيز على المخرجات وإشباع حاجات العاملين وتقييم عوامل الرضا عن العمل.
 3. منع الخطأ: ويركز على منع حدوث الخطأ، ويحدد مدى تحمل كل فرد مسؤولية تطبيق برامج الجودة، والتركيز على العمليات وإشباع حاجات العملاء وتلاشي المشكلات.
 4. الثقافة الابتكارية: يركز هذا النوع على التحسين المستمر وتطبيق معايير الجودة، والتركيز على تدعيم العمليات وتوضيح توقعات الأفراد.
- ومن هنا فإن تحقيق جميع هذه الأنواع تقود المؤسسة نحو تكوين رؤية استراتيجية واضحة شاملة لجميع عناصر ثقافة التغيير، وبالتالي ضمان عدم مقاومة الأفراد لنظم الجودة وتحقيق المشاركة الإيجابية

قيم ثقافة الجودة:

أشارت بعض دراسات الجودة إلى أهمّ القيم التي تركز عليها ثقافة الجودة من أهمها: (توفيق، 2005م، ص86 - 88)

1. نحن جميعاً معاً: المؤسسة، الممولين، العملاء: ووفقاً لهذه القيمة لا بدّ أن تصبح المؤسسة مكاناً يشعر فيه الأفراد بأنهم جزء من شيء أكبر من أنفسهم، وأنهم يعملون الجاد يحققون ذواتهم في نفس الوقت، من خلال خلق التعاون والولاء للجامعة.
2. لا رئيس ولا مرؤوس: إنّ وجود الرؤساء في الجامعة يقتضي مرؤوسين، والأفراد الذين يفكرون بأنفسهم باعتبارهم زملاء يخلقون الحاجة لزملاء آخرين. هذا هو منطق هذه القيمة التي تتسجم مع القيمة السابقة في تشييط ثقافة يعمل فيها الناس لمصلحة أيّ فرد، وتوحي هذه القيمة للأفراد بأهمية العمل الجماعي، وتؤكد أهمية الهدف الذي يعمل من أجله الجميع.
3. أهمية الاتصال الواضح: إن عدم توافر التواصل النزهي بين الأفراد يقود إلى عدم الفهم، هذا بالإضافة إلى عنصر الإنصات للآخرين والتمكّن من معرفة ما يدور بذهنهم، وبذلك يتيسر خلق ثقافة يفهم فيها الأفراد أن الاتصال الواضح ضرورة للعمل بطريقة أفضل.
4. أي فرد يمكنه الحصول على المعلومات حول كل العمليات: من خلال العمل على

تشجيع القرارات المبنية على معلومات منطقية ومكتملة.

5. التركيز على العمليات: مادامت المؤسسة تمثل مجموعة من الأنظمة الصغيرة، تحدث بها العمليات لتحويل المدخلات إلى مخرجات، فليس من الغريب أن تكون العمليات واحدة من القيم.

6. ليس في العمل نجاح أو فشل، توجد فقط تجارب نتعلم منها: وفي هذه القيمة ينظر إلى خبرة النجاح على أنها مرتبطة بتكوين علاقة منفعية متبادلة بين المؤسسة وعملائها، وعلى العكس في حالة الفشل فتكون العلاقة غير مصلحية، وفي كلتا الحالتين تتوفر هناك فرصة للتعلم.

ثانياً : مقاومة التغيير:

يرى Kgomotso Motlotle & Others أن التغيير هو التحوّل من حالة الى حالة، ويعتبر خصيصة من خصائص الوجود التي تمسّ التربية من بدايتها الى نهايتها، وتختلف درجة تقبّل التغيير من فئة الى فئة ومن مجتمع الى مجتمع اخر، وغالباً ما ينتج عن التغيير صراع بين الفئة المحافظة التي تريد بقاء الحال على ما هو عليه والفئة المجددة الى أن تستقر الحالة الجديدة. (Kgomotso M., & others.2000, p33)

ويؤكّد روجرز وشوميكّر 2002 م على أنّ مفهوم مقاومة التغيير ينطوي على جوانب تحدّد بدرجة كبيرة تقبّل الأفراد للتغيير أو رفضهم له، ومنها: الأهمية النسبية من خلال ما يحمله التغيير من مميّزات عن الوضع القائم فكّلما زادت المميّزات زادت سرعة تبني هذا التغيير، وكذلك مناسبة التغيير للظروف الفعلية للفرد وملاءمته لقيم المؤسسة التي يجري فيها التغيير، وأيضا السهولة واليسر وتوضيح أسباب التغيير المقترح لكلّ العاملين في المؤسسة. (Rogers & Shoemaker,2002)

ويعرف (سعيد، 2009م) مقاومة التغيير بأنّها ردود الفعل السلبية للأفراد تجاه التغييرات التي قد تحصل أو حصلت بالفعل في المؤسسة لاعتقادهم بتأثيرها السلبي عليهم، غير أن مقاومة التغيير عند ريتشارد (Richard,2004) تتمثّل في مجموع الاتجاهات والميول السلبية التي يظهرها الفرد تجاه عمليّات الإصلاح والتحديث التي تجري داخل مختلف القطاعات والمؤسّسات التي يعمل بها الفرد.

أمّا في المجال التربويّ التعليمي فقد عرف كومتسو وآخرون (Kgomotso & others,2000) التغيير التربويّ التعليميّ بأنّه عملية تهدف الى إحداث التعديل والتطوير في نظم التربية والتعليم بما يؤدّي الى النموّ والتقدّم في الجوانب التربويّة والتعليميّة بما يتناسب مع التغيرات المعاصرة والمستقبلية.

مبررات التغيير ونشر ثقافة الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية :

إن الدور المهم الذي تؤديه الجامعات السعودية في المجتمع إنما هو دور حاسم ولاسيما في هذه الفترة التي تنقلنا إلى عصر المعلومات ومجتمع المعرفة، ولذلك فمن القضايا الرئيسية التي تواجه الكليات والجامعات الحاجة إلى التخلص من النموذج الأكاديمي السائد والتقليدي، والبحث عن نماذج تعليمية وإصلاحية تتسلح بجوانب من القوة تتناسب مع بيئتها وتتناسب مع فرص السوق الجديدة.

وفى سبيل التطوير والإصلاح والتغيير تعدُّ عملية نشر ثقافة الجودة والاعتماد بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من أهمِّ دواعي التغيير تحقيقاً للأهداف الاستراتيجية المطلوبة، وفيما يلي أهم مبررات التغيير ودواعيه تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية:

1 - الحاجة إلى إصلاح منظومة الجامعات بالمملكة العربية السعودية وتطويرها للخروج بها من عثرتها ومواكبتها للتغيرات والتطورات الهائلة في ظلِّ مجتمع المعلومات واقتصاد المعرفة.

2 - حاجة المجتمع السعودي إلى نوعيَّة جديدة من المتعلمين تتمتع بمعرفة ودراية عالية بحقائق ومقوِّمات الاقتصاد الجديد، والتغيُّرات الحاصلة فيها، ولديهم أيضاً القدرة على المنافسة على الصعيدين المحلي والعالمي.

3 - تغير المتطلبات المجتمعية والعالمية وتنوعها بصورة متسارعة استلزم بالضرورة من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي اعتماد نظم للتطوير، وتحسين الأداء للوفاء بهذه المتطلبات والاحتياجات المجتمعية والعالمية، ومن أحدث هذه النظم والمداخل الجودة والاعتماد.

4 - ضرورة أن تقود الجامعات السعودية عملية التغيير والتطوير المجتمعي وعملية التنمية؛ بدلاً من أن تصبح الجامعة تابعة لما يحدث من تغيير، فالجامعة مركز للابتكار والإبداع واستحداث كل ما هو جديد.

5 - تغيير الأسلوب الذي يؤدي به الناس عملهم، وكذلك العمل الذي يؤديه في ظل عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات، وظهور صناعات جديدة كصناعة المعلومات والمعرفة، كل ذلك ألقى بظلاله على التعليم الجامعي السعودي بوضعه القائم وفرض ضرورة استحداث نظم للتطوير والتغيير تتناسب مع كل هذه التغيرات.

وفي ظلِّ مقاومة التغيير التي تبدو تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد في الجامعات السعودية، ينبغي التأكيد على أنه بصرف النظر عن مدى جودة وتميز برنامج التغيير المقترح لنشر ثقافة

الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية إلا أن ذلك لا يعنى بالضرورة أن مقاومة التغيير من قبل الأشخاص هي السبيل إلى فشله وأن المقاومة هي ظاهرة غير صحية يجب التخلص منها، والقضاء عليها من جذورها، بل إنها قد تكون ظاهرة صحية وسبباً في زيادة فاعلية ونجاح التغيير من حيث اكتشاف العوائق والقصور في المشروع التغييري.

أسباب مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة بالجامعات السعودية :

قد يلقي الاتجاه نحو التغيير قبولاً إن أدرك المستهدفون به أنه يساهم في تحقيق أهدافهم أو مصالحهم، لكن قد تصطدم جهود التغيير أو التطوير بمقاومة رؤساء أو مرؤوسين بصورة أو بأخرى، فالتغيير يثير غالباً رد فعل قد يؤدي بالفرد إلى مقاومة موضوع التغيير سواء أكانت لديه أسباب واضحة للرفض أم لم تكن لديه.

وكمثله من الموضوعات الجديدة يواجه موضوع نشر ثقافة الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية-ك مجال للتغيير والتطوير-العديد من أشكال المقاومة، ويمكن رصد الأسباب الداعمة لمقاومة التغيير تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد في التالي:(العديلي، 1995م، ص547)

- 1 - التهديد لمكانة الفرد ومركزه والخوف المرتبط بالأشياء الجديدة أو غير المألوفة.
- 2 - القسوة التنظيمية العائدة للرقابة غير المرنة وللأنظمة والقواعد والإجراءات في العمل.
- 3 - غياب الاستعداد للتضحية عندما يظهر أن الإنجازات المتحققة أقل من المطلوب بكثير.
- 4 - تجاهل التفاعل والاعتمادية بين أجزاء النظام المؤسسي.
- 5 - انتهاء ضعف نظام المعلومات والاتصالات وعدم معرفة الأفراد لطبيعة التغيير والغرض منه وآثاره ونتائجه إلى مقاومة هذا التغيير.

ويمكن تقسيم أسباب مقاومة التغيير إلى : (العطية، 2004م، ص353)

أ - مقاومة نابذة من الأفراد: وتوضح أسباب مقاومة التغيير من قبل الأفراد في جملة من الأمور؛ ومنها أنهم يشعرون بالعناء من التغيير، وصعوبة عاداتهم الفرديّة، حيث يجبرهم التغيير على أداء العمل بطريقة أخرى لا تتوافق مع ما تعودوا عليه، كما تشكّل الحاجة العالية إلى الأمان سبباً للمقاومة من حيث أن التغيير يهدّد شعور الأفراد بالأمان.

ب - مقاومة نابذة من المؤسسة التعليمية :

إنّ المؤسّسات بطبيعتها محافظة وتقاوم التغيير، وبالتالي فإنّ عمليّة التغيير المؤسّسي بالجامعات تلاقي صعوبة بالغة وبخاصة تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد، ويمكن تحديد أهم أسباب مقاومة المؤسسة التعليمية للتغيير في النقاط الآتية:

- 1 - القيود التي تواجه التغيير والخاصة بالموارد المتاحة للمؤسسة، وعدم كفايتها.
- 2 - الازدواج أو التضارب التنظيمي في بعض المجالات داخل المؤسسة.
- 3 - تهديد الخبرة: أي الخوف من خسارة الخبرات السابقة ولاسيما العاملين القدامى.
ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة الخاصة بمقاومة التغيير بالجامعات السعودية يتضح أن هناك مجموعة من الأسباب لمقاومة التغيير تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد تتمثل في النقاط التالية:
- 1 - نقص قيادات مؤثرة في عملية التغيير قادرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم بأهمية تطبيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد؛ والتحرك نحو التغيير والاقبال عليه.
- 2 - غياب روح الفريق والعمل الجماعي وهما دعامتان تحتاجهما أية عملية تغيير تروم نشر ثقافة الجودة والاعتماد.
- 3 - نقص المعلومات وعدم الشفافية حول عمليات تطبيق نظام الجودة ومتطلبات الاعتماد، وبالتالي فإن عدم طرح أسباب التغيير وتأثيره ونتائجه يعد من الأسباب التي تزيد مقاومته. (أبوالريش، 2014م، ص327)
- 4 - انخفاض مستوى ثقافة الوعي بأهمية التجديد والتطوير؛ والركون إلى أنماط من التطوير والإصلاح التعليمي معتادة؛ تأتي بنتائج مضمونة تشجع على التكرار دون مجهود إضافي يتطلب إعمال العقل أو تجريب طرق جديدة.
- 5 - الشعور بعدم الأمان ويصاحبه في معظم الأحيان عدم الثقة في قيادات الجودة والتطوير، نتيجة لتجارب سابقة ووعود لم تتحقق أو إجراءات وقرارات لم يشارك فيها ذوو العلاقة أو لم يراع فيها مصلحة الغالبية من العاملين داخل الجامعة. (الحقباتي، 2007م، ص47)
- 6 - الشعور بالإقصاء وذلك عندما يشعر أعضاء هيئة التدريس بفقدانهم للسلطة أو القدرة على المشاركة في التخطيط للتغيير أو في تنفيذه؛ ومحدودية إسهامهم فيه وأنهم مجرد أداة للتغيير أو هم أنفسهم موضوع التغيير، فإن ذلك يؤدي إلى ضغوط نفسية تدفعهم إلى مقاومة التغيير.
- 7 - المفاجأة، وذلك أن عملية التغيير في كثير من الأحيان تكون فجائية وبشكل مباغت دون سابق إنذار أو تمهيد أو تهيئة، وحتى لو كان التغيير في حد ذاته منطقيًا فإن ذلك يدفع أعضاء هيئة التدريس لمقاومته.

8 - خوف أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من عدم قدرتهم على العمل بكفاءة عند التغيير، وذلك لشعورهم بأن التغيير يستلزم مهارات ومعارف جديدة وطريقة أداء للعمل تختلف جزئياً أو كلياً عن الطريقة القديمة.

9 - خوف أعضاء هيئة التدريس من فقدان بعض العوائد الاقتصادية، واضطرابات العلاقات الاجتماعية داخل العمل، والخوف من نقص الأجور أو الامتيازات المادية والمعنوية.

10 - قد يؤدي التغيير إعادة النظر في الهيكل التنظيمي للجامعة، وإعادة توزيع السلطات والمسؤوليات، وقد يترتب على ذلك إلغاء بعض الأقسام ودمج البعض الآخر الأمر الذي يؤدي إلى مقاومة الأقسام المتأثرة. (السرطان، 2012م، ص462)

11 - عدم اختيار الوقت المناسب للتغيير، فإدخال التغيير في وقت يوجد به توتر أو ضغوط عمل، أو وجود أجواء غير مواتية ومشاحنات بين العاملين، كل ذلك يؤدي إلى مقاومة التغيير لعدم وجود الوقت المناسب والاستعداد النفسي لإدخال التغيير.

أهداف التغيير لنشر ثقافة الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية :

إن طبيعة التغيير المؤسسي واحدة سواء في المؤسسات عامة والجامعات السعودية بخاصة، وعليه فإن أهداف التغيير في المؤسسات تتسحب على أهداف التغيير التنظيمي بالجامعات، وأن الهدف النهائي للتغيير التنظيمي هو المساعدة على إيجاد منظمة حيوية ومتجددة ومبدعة، ومتكيفة مع متطلبات المجتمع وتغيرات العصر، ولكن التعارض والتضارب بين هذه الأهداف أمر محتمل، وهو ما يشكل تحدياً لوسيط التغيير، ومن الأمور الأخرى المتعلقة بأهداف التغيير، والتي لا ينبغي إغفالها درجة الإصرار نحو تحقيق الأهداف، والارتفاع بمستوى الأداء، وتحقيق مستوى عالٍ من الدافعية، ودرجة عالية من التعاون، وأساليب أوضح للاتصال وخفض معدلات الغياب وخفض التكاليف . وحد أدنى من الصراع بين الأطراف المشاركة في عمليات الجودة.

ويرى (العديلي، 1995م) أن أهداف عملية التغيير تتحدد في النقاط الآتية:

1 - إرساء قواعد الثقة بين الأفراد المكونين للجماعة وبين الجماعات الفرعية في الجامعة وعلى جميع مستوياتها التنظيمية.

2 - خلق مناخ مفتوح لحل المشكلات في جميع أرجاء الجامعة، حيث تواجه المشكلات، وتوضح اختلافات الرأي بصراحة ووضوح، سواء بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين وبعضهم البعض، ليحل هذا المناخ محل الاتجاه الخاص بإخفاء المشكلات أو تحميلها للآخرين.

3 - تحديد مسؤولية اتخاذ القرارات وحل المشكلات، بحيث تكون أقرب ما يمكن لمصادر المعلومات وللجهات المباشرة المختصة بقدر الإمكان، وذلك بدلاً من تركيزها في وظيفة معينة أو عند مستوى إداري معين.

- 4 - زيادة درجة الانتماء للجامعة والعمل على تحقيق أهدافها.
- 5 - زيادة درجة التعاون بين الكليات المختلفة داخل الجامعة، وكذلك بين الأقسام المختلفة داخل كل كلية وبخاصة في موضوع التنافس بشأن الموارد المحدودة، وبالتالي تكون هذه المنافسة واضحة؛ بحيث يمكن إدارتها وتوجيهها لصالح الجامعة بدلاً من احتمالات تأثيراتها السيئة.
- 6 - مساعدة الأفراد داخل الجامعة على زيادة درجة تعرفهم على ما يحدث بين العاملين في الجامعة في أثناء عملهم في مهمتهم المحددة (الاتصال-التأثير-المشاعر-نماذج القيادة وصراعاتها-أساليب إدارة الصراع...إلخ).
- 7 - زيادة إحساس العاملين داخل الجامعة بالملكية والعمل على تحقيق الأهداف التنظيمية.
- 8 - زيادة قدرات الأفراد داخل الجامعة على الرقابة الذاتية والتوجيه والتقييم الذاتي. وترى العطية 2003م أنّ أهداف التغيير تتمثّل في السعي لتحسين القابلية على التكيف مع المتغيرات في بيئتها، وكذلك السعي نحو تغيير سلوك العاملين للتكيف مع هذه المتغيرات، وذلك إذا ما أرادت المنظمة تحقيق البقاء والاستمرار.
- ومن خلال ما تقدم، يتضح أنّ الأهداف المرجوة في تغيير ثقافة المعنيين بالجودة وعلى رأسهم أعضاء هيئة التدريس يجعلهم أكثر فعالية وكفاءة في ممارساتهم الأكاديمية مما يساهم في:
- إرساء ثقافة الجودة والتميز والإبداع داخل الجامعات السعودية.
 - التخلص من الفكر التطويري التقليدي لدى عضو هيئة التدريس ومن ثم أتباع الفكر الاستراتيجي المستقبلي في التغيير.
 - الدفع نحو افتتاح برامج وأقسام علمية حديثة على أساس التكامل المعرفي وإزالة الحواجز القسرية التقليدية بين الحقول المعرفية التي يفترضها التقسيم الشائع للكليات إلى أقسام علمية تخصصية وأخرى نظرية.
 - إشاعة مناخ من التعاون والحوار بين كافة عناصر العملية التعليمية المشاركة في عملية الجودة الموجودين داخل الجامعات السعودية.
 - تشجيع المشاركة المجتمعية في برامج وخطط التغيير والتطوير.
 - تلبية الجامعة للمتطلبات المجتمعية وجعلها أكثر تحسّساً لحاجات المجتمع، وما يدور فيه من أحداث وما يعانیه من مشكلات.

ثقافة الجودة الشاملة ومقاومة التغيير بالجامعات السعودية :

من المؤكّد أن ثقافة الجودة الشاملة من أهمّ المداخل التي فرضتها طبيعة المتغيّرات العالميّة المتلاحقة على غالبية الجامعات السعودية؛ باعتبارها مركزاً لنشر المعرفة وإنتاجها، وذلك لمعالجة أوجه القصور في إمكاناتها، خاصّة وأنّ تحسين جودة العمل إنّما يؤدي بالضرورة إلى تحسين الخدمة التعليمية وجودة المنتج التعليمي.

وعند الحديث عن التغيير ونشر ثقافة الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية لابد من التأكيد على أنّ الجودة هي الثقافة التي ينبغي أن يتبناها جميع أفراد الجامعة، وأنّ تغيير الثقافة المتبعة في الجامعة يحتاج إلى الالتزام بمتطلبات الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا بالجامعة، ومن ثم من قبل جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام المختلفة ، وأنّ الوصول للجودة والاعتماد والحصول عليهما لا يتأتى إلا بالتعاون والعمل بروح الفريق الواحد، وأنّ العمل الروتيني في بعض ممارسات عمليات الجودة داخل الجامعة لا يعنى بالضرورة أنه غير مجدى أو مناسب، ولكن من الممكن العمل على رفع أداء إدارة هذه الأعمال من ناحية سرعة الإنجاز، وتفويض السلطة وعدم الازدواجية في اتخاذ القرار والإلتقان في العمل بما ينعكس إيجابياً على تحقيق الجودة المنشودة.

إن هدف الجامعات السعودية من تطبيق الجودة هو تلافى حدوث الأخطاء والمشكلات وليس اكتشافها، والهدف ليس تحقيق الجودة فحسب وإنما العمل على مواصلة التطوير والتحسين والتميز؛ وإنّ تطبيق الجودة يحتاج إلى فكر وتخطيط، والوضع في الحسبان مقاومة ليست باليسيرة من قبل الذين لا يؤمنون بهذا الأسلوب العلمي في التطوير والتحسين لذلك يحتاج الأمر إلى : التدريب والتعليم والتكنولوجيا وتوحيد لغة الجودة داخل الجامعة؛ والتعرف على الاحتياجات المجتمعية وحاجات المستفيدين من برامج الجامعة والعمل على تحقيقها.

وبالتطرق إلى وضع الجامعات السعودية تجاه عملية التغيير ونشر ثقافة الجودة بها، تتضح بعض النقاط التي يجب أن توضع في الحسبان عند التخطيط لعملية التغيير ومنها:

– مقاومة نشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعات السعودية قد تثير بعض القضايا وتلفت الانتباه إلى بعض جوانب القصور في برامج التغيير المقترحة لنشر ثقافة الجودة والاعتماد، الأمر الذي يساعد الجامعات في إعادة النظر في هذه البرامج أو تعديلها بما يأخذ في الاعتبار تلك الجوانب لما فيها مصلحة الجامعة.

– تساعد المقاومة في خلق نوع من الصراع الإيجابي (الوظيفي) للجامعة، فعلى سبيل المثال فإن مقاومة خطة لإعادة الهيكلة التنظيمية للجامعة يفتح الباب لإجراء مناظرة وجدل بين

الأطراف المختلفة داخل الجامعة لتبرير وإيضاح إيجابيات وسلبيات الاستراتيجية الموضوعة، الأمر الذي يساعد في اتخاذ قرار جيد بهذا الشأن.

– إن وجود نوع من المقاومة تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد يساعد إدارة الجامعة في التعرف على ردود أفعال أعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين وطبيعة ما يحملونه من مشاعر واتجاهات إزاء التغيير المقترح.

غير أن المقاومة تعدّ أمراً إيجابياً إذا أسهمت في فتح قنوات الاتصال وتدقيق المعلومات بين الإدارة والعاملين الأمر الذي يزيل الحواجز البيروقراطية الجامدة.

وتتجلى مظاهر مقاومة التغيير تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية في بعض الصور ومنها:

أولاً: تعارض مصالح أعضاء هيئات التدريس مع مقتضيات الجودة:

ويتجلى ذلك بوضوح في النقاط التالية:

– عدم الشعور بالأمان والشعور بالخطر والخوف من التغيير مع تغيير الروتين القائم بالقسم أو الكلية.

– الخوف من عدم القدرة على تنفيذ مسؤوليات وتكليفات نظام الجودة التغيير.

– عدم الشعور بفوائد تطبيق الجودة وزيادة عبء العمل نتيجة للتغيير.

– الخوف على العلاقات الاجتماعية.

– الخوف من فقدان السلطة نتيجة قيام الجودة على العمل التعاوني.

– عدم فهم التغيير من خلال نظام الجودة وعدم القدرة على تنفيذه.

– عدم الثقة ببرامج التغيير والاعتقاد بعدم جدوى الجودة كمدخل للتطوير.

– عدم واقعية بعض برامج الجودة وتناسبها مع معطيات الجامعات السعودية.

– الخوف من فقدان الحوافز والمكافآت نتيجة تطبيق نظام الجودة.

– كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس.

ثانياً: الاعتماد على أعضاء هيئات التدريس الوافدين في القيام بأعمال

الجودة:

ويتجلى ذلك بوضوح في النقاط التالية:

- عدم قناعة أعضاء هيئة التدريس السعوديين بأهمية نظام الجودة والإحجام عن المشاركة في تطبيقه.
- إسناد معظم أعمال نظام الجودة ومتطلباته بالجامعات السعودية إلى أعضاء هيئة التدريس الوافدين من غير السعوديين.
- شعور معظم أعضاء هيئة التدريس السعوديين بأن برامج الجودة تمثل عملاً شكلياً لا يؤتي ثماره ولا ينعكس أثره بشكل إيجابي على أداء الجامعات السعودية.
- الواقع الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس يشير بوضوح بعدم عدالة توزيع الساعات لعضو هيئة التدريس، فالتدريس الجامعي يأخذ النصيب الأكبر على حساب البحث والإنتاج العلمي وخدمة المجتمع مما يعني خلل كبير في الوظيفة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، حتى أصبح التدريس اللغة المسيطرة على مهام أستاذ الجامعة.
- سياسة اختيار المعيد في بعض الجامعات لا تزال تخضع لمعايير عامة وغير دقيقة وغير متوافقة مع معايير الجودة مما يعني إعادة إنتاج الواقع مرة أخرى دون أن تكون هناك برامج خاصة تسعى لتأهيلهم ورفع قدرتهم خلال السنة الأولى من تعيينهم والتي تعتبر في حكم السنة التجريبية.

أولاً : الدراسات السابقة :

دراسة اللحواني (2012) بعنوان : واقع ممارسة إدارة التغيير في كليات التربية بمكة المكرمة في ضوء إعادة هيكلة كليات البنات الملحقه بجامعة أم القرى من وجهة نظر العميدات ورئيسات الأقسام وأعضاء هيئة التدريس وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة التغيير في كليات التربية بمكة المكرمة في ضوء إعادة هيكلة كليات البنات الملحقه بجامعة أم القرى من وجهة نظر العميدات ورئيسات الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وصممت الباحثة استبياناً كأداة لجمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة (44) من عميدات ورئيسات أقسام وعضوات هيئة تدريس بكليات التربية بمكة المكرمة. ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي: إن رئيسات الأقسام في كليات التربية يمارسن إدارة التغيير بدرجة عالية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات: الدرجة العلمية، التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخمس سنوات فأكثر.

دراسة المطيري (1432) بعنوان: موقف أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية من تطبيق نظم الجودة في التعليم العالي، هدفت الدراسة الى تعرف واقع دور أعضاء

هيئة التدريس في تطبيق الجودة والاعتماد الاكاديمي ، وتعرف موقف أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية من المشاركة في تطبيق الجودة والاعتماد الاكاديمي ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وبلغت عينة الدراسة 639 من أعضاء هيئة التدريس ، ومن أبرز نتائج الدراسة أن هناك فئة تقاوم التحديث والتطوير ورغم قلتها إلا انها تستطيع إعاقة تنفيذ برامج وآليات الجودة والاعتماد ، وأن تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع متطلبات الجودة والاعتماد ليس بالقدر الكافي .

دراسة الدجني (2011) بعنوان : دور عملية التقييم المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم؛ هدفت الدراسة التعرف إلى دور عملية التقييم الذاتي المؤسسي في نشر ثقافة الجودة لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف البحث، حيث طبقت على عينة مكونة من 60 عضوا شاركوا في عملية التقييم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للتقييم الذاتي المؤسسي في مجالات (التخطيط المؤسسي - الحكم والإدارة- النطاق المؤسسي- الموارد المؤسسية والخدمات) في نشر ثقافة الجودة بدرجة كبيرة.

دراسة هاكان Hakan, sinan (2009) بعنوان : **Resistance to change : Aconstructive approach for managing resistant behaviors ، مقاومة التغيير : منهج بنائي لإدارة السلوكيات المقاومة للتغيير :** هدفت الدراسة إلى فهم ووصف وتحليل العوامل التي تؤدي إلى مقاومة جهود الموظفين نحو التغيير التنظيمي، واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من كل الأنشطة والبرامج التي قدمتها الشركة إلا أنه هناك العديد من الموظفين مازال لديهم مقاومة لأي تغيير قد يحدث.

دراسة «الغامدي» (2008 م) بعنوان: **ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة في الكليات التقنية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة (TOM)** وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريب والمدرسين في الكلية التقنية بالباحة للثقافة التنظيمية السائدة في الكلية وكذلك الوقوف على أبرز أبعاد الثقافة التنظيمية والتي تتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية. وتوصلت الدراسة إلى أن إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية عموماً والكلية التقنية بالباحة محط الدراسة في ظل ثقافتها التنظيمية الحالية قد تحققت بدرجة متوسطة مما يستوجب مزيداً من الجهود لتنمية تلك الثقافة بما يتلاءم مع متطلبات الجودة.

دراسة ”العنزي“ (1429 هـ) بعنوان: **اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي بالمملكة العربية السعودية؛** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي في المملكة العربية

السعودية والتزامهم التنظيمي ومعرفة أثر كل من المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية على مستوى الالتزام التنظيمي للقادة التربويين في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو التغيير التنظيمي بأبعادها الإدراكي والوجداني والنزوعي تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية.

دراسة ”العصيمي“ (1428 هـ) بعنوان : **التعلم التنظيمي ودوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية** وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة عمليتي التعلم التنظيمي والتغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية، ومن ثم التعرف على تأثير ممارسة التعلم التنظيمي في تعزيز قدرة الجامعة على النجاح في تقديم التغيير الاستراتيجي، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع محاور التعلم التنظيمي الثلاثة: استراتيجية التعلم التنظيمي، والبنية التنظيمية الداعمة للتعلم التنظيمي، والثقافة التنظيمية كان لها تأثير كبير في استعداد الجامعة الدائم لإحداث التغيير.

دراسة ”الحقباني“ (2007 م) بعنوان: **مقاومة موظفي الجامعات للتغيير الإداري أسبابها و مؤشرات وأساليب التعامل معها من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى** وهدفت الدراسة إلى معرفة أكثر مجالات التغيير تعرضاً لمقاومة الموظفين وأسبابها وأبرز مؤشرات مقاومة التغيير وأهم الأساليب القيادية للتعامل مع مقاومة التغيير من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية الإدارية بجامعة أم القرى، ووجدت الباحثة أن الروتين يعتبر من أهم أسباب مقاومة الموظفين للتغيير الإداري وخلصت الباحثة بمجموعة من التوصيات منها أهمية جعل التغيير والتطوير الإداري جزءاً من ثقافة الجامعة، ودعم الوحدات المختصة بإدارة الموارد البشرية لعملية التعلم التنظيمي، وتوفير المناخ التنظيمي الذي تسود قيم التسامح وحرية تقبل الرأي الآخر والتعامل معه، مع ضرورة تكثيف برامج التدريب وورش العمل التي تسلط الضوء على التغيير وأهمية التطوير الإداري.

دراسة **Marten (1995)** بعنوان : **Development of a participative approach to guide organizational change** وهدفت الدراسة إلى تصميم أسلوب أمثل لاستخدامه في إحداث التغيير المؤسسي بطريقة يمكن من خلالها تقليل الجوانب السلبية وإظهار نتائج ايجابية في وقت وجيز نسبياً مع بدء التغيير. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود أهمية بالغة للقيادة في عملية التغيير، والحاجة للاتفاق الكامل من أفراد المؤسسة من أجل تعظيم فاعلية التغيير والتقليل من مقاومته.

تصور مقترح للحد من مقاومة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد

مدخل : يعدّ تطبيق الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي مدخلا مهما للتغيير والتطوير بالجامعات السعودية بكفاءة عالية، وساعد على ذلك مساندة السياق المجتمعي في المملكة، ودعمه للتطوير من خلال هذه النظم، وذلك باعتبار أن تنمية الثروة البشرية من خلال التعليم والتدريب وإتاحة الفرصة للأفراد نحو الإبداع والمشاركة الواعية هي من أهم متطلبات السبق والتفوق والمنافسة وإحداث التغيير.

إلا أن البيئة الجامعية بالجامعات السعودية تتضمن مجموعة من السلبيات التي تناقض متطلبات نشر ثقافة الجودة وإرسائها، وربما تتعارض مع مفاهيم التجديد والابتكار والتغيير والإدارة الذاتية والتقويم وغيرها من متطلبات إحداث التغيير وإدارته بفاعلية، ويبرر ذلك النسق القيمي بما يحويه من قيم موروثية تدعم السلبية واللامبالاة والرضا بالواقع الحالي والخوف من التغيير أو إثارة السلامة والبعد عن المغامرة، ويصبح بالتالي مقاومة التغيير أو رفضه حالة عادية.

إن نشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعات السعودية يتطلب إحداث تحول إيجابي في الأوضاع من خلال إعادة النظر، وتغيير مجموعة من الجوانب التنظيمية مثل تغيير الهيكل التنظيمي داخل الجامعة بشكل يركز على اللامركزية وتفويض السلطة وتقليص المستويات الإدارية، وتكوين فرق العمل المختلفة، وكذلك إعادة النظر في جانب الأفراد داخل الجامعة بحيث يتم توفير التدريب اللازم للاضطلاع بأنشطة الجودة والتحسين المستمر، وكذلك وضع نظم التقويم والمكافآت التي تخدم بشكل مباشر منهج الجودة والتطوير.

إن إحداث التغيير المطلوب داخل الجامعات السعودية يتم من خلال تبني سياسات إدارية تحقق الاستغلال الأمثل للفرص المتاحة في البيئة الداخلية والخارجية للجامعة، والعمل على تقويتها وتدعيمها، وتقليل التهديدات والمعوقات إلى أقصى درجة ممكنة، وهذا ما يفسر ضرورة ربط إدارة التغيير بإرادة قوية للتغيير قادرة على تحويل الجودة الشاملة إلى واقع فعلي، ومن خلال اشراك جميع الأطراف المعنية بعمليات الجودة والاعتماد وعلى رأسهم أعضاء هيئة التدريس ؛ بحيث يتحول من منفذ إلى داعم ومؤمن بالجودة وقيمها وأساليبها.

أولاً : مبررات ومرتكزات التصور:

تتمثل مواكبة توجهات البيئة العالمية للتعليم العالي في ضرورة سعي الجامعات السعودية للاستجابة لمتطلباتها، ذلك أن عدم استجابتها لتلك البيئة من شأنه أن يزيد الفجوة بينها وبين

الجامعات العالمية، ولسد تلك الفجوة أصبح على الجامعات السعودية أن تتجه للاستفادة من تطبيق نظم الجودة، الأمر الذي أوجب عليها ضرورة نشر ثقافة الجودة بين العاملين بالجامعات السعودية وبخاصة أعضاء هيئة التدريس لأنهم يمثلون عصب العملية التعليمية بالجامعات وأساس أي محاولة جادة وفاعلة للتغيير.

ومن أهم مبررات التصور المقترح ما يلي:

• متغيرات العصر الحالي: وتتمثل في النمو السكاني، وفي زيادة نسبة الطلب على الدراسة الجامعية، ومتغيرات أخرى موصولة بمصادر المعرفة وسهولة الحصول عليها، بالإضافة إلى تحدي التصنيفات العالمية للجامعات.

• الثورة التقنية ويمكن تناولها على النحو التالي: تعدد مصادر المعرفة، وتسارع المعلومات ووفرته، وظهور تكنولوجيا فائقة التقدّم، والتأثير القوي للإنترنت والفضائيات في التعليم.

• العامل الاقتصادي وأثره على التعليم العالي من خلال: ارتفاع مستوى المعيشة، وارتفاع تكلفة الطالب الجامعي، وانخفاض مستوى الدخل للأفراد مقارنة بارتفاع مستوى المعيشة، وارتباط الاقتصاد المحلي بالاقتصاد العالمي والتأثر به سلباً وإيجاباً.

• تزامن التصور المقترح مع رؤية السعودية 2030م التي تطمح إلى أن ترتقي خمس جامعات سعودية على الأقل إلى أفضل 200 جامعة دولية في 2030 م.

• توجه المملكة نحو تعليم جامعي ينافس على الريادة ويسهم في بناء مجتمع المعرفة، ويلبي متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، والذي يهدف إلى نقل الجامعات السعودية من المحلية إلى الأفاق العالمية.

ثانياً أهداف التصور المقترح:

- تحديد الآليات اللازمة لنشر ثقافة الجودة بالجامعات السعودية.
- تعزيز التعاون والاعتماد المتبادل بين الأطراف المشاركة داخل الجامعة.
- الاعتماد على التخطيط الاستراتيجي في وضع خطط التطوير والتحسين.
- منح الجامعات الاستقلالية التنظيمية والإدارية والمالية وإدارتها بما يضمن مرونة القرار.
- نشر ثقافة التغيير داخل الجامعة وزيادة دافعية العاملين بها نحو الإبداع والتميز.
- رسم الخطوط الرئيسية لمحاولة التحول إلى نظم الجودة بالجامعات السعودية.
- صياغة رؤية ورسالة وأهداف الجامعات السعودية وتفعيلها بما يتوافق مع متطلبات الجودة.

- مشاركة كل فرد داخل الجامعة بكلياتها المختلفة في عملية التغيير، وذلك أمر مهم وحيوي لنجاح التغيير المنشود.
- مراعاة خصوصية الجامعات السعودية وثقافتها المحددة لمناخها السائد.
- نشر الوعي في الوسط الأكاديمي بأن التغيير أمر حتمي وسيصبح حقيقة لا مفر منها، وذلك في ظل ما يموج به العصر الحالي من تغيرات، وكذلك في ظل عصر ومجتمع المعلومات والمعرفة.
- التغيير نحو قيم الجودة وممارساتها يحتاج الى إدارة واعية تدير عملية التغيير بدقة سواء على مستوى الجامعة او على مستوى الكليات والاقسام.
- حشد الجهود المجتمعية من خارج الجامعة من خلال الأوعية الإعلامية المختلفة لنونشر ثقافة الجودة والاعتماد.
- تحديد الأدوار وتوزيع المسؤوليات والاختصاصات بصورة مسبقة ودقيقة من أجل سير ونجاح خطط التغيير بصورة أكثر فاعلية.
- التأكيد على أهمية العمل الجماعي وروح الفريق.

ثالثاً: متطلبات تطبيق التصور المقترح:

- التحليل البيئي وتحديد فجوات الأداء: من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في البيئة المحيطة بعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية وجوانب القصور في الإمكانيات المتاحة أمام عضو هيئة التدريس واكتشاف الفرص الماثلة أمامه؛ وكيفية الاستفادة من الفرص والإمكانيات المجتمعية لدعم التوجه لنشر ثقافة الجودة في مقابل العقبات وتأثيراتها السلبية على قدرة الجامعة على تطبيق نظم الجودة والحد من مقاومة التغيير.
- تفعيل رؤية الجامعة ورسالتها: وتمثل الرؤية الهدف العام الذي تسعى الجامعة لتحقيقه ويتحدد في ضوءه سياسة الجامعة في تسيير العمل وتطوير الأداء بها من خلال رسالة معلنة وواضحة، كما تعد رؤية الجامعة انعكاساً لطموحات الجامعة في المستقبل، ومن ثم وعي عضو هيئة التدريس بدوره الفاعل في عمليات الجودة والاعتماد.
- تنمية مصادر تمويل جديدة للجامعات السعودية تمكنها من تحقيق جودة أداؤها الأكاديمي ونشر الوعي بأهمية الجودة والوقوف أمام أسباب مقاومتها؛ إذ أن زيادة الانفاق على الجودة يمكن القائمين بعملية التغيير من تفادي الصعوبات وتسهيل المهام التي تعترض سبيلهم، وخاصة ما يتعلق بضعف الخدمات المساندة والتي يشكل غيابها عائقاً بسبب احجام عضو هيئة التدريس المواطن عن القيام بها.

وتتم تنمية مصادر التمويل من خلال مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي والتجهيزات والإنشاءات بالجامعات حيث ان عملية البحث العلمي تتطلب أموالاً باهظة لشراء التجهيزات والمواد اللازمة، ولتطوير الإمكانيات الفنية والمخبرية والبشرية.

- إعادة هيكلة الإدارة الجامعية: ففي ظل السعي نحو تطبيق ونشر ثقافة الجودة فإنه ينظر إلى الجامعة على أنها مؤسسة مستقلة لها رؤيتها ورسالتها وأهدافها واحتياجاتها، مما يستلزم إعادة هيكلة الإدارة الجامعية بشكل يسمح بمزيد من الانسيابية والاستقلالية في صنع القرار وتحديد للأدوار والمسئوليات وتوضيح للوائح والتشريعات بحيث يفهمها جميع المشاركين في عمليات الجودة.

- إيجاد قاعدة بيانات ومعلومات واضحة دقيقة عن آليات العمل في وحدات الجودة المختلفة في الجامعة وإعلام كافة المشاركين داخل الجامعة بوحداتها المختلفة، وذلك حتى يمكن التوصل إلى أفضل القرارات والحلول التي تضمن انسيابية الحركة وتوزيع الأدوار والمسئوليات في مجال التغيير تجاه ثقافة الجودة.

- توفير التنمية المهنية المستدامة في مجال الجودة والاعتماد لجميع المشاركين في عملية التغيير، إذ يتوقف نجاح تطبيق ونشر ثقافة الجودة على ضمان توفير التنمية المهنية لجميع الأطراف على مستوي الكليات والأقسام باعتبارها مبدأ ضروريا من مبادئ الجودة وذلك من خلال تنفيذ البرامج التدريبية المطلوبة في ضوء تحديد الاحتياجات الفعلية بما يتماشى مع متطلبات الجودة ومعاييرها.

- المتابعة والمحاسبية الذاتية على النتائج المحققة: تتطلب عملية تطبيق نظام الجودة نظاما قويا للمتابعة والمحاسبية وهو ما يجب أن تقوم به وحدات الجودة، فتطبيق معايير الجودة والاعتماد يمرّ بمراحل، وكلّ مرحلة تعتمد على سابقتها؛ ممّا يتطلّب متابعة دقيقة للعمل وما تمّ إنجازه، حتّى يتمّ اكتشاف مصادر وأسباب مقاومة التغيير والتطوير مبكرا.

- تبني أساليب عمل حديثة (فرق العمل): إن التغييرات التي يجب حدوثها في البيئة الإدارية والتنظيمية للجامعة في ظل التوجه نحو الجودة تستلزم تبني أساليب عمل حديثة تدعم هذه التغييرات وترحب بالعمل الجماعي والتنافسية، وهذا الأسلوب وغيره من أساليب العمل التعاوني يضمن مشاركة أكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس ومن ثم يقل عدد الافراد المقاومين للتغيير.

- تقديم عملية التغيير بصورة جاذبة يتم فيها بيان دور أعضاء هيئة التدريس وأهميته في نجاح التغيير نحو الجودة وتحسين العمل الأكاديمي وشرح الإجراءات المصاحبة لعملية التغيير لهم قبل البدء في عملياته، وذلك يتم بعقد ندوات ودورات لتوضيحه لهم

- وشرح أهدافه ونتائجه عليهم، والإجابة على أسئلتهم ومحاولة إقناعهم بأهمية التغيير وبالفوائد التي ستعود عليهم وعلى الجامعة من تطبيق الجودة ومعايير الاعتماد.
- الاستعداد لمواجهة المقاومة بدلاً من التهرب منها، وإدارة الصراع بطريقة تخدم مصلحة الجامعة والعاملين بها والمستفيدين من الخدمات التي تقدمها.
 - إشراك أعضاء هيئة التدريس في التخطيط والتنفيذ لتطبيق نظم الجودة والاعتماد، وكذلك في تحديد الأهداف الاستراتيجية والتعرف على تصوراتهم واقتراحاتهم بشأن التنفيذ.
 - وضع البدائل اللازمة للتغيير بحيث يتم اختيار البديل الذي يناسب أعضاء هيئة التدريس، ويقلل من مقاومتهم لتطبيق ونشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعة.
 - اختيار الوقت المناسب والحالة النفسية والمناخ التنظيمي الملائم لإعلام أعضاء هيئة التدريس بأهمية وفائدة التغيير، وضرورة وحتمية تطبيق ونشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعة من أجل تحسين الخدمة والمنتج التعليمي.
 - التعرف إلى حجم مقاومة التغيير من جانب أعضاء هيئة التدريس وأسبابه والعمل على إزالة هذه الأسباب.
 - تدريب أعضاء هيئة التدريس تدريباً مناسباً على العمل الجديد الناتج عن التغيير، وما تتطلبه الجودة والاعتماد من مهارات وقدرات تساعد على التكيف مع النظام الجديد.
 - الاهتمام بالشكاوى والتذمرات التي يبديها أعضاء هيئة التدريس في المراحل الأولى لتطبيق التغيير ونشر ثقافة الجودة والاعتماد، ودراسة أسباب الشكاوى وتقديم الحلول السريعة والمناسبة لها.
 - اعتماد التغيير المرحلي ونشر ثقافة الجودة والاعتماد بالتدرج بحيث لا يتم الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تمكن أعضاء هيئة التدريس منها وتدريبهم التدريب الكافي عليها.
 - تقديم حوافز مادية ومعنوية للعاملين ضمن برنامج التغيير بما فيهم أعضاء هيئة التدريس، فالحوافز تساعد في جذب العاملين للتغيير وقي قبولهم له.
 - قياس الاتجاهات واستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في فترة الإعداد للتنفيذ وأثناء مراحله الأولى، ثم بعد ظهور نتائجه.

رابعاً: آليات تطبيق التصور المقترح:

- دفع أعضاء هيئة التدريس نحو الشعور الذاتي بحاجتهم إلى التغيير نحو ممارسات أكاديمية

- جديدة، إذ يجب التأكد من أن هناك شعوراً حقيقياً داخل الجامعة وحاجة ذاتية لإحداث تغيير من نوع ما؛ حيث أن برامج التطوير لا يمكن أن تفرض على الجامعات.
- جمع المعلومات الدقيقة حول بيئة العمل بالجامعات السعودية، ورصد المناخ السائد كما هو دون تجميل، ثم عرض هذه المعلومات على متخذي القرار.
- التشخيص وتحديد المشكلات التي تواجه عملية إحداث تغيير ناجح نحو بيئة واعية بأهمية الجودة والاعتماد؛ وقادرة على امتصاص الفعل المضاد أو المقاوم للتغيير، والتعرف على المشكلات التي تعيق أحداث التغيير والآثار المترتبة عليها.
- استخدام الأساليب العلمية الحديثة في التغيير واستراتيجيات وبرامج عمل لزيادة وعي الشريحة المعنية بالحاجة للتغيير وأهمية الانخراط في عمليات الجودة والاعتماد، ويمكن الاستفادة من بعض البرامج الإدارية مثل الإدارة بالأهداف، وبرامج القيادة الإدارية وعمليات بناء الفريق من أجل ضمان الانسيابية في العمل وتوزيع الأدوار بشكل صحيح.
- تطوير رؤية ورسالة واستراتيجية الجامعة أو الكلية والخطط التشغيلية فيها، بما يحقق زيادة احتمال النجاح المستقبلي المتوقع لعملية التغيير تجاه نشر ثقافة الجودة والاعتماد، وذلك من خلال دمج الجميع داخل الجامعة- بكافة مستوياتهم- في عملية إعداد الخطط الاستراتيجية لنشر ثقافة الجودة والاعتماد وتنفيذها وإيضاح النتائج المتحققة بكافة تفاصيلها والسماح للأعضاء بالاستفسار المستمر.
- وضع توقعات مرتفعة وأهداف استراتيجية بعيدة المدى لعملية التغيير بحيث تكون واقعية ومنطقية وممكنة التحقيق، تتوافق مع الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة، وربط ذلك مع توقعات المجتمع الخارجي للجامعة، والاهتمام بحقيقة مقاومتهم لعملية التغيير، والأسباب الداعية لتطبيق نظام الجودة والاعتماد بالجامعة.
- بناء مواطن الثقة داخل الجامعة وخارجها مع الأفراد، وإظهار الدواعي الصادقة للقيام بعملية التغيير والتطوير لنشر ثقافة الجودة والاعتماد، ومتابعة تفاصيل تنفيذ عملية التغيير وتقييم ماهية النجاحات المحققة باستمرار وإعمال بعض الاستطلاعات لمعرفة ماهية الثقة المحققة.
- تحديد دور كل فرد ومسئولياته من داخل الجامعة أو خارجها، ونسبة عمله إلى العمل الكلي، وتحديد الأدوار وما هو متوقع تحقيقه وطلب المساعدة المجتمعية في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة.
- وضع معايير متفق عليها وإتاحة المجال للأفراد لتعقب مقتضيات العمل الجاري، وتوضيح الحدود والتقييدات المختلفة ومراجعة الأفراد بماهية التغييرات المحققة ومتابعتها معهم، والربط بين الإجراءات والمنافع الخارجية والعودة إلى الخطط الاستراتيجية والتشغيلية الموضوعة

ومراجعتها.

- التزويد بتغذية راجعة مستمرة ومتوازنة وتوفير معلومات دقيقة عن الظروف والأحوال الخارجية، وكيفية سير الخطط وتوفير الفرص الملائمة لاستغلال أفكار وإبداعات الأفراد داخل الجامعة أو خارجها بما يخدم نشر ثقافة الجودة والاعتماد، وتحقيق التعاون في حل المشكلات المتوقع مواجهتها، والتأكد باستمرار من وجود موارد كافية لتحقيق الخطط.

- تزويد الأفراد بمعلومات مستمرة عن تطورات الأوضاع المحيطة والمرتبطة بالعملاء والموردين والمنافسين للجامعة في تقديم الخدمة، وتذكيرهم باستمرار برؤية الجامعة واستراتيجياتها وخططها وأهدافها، وإعلامهم بالأخبار المهمة قبل معرفتها من أجهزة الإعلام.

- الاعتراف بالإنجازات المحققة لنشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعة وتقديرها، وتعريف الجميع بالمساهمات الفردية والجماعية لتحقيق هذه النجاحات، وأيضاً مناقشة حالات الفشل وتمييزها وتحديد الأسباب الرئيسية لها، وتحديد احتياجات التصحيح وأساليبه وإزالة عوائق النجاح، ومكافأة مساهمات النجاح والسلوكيات المرغوبة معنوياً ومادياً، والتصميم على تصحيح الأخطاء.

- تحفيز الجميع داخل الجامعة وخارجها على تبني الجودة كمنهج عمل يؤدي دائماً إلى تحقيق التفوق والتميز والإبداع في العمل بما يؤدي في النهاية إلى جودة المنتج التعليمي.

- إرساء قواعد العمل التعاوني والمشاركة المجتمعية والديمقراطية في أداء الخدمة التعليمية داخل الجامعة وتدعيم المحاسبية والمساءلة الذاتية من أهم المبادئ التي يقوم عليها فكر وثقافة الجودة والاعتماد.

توصيات الدراسة :

- التأكيد على قيادة التغيير داخل الجامعات السعودية بدلا من إدارته وذلك من خلال وضع رؤية استراتيجية مشتركة للجامعة والمجتمع المحلي والعمل على تطويرها.

- الحصول على دعم واضعي السياسة التربوية وصانعي القرار التربوي للجهود التي تبذل للتقليل من مقاومة ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعات السعودية، إذ أن مساندتهم لجهود التغيير والتطوير وتعزيزهم لها يضمن استمراريتها وتحقيق نتائج أكثر فاعلية ضمن كيان جامعي متكامل.

- التركيز على إعداد قادة للتغيير في الجامعات السعودية يمتازون بمهارات وكفايات تخصصية وعقلية تصورية عليا (إدراكية) وخصال إنسانية وفنية وقيادية ترتبط بعملية التغيير مما يساعدهم على تكوين إطار فكري ورؤية واضحة عن ماهية التغيير ودوافعه وعملياته ونواتجه.

- التأكيد على تنمية الموارد البشرية بصورة متكاملة في الجامعات السعودية بالعمل على تنمية الأنماط القيادية الفاعلة والمنتجة التي تمتاز بالقدرة على الإبداع والابتكار، بحيث يناط بها مهمة التطوير والتغيير وقيادة عمليات الجودة.
- تعزيز مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين بالجامعات السعودية في عملية التخطيط والقيادة في مجالات الجودة والاعتماد وعملية التغيير والتطوير، وذلك من خلال مشاركة مختلف الأفراد الذين سيتأثرون بالتغيير في تشخيص مشكلات الجامعة ورسم أهداف التغيير والتخطيط له.
- توفير الحد الأقصى من البيانات الكمية والنوعية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعات السعودية فيما يتعلق بماهية التغيير ومحتواه ومسوغاته وتوضيح فوائده وكيفية تنفيذه ومراحل إنجازه.
- التركيز على تنمية جماعات العمل التي تسودها روح الفريق والعمل الجماعي والتعاوني داخل الجامعات السعودية والعمل على دعم الجهود التطويرية التشاركية.
- حشد الجهود والطاقات والإمكانات والدعم المجتمعي تجاه عملية التغيير؛ من خلال توضيح مبررات ودواعي التغيير وكذلك الفوائد المجتمعية والتعليمية والتي ستعود من خلال تطبيق عملية التغيير ونشر ثقافة الجودة والاعتماد داخل الجامعات السعودية.
- إعطاء الأهمية اللازمة للتدريب والتنمية المهنية داخل الجامعات السعودية باعتبارها الطريقة الأنسب والأسلوب الأمثل اللذين يحققان التنمية المهنية، ويرسخان القيم الايجابية ويرفعان من مستوى الكفاءات ويغيران من ثقافة الجامعة نحو تحقيق الجودة والاعتماد.
- توضيح فوائد عملية التغيير ومميزاتها ونشرها إقناعاً بتبني مدخل الجودة والاعتماد في العمل الجامعي.
- التركيز في عملية التغيير داخل الجامعات السعودية على الجماعات وليس الأفراد، وذلك لأنّ قرار التغيير إذا كان نابعا من الجماعة يؤدي إلى تقليل درجة مقاومته.
- العمل على توفير مناخ عام إيجابي داخل الجامعات السعودية الأمر الذي يساعد على تقبل عملية التغيير ودعمها.
- توفير التسهيلات المكانية والمالية والمادية والفنية اللازمة للتغيير، وذلك للمساعدة في تهيئة الجامعة لعملية التغيير.
- إيجاد نظام حوافز مادية ومعنوية يدعم التنفيذ السليم والمستمر لعملية التغيير بأفضل شكل.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الإبراهيم، عدنان بدري (2004م). ” دور القرارات الاستراتيجية في إدارة التعليم الجامعي في الأردن“ ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، م18، ع2، جامعة المنيا: كلية التربية، ص: 194 - 225
- أبو الريش، صفوان حامد (2014) واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، العدد (1).
- أتكسون، فيليب (1996) إدارة الجودة الشاملة التغيير الثقافى الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة، تعريب عبدالفتاح النعماني، مراجعة عبدالرحمن توفيق، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).
- أحمد، لمياء محمد (2005) ، استشراف مستقبل نظم الاعتماد المؤسسي للجامعات المصرية دراسة حالة ، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر (الاعتماد و ضمان جودة المؤسسات التعليمية 24-25 يناير 2005) ، جامعة القاهرة : كلية التربية بني سويف.
- البحيري، خلف محمد (2005) إدارة الاعتماد المهني لإعداد المعلم بالجامعات المصرية ، المؤتمر السنوي الثاني عشر (تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة و نظم الاعتماد 18-19 ديسمبر)، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- بدح، أحمد (2007) درجة امكانية تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية ، المؤتمر العلمي العربي الثاني (التعليم الجامعي الخاص في البلاد العربية – قضايا آنية و آفاق مستقبلية 27-28 مارس ، جمعية الثقافة من أجل التنمية ، جامعة سوهاج ، أكاديمية البحث العلمي و التكنولوجيا .
- برامج آفاق التنفيذية، (1432هـ) الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية آفاق (1450هـ/2039م) وكالة الوزارة للشؤون التعليمية، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- البنا، درية السيد (2003) تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة ” دراسة حالة في محافظة دمياط ” ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية : جامعة حلوان ، المجلد التاسع ، العدد الرابع.
- توفيق، عبدالرحمن (2005) الجودة الشاملة الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات ، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك.
- الحربي، حياة بنت محمد بن سعد (2005) ادارة الجودة الشاملة و الاعتماد في مؤسسات

- التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية (جامعة أم القرى كنموذج) ، مجلة البحث في التربية و علم النفس ، كلية التربية : جامعة المنيا ، العدد الرابع .
- حسين، سلامة عبد العظيم (2008) الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الحقباني، فاطمة ظايف (2007) مقاومة موظفي الجامعات للتغيير الإداري أسبابها ومؤثراتها وأساليب التعامل معها من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الدجني، إياد على (2011) دور عملية التقييم المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم، مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية: مج.19، ع.2.
- سالم، فتحي بوزخار (2007) دور عضو هيئة التدريس في تأصيل الجودة بمؤسسات التعليم العالي وتفعيلها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد المتخصص 4 .
- سباعي، أحمد سيد (2005) تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة كمرتكز لتحسين جودة أداء العملية التعليمية ، رسالة دكتوراة ، كلية التجارة، جامعة أسيوط .
- السرحان، عطا الله بن فهد (2012) اثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.
- سلام، سيد أحمد سلام (2007) التربية العلمية ومعايير الجودة، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة 25-26 يوليو) ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس .
- صادق، حصة محمد (2003) مدى توافق قيم ثقافة الجودة في جامعة قطر دراسة استطلاعية على عينة من أعضاء هيئة التدريس، المؤتمر السنوي الحادي عشر (الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة 12-13 مارس)، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عابدين، محمود عباس (2003) قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
- عباس، محمود السيد (2005) إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الثانوي في مصر (دراسة ميدانية) ، مجلة التربية و التنمية ، العدد 33 .
- عبد الفتاح، ابراهيم (2002) جودة التعليم و تطويره مسئولية مجتمعية رؤية لنموذج تطبيقي

- بمنظور الجودة الشاملة ، ندوة الجودة في التعليم الجامعي (26 مارس) ، قاعة المؤتمرات بالمدينة الجامعية، جامعة القاهرة .
- العجمي، محمد حسنين(2007)الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام ، الاسكندرية : دار الجامعة الجديدة.
- العديلى، ناصر محمد(1995) السلوك الانساني والتنظيمي منظور كلي مقارن ، معهد الادارة العامة للبحوث، الرياض.
- العصيمي، عواطف بنت أحمد حماد(2008) التعلم التنظيمي ودوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير لية التربية، جامعة أم القرى.
- العنزلي، عطا بن فاحس راضي(2008) اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- الغامدي، ماجد بن غرم الله الحقيب (2008) ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة في الكليات التقنية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة (TOM)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- كنعان، أحمد على (2005) تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة، المؤتمر السنوي الثاني عشر (تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة و نظم الاعتماد 18 - 19 ديسمبر)، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس.
- اللحياني، أماني سرحان. (2012) واقع ممارسة إدارة التغيير في كليات التربية بمكة المكرمة في ضوء إعادة هيكلة كليات البنات الملحقة بجامعة أم القرى من وجهة نظر العميدات ورئيسات الأقسام وأعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير ، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى.
- لطفي، منة الله محمد (2010)آليات ضمان الجودة والاعتماد ” دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة في مصر، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- مراد، صالح مراد (2007) متطلبات تطبيق اعتماد جودة المؤسسات التعليمية في المجتمع المصري ، المؤتمر العلمي الثامن للتربية (جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي 23 - 24 مايو) ، جامعة الفيوم .
- المطيري، نادية محمد (1432) موقف أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية من تطبيق نظم الجودة في التعليم العالي، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- الناقه، محمود كامل (2005) تجربة الجامعات المصرية في إعداد وتكوين المعلم الجامعي،

المؤتمر السنوي الثاني عشر) تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد 18-19 ديسمبر)، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- نور الدين، أماني محمد (2004) أثر الثقافة التنظيمية على سلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على جامعتي عين شمس وقتاة السويس، رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Francis J. Couilart & James N. Transforming the Organization, Mc-Grow-Hill, Inc., USA, 2ed, 2005, pp. 2-3
- Gotz Bosse & Jan- Philip breuer & Claudia spies(2006)” The resistance to changing guidelines”,best practice& research clinical , usa ,vol 20 no 3,pp381-82.
- Hakan erkal ,sinan kebapci(2009)” Resistance to change: Aconstructive approach for managing resistant behaviors”, university of hogskolan, portugual, pp83-112.
- Institutional Evaluation in Europe, Part 1, 2,(2001) Prepared by the European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki.
- Kgomotso M., & others(2000)” theoretical frame on innovations in education “, the commonwealth of learning, London ,pp33-.
- Laurie Lomas , (2004) “Embedding quality: the challenges for higher education” , Quality Assurance in Education , Vol 12 , Iss: 4
- Marten, port Robert .Development of a participative approach to guide organizational change, EDD university of sandiego..
- Richard G. Stieglitz(2004).Overcoming culture resistance to change. RGSassociates INC,USA. Pp2-3..
- Rogers and Shoemaker(2002).The management of change in six Victoria secondary collges(Australia),journal of education administration and leadership, vol,38,no5.
- Singh,-Mala; Lange,-Lis , “ Submission by Higher Education Quality Committee to the CHE HEIAAF Task Team Conversation , part 2 “, Perspectives in Education , Vol 25 , No 3 , September 2007.
- Tauno Kekale , Jouni Kekale(2008) A mismatch of cultures : A pitfall of Implementing total Quality Approach , The International Journal of Quality & Reliability , vol.12 , Iss. 9

تقارير العدد

تطوّر التعليم في الدول العربية في الفترة 1998 - 2014 (ملخص التقرير المقدم إلى المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب، البحر الميت/الأردن - ديسمبر 2016)

خلفية التقرير :

تضمّن البيان الختامي لمؤتمر 2014 دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إعداد تقرير حول مدى تقدّم التعليم في الدول العربية منذ المؤتمر الأول. ويأتي التقرير الحالي استجابة إلى هذه الدعوة، وبهدف التعرّف على ما حقّقه البلدان العربية من إنجازات في ضوء التوصيات الصادرة عن المؤتمرات التسعة وفي إطار مجالات العمل الرئيسية المتفق عليها دولياً. والملاحظ أن المواضيع التي ناقشتها مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب (1998 إلى 2014) تغطّي في مجملها هذه المجالات وإن بترتيب مختلف.

المنهجية : وتّسم بما يلي :

- أتباع منحنى وصفي-تحليلي-استنتاجي في تناول البيانات الخاصة بالموضوع وصولاً إلى إبراز مظاهر التطوّر الحاصل في مجالات التربية والتعليم في البلاد العربية واتجاهاته قصد الوقوف على المنجز من الأهداف المنشودة وما لم يتحقّق منها، وتلمّس أهم المعوقات الحائلة دون ذلك، ومن ثم اقتراح بعض السبل للتجاوز وتحقيق المأمول.

- وبذلك كان العمل المزمع هو أقرب إلى الدراسة التبعيّة منه إلى التحليل الوصفي البسيط.

ومن الناحية الإجرائية فإن الخطوات المتبعة تتمثّل بالخصوص في الآتي:

- الاستناد إلى أهمّ الإحصاءات الخاصة بالتربية والتعليم في الدول العربية الصادرة عن المؤسسات العربية والعالمية المتخصصة في المجال، وخاصة منها تلك الصادرة عن منظمة اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية وتقارير المعرفة في الدول العربية، إلخ...
- الرجوع، كلما كان لذلك إضافة، إلى ما حدّته خطة تطوير التعليم في الوطن العربي الصادرة في 2009 من أهداف وتوجهات ومعايير ومؤشرات مبنية حسب مراحل التطبيق ومتطلبات الإنجاز.
- الانطلاق من نتائج الاجتماعات والندوات الدوليّة حول التربية والتعليم في العالم: بدءاً بتوصيات اجتماع جومتان في تايلند 1990، وندوة داكار 2000 إلخ. وصولاً إلى توجّهات المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب 2014.
- تحديد التوجهات المنبثقة عن مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب التسعة السابقة للوقوف على مدى تطابقها مع توصيات الندوات سألقة الذكر ومختلف التوجهات العالمية في المجال منذ ندوة داكار عام 2000.
- اعتماد بعض الدراسات التي تم إعدادها عربياً في إطار البرنامج العربي لجودة التعليم في ARAIEQ (Arab Regional Agenda for Improving Education Quality) في مختلف مكوناته.
- الاستفادة من الجهود التي بذلتها المنظمة بالتعاون مع البنك الدولي لوضع مجموعة من المعايير تم تحديدها عبر مراحل عديدة من النظر والمراجعة في إطار برنامج Arab AWEI (World Education Indicators)، تفرع عنها حوالي 85 مؤشراً موزعة حسب مستويات التصنيف العالمي اسكد، على ستة ركائز (Pillars) يضمّ كلّ منها عدداً من المؤشرات، ونكتفي هنا بذكر تلك الركائز كما يلي:

- الالتحاق بالتعليم (Access)	- يهتم بمؤشرات القيد في مختلف مراحل التعليم ونسب إنهاء كل مراحل.
- الإنصاف (Equity)	- يتعلق بضمان الحق في التعليم للجميع على قدم المساواة وبتكافؤ الفرص.
- الجودة (Quality)	- يتابع نوعية مكتسبات التلاميذ ومخرجات التعليم.
- الفاعلية (Efficiency)	- يهتم بمدى ملاءمة أداء التعليم بالنظر إلى الموارد المتوفرة أي العلاقة بين المدخلات والمخرجات.
- الجدوى (Relevance)	- يهتم بمدى استجابة المدرسة لحاجيات الأفراد وإعدادهم للانخراط في المجتمع وفي سوق العمل.
- الإعداد لاقتصاد المعرفة (KE Readiness)	- يرصد ما تقوم به المدرسة في مجال التقانة الحديثة والاستثمار في البحث العلمي.

- وتسحب هذه المعايير على كلّ مراحل التعليم ما قبل الجامعي تقريبا، الأمر الذي أدى إلى اعتماد جل الركائز التي تعود إليها وتحويها، إن لم نقل كلها، في تحديد مكونات هذا التقرير. ولئن لم نفرد فصلا لقضية الجودة فذلك يعود بالأساس إلى توزع الحديث عن هذه الركيزة من ركائز التقييم على مختلف المراحل التعليمية.

المجال الأول : تعليم الطفولة المبكرة والعناية بها

- أصبحت التربية ما قبل المدرسة من دعائم الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم، وتأمينها لكل الأطفال بات مطلباً ملجأً وهدفاً تسعى الدول إلى تحقيقه... ومع ذلك بقي هذا التعليم خارج مسؤولية الحكومات مباشرة ولا تطبق عليه مبادئ الإلزامية والمجانية. فغالبا ما تنهض بهذا النوع من التعليم الهيئات المحلية أو القطاع الخاص (التقرير الأول للمرصد العربي للتربية، 2012 ص13). ويهمننا في هذا الصدد تعرف مدى عناية الدول العربية بالتعليم قبل المدرسي أو بالتربية قبل المدرسية بصورة أشمل، منذ انعقاد المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم العرب عام 1998 وحتى مؤتمريهم الأخير عام 2014 وصولاً إلى الوقوف على أهمّ المعوقات التي قد تحول دون تحقيق الأهداف ذات الصلة بهذا الموضوع وذلك اعتماداً على معايير ومؤشرات موضوعية.

1 - الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي (القيّد) :

- يلخص الجدول (1) التطور الحاصل في أهمّ المؤشرات الخاصة بوضع تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها في الفترة ما بين 1999 و2012 أي في الفترة التي تعيننا في هذا التقرير تقريبا. ويلاحظ من خلال البيانات الواردة بهذا الجدول أن نسبة القيد بمرحلة ما قبل المدرسة مرت من 15% إلى 25% بين ذينك التاريخين. وإن بدا هذا التحسن إيجابياً في حدّ ذاته، إلا أنه تحسن بطيء إذا ما قورن بالمعدل العالمي (من 33% في 1999 إلى 54% عام 2012)، وكذلك بالنظر إلى المؤشر الذي حدّدته "خطة تطوير التعليم في الوطن العربي" لأفق 2014 (50% ، الخطة ص97). ومن ثمّ فإنّ الزيادة الحاصلة خلال الفترة الفاصلة بين مؤتمري وزراء التربية والتعليم العرب الأول والتاسع (والمقدرة بـ 10 نقاط) تعتبر زيادة ضعيفة مقارنة بما هو متوقّع عربياً وما قد تحقّق عالمياً. كما أن هذا التطور يضع الدول العربية في وضع هو أقرب إلى دول إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (زيادة بـ 9 نقاط) منه حتى من معدلات الفئة الدنيا من البلدان متوسطة الدخل (زيادة بـ 27 نقطة) ناهيك عما تحقّق في دول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية (نسبة قيد تساوي 89% في عام 2012).

الجدول (1): تربية الطفولة المبكرة والعناية بها فيما بين 1999 و2012.

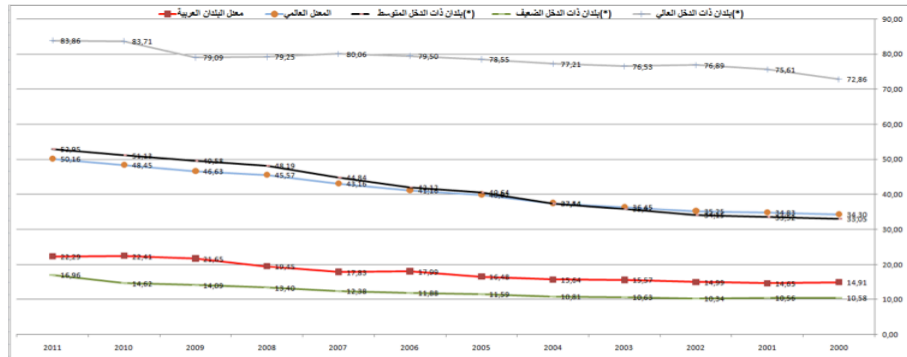
تربية						رعاية		
مؤشر التناغم بين الفئتين من نسبة القيد الإجمالية		نسبة القيد الإجمالية		مجموع القيد		نمّز معدل أو جلا (للاطفال دون الخامسة)		معدل ومكث الاطفال دون الخامسة
2012 (مئات الألاف)	1999 (مئات الألاف)	2012 (%)	1999 (%)	Change since 1999 (%)	2012 (مئات)	2013 (%)	2013 (1000 وحدة حث)	2000 (1000 وحدة حث)
1.00	0.97	94	93	84	183 604	25	46	76
0.97	0.99	19	11	107	12 381	37	76	126
1.01	0.94	90	23	131	70 748	35	59	93
1.01	0.99	99	40	40	63 569	8	20	30
0.99	0.98	86	72	22	36 907	—	6	30
1.00	0.96	20	11	149	14 114	38	93	158
0.98	0.79	25	15	88	4 329	20	34	54
1.00	0.95	33	19	48	1 886	16	35	64
0.90	0.98	98	38	45	53 344	11	18	39
1.01	0.94	95	22	148	53 517	34	55	92
1.00	1.01	74	54	34	21 396	11	18	32
0.98	0.98	89	76	20	22 806	3	5	7
0.98	0.96	74	51	29	12 172	8	12	24

المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 3 (مطبوع)؛ معهد اليونسكو للإحصاء؛ UNICEF et al. (2014)؛ JGME (2014).

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2015): التعليم للجميع 2000 - 2015 "الإنجازات والتحديات"، ص4.

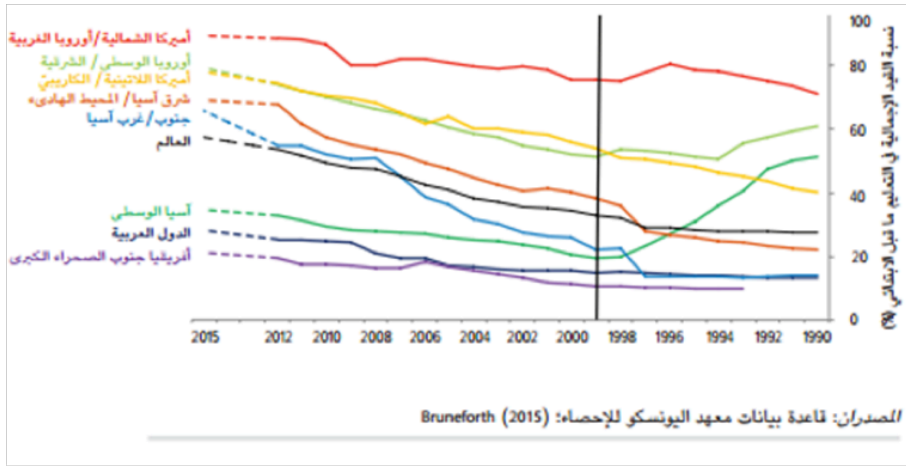
ويقدم الرسمان (1) و (2) صورة أوضح عن تطور نسب القيد في المرحلة قبل الابتدائية في الدول العربية مقارنة بما تحقق في دول العالم الأخرى في الفترة ما بين 2000 - 2011:

يبدو من الرسم (1) أن نسبة القيد الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي ارتفعت خلال الفترة ما بين 1999 و2012 في مجمل بلدان العالم إلا فيما ندر من الحالات. ويشير التقرير العالمي لرصد التعليم (2015)، أن نسبة القيد في التعليم قبل الابتدائي كانت ستبلغ 40% عام 2015 لو أنها زادت بنفس معدلات التسعينات في القرن الماضي، بينما يتوقع أنها ستبلغ 57%، مما يعني ارتفاع تسارع الزيادة في معدلات القيد خلال تلك الفترة وإن بإيقاع بطيء نسبياً. هذا فيما يتعلق بالدول العربية بصفة إجمالية. أما إذا نظرنا إلى هذه الدول العربية التي توفرت لديها بيانات كل على حدة، لاحظنا تفاوتاً كبيراً أحياناً بينها وهو ما يعكسه الرسم (3) وما تلاه.

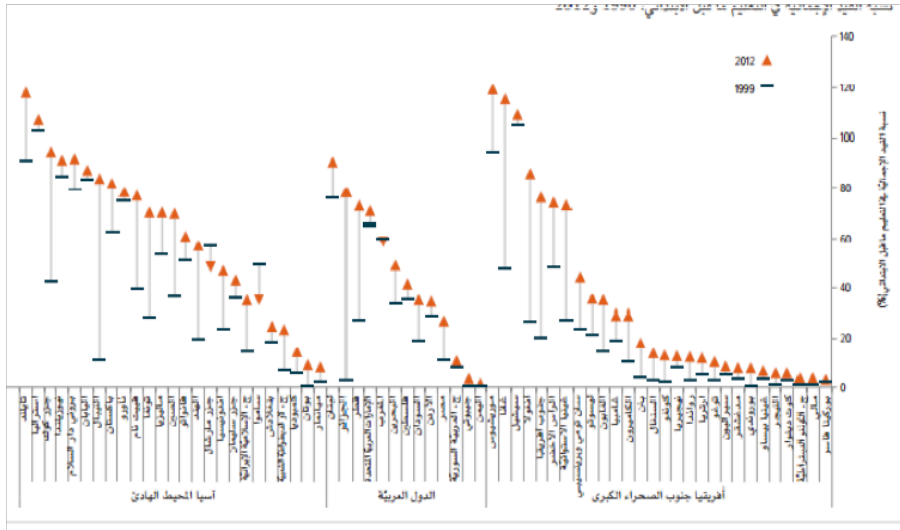


رسم (1): تطور نسبة القيد بالمرحلة قبل الابتدائية ما بين 2000 و2011.

المصدر: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، "التعليم للجميع، الإنجازات والتحديات"، منشورات اليونسكو، 2015، ص64.



الرسم (2): تطور نسبة القيد في مرحلة الطفولة المبكرة ما بين 1990 و2015.

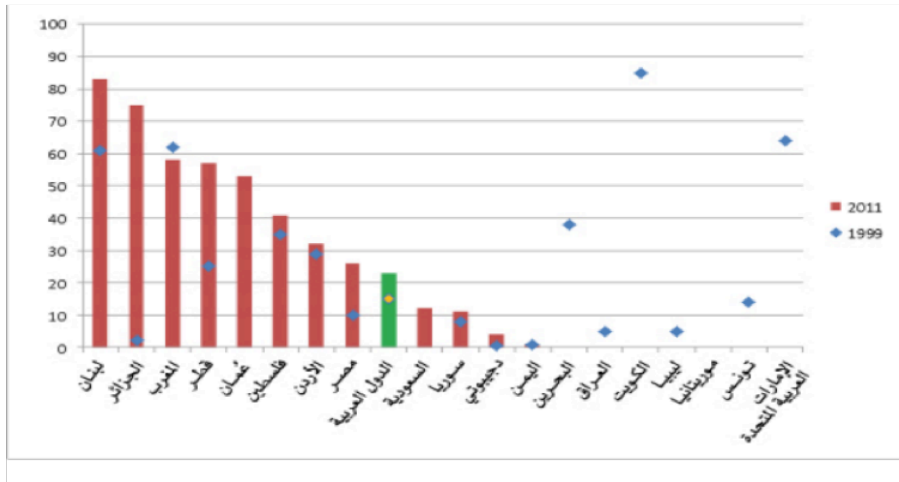


الرسم (3): وضع تعليم الطفولة المبكرة والعناية بها في العالم وفي البلدان العربية ما بين عامي 1999 و2012

لقد بدأ في المنطقة العربية عدد من البلدان من قاعدة منخفضة جدا في عام 1999 لتحرز هذه البلدان زيادة في معدلات القيد في المدارس قبل الابتدائية. لكن غالبية الدول العربية لم تحقق تقدما بارزا منذ اذكار في مجال زيادة طول العمر لما قبل المدارس الابتدائية وملتوسط عدد السنوات التي يبقى الطفل خلالها في التعليم ما قبل الابتدائي. وسجلت الجزائر وقطر ولبنان التطور الأفضل في معدلات القيد بالتعليم قبل الابتدائي، كما يتجلى ذلك من الرسم (4) أدناه.

لكن توسّع الجزائر الهائل تأميناً للمدارس قبل الابتدائية أدى في حقيقة الأمر إلى زيادة في طول فترة الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، من شبه معدوم إلى سنة تقريبا. ومع ذلك بقي الوضع دون ما يسجّل في أمريكا الشمالية والدول الغربية حيث بلغت هذه النسبة 89 %، ودون حتى الدول متوسطة الدخل من الفئة الدنيا (50 %) كما يتبين من الجدول 1.

- ويتجلى بوضوح من الرسم 4 وجود فجوة ما بين تطور معدلات القيد بهذه المرحلة في الدول العربية من جهة وبقية دول العالم من جهة أخرى، حيث يتبين أن الدول العربية تجد نفسها دون المعدل العالمي كما أنّ وضعها أقرب إلى وضع الدول منخفضة الدخل منها إلى غيرها من الدول حتى وإن سجّلت زيادة مطردة في تلك المعدلات ولكن بإيقاع ضعيف نسبيا، ممّا يدعو إلى مضاعفة الجهود في هذا السبيل إذا ما رمنا حقا تحقيق النتائج المأمولة في هذا المجال، وتقليص الفجوة الفاصلة عن المعدلات العالمية. وتتطابق هذه النسب المستقاة من تقرير المعرفة في الدول العربية تقريبا مع ما توحى به التقارير سابقة الذكر (ربما لاعتمادها المصادر ذاتها)، إذ يشير هذا التقرير إلى أنّ معدل التغطية الشاملة للأطفال من الفئة العمرية 0 - 6 سنوات في مراكز رعاية الطفولة النظامية بلغ في جميع أنحاء المنطقة العربية عام 2010 نحو 19 % مقارنة بالمعدل العالمي البالغ 41 %. ولا شك أنّ النسب المئوية المرتفعة للأطفال تشكل عبئا كبيرا يعجز أمامه معظم الدول العربية عن استيعاب الأعداد الضخمة من الأطفال ضمن برامج رعاية الطفولة والتعليم المبكر الوطنية، زد على ذلك ارتفاع نسب سكان الأرياف، بما يحدّ من قدرة هذه البرامج على الوصول إلى أطفال هؤلاء السكان (اليونسكو، 2010).



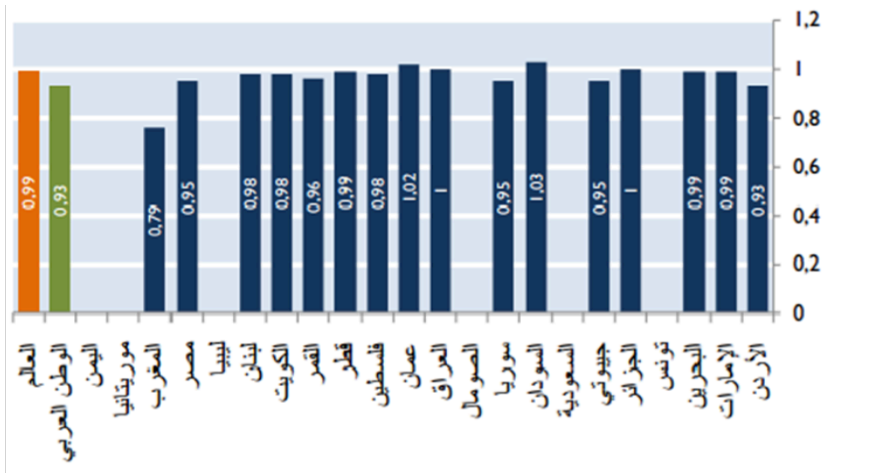
الشكل (1): المعدل الإجمالي للقيد في مرحلة التعليم قبل الابتدائي ما بين 1999 و2011 المصدر: تقرير المرصد (2012).

وهكذا، تبقى منطقة الدول العربية متأخرة أكثر من غيرها في مجال تربية الطفولة المبكرة والعناية بها باستثناء الجزائر والأردن وفلسطين.

وتفاوتت معدلات التحاق الأطفال ببرامج التعليم قبل الابتدائي (برنامج رياض الأطفال 4 - 5) من بلد عربي إلى آخر؛ فهذه النسبة ترتفع في الكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة لتتقارب مستوياتها بعض الدول المتقدمة. وفي الوقت ذاته، تنخفض تلك المعدلات في معظم الدول العربية الأخرى إلى ما دون المتوسط العالمي، خصوصا في جيوتي والعراق وليبيا وموريتانيا والسعودية وسورية واليمن¹. (الشكل 1 أعلاه).

2 - الإنصاف (تكافؤ الفرص) :

خلافا لما تحقق على مستوى مؤشر القيد أو الاستيعاب بمرحلة التعليم قبل المدرسي، فإنّ تكافؤ الفرص في الاستفادة من هذا التعليم قد شهد تطورا مهماً (من 0.79 عام 1999 إلى 0.96 عام 2012) وأصبح قريبا من المعدل العالمي 1.00، لكنّه مع ذلك لم يعكس الوصول إلى التكافؤ التام ويبقى بالتالي منحازا للفتيان على حساب الفتيات، إذ أنّ 47% من الأطفال الملتحقين هم فتيات. ولكن الوضع مختلف بين دولة عربية وأخرى. ففي جيوتي والجزائر وفلسطين أعطى مؤشر تكافؤ الجنسين للعام 2011 الأفضلية للفتيات. وتبقى التفاوتات بين الجنسين مرتفعة في المغرب، مع أن المؤشر ارتفع من 0.53 في العام 1999 إلى 0.77 في العام 2011.²



الشكل (2): مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الدول العربية: 2009

المصدر: الموجز التعليمي العالمي لعام 2011

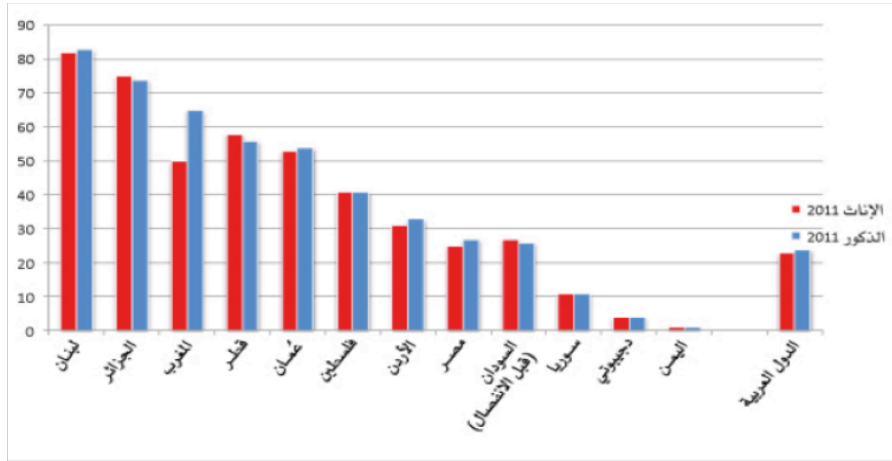
1 تقرير المعرفة في الدول العربية 2010 - 2011

2 التقييم المرحلي لخطة تطوير التعليم في الوطن العربي 2009 - 2014. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ومن مظاهر اللاتكافؤ، إلى جانب اللامساواة على مستوى النفاذ إلى مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، تباين هائل بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، وما بين الأسر الغنية والأسر الفقيرة وما بين المناطق المزدهرة وتلك المحرومة في البلد الواحد. كما تستمر اللامساواة الهائلة على مستوى نفاذ الأسر إلى التعليم ما قبل الابتدائي عالي الجودة. (تقرير اليونسكو، 2015). ففي عدد من الدول العربية تستفيد من التعليم ما قبل الابتدائي بشكل عام المجموعات الأكثر حظوة من السكان الحضريين.

ولا يفوتنا أن نشير هنا إلى أنّ مشاركة القطاع الخاص في إسداء خدمة التعليم ما قبل المدرسي يؤدي عادة إلى مشكلتين: فحيثما يكون دخول المدرسة مرتبطا بالأقساط (الرسوم) يبقى الكثير من الفقراء خارجا، بالإضافة إلى أنّ مؤمّني الخدمات الخاصة لا يتركزون في مناطق يتوزع فيها السكن أو في المناطق النائية، لذلك يكون الاعتماد على القطاع الخاص مخفضا من الإنصاف التعليمي والاجتماعي للفقراء وساكني المناطق النائية. (نفس المصدر، ص 90).

وتشهد أعداد الأطفال المسجلين بمؤسسات تربية ما قبل المدرسة بالوسط الريفي بدورها تطورا في جميع الدول التي توفرت بشأنها بيانات إحصائية خاصة بهذا المجال، لكن هذا التطور لم يبلغ السقف المحدد بـ 50% بحلول سنة 2013 كما كان متوقعا في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي. كما تحقق الإشراف الحكومي على رياض الأطفال الخاصة في غالبية الدول (عدا الأردن، 3,7%) ولم تتوفر بيانات كل من العراق والسعودية وعمان والإمارات وتونس والسودان.³



الشكل (3): مؤشر تكافؤ الفرص بين الجنسين في القيد بمرحلة التعليم ما قبل المدرسي في الدول العربية (2011)

3 التقييم المرحلي لخطة تطوير التعليم في الوطن العربي 2009 - 2014. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

3 - الفاعلية (العلاقة مدخلات/مخرجات) :

يعتبر نصيب التعليم ما قبل الابتدائي (رياض الأطفال) كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي على التعليم، ضعيفا أو منعهدا إذ تراوحت نسبة الإنفاق على التعليم في هذه المرحلة بين 0% في فلسطين و1,2% في الكويت، وكان الاستثناء في هذا الخصوص في الإمارات وموريتانيا حيث تخصص لهذه المرحلة على التوالي 20,29% و 12% من إجمالي الإنفاق على التعليم.⁴

4 - الجدوى (الاستجابة لحاجات الأفراد والمجتمع) :

إن مؤشرات رفاه الأطفال والحالة الصحية التي هم عليها ومعدلات وفياتهم في المنطقة العربية تقف على مسافة بعيدة من المستويات التي حققتها الدول المتقدمة في المجالات ذاتها. فنسبة وفيات الأطفال في البلدان العربية تبلغ في المتوسط 54 طفلاً من كل ألف طفل قبل بلوغ الخامسة من العمر وهذه النسبة تبلغ ثمانية أضعاف ما هي عليه في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية (تقرب من 7 في الألف، وتصل في الإمارات إلى 9 في الألف، وتصل في الكويت إلى 10 في الألف. ومن أوجه الرعاية الخاصة بهذه المرحلة العمرية الرضاعة الطبيعية والوقاية من الأمراض والتطعيم الشامل ومنع التلوث البيئي والوقاية من الحوادث والرياضة البدنية والإثارة المبكرة والتعليم المبكر والرعاية الاجتماعية والنفسية والحب والحنان والنوم الصحي والكافي (حسين بهاء الدين، ورقة خلفية للتقرير).⁵

من هذه البيانات نستشف أهمية الجهود الواجب بذلها في مجال الرعاية بالطفولة المبكرة حتى تتم الاستجابة الفضلى لحاجات الأطفال في هذه المرحلة شديدة الحساسية تمهيدا لإعدادهم لتحقيق الذات وخدمة المجتمع، أليس أطفال اليوم هم آمال المستقبل؟

5 - الجودة (نوعية المخرجات) :

تعريف الجودة في مرحلة ما قبل الابتدائي أمر صعب جدا يشتمل قضايا المنهج وعلم التربية والثقافة وبشكل خاص مهارة المدرسين. كما يعتبر تقييم التعليم حسن النوعية أمرا معقدا، لذلك فإن مراقبة العملية التعليمية في الصف أفضل طريقة للقيام بذلك بيد أنها مزعجة لمن يقيم عمله وتتطلب المهارات المكثفة وعمل مختلف الأطراف المعنيين بها بطريقة تعاونية. وتتحدد جودة التعليم في هذه المرحلة بالخصوص بمعايير ومؤشرات معينة تصب جميعها في ضمان تعليم متكامل يشمل أهم أبعاد الشخصية: العاطفية الوجدانية منها والمعرفية والاجتماعية والجسدية، إلخ...

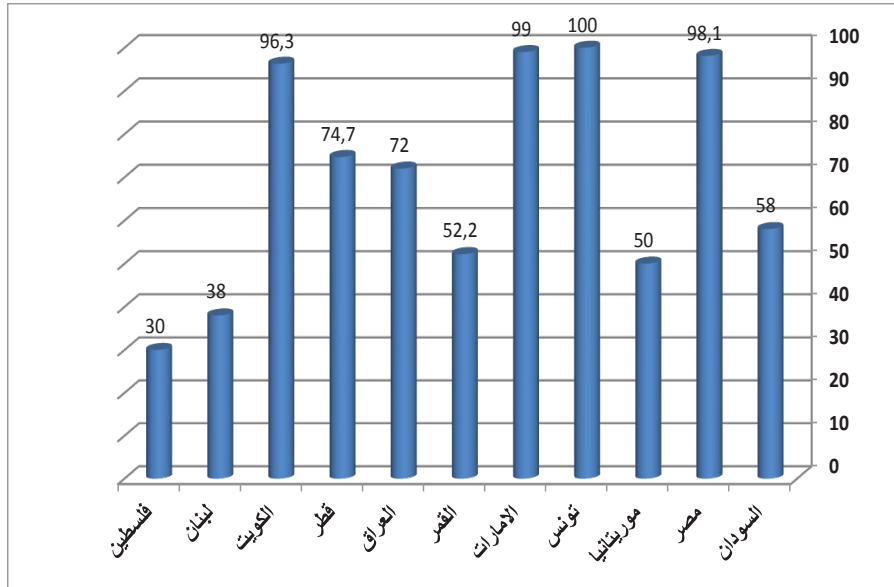
4 التقييم المرحلي لتنفيذ الخطة.

5 تقرير المعرفة، مرجع سابق.

و بالنظر إلى لندرة البيانات الكمية والنوعية الخاصة بهذا المجال ولانعدام وجودها في كثير من الحالات، رأينا أن نعود إلى ما أفادت به عملية متابعة تنفيذ خطة تطوير التربية في الوطن العربي في مرحلته الأولى (2009 - 2014) التي قامت عليها إدارة التربية بالمنظمة في إطار المرصد العربي للتربية (2014). مما أتاح بروز عدة عناصر نوجزها كالتالي:

يعتبر إدماج مؤسسات التربية المبكرة عموماً ضمن مكونات السلم التعليمي من شروط الارتقاء بالتربية ما قبل المدرسية، ويبدو من التقييم المشار إليه أن هذا الشرط متوفر في 9 دول عربية ولم يتحقق بعد في أخرى (البحرين وعمان وقطر ومصر واليمن والأردن وفلسطين).

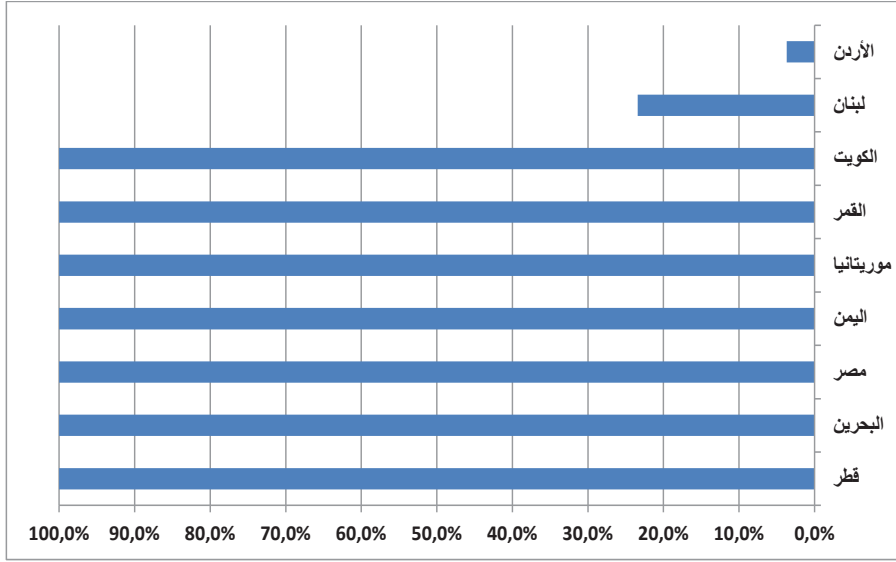
وما دامت جودة التربية مرهونة بتوفر المربين المؤهلين، تراوحت نسبة المعلمين المؤهلين بهذه المرحلة بين 30% في فلسطين و 99% في الإمارات و 100% بالسعودية.⁶



الشكل 4: نسبة المربين المؤهلين سنة 2013

من ناحية أخرى، تشير البيانات المتوفرة إلى أن معايير الجودة في المناهج والأنشطة التربوية الموجهة لرياض الأطفال معتمدة في جلّ الدول باستثناء في اليمن وفلسطين. كما أن رياض الأطفال خاضعة لمراقبة الوزارات المعنية في أغلب الحالات.

6 نتائج التقييم المرحلي لتنفيذ الخطة، مرجع سابق.



الشكل 5 : نسبة خضوع رياض الأطفال لإشراف الوزارات المعنية في بعض الدول العربية المصدر : التقييم المحلي لتطبيق خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، المرصد العربي للتربية

6 - الإعداد لاقتصاد المعرفة (التقانة، البحث العلمي):

يعتبر الخوض في هذا المجال سابقاً لأوانه لبعده هذه المرحلة عن إعداد الناشئة للانخراط الفعلي في استخدام التقانات الحديثة وتوظيفها في التعليم أو اعتمادها كوسيلة لتحقيق مبدأ التعلم الذاتي ومدى الحياة، حتى وإن شكّلت أحد مكونات البيئة الأسرية منذ سني الحياة الأولى وبالنسبة إلى كل الأعمار. فضلاً عن هذا، ليس من الأهداف المباشرة للتعليم ما قبل المدرسي بصورة عامة ولم يرد ضمن الأهداف الواردة بخطة تطوير التعليم في الوطن العربي لهذه المرحلة..

استنتاجات:

يتبيّن من نتائج التقييم المحلي لتنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي (2009 - 2014) في جزئه الخاصب واقع التعليم ما قبل المدرسي أنّه رغم الجهود المبذولة والتي تختلف من سياق إلى آخر، حسب ظروف كلّ دولة وإمكاناتها المادية والبشرية، لم تلق أهداف خطة تطوير التعليم في هذا المجال طريقها بعد إلى التجسيد في الدول ذات الدخل المحدود. وتتلخّص أهمّ الصّعوبات التي حالت دون تحقيق أهداف الخطة في الآتي:

1 - صعوبات مادية: كمستوى دخل الأسرة، وقلة المخصصات المالية في الإنفاق الحكومي

2 - صعوبات بيداغوجية تربوية: ومن أهمها عدم كفاية الكوادر البشرية المؤهلة، وضعف كفاءة المعلمين.

3 - البنية التحتية: كعدم كفاية المباني المدرسية الحكومية.

4 - مشكلات مؤسسية: ومنها عدم إلزامية التعليم برياض الأطفال وعدم وجود سياسة موحدة ومنهج موحد، وغياب متابعة تنفيذ الأهداف،

5 - اتجاهات مجتمعية: كعدم رغبة أولياء الأمور خاصة في الريف لتسجيل أبنائهم في رياض الأطفال ومؤسسات التربية قبل المدرسية، وعدم وعي المجتمع بأهمية هذه المرحلة وبدورها في نحت شخصية الطفل.

هذا بالإضافة إلى صعوبات أخرى منها: تدني رواتب المعلمين في هذه المرحلة، والتركيز على مراحل التعليم الأخرى على حساب مرحلة ما قبل الابتدائي، والأوضاع الأمنية والسياسية في بعض المناطق الساخنة في العالم العربي، وعدم التنسيق بين الشركاء والمهتمين بأمر الطفولة، وعدم توفر المعلومات الإحصائية حول هذه المرحلة...

وختاماً ، فما يزال وضع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة متخلفاً على مستوى كل المؤشرات المعتمدة في التقييم وبالخصوص من حيث القيد وجودة الخدمات التربوية وتكافؤ الفرص على مستويات النوع والانتماء الجغرافي والاجتماعي. إن بلوغ الأهداف المنشودة في هذا المجال يتطلب جهوداً جديدة مكثفة تطال البنية التحتية، والإنفاق الحكومي، وتغيير بعض الذهنيات التي لا تقدر أهمية هذه المرحلة في بناء الإنسان والمجتمع حق قدرها. كما يتطلب الأمر استنفار جهود أولياء الأمور والمجتمع المدني على وجه الخصوص للارتقاء بالتربية قبل المدرسية في البلاد العربية إلى ما يحقق لأطفال هذه المرحلة التوازن النفسي والتهيؤ للدراسة النظامية بأوفر حظوظ النجاح وللاندماج النشط خارج الوسط الأسري.

المجال الثاني : التعليم الابتدائي

يعتبر الالتحاق بمرحلة التعليم الابتدائي وإتمامها الطريق الأساس لمعرفة القراءة والكتابة واكتساب المهارات العقلية والقيم والاتجاهات اللازمة لإعداد الناشئة لمجتمع المعرفة. كما أنه المدخل الوحيد للالتحاق بالتعليم الإعدادي (المتوسط) والثانوي لاكتساب مزيد من رأس المال المعرفي (تقرير المعرفة، 2010 - 2011).

كما تعدّ فرص التعليم التي يعبر عنها بمعدلات الالتحاق والمشاركة بالتعليم الابتدائي على قدر كبير من الأهمية فيما يتعلق بإعداد النشء والشباب لمجتمع المعرفة، ذلك أن الالتحاق بمرحلة التعليم الابتدائي وإتمام دراستها يعتبر الطريق الأساسي لمعرفة القراءة والكتابة واكتساب

المهارات العقلية والقيم والاتجاهات اللازمة لإعدادهم. كما أنه المدخل الوحيد للالتحاق بالتعليم الإعدادي (المتوسط) والثانوي لاكتساب مزيد من رأس المال المعرفي (نفس المرجع السابق).

ويعتبر ضمان التّمدد بهذه المرحلة لجميع الأطفال في سن الدراسة والعمل على إلزاميته إلى جانب تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بين الفتيان والفتيات وبين مختلف مناطق الدولة الواحدة وشتى الفئات العرقية أو الدينية أو غيرها من أهم الأهداف المتبناة لدى الهيئات الدولية المتخصصة التي حظيت باهتمام كل الاجتماعات والندوات التي عقدت بالخصوص خلال العقود الثلاثة الأخيرة بشكل خاص.

كما أنّ من المعايير المعتمدة لتقييم أي تقدّم في تحقيق هذه الأهداف والتي لا بدّ من التذكير بها هي: تحقيق الجدوى وضمان الفعاليّة والإسهام في تجسيد معالم ما بات يسمّى بمجتمع المعرفة.

1 - القيد⁷ (الالتحاق) بالتعليم الابتدائي في الدول العربية :

- نسبة القيد الإجمالية: وهي مؤشر للمستوى العام للانتماء إلى هذا المستوى التعليمي وطاقة الاستيعاب الممكنة المتاحة للمؤسسة التعليمية.

من البيانات الواردة بالجدول (2)⁸ أدناه يتجلى التطوّر المهمّ المسجّل في نسبة القيد الإجماليّ بالتعليم الابتدائيّ في الدول العربيّة، فقد ارتفعت هذه النسبة بـ 10 نقاط بين عامي 2000 و 2012 (من 90,4% إلى 100,6%)، وبلغت الدول العربيّة في معظمها مستويات عالية في نسبة القيد الإجمالية على غرار الجزائر...

7 يهتم بمؤشرات القيد في مختلف مراحل التعليم ونسب إنهاء كل مرحله.

8 النشرة الإحصائية للمرصد، العدد الثاني، أبريل 2015

الجدول (2): تطور نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي في الدول العربية خلال الفترة 2000 - 2013

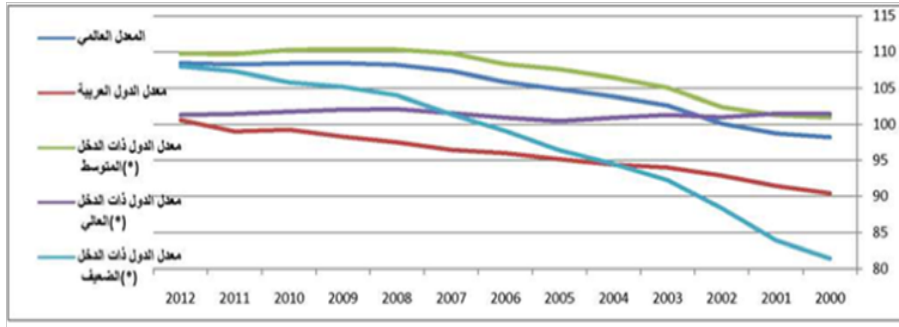
السنة	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
المملكة الأردنية الهاشمية		98.4	98.9	98.8		102.0	102.6	103.8	105.6	106.8	106.7	105.5		102.4
الإمارات العربية المتحدة		108.3	110.9	112.7	108.6		106.5	102.6	104.3	102.3	98.1			
مملكة البحرين						105.3		107.3	107.5	111.5	112.2	111.3	108.6	106.9
جمهورية تونس	110.3	109.7	108.3	108.8	107.5	106.8	107.1	109.7	110.0	110.0	110.8	112.2	114.3	115.9
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية		117.4	115.5	113.3	109.7	106.6	107.3	106.6	106.7	106.4	105.5	104.4	102.7	103.2
جمهورية ليبيا	68.2	69.5	67.4		61.8	62.4	51.1	47.4	43.6	41.0	38.4	36.3	34.4	30.8
المملكة العربية السعودية	106.4	102.8	100.7	100.9	98.1	95.0	92.1		91.0					
جمهورية السودان		70.0	68.6	70.8	71.5	72.0	66.6	67.1	62.8	61.7	60.5	59.1	58.9	
الجمهورية العربية السورية	74.2	122.3	121.2	118.1	117.3	118.0	118.3	119.2	121.5	121.8	122.2	112.3	110.0	107.6
جمهورية الصومال الديمقراطية							29.2							
بنغلاديش		112.9	109.0	107.0	101.1	90.2	85.2	82.5	85.5		190.5	93.9	195.7	94.7
جمهورية العراق							107.5			103.8	105.3			96.0
بوتان	95.3	94.4	92.0	90.5	89.2	88.5	87.3	87.0	87.8	87.7	90.8	92.9	95.6	88.2
بوتان نظر									102.5	106.0	113.4	1107	105.6	104.7
جمهورية جزر القمر		103.0	106.2			112.1	109.4			121.1	125.0	127.5		116.8
بوتان الكويت						106.2	108.2	113.2	113.9	113.9	115.2	115.4	113.6	115.4
الجمهورية القطرية	113.5	106.6	103.7	103.4	102.4	101.4	101.4	100.6	103.6	107.8	112.6	120.2	127.8	131.0
								114.4	106.8	110.0	107.7	108.2	109.7	
جمهورية مصر العربية		113.4	108.6	112.3	111.4		108.3	107.2	105.5	105.6	105.0	103.9	102.2	101.3
الجمهورية الإسلامية موريتانيا	116.9	116.1	114.5	111.7	107.6	106.8	106.5	104.5	104.6	104.1	103.8	101.2	96.1	91.6
موريتانيا	97.1	96.7	95.9	97.1	95.9	90.8	95.0	93.8	91.3	91.5	85.2	83.2	81.9	82.7
الجمهورية اليمنية		96.9	96.7	92.0		89.8			89.3	86.8	83.6	80.6	78.7	
لبنان العربي	***	100.6	99.0	99.3	98.3	97.5	96.5	96.0	95.2	94.4	94.0	92.9	91.4	90.4

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

كما تتأكد نزعة نسبة القيد الإجمالي إيجاباً من خلال الرسم (4) الموالي⁹.

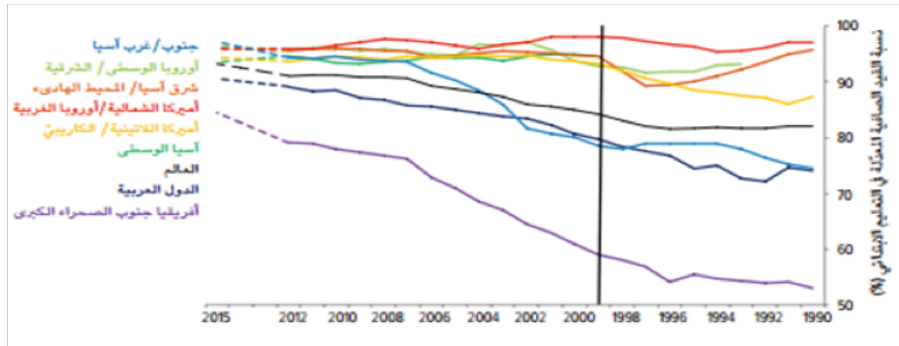
لكن هذا التطور لم يرق إلى مستوى نسق التطور الحاصل في المعدل العالمي وفي الدول ذات الدخل المتوسط وحتى الضعيف، حيث فاقت هذه النسبة 107 % في حين بقي معدل الدول العربية في حدود الـ 100 % مقتربة بذلك من معدل الدول ذات الدخل العالي التي شهدت استقراراً في هذا الباب منذ سنوات عديدة.

كما يعكس هذا الرسم ما بذلته الدول ذات الدخل الضعيف من جهود خلال العشرية الأخيرة لتمكين كل الأطفال في سن الدراسة من فرصة للالتحاق بالتعليم الابتدائي، وهي جهود فاقت ما بذلته الدول العربية لبلوغ ذات الهدف خلال نفس الفترة، نتيجة لوعيها المتزايد بضرورة النهوض بهذا التعليم في الوقت الراهن..



الرسم (4): تطوّر معدّل نسبة القيد الإجماليّة في التعليم الابتدائي في الوطن العربيّ مقارنة بالمعدل العالمي ومعدّل أقاليم أخرى خلال الفترة 2000 - 2012. المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

ولا تتناقض هذه الاستنتاجات مع نسبة القيد الصافية المعدّلة¹⁰. ويعكس الرسم الموالي هذا الاتجاه العام في الدول العربية (10) والذي أخذت في الاعتبار في تحديده الإسقاطات المتممة حتى عام 2015، أي لما بعد تاريخ انعقاد المؤتمر التاسع لوزراء التربية العرب (2014). ويعطي الرسم (5) صورة أوضح على ذلك مقارنة بمجموعات دولية لم ترق بعد إلى مستوى الدوليّة التي مضت أشواطاً بعيدة في تحقيق تعميم التعليم بالمرحلة الابتدائية إلى ما يلامس الكمال.

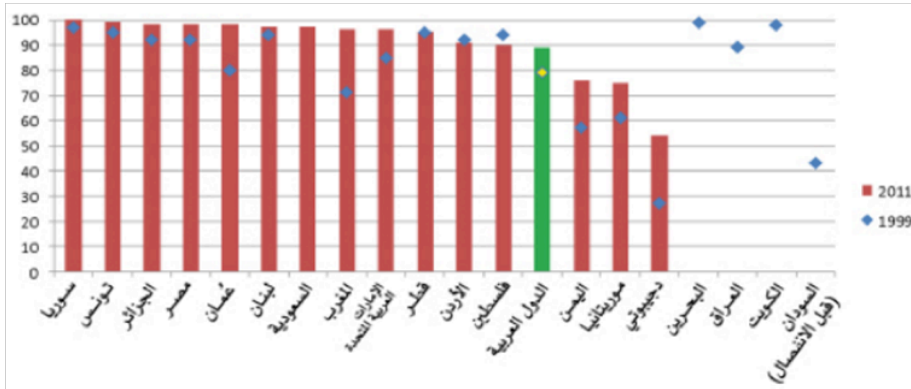


الرسم (5): نسبة القيد الصافية المعدلة في المرحلة الابتدائية وفي المناطق 1999 - 2012 و 2012 (إسقاطات) المصدر: قائمة البيانات لمعهد اليونسكو للإحصاء 2015

10 التعريف : مجموع عدد المسجلين بمستوى تعليمي معين، بغض النظر عن السن، معبرا عنه كنسبة مئوية من السكان في السن الرسمية للالتحاق بنفس المستوى التعليمي خلال سنة دراسية معينة وبالتالي يمكن أن يتجاوز المؤشر نسبة 100 بالمائة. وتدل هذه النسبة (تقارب قيمتها المائة في المائة أو تتجاوزها) على أن النظام التعليمي في البلد المعني قادر من حيث المبدأ على استيعاب جميع السكان في سن التعليم. وتوضح نسبة القيد الإجمالية التي تفوق 90 في المائة أن الطاقة الاستيعابية المتوفرة تقارب تلك المطلوبة من أجل تعميم التحاق السكان في السن الرسمية.

وتدل البيانات، اعتماداً على تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع أنّ تقدماً ملحوظاً قد تحقق بين عامي 1999، 2007 في كل من المغرب، والإمارات، واليمن، والجزائر، والعراق، وجيبوتي، وموريتانيا. وجاوزت معدّلات الالتحاق الصافية في بعض هذه الدول (90 %). كما حققت البحرين، ومصر، والكويت، وقطر، وتونس تقدماً خلال هذه الفترة. لكن الملاحظة الأهم تتمثل في حدوث ارتداد خلال هذه الفترة في معدّلات الالتحاق الصافية، في كل من الأردن، ولبنان، وعمان، وتعيش فلسطين أزمة تعليمية خطيرة، فقد انهارت نسبة القيد الصافي في الأراضي الفلسطينية من 97% إلى 73% بين عام 1999 و2007 من جرّاء ما تعيشه من أوضاع سيئة وظروف صعبة (اليونسكو، 2010).

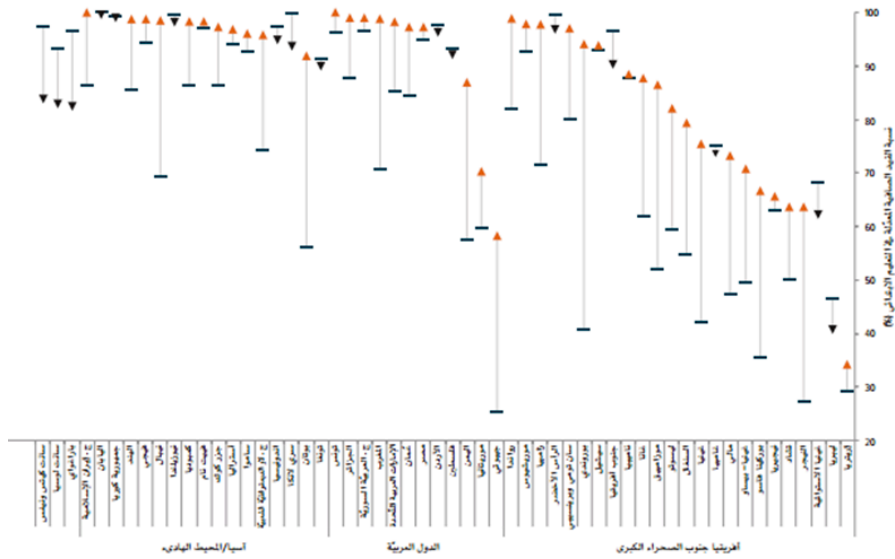
كما يتأكد في ضوء البيانات المتاحة أنّ وتيرة النموّ في نسب القيد في التعليم الابتدائي بالدول العربية قد ازدادت في أوائل العقد الماضي، ولكنها تباطأت بعد 2007. (المرجع السابق ص7) هذا في الدول العربيّة مجتمعة، أمّا إذا ما أخذنا كل دولة عربيّة على حدة، فإن التطور الحاصل في هذا المؤشر يترجمه الشكل (11) أدناه.



الشكل (6): صافي معدل القيد المعدل في مرحلة التعليم الابتدائي (%)

المصدر: تقرير المرصد العربي للتربية الأول (2012)

تعكس المعطيات ذات الصلة أن قفزة مهمة في هذا المجال قد تحققت في كل من المغرب وعمان وحتى في اليمن دون الوصول في هذه الحالة الأخيرة إلى ما يقارب الاستيعاب الكامل، لذلك تبقى الضرورة قائمة لبذل جهود خاصة لتحقيق التمدد الكامل بهذه المرحلة التعليمية وهو ما لا يتوقع حدوثه نظرا لما يجري بهذا البلد العربي من اضطرابات هو في غنى عنها. كما حصل تحسن مهم في نسب الالتحاق بالمرحلة الابتدائية في دول عربية أخرى، إلا أن المنجز لا يزال بعيدا عن المأمول وهو ما يلاحظ مثلا بالنسبة إلى جيبوتي. ويؤشر الرسم التالي (6) على مدى ما أنجز وما لم ينجز في عدد من الدول العربية التي توفرت عنها بيانات بهذا الخصوص.



الرسم البياني (6) : نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي بحسب المناطق 1999 و 2012

المصدران : الملحق الجدول الإحصائي 5 وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

ومن استتبعات الوضع الخاص باستيعاب الأطفال في المدارس الابتدائية أن أحرزت الدول العربية تقدماً ملموساً منذ عام 1999 في خفض أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس¹¹، وقد انخفضت نسبتهم بمقدار (28 %) عن عام 1999، أي بمقدار (2.2) مليون طفل، حيث بلغت أعداد هؤلاء الأطفال الذين ليس لديهم أماكن بالمدارس في عام 2007 نحو (5.8) مليون طفل في سن المدرسة الابتدائية (6 - 12 سنة). ويمثل هذا العدد 8 % من إجمالي أطفال العالم ممن لم يحصلوا على فرصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي، الجدول (3).

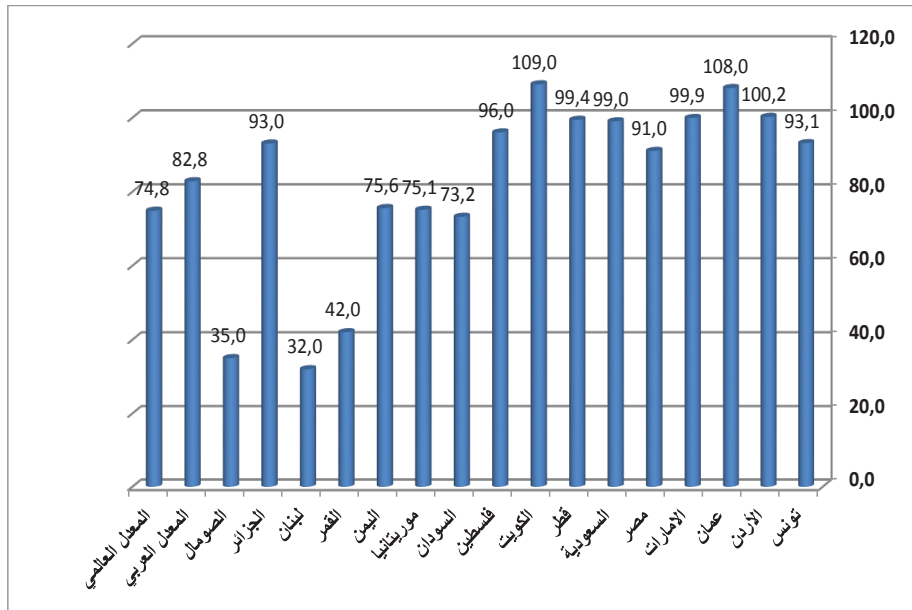
¹¹ الأطفال الباقيون خارج المنظومة التربوية هم الأطفال المنتمون إلى الفئة العمرية 6 - 11 سنة وغير المسجلين بالمدارس الابتدائية. (اليونسكو، 2010). نفس المرجع السابق

الجدول (3): واقع القيد بالتعليم الابتدائي في الدول العربية وفي مناطق أخرى 1999-2012

نسبة البناء في التعليم الابتدائي حتى أشتت الأخير		أطفال خارج المدرسة			نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي		مجموع القيد في التعليم الابتدائي		
2011 (%)	1999 (%)	بنات (%)	تغيير منذ 1999 (%)	2012 (000)	2012 (%)	1999 (%)	تغيير منذ 1999 (%)	2012 (000)	
75	75	53	+45	57 788	91	84	8	705 103	العالم
57	56	55	+46	20 746	83	60	75	130 721	البلدان المنخفضة الدخل
70	69	52	+48	26 333	90	80	21	291 582	البلدان المتوسطة الدخل
88	85	53	+42	7 888	95	94	+19	203 032	البلدان المتقدمة الدخل
95	93	45	-9	2 821	96	96	+6	79 708	البلدان المرتفعة الدخل
58	58	56	+30	29 639	79	59	75	144 075	أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
83	82	58	+43	4 467	89	80	22	42 761	الدول العربية
98	97	52	+22	295	95	95	+0	5 479	آسيا الوسطى
92	85	47	+42	6 923	96	95	+18	184 382	شرق آسيا والمحيط الهادئ
64	64	48	+73	9 814	94	78	24	162 050	جنوب غرب آسيا
77	77	47	+6	3 763	94	93	+8	64 696	أمريكا اللاتينية والكاريبي
94	92	47	+88	2 060	96	98	+3	51 349	أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية
95	96	48	+53	827	96	93	+21	19 712	أوروبا الوسطى وشرقية

المصدران: الملحق، الجدولان الإحصائيان 5 و6: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء UIS.

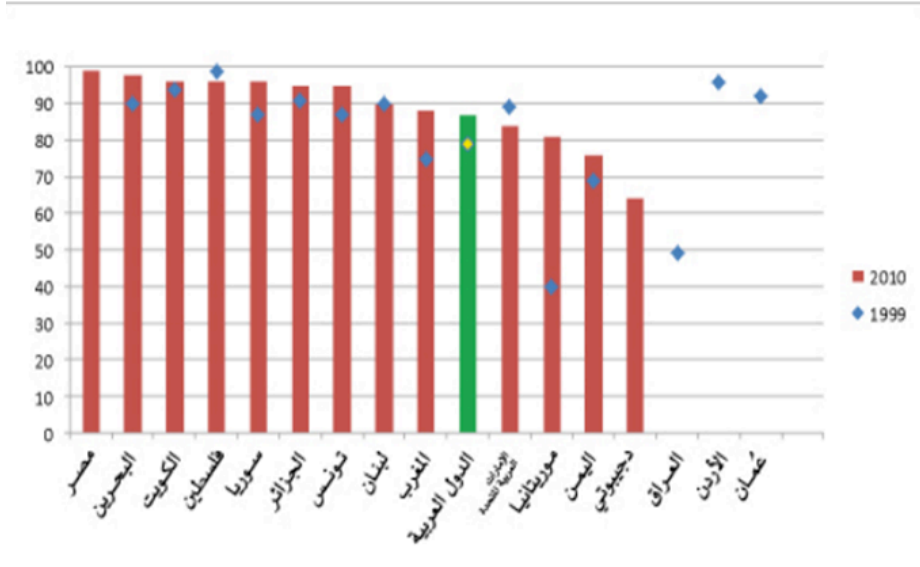
المصدر: اليونسكو، مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية، بيروت، 2014.



الرسم (7): النسبة الإجمالية لالتحاق بالصف الأخير من التعليم الابتدائي 2013

المصدر:

بالإضافة إلى ذلك فإن أغلب الدول العربية حققت مستويات عالية في نسبة الالتحاق بالصفّ الأخير من التعليم الابتدائي باستثناء كل من السودان واليمن وموريتانيا والقمر والصومال.



الشكل (8): معدّل البقاء حتى الصفّ الأخير من التعليم الابتدائي في الدول العربية للعامين 1999 و2010

المصدر: اليونسكو، مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية، بيروت، 2014

خلاصة فرعية :

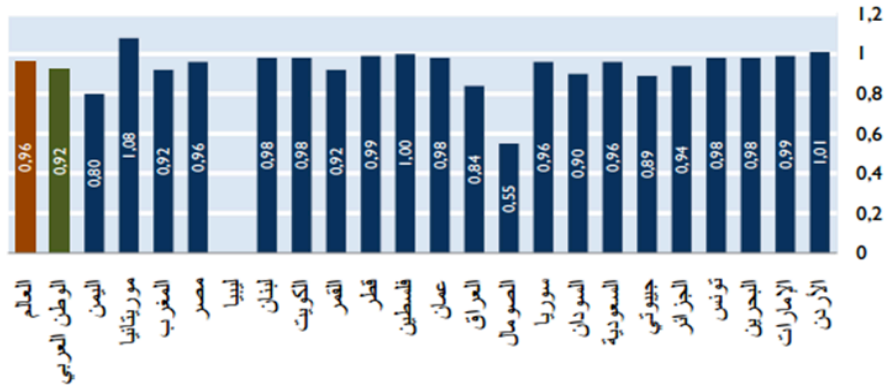
تكاد تتفق التقارير الإحصائية العربية والدولية على النتائج الإيجابية المحققة في مجال التعليم الابتدائي الذي تحسّنت مؤشّراته بصفة ملحوظة في الدول العربية منذ انعقاد منذ مؤتمر وزراء التربية العرب الأوّل في عام 1998. ناهيك أن التقرير العالمي للتربية للجميع لسنة 2012 يضع البلاد العربية في مقدمة المناطق التي شهدت تطورا هاماً في اتجاه تحقيق الهدف الثاني للتربية للجميع والمتمثل في تعميم التعليم الابتدائي وتأمينه لجميع الأطفال الذين هم في سن الدراسة.

ويفيد تتبع مؤشّرات القيد أو الالتحاق بالتعليم الابتدائي إجمالاً أو على مستوى كل دولة عربية أنها تلك المؤشّرات في نموّ مطرد وتسير في اتجاه تدارك النقائص والافتراق من التمدرس التام. (تقرير المرصد 2012، ص16). لكن هل حصل هذا التطور الكميّ بكيفية تتماشى مع أحد أهمّ ركائز التطوير المنتظر في المنظومة التربوية العربية، ألا وهو مبدأ الإنصاف بين فئات

المجتمع العربية المختلفة (النوع الاجتماعي، المستوى الاقتصادي- الاجتماعي، المناطق الجغرافية وخاصة بين الريف والحضر...).

2 - الإنصاف¹²:

وبهذا الخصوص، تشير الإحصاءات ذات الصلة إلى تقلص الهوة بين الذكور والإناث وتطور مؤشر التكافؤ بينهما في كل الدول العربية في الفترة المعنية بهذا التقرير، إذ ارتقى المعدل العربي الذي كان 0.87 سنة 1999 إلى 0.92 سنة 2009. وباستثناء عدد قليل منها، سجلت الدول العربية تطوراً هاماً نحو تحقيق المساواة بين الفتيان والفتيات حيث فاق هذا المعدل 0.96 مقرباً بذلك من المعدل العالمي، كما يمكن أن نتبين ذلك من الشكل التالي الخاص بسنة 2009¹³.



الشكل (9) : مؤشر التكافؤ بين الجنسين للقييد الإجمالي بالابتدائي (2009)

المصدر: الموجز التعليمي العالمي لعام 2011، معهد اليونسكو للإحصاء

كما تتجه نتائج التقييم المحلي لخطة تطوير التعليم في الوطن العربي إلى تأكيد ذات الاتجاه (تقرير المرصد العربي للتربية 2015) المتمثل في تسجيل نتائج مهمة على هذا المستوى، إذ تطور معدل نسبة القيد الإجمالية¹⁴ بالتعليم الأساسي في الدول العربية من 97,52% سنة 2008 إلى 100,59% سنة 2012، إلا أنها تبقى أدنى لدى الإناث منها لدى الذكور، حيث بلغت في الفئة الأولى 96,66% سنة 2012. ورغم أن التعليم الأساسي غير إجباري بالسودان واليمن فإن نسبة القيد بهذا البلد الأخير سجلت رقماً قياسياً مقارنة ببقية الدول العربية (139,1%).

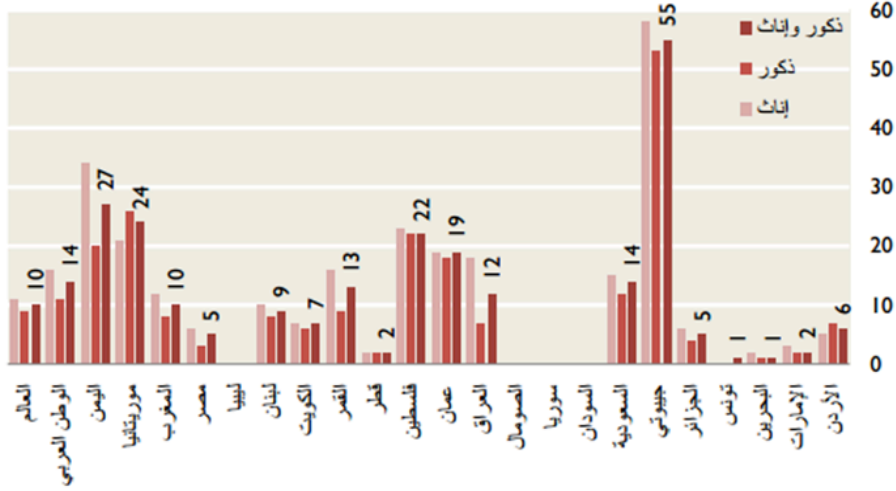
¹² يحيل مفهوم الإنصاف على ضمان الحق في التعليم للجميع على قدم المساواة أي على مبدأ تكافؤ الفرص في الالتحاق بالتعليم وعدم التمييز بين الأطفال مهما كان نوعه، وتدخل مؤشرات عدة في تحديد الإنصاف ومتابعة تجسيم الحق في التعليم. ومن أهم مؤشرات الإنصاف مؤشر التكافؤ بين الذكور والإناث في القيد وفي إنهاء التعليم

الابتدائي (Gender Parity Index) GPI

¹³ تقرير المرصد 2012، ص19.

ومع ذلك، يبقى عدد الأطفال اليمانيين غير المتدرسين كبيرا حسب تقرير متابعة التعليم للجميع لسنة 2013 / 2014 (معهد يونسكو للإحصاء) أي حوالي 949000 طفل غير متمدرس سنة 2011.

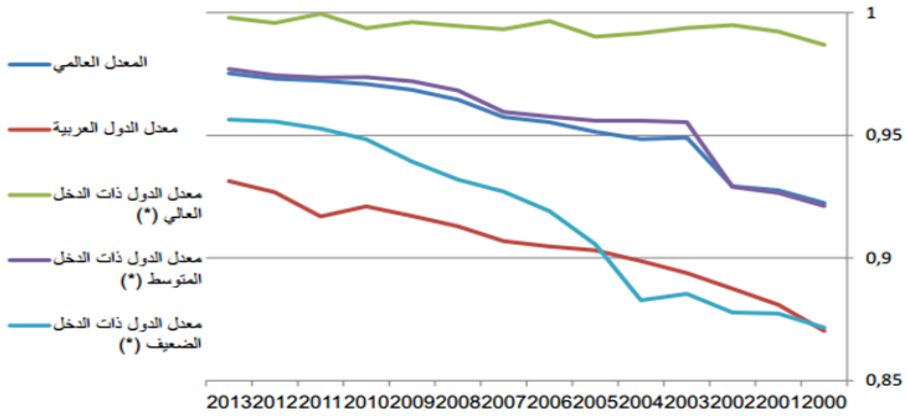
ولعل الشكل (10) يعكس بعضا من سمات الواقع العربي في هذا المجال سنة 2009.



الشكل (10) : نسبة الأطفال غير المسجلين بالمدارس ممن هم في عمر التعليم الابتدائي (2009)

المصدر: الموجز التعليمي العالمي لعام 2011، معهد اليونسكو للإحصاء

وترافق توسيع نطاق التعليم الابتدائي مع بطء التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين. فقد كان مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية 0.90 في عام 2007، بعد أن كان 0.87 في عام 1999، وحقت ثلاث دول عربية فقط التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي (تونس، الإمارات، فلسطين). وإذا أريد التقدم بخطى ثابتة نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين لابد من تغيير المواقف إزاء البنات في بعض الأوساط العربية التي من استبعاداتها قصر عمل المرأة على ممارسة الأعمال المنزلية واستبعاد الفتيات في المدرسة بعد سن البلوغ. وقد تتفاعل عوامل الجنس والدخل ومكان الإقامة مع معوقات أخرى مثل الإعاقة لخلق حواجز أمام الأطفال من الجنسين لدخول المدارس، لكن تظل البنات الفئة الأكثر قابلية للتهميش. (نشرة المرصد، العدد 6، 2015)



الرسم (7): تطور مؤشر المساواة الخاص بنسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدل أقاليم أخرى خلال الفترة 2000 - 2013
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

خاتمة فرعية :

لقد تحقّق تطوّر إيجابيّ في الفترة ما بين 1998 - 2014 نحو تمكين أطفال الابتدائي من الجنسين من فرص متساوية في التعلّم، لكن ذلك لم يتحقّق على ما يبدو إلا في عدد قليل من الدول العربيّة. كما أنّ التطوّر الحاصل قد اتّسم بشيء من البطء، الأمر الذي حكم على أعداد مهمّة من الأطفال في سن الدراسة بالمرحلة الابتدائية بالبقاء خارج المدارس. من هنا وجب التأكيد في نظرنا على أهميّة العمل على مزيد الوعي الاجتماعي بحقّ الأطفال من الجنسين من الفئة العمرية 6 - 12 سنة في الحصول على فرص متساوية في التعلّم، وخاصة بحقّ الإناث بالتمتع بذات الفرص التي تتوفر لرفاقهن الذكور، وإقناع أولياء الأمور بهذا الحقّ ودفعهم إلى مراجعة تمثّلاتهم لحقوق الإناث في التعلّم وإعدادهن لدور المواطنة الكاملة مثلهن مثل أقرانهن الذكور. كما أنّ من شروط التقدّم في هذا السبيل تعاون كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية بدءاً من الأسرة وانتهاء بالمجتمع ككل، ومرورا بدور المدرسة وبقية المؤسسات الثقافية فيشتى مستوياتها.

3 - الفعالية¹⁵:

لم يعد التحديّ اليوم منحصرًا في توفير التعليم للجميع فحسب، بل أصبح التحديّ الأبرز متمثلاً في توفير تعليم جيّد كفيل بفتح أبواب النجاح أمام الأطفال والشباب جميعهم، أو ما

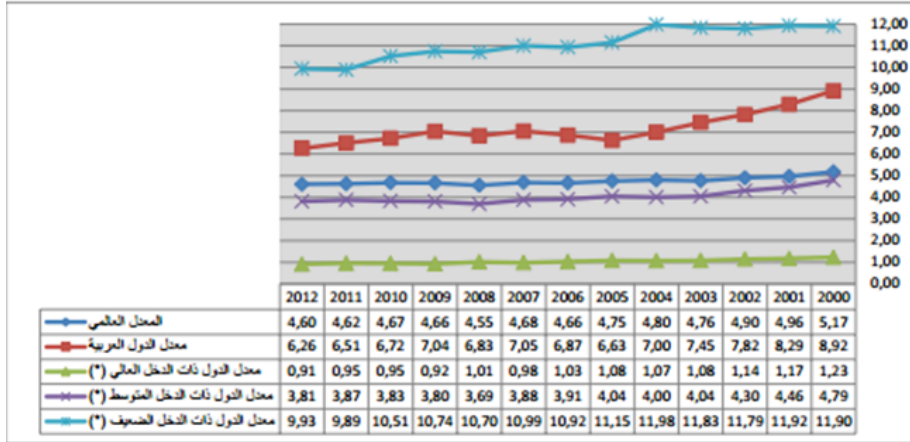
15 يهتمّ بمدى ملاءمة أداء التعليم بالنظر إلى الموارد المتوفرة أي العلاقة بين المدخلات والمخرجات.

يعبر عنه بشعار "From Access to Success" أي من "الالتحاق" (بالتعلم المدرسي) إلى النجاح. ولقياس نواتج النظام التربوي، انصبّ الاهتمام على الظواهر السلبية في النتائج المدرسية مثل الرسوب والتسرب /الإعادة/ الانقطاع من جهة، وعلى نوعية مكتسبات التلاميذ التعليمية من جهة أخرى.

كما ظهرت، في إطار التقييم والمتابعة و الحوكمة الرشيدة، مفاهيم جديدة وحادثه في مجال التربية والثقافة المدرسية بصورة عامة مثل المردودية والمحاسبة والمساءلة، لمعرفة مدى حرص المدرسة على أن يكون الاستثمار في التعليم ناجعا ذا جدوى، ليعود بالفائدة على المجتمع عامة وعلى الأفراد خاصة، وأن لا تذهب التضحيات في سبيل التعليم سُدى، خاصّة وأنّ هذا القطاع الحيوي مكلف والموارد غالبا ما تكون شحيحة.

أ- الرسوب:

تدلّ الإحصاءات الخاصة بالسنوات من 2000 إلى 2012 أنّ معدلات الرسوب في التعليم الابتدائي في تناقص من سنة إلى أخرى، حتى وإن بقيت مرتفعة نسبيا (8,92% في سنة 2000 و 6,26% في 2012) مقارنة بالمعدّلات العالمية (5,7 و 4,6)، ومعدّلات الدول متوسطة الدخل (من 4,79 إلى 3,81 على التوالي)، ناهيك عن وضع الدول عالية الدخل (1,23 و 0,91) بحيث يرتفع الفارق بينها وبين ما يسجل في الدول العربية إلى ما يقارب الست 6 نقاط. مما يدلّ على حجم الجهود التي يجب أن تبذل لتحسين فاعلية التعليم الابتدائي بالدول العربية. (معهد اليونسكو للإحصاء، الرسم (8))



الرسم (8) : تطور نسبة المعيدين في التعليم الابتدائي في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدلات أقاليم أخرى خلال الفترة 2000 - 2012

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

هذا بصورة عامة، أمّا إذا تفحصنا وضع كلّ دولة عربية منفردة فمن الدول التي حققت تطورا إيجابيا بتخفيض نسبة الرسوب بهذه المرحلة سلطنة عُمان والكويت والبحرين (الجدول (4) حيث اقتربت أوضاع هذه الدول في المجال بالدول عالية الدخل.

وتؤكد نتائج تقييم تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي (2015) الاستنتاجات المتمخضة عن إحصاءات اليونسكو، وهي تدلّ بشكل خاصّ على أنّ نسبة المعيّدين بالتعليم الابتدائي منخفضة في عدد مهمّ من الدول المستجيبة للاستبيان الذي أعدته المنظمة في إطار المرصد العربي للتربية (وبخاصة الأردن وعمان والإمارات وفلسطين وقطر والكويت). بينما تعتبر هذه النسبة مرتفعة بتونس والجزائر واليمن ومصر ولبنان، وهي وأكثر حدّة في القمر والعراق.

الجدول (4): تطور نسبة المعيّدين في التعليم الابتدائي في الدول العربية خلال الفترة 2000 - 2013

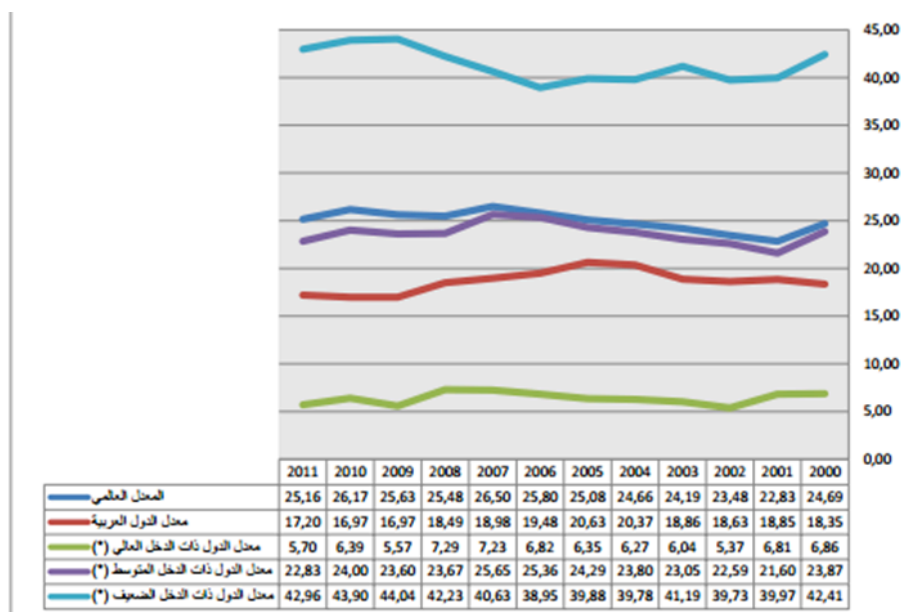
الدولة	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
المملكة الأردنية الهاشمية	...	0.62	0.50	...	...	0.59	1.08	1.12	2.92	1.01	0.46	0.50	...	0.64
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	2.00	2.04	...	1.88	1.96	1.86	2.24	2.63	2.81	3.09	3.41
سلطنة البحرين	...	1.01	1.15	1.01	1.88	1.95	...	2.67	2.80	3.16	2.88	3.78	4.25	4.31
الجمهورية التونسية	7.21	...	...	5.95	6.78	8.46	7.41	6.05	8.51	7.28	9.15	9.84	14.11	16.15
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية	...	6.84	7.44	7.47	10.85	7.80	11.05	11.96	11.18	11.77	11.61	11.73	12.53	14.21
جمهورية جيبوتي	8.84	9.08	9.63	...	10.00	10.57	9.09	7.45	9.23	9.23	11.33	11.33	14.43	14.13
المملكة العربية السعودية	1.38	1.44	1.98	...	...	3.31	3.20	...	5.06	...	...	...	...	...
جمهورية السودان	...	3.53	...	4.25	3.68	4.89	2.81	...	1.72	2.19	5.06	5.33	11.27	11.29
الجمهورية العربية السورية	7.35	7.44	7.50	7.60	7.69	7.46	6.99	6.42	7.31	7.48	8.00	6.75	7.19	7.07
جمهورية الصومال الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سلطنة عُمان	...	1.00	0.94	...	1.45	1.11	1.28	0.59	2.62	0.78	0.54	4.26	6.00	7.30
جمهورية العراق	...	...	...	...	...	...	16.83	...	7.97	7.97	7.97	...	12.30	12.31
دولة فلسطين	0.21	0.69	0.58	...	...	0.46	0.55	...	2.69	0.17	1.19	1.54	1.83	2.06
دولة قطر	0.78	...	0.23	...	0.47	0.63	0.86	1.54	2.71	...	...	...	...	...
جمهورية جزر القمر المتحدة	20.72	...	24.35	...	...	24.43	25.90	...	27.12	27.12	27.88	27.98	27.73	25.99
دولة الكويت	...	0.59	0.77	0.68	...	...	0.92	2.06	1.95	2.23	2.52	2.77	3.19	3.34
الجمهورية الليبية	8.03	8.24	9.22	1.09	8.97	8.77	9.16	9.52	10.07	10.56	9.70	8.72	7.09	8.53
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مصر العربية	...	3.37	3.49	3.47	3.34	...	3.10	4.42	2.15	3.98	4.52	5.13	5.23	5.50
المملكة المغربية	9.23	7.28	8.29	10.75	11.44	11.89	11.88	12.56	12.73	13.22	13.66	12.60	12.65	12.35
الجمهورية الإسلامية الموريتانية	3.34	3.71	...	3.46	2.65	1.99	3.40	10.18	10.10	14.36	15.16	14.09	15.22	15.22
الجمهورية الملية	...	6.65	8.88	6.52	...	5.72	...	...	4.90	4.33	4.33	6.94	6.96	6.96

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

ب- التسرب:

كما يعتبر معدّل التسرب من التعليم الابتدائي بالبلدان العربية غير مرتفع بالمقارنة مع معدل الدول ذات الدخل المتوسط (أقل بحوالي ثلاث نقاط) ولكنه أرفع بأكثر من 10 نقاط من معدل التسرب في التعليم الابتدائي بالدول ذات الدخل العالي رغم أنه شهد انخفاضا بين سنتي 2008 و2012 بحوالي 1.3 نقطة.

وقد اتّجهت معدّلات التسرب في الدول العربية ما بين 2000 و2011 نحو الانحدار بداية من 2005 على ما يبدو وهي السنة التي بلغت خلالها نسبة المتسربين من الابتدائي أوجها (20.63 %) وتقلصت تلك النسبة إلى 17,20 سنة 2011. ورغم ذلك، تبقى هذه النسبة مرتفعة وتشكل هدرا كبيرا من حيث الكلفة الاقتصادية على المجتمع وعلى المتعلمين على حد سواء، حتى وإن كانت دون المعدل العالمي المسجل في الفترة ذاته (25,16 %).



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

الرسم (9) : تطور المعدلات التسرب في التعليم الابتدائي في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدلات أقاليم أخرى خلال الفترة 2000 - 2011

وإذا نظرنا إلى واقع كل دولة عربية فإنّ البيانات غير المكتملة المتوفرة لمعدي التقرير توحي بأن أعلى معدلات التسرب مسجلة في كل من جيبوتي والسودان والمغرب وأدناها في فلسطين والسعودية والبحرين (الجدول (5)).

كما أشار "تقرير المرصد العربي للتربية في الدول العربية" في عدده الأول (2012، ص20) إلى وجود فروق كبيرة بين الدول العربية في هذا المجال، إذ تصل النسب الأدنى إلى (1.1 %) في الأردن، في حين تتجاوز النسب الأعلى ذلك بكثير لتبلغ (11.9 %) في المغرب و17 % في العراق. وتسجل دول المغرب العربي عموماً (الجزائر، المغرب، تونس) بالإضافة إلى جيبوتي والعراق وسوريا، أعلى نسب الرسوب في المنطقة العربية.

ومهما اختلفت النسب صعوداً أو نزولاً بين دولة عربية وأخرى حسب مصادر البيانات، فإن السمة الغالبة تعكس تبايناً واضحاً بين دولة وأخرى مقترنا في أغلب الأحيان بما أتيح لكل منها من موارد مالية حتى وإن كان هذا العمل غير كاف لرفع مردودية النظم التعليمية لتداخله وتفاعله مع عوامل أخرى مثل التقييم والحوكمة.

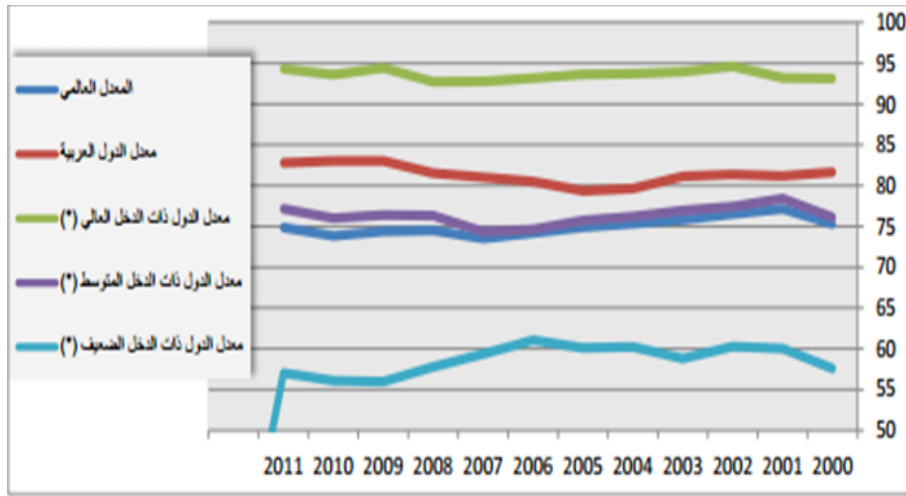
الجدول (5): معدل التسرب في التعليم الابتدائي في الدول العربية خلال الفترة 2000 - 2011

الدولة	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
المملكة الأردنية الهاشمية	...	...	4.42	2.79	4.61	6.57	...	...	...	...	2.10	...	...	...
الإمارات العربية المتحدة	6.05	5.92	...	5.95	4.78	2.06	3.32	...	...	...	15.55	...	8.04	...
مملكة البحرين	7.66	1.87	...	1.33	1.79	...	...	...	...	1.25	2.21	2.19	...	...
الجمهورية التونسية	11.66	7.90	6.84	6.71	6.49	5.72	5.87	5.32	5.15	...	...	...	5.87	...
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية	5.44	6.52	5.48	6.54	6.80	9.08	7.99	7.05	...	4.96	5.45	7.23	...	...
جمهورية جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	35.72	...	...	...	24.14	15.60
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	6.73	...	...	...	1.31	...	...
جمهورية السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24.18	...	20.13	...	...
الجمهورية العربية السورية	11.28	11.66	...	8.24	5.79	7.82	4.83	3.32	6.51	5.41	4.35	6.84	...	...
جمهورية الصومال الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
منطقة غيان	5.50	4.83	2.70	...	...	...	...	...	...	...	...	6.44	...	...
جمهورية العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة فلسطين	2.18	2.39	2.08	2.02	2.64	1.47	2.13	...	...	...	3.75	0.70	3.53	...
دولة قطر	...	...	...	...	...	14.81	6.39	...	...	...	...	...	2.26	...
جمهورية جزر القمر المتحدة	...	...	...	44.59	25.85	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دولة الكويت	5.15	1.71	2.54	1.58	...	...	...	...	4.01	...	...	5.93	...	...
الجمهورية اللبنانية	3.68	9.25	11.26	5.75	9.95	12.19	5.51	10.69	8.17	...	9.53	6.71	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية مصر العربية	1.00	5.00	3.91	1.40	6.48	6.82	6.09	...	3.90	1.14	...	...	...	...
المملكة المغربية	26.72	22.03	24.41	30.59	27.38	26.29	22.42	23.79	21.93	9.48	10.58	11.76	8.44	10.75
الجمهورية الإسلامية الموريتانية	...	59.57	...	...	60.63	55.42	45.52	...	18.76	...	...	...	35.87	...
الجمهورية اليمنية	...	31.20	29.90	32.74	40.50	...	...	...	...	...	24.26	...	...	...

المصدر : معهد اليونسكو للإحصاء

وينعكس أثر كل من الرسوب والتسرب حتما على فرص استيفاء المتعلمين المرحلة الابتدائية التي تعتبر الحلقة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي باعتباره الحد الأدنى للاندماج في النسيج الاجتماعي وفي عالم العمل.

وتشير إحصاءات معهد اليونسكو للإحصاء الخاصة بالحقبة الزمنية التي تعيننا في هذا التقرير إلى أنّ معدّلات البقاء في الدراسة حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في الدول العربية شهدت تطورا بسيطا لا يختلف عن ذلك المسجل على الصعيد العالمي أو عن وضع الدول متوسطة الدخل (الرسم (10)). كما تفيد إحصاءات حديثة¹⁶ بأن نسبة الالتحاق بالصف الأخير من التعليم الابتدائي تعتبر مقبولة في الدول العربية حيث تفوق هذه النسبة حوالي 75 %، فهي تفوق المعدل العالمي بحوالي 8 نقاط وتساوي تقريبا معدّل البلدان ذات الدخل المتوسط، بينما تبقى أضعف بـ 4 نقاط من معدل البلدان ذات الدخل العالي..



الرسم (10) : تطور معدل البقاء في الدراسة حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في الوطن العربي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدلات أقاليم أخرى خلال الفترة 2000 - 2011.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

16 تقرير المرصد العربي للتربية 2015

لكن لا بد من ملاحظة أنّ الدول التي حققت تقدماً كبيراً في مستوى القيد بالمدارس الابتدائية لم تتمكن من إبقاء التدفّقات الكبيرة من التلاميذ المستجدين حتى إتمام المرحلة الابتدائية. (تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع).

ومما توفّر من بيانات في هذا الباب (الجدول 6)، يتبيّن:

- أنّ أعلى نسب البقاء تعود إلى فلسطين وتونس وقطر،
- أنّ أدنى معدّلات الوصول إلى نهاية المرحلة الابتدائية قد سجّلت في جيبوتي واليمن وموريتانيا.
- أنّ تطوّراً إيجابياً في المجال قد تحقّق بالخصوص في كلّ من قطر والبحرين والمغرب وتونس وسورية، ما بين سنة 2000 و 2013.
- أنّ هذه النسبة شهدت انحداراً حاداً في اليمن (- 7 نقاط ما بين 2000 و 2013)، وفي لبنان حيث سجّل تدن في هذه النسبة بحوالي 3 نقاط خلال ذات الفترة،
- أنّ أضعف النسب المسجّلة في الدول العربية تعود إلى اليمن أين يتسرب حوالي ربع مجموع التلاميذ من الدراسة في المرحلة الابتدائية...

الجدول (6): تطور معدل البقاء في الدراسة حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في الدول العربية خلال الفترة 2000 - 2013

الدولة	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
المملكة الأردنية الهاشمية	97.90	...	...	...	93.43	94.69	95.39	97.21	95.58	...	...
الإمارات العربية المتحدة	...	91.96	...	84.45	...	...	...	96.68	97.94	95.22	94.05	92.55	94.08	93.95
مملكة البحرين	97.81	97.79	98.75	...	...	...	98.21	98.67	99.07	98.13	92.34	...
الجمهورية التونسية	...	94.13	...	...	94.85	94.68	94.13	94.28	96.73	93.51	93.29	93.16	92.10	88.34
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية	92.77	94.55	95.04	...	92.95	92.01	90.92	93.20	93.46	94.52	93.48
جمهورية جيبوتي	84.40	75.86	...	...	...	64.27	...	...	89.87	...	...	...	...	...
المملكة العربية السعودية	98.69	...	...	...	93.27	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية السودان	79.87	...	75.82	...	93.86	70.48	...	78.64	91.91	84.25	78.19	...
الجمهورية العربية السورية	93.16	95.65	94.59	93.49	96.68	95.17	92.18	94.21	91.76	...	88.34	88.72
جمهورية الصومال الديمقراطية
سلطنة عُمان	93.56	...	...	...	99.31	98.50	99.99	98.28	97.59	97.30	95.17	94.50
جمهورية العراق	80.58	77.41	...	...	...	...
دولة فلسطين	96.47	99.30	96.25	...	...	...	97.87	98.53	...	97.36	97.98	97.92	97.61	97.82
دولة قطر	...	97.74	...	...	...	...	93.61	...	85.19	...	...	...	...	...
جمهورية جزر القمر	74.14	55.41	...	...	...	...
المملكة المتحدة	94.07	...	95.99	...	...	99.53	95.78	...	98.42	97.46	98.29	94.85
دولة الكويت	93.29	90.47	...	91.83	89.31	94.49	87.81	90.05	94.25	88.74	90.75	96.32
الجمهورية اللبنانية
ليبيا	98.86	96.10	...	...	93.91	93.18	93.52	98.60	96.09	95.00	99.00
جمهورية مصر العربية	89.25	91.56	88.24	89.42	90.52	78.07	76.21	77.58	73.71	72.62	69.41	75.59	77.97	73.28
المملكة المغربية
الجمهورية الإسلامية الموريتانية	...	64.13	...	...	...	81.24	49.38	54.48	44.58	39.37	81.63	60.55	40.43	59.60
الجمهورية اليمنية	75.73	...	...	...	...	...	59.50	67.26	70.10	68.80	82.99

المصدر: اليونسكو، مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية، بيروت، 2014

خاتمة فرعية :

تبذل الدول العربية مساعي واضحة لتأمين تمكين الناشئة من إتمام مرحلة التعليم الابتدائية الذي تتطور مؤشرات طردا وإن ببطء وبتسجيل نتائج متفاوتة بين دولة عربية وأخرى، ولا شك أن للموارد المالية المتوفرة لدى كل منها أثرا في ذلك ، إلى جانب مدى تطور الذهنيات فيما يتعلق بوعي أولياء الأمور بضرورة تحقيق المساواة الكاملة بين الجنسين في الالتحاق بهذه المرحلة من التعليم وإتمامها وعدم التسرب المبكر منها بالنسبة إلى البنات على وجه الخصوص. ولا يفوتنا التشديد هنا على أهمية دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام على اختلافها، الوسط الاجتماعي، إلخ...) في تطوير التمثلات ذات الصلة بحقوق الطفل دون تمييز وإعداده للعب دوره كمواطن والوعي بما له من حقوق وما عليه من واجبات.

4 - الجدوى¹⁷:

من الصعوبة بمكان التمييز التام بين مؤشريّ الفعالية والجدوى، إذ يصبّ لا محالة أحدهما في الآخر. فهل يحقّ الحديث عن الفعالية دون أن نقرأ حسابا للأول دون أخذ الثاني في الاعتبار؟ يمثل نصيب الإنفاق على التعليم الأساسي من مجموع الإنفاق على التعليم في مختلف مراحلها نسبة هامة من ميزانية التعليم، من ذلك أن النسبة المخصصة لهذه المرحلة يفوق 50 % في أغلب الدول العربية وقد يفوق 80 % بكل من الأردن واليمن. وتعتبر هذه الدول شعوبا فتية حيث أنّ الهيكلية العمرية تؤكد وجود نسبة هامة من صغار السن (37 %) ينتمون إلى الفئة العمرية (0 - 14 سنة) بالأردن بينما تبلغ هذه النسبة 42 % باليمن. (تقرير المرصد 2015)

ولا شك أنّ ضعف كثير من الدول العربية في تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، وعدم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في هذه المرحلة الأساس من السلم التعليمي، علاوة على نسبة الرسوب والتسرب العالية في معظم النظم التعليمية بالمنطقة كما سبق بيانه، من العوامل التي تدعو إلى النظر في إعادة هيكلة التعليم الابتدائي وتوفير القدرة على التحرك من أجل إعداد أطفالنا إلى ما نتطلع إليه ونسعى إلى تحقيقه في سبيل الوصول إلى مجتمع المعرفة.

خاتمة فرعية :

تحاول الدول العربية منذ عقود وضع التعليم عموما والمرحلة الابتدائية ثم الإعدادية من أهم أولوياتها، ورصدت لذلك نسبة لا يستهان بها من مواردها المالية والبشرية، كل حسب الإمكانيات المتاحة. إلا أنّ النتائج ليست في كلّ الحالات على حجم الاستثمار في هذه المرحلة التعليمية أو تلك. من هنا وجب التساؤل عن الأسباب والعوامل غير المساعدة على بلوغ الأهداف المرجوة في

17 يهتم بمدى استجابة المدرسة لحاجيات الأفراد وإعدادهم للانخراط في المجتمع وفي سوق العمل.

هذا المجال. ومن الفرضيات ذات الصلة غياب التقييم العلمي لنتائج التعليم، والتغاضي عن مرتكزات الحوكمة الرشيدة وآلياتها كالمحاسبة والمساءلة.

5 - الجودة¹⁸:

ومن المؤشرات التي تتوفر بشأنها بيانات، حتى وإن كانت تلك البيانات غير مكتملة، نسبة المعلمين المؤهلين تربوياً وأكاديمياً، ونوعية الكتب المدرسية المعتمدة ونتائج بعض التقييمات الدولية: تقييمات تيمس وبيزا (TIMSS & Pisa) التي تم إجراؤها خلال الفترة المعنية بالتقرير الحالي.

وفي هذا الإطار، يشير تقرير المعرفة في الدول العربية 2010 - 2011 أن المعلمين المؤهلين في مرحلة التعليم الابتدائي في كل من الإمارات والكويت وموريتانيا والمغرب وفلسطين يمثلون الأغلبية الساحقة العاملة في هذه المرحلة التعليمية (100 %) وتصل هذه النسبة في الجزائر إلى (99 %). وتقل هذه المعدلات في قطر (69 %) والسودان (59 %). أما في لبنان فتتخفص هذه النسبة كثيراً حيث تصل إلى (13 %) فقط من المعلمين.

وتشير مؤشرات معايير جودة التعليم بالوطن العربي كما جاء في تقييم نتائج تطبيق خطة تطوير التعليم في الوطن العربي إلى أن نسبة المعلمين المؤهلين الذين يدرسون بالتعليم الأساسي تتراوح بين حوالي 80 و 100 % في كل من عمان والبحرين والإمارات ومصر وتونس، وعلى السعودية وقطر والكويت وموريتانيا والصومال، بينما تتراوح هذه النسبة بين حوالي 21 % و 64 % في كل من القمر واليمن والسودان وفلسطين.

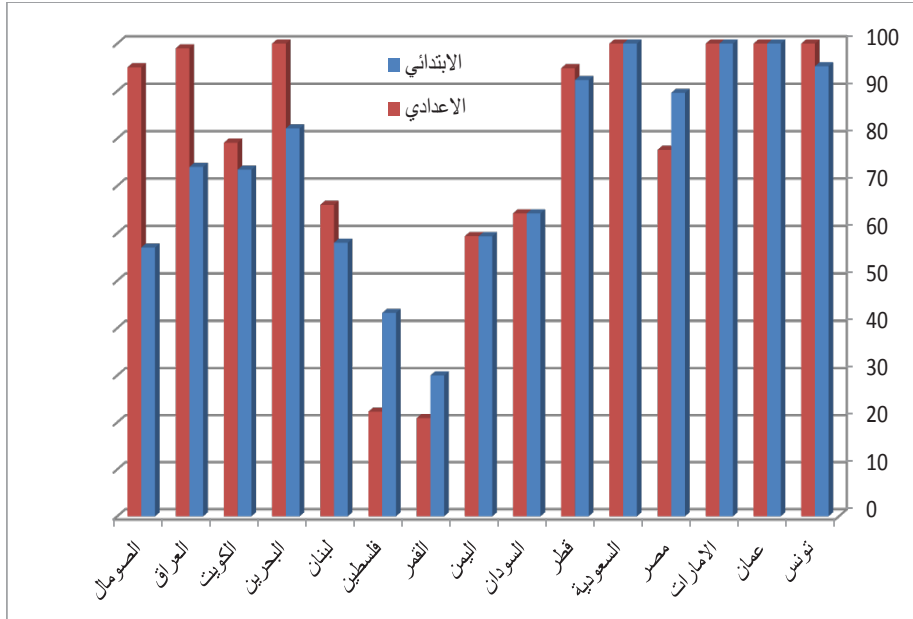
بالإضافة إلى ذلك، وبخصوص مدى توفر كتب مدرسية تستجيب إلى معايير الجودة بالتعليم الأساسي، جاء في استجابات الدول المشاركة في عملية تقييم تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي (2014) أن الكتب المعتمدة¹⁹:

- مطابقة لشروط الجودة شكلاً ومضموناً بجميع الدول العربية باستثناء الصومال وموريتانيا بالنسبة إلى التعليم الأساسي بحلقته الابتدائية والإعدادية²⁰ (واليمن والصومال).

18 الجودة مفهوم مركب، متعدد الأبعاد، بحيث يصعب تعريفه بالدقة المطلوبة. ونكتفي هنا بما توفر من البيانات حول الموضوع. هذا ويرى معدا التقرير أن الوقوف على جودة التعليم، مهما كانت المرحلة التعليمية يقتضي ملاحظة التفاعل الصفي كما يتم على الطبيعة، وأن المعطيات الكمية مهما صدقت فهي لا تعكس الواقع التعليمي المعيش بالأمانة والدقة المطلوبتين

19 من نتائج الاستبيان الموجه إلى الدول العربية في إطار تقييم تنفيذ خطة تطوير العلم في الوطن العربي، 2015.
20 لم يقع الفصل في الاستبيان سابق الذكر بين حلقتي الابتدائي والإعدادي ذلك لأن الخطة تعتبر هاتين الحلقتين وحدة متكاملة تمثل نهايتها مرحلة التعليم الإلزامي.

- متوافقة مع مناهج تربي الارتباط بالواقع المحلي بجميع الدول باستثناء الصومال وموريتانيا بالنسبة للمرحلة الإعدادية.
- مستجيبة لمتطلبات مناهج تربي الارتباط بالواقع العالمي بجميع الدول العربية باستثناء الصومال وموريتانيا
- كما أقرت كل من السودان وتونس واليمن وعمان والعراق والإمارات والسعودية وموريتانيا وفلسطين ومصر والجزائر أن مناهج التعليم الأساسي تحتوي كذلك على اتجاهات تعدد للتعليم الفني والمهني بينما لا يعتمد هذا التوجه في كل من القمر والأردن والبحرين وقطر والكويت الصومال.



الشكل (11) : نسبة المعلمين المؤهلين سنة 2013

المصدر: تقرير متابعة تطبيق خطة تطوير التعليم، المنظمة، 2013.

لقد كشفت نتائج الدول العربية في مختلف دورات تيمس (1999 - 2003 - 2007 - 2011) أن طلبة الصف الرابع العرب يشكون ضعفا عاما في القدرات الرياضيّة، وقد تجلّى ذلك من خلال المتوسطات التي لم تبلغ المستوى الدولي في أي من الدول المشاركة، وكذلك من خلال توزيع هؤلاء الطلبة على سلم المعايير الدولية²¹.

21 14 شاركت ثلاث دول عربية في دراسة 2003، وشاركت 7 دول عربية في 2007.

يؤكد تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع (اليونسكو 2010) أنّ المؤشر الضروري والمفيد في تقييم مدى التقدم في تحقيق التعليم الابتدائي الشامل وإتاحة فرص البدء في تكوين رأس المال المعرفي البشري المطلوب لمجتمع المعرفة، لأكبر عدد ممكن من الأطفال، هو مؤشر معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي، ودلالة هذا المؤشر واضحة في إبراز حجم مشكلة استيعاب الأطفال في سن التعليم الابتدائي، وتحقيق التعليم الشامل في هذه المرحلة. ويبين هذا التقرير أن متوسطات القيد الصافي قد تزايدت من 78 % عام 1999، إلى 84 % عام 2007.

وفيما يتعلق بمؤشرات التحصيل في نظم التعليم العربية، تعتبر نتائج دراسة (TIMSS Trends in the International Mathematics and Science Study من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها كثير من المنظمات الدولية (البنك الدولي، اليونسكو، OECD) في رصد مدى التطور أو التراجع في مستوى تحصيل التلاميذ في الرياضيات والعلوم. وهي دراسة تطبق كل أربع سنوات على طلاب الصف الرابع والثامن (من 1995 إلى 2015). وشارك في دورة (TIMSS 2003) عشر دول عربية، وتساعد هذا العدد إلى 14 دولة إضافة إلى إمارة دبي في دورة (TIMSS 2007) وبلغ 16 دولة عربية في دورة 2011.

وتظهر دراسة TIMSS في مختلف دوراتها منذ 1999 تدني مستوى نتائج مجموعة البلدان العربية المشاركة في الدراسة عن المعدل العالمي في العلوم والرياضيات²²، ففي الصف الرابع كانت الحالة التحصيلية للطلبة العرب مخيبة للأمل، ومثيرة للقلق عن جودة مخرجات التعليم في مرحلة مبكرة من عمر الطلبة (عشر سنوات) وهي مرحلة عمرية مفصلية في إخراج الطالب من الأمية العددية والقراءة والكتابة.

ومن الجدير بالذكر أنّ فقرات اختبارات الدراسة TIMSS تقيس مهارات العلوم والرياضيات في ثلاثة مجالات معرفية هي: المعرفة Knowledge والتطبيق Applying، والاستدلال Reasoning. وقد تمّ تصنيف الفقرات في هذه الاختبارات وفق هذه المجالات. وقد بيّنت النتائج في هذه الاختبارات أنّ متوسطات تحصيل الطلبة العرب في العلوم جاءت متساوية تقريباً في المجالات المعرفية الثلاثة، ومدنية بفارق قارب 75 نقطة على سلم علامات الدراسة الدولية. ولم يختلف الحال بالنسبة إلى الرياضيات. وهذه مؤشرات خطيرة على تراجع القدرات العقلية عند الطلبة العرب، ليس فقط في مجال الاستدلال، وهو المجال الأكثر تعقيداً وصعوبة، بل في مجال المعرفة، وهو المجال الذي يقيس القدرات البسيطة كالتذكر والاسترجاع وهذا يستدعي إعادة النظر في مناهج التعليم وطرائق التدريس والتقويم بما يوقف هذا الخلل.

22 لمزيد التفاصيل، راجع: دراسة: صميّة، حكمة وغريس، نجوى: "نتائج تحليل التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (المرصد العربي للتربية)، تونس 2014.

الجدول (7) : تطور أداء طلبة الصف الرابع في الرياضيات

2011	2007	2003	الرياضيات/ سنة رابعة المتوسط الدولي
500	500	495	دبي
(6) 468	(7 من 7) 444	---	أبو ظبي
(7) 417	---	---	الإمارات
(42) 434	---	---	البحرين
(41) 436	---	---	تونس
(47) 359	(33) 327	(25) 399	الجزائر
---	(29) 378	---	السعودية
(45) 410	---	---	عمان
(46) 385	---	---	قطر
(44) 413	(35) 296	---	الكويت
(48) 342	(34) 316	---	المغرب
(49) 335	(31) 341	(24) 347	اليمن
(50) 248	(36) 224	(-) 278	

ملاحظة1: دبي وأبو ظبي تشاركان بصورة مستقلة ضمن مجموعة المقارنات Benchmarking
ملاحظة2: يفيد الرقم بين قوسين الترتيب الدولي: من مجموع 25 في 2003، من مجموع 36 في 2007، من مجموع 50 في 2011

ومثلما هو الشأن في الرياضيات، أكدت نتائج الدول العربية في مختلف دورات تيمس ضعف مخرجاتالصف الرابع على مستوى القدرات العلمية، حيث ظلت المتوسطات دون المستوى الدولي في كل الدولالمشاركة دون استثناء. كما كشف توزيع أداء طلبة الصف الرابع على سلم المعايير الدولية عن قصور واضح في بلوغ المستوى العاليي (لم تتجاوز أعلى نسبة 21% (في البحرين).

الجدول (8) : أداء طلبة الصف الرابع في العلوم

2011	2007	2003	العلوم/ الصف الرابع المتوسط الدولي
500	500	(0.9) 489	دبي
(6) 485	(6) 460	---	أبو ظبي
(7) 461	---	---	الإمارات
(43) 428	---	---	البحرين
(39) 449	---	---	تونس
(48) 346	(33) 318	(5.7) 314	الجزائر
-	(31) 354	---	السعودية
(42) 429	---	---	عمان
(46) 377	---	---	قطر
(45) 394	(35) 294	---	الكويت
(47) 347	(32) 348	---	المغرب
(49) 264	(34) 297	(6.7) 304	اليمن
(50) 209	(36) 197	(9.2) 250	

ملاحظة1: دبي وأبو ظبي تشاركان بصورة مستقلة ضمن مجموعة المقارنات
ملاحظة2:الرقم بين قوسين يفيد الترتيب الدولي: من مجموع 25 في 2003، من مجموع 36 في 2007، من مجموع 50 في 2011

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما هي أسباب هذا الضعف في الأداء؟ وما هي العوامل المفسرة للفتاوت بين الدول العربية؟²³

لا شك أن هناك عدة عوامل تتدخل وتتداخل في تحديد مستوى المخرجات التعليمية ونوعيتها، بحيث يصعب في كثير من الأحيان فصلها عن بعضها البعض وتحديد نسبة التأثير التي تعود إلى كل منها. لقد بات معلوما اليوم أن أداء الطلبة مرتبط مباشرة بفرص التعلم المتاحة لهم بالفصل، والبيئة الاقتصادية الاجتماعية، والسياسات التربوية، وخاصة البيئة المدرسية ذاتها بكل مكوناتها ومنها: المنهاج والموارد، ومهارات المدرسين، وتطويرهم المهني، والأمان بالمدرسة، والتوزيع المنصف للموارد، إلخ.²³

خلاصة فرعية:

تفيد حصيلة عرض المعطيات الخاصة بجودة التعليم الابتدائي في الدول العربية، على شح تلك المعطيات وعدم إيفائها بالمبتغى بيانه، بأن الأمر يبدو مشجعا في أغلب الحالات فيما يتعلق بمؤشري تأهيل المعلمين ونوعية الكتب المدرسية المعتمدة، مما يوحي لمتتبع هذا الموضوع بتوقعات إيجابية حول نواتج التعليم بهذه المرحلة المفصلية من التعليم، إذا ما أقرنا بالدور الكبير لذينك المؤشرين في تحديد مآلات العملية التعليمية. إلا أن هذا التفاؤل يتلاشى شيئا فشيئا عند تفحص نتائج التقييمات الدولية في الرياضيات والعلوم لطلاب الصف الرابع ابتدائيا ومقارنتها بما يسجل على الصعيد العالمي. فقد جاءت نتائج الطلبة العرب في هذين المجالين اللذين يعدان من أهم ركائز إعداد الطالب لمرحل التعليم اللاحقة وفي بناء الكفايات المساعدة على الاندماج فيما بعد في المجالين الأكاديمي وعالم العمل على درجة من الضعف جعلتهم يحتلون المراحل الأخيرة في الترتيب العالمي وبفارق كبير عن المتوسط العالمي قُدر في بعض الحالات بثلاث سنوات تعليمية أو أكثر. وقد يعود هذا البون الفاصل بين تقدير جودة تأهيل المعلمين واستجابة الكتب المدرسية لمعايير الجودة كما جاء في إجابات الدول المشاركة في جهود المنظمة لمتابعة تطبيق خطة تطوير التعليم في الوطن العربي إلى نزعة القائمين على المناهج التعليمية في الدول العربية إلى ضرب من تزيين الواقع حتى يقدموا الأمور كما يتمنون لا كما هي على أرض الواقع، أو إلى قصور ما في أساليب التقييم المتبعة في المدارس العربية، أو إلى غياب ثقافة التقييم العلمي لتحصيل التلاميذ التي من شأنها أن تدفع إلى المراجعة والتحسين كلما تطلب الأمر ذلك. ومهما كانت الأسباب، فإن الوضع يتطلب في نظرنا مراجعة عميقة لإشكالية تقييم تحصيل المتعلمين بصفة عامة سواء أكان ذلك التقييم مرحليا أو في نهاية كل مرحلة تعليمية.

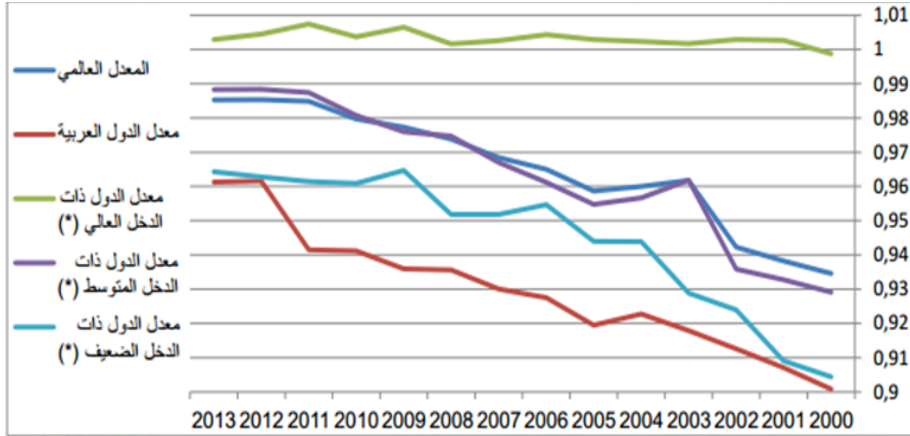
23 يرصد ما تقوم به المدرسة في مجال التقانة الحديثة والاستثمار في البحث العلمي.

6 - الأعداد لمجتمع المعرفة :

تفيد دراسات البنك الدولي (2007) بأنّ الوضع السكاني للشباب في المنطقة العربية يشير إلى أنّ مستقبل المجتمعات العربية كله مرهون بموقف هذا الجيل من الأطفال والشباب وأدائه خصوصاً فيما يتعلق بأهداف التحول نحو مجتمع المعرفة. فإنّ البلاد العربية تمتلك رصيماً هائلاً من القوة البشرية، التي يجب استثمارها، وتمكينها، من خلال التعليم، للمشاركة والتقدم نحو مجتمع المعرفة. وتشكل الشريحة العمرية للشباب في البلاد العربية نسبة كبيرة، ويصل حجم الأطفال والنشء في الفئة العمرية أقل من 15 عاماً أكثر من 45 % في حين تبلغ نسبة اليافعين والشباب بين سن 15 - 24 عاماً نحو 21 % من مجموع السكان.

ويؤكد تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع (اليونسكو، 2010) أن المؤشر الضروري والمفيد في تقييم مدى التقدم في تحقيق التعليم الابتدائي الشامل وإتاحة فرص البدء في تكوين رأس المال المعرفي البشري المطلوب لمجتمع المعرفة، لأكبر عدد ممكن من الأطفال، هو مؤشر معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي، ودلالة هذا المؤشر واضحة في إبراز حجم مشكلة استيعاب الأطفال في سن التعليم الابتدائي، وتحقيق التعليم الشامل في هذه المرحلة. ويبين هذا التقرير أن متوسطات القيد الصافي قد تزايدت من 78 % عام 1999، إلى 84 % عام 2007. ويتراوح معدل القيد الصافي في الدول العربية بين 45 % في جيبوتي، و 98 % في البحرين.

- نسبة القيد الصافي: وهي مؤشر نسبة القيد المعدلة الدالة بدقة على فرص الالتحاق بهذه المرحلة التعليمية عند بلوغ الأطفال السن القانونية لذلك. (نشرة المرصد، أبريل 2015)

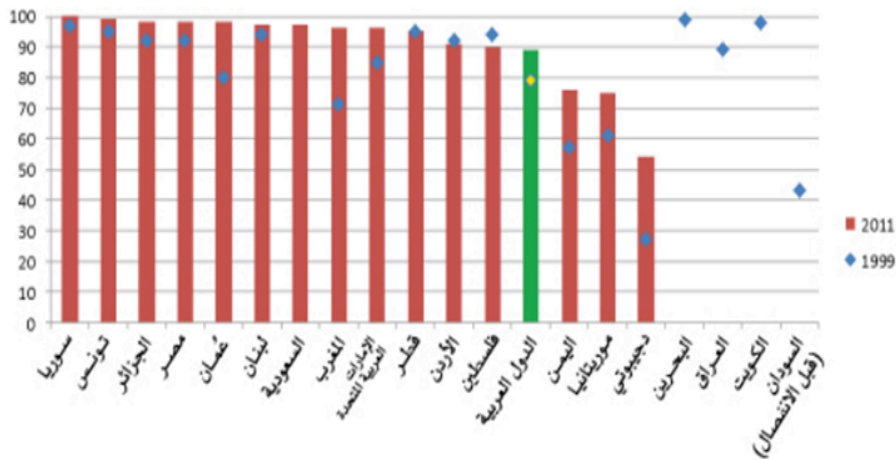


الرسم (11): تطور نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي مقارنة مع المعدل العالمي ومعد أقاليم أخرى 2000 - 2013.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

وتشير البيانات الإحصائية المتوفرة لدى معهد اليونسكو للإحصاء (نسبة القيد الصافية) إلى أن عدة دول عربية بلغت نسبة قيد صافية عالية في عام 2012 مثل تونس (99,94%) والجزائر (99,11%) والإمارات (95,92%) والمغرب (95,12%) والأردن (94,68%)، وبقيت هذه النسبة في دول عربية أخرى دون المأمول رغم الجهود المبذولة من أجل بلوغ طاقة استيعاب أفضل. كما كانت لسورية نسبة قيد صافية عالية في التعليم الابتدائي تتراوح بين 97 و99% في عام 2012 لكن هذه النسبة شهدت انخفاضا حادا خلال سنة 2013 بحوالي 33 نقطة نتيجة للوضع الخاص الذي يمر به هذا البلد. (الجدول أدناه).

وتظهر البيانات، اعتماداً على تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع ما يلي من وقائع: أن تقدماً ملحوظاً قد تحقق بين عامي 1999، 2007 في كل من المغرب، والإمارات، واليمن، والجزائر، والعراق، وجيبوتي، وموريتانيا. وجاوزت معدلات الالتحاق الصافية في بعض هذه الدول (90%). كما حققت البحرين، ومصر، والكويت، وقطر، وتونس تقدماً خلال هذه الفترة. وقد بلغ المعدل الوسيط للبقاء بالمدرسة الابتدائية (94%). لكن الدول التي حققت تقدماً كبيراً فيما يتعلق بالقيد بالمدارس الابتدائية لم تتمكن من إبقاء التدفقات الكبيرة من التلاميذ المستجدين حتى إتمام المرحلة الابتدائية. لكن الملاحظة الأهم تتمثل في حدوث ارتداد خلال هذه الفترة في معدلات الالتحاق الصافية، في كل من الأردن، ولبنان، وعمان، وتعيش فلسطين أزمة تعليمية خطيرة، فقد انهارت نسبة القيد الصافي في الأراضي الفلسطينية من 97% إلى 73% بين عام 1999 و2007 من جراء ما تعيشه من أوضاع سيئة وظروف صعبة (اليونسكو، 2010).



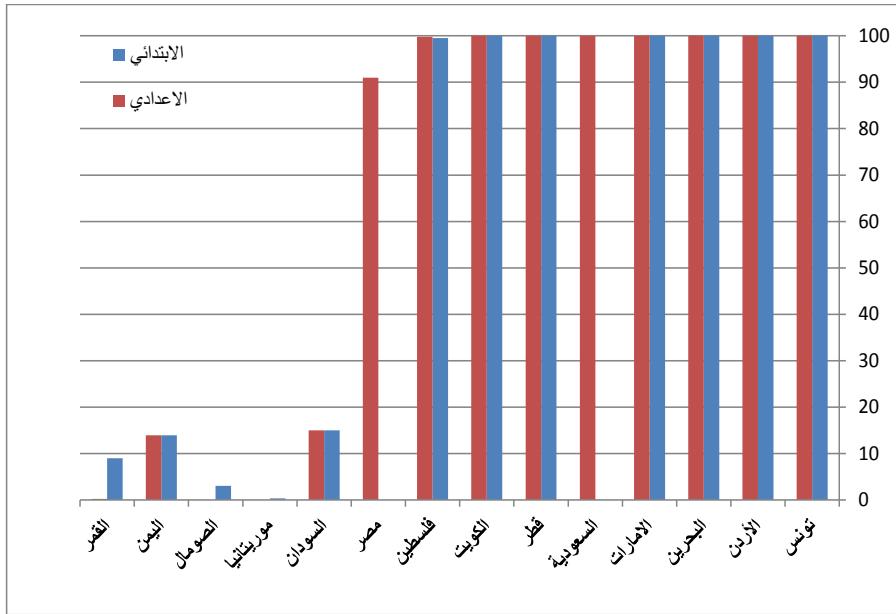
الشكل (12) : صافي معدل القيد المعدل في مرحلة التعليم الابتدائي (%)

المصدر: اليونسكو، مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية، بيروت، 2014

ولا يفوتنا أن نشير إلى أن من أهم المجالات الدراسية التي تعد الناشئة للانخراط في مجتمع المعرفة الرياضيات والعلوم وكذا إتقان استخدام التقانات الحديثة (ITC). إلى جانب تعلم اللغات الحية الأجنبية، إلخ...

- مستويات الطلبة العرب في الابتدائي في الرياضيات والعلوم: وهنا كشفت نتائج الدول العربية في مختلف دورات تيمس بما لا يدع مجالا للشك ضعف مستويات أداء طلبة الصف الرابع العرب في القدرات الرياضية، كما في القدرات العلمية، كما كشف توزيع أداء طلبة الصف الرابع على سلم المعايير الدولية عن قصور واضح في بلوغ المستوى العالي، لا بل أن نسبة هامة منهم لم يكن من الممكن تصنيفهم في أي من المستويات المعتمدة أصلا (راجع الفقرة الخاصة بجودة التعليم الابتدائي أعلاه).

- وفي مجال اعتماد التقانة الحديثة في مجال التعليم والتعلم في التعليم الأساسي في الدول العربية، يلاحظ أن جميع المدارس تقريبا تتوفر بها أجهزة معلوماتية في كل من تونس والأردن والبحرين والإمارات والسعودية وقطر والكويت وفلسطين، ويتراوح متوسط عدد التلاميذ للحاسوب الواحد بين 2 و16 تلميذا بينما لا تتجاوز نسبة المدارس التي تتوفر بها حواسيب 15 % في كل من السودان وموريتانيا واليمن والقمر والصومال.



الشكل (13): نسبة المدارس التي تتوفر بها حواسيب سنة 2013

المصدر: تقرير متابعة تطبيق الخطة، المنظمة، 2015

وجاء في تقرير المرصد 2015، المخصص لتقييم الخطة أيضا أن الدول العربية التي تمكنت من تجهيز المدارس الابتدائية والإعدادية بحواسيب قامت بربط أغلب هذه المدارس بشبكة الأنترنت باستثناء دولة فلسطين (48 % من المدارس الابتدائية) والصومال.

كما تعتمد التقانات الحديثة في إعداد معلمي التعليم الأساسي وتأهيلهم بجميع الدول العربية باستثناء القمر واليمن والصومال.

- أما بخصوص تعلم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، تبين في ذات التقرير أن اللغات الحية الأجنبية الحية تدرس بجميع الدول العربية، ففي أغلبها تدرس الإنجليزية باستثناء القمر (الفرنسية فحسب)، كما يتم كذلك تدريس اللغة الفرنسية إلى جانب الإنجليزية بكل من تونس واليمن والأردن والكويت وفلسطين والجزائر، بالإضافة إلى تدريس اللغة الألمانية مع الفرنسية والإنجليزية بالمرحلة الإعدادية باليمن، وتدرس الألمانية والإسبانية في دولة فلسطين والإيطالية والألمانية بمصر وذلك بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية إلى جانب اللغتين الإنجليزية والفرنسية.

خاتمة فرعية:

تدل المؤشرات الكمية التي تم جمع بيانات حولها أن ثمة مساع لتحسين جاهزية الناشئة في البلاد العربية للتكنولوجيا في مجتمع المعرفة، لكن هذه الجهود لا تزال محتشمة ولا تفي بمتطلبات التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم فيما يتعلق بالخصوص بإنتاج المعرفة وتطبيقاتها في مستوى التقانة. وما يمثل مصدرا للقلق في المجال هو بعض التراجع فيما تحقق من مكتسبات في السنوات الأخيرة وبالخصوص على مستوى القدرة على استبقاء الأعداد الكبيرة من الأطفال بالمدارس وإتاحة الظروف المناسبة لهم لاستكمال المرحلة الابتدائية دون رسوب أو تسرب. كما أن الجهود تبقى كبيرة لإدماج التقانات الحديثة في مجالي التعليم والتعلم بصفة فعلى واستخدامها بكيفية تجعلها أحد مكونات الموقف التعليمي- التعليمي الذي يتطابق مع الإدماج الحقيقي للأنترنت والبرمجيات التعليمية وغيرها من المعينات البيداغوجية. ولعل الاستنتاج الذي لا يقل أهمية، إن لم يكن الأهم، ذلك المتعلق بأداء الطلبة العرب في مجال الرياضيات والعلوم، وهو أمر محير بالفعل مما يتطلب مراجعة جذرية في بعض الحالات للمقررات والمقاربات التعليمية التعلمية في هذين المجالين الحيويين لإعداد أطفال الابتدائي وتهيئتهم للتعلم اللاحق وامتلاكهم أساسيات التكوين العلمي المتين.

وأخيرا، فليس ثمة شك، في أن ضعف كثير من الدول العربية في تحقيق التعميم الابتدائي، وتحقيق التكافؤ بين الجنسين، علاوة على نسبة الرسوب والتسرب العالمية في معظم النظم التعليمية بالمنطقة، كلها عوامل تدعو إلى النظر في إعادة هيكلة التعليم الابتدائي وتوفير القدرة على التحرك من أجل إعداد أطفالنا إلى ما نتطلع إليه ونسعى إلى تحقيقه في الوصول إلى مجتمع المعرفة.

ويوصي تقرير المعرفة في الدول العربية 2010 - 2011 بأن تنمية رأس المال البشري المعرفي يجب أن تتصدر أولويات المهام التنموية في المنطقة العربية، باعتبار أن رأس المال البشري يعد الركيزة الأساسية للمضي قدماً لإقامة مجتمع المعرفة، وتعزيز القدرات التنافسية للمنطقة العربية، ومن ثم يجب أن تتجه دول المنطقة إلى مراجعة سياستها التعليمية للنهوض بالتعليم وتطويره نوعياً وبما يتيح للنشء العربي من أن يصبح قوة بشرية قادرة على البناء والتجديد والمشاركة الفاعلة في المسيرة التنموية.

المجال الثالث : المرحلة الإعدادية

(المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي حسب تصنيف إسكد)

يعتبر التعليم الإعدادي الحلقة الثانية من التعليم الإلزامي. ويعدّ في بعض الدول العربية الحلقة الثانية وجزءاً لا يتجزأ من مرحلة التعليم الأساسي، لكن التصنيف العالمي الموحد إسكد (ISCED) اعتبره إحدى حلقتي التعليم الثانوي (الإعدادي أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (إسكد 2). أما الحلقة الثانية حسب ذات التصنيف فهي المرحلة العليا من التعليم الثانوي (إسكد 3). وستنتج في هذا الفصل المخطط ذاته المتبع في العرض الخاص بالتعليم الابتدائي.

1 - القيد / الالتحاق

- القيد بالمرحلة الإعدادية/ المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي:

الجدول (9) : نسبة القيد الاجمالية في التعليم الثانوي (بمرحلتيه الدنيا والعليا) فيما بين 1999 و2012

البلد	مجموع القيد في التعليم الثانوي		نسبة القيد الإجمالية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نسبة القيد الإجمالية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي		مراهقون خارج المدرسة بسنّ الالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		تغير منذ 1999 (%)	إناث (%)
	2012 (000)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (000)	1999 (%)		
العالم	551 686	27	85	71	62	45	62 893	10	-36	50
البلدان المنخفضة الدخل	51 659	92	55	36	32	22	18 471	5	-14	52
البلدان المتوسطة الدخل	209 109	55	79	61	52	32	35 903	5	-29	50
البلدان المتوسطة الدخل	195 230	16	101	83	76	49	6 877	13	-70	48
البلدان المرتفعة الدخل	95 688	-8	102	99	99	96	1 642	14	-58	47
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	48 628	125	50	29	32	20	21 098	6	-1	54
الدول العربية	31 329	40	89	75	58	45	2 949	9	...	58
آسيا الوسطى	10 056	9	96	86	104	82	403	7	...	55
شرق آسيا والمحيط الهادئ	157 771	20	97	75	73	43	7 409	17	-71	46
جنوب وغرب آسيا	152 002	58	60	81	51	32	26 474	...	-30	48
أمريكا اللاتينية والكاريبي	60 466	14	98	95	63	76	2 821	10	-23	48
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	61 158	1	103	101	98	97	888	13	-31	50
أوروبا الوسطى والشرقية	30 216	-26	97	92	89	82	850	22	-76	49

المصدران: الملحق، الجدول الإحصائي 7 (مطبوع) والجدول الإحصائي 8 (الموقع الإلكتروني): قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء UIS.

يتبين من الجدول (9) أن نسبة القيد الإجمالية بالإعدادي في العالم كانت 85 % سنة 2012 بينما كانت 71 % سنة 1999، ووصلت هذه النسبة في الدول العربية 89 % سنة 2012 بعد أن كانت 75 % سنة 1999. ويتطور نسبة القيد الإجمالية انخفض عدد الشباب العرب غير المتدرسين والذين هم في سن الدراسة بهذه المرحلة من 4.9 مليون شاب وشابة سنة 1999 إلى 3,7 حوالي 3 ملايين سنة 2012. (نشرة المرصد، العدد 5، 2015).

ولا شك أنّ هذا الواقع مختلف بين دولة عربية وأخرى كما يعكسه الجدول التالي المشتمل على بيانات عن نسب القيد بالتعليم الإعدادي في جل الدول العربية في الفترة ما بين 2000 - 2014.

الجدول (10): تطوّر نسب القيد الإجمالية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (ذكور وإناث) في البلدان العربية 2000 - 2014

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	92,17	96,91	(- 1)101,03	94,95	91,13	87,30		
الإمارات		50,33	(- 1)50,07	53,85	56,12	56,23	58,14	
البحرين	107,93	103,54	(- 3)100,15					
تونس	101,91	107,91	115,74	111,95	114,22		107,31	101,00
الجزائر	87,69	106,24	129,81	129,63	132,01			
جيبوتي	17,45	27,37	42,30		48,71	49,16	50,64	51,23
السعودية		88,08 (+)	100,61 (‡)				107,19 (‡)	108,15 (‡)
السودان		48,34	53,89	54,61	48,70	50,04	53,67	
سوريا	62,80	91,11	91,82	92,34	93,98	95,96	60,93	
الصومال			(- 2)9,31					
العراق	49,47		(- 2)66,21					
عمان	91,54	96,08	107,60		101,98	102,93	107,79	109,29
فلسطين	84,96	94,51	90,62	88,02	86,82	86,25	86,27	86,89
قطر	93,07	109,91 (‡)	109,58	104,34	101,52			
القمر	37,19 (‡)				52,42		65,54	
الكويت	104,86	107,06 (‡)	103,56	101,40	99,23 (‡)	98,60		

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
لبنان	(ٳ) 109,76	(ٳ) 91,55	86,25	86,28	85,93	82,13	79,12	
ليبيا		103,57	(- 3)109,50					
مصر	(ٳ) 91,97		91,80	94,74	98,44	98,91	99,30	99,18
المغرب	50,58	63,97	77,70	78,23	80,81	84,27	(ٳ) 90,57	(ٳ) 94,80
موريتانيا	21,75	25,41	22,38	24,32	27,44	31,78	35,09	36,06
اليمن		50,33	(1-)50,07	53,85	56,12	56,23	58,14	
البلدان العربية	75,32						85,87	87,37
العالم	72,43						85,35	84,92

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (ٳ تقديرات المعهد)، يشير الرقم (1 -) إلى السنة السابقة (2008)، والرقم (2 -) إلى 2007، والرقم (3 -) إلى 2006.

ومن أهم ما يفيد به الجدولان السابقان أن بعض الدول سجلت تحسناً في نسبة القيد بهذه المرحلة التعليمية (كما في عمان والمغرب)، في حين برز تراجع هذه النسبة في دول عربية أخرى (لبنان، الأردن).

وهنا لا بد من التأكيد على أن التقدم الحاصل في نسب القيد في هذه المرحلة وفي جل الدول العربية والتي فاقت متوسط القيد في العالم ولو بفارق بسيط، لا ينبغي أن يحجب الأفواج الهامة من الياضين في الدول العربية خارج أسوار المدرسة (الجدول () والذين يواجهون ارتداداً إلى الأمية الأبجدية وقد لا أدنى المؤهلات الضرورية للولوج إلى الحياة النشيطة في زمن تتزايد فيه الحاجة إلى عمالة ذات مهارات عالية وفي اختصاصات متعددة. كما يكشف هذا الوضع الالتزام الضعيف لعدد من الدول العربية لتجسيد مبدأ التعليم للجميع حتى سن السادسة عشرة على أرض الواقع.

الجدول (11): التمدرس في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 2000 - 2013

التمدرس في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي				
عدد الشباب غير المتدروس سنة 2013 بالآلاف	عدد الشباب غير المتدروس سنة 2000 بالآلاف	نسبة القيد الإجمالية سنة 2013 (%)	نسبة القيد الإجمالية سنة 2000 (%)	
64 810	97 393	82	66	الدول النامية
941	1 300	104	101	الدول المتقدمة
3 748	4 878	87	76	الدول العربية
64 810	97 393	85	72	العالم

المصدر: معهد يونسكو للإحصاء

خلاصة فرعية :

لئن كان السعي إلى تحسين نسب القيد بمرحلة التعليم الثانوي الدنيا قد أتى ببعض ثماره في الدول العربية، فإن النتائج المسجلة تدعو إلى التساؤل عن مدى تحقيق مبدأ إلزامية التعليم حتى سن السادسة عشرة في المنطقة العربية وعن مدى التزام بعض الدول بهذا المبدأ الذي لا يزال عصياً عن التحقيق. مما يتطلب مراجعة السياسات ذات الصلة بما يمكن الفئة العمرية المعنية من الشباب من الجنسين من إعداد العدة لمواجهة متطلبات الاندماج الاجتماعي وضمان مسار أكاديمي بأقل ما يمكن من العثرات.

2 - التكافؤ بين الجنسين :

على غرار مناطق عديدة من العالم، تتوفر للفتيات فرص أقل من الفتيان لارتياح المدرسة في المنطقة العربية، وخاصة بالمناطق الريفية وفي الفئات الاجتماعية الأقل رفاهاً. وذلك رغم تقلص الفروق بين الجنسين في الفترة ما بين 1999 و2014. (الجدول (12))

الجدول (12): تطوّر نسب القيد الإجمالية ومؤشر التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي في بعض مناطق العالم 1999 - 2009 - 2014

المنطقة	نسبة القيد الإجمالية			مؤشر التكافؤ بين الجنسين		
	1999	2009	2014	1999	2009	2014
العالم	75,8	82,8		0,92	0,97	
البلدان العربية	69,6	84,4		0,87	0,91	
أوروبا الوسطى والشرقية	93,4	98,4		0,98	0,99	
أمريكا اللاتينية والكاريبي	88,9	94,7		1,00	1,00	
شرق آسيا والمحيط الهادي	80,0	86,6		0,96	1,01	
أفريقيا جنوب الصحراء	45,2	63,3		0,75	0,89	

المصدر: الموجز التربوي العالمي لسنة 2011 و....

ورغم التقدّم الكبير الذي تحقق منذ عام 1999 في هذا المجال، فإن الدول العربية لم تتمكن، في المتوسط، من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في هذه المرحلة، علماً بأنّ العالم ككلّ شارف على تحقيق هذا الهدف، حيث بلغ مؤشر التكافؤ 0.97 ومؤشر الالتحاق 83 % من بين جميعاً لأطفال في سنّ الدراسة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، (الموجز التعليمي العالمي لسنة 2011، ص 41)

ومن نافذة القول أنّ مفهوم المساواة بين الجنسين لا يقتصر على احتساب عدد الفتيان والفتيات في المدرسة بل يتجاوزه إلى استكشاف نوعية تجارب الفتيان والفتيات في قاعات الدرس وفي المجتمع المدرسي والإنجازات التي حققها هؤلاء وأولئك في المؤسسات التربوية وتطلعاتهم للمستقبل (التقرير العالمي 15، ص167)

وفي هذا الخصوص حري بنا أن نشير إلى أنّ عدم التكافؤ قد يتجلى أيضا في نوع التفاعل الصفي وفي تواتر الفرص المتاحة للمتعلمين للمشاركة وفي ردود أفعال المعلمين في مجالات تحف بها الترميزات الجنسية كالقراءة والرياضيات، والعلوم بما يسم مواد كالرياضيات والعلوم كمواد جاذبة للذكور واللغات والإنسانيات كمجالات تقبل عليها الفتيات أكثر من الفتيان، مما ينعكس بصورة غير مباشرة على أداء كل من الجنسين في هذه المواد.

وبالفعل فقد عكست التقييمات الدولية وخاصة منها تقييمات تيمس وبيزا فروقا بين الجنسين في الأداء (في سن الـ15 سنة) على صلة بالقوالب النمطية (التصورات الاجتماعية) التي تؤثر بدورها في صورة الذات لدى الفتيات والصبيان ولصورة كل منهما لدى الآخرين من ذوي الدلالة (وخاصة منهم المعلمون، أولياء الأمور والأقران)²⁴.

يبدو أن هذه الظاهرة تنبثق من معايير ثقافية وممارسات قائمة على التمييز منذ المرحلة الأولى (تفوق الصبيان في مجال الرياضيات والفتيات في مجال القراءة وفهم النص الكتابي). مما يدعو إلى أخذ هذا الجانب في الاعتبار عندما يتعلق الأمر بتكوين المعلمين الأولي والمستمر لتحديد أثره في نتائج التلاميذ. (التقرير العالمي 15، ص167)

وقد برز أثر هذا التمييز عبر عديد الدراسات في مجال علم النفس الاجتماعي التربوي، مما جعل بعض الدول تولي هذا الأمر مزيدا من العناية لتمكين المتعلمين من كلا الجنسين من الاستفادة القصوى من كل المواد التعليمية وبنفس الحظوظ.

تفيد التقييمات الإقليمية والدولية للتعليم في الصفين الرابع ابتدائيا والثامن ثانويا بما في ذلك برنامج التقييم الدولي للطلبة PISA والدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS... بأن أداء الفتيات في القراءة أفضل إجمالا من أداء الصبيان وأن هؤلاء أفضل منهن في الرياضيات وذلك في معظم البلدان، وإن أخذت الفجوة تضيق شيئا فشيئا... وقد يشكل هذا الموضوع تحديا محتملا لتحقيق المشاركة المتساوية في حقل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في المستقبل. (نفس المصدر السابق ص ص195 - 196).

24 راجع في هذا الخصوص على سبيل المثال:

ساسى، نورالدين: "التصورات الاجتماعية وأثرها في الموقف التعليمي"، المجلة العربية للتربية، العدد الأول يونية 1996، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ومن أوجه عدم التكافؤ أيضا ما تعكسه التباينات بين الفتيان والفتيات في نسب التخرج في هذه المرحلة التعليمية. ومن اللافت هنا أن الفجوة بين الذكور والإناث على هذا المستوي هي في صالح الإناث حتى وإن عدت كل من سلطنة عمان وجيبوتي استثناء. ففي ثلاث دول من أربع من التي توفرت عنها بيانات، تفوق نسب تخرج الفتيات نسب تخرج الفتيان، باستثناء جيبوتي وسلطنة عمان، وقد يعود ذلك إلى ارتفاع نسبة الفتيان الذين يغادرون مقاعد الدراسة في هذه المرحلة بالذات إما للعمل ومساعدة الأهل أو لضعف ثقتهم في المدرسة كمصعد اجتماعي مضمون الجدوى. ورغم التقدم الفعلي الذي تحقق في نسبة القيد الإجمالية للفتيات من 14% إلى 65% منذ عام 1970، إلا أن الفتيات ما زلن تواجهن بعض العقبات من حيث الدخول إلى التعليم الثانوي، فإن الدول العربية لم تتمكن من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في هذه المرحلة، علما بأن العالم ككل كاد أن يحقق هذا التكافؤ، حيث بلغ مؤشر التكافؤ 0,97 ومؤشر الالتحاق 83% من جميع الأطفال في سن الدراسة في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، (الموجز التعليمي العالمي لسنة 2011، ص 41)

خاتمة فرعية:

لقد أدى التقدم المحرز باتجاه تعميم التعليم الابتدائي منذ انعقاد منتدى داكار... إلى جعل مسألة تأمين فرص متساوية للنفوذ إلى التعليم الثانوي ومهارات ما بعد المرحلة الابتدائية أكثر إلحاحا. لكن التكافؤ التام بين الجنسين فيما يتعلق بالالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوي ما زال لم يتحقق بعد. حتى وإن كانت معدلات التخرج من الإعدادي في صالح الإناث في أغلب الدول العربية، مما يدعو إلى البحث عن أسباب تسرب الفتيان في هذه المرحلة الحساسة من بناء الذات وتمثل المستقبل. كما أن اللاتساوي ما زال قائما أيضا من حيث نتائج التعلم حسب المواضيع المدرجة بالمقررات الدراسية وخاصة في الرياضيات والعلوم والقراءة حتى وإن لم تسر الفروق المسجلة لصالح أحد الجنسين في ذات الاتجاه وفي كل المواد التي "تمط" اجتماعيا وثقافيا إلى ذكرية وأثوية. بما يدعو إلى العمل أكثر هنا أيضا على تغيير التصورات والممارسات التربوية في الاتجاه الذي يساعد على تحقيق التكافؤ المنشود.

3 - الفعالية: وتناولها من زوايتي الرسوب والتسرب لتوفر البيانات الإحصائية بشأنهما.

- الرسوب :

تشير البيانات المتعلقة بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلى انخفاض نسب الرسوب في البلدان التي توفرت بياناتها بنسب تراوحت بين 0,85 نقطة مئوية في فلسطين و5,56 نقطة مئوية في عمان، وارتفاعها في دول أخرى كقطر (من 6,28 إلى 7,12) ولبنان (من 11,19 إلى 12,25). كما تشير البيانات أيضا إلى أن معدل نسب الرسوب في هذه المرحلة انخفض على

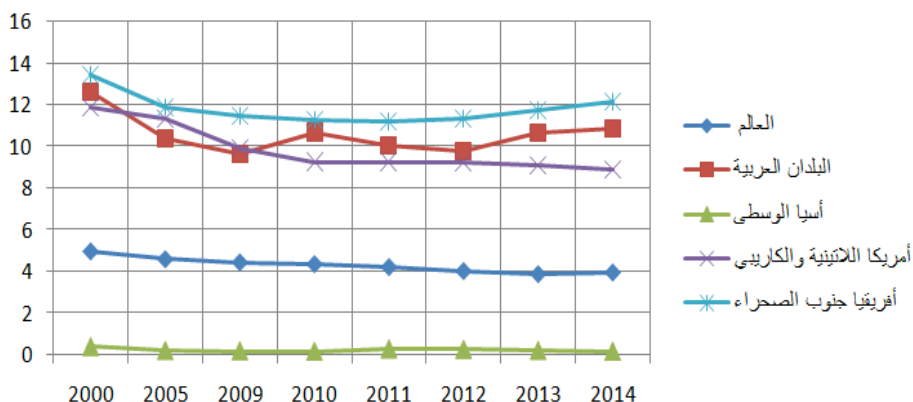
مستوى العالم من 12,03 عام 2000 الى 9,02 عام 2014، وأن نسب الرسوب للعام 2014 بالذات كانت أعلى من المعدل العربي (9,02) في 5 بلدان، وأعلى من المعدل العالمي (3,93) في 8 بلدان وذلك من أصل 11 بلدا توفرت بياناتها. ويتضمن الجدول التالي عرضا لهذه البيانات. ويبرز الرسم البياني التالي تطوّر معدل نسب الرسوب في هذه المرحلة في البلدان العربية التي تبقى أعلى مما هي عليه في مناطق أخرى من العالم (الرسم (12) أدناه). مما يدعو إلى التفكير في أساليب أنجع للتغلب على هذه الظاهرة نظرا لما يترتب عنها من هدر في التمويل وفي زمن التعلم فضلا عن انعكاساتها السلبية على المستوى النفسي لدى كل من المتعلم والمعلم وأولياء الأمور الذين يستثمرون في دراسة أبنائهم وبناتهم..

الجدول (13): تطوّر نسبة الرسوب في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي

في البلدان العربية 2000 - 2014

2014	2013	2012	2011	2010	2009	2005	2000	
..	..	2.58	1.77	..	..	..	..	الأردن
1.19	1.53	1.88	2.56 (+)	2.71	2.76	3.86	7.13	الإمارات
1.25	2.17	3.38	3.78	..	4.51	5.49	7.67 ‡	البحرين
20.66	20.53	..	..	14.96	17.82	17.17	..	تونس
20.46	20.09	17.61	18.84	22.40	15.16	21.09	23.88 ‡	الجزائر
8.12	..	8.46	6.52	..	5.72	8.77	9.15	جيبوتي
..	2.57	2.70	..	3.12	..	..	..	السودان
..	5.66	6.07	7.42	7.37	6.73	8.20	11.84	سوريا
..	..	..	..	..	..	..	29.13	العراق
5.16	14.09	2.24	2.58	..	..	..	11.72	عمان
1.85	1.85	2.57	2.44	2.35	2.35	..	2.70	فلسطين
7.12	2.15	..	0.33	..	1.35	6.28 ‡	..	قطر
..	13.52	..	..	..	..	..	..	القمر
..	3.84 ‡	3.84	..	4.62	5.17	3.82	7.27	الكويت
..	12.25	11.74	12.83	12.22	12.32	13.81 ‡	11.19 ‡	لبنان
9.22	8.78	..	..	..	7.47	..	..	مصر
15.06	14.77	14.73	15.20	15.48	14.55	..	17.33	المغرب
9.20	7.60	8.26	..	..	10.36	14.72	..	موريتانيا
..	7.43	5.35	..	6.99	..	5.59	..	اليمن

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016.



الرسم (12) تطور معدل نسب الرسوب في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي عربيا وعالميا 2000 - 2014

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016.

- التسرب :

يشار أولا إلى عدم اكتمال البيانات، كما هو الشأن بالنسبة إلى المجالات الأخرى التي تم تناولها في هذا التقرير، إلى عدم اكتمال البيانات الخاصة بظاهرة التسرب من هذه المرحلة التعليمية، إلا فيما ندر من الحالات (فلسطين وسورية رغم الظروف الصعبة التي يعيشها هذان البلدان في الوقت الراهن).

الجدول (13): تطوّر نسب الأطفال في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي خارج المدرسة في البلدان العربية 2000 - 2014

البلد	2000	2005	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	10,7	8,1	‡ 3,9	-	-	-	9,6	-	-	-
البحرين	-	0,2	1,6	-	-	-	-	-	-	-
جيبوتي	-	70,2	‡ 71,5	‡ 68,3	-	-	-	-	-	-
السعودية	-	-	-	-	‡ 9,0	-	-	-	‡ 7,0	-
السودان	-	-	-	-	-	-	36,2	36,9	-	-
سوريا	38,6	11,3	‡ 13,9	11,3	11,2	11,0	9,0	7,0	41,3	-
العراق	47,6	-	-	‡ 28,5	-	-	-	-	-	-
عمان	14,3	-	-	-	-	-	3,7	4,9	3,6	2,4
فلسطين	17,0	‡ 7,1	8,0	8,3	11,0	13,3	15,4	15,0	14,7	13,8
قطر	-	-	1,9	1,8	-	4,1	7,2	-	-	-
القمر	-	-	-	-	-	-	-	-	27,5	-

-	-	7,0	7,1	5,0	-	2,7	-	-	‡ 2,8	الكويت
-	-	‡ 23,8	18,3	16,9	15,7	16,9	16,1	-	-	لبنان
-	-	‡ 15,3	‡ 20,6	‡ 24,3	-	‡ 29,8	‡ 31,1	‡ 30,7	‡ 43,5	المغرب
5,9	-	-	‡ 1,6	-	-	-	-	-	-	مصر
-	-	‡ 37,4	-	‡ 39,9	-	-	-	-	-	اليمن

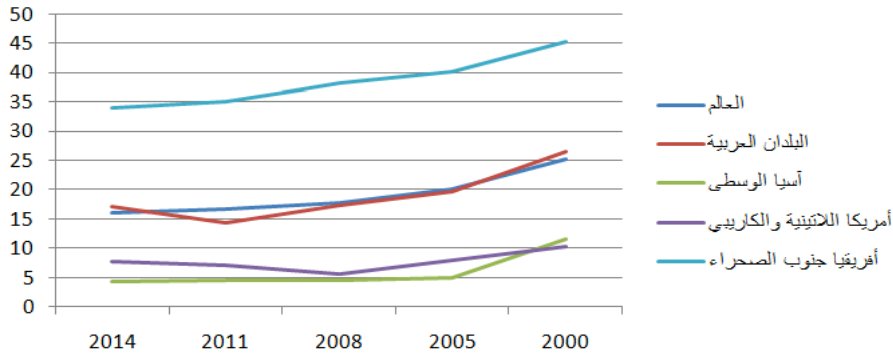
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (+ تقديرات البلد، ‡ تقديرات المعهد).

ويتبين من هذا الجدول (13) أن معدّل النسب في البلدان التي توقّرت بياناتها انخفض من 24,9 عام 2000 الى 18,4 عام 2012، أي بفارق 6,5 نقاط خلال الفترة (13 سنة)، وهو ما يقابل نصف نقطة فقط بالنسبة لكل سنة. كما يلاحظ هنا أيضا أن الحال يختلف من دولة عربية إلى أخرى ومن سنة إلى أخرى في البلد الواحد، حيث تراوحت بين 47,6 في العراق و 2,8 في البحرين عام 2000، وبين 37,4 في اليمن و 4,9 في عمان عام 2012 (وبين 41,3 في سوريا و 3,6 في عمان عام 2013)، وأن هذه النسب بقيت مرتفعة إجمالاً خلال هذه الفترة (أكثر من 35 بالمائة) في كل من جيبوتي والسودان واليمن، وانخفضت بشكل ملحوظ في كل من عمان (من 14,3 الى 2,4) والمغرب (من 43,5 الى 15,3 عام 2012)، بينما ارتفعت في كل من الكويت (من 2,8 عام 2000 الى 7,0 عام 2012) ولبنان (من 16,1 عام 2006 الى 23,8 عام 2012).

وتجدر الإشارة إلى أن معهد اليونسكو للإحصاء (جوان 2016) قدّم في إطار الإحصاءات الخاصة بعام 2014، وإلى جانب المعدّلات الخاصة بمناطق العالم الأخرى، معدّلاً تقديرياً مختلفاً للمنطقة العربية، وكانت هذه المعدّلات 2014 كالتالي:

العالم %	البلدان العربية %	آسيا الوسطى %	أمريكا اللاتينية والكاربيبي %	أفريقيا جنوب الصحراء %
16,0	16,9	4,3	7,7	34,0

وسواء اعتمدنا معدّل النسب التابع لمعهد اليونسكو (16,9) أو المعدّل المستخرج من الجدول ** أعلاه (18,4)، فإن كلا منهما يبقى أعلى من المعدّل العالمي (16). ويعرض الشكل التالي تطوّر معدّل نسب الأطفال المعنيين في الدول العربية وفي مناطق أخرى من العالم.



الرسم (13): معدل نسب الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي خارج المدرسة في بعض مناطق العالم 2000 - 2014
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016.

خاتمة فرعية :

يعتبر انخفاض نسب الرسوب والتسرب بالإعدادي بطيئاً وأعلى من المعدل العالمي، رغم الأموال المرصودة لقطاع التعليم. ومما يعتبر مدعاة للقلق ارتفاع الهدر في بعض البلدان العربية في السنوات الأخيرة، منه ما يعود إلى الظروف الصعبة وغير المستقرة التي تمر بها بعض الدول، ومنها ما يعود إلى عناية غير كافية أو مفقودة بالزامية التعليم حتى سن السادسة عشرة، أو بمسألة الجودة وبمتطلباتها من موارد مادية وبشرية، أو بكلا المسألتين في آن. ومهما يكن من أمر فإن الإرادة السياسية تبقى من أهم العوامل الكفيلة بتطوير الواقع ومزيد الفعالية في اشتغال المنظومة التربوية ككل.

4 - الجدوى: بمقابلة الإنفاق على التعليم ونسب إنهاء المرحلة

- الإنفاق على التعليم الثانوي:

من الصعوبة بمكان تحديد الحصة المخصصة للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي وذلك لشح البيانات أو انعدامها في البلاد العربية في هذا المجال، ويعود ذلك إلى كون هذه الحلقة التعليمية إما مدمجة مع الابتدائي لتشكل حلقة من التعليم الأساسي أو مع المرحلة الثانوية لتشكل مرحلته الدنيا حسب التصنيف الدولي إسكد. لذلك نكتفي هنا بما توفر من بيانات حول التعليم الثانوي ككل حتى وإن اختلف الأمر بين الحالتين.

وتفيد المعطيات الدولية في هذا الخصوص أن البلدان العربية تتفق منذ 1999 حوالي 5% من إجمالي ناتجها المحلي على التعليم سنوياً، وهي ثاني أعلى نسبة إنفاق على التعليم في العالم بعد منطقتي أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية مجتمعتين، إلى جانب التباين الكبير في الإنفاق

بين البلدان العربية ذاتها. وفي ما يتعلق بالتعليم الثانوي خاصة بلغ معدّل نسبة الإنفاق %1,5، من إجمالي الناتج المحلي للبلدان العربية عام 2009، وهي نسبة معتدلة مقارنة بما كانت عليه عالميا، كما يتّضح من الجدول التالي:

الجدول (14) : معدّل الإنفاق على التعليم كنسبة من إجمالي الناتج المحلي في بعض مناطق العالم عام 2009

المنطقة	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	تعليم آخر
العالم	1,7	1,6	1	0,5
البلدان العربية	1,4	1,5	1	0,7
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1,4	2,1	1,3	0,4
أفريقيا جنوب الصحراء	2,3	1,3	1	0,3

المصدر: الموجز التعليمي العالمي لعام 2011، ص 72.

وعلى مستوى التعليم الثانوي يوضح الجدول التالي حصّة التلميذ من الإنفاق كنسبة من إجمالي الدخل المحلي في بعض البلدان العربية منذ عام 2000.

. الجدول (15) : حصّة التلميذ من الإنفاق على التعليم الثانوي كنسبة من إجمالي الدخل العام في البلدان العربية 2000 - 2012

البلد	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012
الأردن	-	19,1	14,8	-	-	15,1	-
الإمارات	-	-	-	-	-	17,6	18,3
تونس	24,2	21,7	24,4	-	-	-	-
الجزائر	17,7	-	-	-	-	-	-
جيبوتي	-	-	30,8	-	-	-	-
سوريا	23,3	-	-	14,6	-	-	14,9
عمان	-	12,3	-	13,9	-	16,4	-
قطر	-	-	-	10,3	-	-	-
الكويت	-	15,4	14,3	-	-	21,8	-
لبنان	-	-	-	-	-	-	3,7
المغرب	-	57,2	33,6	30,7	34,5	33,9	36,5
موريتانيا	-	21,9	32,0	-	27,4	19,3	21,5
اليمن	-	-	-	-	-	12,1	-

المصدر: البنك الدولي، أطلس بيانات العالم، الإحصاءات التربوية، جوان 2016.

يلاحظ في الجدول (15) خلو معظم خاناته من البيانات، الأمر الذي لا يسمح باستنتاج ما يفيد حقا في تقييم مستوى جدوى هذه المرحلة التعليمية عن طريق مقابلة حجم الإنفاق بالمرجات. وهذا يطرح من جديد مسألة العناية بالبيانات الإحصائية ونشرها للاستفادة منها في تقييم الأوضاع التعليمية في الوطن العربي وصولا إلى الإجراءات الكفيلة بالتطوير.

- إنهاء المرحلة الأولى من التعليم الثانوي :

يعكس الجدول التالي صورة، وإن كانت منقوصة لعدم توفر الإحصاءات الدقيقة أحيانا، لمدى تطور نسب التخرج في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في الدول العربية للفترة 2000 - 2014: والملاحظ في بيانات الجدول (16) أن أيا من الدول العربية لم يتوصل إلى تحقيق العلامة الكاملة في نسبة التخرج من هذه المرحلة، كما أن بعض الدول، على غرار قطر والبحرين، قد اقتربت من نسبة 100 %، وشهدت أخرى انحدارا في هذه النسبة كالجزائر (من 79.69% سنة 2000 إلى 73.89% سنة 2013). أما الحالة السورية فتعتبر من الحالات الخاصة في الوقت الراهن. في حين حافظت دول أخرى كلبان على نفس النسبة تقريبا عبر سنوات الفترة المعنية

الجدول (16) : تطور نسب التخرج من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (ذكور وإناث) في البلدان العربية 2000 - 2014

البلد	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	-	-	-	-	91,44	92,61	-	-	-
الإمارات	95,76	96,01	-	91,10	90,86	89,84	94,58	96,76	-
البحرين	89,77 [‡]	93,39	96,02	-	97,81	97,60	99,50	98,91	-
تونس	-	74,08	68,08	69,29	-	-	78,79	79,36	-
الجزائر	79,69	78,45	70,43	68,82	71,90	74,79	72,16	73,89	-
جيبوتي	-	65,57	83,15	-	-	89,95	-	-	92,90
السعودية	-	-	-	-	93,61	99,72	91,74	90,59	-
السودان	-	-	-	93,61	-	91,05	97,04	-	-
سوريا	76,50	62,06	61,58	64,46	65,15	67,46	9,96	-	-
عمان	91,23	-	-	-	-	98,44	98,95	-	-
فلسطين	79,85	-	87,62	84,38	80,23	86,62	85,13	83,29	-
قطر	-	97,93	93,90	-	98,59	-	97,25	99,58	-

البلد	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
البحرين	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الكويت	89,06	86,36	95,00	94,14	-	91,30	92,51	-	-
لبنان	-	85,50	85,10	80,03	81,53	82,69	84,36	-	-
مصر	-	-	-	-	-	-	-	92,00	-
المغرب	77,43	81,44	82,61	81,90	86,45	86,67	87,99	85,87	-
موريتانيا	75,41	75,39	76,02	-	-	74,02	-	-	-
اليمن	-	-	-	-	-	-	85,38	-	-

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (تقديرات المعهد).

خاتمة فرعية :

وفي المحصلة، يمكن القول إن أغلب الدول العربية شهدت تحسنا في تدفق التلاميذ من المرحلة الابتدائية نحو المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، لكن الأنظمة التربوية العربية تجد صعوبات - متفاوتة حسب البلدان - في تأمين استبقاء التلاميذ في المرحلة الإعدادية وضمان إتمام هذه المرحلة لأغلبهم، وفي هذا الصدد يشير التقرير الأول للمرصد العربي للتربية (2012) أن الإحصاءات المتوفرة بالنسبة إلى سنة 2009 (على سبيل المثال) أن 16 دولة عربية، ممن لها بيانات في الغرض، تعدّ 2.260.000 طفلا في عمر المرحلة الأولى من التعليم الثانوي غير مسجلين بالمدارس. (التقرير، ص 32). مما يشرع للتساؤل عن مدى وجاهة السياسات المتبعة خلال العقدين الماضيين لتطبيق مبدأ إلزامية التعليم حتى سن السادسة عشرة وضمان حد أدنى للناشئة للانخراط النشط في الدورة الاقتصادية لبلدانهم والإسهام بما تسمح به قدراتهم في تحقيق التنمية.

5 - الجودة :

- متوسط عدد المتعلمين للمدرس الواحد :

ويقدم الجدول الموالي صورة لا تخلو من فجوات لتطور نسب التلاميذ للمدرّس الواحد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في الدول العربية تهم الفترة ما بين 2000 و2014.

الجدول (17): تطوّر عدد التلاميذ بالنسبة للمدرّس الواحد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في البلدان العربية 2000 - 2014

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الإمارات	14,3	15,0	13,8	14,1	-	-	-	-
البحرين	-	-	-	-	(+) 12,0	(+) 11,4	11,1	10,9
تونس	24,4	-	15,9	15,1	-	-	-	-
الجزائر	-	-	-	-	-	-	-	-
جيبوتي	-	-	33,2	-	31,6	32,3	29,9	28,5
السعودية	-	(+) 10,4	‡ 11,1	-	-	-	‡ 10,4	‡ 10,6
العراق	22,0	-	-	-	-	-	-	-
عمان	18,6	-	-	-	-	-	-	-
فلسطين	29,0	26,6	24,3	23,2	21,1	20,9	20,7	20,7
قطر	-	10,7 ‡	11,4	10,8	-	10,0	10,1	10,8
القمر	-	-	-	-	15,0	-	10,7	-
الكويت	‡ 12,3	-	9,3	-	-	8,1	-	-
لبنان	-	‡ 11,1	10,9	10,9	11,1	-	7,8	-
مصر	‡ 21,7	-	16,0	-	-	-	16,7	16,6
المغرب	‡ 18,8	-	-	-	-	-	‡ 21,3	-
موريتانيا	27,9	-	37,9	-	46,9	-	56,6	51,9
اليمن	-	-	-	11,7	11,1	-	-	-

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (+ تقديرات البلد، ‡ تقديرات المعهد).

ينزع عدد التلاميذ للمدرّس الواحد في هذه المرحلة إلى التقلص التدريجي من سنة إلى أخرى. وإن صح هذا الاتجاه فإن ذلك مؤشّر على إتاحة بمزيد فرص التفاعل بين شركاء الموقف التعليمي وبالتالي من فعالية النشاط البيداغوجي خاصة إذا ما توفر المدرسون المؤهلون للاضطلاع بدورهم التربوي والتدريسي. لكن الأمر لا يصح على كل الدول العربية، بل هو يدعو إلى الانشغال في بعض البلدان العربية وخاصة في موريتانيا التي تشهد مدارسها ارتفاعاً مطرداً لعدد التلاميذ للمعلم الواحد الذي تضاعف خلال هذه الفترة (من 27,9 % سنة 2000 إلى 51,9 % سنة 2014). هذا رغم أن هذا البلد ليس من بين الدول الأقل سخاء في الإنفاق على التعليم الثانوي عموماً (الجدول (17) أعلاه).

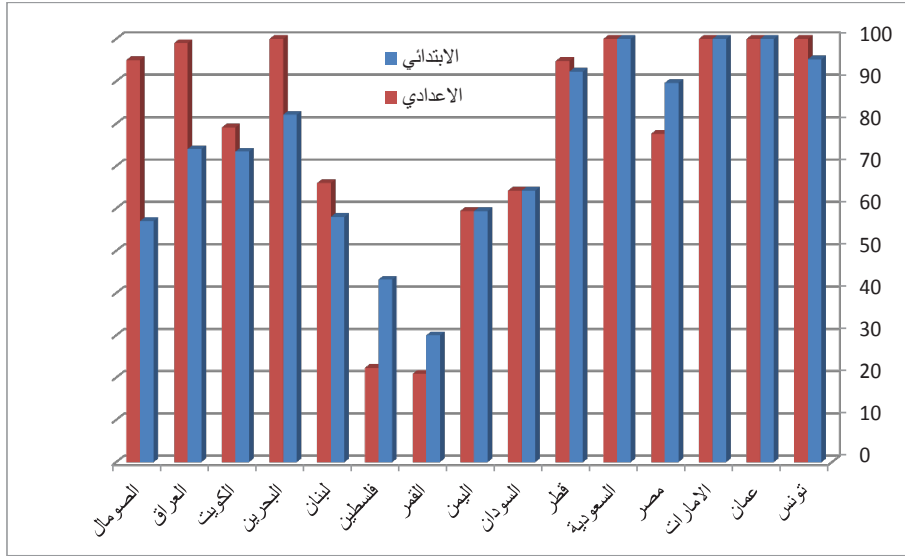
- نسبة المعلمين المؤهلين بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي:

بهذا الخصوص، يشير التقرير الأول للمرصد العربي للتربية (2012)، أنه رغم شح البيانات الدقيقة ذات العلاقة بواقع الممارسات التعليمية في الوطن العربي، وغيابها في بعض الحالات، لا

تخلو بعض التقارير الدولية (تقارير اليونسكو، بيانات البنك الدولي وبعض الدراسات الإقليمية) من معطيات ذات وجهة تساعد ولو نسبياً على تفحص خصائص الظروف المميزة للسياق التعليمي في الوطن العربي رغم تنوعه وارتباطه بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لكل دولة.

وتضمن التقرير الذي أعدته المنظمة في إطار متابعة تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي الصادرة في 2008 بعض البيانات حول مؤهلات المعلمين في هذه المرحلة التعليمية من ذلك أن نسبة المعلمين المؤهلين الذين يدرسون بالتعليم بالإعدادي تتراوح بين حوالي 80 و 100 % في كل من القمر واليمن والسودان وفلسطين²⁵، كما يتبين من الرسم التالي أدناه.

والجدير بالملاحظة هنا أن هذه البيانات التي أمكن جمعها بواسطة الاستبيان عن نوعية الممارسات التربوية في المدارس، ومهما استوفت الشروط المنهجية الخاصة بهذه التقنية، تبقى تقريبية، انطباعية ومحدودة الصدقية، وأن المنهجية الأمثل في هذا المستوى تبقى في نظرنا الملاحظة المباشرة للتفاعل الصفّي إلى جانب تقنيات أخرى لا يتسع المقام لتوصيفها.



الشكل (14) : نسبة المعلمين المؤهلين سنة 2013

المصدر- تقرير متابعة أثر الخطة 2015

25 متابعة تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي“ (تقرير أولي عن المرحلة الأولى من تنفيذ الخطة: 2008 - 2013، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، 2014، ص.50.

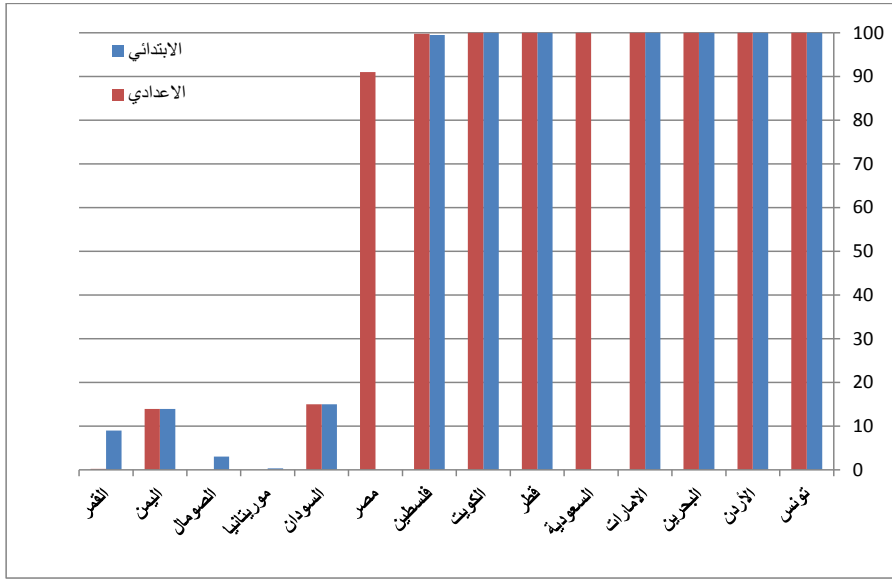
- استخدام التقانة في التعليم والتعلم :

- مدى اعتماد التقانات الحديثة (ITC) في التعلم والتعليم :

قيمت دراسة أجراها معهد اليونسكو للإحصاء في العام 2013 مستوى إدماج تقانة المعلومات والاتصال في خمس دول عربية هي: مصر والأردن وعمان وفلسطين وقطر حول الاستفادة من هذه التقانة في التعليم ومدى استخدام المعلمين والتلاميذ للمواد المرتكزة على الإنترنت وتبين من هذه الدراسة أن لدى ثلاث من هذه الدول هي الأردن وعمان وقطر أهداف خاصة بمراحل التعليم قبل الجامعية وأنها تشجع التعليم المدعوم بتقانات المعلومات والاتصال عبر المواد التعليمية (التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية 2014، ص 84 - 85).

وفيما يخص اعتماد التقانة الحديثة في مجال التعليم والتعلم في التعليم الأساسي في الدول العربية، جاء في إجابات الدول أن جميع المدارس تقريبا تتوفر بها أجهزة معلوماتية في كل من تونس والأردن والبحرين والإمارات والسعودية وقطر والكويت وفلسطين، وأن الدول العربية التي تمكنت من تجهيز المدارس بحواسيب قامت بربط أغلب هذه المدارس بشبكة الأنترنت باستثناء دولة فلسطين (في 54% من الحالات) والصومال (غياب استخدام هذه الشبكة كليا)، المدرج التكراري أدناه.

كما تُعتمد التقانات الحديثة في إعداد معلمي التعليم الأساسي وتأهيلهم بجميع الدول العربية باستثناء القمر واليمن والصومال ويتراوح متوسط عدد التلاميذ للحاسوب الواحد بين 2 و16 تلميذا (تقرير متابعة تنفيذ الخطة، ص 51). وإذا ما أقررنا بأن الاستفادة من التقانة في التعليم والتعلم تتطلب بالخصوص تأهيل المعلمين وتدريبهم على حسن استخدامها وإدماجها بصورة فعلية في النشاط التعليمي داخل المدرسة وخارجها، فإن إحصاءات اليونسكو تفيد بعدم تمكين المعلمين في الغالب الأعم من التدريب على تعليم المهارات الحاسوبية الأساسية أو مهارات المعالجة بالحاسوب، وهنا تشير إحصاءات اليونسكو أن في عُمان مثلا 6% فقط من المعلمين حصلوا على هذا التدريب، أما في مصر فإن النسبة هي 2% (التقرير العالمي 2015، ص 212).



الشكل (15) : نسبة المدارس التي تتوفر بها حواسيب سنة 2013

المصدر: تقييم أثر خطة تطوير التعليم في الوطن العربي 2015

- تطور مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم في ضوء نتائج التقييمات الدولية تيمس (TIMSS) :

- مستوى الطلبة في الرياضيات والعلوم :

نتائج دراسات تيمس :

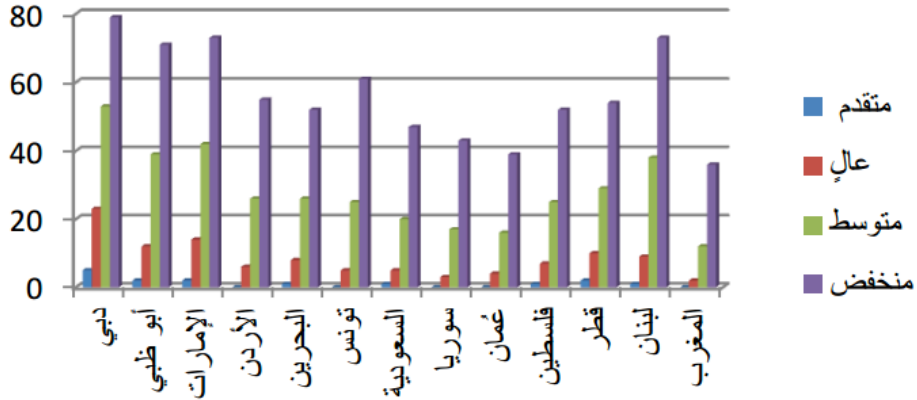
تفيد البيانات الواردة بهذا الجدول أن الأداء العربي في مجال الرياضيات كان دون المتوسط الدولي، مع تسجيل تقدّم بعض الدول وتراجع أخرى بين سنتي 2003 و2011. وينطبق ذلك على الرياضيات والعلوم على حد سواء (الجدولان (18) و (19) كما ظلّ الحضور العربي ضعيفاً في الدرجات العليا من سلم المعايير الدولية، كما كانت الخطوات بطيئة في سائر البلدان التي حققت تقدّماً، بما لا يتوافق مع نسق التقدّم الحاصل في دول الصدارة، وهذا من شأنه أن يحافظ على الفجوة التي تفصل بين الطرفين إن لم يزد في اتساعها.

الجدول (18): تطور أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات فيما بين 2003 و2011

2011	2007	2003	الرياضيات/ سنة الثامنة
500	500	467	المتوسط الدولي
(14 من 12) 478	(7 من 7) 461	---	دبي
(14 من 14) 449	---	---	أبو ظبي
(23) 456	---	---	الإمارات
(35) 406	(31) 427	(32) 424	الأردن
(34) 409	(35) 398	(37) 401	البحرين
(30) 425	(32) 420	(35) 410	تونس
---	(39) 387	---	الجزائر
(37) 394	(46) 329	(43) 332	السعودية
(39) 380	(37) 395	(-) 358	سوريا
(41) 366	(41) 372	---	عمان
(36) 404	(42) 367	(38) 390	فلسطين
(33) 410	(48) 307	---	قطر
---	(44) 354	---	الكويت
(25) 449	(28) 449	(31) 433	لبنان
---	(38) 391	(36) 406	مصر
(40) 371	(49) 381	(40) 387	المغرب

ملاحظة 1: دبي وأبو ظبي تشاركان بصورة مستقلة ضمن مجموعة Benchmarking
ملاحظة 2: الرقم بين قوسين يفيد الترتيب الدولي: من 45 في 2003، من 49 في 2007، من 42 في 2011

المصدر: تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية، 2014.



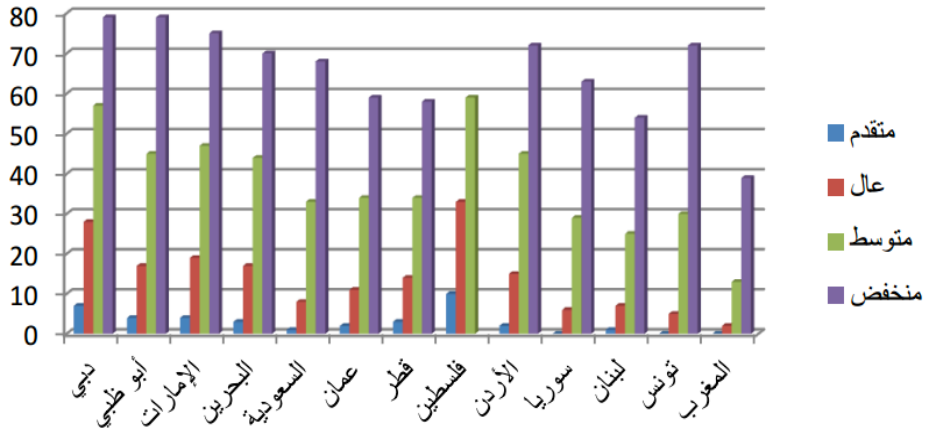
الشكل (16): النسبة المئوية لطلبة الصف الثامن حسب مستويات الأداء في الرياضيات

المصدر: تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية، 2014.

الجدول (19): تطور أداء طلبة الصف الثامن في العلوم فيما بين 2003 و2011

2011	2007	2003	العلوم/ الصف الثامن
500	(0.5) 500	(-) 474	المتوسط الدولي
(13) 485	(7) 489	---	دبي
(14) 461	---	---	أبو ظبي
(24) 465	---	---	الإمارات
(28) 449	(20) 482	(--) 475	الأردن
(26) 452	(25) 467	(-) 438	البحرين
(29) 439	(34) 445	(-) 404	تونس
-	(42) 408	---	الجزائر
(31) 436	(44) 403	(-) 398	السعودية
(33) 426	(32) 452	(-) 411	سوريا
(36) 420	(36) 423	---	عمان
(34) 420	(43) 404	(-) 435	فلسطين
(37) 419	(48) 319	---	قطر
-	(38) 418	---	الكويت
(39) 406	(40) 414	(-) 393	لبنان
-	(41) 408	(-) 421	مصر
(41) 376	(45) 402	(-) 396	المغرب

المصدر: تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية، 2014.



الشكل (17): النسبة المئوية لطلبة الصف الثامن حسب مستويات الأداء في العلوم

المصدر: تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية، 2014.

الجدول (20): تطور مستوى أداء الطلبة العرب في العلوم ما بين 2007 و 2011

منخفض (400)		متوسط (475)		عال (550)		متقدم (625)		مستوى التحصيل
2011	2007	2011	2007	2011	2007	2011	2007	الدورة
79	78	52	48	21	17	4	3	المتوسط الدولي
79	82	57	58	28	27	7	6	دبي
74	-	45	-	17	-	4	-	أبو ظبي
75	-	47	-	19	-	4	-	الإمارات
72	79	45	56	15	26	2	5	الأردن
70	78	44	49	17	17	3	2	البحرين
72	77	30	31	5	4	0	0	تونس
-	55	-	14	-	1	-	0	الجزائر
68	53	33	18	8	2	1	0	السعودية
63	76	29	39	6	9	0	1	سوريا
59	61	34	32	11	8	2	1	عمان
59	54	33	29	10	9	1	1	فلسطين
58	29	34	11	14	2	3	0	قطر
-	60	-	28	-	6	-	0	الكويت
54	55	25	28	7	8	1	1	لبنان
	55		27		7		1	مصر
39	51	13	18	2	3	0	0	المغرب

المصدر: تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية، 2014.

خاتمة فرعية :

لا يمكن اختصار مسألة الجودة في المعايير والمؤشرات التي توفرت لدى فريق التقرير نظرا لطبيعة مفهومها المركبة ولعدم كفاية البيانات الكمية الإحصائية لتقييم مدى توفرها في هذا النظام التربوي أو ذاك. فالأمر يتطلب الحصول على مؤشرات ذات منحى نوعي تسمح بمختلف مكونات المنظومة وعناصرها. إلا أنه يمكن القول في ضوء ما سبق بيانه أن التقدم وإن كان بطيئا في معدلات القيد الصافي في المنطقة العربية ككل لا ينبغي أن يكون الشجرة التي تحجب الغابة. فأوجه ضعف جودة التعليم في هذه المرحلة بالنسبة إلى المنطقة العربية، وليس فيها لوحدها، تدعو إلى حث الخطى وتقوية الإرادة السياسية لأخذ مسألة الجودة التعليمية في الدول العربية بمزيد الإصرار والمثابرة حتى لا تزداد الفجوة الفاصلة بين نوعية الخدمة التربوية في الدول العربية وما وصلت إليه في العالم عموما وفي المنظومات التربوية ذات الأداء العالي. ذلك لأن الواقع الراهن سواء من حيث الاستفادة من التقانات المستحدثة في المجال التربوي والنتائج المسجلة الخاصة بامتلاك المعارف والقدرات المؤهلة لمواصلة التعلم في الثانوي والعالي والمساعدة على الانخراط في الحياة الاجتماعية النشيطة.

6 - الأعداد لمجتمع المعرفة : نسبة القيد الصافية، المعارف والمهارات ذات العلاقة

- نسبة القيد الصافية بالتعليم الإعدادي :

نتيجة لارتفاع نسب إتمام التعليم الابتدائي تطورت نسب القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي كما أسلفنا خلال الفترة لترتفع بأكثر من 10 نقاط مئوية عام 2014. ويعرض الجدول التالي التطورات الحاصلة في هذا الخصوص.

الجدول (21): تطوّر نسب القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في البلدان العربية 2000 - 2014

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
البحرين	83,39	88,33						
تونس								80,49
جيبوتي		17,20	22,30		31,05	35,06		38,17
السعودية			66,40					72,90
سوريا	49,88	78,41	79,73	79,60	81,39	83,23	52,65	
العراق	34,77							
عمان	65,79				86,58	83,17	84,63	93,62
فلسطين	79,07	87,943	86,67	84,23	81,99	82,64	82,84	83,63
قطر		78,21	80,94	75,96	77,97			
القمر							41,67	
الكويت		(+3)87,62	75,99	86,48	83,99	84,51		
لبنان		(+3)65,16	66,88	67,45	66,99			
مصر								85,33
المغرب	26,19	35,07	(-1)44,13	48,53	51,61	54,95	57,66	62,64
موريتانيا						25,23	17,64	19,92
اليمن		31,20		39,39		40,88	40,44	

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (± تقديرات المعهد)، يشير الرقم (+ 3) في الواد 2005 الى أن النسبة تتعلق بسنة 2008، ويشير الرقم (-1) في الواد 2009 الى أن النسبة تخص السنة السابقة أي 2008.

يتجلى من هذا الجدول أن معدّل نسب القيد الصافية في البلدان العربية التي توفرت بياناتها ارتفع من 56,51% عام 2000 (6 بلدان)، إلى 67,08 عام 2014 (8 بلدان)، أي بما قدره 10,57 نقاط مئوية خلال الفترة.

كما يتضح أيضا أن معدّل نسب القيد الصافية العربية (67,08) % لعام 2014 كان أعلى من المعدّل العالمي 65,68 % لنفس السنة، وكانت هذه النسب أقل من المعدّل العالمي في ستة بلدان عربية هي: جيبوتي وسوريا والقمر والمغرب وموريتانيا واليمن.

- المعارف والمهارات ذات العلاقة

إن التعليم لمجتمع المعرفة عليه أن يكسب الفرد، إلى جانب المعارف والمهارات التي سبق التطرق إليها في هذا التقرير، المرونة والإحساس بالمسؤولية، وتقدير الذات وتنمية الفكر المنطقي والناقد، والقدرة على التعلم الذاتي، ومواصلة التعليم المستمر مدى الحياة، والتعامل مع المخاطرة والتغيرات المتسارعة وإدارة الأزمات، والمخاطرة ومهارات التشبيك والقيادة ومهارات الاتصال والمشاركة كمواطنين في مجتمع، على الصعيد المحلي والوطني والقومي والعالمي. (تقرير المعرفة في الدول العربية 2010 - 2011).

- المجالات المعرفية في الرياضيات:

تدل نتائج طلبة الصف الثامن (الجدول)، مثلها مثل نتائج تلاميذ الصف الرابع، أن الاتجاه الغالب في أداء الدول العربية يصب في أسبقية الأداء في مجال المعارف (معرفة الأحداث) على كل من الاستدلال و التطبيق، وقد يعود ذلك بالنسبة إلى مجموعة الدول الأولى إلى إعطاء الأسبقية في رسم الخيارات المنهجية لحفظ القواعد والإجراءات على حساب تطبيق المعارف وتوظيفها. كما سجل هذا الأداء تراجعا فيما بين 2007 و 2011 في بعض الدول (سوريا وعمان والمغرب) وتحسنا في دول أخرى (السعودية وفلسطين).

الجدول (22): أداء طلبة الصف الثامن حسب المجالات المعرفية في الرياضيات:

الاستدلال		التطبيق		المعرفة		المجال
2011	2007	2011	2007	2011	2007	الدورة
500	500	500	500	500	500	المتوسط الدولي
470	465	465	456	488	469	دبي
442	-	434	-	459	-	أبو ظبي
449	-	442	-	467	-	الإمارات
416	440	397	422	405	432	الأردن
415	413	400	403	411	395	البحرين
423	425	421	423	425	421	تونس
-	-	-	412	-	371	الجزائر
388	-	375	335	402	308	السعودية
371	396	379	401	374	393	سوريا
369	397	360	368	365	372	عمان
404	381	397	371	406	365	فلسطين
406	-	396	305	418	307	قطر
-	-	-	361	-	347	الكويت
426	429	436	448	464	464	لبنان
-	396	-	393	-	392	مصر
357	383	378	389	363	365	المغرب

المصدر: تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية، 2014.

أما بالنسبة إلى أداء الطلبة العرب في العلوم، يلاحظ أنّ نتائج الدول العربية المشاركة في الدورات الثلاث لاختبارات تيمس (2003، 2007 و2011) كانت غير مستقرة صعوداً ونزولاً، إذ تحسنت بين 2003 و2007 ثم تراجعت بين 2007 و2011، باستثناء الطلبة السعوديين الذين حافظوا على نسقهم التصاعدي بين 2003 و2011 ونظرائهم الفلسطينيين الذين انخفض أداؤهم في دورة 2007 ثم تحسن في 2011. وهي نتائج يصعب إرجاعها إلى نفس الأسباب والعوامل في الدول العربية جميعاً بل تبقى شديدة الالتصاق بطبيعة المناهج في كل دولة وربما بغياب التقييم العلمي لنتائج التعلم في كل المواد على الأقل في الدول ذات الأداء التذبذب. والأهم من ذلك هو عدم إيلاء التفكير العلمي وتطبيق المعارف على الواقع المعيش العناية التي يستحقان في عالم يكتسي فيه إنتاج المعارف وتوظيفها أهمية متزايدة.

الجدول (23): متوسطات أداء طلبة الصف الثامن في العلوم حسب المجالات المعرفية

الاستدلال		التطبيق		المعرفة		الصف الثامن
2011	2007	2011	2007	2011	2007	
500	466	500	466	500	466	المتوسط الدولي
(13)479	-	(13)486	485	(13)492	-	دبي
(14)455	-	(14)461	-	(14)466	-	أبو ظبي
(25)456	-	(24)464	-	(24)471	-	الإمارات
(29)441	471	(26)451	491	(28)453	485	الأردن
(27)449	469	(28)450	469	(27)457	468	البحرين
(28)446	458	(29)437	441	(32)424	445	تونس
-	414	-	409	-	410	الجزائر
(31)424	395	(30)432	417	(29)448	403	السعودية
(39)402	440	(32)426	474	(31)441	445	سوريا
(33)417	428	(36)419	428	(37)416	423	عمان
(38)404	396	(34)422	407	(33)431	412	فلسطين
(36)409	-	(35)420	325	(35)418	322	قطر
-	411	-	430	-	417	الكويت
(37)408	420	(38)408	403	(39)381	422	لبنان
-	395	-	434	-	404	مصر
(41)366	413	(40)381	396	(41)363	400	المغرب

نتائج الدول العربية في دراسات PISA

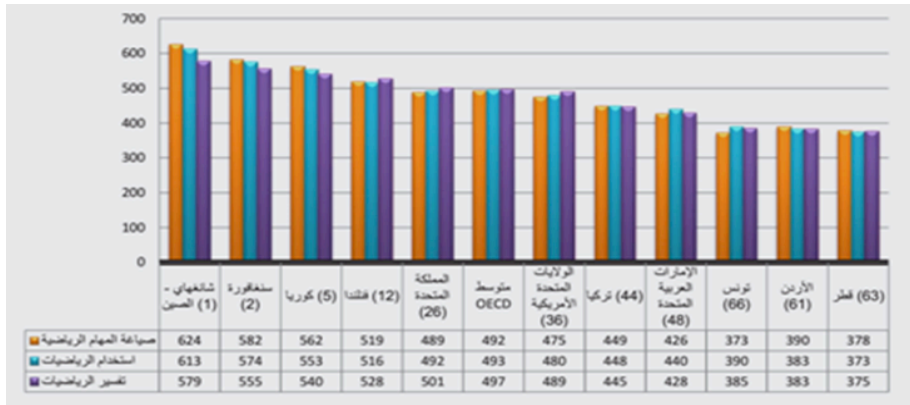
تهدف دراسة (PISA) Program for International Student Assessment لمعرفة امتلاك الطلبة في عمر 15 سنة للمهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم والقراءة Reading Literacy، تلك المهارات التي تعينهم على المشاركة الفاعلة في المجتمع. وتختلف دراسة PISA عن دراسة TIMSS في عدم اعتماد الأولى بصورة كبيرة على إتقان المنهج المدرسي، وتركيزها على إتقان العمليات وفهم المبادئ والقدرة على توظيفها في أوضاع متباينة في كل مجال من المجالات التي تشملها الدراسة.

وتأتي نتائج المشاركة العربية في دورة PISA-2012 في اتجاه دورتي 2006 و2009 (الجدول () أدناه). مما يدل على مدى ما يتهدد النشء العربي من مخاطر التخلف والعجز عن فهم الظواهر والوقائع المحيطة به ومن عدم القدرة على استثمار الحقائق العلمية لحل مشكلات الواقع وتحسينه. وإذا أضفنا إلى ذلك تأخرنا في القدرة على فهم المكتوب ومعالجة المعلومات المقروءة (فهما وتحليلاً وتقييماً)، فإننا نجد أنفسنا نسلم بضرورة تطوير المنظومة التربوية العربية وذلك ببذل جهود أكبر مما سبق لتمكين الطلبة، جيل المستقبل، من أدوات اكتساب العلوم لولوج مجتمع المعرفة. (تقرير المعرفة في الدول العربية: 2010 - 2011)

جدول (24): نتائج المشاركة العربية في PISA 2009

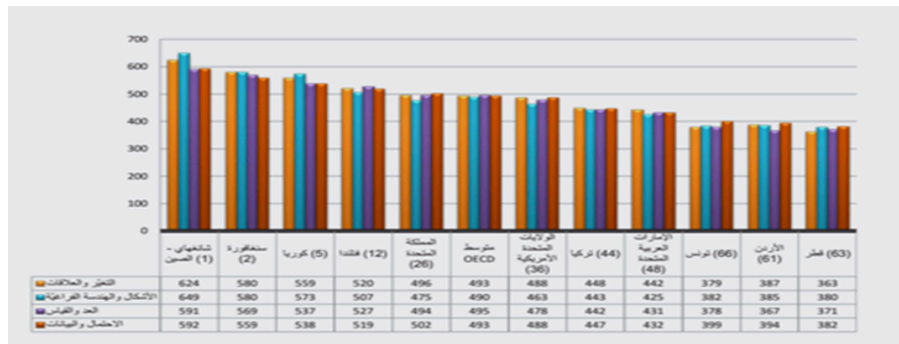
الثقافة العلمية	الثقافة الرياضية	نصوص منفصلة	نصوص متصلة	تفكير تقييم	إدماج تأويل	تعرف استخراج	فهم المكتوب	المعدل الدولي
501	496	493	494	494	493	495	493	
466	453	460	461	466	457	458	459	دبي
415	387	387	417	407	410	393	405	الأردن
401	371	393	408	427	393	393	404	تونس
379	368	361	375	376	379	354	372	قطر

المصدر: تقرير المعرف في الدول العربية 2010 - 2011



الشكل (18): أداء الطلبة في العمليات الرياضية في بعض من الدول العربية المشاركة في اختبارات بيذا 2012

المصدر: نتائج بيذا 2012



الشكل (19): أداء الطلبة في مجالات المحتوى في بعض من الدول العربية المشاركة (بيذا 2012)

المصدر: نتائج بيذا 2012

خاتمة فرعية :

رغم التطور الإيجابي الحاصل في نسب القيد الصافية في جل الدول العربية، يتجلى من خلال تتبع نتائج الطلبة العرب في سن الخامسة عشرة في الاختبارات الدولية بالنسبة إلى الفترة ما بين 1998 - 2014، أن مستويات أدائهم في مجالات تعد ذات أولوية كالرياضيات والعلوم والقراءة تعتبر متدنية في أغلب الحالات، مقارنة بالمستويات العالمية المسجلة في هذه المجالات. وتثير هذه النتائج أسئلة محيرة حول نجاح أنظمة التعليم العربية في إكساب النشء المعرفة الضرورية لولوج مجتمع المعرفة من حيث التمكن من الثقافة العلمية والقدرة على تفسير الظواهر تفسيراً علمياً. كما تعيد إلى السطح العديد من التساؤلات عن جودة المناهج الدراسية بمختلف مكوناتها.

خاتمة المرحلة الإعدادية :

ما مدى تطور التعليم في الدول العربية على مدى تعاقب دورات وزراء التربية العرب؟
- تطوّر نسب القيد الإجمالية والصافية في هذه المرحلة وإن يخطى بطيئة وبمعدلات اختلفت من بلد عربي إلى آخر بحسب الاختيارات السياسية للقائمين على التربية والتعليم في كل منها وتبعاً للموارد المالية والبشرية المتوفرة.

- كما سجّل تحسّن في مؤشّر التكافؤ بين الجنسين على هذا المستوى دون تحقيق التكافؤ التام، إذ أنّ فرص الالتحاق بهذه المرحلة يبقى لصالح الفتيان. لكن نسبة الفتيات المتحقات بالتعليم الإعدادي ينهين هذه المرحلة بنسب أفضل من الفتيان. فهل نتج ذلك عن آلية انتقاء ذاتي لديهن جعل الأقدر منهن على إنهاء المرحلة هن اللاتي يلجنها؟ أم تراه ذا صلة باستثمار أقوى لديهن في الدراسة؟ أم أن ذلك يعود إلى نسبة تسرب أعلى لدى الفتيان في مرحلة المراهقة لأسباب عدة اجتماعية ونفسية وغيرها؟ أم إلى كل هذه الأسباب مجتمعة وأسباب أخرى وجب البحث عنها؟
- من أوجه اللاتماثل بين الجنسين أيضاً وجود فروق في نتائج التعلم وفي مجالات معرفية كشفت عن بعضها التقييمات الدولية أبرز عديد البحوث ”تميطها“ اجتماعياً كالرياضيات والعلوم الموسومة كمواضيع ”ذكرية“ والقراءة وفهم النص المكتوب واللغات عموماً التي تعتبر بحكم ذلك التميّط أنثوية. ويعتبر هذا ”التمثّل“ (representation) من جملة العقبات التي قد تحرم الفتيان و الفتيات في إبراز قدراتهم الذاتية في هذا المجال أو ذاك مما يخل بتوازن التكوين الأكاديمي والمعرفي لدى الجنسين. وقد وعى كثير من البلدان بهذه الظاهرة وتبذل جهود وجب تعزيزها لتحديد أثر هذا التصور الاجتماعي في اتجاه تحقيق تكافؤ الفرص في النجاح وصولاً إلى المساواة الحقيقية في فرص التعلم..

- من أوجه التطوّر أيضاً انخفاض نسب الهدر بجناحيه: الرسوب والتسرب في هذه المرحلة ولكن بنفس البطء في تحسّن نسب القيد ودون تحقيق المأمول.

- ويبقى تحسّن الجودة الرهان الأكبر الذي على الدول العربية مواجهته بالجدية اللازمة انطلاقاً من مفهوم دقيق، إجرائي لنوعية التعليم، إذ بقيت نواتج التعلم متدنية مقارنة بالمعدلات العالمية وفي المجالات المعرفية ذات العلاقة القوية بالقدرة على مواصلة التعلم في المراحل الدراسية التالية وفي المجالات المهنية المستوعبة للكفاءات المتميزة، كما يبدو استخدام التقانة في التعلم والتعليم محتشماً إن لم يكن ضعيفاً إلى أبعد الحدود في جل البلدان العربية، مما لا يسمح بإقدار الناشئة على الانخراط الذكي في عالم المعرفة رغم البريق الذي تجتذب به وسائل الاتصال والمعلومات الحديثة فئات عريضة من الشباب حتى في سن مبكر.

المجال الرابع : المرحلة العليا من التعليم الثانوي (إسكد 3)

يحتلّ التعليم الثانوي (بقسميه الإعدادي والثانوي) موقِعاً مفصلياً حاسماً داخل النظام التعليمي، من حيث بنيته (بين المرحلة الابتدائية والجامعية)، ونوعية طلابه (بين اليفاعة والرشد). وتعدّ هذه المرحلة أكثر أهمية لإعداد الشباب لمجتمع المعرفة.

وتؤكّد الدراسات التي احتواها تقرير البنك الدولي عن التعليم الثانوي (2005) تحت عنوان "توسيع فرص الشباب وبناء كفاياتهم: أجندة جديدة للمستقبل" أن الاستثمار في التعليم الثانوي له مردود اقتصادي عال على الفرد والمجتمع؛ فالتعليم الثانوي، بتركيزه الخاص على مهارات التفكير المنهجي، واكتشاف المشكلات وحلّها ومهارات التفكير الناقد، إلى جانب ما يتيح من محتوى مهني مناسب، قادر على إعداد مواطنين مزودين بمهارات ومعارف راقية ومتطورة تتجاوز حدود الاقتصاد والوطن إلى مستويات الاقتصاد العالمي.²⁶

نحاول في هذا الفصل رصد التقدّم الذي تم تحقيقه في مجال التعليم ما بعد الأساسي [الثانوي] في البلدان العربية خلال الفترة ما بين 1999 و2014 في ضوء توصيات مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب، وخطة تطوير التعليم في الوطن العربي، وتقارير اليونسكو السنوية لرصد التعليم للجميع، وتقارير البنك الدولي ذات الصلة، ويشمل هذا المجال ثلاثة مكونات تتمثّل في التعليم الثانوي ذاته، والتعليم المهني والفني، إلى جانب تلبية احتياجات التعلّم لدى الشباب والكبار من خلال الوصول إلى البرامج التعلّمية والمهارات الحياتية الملائمة، وهي الاحتياجات التي نص عليها الهدف الثالث من أهداف الألفية للتنمية أي "ضمان تلبية حاجات التعلّم لجميع النشء والكبار من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم واكتساب المهارات الحياتية".²⁷ ومن أهمّ مميّزات التعليم الثانوي أنّه "يعزّز ما أفرزه التعليم في المرحلة الأساسية مع تزويد

26 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير المعرفة في الدول العربية 2010 - 2011، 2012.

27 منظمة الأمم المتحدة، أهداف الألفية للتنمية، 2000.

الطالب بالمعرفة المتطورة في اللغة والرياضيات والعلوم والتدريب على كيفية الربط بين الموضوعات وتفسير المعارف وتحليلها وكيفية توظيفها واستخدامها وتقوية هذه القدرات التعليمية بالإضافة إلى تعزيز المهارات الحياتية التي يكون التعليم الأساسي قد بدأ بها.²⁸

يشير تقرير التربية للجميع في الدول العربية لعام 2000 إلى أنه رغم الإرادة السياسية ورغم مكانة التعليم المرموقة في البرامج الحكومية إلا أن الالتزامات التي قدّمتها الدول العربية في مؤتمر جومتان عام 1990 بقيت بارزة للعيان ولكن بعيدة على التحقيق.²⁹

إن أهم ما يمكن ملاحظته في نهاية عشرية جومتان (1990 - 1999) يتعلّق بأداء الدول العربية في مجال الالتحاق بالمرحلة الابتدائية وبتأتمامها. وفي هذا الصدد، يمكن القول إن الدول العربية حققت أحد أفضل النسب في البلدان النامية، حيث أن 93% من الذين التحقوا بالتعليم الابتدائي تمكّنوا من إنهاء المرحلة وانتقلوا إلى المرحلة الثانوية، وذلك مقارنة بالنسبة التي قابلتها فيلبدان أفريقيا جنوب الصحراء وفي بلدان أمريكا اللاتينية والتي لم تتجاوز الـ 70%.³⁰ ومن أهم الأهداف التي حدّدها خطة تطوير التعليم في الوطن العربي 2008 - 2018 لإصلاح التعليم الثانوي الارتقاء بنسب الالتحاق بهذه المرحلة لبلوغ مؤشرات البلدان المتقدمة، إعادة النظر في غاياته باعتباره مرحلة "منتهية" تُعدّ لسوق العمل من جهة، ومرحلة تأهيلية تُعدّ للتعليم العالي من جهة أخرى، إعداد المدرسين وإضفاء المهنية والاحتراف على عملهم، جعل التقويم في خدمة التعلم والتثبّت من جودة مكتسبات التلاميذ وأداء المؤسسات ذاتها.³¹

وقد تمّ تحديد هذه الأهداف بناء على تقييم دقيق للتعليم الثانوي في البلدان العربية خلال الفترة ما بين 1999 و 2008، تقييم مكّن من تسليط الضوء على نقاط القوة ونقاط الضعف فيه. ويمكن اعتبار هذه الأهداف مؤشرات يقاس في ضوءها ما تم إنجازه في السنوات اللاحقة. وحسب الخطة، فإن أبرز نقاط القوة في التعليم الثانوي تتمثل في أن نسبة الالتحاق فيه تجاوزت 70% في العديد من الدول العربية وذلك نتيجة تحسّن القيد بالتعليم الأساسي، أي أن المخزون المدرسي الذي يغذي المرحلة الثانوية أصبح على قدر يسمح بتواصل نموّهذه المرحلة والالتحاق أعداد متزايدة من التلاميذ بها، وأن مشكلة تكافؤ الفرص مطروحة بصفة عكسية فيه حيث أن نسبة الإناث تفوق في جل البلدان العربية نسبة الذكور.³² وهي مواطن قوّة ينبغي دعمها وتثبيتها والبناء عليها من أجل تحقيق نسب أعلى من الالتحاق بالمرحلة وتوجيه مزيد من العناية بجودة التعليم والتعلّم فيها.

28 خطة تطوير التعليم في الوطن العربي 2008 - 2018، تونس 2009، ص. 89.

29 اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2015، ص 4

30 اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 1998.

31 الخطة، ص 141.

32 الخطة، ص. 138.

ومن أهم نقاط الضعف التي أشارت إليها الخطة ضعف المردود الكمي وارتفاع نسبة الإخفاق التي تبلغ أحياناً 20 %، والمردود النوعي (عدم الملاءمة مع متطلبات سوق العمل، مما يفسر مستويات البطالة في صفوف الفئة العمرية التي تزاوله أو تتخرج منه، من ناحية، ومع متطلبات الدراسة في التعليم العالي من ناحية أخرى، وهو ما يفسر ارتفاع نسب الإخفاق في المراحل الأولى من التعليم العالي).³³

بناء على هذه الخلفية، يتطرق هذا الفصل إلى المجالات الرئيسية التالية:

- الالتحاق بالتعليم في مرحلة ما بعد الأساسي (التعليم الثانوي/المرحلة العليا من التعليم الثانوي) من حيث نسب القيد وحصّة الفتيات فيها، (الالتحاق)
- التلاميذ في سن التعليم الثانوي خارج المدرسة، (الفعالية)
- مستوى الرسوب في المرحلة، (الفعالية)
- تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث، (تكافؤ الفرص بين الجنسين)
- عدد التلاميذ بالنسبة إلى المدرّس الواحد، (الجودة)
- الإنفاق على التعليم الثانوي وحصّة التلميذ منه، (الجدوى)
- جودة التعليم الثانوي في مكوناته المختلفة. (الجودة)

فما هي أهم التطوّرات التي حصلت في تلك المجالات خلال الفترة 1999 إلى 2014 مبنية حسب المعايير والمؤشرات المعتمدة في الفصول السابقة من هذا التقرير.

1 - الالتحاق بالتعليم الثانوي

اتّجهت جهود الدول العربية خلال الفترة 2000 - 2010 بالأساس إلى إرساء البنية التحتية وإلى إعداد المعلمين وتدريبهم، وإلى زيادة معدّلات الالتحاق بالتعليم الأساسي، مع بذل جهود خاصة لزيادة معدّلات التحاق البنات وأبناء الريف والأطفال ذوي الحاجات الخاصة (البنك الدولي 2013)، وقد نتج عن هذه الجهود تحسّن ملحوظ في هذه المجالات، خصوصاً في ما يتعلّق بإتمام المرحلة الابتدائية، مما مهّد الطريق لنقل الاهتمام والجهود إلى التعليم ما بعد الأساسي من أجل تطويره والنهوض به.

تشير الإحصاءات إلى أنّ نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي ارتفعت في الفترة ما بين 1970 و 2000 من 31,9 % إلى 77,3 % بالنسبة إلى الذكور ومن 14,8 % إلى 74,4 % بالنسبة إلى الإناث،⁽³⁴⁾ أي بما قدره 29 نقطة مئوية خلال ثلاثين سنة، وبأقل من نقطة مئوية واحدة كلّ سنة. وقد استمرّ هذا التوسّع في نسب القيد الإجمالية والصافية خلال الفترة 2000 إلى 2014.

- نسب القيد الإجمالية في المرحلة الثانوية :

شهدت نسب القيد الإجمالية في المرحلة الثانوية في البلدان العربية التي توفّرت بياناتها تطوّراً

33 الخطة، ص. 139.

34 البنك الدولي، النوع الاجتماعي في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، 2003.

هاما بالنسبة إلى كلا الجنسين، حيث تراوحت بين 100,22 % في البحرين و 14,06 % في جيبوتي، عام 2000 (14 بلدا)، وبين 108,29 % في السعودية و 29,94 % في موريتانيا عام 2014 (6 بلدان). من ناحية أخرى، تجاوزت نسب القيد في هذه المرحلة 74,490 % في ثلاثة بلدان (البحرين والكويت ولبنان) عام 2000. وفي بلدين اثنين فقط (السعودية والكويت) عام 2014. وقد سجّلت نسب القيد الإجمالية ارتفاعا في ثلثي البلدان العربية (14 من أصل 21 بلدا)، وكان الارتفاع ملحوظا في 3 بلدان هي: جيبوتي (من 14,06 % عام 2000 إلى 46,35 % عام 2014)، والمغرب (من 38,45 % عام 2000 إلى 74,4 % عام 2012)، وموريتانيا (من 18,04 % عام 2000 إلى 29,94 % عام 2014). لكن نسب القيد تراجعت في كل من الأردن (من 86,03 % عام 2000 إلى 84,29 % عام 2012 بعد أن ارتفعت إلى 93,96 % عام 2008)، والكويت (من 98,72 % عام 2000 إلى 93,60 % عام 2014)، ولبنان (من 92,75 % عام 2000 إلى 68,20 % عام 2013) من ناحية أخرى. سجّل معدّل نسب القيد الإجمالية في الدول العربية تطوّرا ملحوظا خلال الفترة التي يغطّيها التقرير، حيث ارتفع من 56,58 % عام 2000 إلى 63,62 % عام 2013، أي بما قدره 7,4 نقاط مئوية خلال 14 سنة.³⁵

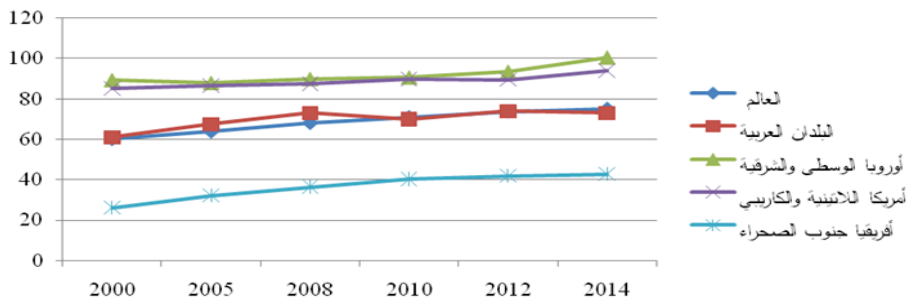
وحسب تقديرات معهد اليونسكو، فإن معدّل نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي في البلدان العربية لعام 2014 كان دون المعدّل العالمي (75,06 %) ودون معدّل منطقة آسيا الوسطى (و 85,3 %) ومعدّل منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي (94,09 %) على سبيل المثال، ولكنه كان أعلى من معدّل منطقة أفريقيا جنوبا لصحراء (42,81 %)، مع الإشارة إلى أن المعدّل العربي كان أعلى من المعدّل العالمي خلال الفترة 2000 إلى 2006 ليتساوى معه تقريبا عام 2007 (66,32 % مقابل 66,45 %) ويبدأ في الانخفاض بداية من عام 2008. ويعرض الرسم البياني (14) أدناه تطوّر معدّلات نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي عربيا وفي بعض مناطق العالم:

35 الملاحظ أن هذين المعدّلين يختلفان عن نظيريهما الواردين في جداول معهد اليونسكو للإحصاء لعامي 2000 و 2014 وهما 61.07 و 73.01 على التوالي. في هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى أن معدّلات النسب الواردة في هذا التقرير بخصوص المجالات موضوع الدراسة تختلف عادة عن المعدّلات الواردة في الجداول الإحصائية التابعة لمعهد اليونسكو للإحصاء بخصوص تلك المجالات. ويرجع هذا الاختلاف إلى أن حساب المعدّلات الواردة في التقرير تعتمد فقط على ما يتوفّر من إحصائيات تخصّ البلدان المتوفرة بياناتها، وأن حساب المعدّلات الواردة في جداول معهد الإحصاء تشمل كافة البلدان العربية.

الجدول (25): تطور نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي (ذكور وإناث) في الدول العربية من 2000 إلى 2014

البلد	2000	2005	2009	2010	2012	2013	2014
الأردن	86,03	91,02	(2-)93,08	88,52	84,29	-	-
البحرين	100,22	99,97	-	-	-	-	-
تونس	74,64 [‡]	84,80	90,78	90,43	-	90,14	87,63
الجزائر	64,72	78,78	93,07	97,17	-	-	-
جيبوتي	14,06	22,48	33,49	-	43,06	45,06	46,35
السعودية	-	(+86,17)	‡ 95,68	-	-	‡ 107,68	‡ 108,29
السودان	-	37,53	40,92	41,18	40,21	42,70	-
سوريا	43,99	69,97	72,00	72,86	77,29	50,49	-
الصومال	-	-	(2-)7,35	-	-	-	-
العراق	37,47	-	(2-)53,46	-	-	-	-
عمان	79,41	88,53	101,11	-	-	-	-
فلسطين	78,30	89,63	87,56	85,63	83,09	82,54	82,24
قطر	86,60	111,15	92,91	101,06	-	-	-
البحرين	-	-	-	-	-	59,33	-
الكويت	98,72	‡ 110,46	93,38	93,51	92,52	92,55	‡ 93,60
لبنان	‡ 92,75	‡ 80,49	77,38	75,30	71,04	68,20	-
ليبيا	-	94,86	-	-	-	-	-
مصر	‡ 80,51	-	68,79	71,51	83,63	85,73	86,10
المغرب	38,45	49,84	60,44	62,69	69,06	-	-
موريتانيا	18,04	22,25	‡ 20,13	‡ 20,33	26,62	29,37	29,94
اليمن	-	45,65	-	43,37	46,24	48,62	-

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان + 2016 تقديرات البلد [‡]، تقديرات المعهد، (يشير الرقم (2 -) في الوارد 2009 إلى نسب البلدان المعنية عام 2007)



الرسم (14): معدل نسب القيد الإجمالية في مرحلة التعليم الثانوي (ذكور وإناث) عربيا وعالميا 2000 - 2014

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

وبالنسبة إلى نسب القيد الصافية في التعليم الثانوي (كل البرامج) في البلدان العربية التي توفرت بياناتها، فقد تراوحت بين 90,5 % في البحرين و32,3 % في مصر عام 2000 (7 بلدان) وبين 88,5 % في عمان و21,9 % في موريتانيا عام 2012 (8 بلدان)، فيما انخفض معدّل هذه النسب من 67,7 % عام 2000 إلى 63,6 % عام 2012، أي بمقدار 4,1 نقاط مئوية خلال 13 سنة، كما يتبيّن من الجدول التالي.

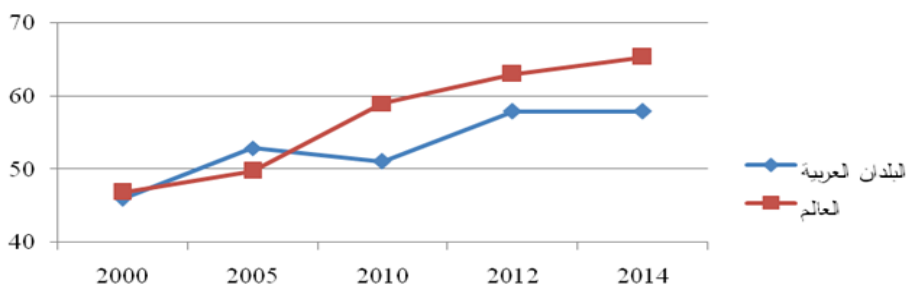
الجدول (26): نسب القيد الصافية في التعليم الثانوي ككل (كل البرامج) في البلدان العربية 2000 - 2012

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012
عمان	68.6	-	90.5	-	91.7	88.5
الكويت	88.9	-	80.8	83.5	83.0	83.0
فلسطين	74.6	85.6	85.1	83.2	81.0	80.9
سوريا	39.5	64.2	66.7	67.4	69.5	71.8
لبنان	-	-	70.8	69.1	69.6	64.8
المغرب	-	39.7	-	50.5	53.2	56.1
اليمن	-	14.2	-	39.1	-	41.7
موريتانيا	-	-	-	-	-	21.9
البحرين	90.5	91.2	-	-	-	-
جيبوتي	-	20.8	-	-	-	-
مصر	32.3	-	-	-	76.7	-
العراق	79.3	-	-	-	-	-
الأردن	-	82.0	-	-	85.5	-
قطر	-	98.0	84.1	90.0	94.5	-
السعودية	-	-	74.2	-	-	-

المصدر: البنك الدولي، قاعدة البيانات، 2016

وأما بالنسبة إلى المرحلة العليا من التعليم الثانوي بالذات، فقد تطوّر معدّل نسب القيد الإجمالية فيها من 45,99 % عام 2000 إلى 57,92 % عام 2014، أي بارتفاع قدره 11,93 نقطة مئوية، مقابل 46,89 % و 65,34 % على التوالي على الصعيد العالمي.³⁶

36 معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016.



الرسم (15): تطور معدل نسب القيد الإجمالية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي عربيا وعالميا (2000 - 2014)

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

وفي ما يتعلق بنسب القيد الصافية في هذه المرحلة فقد شهدت تقدماً بنسب متفاوتة بين البلدان التي توفرت بياناتها تراوحت بين 2,7 نقاط و34,69 نقطة مئوية خلال الفترة 2000 إلى 2014، كما يتضح من الجدول التالي.

الجدول (27): تطوّر نسب القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (ذكور وإناث) خلال الفترة 2000 - 2014

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
البحرين	73,19	78,45	72,06	75,02	79,08	71,07	67,96	68,05
جيبوتي	(1+)6,81	7,42	--					
السعودية			52,29					
سوريا	19,27	26,27	28,12	28,69	31,77	34,04	24,24	--
العراق	13,99	(1-)19,88					--	--
عمان	46,78	(2-)57,13			81,47			
فلسطين	42,47	(1-)54,03	68,17	68,60	65,57	66,04	62,66	60,14
قطر		85,22	64,42	75,29	87,91			
القمر							19,59	
الكويت			54,54	62,93	64,81	65,48		
لبنان			56,76	54,96	57,31			
مصر								64,82
المغرب		(‡)17,46	(1-)21,40	(‡) 26,58	29,27 (‡)	31,85 (‡)		
موريتانيا							8,38	8,74
اليمن							27,77	26,96 (‡)

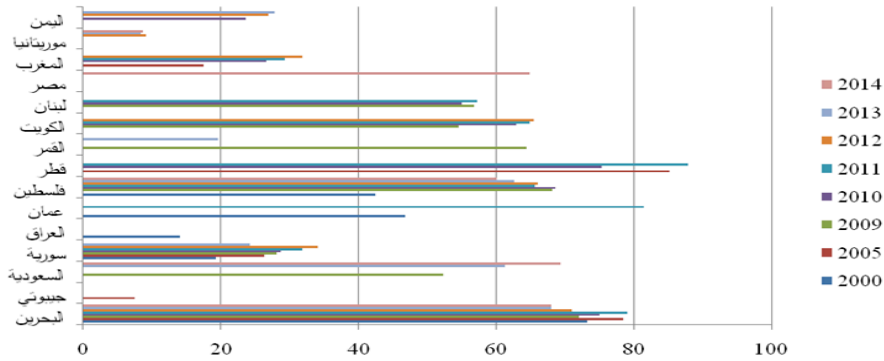
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016 (‡) تقديرات المعهد، يشير الرقم (1-) إلى أن النسبة تتعلق بالسنة السابقة، وأن الرقم (1+) يشير إلى النسبة تتعلق بالسنة التالية،

نستخلص من هذا الجدول:

(1) أنّ نسب القيد الصافية في مرحلة التعليم الثانوي تراوحت، في البلدان التي توفّرت بياناتها، بين 73,19% في البحرين و 13,99% في العراق عام 2000، وبين 69,29% في السعودية و 8,74% في موريتانيا عام 2014، وأنّ معدّل هذه النسب تطوّر من 39,14% عام 2000 إلى 54,20% عام 2014، أي بارتفاع قدره 13,06 نقطة مئوية خلال 15 سنة.

و (2) أنّ نسب القيد الصافية ارتفعت في جُلّ البلدان التي توفّرت بياناتها بنسب متفاوتة، حيث كانت متدنيّة (في كل من قطر 2,7 نقاط، ولبنان واليمن 4,11 نقاط)، ومرتفعة (في كل من فلسطين 17,67 نقطة، والسعودية 17 نقطة، وسوريا 14,77 نقطة عام 2012، والمغرب 14,39 نقطة، والكويت 10,94 نقاط)، ومرتفعة بشكل ملحوظ في عمان 34,69 نقطة. لكنها تراجعت في البحرين بـ 5,14 نقاط (من 73,19% إلى 68,05%).

ويقدّم الشكل التالي صورة عن التطوّرات الحاصلة في هذه النسب.



الشكل (20): تطور نسب القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي في البلدان العربية (2000 - 2014)

المصدر: بناء على إحصائيات معهد اليونسكو، 2016.

- التعليم الثانوي في المؤسسات الخاصة :

وفي ما يتعلّق بالتعليم الثانوي الخاص، فقد تراوحت نسب القيد الإجمالية فيه، بالنسبة إلى البلدان المتوفرة بياناتها، ما بين 53,0% في لبنان و 0,9% في عمان عام 2002 (12 بلداً)، وبين 61,3% في الإمارات و 4,5% في اليمن عام 2014 (13 بلداً). وشهدت النسب ارتفاعاً ملحوظاً خصوصاً في الإمارات من 35,9% إلى 61,3%، وعمان (من 0,9% إلى 11,3%)، وموريتانيا (من 8,8% إلى 29,0%). أمّا معدّل النسب فقد ارتفع من 17,4% عام

2002 إلى 27,0% عام 2014، أي بما قدره 9,6 نقاط مئوية خلال 13 سنة.

والملاحظ أن خمسة بلدان عربية، من أصل 13 بلدا عام 2014، جمعت في ما بينها 50,5% من مجموع القيد في المؤسسات الخاصة للتعليم الثانوي في البلدان العربية، وهذه البلدان هي: الإمارات 61,3% وقطر 44,0%، والقمر 50,4%، ولبنان 60,4%، والكويت 36,4%). وبصورة عامة، فإنَّ نسب القيد في التعليم الثانوي الخاص ارتفعت بصورة ملحوظة في كلِّ البلدان العربيَّة خلال الفترة باستثناء جيبوتي، وسوريا (بسبب الظروف التي تمرُّ بها)، وهو ما يدلُّ على الأهميَّة المتزايدة لمشاركة القطاع الخاص في التعليم الثانوي في هذه البلدان.³⁷ ويتضمَّن الجدول التالي عرضاً لتطوُّر النسب المعنية خلال الفترة.

الجدول (28): نسب القيد الإجمالية للتعليم الثانوي في المؤسسات الخاصة 2002 إلى 2014

البلد	2002	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن*				18,6	18,7	19,0		
الإمارات	35,9	42,3	54,3	56,2	57,5	60,4	61,5	61,3
البحرين	14,9	15,9	19,9	21,2	22,3	23,2	23,3	24,3
تونس	4,0	5,2	4,1	4,8	4,8		6,4	7,3
الجزائر			0,1	0,1	0,3			
جيبوتي	15,3	23,3	11,1		10,0	10,5	9,7	8,9
السعودية		8,4*						
السودان				13,3		14,5		
سوريا	4,5	4,1	3,8	3,9	4,2	4,0	3,6	
عمان	0,9		7,5		7,0	9,0	10,1	11,3
فلسطين	4,3	4,3	5,1	5,5	5,7	6,2	6,5	6,7
قطر	30,4	32,2	38,4	38,6	39,6	41,2	42,8	44,0
القمر	34,1						50,4	50,4+
الكويت			30,8	31,5		33,9	35,1	36,4
لبنان	53,0	55,4	58,7	59,6	61,3	60,6	60,4	60,4+
ليبيا	2,8							
مصر							7,0	
المغرب								
موريتانيا	8,8	12,6	23,1	27,2	25,7	25,1	25,5	29,0
اليمن		2,2		3,5	4,1		4,5	4,5+

المصدر، معهد اليونسكو للإحصاء، 2016 (* مصدر النسب البنك الدولي 2016؛ +

37 لمزيد الاطلاع على هذا الموضوع، الرجوع إلى: التقرير الإقليمي حول رصد التعليم للجميع في الدول العربية، 2015، ص.4.

احتمال أن تتواصل هذه النسب في المستوى ذاته التي كانت عليه عام 2013)

2 - تكافؤ الفرص بين الجنسين : الفتيات في التعليم الثانوي

أمّا حضور الفتيات في التعليم الثانوي فلم يشهد تطوّراً كبيراً في جُلّ البلدان العربية التي توفّرت بياناتها خلال الفترة 2000 إلى 2014، حيث بقي في حدود الـ 50 %، كما يتبيّن من الجدول التالي:

الجدول (29): تطوّر نسب حضور الفتيات في المرحلة الثانوية

خلال الفترة 2000 إلى 2014

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	49,48	49,24	(1-)49,63	50,03	50,09	49,97		
الإمارات		32,07	(1-)35,35	37,46	37,91	38,66	39,84	
البحرين	50,64	49,97	49,59	49,61	49,29	49,09	48,73	48,94
تونس	50,00	48,91	(‡) 48,46	(‡) 49,39	50,45	48,93	49,05	48,65
الجزائر	50,18	51,24	49,32	49,92	49,96			
جيبوتي	39,29	39,51	41,89		43,95	42,94	42,88	44,16
السعودية		(2+)31,47						
السودان	46,89	47,36	48,68	48,68	48,59	48,66	48,56	
سوريا	(‡) 50,26	51,05	(‡) 50,49	50,38	49,84			
الصومال		47,59	45,85	45,81	47,16	47,10	47,96	
العراق	37,02	(2+)41,45						
عمان	49,10	47,69	48,00		48,64	48,52	48,97	48,84
فلسطين	50,12	50,11	50,63	50,89	51,42	51,26	51,27	51,32
قطر	49,11	49,39	48,87	49,06	48,81	49,03	48,99	48,05
القمر							50,09	
الكويت	49,52	(‡) 50,65	49,30	49,17	(‡) 48,40	50,34	49,86	(‡) 49,85
لبنان	(‡) 51,51	(‡) 51,61	51,77	52,03	51,83	51,70	51,52	
ليبيا		(‡)53,26						
مصر	(‡) 47,05		48,52	48,06	48,46	48,35	48,19	48,57
المغرب	43,67	45,24	45,51	45,59	45,28	44,97		
موريتانيا	41,66	45,90	(‡)44,81	(‡)45,24	(‡)45,06	45,09	47,64	47,06
اليمن	46,62	47,21	47,69	47,53	47,58	47,62	47,90	(‡)47,95

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016. الرموز: ‡ تقديرات المعهد، (1-) بالنسبة للسنة السابقة، (2+) بالنسبة إلى السنة بعد التالية.

ونلاحظ من خلال هذا الجدول:

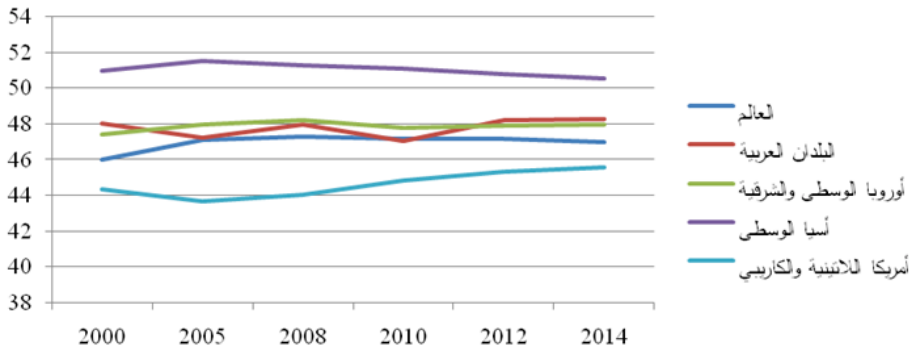
(1) أن نسب حضور الفتيات في مرحلة التعليم الثانوي عام 2000 تراوحت بين 51,51% في لبنان و 37,02% في العراق، مقابل 51,32% في فلسطين و 44,16% في جيبوتي عام 2014، وأن أعلى نسبة حضور لهنّ (52,04%) خلال الفترة كلها كانت في لبنان عام 2007، باعتبار أن النسبة الخاصة بليبيا (53,26%) للعام 2005 كانت نسبة تقديرية فحسب.

(2) أن نسب الحضور شهدت ارتفاعا بحوالي 1,5 نقطة مئوية في كل من السودان وفلسطين ومصر والمغرب واليمن، مع ارتفاع ملحوظ في كل من الإمارات (من 32,07% عام 2005 إلى 39,84% عام 2013)، وجيبوتي (من 39,29% إلى 44,16%)، و موريتانيا (من 41,66% إلى 47,06%)، فيما تراجع النسب في عدد من البلدان الأخرى مثل البحرين وتونس وعمان وقطر.

(3) أن معدّل نسب حضور الفتيات، بالنسبة إلى البلدان التي توفرت بياناتها، ارتفع من 47,18% عام 2000 (17 بلدا) إلى 48,34% عام 2014 (10 بلدان)، أي بربع نقطة واحدة خلال 15 عاما (و 48,09% عام 2013، 15 بلدا، و 0,91 نقطة سنويا).

(4) أن معدّل نسب حضور الفتيات في التعليم الثانوي لعام 2014 هو أعلى من المعدّل العالمي الذي بلغ 47,0% ومعدّلات مناطق أخرى من العالم.

ويعرض الرسم البياني التالي تطوّر معدّل نسب حضور الفتيات في التعليم الثانوي في البلدان العربية وبعض من مناطق العالم الأخرى.



الرسم (16): نسب الفتيات في التعليم الثانوي في البلدان العربية وبعض مناطق العالم 2000 - 2014

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016.

هذا وقد شهدت نسب القيد الإجمالية للفتيات في البلدان العربية خلال الفترة من 2000 إلى 2014 تطوّرات ملحوظة تمثلت في:

(1) أنّ نسبة القيد الإجمالية للفتيات في المرحلة الثانوية في البلدان العربية التي توفّرت بياناتها (15 بلدا) تراوحت بين 11,15% في جيبوتي و 104,06 في البحرين عام 2000، وبين 28,58 في موريتانيا و 98,91% في السعودية عام 2014 (6 بلدان)؛

(2) أنّ نسب القيد هذه تطوّرت بشكل ملحوظ خلال الفترة في كل من جيبوتي (من 11,15 إلى 41,46) والمغرب (من 34,10 إلى 63,52) وموريتانيا (من 15,28 إلى 28,58)؛

(3) أنّ نسب القيد هذه فاقت المعدّل العالمي في تسعة بلدان عربية منذ 2012، وهي: الأردن، وتونس، والجزائر، والسعودية، وسوريا، وفلسطين، وقطر، والكويت، ومصر.

(4) أنّ نسب القيد تراجعت خلال الفترة بشكل نسبيّ في الكويت (من 100,72 إلى 98,91%) وبشكل ملحوظ في لبنان (من 98,15 إلى 68,37%)؛

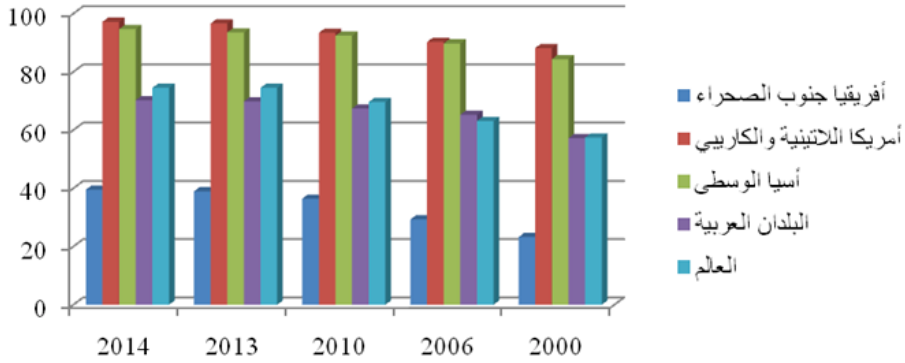
(5) أنّ معدّل نسب القيد الإجمالية للفتيات في المرحلة الثانوية بلغ 66,28% عام 2000 (15 بلدا) و 72,45% عام 2014 (6 بلدان)، فيما تشير إحصائيات معهد اليونسكو إلى أنّ المعدّل العربي لنسب قيد الفتيات في المرحلة الثانوية ارتفع من 57,23% عام 2000 إلى 70,28% عام 2014. وفي الجدول التالي عرض لهذه التطورات:

الجدول (30): تطوّر نسب القيد الإجمالية للفتيات في مرحلة التعليم الثانوي خلال الفترة 2000 إلى 2014

البلد	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	88,12	92,42	91,08	89,15	86,43	-	-
البحرين	104,06	104,30	-	-	-	-	-
تونس	‡ 75,98	88,32	93,45	94,18	-	-	-
الجزائر	66,26	82,45	98,85	101,69	-	-	-
جيبوتي	11,15	17,96	-	35,03	37,43	39,12	41,46
السعودية	-	83,84 ^(*)	-	-	-	‡ 96,55	93,75 [‡]
السودان	-	36,13	38,20	34,87	38,36	41,48	-
سوريا	42,10	68,38	72,93	75,22	77,43	50,52	-
العراق	28,55	-	-	-	-	-	-
عمان	78,82	86,02	-	98,34	-	-	-
فلسطين	80,01	91,67	88,97	88,05	86,96	86,39	86,17
قطر	93,25	108,66	104,38	103,21	-	-	-
القمر	-	-	-	-	-	60,45	-
الكويت	100,72	118,28 [‡]	90,63	90,65 [‡]	95,33	96,23	98,91 [‡]
لبنان	98,15 [‡]	80,79 [‡]	76,07	76,42	71,35	68,37	-
ليبيا	-	103,35 [‡]	-	-	-	-	-
مصر	‡ 77,73	-	70,50	81,21	82,96	84,78	85,86
المغرب	34,10	45,82	58,29	60,82	63,52	-	-
موريتانيا	15,28	20,78	‡ 18,71	‡ 20,51	24,39	28,41	28,58
اليمن	-	29,80	33,11	35,11	36,44	39,50	-

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (+ تقديرات البلد، ‡ تقديرات المعهد).

وينبغي الإشارة كذلك إلى أنّ المعدّل العربي لنسب القيد الإجمالية للفتيات كان أعلى من المعدّل العالمي خلال السنوات 2001 إلى 2006 قبل أن يبدأ في الانخفاض بداية من عام 2007، وأنّ المعدّل العربي لعام 2014 (70,28 %) كان دون المعدّل العالمي (74,52 %)، ودون معدّل المناطق العالمية الأخرى مثل منطقة آسيا الوسطى (94,67 %) ومنطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي (97,20 %)، لكنّه أعلى من معدّل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (39,52 %). كما يتبيّن من الشكل التالي:



الشكل (21): معدل نسب القيد الإجمالية للفتيات في التعليم الثانوي في البلدان العربية وفي مناطق أخرى من العالم 2000 - 2014
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016.

يُستخلص من البيانات والملاحظات أعلاه أن البلدان العربية تمكّنت من تحقيق تقدّم كبير في مجال الالتحاق بالتعليم الثانوي في الفترة 2000 إلى 2014، وذلك نتيجة تدقّق المزيد من المتخرّجين من التعليم الأساسي على هذه المرحلة. وتعكس نسب القيد الإجمالية منها والصادفة أن أعدادا كبيرة من المراهقين، ذكورا وإناثا، الذين هم في سن الدراسة الثانوية أصبحوا يزاولون تعليمهم في هذه المرحلة. كما تشير البيانات أيضا أن مشاركة القطاع الخاص في التعليم الثانوي في ارتفاع متواصل وهو ما يخفّف من عبء هذه المرحلة بالنسبة إلى الحكومات العربية. لكنه قد يخل بمبدأ تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم الجيد إذ لا يستفيد منه عادة إلا المنحدرون من الأوساط الاجتماعية المرفهة نسبيا.

لكن ينبغي الإشارة إلى أن نسبة المشاركة في التعليم الثانوي كانت أدنى من نسب المشاركة في التعليم الابتدائي، وقد يرجع ذلك إلى أن التعليم الثانوي ليس إلزاميا ولكون تكلفته أعلى من تكلفة التعليم الابتدائي وربما أيضا بسبب بعد مؤسسات التعليم الثانوي بالنسبة إلى التلاميذ المعنيين، خصوصا منهم الفتيات والمقيمين في المناطق الريفية، مقارنة بما عليه الحال بالنسبة إلى المدارس الابتدائية، إلى جانب أنّ بعض الأطفال خصوصا في المناطق الفقيرة والريفية يستجيبون لطلب العمل خارج البيت عوضا عن الالتحاق بمعاهد التعليم الثانوي.³⁸

38 الرجوع إلى: معهد اليونسكو للإحصاء، الموجز التعليمي العالمي لعام 2010: مقارنة إحصائيات التعليم عبر العالم، ص. 19.

وينبغي الإشارة أيضا إلى أنّ تحقيق مؤشّر الالتحاق بالتعليم الثانوي بقي ثابتا نسبيا رغم التقدم الذي تحقق في نسب الالتحاق به. وينبغي خصوصا أن لا يغطّي هذا التقدم حقيقة أخرى وهي أن نسبة هامة من الأطفال في سن الدراسة الثانوية، حوالي 5 %، ما يزالون خارج المدارس، أي ما يقارب 8,6 مليون طفل، 5 ملايين منهم فتيات.³⁹

- المساواة في التعليم الثانوي

ينبغي في البداية التمييز بين ثلاثة مفاهيم ذات صلة بمشاركة الذكور والإناث في التعليم، وهي "نسب القيد" و"تكافؤ الفرص" و"المساواة" بين الجنسين. حيث يشير المفهوم الأول إلى عدد الأطفال من الذكور والإناث، الملتحقين بمرحلة تعليمية معيّنة في بلد معيّن وفي تاريخ معيّن، وذلك مقارنة بالعدد الجملي للأطفال الذين هم في سن الالتحاق بتلك المرحلة في ذلك البلد. أما "تكافؤ الفرص" فإنه يشير إلى عدد الإناث مقابلة بعدد الذكور، أي إلى عدد التلميذات الملتحقات بمرحلة تعليمية معيّنة، على سبيل المثال، مقابل كل 100 تلميذ ملتحق بتلك المرحلة. ويتطلّب تحقيق مؤشّر تكافؤ الفرص بين الجنسين عادة أن لا يقلّ عدد التلميذات عن 97 تلميذة لكل 100 تلميذ. ويعتبر تكافؤ الفرص "الخطوة الأولى" لتحقيق المساواة.⁴⁰ أما المساواة فهي مفهوم معقّد يفترض أن يحظى التلاميذ، الذكور منهم والإناث، على فرص متساوية في كل الجوانب/العوامل (المادية والنفسية والمعنوية وغيرها) التي لها علاقة بالتعليم، ودون أي انحياز، ظاهري أو ضمنيّ، لأي من الطرفين.⁴¹ لكن الأدبيات في المجال تستعمل تكافؤ الفرص والمساواة كما لو كانا مترادفين.

وتمثّل المساواة بين الجنسين مسألة أساسية في كلّ المجتمعات باعتبارها أحد أهداف الألفية للتنمية والضامنة لتحقيق التنمية البشرية، وقد أصبحت المساواة تشكّل أولوية بالنسبة إلى المنظمات والهيئات الدولية في مختلف مجالات عملها وبالخصوص في مجال التعليم. والمقصود بالمساواة بين الجنسين في المجال التعليمي هو إعطاء كل فرد، ذكرا كان أم أنثى، الفرصة ذاتها للتعلم والتميز. والمساواة في التعليم ليست مجرد مسألة أرقام، فهي تستلزم توفير فرص متساوية في التعلم، وفي الاستفادة من المعاملة المنصفة من قبل كافة الأطراف داخل الصفّ والفضاء المدرسي بشكل عام.⁴²

أ. تكافؤ الفرص في القيد

تكرّرت الدعوات خلال العقدين الأخيرين إلى وضع "إستراتيجيات واضحة ومحدّدة لضمان

39 مؤسسة بروكينغز، مقياس التعلّم في العالم العربي 2014، ص. 4.

40 اليونسكو، الموجز التعليمي العالمي 2010 ص. 11

41 لمزيد الاطلاع، الرجوع إلى التقرير العالمي حول رصد التعليم للجميع، 2013، وخصوصا الفصل الثاني منه.

42 اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2005.

نفاذ كلا الجنسين إلى التعليم الجيد والنجاح في التقدّم في تعلّمهما⁴³. وقد تعهد جميع البلدان في إطار أهداف الألفية للتنمية بإلغاء الفوارق بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، إلا أن ذلك لم يحصل وأرجئ تحقيق الهدف إلى عام 2015. وفي هذا الإطار، حققت البلدان العربية خلال الفترة 1998 إلى 2014 تقدّمًا متفاوتًا لكنه ملحوظ في ما يتعلّق بضمان تكافؤ الفرص بين الجنسين في مجال التعليم، بما فيه التعليم الثانوي.

ولما كان تحقيق مؤشّر تكافؤ الفرص بين الجنسين يقوم على وجود نسبة من الإناث لا تقلّ عن 97 تلميذة لكل 100 تلميذ، فإنّ البيانات الواردة في الجدول أدناه تدلّ على أنّ مؤشر تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم الثانوي تحقق في كل البلدان العربية، باستثناء جيبوتي (0,75) والعراق (0,66) وعمان (0,94) والمغرب (0,60) وموريتانيا (0,92) واليمن (0,67).

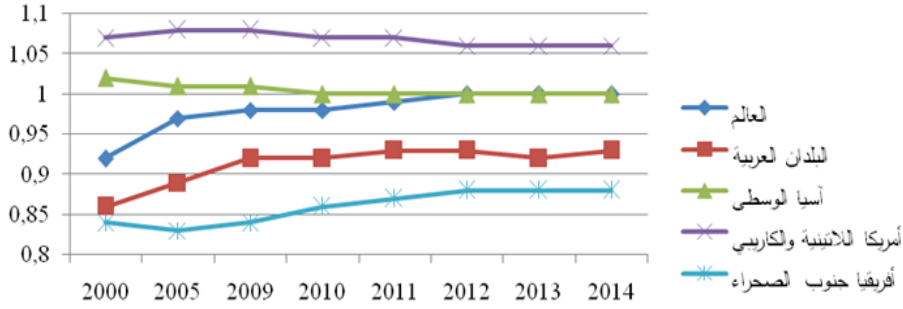
الجدول (31): تطوّر مؤشرات كافؤ الفرص بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي في الفترة 2000 إلى 2014

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	1,05	1,05	--	1,06	1,06	--	--	--
الإمارات	1,06	*1,00	--	--	--	--	--	--
البحرين	1,08 [‡]	--	--	--	--	--	--	--
تونس	1,03	--	--	1,06	--	--	--	--
الجزائر	1,05	--	--	1,04	--	--	--	--
جيبوتي	0,66	0,65	--	--	--	0,75	--	--
السعودية	--	--	1,00 [‡]	0,90	--	--	0,95 [‡]	--
سوريا	0,93	0,96	1,01	1,00	1,00	1,00	0,99	--
العراق	0,66	--	--	--	--	--	--	--
عمان	1,01	--	0,90	--	0,94	--	--	--
فلسطين	1,05	1,04 [‡]	1,06	1,08	1,10	1,09	1,09	1,10
قطر	1,15	--	1,22	1,21	--	--	--	--
القمر	--	--	--	--	--	--	1,07	--
الكويت	1,03 [‡]	--	0,96	0,97	0,99	1,04	--	--
لبنان	1,08	--	1,01	1,02	1,00	1,00 [‡]	--	--
ليبيا	--	--	--	--	--	--	--	--
مصر	0,99	--	--	0,97	1,00 [‡]	--	--	1,01
المغرب	0,80	0,88 [‡]	--	0,91 [‡]	0,90 [‡]	0,90 [‡]	--	--
موريتانيا	0,74	0,87	--	0,85	--	0,87	0,87	0,92
اليمن	--	--	--	0,63 [‡]	--	0,67 [‡]	--	--

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء: جوان 2016 (× التقرير الوطني لدولة الإمارات العربية المتحدة 2005).

43 اليونسكو، التقرير الموجز للتعليم في الدول العربية، 2015، ص. 52

وأما على الصعيد العالمي فإنّ أرقام معهد اليونسكو للإحصاء لعام 2014 تشير إلى أن مؤشر تكافؤ الفرص بين الجنسين في مرحلة التعليم الثانوي بلغ 0,93 بالنسبة إلى البلدان العربية مقارنة بـ 1,00 في العالم ومنطقة آسيا الوسطى و 1,06 في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي، و 0,88 في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء، كما يتبين من الرسم البياني التالي:



الرسم (17): تطوّر مؤشر المساواة بين الجنسين في نسب القيد الإجمالية في التعليم الثانوي عربيا وعالميا 2000 - 2014

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

ب. التفاوت بين الجنسين في مجال الرسوب

يشكّل الرسوب أحد أهم المخاطر التي تهدّد المنظومة التعليمية في البلدان العربية وهو من أبرز مؤشرات القصور في مكونات هذه المنظومة وبالخصوص المناهج التعليمية وأساليب التدريس والتقييم والعلاقة البيداغوجية والبيئة المدرسية بصورة عامة. بالإضافة إلى ذلك فإنه يشكّل هدرا كبيرا بالنسبة إلى التلميذ وأولياء أمورهم والمجتمع من حيث ضياع الاستثمار والوقت والجهد والأموال ولكونه مصدرا للمشاكل التي تحصل للفرد والمجتمع لما يؤدي الرسوب إلى التسرّب والانقطاع عن الدراسة.

والمقصود بالتفاوت بين الجنسين في مجال التسرّب هو الفارق بين عدد الإناث اللواتي ينقطعن عن الدراسة مقابل عدد الذكور. وتكمن أهميّة معرفة هذا التفاوت في أنه يساعد على تحديد مدى انتشار ظاهرة التسرّب لدى الذكور والإناث والتعرّف على أسبابها، وذلك من أجل مقاومتها وإيجاد الحلول المناسبة لها مما يضمن الحفاظ على التلاميذ المعنيين بها داخل المؤسسة التعليمية ومساعدتهم على مواصلة الدراسة وإتمام السنة أو المرحلة التعليمية التي يزاولون بها تعلمهم.

ويتبين من الجدول أدناه (32) أن تطوّر نسب التفاوت يصب في صالح الإناث في كل البلدان العربية باستثناء قطر (1.02) والقمر (1.23) الذين يفوق فيهما رسوبُ الإناث رسوبَ الذكور. وقد تراوحت نسب الرسوب ما بين 0.90 في جيبوتي و0.41 في عمان عام 2000، وبين 1.23 في القمر و 0.38 في الإمارات عام 2013. وقد شهدت هذه النسب ارتفاعاً في كل من عمان (0.41 إلى 0.46) وفلسطين (من 0.72 إلى 0.79)، وقطر (من 0.47 إلى 1.02)، كما شهدت انخفاضاً في 8 بلدان هي: الإمارات، البحرين، تونس، الجزائر، سوريا، الكويت، المغرب وموريتانيا. ويتبين من الجدول أيضاً أن معدّل النسب تتراوح ما بين 0.71 عام 2000 و 0.64 عام 2013، أي بانخفاض قدره 0.07.

الجدول (32): التفاوت بين الجنسين في مجال الرسوب في التعليم الثانوي العام (كل الفصول) في الفترة 2000 إلى 2014

البلد	2000	2005	2010	2012	2013	2014
الأردن	0,73	0,85	-	-	-	-
الإمارات	0,48	0,49	0,59	0,67	0,38	-
البحرين	0,58	0,7	-	0,56	0,41	-
تونس	0,83	0,72	0,75	-	0,70	-
الجزائر	0,76	0,76	0,59	0,59	0,59	-
جيبوتي	0,90	0,94	-	0,93	0,86	0,90
السودان	-	-	-	1,00	-	-
سوريا	0,67	0,67	0,62	0,62	0,60	-
العراق	0,74	-	-	-	-	-
عمان	0,41	-	-	0,58	0,46	-
فلسطين	0,72	0,80	0,67	0,85	0,79	-
قطر	-	0,47	-	-	1,02	-
القمر	-	-	-	-	1,23	-
الكويت	0,78	0,70	-	0,64	-	-
لبنان	0,89	0,92	0,90	0,87	0,87	-
مصر	-	-	0,67	0,74	-	-
المغرب	0,83	0,74	0,65	0,64	0,60	0,59
موريتانيا	-	1,08	-	0,77	0,96	-
اليمن	-	0,65	0,68	0,62	0,60	-

المصدر: البنك الدولي، قاعدة البيانات، 2015

ج. المساواة بين المدرّسين

تشير النسب الواردة في الجدول أسفله إلى أن مؤشّر المساواة بين المدرّسين والمدرّسات في مرحلة التعليم الثانوي العام قد تحقّق في كل البلدان العربية (16) التي توقّرت بياناتها خلال الفترة 2000 إلى 2014، حيث تراوحت النسب ما بين 1,2 في بلد واحد (قطر) و 1,1 في 3 بلدان (البحرين ومصر وموريتانيا) و 1,0 في بقية البلدان. ولتحقّق هذا المؤشّر أهمّية بالغة تعليميا واجتماعيا، فبالإضافة إلى أنّه يجسّد حضور المدرّسات ومشاركتهن القويّة في التعليم الثانوي العام، فإنّه يُوفّر نموذجا تقتدي به الفتيات في هذه المرحلة التعليمية، مما يسهم في ثباتهن في الدراسة واستمرارهن في التعلّم، ويزيد من مصداقية التعليم الثانوي بصورة عامة.

الجدول (33): مؤشّر المساواة بين المدرّسين والمدرّسات في مرحلة التعليم الثانوي خلال الفترة 2000 إلى 2014

البلد	2000	2004	2005	2009	2011	2012	2013	2014
الإمارات	1.1	1.0	0.9					
البحرين					1.0 ⁽⁺⁾	1.0 ⁽⁺⁾	1.0	1.1
جيبوتي					1.0			
السعودية							1.0	1.0
سوريا			0.9(06)		0.9(10)		1.0	
الصومال			1.0(07)					
العراق	1.0	1.0	1.0(04)					
عمان	1.0			1.0				
فلسطين	1.0(02)	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
قطر			1.0(06)	1.2(08)				
الكويت	1.0 ^(*)	1.0	1.0					
لبنان							1.0	1.0
مصر								1.1
المغرب				1.0(08)				
موريتانيا			1.0(06)					1.1
اليمن							1.0	

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016

3 - الفعالية :

- الرسوب في التعليم الثانوي :

يشكل الرسوب في مرحلة التعليم الثانوي معضلة كبيرة بالنسبة إلى عدد من البلدان العربية، باعتبار أن أعداداً ضخمة من التلاميذ والتلميذات في هذه البلدان لا يتمكنون، لأسباب مختلفة، من إنهاء المرحلة، مما ينجّر عنه هدر للإمكانات البشرية والمادية التي هي غالباً ضعيفة ومحدودة أصلاً.

وتختلف أسباب هذه الظاهرة من بلد عربي إلى آخر ومن فئة اجتماعية إلى أخرى داخل البلد الواحد. ويعرض الجدول التالي تطوّر أعداد التلاميذ الراسبين خلال الفترة 2000 إلى 2014 في البلدان العربية.

الجدول (34): تطوّر أعداد الراسبين في مرحلة التعليم الثانوي (ذكور وإناث) في الفترة 2000 إلى 2014

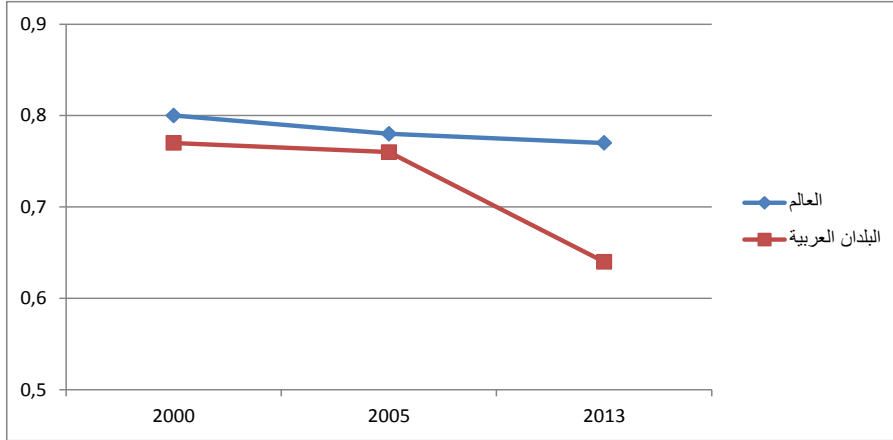
البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	-	-	-	-	9 147	13 159	-	-
الإمارات	8 667	6 856	5 662	5 724	(+) 5 569	4 141	3 527	2 965
البحرين	2 622	2 142	1 876	-	1 623	1 470	968	566
تونس	-	100 447	96 366	74 295	-	-	97 586	97 586
الجزائر	(*) 452 771	475 857	479 319	684 250	563 188	516 559	534 512	536 757
جيبوتي	1 091	1 831	1 813	-	2 313	3 010	-	3 021
السعودية	-	(+) 73 891	-	19 602	21 381	19 468	17 616	12 245
السودان	-	-	-	29 142	-	24 181	25 263	-
سوريا	92 744	160 260	146 800	164 639	168 117	140 082	81 789	-
العراق	244 380	-	-	-	-	-	-	-
عمان	16 952	-	-	-	3 785	3 222	20 552	15 319
فلسطين	10 941	-	13 379	13 158	13 581	14 290	10 344	10 516
قطر	-	(*) 1 845	486	-	128	-	911	3 284
القمر	-	-	-	-	-	-	5 982	-
الكويت	9 746	5 225	8 301	7 529	-	6 353	(*) 6 320	-
لبنان	(*) 29 408	(*) 28 701	25 120	24 981	26 338	24 020	25 457	-
مصر	-	-	321 756	-	-	-	402 996	430 449
المغرب	171 956	-	210 602	221 866	221 451	219 302	232 037	243 724
موريتانيا	-	7 982	7 290	-	-	8 879	9 245	11 789
اليمن	-	47 694	-	68 208	-	54 582	79 255	-

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016 (+ تقديرات القطر، * تقديرات المعهد).

نلاحظ من خلال هذا الجدول:

- (1) أن أعداد الراسبين في التعليم الثانوي في البلدان العربية التي توفرت بياناتها (20 بلدا) كانت متفاوتة بشكل ملحوظ خلال الفترة 2000 إلى 2014. فقد بقيت مستقرة في فلسطين، وانخفضت في كل من الإمارات والبحرين والسعودية والسودان وسوريا وعمان والكويت ولبنان، وارتفعت في كل من الأردن والجزائر وتونس وجيبوتي وقطر ومصر والمغرب وموريتانيا واليمن.
- (2) أن عدد الراسبين تراوح بين 1 091 في جيبوتي و 452 771 في الجزائر عام 2000، وبين 566 في البحرين و 536 757 في الجزائر.
- (3) أن متوسط الراسبين لم يتغير كثيرا خلال الفترة، حيث تراوح بين 76 479 عام 2000 (11 بلدا) و 352 112 عام 2014 (12 بلدا) ، أي بارتفاع قدره 35 873 تلميذ فقط خلال 15 عاما.
- (4) أن أعداد الراسبين بقيت مرتفعة جدا خلال الفترة ، حيث بلغ مجموعها 175 428 1 تلميذ في 6 بلدان عام 2013 (هي تونس و الجزائر وسوريا ومصر والمغرب واليمن)، و 1 516 308 تلميذا في 4 بلدان فقط عام 2014 (تونس و الجزائر ومصر والمغرب).
- (5) و أن أهم انخفاض في عدد الراسبين حصل في السعودية، من 73 891 عام 2005 الى 12 245 عام 2014، وأهم ارتفاع كان في الجزائر، من 452 771 عام 2000 الى 536 757 عام 2014.

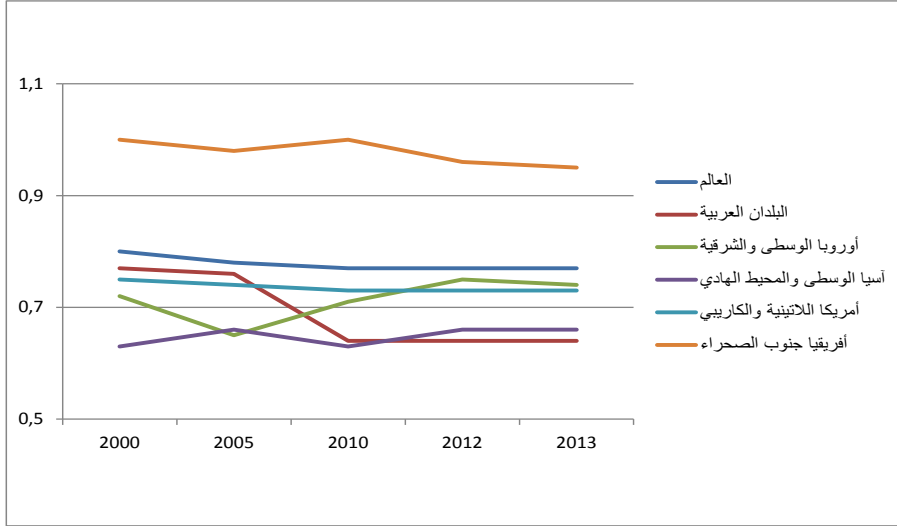
نسب الرسوب لدى الذكور والإناث:



الرسم (18) : تطوّر مؤشر المساواة بين الجنسين في الرسوب في التعليم الثانوي العام عربيا

المصدر: البنك الدولي، قاعدة البيانات، 2015

الرسوب عربيا وعالميا



الرسم (19) : تطوّر مؤشر المساواة بين الجنسين في الرسوب في التعليم الثانوي العام عربيا وعالميا 2000 - 2013

المصدر: البنك الدولي، قاعدة البيانات، 2015.

- المراهقون خارج غرف الدراسة

أسباب عديدة ومختلفة تحول دون التحاق أعداد كبيرة من المراهقين في سن المرحلة الثانوية بالمؤسّسات التعليمية، ورغم اختلاف التقديرات التي تقدّمها البلدان العربية المعنية أو الهيئات والمنظمات الدولية لعدد هؤلاء الفتيان والفتيات، إلا أنّ عددهم يجاور العشرة ملايين في مرحلتي التعليم الثانوي الدنيا والعليا. ومن خصوصيات هذه الفئة حسب ما يتبيّن من الجدول (35):

(1) أنّ نسبة من هم في سنّ المرحلة العليا من التعليم الثانوي خارج المدارس في البلدان العربية تراوحت بين 11,1% في البحرين و 73,5% في سوريا عام 2000، وبين 8,7% في السعودية و 73,4% في موريتانيا عام 2014.

(2) أنّ هذه النسبة انخفضت انخفاضاً ملحوظاً في كلّ من عمان (من 3,2% عام 2000 إلى 6,1% عام 2011) وقطر (من 39,3% عام 2002 إلى 3,8% عام 2011).

(3) أنّ هذه النسبة ارتفعت في كل من البحرين (من 11,1% عام 2000 إلى 24,4% عام 2014) والكويت (من 13,8% عام 2000 إلى 27,3% عام 2012) ولبنان (من 27,3% عام 2006 إلى 37,7% عام 2012).

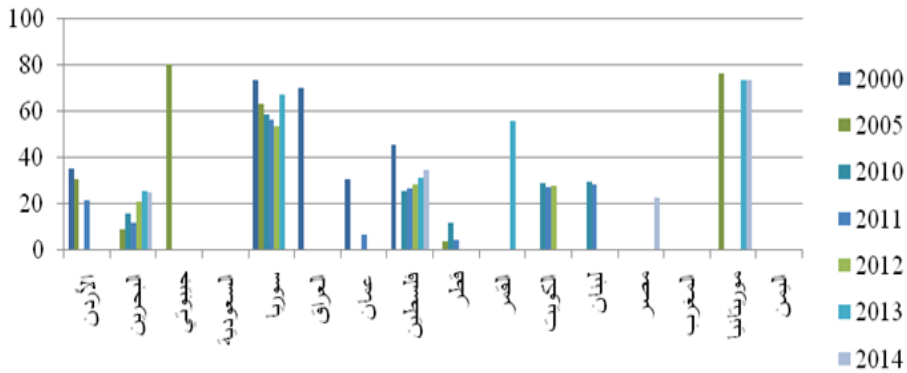
(4) أنّ هذه النسبة تجاوزت المعدّل العالمي (37.3 %) في خمسة بلدان عربية عام 2013، هي سوريا والقمر والمغرب وموريتانيا واليمن.

(5) أنّ معدّل نسب الفتيان والفتيات خارج المدرسة في البلدان العربيّة التي توفّرت بياناتها ارتفع من 42.5% عام 2000 إلى 43.8% عام 2013، أي بارتفاع قدره 1,3 نقطة خلال الفترة، وتختلف هذه المعدّلات عن تلك التي قدّمها معهد اليونسكو للإحصاء (وهي إحصاءات تقديرية) والتي تتمثّل في 45,7% لعام 2005، و 37,8% لعام 2014، أي بانخفاض قدره 7,9 نقاط خلال 10 سنوات.

الجدول (35): تطوّر نسب الفتيان والفتيات في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي خارج الدراسة خلال الفترة 2000 إلى 2014

البلد	2000	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	35,3	30,5	27,1 [‡]	29,0	-	-	21,0	-	-	-
البحرين	11,1 [‡]	8,4	5,4	19,2	18,7 [‡]	15,5	11,5	20,8	25,3	24,4
جيبوتي	-	80,5	-	80,6 [‡]	-	-	-	-	-	-
السعودية	-	-	-	-	16,3 [‡]	-	-	-	10,3 [‡]	8,7 [‡]
سوريا	73,5	63,1	64,1 [‡]	61,9	60,4	58,5	56,3	53,5	67,0	-
العراق	70,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
عمان	30,2	-	-	-	15,8	-	6,1	-	-	-
فلسطين	45,7	30,7 [‡]	27,0	22,3 [‡]	24,9	25,1	26,2	27,9	31,0	34,5
قطر	-	3,2	0,1	-	28,1	11,7	3,8	-	-	-
القمر	-	-	-	-	-	-	-	-	56,0	-
الكويت	13,8 [‡]	-	-	29,5	-	29,0	27,2	27,3	-	-
لبنان	-	-	27,3	26,5 ⁽⁺⁾	25,8	29,4	28,0	33,7 [‡]	-	-
مصر	-	-	-	-	-	-	35,3 [‡]	-	-	22,6
المغرب	-	53,3 [‡]	51,5 [‡]	48,8 [‡]	-	46,6 [‡]	44,5 [‡]	41,7 [‡]	-	-
موريتانيا	-	76,4	77,6 [‡]	-	-	-	-	83,4 [‡]	73,6	73,4
اليمن	-	-	-	-	-	62,6 [‡]	-	59,2 [‡]	-	-

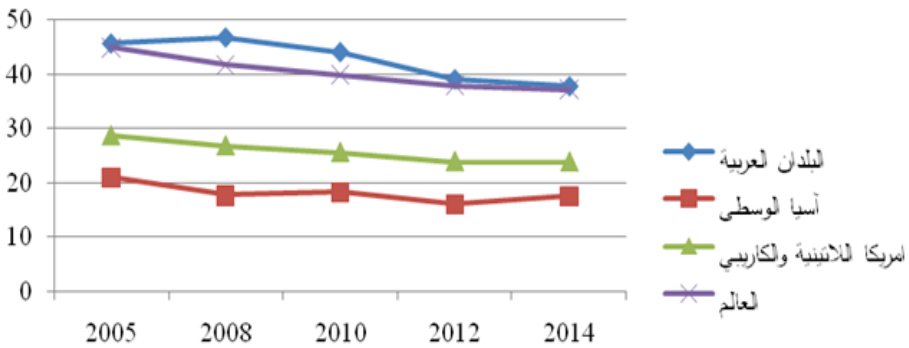
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (+ تقديرات البلد، [‡] تقديرات المعهد). ويجسّد الشكل التالي تطوّر نسب الفتيان والفتيات خارج مقاعد الدراسة خلال الفترة 2000 إلى 2014.



الشكل (22): نسبة الشباب في سن المرحلة العليا من التعليم الثانوي خارج الدراسة في البلدان العربية 2000 - 2014

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016

وتجدر الملاحظة أنّ المعدّل العربي لنسب الفتيان والفتيات الذين هم في سنّ المرحلة الثانوية خارج الدراسة لا يختلف كثيرا عن المعدّل العالمي بالنسبة إلى عام 2014 (37,8 % مقابل 37,2 %)، لكنّه مرتفع مقارنة بمعدّلات مناطق أخرى في العالم، مثل منطقة آسيا الوسطى (17,5 %) ومنطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي (23,9 %)، باستثناء منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (57,3 %). ويعرض الرسم البياني التالي تطوّر معدّل هذه النسب عربيا وعالميا:



الرسم (20): تطوّر معدّل نسب الشباب الذين هم في سنّ المرحلة العليا من التعليم الثانوي خارج المدرسة عربيا وعالميا 2000 - 2014

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

رابعاً: هيئة التدريس في التعليم الثانوي

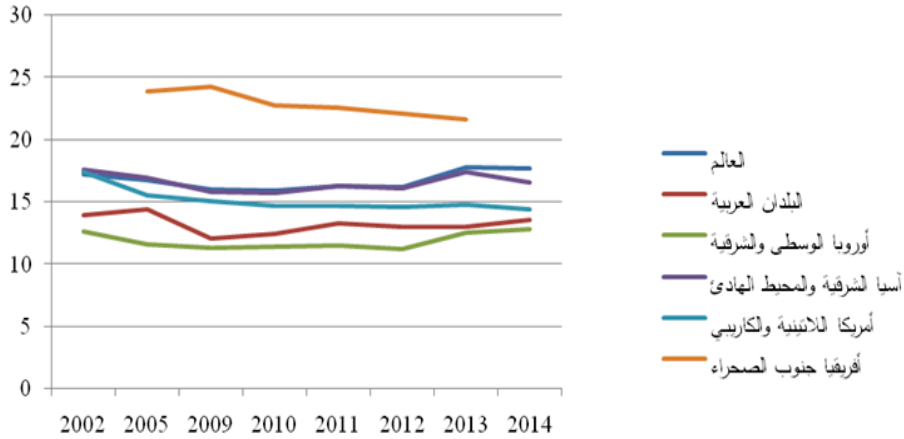
في البلدان العربية التي توقّرت بياناتها، تراوحت نسبة المدرّسين (الذكور) بين 25,8 % في فلسطين و5,6 % في لبنان عام 2002 (10 بلدان)، وبين 19,7 % في جيبوتي و9,0 % في البحرين عام 2014 (7 بلدان)، وانخفض معدّل النسب من 14,79 % عام 2002 الى 13,65 % عام 2014، أي بـ1,14 نقطة مئوية. من ناحية أخرى سجّل ارتفاع ملحوظ في النسب الخاصة بلبنان (من 5,6 % عام 2002 الى 8,9 % عام 2013)، وانخفاض ملحوظ كذلك في كلّ من فلسطين (من 25,8 % عام 2002 الى 16,6 % عام 2014) والقمر (من 10,4 % عام 2002 الى 6,4 % عام 2013) وموريتانيا (من 22,7 % عام 2002 الى 17,3 % عام 2014). ويوضّح الجدول التالي تطوّرات هذه النسب:

الجدول (36) نسبة المدرّسين في المرحلة العليا من التعليم الثانوي خلال الفترة 2002 الى 2014

البلد	2002	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الأردن	16,3							
الإمارات	11,1	10,8	9,7 ^(*)					
البحرين					9,1 ⁽⁺⁾	8,2 ⁽⁺⁾	9,1	9,0
تونس	16,1 ^(*)			11,8				
جيبوتي			23,5 ^(*)		22,0	20,0	19,5	19,7
السعودية		12,1 ⁽⁺⁾	11,7 ⁽⁺⁾				11,2	11,4
سوريا				7,2	8,3		8,5	
عمان	18,8 ^(*)		20,2					
فلسطين	25,8	26,6	20,1	20,4	18,4	17,8	17,3	16,6
قطر	7,9	12,7 ^(*)	8,1	9,1		9,5	9,2	9,6
القمر	10,4 ^(*)						6,4	
الكويت		9,1	6,8 ^(*)					
لبنان	5,6 ^(*)	7,2 ^(*)	7,8	7,3	7,7		8,9	
ليبيا		5,0						
مصر	13,2 ^(*)		8,3	8,8				12,1
المغرب			17,9 ^(*)				16,6	
موريتانيا	22,7							17,3
اليمن							24,2	

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، 2016.

ودوليًّا يعدّ المعدّل العربي لنسب المدرّسين في المرحلة العليا من التعليم الثانوي لعام 2014، حسب معهد اليونسكو للإحصاء 13.6 دون المعدّل العالمي (17.7) ودون معدّل منطقة آسيا الشرقية والمحيط الهادي (16.6) ومعدّل منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي (14.4). ولكنّه كان أعلى من معدّل منطقة أوروبا الوسطى والشرقية (12.8)، ومعدّل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (21.6 عام 2013)، كما يتّجسّد ذلك في الرسم البياني التالي:



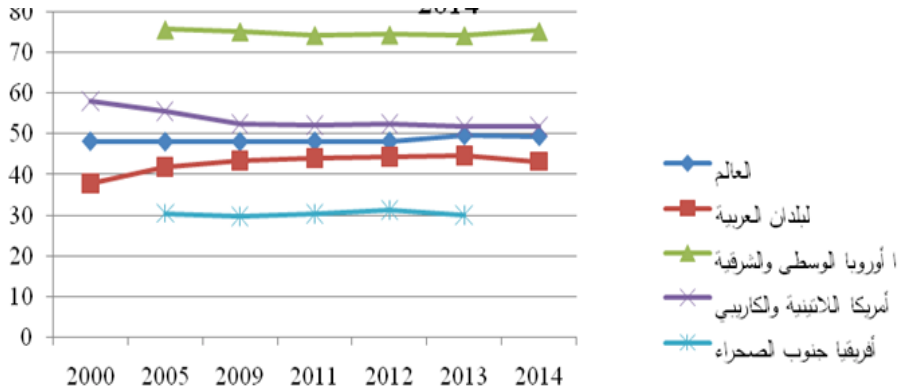
الرسم (21) : تطور نسب المدرّسين في المرحلة العليا من التعليم الثانوي عربيا وعالميا 2000 - 2014

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء 2016

نسب المدرّسات في المرحلة الثانوية العليا :

وفي ما يتعلّق بنسب المدرّسات في المرحلة العليا من التعليم الثانوي، فقد كانت أعلى من نسب المدرّسين وتجاوزت الـ 50% في 8 بلدان عربية هي: الإمارات والبحرين والسعودية وسوريا والعراق وقطر ولبنان والكويت، إلا أنها بقيت دون الـ 30% في 4 بلدان عربية أخرى هي: جيبوتي والمغرب وموريتانيا واليمن، علما بأنّ أهمّ تطوّر في نسب المدرّسات في هذه المرحلة كان في فلسطين (من 38.8 عام 2000 الى 47.6 عام 2013) ولبنان (من 45.1 عام 2001 الى 58.9 عام 2014). وقد تراوحت النسب بين 56.1% في العراق و 9.6% في موريتانيا عام 2002 (9 بلدان)، وبين 58.9% في لبنان و 11.1% في موريتانيا عام 2014 (6 بلدان). وقد ارتفع معدّل نسب المدرّسات في هذه المرحلة من 41.0 عام 2000 (10 بلدان)، الى 45.5 عام 2014 (6 بلدان)، بعد أن كان 45.1 عام 2013 (9 بلدان)، أي بارتفاع قدره 4 نقاط مئوية خلال الفترة. وتبرز تفاصيل هذه التطوّرات في الجدول 37.

وعلى الصعيد الدولي كان المعدّل العربي لعام 2014 (45,5) أقرب للمعدّل العالمي (49,5) منه الى معدّل منطقة أمريكا اللاتينية (51,9) ومعدّل أوروبا الوسطى والشرقية (75,3)، لكنه أعلى من معدّل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (حوالي 30%)، كما يتّجسّد ذلك في الرسم البياني التالي:



الرسم (22): تطوّر نسب المدرّسات في المرحلة العليا من التعليم الثانوي عربيا وعالميا 2000 - 2014 : المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

أمّا كفاءات المدرّسين والمدرّسات في المرحلة الثانوية فلم تتوفّر البيانات الكافية عنهم في عدد كبير من البلدان العربية. إلا أنّ ما توفّر من إحصائيات حول المدرّبين منهم تفيد أنّ هناك تفاوتاً ملحوظاً في مستويات التدريب، حيث بلغت نسبة المدرّبين من المدرّسين والمدرّسات في سنوات مختلفة خلال الفترة 2000 الى 2014، 100 بالمئة في كل من جيبوتي والعراق والكويت وعمان والسعودية، وفلسطين وتراوحت ما بين 99,2% في لبنان و 61,5% في مصر عام 2014، كما يتّضح ذلك من الجدول أدناه. ولم تتوفّر إحصاءات، أو إحصائيات أصلاً، حديثة العهد لإبداء رأي بخصوص البلدان العربية الأخرى.

الجدول (37) نسبة المدرّسين المدربين (ذكور وإناث) في المرحلة العليا من التعليم
الثانوي في الفترة 2000 الى 2014

البلد	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الإمارات	48,8	43,1						
البحرين					81,9(+)	82,8(+)	83,5	83,7
جيبوتي					100,0			100,0
السعودية							100,0	100,0
سوريا				84,2			91,7	
العراق	100,0							
عمان	100,0	100,0						
فلسطين		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
الكويت	100,0 ^(*)	100,0						
لبنان							98,8	99,2
مصر								61,5
موريتانيا								75,9
اليمن							94,6	

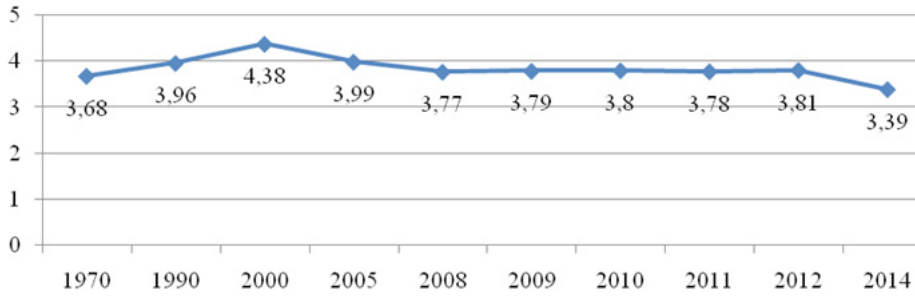
يبرز هذا الجدول شحّ البيانات بخصوص نسبة المدرّسين المدربين في البلدان العربية المتوقّرة بياناتها (13 يلبدا فقط) وتباعدها زنيا بالنسبة إلى بعض الدول (باستثناء فلسطين التي توقّرت بياناتها لكل سنوات الفترة). لذلك يستعصي إلبدا رأي معقول بشأنها. إلا أن الإحصاءات الواردة في هذا الجدول تشير إلى أن نسبة المدرّسين المدربين (ذكورا وإناثا) بلغت 100% خلال كامل الفترة في 6 بلدان (جيبوتي، السعودية، العراق، عمان، فلسطين والكويت)، وتتراوح في البلدان السبعة الأخرى بين 43,1% في الأردن عام 2005) و 99,2% في لبنان (عام 2014).

إن أهمّ ما يمكن استخلاصه بخصوص المدرّسين والمدرّسات في المرحلة العليا من التعليم الثانوي عام 2014 هو: (1) انخفاض معدّل نسب المدرّسين إلى مستوى 13,65، (2) الارتفاع الملحوظ في نسب المدرّسات إلى مستوى 45,5 (بلغ ما يعادل ثلاثة أضعاف نسبة المدرّسين)، وتجاوزت نسبتهن الخمسين بالمئة في 8 بلدان عربية، (3) المدرّسين مدرّبون بنسبة 100% في 6 بلدان من أصل 13 بلدا عربيا.

4 - الجدوى:

- الإنفاق على التعليم الثانوي:

تولي البلدان العربية اهتماما بالغا بالتعليم منذ منتصف القرن الماضي باعتباره الأداة الفعّالة الرئيسة في عملية التنمية والنهوض بالمجتمع، فكانت النفقات الجارية على التعليم وحصصه من الميزانيات، ولا تزال، مرتفعة خصوصا بالمقارنة مع مثيلاتها في الدول الأخرى. وعلى سبيل المثال، فإن النفقات الجارية لم تشهد تغيرا كبيرا خلال أربعة عقود ونصف العقد من الزمن، حيث تراوحت ما بين 3.68 % عام 1970 و 3.39 % عام 2014، كما يتبيّن من الرسم البياني التالي:



الرسم (23): تطور النفقات الجارية على التعليم في البلدان العربية كنسبة من إجمالي الدخل العام خلال الفترة 1970 - 2014

المصدر: البنك الدولي، أطلس بيانات العالم، إحصاءات التعليم، 2016 .

وشهد الإنفاق على التعليم زيادة مستمرة منذ عقد الثمانينات من القرن الماضي، حيث ارتفع من 18 بليون دولار عام 1980 إلى 28 بليون دولار عام 1994، وذلك بالأسعار الجارية، لكن بالنظر إلى معدلات التضخم فإن معدل الزيادة في الإنفاق الحقيقي على التعليم بدأ في الانخفاض منذ عام 1980 ويتجلى ذلك بوضوح عند مقارنته بما كان عليه في البلدان النامية والبلدان المصنّعة، كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول (38): تطوّر حجم الإنفاق على التعليم العام في الفترة ما بين 1980 و 1995

1990 - 1995		1985 - 1990		1980 - 1985		المنطقة
نسب الفرد	الإنفاق العام	نسب الفرد	الإنفاق العام	نسب الفرد	الإنفاق العام	
124	127	178	183	107	109	البلدان المصنّعة
110	119	146	162	90	98	البلدان النامية
100	112	92	104	112	133	البلدان العربية

المصدر: نادر فرجاني، 1998، ص 46 - 47.

وأوصى مؤتمر جومتيان حول التعليم (1990) بأن تخصص البلدان الأعضاء حوالي 5% من إجمالي ناتجها المحلي للإنفاق على التعليم. ولا تبعد هذه النسبة كثيرا عن النسبة التي اقترحتها مؤتمر شرم الشيخ حول التربية ما بعد 2015، وهو أن تخصّص كل دولة نسبة 4 إلى 6% من إجمالي ناتجها المحلي على الأقل، أو نسبة 15 إلى 20% من إنفاقها على التعليم على الأقل، أو كلا المؤشرين معا.⁴⁴

ومنذ 1999 تتفق البلدان العربية حوالي 5% من إجمالي ناتجها المحلي على التعليم سنويا، وهي نسبة عالية، ومما يزيد من أهميتها أن الإنفاق على التعليم يتحمّله القطاع العام وأنه يشهد ارتفاعا مستمرًا بسبب النمو الديمغرافي والتوسّع في نسب القيد. ومع الأخذ في الاعتبار التباين الكبير في الإنفاق بين البلدان العربية ذاتها، فإن هذه النسبة، والمؤشر الذي تمثّله، يبقيان ثاني أعلى نسبة إنفاق على التعليم في العالم، بعد ما تنفقه منطقة أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية. لكن على الرغم من مستوى هذه النسبة، وعلى عكس ما يُتوقّع، فإنه لم ينتج عنها تحسّن ملحوظ في جودة التعليم أو في تلبية احتياجات سوق العمل من العمالة الماهرة.

وشهدت نسب الإنفاق على التعليم في السنوات 2000 إلى 2012 تفاوتًا في ما بين البلدان العربية التي توفّرت بياناتها، حيث تراوحت بين 1.0% في السودان و 9.7% في كل من جيبوتي واليمن عام 2000 (7 بلدان)، وبين 2.2% في لبنان و 6.2% في تونس عام 2012 (6 بلدان)، وانخفض معدّل هذه النسب من 5.65% عام 2000 إلى 3.73% عام 2012، أي بما قدره 2.12 نقاط مئوية خلال الفترة.

44 اليونيسكو، المؤتمر الإقليمي للدول العربية حول التربية ما بعد 2015: تحقيق جودة التعليم والتعلّم المستدام للجميع، شرم الشيخ، 2015.

الجدول (39) تطوّر نسب الإنفاق على التعليم في البلدان العربية كنسبة من إجمالي الدخل المحلي في الفترة 2000 إلى 2012

البلد	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012
الأردن							
البحرين			2,5				2,6
تونس	6,2	6,5	6,3	6,5	6,2		6,2
الجزائر			4,3				
جيبوتي	9,7	8,4			4,5		
السعودية	5,9	5,4	5,1				
السودان	1,0	1,6	2,2	2,2			
سوريا			4,6	5,1			
عمان	3,2	3,5		4,2			
قطر	3,7	4,0	4,2	3,4	4,5	4,0	3,5
القمر			7,7			4,9	4,9
الكويت		4,7					
لبنان		2,7	2,0	1,8	1,6	1,6	2,2
مصر		4,8	3,8				
المغرب			5,6	5,4			
موريتانيا			3,6		3,6	3,1	3,0
اليمن	9,7		4,6				

المصدر: البنك الدولي، أطلس بيانات العالم، إحصاءات التعليم 2016.

وبخصوص الإنفاق على التعليم الثانوي كنسبة من الإنفاق العام على التربية فإنه لم تتوفر النسب إلا عن 10 بلدان فقط (هي تونس وجيبوتي وسوريا وعمان وقطر والقمر والكويت ولبنان والمغرب وموريتانيا)، ولم تغط كل سنوات الفترة، من 2000 إلى 2014. وبالتالي فإنه لا يمكن إبداء رأي معقول بشأن هذا الإنفاق. إلا أنه يمكن ملاحظة أنّ هذه النسبة كانت متفاوتة جداً وتراوح ما بين 52,59 و 14,73 % خلال كامل الفترة، وأنّها كانت مرتفعة نسبياً حتى سنة 2009، حيث تراوحت ما بين 52,59 % في عمان عام 2001 و 14,74 % في قطر عام 2009.

ثم انخفضت خلال السنوات الأربع الأخيرة (2010 - 2013) وتراوح ما بين 37,28 % في جيبوتي و 14,73 % في لبنان عام 2012. وتبرز هذه الخصوصيات بوضوح في الجدول التالي:

الجدول (40): الإنفاق على التعليم الثانوي كنسبة من الإنفاق العام على التربية خلال الفترة من 2000 إلى 2014

البلد	2000	2002	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013
تونس	45,03 ^(*)	44,36 ^(*)	41,58 ^(*)	47,34	-	-	-	-	-
جيبوتي	-	-	-	-	37,28	-	-	-	-
سوريا	-	33,41	-	35,85 ⁽⁰⁷⁾	36,90	-	-	-	-
عمان	52,59 (01)	43,21	41,83	-	40,16	-	-	-	32,14
قطر	-	-	-	-	14,74	-	-	-	-
القمر	-	40,12 ^(*)	-	23,66	-	-	27,60	27,83	-
الكويت	-	36,73	36,23	36,21 ^(*) (06)	-	-	-	-	-
لبنان	-	-	-	-	-	-	-	14,73	17,09
المغرب	-	-	-	43,07	41,93	-	-	-	-
موريتانيا	-	-	-	25,59	-	23,20	21,11	28,65	23,34

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016

هذا وقد عكست النسب المتعلقة بحصّة التلميذ من الإنفاق على التعليم الثانوي كنسبة من إجمالي الدخل المحلي خلال الفترة 1999 إلى 2013، نفس الخصوصيات تقريبا. وقد تراوحت هذه النسب ما بين 45,8 % في المغرب و 15,8 % في الأردن عام 1999 (7 بلدان) وبين 21,5 % في عمان و 5,1 % في لبنان عام 2013 (3 بلدان فقط)، علما وأنّ المغرب هو البلد العربي الوحيد الذي توفّرت بياناته بدون انقطاع حتى عام 2012. وإذا اعتمدنا النسب الخاصة بعام 2011 (7 بلدان) فإن هذه النسب تراوحت بين 33,6 % في المغرب و 12,6 % في اليمن. وخلال الفترة شهد معدّل النسب انخفاضا من 23,1 % عام 1999 إلى 19,6 % عام 2011، أي بما قدره 3,5 نقاط مئوية خلال الفترة. ويتضمّن الجدول التالي تفاصيل هذه النسب.

الجدول (41): حصّة التلميذ من الإنفاق على المرحلة العليا من التعليم الثانوي
(كنسبة من إجمالي الناتج المحلي) في الفترة 1999 الى 2013

البلد	1999	2003	2005	2007	2008	2009	2011	2012	2013
الأردن	15,8	18,8	19,1	16,1	14,8	-	15,1	-	-
الإمارات	-	-	-	-	-	-	17,2	17,8	-
تونس	24,6	23,5	21,7	-	24,4	-	-	-	-
الجزائر	21,2	17,9	-	-	-	-	-	-	-
جيبوتي	-	-	-	-	30,8	-	-	-	-
السعودية	-	-	-	18,2	-	-	-	-	-
سوريا	21,5	-	-	13,3	-	14,6	-	15,4	-
عمان	20,6	-	12,2	-	-	14,4	17,4	-	21,5
قطر	-	-	-	-	-	10,5	-	-	-
الكويت	-	18,2	15,2	-	14,2	-	22,2	-	-
لبنان	-	-	-	-	-	-	-	3,7	5,1
المغرب	45,8	42,6	57,7	37,2	32,7	30,5	33,6	36,1	-
موريتانيا	32,6	-	21,9	-	31,9	27,3	19,2	21,4	17,3
اليمن	-	-	-	-	-	-	12,6	-	-

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (تقديرات المعهد)،

إن ما يمكن استخلاصه من هذه البيانات المالية هو أن مستوى الإنفاق على التعليم في البلدان العربية مرتفع نسبياً مقارنة بما هو عليه في مناطق أخرى من العالم، ويعكس حرص بلدان المنطقة على النهوض بالتعليم حتى يكون أداة فعالة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. لكن هذا الإنفاق، على أهميته، لم يكن كافياً حيث بقيت جودة التعليم متدنية في ضوء المؤشرات التي وضعت له، ولم يمكن من إنتاج خريجين تتوفر لديهم المهارات المطلوبة لتلبية احتياجات سوق العمل. وفي هذا الصدد لا بد من التأكيد على ما يلي:

أولاً: إن حجم الإنفاق على التعليم يتأثر إلى حد بعيد بمستوى النمو الديمغرافي في أي بلد من البلدان. والمعروف هو نسبة النمو الديمغرافي في البلدان العربية بقيت مرتفعة خلال الفترة التي يغطيها هذا التقرير، ففي عام 2013 تراوحت نسبة النمو بين (0,04 -) في لبنان (و 0,14 في الأردن)، و 4,85 في ليبيا، وبلغ متوسط النمو بالنسبة إلى المنطقة العربية ككل 1,85 مقابل (0,503) بالنسبة إلى بلدان أوروبا الغربية، و (0,148) بالنسبة إلى بلدان الحلف الأطلسي.⁴⁵

45 معهد اليونسكو للإحصاء، 2016.

وبسبب هذا النمو الديمغرافي، فإن البلدان العربية ذات الدخل العالي ذاتها تجد نفسها أمام خيارات صعبة عند تحديد الإنفاق على أولوياتها، مما يجعل التعليم في منافسة مستمرة مع قطاعات حيوية أخرى ذات أولوية، مثل قطاع الصحة على سبيل المثال.

ثانياً: إن المقياس الحقيقي للإنفاق على التعليم هو حصة الفرد منه، وبالتالي فكلما ارتفع عدد التلاميذ في مرحلة تعليمية معينة انخفضت حصة التلميذ الواحد من ذلك الإنفاق، مما يجعل هذه الحصة ضعيفة جداً في عدد من البلدان العربية ذات الإمكانيات المتدنية، الأمر الذي يساعد على فهم ضعف أداء هذه البلدان في قطاع التعليم، وخصوصاً في التعليم الثانوي، رغم كل ما تبذله من جهود للنهوض به.

ثالثاً: إن الحجم الحقيقي للإنفاق على التعليم يشهد تراجعاً مستمراً منذ منتصف الثمانينات من القرن الماضي، وذلك نتيجة التضخم المالي الذي تعيشه جلّ البلدان كما سلف بيانه.

5 - الجودة :

- عدد التلاميذ بالنسبة إلى المدرّس الواحد

شهدت نسبة التلاميذ للمدرّس الواحد في مرحلة التعليم الثانوي العام بالبلدان العربية تطوّراً إيجابياً ملحوظاً خلال الفترة 1999 إلى 2014، حيث تشير الأرقام الخاصة بالبلدان التي توفرت بياناتها إلى:

(1) أنّ عدد التلاميذ بالنسبة إلى المدرّس الواحد في البلدان العربية تراوح بين 27,9 في جيبوتي و 8,6 في قطر عام 1999 (12 بلداً)، وبين 24,54 في جيبوتي و 9,86 في البحرين عام 2014 (5 بلدان).

(2) أنّ معدّل نسب التلاميذ للمدرّس الواحد انخفض من 17,82 عام 1999 إلى 13,76 عام 2014، أي بما قدره 4,06 نقاط خلال 16 سنة.

(3) أنّ المؤشّر الذي حدّدته خطة تطوير التعليم في الوطن العربي 2008-2018 وهو 20 تلميذاً بالنسبة إلى المدرّس الواحد بحلول عام 2016، قد تمّ بعد تحقيقه في كل البلدان العربية، باستثناء ثلاثة منها (هي جيبوتي والسودان وموريتانيا) التي بقي فيها عدد التلاميذ للمدرّس الواحد أعلى من 24 تلميذاً، والتي تحتاج بالتالي إلى بذل مزيد من الجهد للتقليل من نسبة هؤلاء التلاميذ مما يتيح مزيداً من الوقت المخصص لكل تلميذ أثناء التدريس ومن الارتقاء بجودة التعليم المقدم له.

الجدول (42): تطوّر عدد التلاميذ بالنسبة للمدرّس الواحد في التعليم الثانوي في
الفترة 1999 إلى 2014

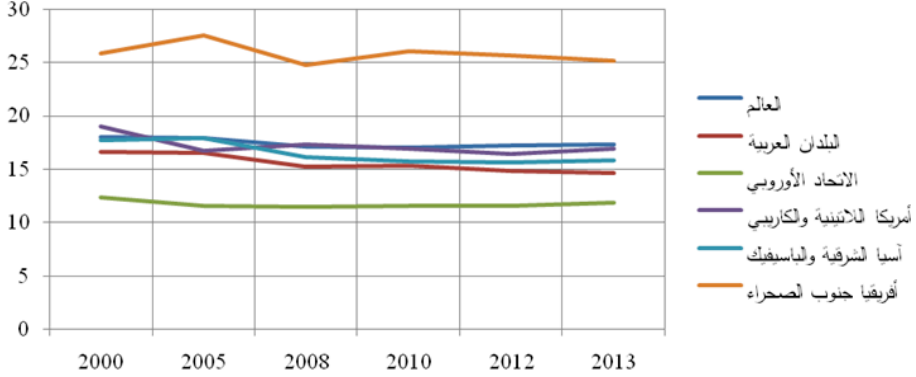
البلد	1990	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
الإمارات	12,6	12,8	13,1	11,9	-	12,1	12,3	11,50	13,27
البحرين	15,3	-	-	-	-	10,4	9,6	9,99	9,86
تونس	17,3	19,0	17,2	13,9	13,3	13,6	-	-	-
الجزائر	17,9	-	-	-	-	-	-	-	-
جيبوتي	27,9	-	-	29,7	-	27,9	26,6	25,13	24,54
السعودية	-	-	11,1	11,3	-	-	-	10,76	10,96
السودان	-	-	-	-	-	-	31,1	-	-
سوريا	18,1	17,6	-	-	-	-	-	-	-
العراق	-	19,7	-	-	-	-	-	-	-
عمان	15,3	17,9	-	-	-	-	-	-	-
فلسطين	-	28,4	26,6	23,3	22,5	20,5	20,2	-	-
قطر	8,6	(3+)10,15	11,6	9,6	9,9	10,1	9,7	9,67	10,17
القمر	-	-	(2-)11,26	-	-	-	-	8,71	-
الكويت	12,5	10,8	-	8,2	-	-	-	-	-
لبنان	-	-	9,0	9,2	8,9	9,3	-	8,21	-
مصر	21,3	16,9	-	12,1	-	-	-	-	-
المغرب	17,8	17,0	-	-	-	-	-	-	-
موريتانيا	18,1	26,3	31,0	-	-	-	-	-	-
اليمن	-	-	-	-	-	16,1	-	-	-
البلدان العربية	17,0	16,63	16,54	15,00	15,34	15,13	14,86	14,63	-
العالم	17,82	18,01	17,95	16,97	17,03	17,25	17,21	17,37	-

المصدر: البنك الدولي، أطلس بيانات العالم، الإحصاءات التربوية، جوان 2016. تفسير الرموز: تتعلّق النسبة 10،15 (3+) بعام 2003 (2000+3)، وتتعلّق النسبة 11،26 (2-) بعام 2003 (2005-2).

وتجدر الإشارة إلى أن معدّل التلاميذ للمدرّس الواحد في التعليم الثانوي كان دون المعدّل العالمي (16,0) خلال الفترة كلها، وقد كان الفارق بين المعدّلين أقلّ من نقطة واحدة عام 1999 ثم ارتفع تدريجياً ليلبغ 2،94 نقاط عام 2013.

ومقارنة بما هو عليه في بقية مناطق العالم فإن المعدّل العربي لنسب التلاميذ للمدرّس الواحد في مرحلة التعليم الثانوي بالنسبة إلى العام 2014 يعتبر معتدلاً، لكنه أدنى مما هو

عليه في المستوى العالمي وفي منطقة أمريكا اللاتينية (16.94)، ومنطقة آسيا الشرقية والمحيط الهادي (15.86)، ومنطقة أفريقيا جنوب الصحراء (25.14)، لكنه أعلى من معدّل النسب الخاصة بمنطقة الاتحاد الأوروبي (11.85). ويجسّد الرسم البياني التالي تطوّر معدّل هذه النسب في المناطق المذكورة.



الرسم (24) : عدد التلاميذ للمدرّس الواحد في مرحلة التعليم الثانوي عربيا وعائليا
2013 - 2000

المصدر: البنك الدولي، مؤشرات التنمية العالمية، جوان 2016.

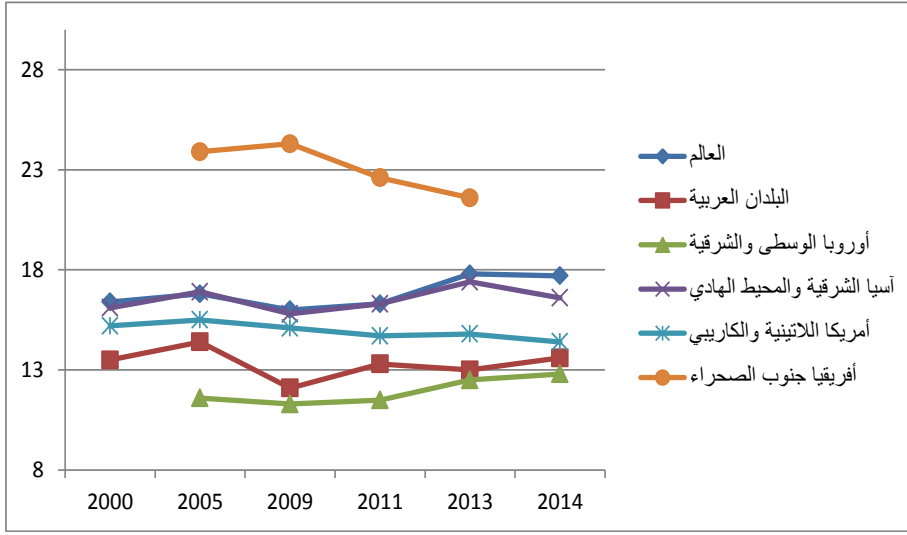
وعلى صعيد المرحلة العليا من التعليم الثانوي تشير إحصاءات البلدان العربية المتوفرة بياناتها إلى أنّ نسبة التلاميذ للمدرّس الواحد تراوحت ما بين 25.1 في فلسطين و 9.3 في الكويت عام 2000 (10 بلدان)، وبين 19.7 في جيبوتي و 9.0 في البحرين عام 2014 (7 بلدان)، وأن أقوى تطوّر كان في فلسطين، في اتجاه الانخفاض (من 25.1 عام 2000 إلى 16.6 عام 2014) وفي لبنان في اتجاه الارتفاع (من 5.6 عام 2000 إلى 8.9 عام 2013). وقد انخفض معدّل النسب خلال الفترة من 16.0 عام 2000 إلى 13.6 عام 2014، أي بما قدره 2.4 نقطة خلال الفترة كاملة. وتبرز هذه التطوّرات بوضوح في الجدول التالي.

الجدول (43): تطوّر نسب التلاميذ للمدرّس الواحد في المرحلة العليا من التعليم
الثانوي في الفترة من 2000 إلى 2014

2014	2013	2011	2009	2006	2005	2000	البلد
-	-	-	(2-)10,4	-	-	16,3	الأردن
-	-	-	(*) 9,7	10,4	10,8	11,2	الإمارات
9,0	9,1	(+) 9,1	-	-	-	-	البحرين
-	-	-	12,2	-	(1-)16,5	(*) 14,3	تونس
19,7	19,5	22,0	(*)23,5	-	-	-	جيبوتي
11,4	11,2	-	(+)11,7	-	(+) 12,1	-	السعودية
8,5	8,5	8,3	(2-)11,9	11,2	(1-)11,0	-	سوريا
-	-	-	(2-)20,7	-	-	-	الصومال
-	-	-	-	-	(1-)18,7	16,1	العراق
-	-	-	20,2	-	-	17,0	عمان
16,6	17,3	18,4	20,1	22,5	26,6	25,1	فلسطين
9,6	9,2	-	8,1	8,6	(*) 12,7	(2+)9,2	قطر
-	6,4	-	-	-	(1-)10,6	(1+)10,4	القمر
-	-	-	(*) 6,8	-	9,1	(*) 9,3	الكويت
8,9	8,9	7,7	7,8	7,6	(*) 7,2	(1+)5,6	لبنان
-	-	-	-	4,8	5,0	-	ليبيا
12,1	-	-	8,3	-	(1-)14,4	(*) 12,8	مصر
16,6	16,6	-	(*)17,9	-	(1-)16,9	(*)14,3	المغرب
17,3	-	-	-	24,4(+)	-	24,0	موريتانيا
24,2	24,2	-	-	-	-	-	اليمن

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016 (+) تقديرات البلد، † تقديرات المعهد).
يشير الرقم (1-) إلى النسبة الخاصة بالسنة السابقة، والرقم (2+) إلى نسبة الخاصة بالسنة
بعد الموالية).

ومقارنة بما هو عليه في مناطق أخرى من العالم، فإن معدّل نسب التلاميذ للمدرّس الواحد
في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (13,6) يبدو معتدلاً. فهو أقلّ من المعدّل العالمي (17,7)،
ومن معدّل منطقة آسيا الجنوبية والمحيط الهادي (16,6) ومعدّل منطقة أمريكا اللاتينية
(14,4)، ومعدّل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (21,26 لعام 2013)، ولكنه أعلى من معدّل
منطقة أوروبا الوسطى والشرقية (12,8)، كما يتجسّد في الرسم التالي:



الرسم (25) : معدل نسب التلاميذ للمعلم الواحد في المرحلة العليا من التعليم الثانوي في مناطق من العالم 2000 - 2014
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، جوان 2016.

إنّ تحقيق نسبة تلاميذ للمدرّس الواحد في 16 من أصل 19 بلدا عربيا قبل التاريخ المحدّد له (2016) من شأنه أن يبعث على الارتياح بخصوص نوعية التعليم الثانوي. إلّا أن هذا الإنجاز يثير تساؤلا هاما بخصوص أثر العلاقة بين عدد المعلمين والتلاميذ من ناحية، وجودة التعليم في مرحلة التعليم الثانوي في البلدان العربية من ناحية أخرى. فالمفترض هو أن تشهد جودة التعليم تحسّنا كلّما انخفض عدد التلاميذ للمدرّس الواحد. لكن هذا لا يحدث في كلّ الحالات ولا يتفق دائما مع ما هو موجود على أرض الواقع. فبحسب التقرير الذي نشرته مؤسسة بروكينغز للتعليم العالمي التابعة لمعهد اليونسكو للإحصاء، بناء على دراسة أجرتها في 13 بلدا عربيا في الفترة ما بين 2001 و2012، فإنّ 48% من تلاميذ المدارس الثانوية في هذه البلدان لا يمتلكون المهارات الأساسية (من حيث القدرة على القراءة والكتابة بطلاقة وعلى القيام بالعمليات الحسابية الأساسية) التي تتماشى مع مستوى التعليم الثانوي، وذلك رغم مزاولتهم للدراسة⁴⁶. وقد سبق أن أشارت نتائج اختبارات بيزا (PISA) الدولية لسنة 2013 إلى مثل هذا الوضع من خلال أداء طلبة بعض البلدان العربية في هذه الاختبارات.

46 مقياس التعلّم في العالم العربي، أزمة التعلّم في البلدان العربية، فيفري 2014.

وقد أصبح مسلماً به أنّ تحقيق الجودة في التعليم يتطلّب، بالإضافة إلى عنصر المدرّس نفسه، توفّر عناصر أخرى، مثل الوقت المخصّص للتعلّم، والمناهج التعليمية، والمواد الدراسية الأساسية، وأساليب التعليم، ولغة التدريس، والمرافق المتاحة، ونظم التقويم، والقيادة والإدارة المدرسية، والبيئة التي يتم فيها التعليم بصورة عامة.⁴⁷ وهذه كلّها جوانب لا ترتقي دائماً إلى المستوى المطلوب لتحقيق الجودة في التعلّم. إلى جانب ذلك، فإن مفهوم الجودة ذاته ليس محلّ توافق بين الأطراف المعنية به من بلد إلى آخر، وحتى داخل البلد الواحد، وذلك بسبب الصعوبات التي تحيط بقياسه من بيئة تعليمية إلى أخرى.

في ضوء ما سبق لا بدّ من التنويه إلى ما تمّ تحقيقه من تقدّم في مختلف مكونات التعليم الثانوي العام وفي المرحلة العليا منه في البلدان العربية، حيث تشير جلّ المؤشّرات إلى أنّ الجهود المبذولة كانت ولا تزال في الاتجاه الصحيح، سواء كان ذلك في مجال الالتحاق والقيود أو بالعناية بالإناث أو بالحدّ من ظاهرة الرسوب أو في مشاركة المرأة وتقليص عدد التلاميذ بالنسبة للمدرّسين وغيرها. إلا أنّ جلّ التقييمات، الوطنية منها والدولية، تعكس موقفاً واحداً من هذه الإنجازات يتمثّل في قولها "نعم ولكن"، وتجمع على أنّ هذه الإنجازات هي إنجازات كمّية لا يصحبها تقدّم نوعي في العديد من البلدان العربية بناء على ما تمخّض عن مشاركتها في الاختبارات الدولية. لذلك فإنّ مسألة الجودة أصبحت تشكّل مصدر انشغال كبير في البلدان العربية، بالنسبة إلى المسؤولين عن التعليم في جميع مراحلها، وبالخصوص في المرحلة الثانوية، وكذلك بالنسبة إلى أولياء أمور التلاميذ الذين يعلّقون آمالاً كبيرة على التعليم الثانوي، خصوصاً لكونه يمثّل مرحلة مفصلية تفضي في نهايتها إلى التحاق أبنائهم إما بالتعليم العالي أو بسوق العمل. وتتجسّد الجودة في مرحلة تعليمية معيّنة في ما يحصل من نمو معرفي لدى المتعلّم، من ناحية، وفي ما يكتسبه من مواقف وقيم وقدرة على الإبداع من خلال تعلّماته، من ناحية أخرى. وتكمن الصعوبة الرئيسية في أساليب التعرّف على ذلك التحصيل وتلك المكتسبات وفي طرق تقييمها، أي في الامتحانات. وقد أصبحت هذه الأساليب وهذه الطرق تثير العديد من التساؤلات والانتقادات بسبب صيغها وعدم ملاءمتها ونتائجها.

أما عن تجلّيات الجودة فقد حدّد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2005، ص 6 التي ينبغي الارتقاء بالعمل فيها لضمان جودة التعليم. وتتمثّل هذه المجالات في: توفّر المعلمين عدداً وعدة، وحجم الوقت المخصّص للتعليم، والمواد الدراسية الأساسية، وأساليب التعليم، ولغة التدريس، وتوفّر المواد التعليمية، وتوفّر المرافق اللازمة والمناسبة، والقيادة المسؤولة⁽⁴⁸⁾

47 راجع ملخّص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2005، ص 6
48 اليونيسكو، التقرير العالمي حول رصد التعليم للجميع، 2005، ص 2 و 3.

وفي هذا الصدد ينبغي التذكير بالجهود التي تبذلها البلدان العربية ممثلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، من أجل إتاحة الظروف الملائمة لتحقيق الجودة في التعليم، ومن هذه الجهود بالخصوص تنظيم ملتقى الدوحة في سبتمبر 2010 لتدارس مسألة الجودة في التعليم العربي. وقد تمّ تنظيم ذلك اللقاء تنفيذاً لدعوة خطة تطوير التعليم في الوطن العربي إلى "تطوير أداء النظام التعليمي وتحسين جودته"،⁴⁹ وقد صدر عن اللقاء إعلان الدوحة من أجل تعليم جيّد للجميع الذي يمثل المرجعية الرئيسية للبرنامج العربي لتحسين جودة التعليم الذي تمّ بعثه عام 2012، وهو برنامج يهدف إلى إرساء أسس الجودة في مكونات العملية التعليمية عبر أجهزة متخصصة تعنى بالمجالات التالية (1) التربية ما قبل المدرسية، (2) تطوير مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعلّم، (3) الارتقاء بالمعلمين معرفياً ومهنياً، (4) التقييم والبحث في مجال جودة التعليم و(5) دعم كفايات المبادرة وريادة الأعمال لدى المتعلمين.

ولا أدلّ على اهتمام البلدان العربية بتحسين جودة أنظمتها التعليمية من أنّ 16 من أصل 22 بلداً شاركت في الاختبارات الدولية (TIMMS, PIRLS, PISA) سنة 2011 إلا أنّ تحصيل التلاميذ العرب الذين شاركوا فيها كان متدنياً ودون المستوى الأدنى المطلوب بحسب المقاييس التي وضعها القائمون على هذه الاختبارات، واعتُبر ذلك دليلاً على أنّ أداء الأنظمة التعليمية العربية التي شارك تلاميذها في هذه الاختبارات كان هو أيضاً دون المستوى المطلوب، وأنّ احتياجات التعلّم الأساسية لدى التلاميذ وتمكّن هذه الاختبارات من تقييمها لا تحظى بالاهتمام اللازم تدريسا وتقويماً في الأنظمة التعليمية المعنية. وفي هذا الصدد لا بدّ من الإقرار بأنّ عملية تقييم الجودة ليست بالأمر الهين، وقد أكّد ذلك التقرير العالمي حول التعليم للجميع عندما أشار إلى أنّ عملية تقييم الجودة هي عملية صعبة، وأنّه على الرغم من توفّر المؤشرات الكمية إلاّ أنّه لا يوجد مقياس جاهز ومتفق عليه لقياسها⁽⁵⁰⁾. وفي هذا الصدد، لا بدّ من التأكيد أيضاً على أنّ التقييمات الدولية في مجال جودة التعليم، رغم كل ما تتضمنه من إيجابيات وفوائد بالنسبة للبلدان المشاركة فيها، كل حسب اهتماماته وانتظاراته، تبقى في الأساس عملية معقّدة، إن لم نقل منحازة لصالح القائمين عليها، وذلك لأنّها تحاول المقارنة بين أنظمة تعليمية مختلفة أصلاً من حيث بنيتها ومناهجها وأساليبها التعليمية/التدريسية ومن حيث الإمكانيات المتاحة لها، ومختلفة أيضاً من حيث أهدافها ومن حيث البيئة التي تعمل فيها والثقافة المحيطة بها، وبالتالي فإنّه ينبغي توخّي الحذر في اعتماد هذه الاختبارات الدولية أساساً وحيداً لإصلاح الأنظمة التعليمية في البلدان العربية.

49 الخطة، ص. 9.

50 اليونيسكو، التقرير العالمي حول رصد التعليم للجميع، 2009، ص. 148.

الخاتمة

إن أهم ما يمكن استخلاصه والتركيز عليه بعد عرض التطورات التي شهدتها التعليم الثانوي في البلدان العربية وتحليلها وتمييز بها خلال الفترة 1998 إلى 2014 يتمثل في النقاط التالية:

1. ارتفاع نسب القيد الإجمالية في ثلثي البلدان العربية، وارتفاع معدّل هذه النسب بما قدره 11,93 نقطة مئوية، ليلبغ 57,92 % عام 2014.
2. ارتفاع معدّل نسب القيد الصافية في المرحلة العليا بما قدره 13,06 نقطة مئوية خلال الفترة ليصل إلى 54,20 % عام 2014.
3. ارتفاع معدّل نسب القيد الإجمالية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي من 45,99 % عام 2000 إلى 57,92 % عام 2014، أي بارتفاع قدره 11,93 نقطة مئوية.
4. ارتفاع معدّل نسب مشاركة الفتيات من 47,18 % عام 2000 إلى 48,34 % عام 2014، أي بربع نقطة واحدة خلال 15 عاما وهو ارتفاع ضعيف، إلا أن المعدّل العربي لعام 2014 كان أعلى من المعدّل العالمي الذي بلغ 47,0 % في نفس السنة.
5. ارتفاع معدّل نسب القيد الإجمالية للفتيات من 66,28 % عام 2000 إلى 72,45 % عام 2014، أي بمقدار 6,17 نقطة مئوية، وقد كان المعدّل العربي أعلى من المعدّل العالمي خلال السنوات 2001 إلى 2006 قبل أن يبدأ في الانخفاض بداية من عام 2007.
6. ارتفاع معدّل مؤشر تكافؤ الفرص من 0,86 إلى 0,93، مع تحقّقه في بعض البلدان والاقتراب من تحقيقه في بلدان أخرى.
7. تحقّق مؤشر تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم الثانوي في كل البلدان العربية، باستثناء 6 منها، هي جيبوتي (0,75) والعراق (0,66) وعمان (0,94) والمغرب (0,60) وموريتانيا (0,92) واليمن (0,67).
8. انخفاض معدّل نسب القيد الصافية في التعليم الثانوي (كل البرامج) من 67,7 % عام 2000 إلى 63,6 % عام 2012، أي بمقدار 4,1 نقاط مئوية خلال 13 سنة.
9. ارتفاع معدّل نسب القيد في المؤسسات الخاصة للتعليم الثانوي من 17,4 % عام 2002 إلى 27,0 % عام 2014، أي بما قدره 9,6 نقاط مئوية خلال 13 سنة. مع الملاحظة أن خمسة بلدان عربية، من أصل 13 بلدا توفرت بياناتها لعام 2014، شملت في ما بينها 50,5 % من مجموع القيد في المؤسسات الخاصة للتعليم الثانوي في البلدان العربية.
10. انخفاض معدّل نسب التلاميذ للمدرّس الواحد في مرحلة التعليم الثانوي العام من 17,82 عام 1999 إلى 13,76 عام 2014، أي بما قدره 4,06 نقاط خلال 16 سنة.

11. انخفاض معدّل نسب التلاميذ للمدرّس الواحد في المرحلة العليا من 16.0 عام 2000 إلى 13.6 عام 2014، أي بما قدره 2,4 نقطة خلال الفترة كاملة.
12. ارتفاع معدّل نسب الشباب في سن التعليم الثانوي خارج صفوف الدراسة من 42,5 % عام 2000 إلى 43,8 % عام 2013، أي بارتفاع قدره 1,3 نقطة خلال الفترة (مع الملاحظة أن المعدّل العربي لنسب الذين هم في سنّ المرحلة الثانوية خارج صفوف الدراسة، حسب إحصاءات معهد اليونسكو للإحصاء لعام 2014، لا يختلف كثيرا عن المعدّل العالمي (37,8 مقابل 37,2%)،
13. ارتفاع عدد الراسبين من (1 278 041) تلميذ وتلميذة عام 2000 إلى 1 360 554 عام 2013 وإلى (1 221 368) عام 2014 (في 12 بلدا)، مقابل (17 بلدا)، وقد بلغ عددهم (11 بلدا).
14. انخفاض معدّل نسب المدرّسين من 14,79 % عام 2002 إلى 13,65 % عام 2014، أي بما قدره 1,14 نقطة مئوية.
15. ارتفاع معدّل نسب المدرسات في المرحلة العليا من التعليم الثانوي بمقدار 4,7 نقاط مئوية ليصل إلى 45,0 %. وكانت أعلى من نسب المدرّسين، وتجاوزت الـ 50 % في 8 بلدان عربية.
16. انخفاض معدّل نسب التفاوت في الرسوب في مرحلة التعليم الثانوي العام من 0,71 عام 2000 إلى 0,64 عام 2013، أي بما قدره 0,07.
- إنّ هذه المعدّلات هامة ومفيدة في حدّ ذاتها لأنها تسلط الضوء على نتائج الجهود المبذولة من أجل النهوض بالتعليم الثانوي في البلدان العربية حتّى يضطلع بالدور المرتقب منه. لكنّها بصفتها تلك، أي كمعدّلات، تخفي العديد من التباينات القائمة في مجالات أداء الأنظمة التعليمية، ولا تكشف عن كل ما يدور داخل كل منها. كما أنّها لا تعكس الفوارق الموجودة بين الدول العربية من حيث الإمكانيات والكفاءات والموارد التي تؤثر، لا محالة، على أداء المنظومة التعليمية في كلّ منها. من ناحية أخرى، فإنّ هذه المعدّلات، وبطريقة ضمنيّة، ترفع من مستوى أداء أنظمة وتقلص من مستوى أداء أنظمة أخرى، مما يؤثّر سلبا على أداء المنظومة التعليمية العربية. فقد جاءت المعدّلات المذكورة أعلاه في أغلبها في مراتب متدنّية مقارنة بمعدّلات مناطق أخرى من العالم ومن المعدّلات العالمية ذاتها. وهذا، إلى حدّ ما، سبب التقييمات المتدنّية لأداء هذه المنظومة من قبل جهات داخلية وخارجية عديدة.
- هذا وينبغي أن لا تقلل من أهمّية هذه النتائج ومن الجهود التي أفضت إليها. إلا أنّ عدم إلزامية التعليم الثانوي وتركيز اهتمام البلدان العربية على التعليم الأساسي، إلى جانب القضايا

الناجمة عن النمو الديمغرافي والتضخم المالي والظروف التي سادت، ولا تزال تسود، في عدد من البلدان العربية، كلها عوامل جعلت التعليم الثانوي يفقد مرتبة الأولوية التي يفترض أن يحظى بها نظرا لموقعه المفصلي في الهيكل التعليمي ولارتباطه بالتعليم العالي وإعداد الكوادر العليا، من ناحية، وبسوق العمل التي تحتاج مهارات معينة من ناحية أخرى.

إن التعليم الثانوي باعتباره موجهاً لفئة عمرية ذات خصوصيات معينة لا يمكن أن ينحصر في الجانب الرسمي للمرحلة بالمعنى المعتاد للكلمة، لأنّ التكوين الذي تتلقاه هذه الفئة العمرية خلال سنوات التعليم الثانوي سيكون بالنسبة إلى عدد كبير منهم التكوين الأخير قبل أن يخوضوا معترك الحياة. لذلك فإن التعليم الثانوي ينبغي أن يتطور حتى يتمكن من توفير المعرفة والمهارات والقيم التي من شأنها أن تيسر دخولهم إلى الحياة النشيطة وتلائمهم مع متطلباتها الجديدة بفعالية، سواء باعتبارهم طلبة تعليم عال أو عملة أو موظفين في مؤسسات اقتصادية، أو مواطنين مسؤولين في مجتمع متغير. وهذا يتطلب بدوره تطوير المعرفة والمهارات والقيم لدى القيادات التعليمية (مدرسين ومديرين ومشرفين وغيرهم) من أجل الارتقاء بعلاقاتهم مع هؤلاء الشباب. من ناحية أخرى ربّما حان الوقت ليصبح التعليم الثانوي مرحلة نهائية مستقلة بذاتها وتحظى بالعناية والإمكانات اللازمة التي تجعلها تركز على تكوين خريجين يتمتعون بالمعرفة والمهارات والقيم الضرورية التي تجعلهم قادرين على خوض الاختبارات المختلفة التي يقتضيها الدخول إلى سوق العمل وإلى التعليم الجامعي والعالي عن جدارة، والنجاح في هذه الاختبارات أو الإخفاق فيها كل حسب إمكانياته وما استثمره خلال دراسته في هذه المرحلة.

إنّ التوجّه السائد اليوم لدى الغالبية العظمى من تلاميذ المرحلة الثانوية ولدى أولياء أمورهم يتمثل في اختيار التخصصات الأكاديمية قبل سواها، على أساس أنها ستفتح لهم في ما بعد أبواب الجامعة والتعليم العالي. وهذا في حدّ ذاته حقهم ولا يحق لأحد أن يجادلهم فيه. إلا أنّ الجودة الضمنية التي على أساسها يلتحق عدد كبير من خريجي التعليم الثانوي بالتعليم العالي والجامعي ينبغي أن تخضع للتقييم للتأكد من مستواها، بما يمكن من البتّ في ما إذا كانت تسمح للتمييز المعني بالالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي أم لا. ويتمثل هذا التقييم في اختبارات خاصة تضعها مؤسسات التعليم العالي والجامعي كلّ حسب اختصاصها ويخضع لها كل الذين يرغبون في الالتحاق بها. ومن هذا المنطلق فإنّ النظرة إلى التعليم الثانوي وإلى مناهجه وأساليبه عمله ومسؤولية كلّ الأطراف المعنية به لا بدّ أن تتغير، وهو ما قد يعيد للامتياز والتميّز موقعهما على رأس عمليتي التعليم والتعلّم في هذه المرحلة التعليمية.

قواعد كتابة البحوث والدراسات والمقالات (*)

يتبع في كتابة البحوث والدراسات التي تنشر في هذه المجلة المنهج التالي :

أ) يرسل الموضوع إلى رئيس التحرير مرقونا على الآلة الكاتبة خاليا من الأخطاء اللغوية والكتابية في نسختين، على أن لا تزيد صفحاته عن 25 صفحة.

ب) في البحوث والدراسات يرفق ما يلي :

- 1 - اسم الكاتب وعنوانه البريدي الكامل، ودرجته العلمية الحالية،
- 2 - ملخص بالعربية، مترجم إلى الانجليزية أو الفرنسية على أن لا يتعدى أي منهما 250 كلمة،
- 3 - أدوات الدراسة (كالاستبيانات أو الاختبارات)، إذا كانت مثل هذه الأدوات قد استخدمت،
- 4 - صورة إيضاحية ملونة استخدمت في البحث أو الدراسة إن وجدت.

ج) في البحوث والدراسات تلتزم المنهجية بالأمور التالية :

- 1 - تحديد أهداف الدراسة،
- 2 - تحديد مبررات الدراسة وأسباب الاهتمام بالموضوع،
- 3 - إلقاء الضوء على حدود المعرفة في ميدان البحث المطروح وذلك بمراجعة مختارة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ثم توضيح ما يأمل الباحث أن يتوصل إليه من إضافة أو تعديل لهذه النتائج،

* ملاحظة هامة : إن المجلة لن تأخذ بالاعتبار أي موضوع لا يستوفي هذه القواعد، وليست مسؤولة عن إعادة الموضوعات إلى أصحابها.

- 4 - توضيح طريقة البحث والخطوات الاجرائية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة،
- 5 - توضيح الوسائل أو الأدوات المستخدمة في الدراسة والعينات الدراسية إذا كان ينطبق على الدراسة.
- د) يلتزم الكاتب من ناحية الاخراج بالأمور الفنية التالية : (حسب انطباقها على ما يقدمه) :
- 1 - ترقيم العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية والتابعة للفرعية بالتسلسل بشكل موحد وواضح يظهر التمايز بين أنواع العناوين،
 - 2 - يعطى لكل جدول رقم متسلسل وعنوان كامل يعبر عن مضمون الجدول، وتقدم النتائج بالأرقام، وبالنسب المئوية والمجامع إذا حوى الموضوع جداول،
 - 3 - عند ذكر اسم مؤلف أجنبي في متن البحث يعطى اسمه باللغتين العربية والأصلية،
 - 4 - تفصل المراجع العربية عن المراجع باللغات الأجنبية في ذيل البحث،
 - 5 - يراعى الترتيب الألفبائي في قائمة الرصد الببليوغرافي.
- هـ) يلتزم الكاتب من ناحية الاسناد والمراجع بما يلي :
- 1 - في المتن : يوضع بين هلالين الاسم الأخير للمؤلف متبوعا بفاصلة ثم التاريخ متبوعا بفاصلة، ثم رقم الصفحة مشار إليه بحرف الصاد كالتالي (عمّار، 1966، ص 78).
 - إذا كان للمؤلف أكثر من كتاب واحد في السنة الواحدة يشار إلى ذلك بالترقيم (عمّار - أ - 1966، ص 78)، (عمّار - ب - 1966، ص 95)، على أن يشار إلى ذلك في قائمة المراجع في ذيل البحث.
 - 2 - في ذيل البحث : إذا كان المرجع كتابا يعطى بالتسلسل ما يلي :
- اسم المؤلف بدءا بالاسم الأخير مع إغفال «ال» التعريف في حالة وجودها ثم الاسم الأول مسبوqa بفاصلة (عمّار، حامد).

- عنوان الكتاب كاملا مع وضع خط تحته، متبوعا بفاصلة (في اقتصاديات
التعليم).

- اسم الناشر متبوعا بفاصلة (مركز تنمية المجتمع في العالم العربي).

- مكان النشر، متبوعا بنقطة (سرس الليان، مصر).

- تاريخ النشر (1964).

إذا كان المرجع منشورا في مجلة يعطى بالتسلسل :

- اسم المؤلف بدءا بالاسم الأخير مع إغفال «ال» التعريف في حالة وجودها ثم
الاسم الأول وبينهما فاصلة (عمّار، حامد).

- عنوان البحث كاملا بين مزدوجين «التربية العربية وعائدها الانمائي».

- اسم المجلة، مع خط تحته متبوعا بنقطة (المستقبل العربي).

- رقم المجلد والعدد والتاريخ (3، العدد 1978/9).

- مكان الصدور (بيروت).

إن المجلة تتوجه إليك لتدعوك إلى المساهمة وتقديم أي بحث أو دراسة أو مقالة
تعتقد أنها تستوفي الشروط المذكورة أعلاه ولم تنشر من قبل.

إننا نرحب بمساهمتك ونأمل أن تجد في هذه المجلة ما ينفع ويسهم في خدمة
التربية والعلم في الوطن العربي.

المجلة العربية للتربية
(مجلة محكمة نصف سنوية)
تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

قسيمة اشتراك جديد
 تجديد

الاشتراك السنوي للأفراد (12) دولارا أمريكيا

للهيئات (20) دولارا أمريكيا

الاسم :

العنوان :

ص.ب. الرمز البريدي

الهاتف الفاكس

الاشتراك المطلوب : لمدة اعتبارا من / /

بواقع : نسخة واحدة نسختين أكثر رجاء التحديد

مرفق القيمة وقدرها

حوالة بريدية

شيك

نقدا

التاريخ

التوقيع

تحول قيمة الاشتراك لحساب :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

رقم 3-2113 الشركة التونسية للبنك

شارع محمد الخامس - تونس

عنوان المراسلة :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

(وحدة النشر والتوزيع)

ص.ب. 1120 القبضة الاصلية - تونس

الجمهورية التونسية



