المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
ALECSO

المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب

تونس 27-29 مايو/أيار 2014

رؤية مستقبلية للارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي

الوثيقة الرئيسة

المحتـــــويات

تقديم.....5

– دروب المستقبل التربوي: عملية تشخيص ورؤية وتحرك 7

– المبادئ الأساسية المؤطرة لمستقبل التعليم الأساسي في البلدان العربية.....8

– الاستشراف التربوي لمواجهة التحديات الراهنة والمحتملة..... 12

الجزء الأول - الغد... يبدأ مع نهاية اليوم: تشخيص لواقع تعليمي مركب.....16

أولا: واقع التعليم الأساسي في البلدان العربية (التمدرس والمكانة). 16

1. أوضاع التمدرس في التعليم الأساسي: فرصة تاريخية للتحرك..... 16

2. توسع مستويات الالتحاق وتكافئ الفرص: خطوات هامة ولكن..... 27

3. مكانة التعليم الأساسي: خارطة متداخلة..... 33

ثانيا: واقع التمويل الأساسي، ومسألتا التمويل والنجاعة.....40

1. النفقات العمومية في مجال التربية: تشخيص متباين لانجازات جيدة 40

2. الحاجة الى المزيد من النجاعة 47

الجزء الثاني: مستقبل التعليم الأساسي في الوطن العربي.....53

أولا- موجهات ضرورية للعمل من أجل تعليم أساسي جيد للمستقبل.....53

1. الموجهات البنيوية والاجتماعية 53

2. الموجهات المتصلة بالمنوال الإصلاحي ومقاربته 55

3.الموجهات المتصلة بالقرار السياسي 58

ثانيا - سيناريوهات ومشاهد للمستقبل.....59

1. سيناريو المدرسة الملجأ أو حالة تردي المؤشرات 63

2. سيناريو المدرسة السوق 65

3. سيناريو المدرسة المستودع 67

4. سيناريو المدرسة الذكية 70

ثالثا - **الرؤية المستقبلية للارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي**.....74

1. شروط أساسية لتعليم أساسي ذي جودة عالية..... 75

2. تعديل ملامح المتعلمين وقدراتهم: أدمغة جيدة كبديل لأدمغة مستودعات. 76

3. اعتماد المناهج القابلة للتعديل والمناهج المرنة عبر الحامل الرقمي 77

4. التغذية الدائمة للعملية التعليمية..... 79

5. تقنيات التعليم والتعلم ، تغيير سريع وقياسي..... 81

6. تجديد أساليب التقويم والتقييم 83
7. نهاية المعلم الشمولي وأهمية معلم "المجال". 84
8. إدارة تعمل بمهنية صارمة وتشريك أوسع: 85
9. مدرسة تعمل وفق قاعدة الأبواب المفتوحة والجسور الممتدة. 86
10. مدرسة تعمل بكفاءة أكبر وبكلفة اقل: 88

الجداول

الجدول (1): حجم ونمو الأطفال في سن التعليم الأساسي في البلدان العربية فيما بين 1980 و2050.....
17
الجدول (2): توزيع تلاميذ التعليم الأساسي حسب المراحل، سنة 2013.....
21
الجدول (3): مسميات مراحل التعليم الأساسي في البلدان العربية.....
25
الجدول (4): عدم المساواة في الاستفادة من التعليم الأساسي.....
46

الرسوم البيانية

الرسم البياني (1): النمو السكاني لفئة 2 و16 سنة ومستويات مشاركتهم في إجمالي السكان (1980 و2050.)
18
الرسم البياني (2): مدة التعليم في مراحل التعليم الاساسي في بعض البلدان العربية، سنة 2013
24
الرسم البياني (3): نسبة التلاميذ من هم خارج التعليم الابتدائي في البلدان العربية سنة 2011
27
الرسم البياني (4): معدلات الالتحاق الإجمالي في التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي في بعض البلدان العربية.
28
الرسم البياني (5): نسبة تكلفة الرسوب من الناتج المحلي الإجمالي عام 2005
30
الرسم البياني (6): عدد التلاميذ لكل أستاذ في التعليم الابتدائي في بعض البلدان العربية (2011)
32
الرسم البياني (7): مساهمة القطاع العام والخاص في التعليم الاساسي في البدان العربية سنة 2013
34

الرسم البياني(8): تطور الموارد المتوفرة والإنفاق الحكومي بين 1999–2008 (100 = 1999)
41
الرسم البياني(9): معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي والإجمالي في السنة النهائية من المدرسة الابتدائية 2007.
43
الرسم البياني(10): الإنفاق العام لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد
44
الرسم البياني (11): الإنفاق العام لكل تلميذ بالمدارس الابتدائية كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد
45
الرسم البياني (12): تأثير العوامل الديموغرافية على الالتحاق بالمدارس (بالآلاف) السكان في سن المدرسة (6–14)
48
الرسم البياني(13): نسبة تكلفة الرسوب من الناتج المحلي الإجمالي عام 2005
49
الرسم البياني (14): عدد المسجلين في المدارس الخاصة.....
51
الرسم البياني (15): الإنفاق لكل طالب (٪ من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد) .....
51
الرسم البياني (16): السيناريوهات والخيارات الأربعة المقترحة.....
62

تقديم:

ينتظر المواطنون في مختلف البلدان من النظام التعليمي وخاصة من التعليم الأساسي أن يتوافق مع تطلعاتهم وأن يتناسب مع متطلباتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. لكن الإصلاحات سواء أكانت الاستعجالية أو المؤقتة هنا وهناك لم تحقق نتائجها المرجوة، مما عقد إدارة تطلعات المجتمع في اتجاه النظام التعليمي وخاصة التعليم الأساسي. لذا يتطلب إصلاح أو توجيه المنظومة التعليمية وخاصة التعليم الاساسي بلورة رؤية مستقبلية طويلة المدى للمدرسة الاساسية تتولد عنها خطة عمل وأولويات لتحقيق نتائج محددة، وتحديد آليات تنفيذية واضحة المعالم.

تنطلق أهمية هذه الوثيقة من فرضية أساسية أكّدتها معظم البحوث والمقارنات الدولية، ومفادها أن جودة التعليم الأساسي وارتفاع مستوى التمكّن من التعليم الأساسي، ينعكس بشكل آلي على العديد من المؤشرات التنموية والاجتماعية والمعرفية الأخرى، وخصوصا مؤشرات التقدم الاجتماعي والفرص المتاحة والوصول بعد ذلك، الى المعارف المقدمة التي هي في أصل انتاج المعرفة.

الجدول (1): تأثير مؤشر الوصول إلى المعارف الأساسية على مؤشر التقدم الاجتماعي.

	مؤشر التقدم الاجتماعي	الفرص المتاحة	الوصول إلى المعارف الأساسية	الوصول إلى المعارف المتقدمة
الأردن	61.92	43.29	93.82	**40.26**
الامارات العربية لمتحدة	72.92	53.39	92.78	**47.99**
تونس	62.96	44.39	91.07	**26.24**
الجزائر	59.13	36.90	87.15	**25.79**
جيبوتي	45.95	36.68	52.77	**8.39**
السودان	38.45	26.50	85.84	**20.50**
الكويت	70.66	51.32	94.62	**32.62**
لبنان	60.05	44.52	87.08	**42.29**
مصر	59.97	34.17	84.33	**26.72**
المغرب	58.01	39.60	76.68	**14.37**
اليمن	40.23	24.31	58.01	**4.72**

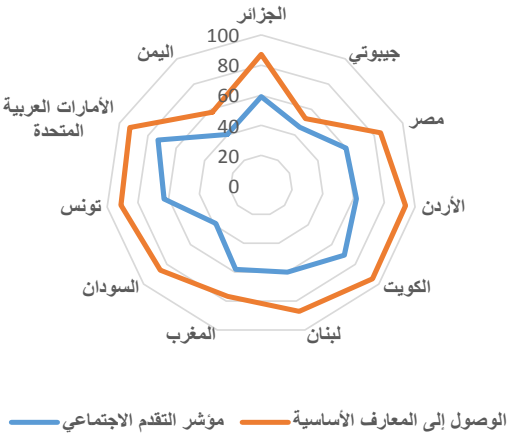
المصدر: مؤشر التقدم الاجتماعي Social Progress Index 2014

إنه وكما يبدو من خلال الرسوم البيانية المقارنة، فإن العلاقة بين فاعلية التعليم الأساسي والمعارف الأساسية وان لم تكن آلية مع بقية المتغيرات، نظرا إلى أهمية المتغيرات البنيوية الأخرى

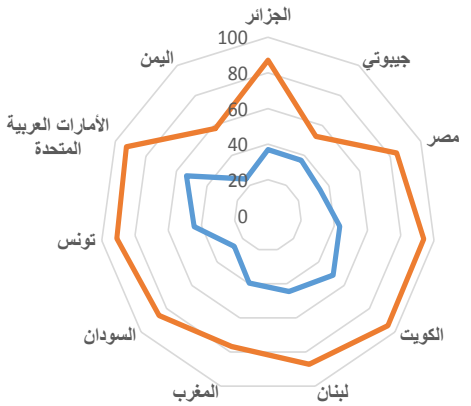
المتصلة بموارد كل بلد، إلا أنها تظل علاقة دالة، من حيث أنها تفسر الترابط القائم بين متغير نمو المعارف الأساسية وتطورها ونمو متغيرات إتاحة الفرص وتطورها والوصول إلى المعارف المتقدمة، أي ما يعرف بولوج مجتمع المعرفة. وعلى طريقة البناء الذي استطالت جدرانه من دون أسس صلبة فكذلك التعليم الأساسي في عالم اليوم، إنه منطلق ومقدمة لكل المخرجات التنموية والاجتماعية والمعرفية، حيث يبدو امتلاك مهاراته المتعددة بمثابة المدخل الرئيس لنجاح وإنجاح بقية المؤشرات، الأخرى. (الرسم البياني 1)

الرسمان البيانيان (1 –2): علاقة متغير المعارف الأساسية بمتغيري التقدم الاجتماعي والفرص المتاحة.

تأثير مؤشر الوصول الى المعارف الأساسية على مؤشر التقدم الاجتماعي



مؤشر الحصول على المعارف على مؤشر الفرص المتاحة



المصدر: مؤشر التقدم الاجتماعي Social Progress Index 2014

*- دروب المستقبل التربوي: عملية تشخيص ورؤية وتحرك

ليس المستقبل التربوي معزولا عن المستقبل ككل. إنه يتقدّم وفق معطيات الحاضر منفلتا من عقاله ليخضع لمؤثرات عديدة منها ما هو متوقع ومنها ما هو غير متوقع. إن نتائج أحداث 11 سبتمبر 2001 مثلا على مستوى وحجم الحراك الطلابي العربي في دول العالم، لم تكن متوقعة ولا محسوبة. وقد نتج عن هذا "الواقع" غير المحسوب توجهات وخيارات سياسية جديدة كان من بينها، بعث الجامعات الاجنبية في البلاد العربية وتزايد حجم الحراك البيني العربي – العربي، والعربي – الآسيوي من أهم نتائجها التي سيكون لها بدورها أثر بعيد على سياسات التعاون في المنطقة.

وفي الاستشراف يصعب ربط الأسباب بمسبباتها لأن الأمر يتعلق بخيارات ومسالك مقترحة يمكن ان تتغير معطياتها في أية لحظة. وكما بيّنه عالم الطقس من معهد MIT ادوارد لورانز، Edward Lorenz حتى النماذج الرياضية لها حدودها ويمكن أن تسلك مسالك غير متوقعة، تكفي فروقات بسيطة للغاية لتحدث نتائج غير متوقعة إطلاقا. إن العالم الحقيقي مركب بكيفية أكبر مما يمكننا أن نأمل ذات يوم حتميته الخفية في معادلة. وحتى إذا ما استطعنا ذلك فإن الارتياب الكامن في كل مقياس وخاصة الاجتماعي، سيترك على الأقل في عقولنا مجالات المستقبلات الممكنة مفتوحة بل مشرّعة. وبما انه لا يمكن تحديد الحتمية، ينبغي ان " نتصرف كما لو انه" لم يتقرر شيء وان نتصرف كما لو ان ثورة الإدارة تستطيع وحدها قلب طغيان الصدفة والضرورة. بهذا المعنى يمكن التركيز على صياغة مسالك محتملة أو ممكنة أو مرغوب فيها.

ومن الناحية المبدئية يوجد أمام المستقبل مواقف أساسية من الضروري اعتمادها كمسالك لخيارات: اما القبول بحتمية التغيير واعتباره سنة من سنن التطور والحياة، أو السلبية واعتماد خيارات تكرار تجارب الماضي اعتقادا بأنها تجربة ناجحة لا يمكن أن يرقى إليها الفشل، او التحرك كرد فعل. Reactivity او الاستعداد للتغيرات المتوقعة Preactivity (استباق الفعل). إن هذا الاستباق هو الذي يفرض علينا الخروج من الأرض المنزوعة السلاح للسياسات التقليدية المتوفرة والمتاحة والتفكير من ثم في بدائل.

إننا نعرف إنه من بين الرهانات الكبرى للاستشراف ان يتم كسر الصمت التنظيمي (Morrison,Mulliken 2000) وهو ذلك الصمت الذي يمنع الأفكار المتنوعة من التعبير

عن نفسها، فقط لكونها غير متطابقة مع الأفكار المهيمنة. ان جانبا من الأفكار المهيمنة متصلة بالأفكار المسبقة حول مستقبل التربية في المنطقة العربية، أي تحديدا، ما يتعلق بانعدام المردودية للعلم في عالم أصبح يتسم بهيمنة قيم أخرى، ذات مردودية ربحية أكبر .

هذا الامر مكّننا من القول ان مسار عملية التعبير الجماعي العقلانية الخاصة بكل المنظمات الإنسانية، إذا لم تُسير بطريقة جيدة، فإنها لن تكون أفضل من عقلانية الفرد المعزول. ومن ثم فانه باستثناء ذلك التأكيد القائل بان الافراد لا يهتمون الا بالمعلومات التي تلائم تفكيرهم وفي ذات الوقت تكون محط اهتمام ودراسة بالنسبة إلى المجموعات، كثيرة هي إشكال الصمت التي تفرض نفسها. Morel 2006 ومن بينها قلة الاهتمام "الطبيعي" بالإشارات الضعيفة بما في ذلك التنبيه أو تلك التي نتفق معها. من ذلك مثلا: كيف نفهم ارتباط متغيرات الانقطاع عن التعليم الأساسي وتزايد ظاهرة عمالة الاطفال في المدن العربية؟ كيف يمكن أن نفهم تلازم ظاهرتي الانقطاع عن التعليم في المرحلة الاعدادية (ما قبل الثانوية) وتنامي مؤشرات العنف والتهريب؟ إن الحاجة إلى رؤية "بانورامية" تبدو هنا أكثر من مؤكدة. من هنا يأتي دور الاستشراف التربوي كمحاولة رسم لمسالك ولخيارات متاحة أو غير متاحة ولمشاهد محتملة ومرغوب فيها أو ممكنة.

***- المبادئ الأساسية المؤطرة لمستقبل التعليم الأساسي في البلدان العربية**

تقوم الرؤية المستقبلية للتعليم الأساسي من المنظور العربي، على مبادئ متقاطعة منها ما هو وطني وإقليمي عربي مشترك عبرت عنه جملة من اللوائح والدراسات منذ ما لا يقل عن عشرين عاما، ومنها ما هو دولي، شاركت فيه الدول العربية ومنظماتها من خلال نصوص ولوائح وتوصيات أممية عديدة. ومن هذه المبادئ العامة، نجد في جذعها العربي – الدولي المشترك ما يلي:

- **وصول التعليم للجميع:** والذي يشكل المبدأ الأساسي من مبادئ التعليم للجميع، كما ورد ذلك في مختلف الاطر المقترحة من قبل اليونسكو، سواء أكانت اتفاقية القضاء على التمييز (1960)، الإعلان العالمي للتعليم للجميع (1990)، إعلان البرازيل (2000) أم الإطار العام لخطة داكار (2000).

- **القضاء على الإقصاء:** حيث يقوم التعليم الجامع على حق الجميع في تعليم جيد ويلبي مختلف احتياجات التلاميذ، وخاصة الفئات الضعيفة والمحرومة. لهذا يهدف التعليم الجامع إلى القضاء على مختلف أنواع التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي .
- **القضاء على التمييز:** مدرسة الغد يجب أن تكون مفتوحة للجميع دون أي تمييز عرقي، جنسي، أو وضع اجتماعي، كما ورد ذلك في توصيات اتفاقية اليونسكو لسنة 1960 الخاصة بمحاربة مختلف أنواع التمييز في مجال التعليم.
- **تكافؤ الفرص:** حيث تقوم النظرة المستقبلية للتعليم الأساسي على ضرورة توفير فرص تعليمية متساوية للجميع وبنفس قدر المساواة حسب كفايات الأفراد، كما ورد ذلك في المادة 26 من إعلان حقوق الإنسان، وأكدته اليونسكو لسنة 1960 الخاصة بمحاربة مختلف أنواع التمييز في مجال التعليم.
- **حماية الطفولة:** من حيث ضرورة أن تهتم المدرسة الأساسية بحماية الطفولة وضمان التنمية الشاملة للأطفال، كما جاء ذلك في برنامج اليونسكو الخاص بحماية الطفولة والمدمج ضمن برنامج "التعليم الجامع".
- **التضامن:** حيث يعد مبدأ التضامن الوارد في القانون التأسيسي لليونسكو أحد دعائم تحقيق حق التعليم للجميع، هذا المبدأ الموجود في الإعلان العالمي للتعليم للجميع (1990)، لقي دعما وقبولا من قبل المنتدى العالمي للتعليم من خلال التأكيد على ضرورة إقرار مبدإ التضامن لتحقيق التعليم للجميع.
- **مسؤولية الدول:** مسؤولية الدول والتي ترسخت من خلال المصادقة على الإعلان العالمي للتعليم للجميع (1990) لتلتزم الدول ضمن مسؤولياتها ومهامها باتخاذ جميع التدابير اللازمة لتحقيق أهداف التعليم للجميع. انه التزام تأكد مجددا من خلال انضمام الدول إلى المنتدى الدولي الخاص بالتعليم (2000)، والإطار العام لخطة داكار (2000)، لتبرز مسؤوليات توفير التعليم وخاصة التعليم الأساسي، المجاني والإلزامي كمسؤولية أساسية من مسؤوليات الدول.

هذا الجذع المشترك للمبادئ العامة، تتفرع عنه أهداف وفلسفات تربوية هي أكثر وضوحا على المستويين العربي والدولي، وهي كالتالي: (الإطار 1 و2).

الإطار 1:

المنطلق العربي للتفكير في المستقبل التربوي:

في ختام تقريرها عن مدرسة المستقبل جاء في تقرير الألكسو (2000) ما يلي: التربية بحد ذاتها ومدرسة المستقبل ممثلة لها نعود اليها و نستعين بها لتغيير الأحوال وبلوغ الآمال ننتظر منها ان توفر لنا القاعدة التي نواكب بها الثورة العلمية والتقانة كما ننتظر منها تعزيز إرادة العمل العربي المشترك وتنمية قيم الثقافة العربية الاصيلة وترسيخ بواعث الايمان بالمصير الواحد والمصلحة المشتركة. وحتى نحقق ما نريد أو بعض ما نامل لا شك أن ثمة خطوات وجهودا تقع على عاتق كل قطر من الأقطار العربية وعلى كل فرد وجماعة فيها كما ان جهودا أخرى تقع على عاتق الأقطار العربية مجتمعة وعلى منظمات العمل العربي المشترك

ولابد أن تتلون الجهود القطرية بألوان الوضع التربوي في كل منها، كما أن السبل التي يمكن ان تتبعها الأقطار العربية متصلة بإرادة كل منها وعزمها ومدى توافر الشروط الذاتية والموضوعية عندها لإحداث مدرسة جديدة، ومواكبة لمتغيرات العصر ومحققة لمتطلبات المستقبل. وعلى العمل العربي ان يسهم في تذليل العقبات ويشد أزر الجهود القطرية في الانطلاق لبناء مدرسة الغد ويوفر مستلزماتها المادية والبشرية بما يولّده التعاون من نتائج مرجوة.

فالعمل العربي المشترك لا غنى عنه لا في الحاضر ولا في المستقبل فالوطن العربي متكامل و ينبغي ان يوضع هذا التكامل دوما في الحسبان ومطالب تجديد التربية لا يقوى أي بلد عربي بمفرده على الوفاء بها ، ولا يستجيب لها الا اجتماع الجهود العربية الواسعة والمتنوعة. وما ينطبق على هذا التعاون العربي في المجال التربوي، ينطبق على كل المجالات الأخرى وينتظر من هذا التعاون إعادة البناء، وجعل الامة العربية بكامل اقطارها تعيش زمانها وتجدد حضارتها وتأخذ مكانها الذي تستحقه بين أمم الأرض.

المصدر: مدرسة المستقبل – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – 2000

أما وعلى مستوى دولي، فإن الأهداف العربية تتقاطع مع ما جاء في معظم لوائح ونصوص منظمة اليونسكو، حول التصورات المحتملة أو المرغوب فيها لمدرسة المستقبل ، وهي كما جاءت في تقريرها الشهير والمعروف باسم: " التعليم ذلك الكنز المكنون" والذي قامت بإعداده اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، والذي تم اعتماده خلال المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو في عام 1995 كأساس يمكن أن تهتدي به الدول في القيام بالإصلاحات والتجديدات التربوية التعليمية حتى تتهيأ للتعامل مع مطالب القرن الحادي والعشرين وتحدياته.

الإطار 2:

المنطلق الدولي للتفكير في المستقبل التربوي:

"يمثل تقرير "**التعليم ذلك الكنز المكنون**" المرجعية والموجه الأساسي لعمل منظمة اليونسكو في حقل التربية خلال القرن الحادي والعشرين. ويبني التقرير تصوره للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين على أساس الصورة التي رسمها لمجتمع القرن الحادي والعشرين وأحواله وانساقه المختلفة من سياسية واقتصادية وثقافية وسكانية. كما يحدد ما سماه بالتوترات الرئيسة التي ينبغي ان يسعى النظام التعليمي للتغلب عليها لهذا القرن. فعالم القرن الحادي والعشرين عالم تحولت فيه الدول والمجتمعات من مجتمعات وطنية ومحلية إلى "مجتمع دولي" وقرية عالمية" قامت بتأثر من ظاهرة العولمة المرتبطة بالتقدم العلمي والتقني أو ما يسمى بثورة الاتصالات والحاسوب والمعلوماتية. ويرى التقرير أن هناك مجموعة من المشكلات أو "التوترات الرئيسية" التي ينبغي أن يعمل النظام التعليمي للقرن الحادي والعشرين على مجابهتها والعمل على حلها. وتتلخص هذه في:

- التوتر بين العالمي والمحلي: كيف يستطيع الإنسان أن يصبح مواطنا عالميا دون أن ينفصل عن جذوره وعن استمرار مشاركته بنشاط في حياة أمته وحياة مجتمعه المحلي.
- التوتّر بين الكلّي والخصوصي: كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة ومواطن، وكيفية المحافظة على خصوصية وثراء الثقافة والتقاليد الخاصة والتطورات الجارية لانتشار " ثقافة عالمية."
- التوتّر بين الحداثة والتقاليد: كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكّر للذات وبناء الاستقلال الذاتي على مستوى المجتمع والفرد وفي تكامل مع حرية الغير وتطوره.
- التوتّر بين المدى الطويل والمدى القصير: كيف يمكن الوصول إلى حلول فورية ومباشرة للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية بينما تتطلب كثير من المشكلات استراتيجية متأنّية. وتبرز هذه المشكلة بوجه خاص فيما يتعلق بالسياسات التعليمية.
- التوتر بين الحاجة الى التنافس والحرص على تكافؤ الفرص.
- التوتر بين التوسع الهائل للمعارف وقدرة الانسان على استيعابها.
- التوتّر بين الروحي والمادي: كيفية إحداث التوازن بين القيم الروحية والأخلاقية وسعي الفرد والمجتمعات نحو الاستحواذ المادي.

وبناء على هذا، قدم تقرير اليونسكو تصورا لما ينبغي ان تكون عليه المؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، من حيث فلسفتها وأهدافها وتوجهها العام، وهيكلها ومناهجها، ودور التقنية في التعليم والتعلم، ونظم التقويم والامتحانات، والإدارة والتمويل، والمعلم من حيث اعداده ودوره.

يقترح تقرير اليونسكو ان تهتدي فلسفة واهداف التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين بأربعة مبادئ هي: التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعلم للعيش المشترك وتعلم المرء ليكون. على ان تتحقق هذه الأهداف من خلال التعلم مدى الحياة.

المصدر: التعليم ذلك الكنز المكنون – اليونسكو 2008

*** – الاستشراف التربوي هو رد على جملة من التحديات الراهنة والمحتملة:**

على الرغم من المجهود القياسي الذي قامت به الدول العربية في مجال تطوير التعليم الأساسي، الا أنه بقدر التوسع والانتشار وسرعة دوران المنظومة بقدر ما ظهرت جملة من التحديات من المرجح بأنها ستكون مبعث قلق وانشغال بالنسبة الى المستقبل. ومن هذه التحديات نذكر:

1. **تحدي المؤشرات "المتواضعة" للمعرفة:** ذلك أن التقارير الدولية والعربية عن أوضاع التنمية العربية وبيئاتها التمكينية، وكذلك نتائج الاختبارات الدولية والعربية التي استهدفت قياس المهارات المعرفية لدى الشباب واليافعين من أبناء المنطقة قد أجمعت كلها على وجود شواهد ومؤشرات قوية باعثة على القلق ومحفزة على ضرورة التحرك والعمل. ويتمثل القلق في وجود فجوة معرفية كبيرة بين واقع المنطقة العربية وما يدور في العالم المتقدم من حولنا. (التقرير العربي للمعرفة 2014).

أكثر من ذلك، تشير مؤشرات التنمية البشرية إلى أن العالم العربي لم يستطع تحويل ثرواته المادية إلى ثروات بشرية، فمؤشرات المعرفة تبيّن أن الواقع العربي بشكل عام مازال بعيداً عن الوصول إلى مستويات معرفية تمكّنه من تحقيق "اقتصاد المعرفة" اللازم لتحقيق التقدم بديلاً عن أنماط التنمية الحالية التي لم تحقق إنجازات كبيرة على طريق تنمية رأس مال معرفي عربي (تقرير تحديات التنمية العربي، 2011). وجاءت نتائج الاختبارات العالمية (اختبارات TIMSS واختبارات PISA) التي شاركت فيها العديد من الدول العربية وفي مختلف الدورات المتعاقبة منذ 2003 لتكشف ضعف معدلات أداء الطلاب العرب في كل الدول العربية بلا استثناء، وفي معظم المجالات حيث كانت نتائج طلاب الدول المشاركة أقل من المعدل العالمي (طلبة الصف الرابع، والصف الثامن، والصف العاشر).

ولعل ما يثير القلق في هذا الوضع الديمغرافي هو أنّ نسبة الفئة العمرية أقل من 15 سنة تبلغ 33.8%، وأن أكثر من نصف السكان في المنطقة العربية تقع أعمارهم تحت سن 25 سنة (قاعدة بيانات البنك الدولي)، أضف إلى ذلك أن حوالي 30% من السكان تقع في الفئة العمرية بين 15–29 سنة. كما تقدر الإحصاءات أن واحداً من بين كل خمسة أشخاص في المنطقة العربية يقع سنه بين 15–24 سنة لأن هذه الكتلة الشبابية العربية ستكون لسنوات قادمة أو ربما لعقود قادمة ضاغطاً يستنزف الموارد في

المنطقة العربية من أجل توفير ما تحتاجه هذه الكتلة من تعليم وعمل وخدمات اجتماعية. وإذا لم تستوف هذه الاحتياجات الشباب يؤدي الأمر إلى تفشي الأمية والجهل وزيادة معدلات البطالة والفقر وما يتبع ذلك من تبعات اجتماعية سلبية وعدم الاستقرار وزيادة الحركات الراديكالية بين الشباب.

إن عدم تمكن الدول العربية من توفير نفاذ سلس من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي، لأكثر من ثلث الشباب في سن التعليم يمكن أن يكون بمثابة اشارة حاسمة في اتجاه إعادة التفكير في دور التعليم الأساسي وأوضاعه. وتكمن خطورة مثل هذا الوضع في مستويين:

- الأول يتمثل في الظاهرة التي يطلق عليها "الارتداد إلى الأمية" بمضي العمر الزمني. فقد بينت الدراسات الميدانية التي اعتمد عليها تقرير اليونسكو "التعليم للجميع 2012" أن مهارة الحساب يفقدها الكبار مع الوقت، لكن تفقد هذه المهارة بشكل أسرع لدى الذين حصلوا على تعليم أدنى من الثانوي (اليونسكو 2012)، أي الابتدائي أو الاعدادي.
- أما البعد الثاني، كما تبين دراسات اليونسكو أيضاً، واعتماداً على بيانات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، فإن الحصول على المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل في اقتصاديات المعرفة لا يتم إلا في التعليم الثانوي والتعليم العالي. وتنطبق هذه النتيجة على مهارات قرائية الوثائق، ومهارات حل المشكلات. وبينت الدراسات أن أكثر من 30% من الذين لم يستكملوا المرحلة العليا من التعليم الثانوي يعانون من ضعف المهارات الحسابية الأساسية، و20% منهم يفقدون هذه المهارات مع تقدم العمر (ص 188 UNESCO EFA 2012 page 188). معنى ذلك أن هناك أعدادا كبيرة من الشباب العربي محرومة من فرص تحصيل المعرفة منذ التعليم الأساسي.

2. **تحدي توطين المعرفة وتطوير الذكاء:** وإن كانت الاختبارات العالمية المتاحة حاليا للمنطقة العربية تعنى بالفئة العمرية ما قبل 19 سنة إلا أنها تعطي مؤشرات هامة يمكن أن يستدلّ بها ومن خلالها على نوعية تأهيل الشباب الذي يستقطبه التعليم العالي. من أهمّ المؤشرات الدالة على ضعف الفعالية المعرفية للشباب العربي تلك المتأتية من الاختبارات العالمية مثل "تيمس" و"بيزا"PISA & TIMSS. يقيس اختبار تيمس الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم، وتطبق كل أربع سنوات على طلاب الصف

الرابع والصف الثامن. أما اختبار بيزا فهو مصمم لقياس امتلاك التلاميذ في عمر 15 سنة للمهارات الأساسية في القرائية والثقافة الرياضية والعلمية. وقد بينت نتائج هذه الاختبارات في أعوام متعاقبة تدنى مستويات التحصيل المعرفي والمهارات والمعارف العامة لمعظم التلاميذ العرب عن المتوسطات العالمية في العلوم والرياضيات والقرائية.لكن رغم تزايد أهمية التكنولوجيا الجديدة المتقدمة في مجالات بناء الفاعلية المعرفية للشباب، فقد أوضحت نتائج هذا التقويم الدولي للطلبة لعام (PISA 2009، 2009). أن أعدادا كبيرة من التلاميذ في سن 15 سنة يعانون نقصاً في الإلمام بالتكنولوجيا (الرقمية). كما أن حوالي خمس التلاميذ المشاركين في البلدان التي شملتها الدراسة (45 بلداً) تقع نتائجهم دون المستوى الأساسي في كفاية استخدام الكومبيوتر (OECD, 2011).

من جانب آخر، بينت نتائج المسوحات الميدانية التي تم إجراؤها في إطار تقرير المعرفة العربي (2014)، في أربع دول عربية وجود تفاوت كبير بين التلاميذ والطلبة في مستويات تملكهم للمهارات المعرفية، مع ظهور ضعف خاص في مهارات التواصل الكتابي باللغتين العربية والأجنبية على حدّ سواء. وهذه النتائج، التي تسير في نفس الاتجاهات التي كشفت عنها دراسات سابقة على الصعيدين الإقليمي والدولي من شأنها أن تبعث على القلق خاصة إذا ما نظر إليها من زاوية بناء القدرات لنقل المعرفة وتوطينها. ويضيف التقرير بأن أكبر تحدّ يواجه التعليم ما قبل الجامعي بشكل عام، والاساسي تحديدا هو في ربط العلاقة بين المعرفة من ناحية والتوطين (الابداع المعرفي محليا) وعلاقة المعرفة التعليمية بالعمل. ان نقطة ضعف المنظومة من هذا الجانب تتمثل أساسا في كون العملية التعليمية وان نجحت في تعميم المعارف الا أنها لم تصل الى مستوى انتاج الذكاء. ويلاحظ التقرير بأن على الدولة أن تبني السياسات الداعمة للتدريب والتنمية المهنية للشباب، وتضع التشريعات والقوانين لتحويل مؤسسات الانتاج والخدمات إلى مؤسسات قائمة على التعليم والتدريب (Learning Organizations).

في نفس السياق، يسجل التقرير حالة انشطار المنظومة التعليمية التي تفرّق بين التعلم المعرفي وتعلم المهارات اليدوية والحرفية (نظرية المدرستين) وبين الذكاء الذهني

والذكاء اليدوي. إن النظر في قضية التدريب، يحيلنا مباشرة إلى قضية التعليم الفني في المنطقة العربية ككل، والملاحظ أن هذا التعليم إما نجده متضخماً يزيد عن 65% كما هو الحال في مصر، أو موجودا بنسب ضئيلة كما هو موجود في كثير من البلدان وخاصة في دول الخليج. فهل ان هذا الانشطار هو نتيجة لفرز أداء التعليم ما قبل الثانوي أم دليل على نسبية أدائه بدليل تفاقم ظاهرة الانقطاع خلاله؟ من هنا جاءت نصيحة اليونسكو في تقريرها التعليم للجميع للعام 2012 من أن الفصل العام بين المسار العام والفني في التعليم الثانوي يجب البحث عنه في طبيعة أداء المدرسة الأساسية والتي عليها أن تعدّ التلاميذ للتعامل بإيجابية مع مهارات العمل وليس بصفتها عقوبة للفاشلين فيه.

الجزء الأول

الغد... يبدأ مع نهاية اليوم " تشخيص لواقع تعليمي مركب"

أولا . واقع التعليم الأساسي في البلدان العربية (التمدرس والمكانة).

تولي الدول العربية قضايا التعليم وخاصة التعليم الأساسي أهمية واسعة، في سياساتها التنموية والاجتماعية. وقد برز هذا الاهتمام بل والحرص في تشريعات الدول العربية وخاصة دساتيرها التي تؤكد كلها على تكفّل الدولة بضمان فرص تعليمية للنشء بما يضمن تكافؤ الفرص بين مختلف مكونات المجتمع وتنامي حرص الدول العربية على توسيع الفرص التعليمية للفئات الدنيا منذ ستينات القرن الماضي من خلال بلورة سياسات تنموية تنطلق من العلاقة التفاعلية بين التعليم والتنمية. ولم يقتصر هذا التوجه على السياسات المحلية بل تعداه ليشمل العمل العربي من خلال إقامة مؤتمرات إقليمية تهدف إلى تخطيط وتنمية برامج محو الأمية، كمؤتمر الإسكندرية لعام 1965، الذي أوصى بإدماج قضايا التعليم ومحو الأمية ضمن أولويات السياسات التعليمية. وتواصل هذا التوجه بعد ذلك في مؤتمر وزراء التعليم في سبتمبر 1965 بطهران، إلى أن تم إنشاء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بموجب المادة الثالثة من ميثاق الوحدة الثقافية العربية بالقاهرة يوم 25 جولية يوليو 1970، والتي أوكلت لها مهام متعددة منها تطوير مجالات التربية فيما بين الدول العربية، بما في ذلك رسم التوجهات المستقبلية لمكونات المنظومة التعليمية كتلك المرتبطة برؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي (1998) مدرسة المستقبل، (2000). من هذا المنظور، فان تشخيص واقع التعليم الأساسي في البلدان العربية، من حيث أنه القاعدة الأساسية والخط الأمامي للتعليم، هو تشخيص لمجالات حيوية تتطلب المراجعة الدائمة لتتأقلم المدرسة والتعليم الأساسي في البلدان مع تحديات توفير فرص تعليمية مناسبة للأجيال الصاعدة، وتوفير تعليم حديث وعالي الجودة ومتنوع، ليتأقلم كل الفاعلين مع البيئات المجتمعية والتعليمية الجديدة.

1. أوضاع التمدرس في التعليم الأساسي: فرصة تاريخية للتحرك

قدر عدد الأطفال في سن التمدرس في التعليم الأساسي بمختلف مراحله والذين يمكن حصرهم في الفئات العمرية ما بين 2 و16 عاما، سنة 2010، ب 112 مليون طفل عربي، يمثلون حوالي 1,32 %من إجمالي سكان الدول العربية. ونظرا إلى التأثير المباشر للسلوكات الديمغرافية المرتبطة

[1] المصدر: قاعدة بيانات شعبة الأمم المتحدة للسكان

أساسا بمستويات النمو الطبيعي لدول المنطقة، على الواقع الديمغرافي لهذه الفئة السكانية فإن مكانة ووتيرة نمو هذه الفئة كانت سجلت تراجعا متواصلا منذ 1980، من المرجح أن يتواصل إلى غاية 2050، على الرغم من الزيادة العددية لحجم الاطفال فيما بين 2 و16 سنة. هذا التراجع مرشح الى أن يصل إلى مستويات نمو جد محدودة ابتداء من 2025، اين ستسجل هذه الفئة معدلات نمو وسطية اقل من 1% سنويا لتسجل بذلك أيضا البنية الديمغرافية للأطفال في سن التمدرس في التعليم الأساسي في البلدان العربية تحولات ديمغرافية واسعة خلال 70 سنة. ان مثل هذه التحولات من شأنها ان تؤثر على مختلف المؤشرات الكمية المرتبطة بالتعليم الاساسي وخاصة توفير المقاعد التعليمية، والمؤسسات التعليمية وتوزيعها الجغرافي: تكوين الأساتذة، رصد الميزانيات... الخ كما أنها ستعطي دول المنطقة فرصة تاريخية غير مسبوقة لمراجعة التجارب السابقة (زمن التوسع الكمي) لفائدة تحسين الجودة النوعية ومراجعة الأهداف خلال العقدين القادمين.

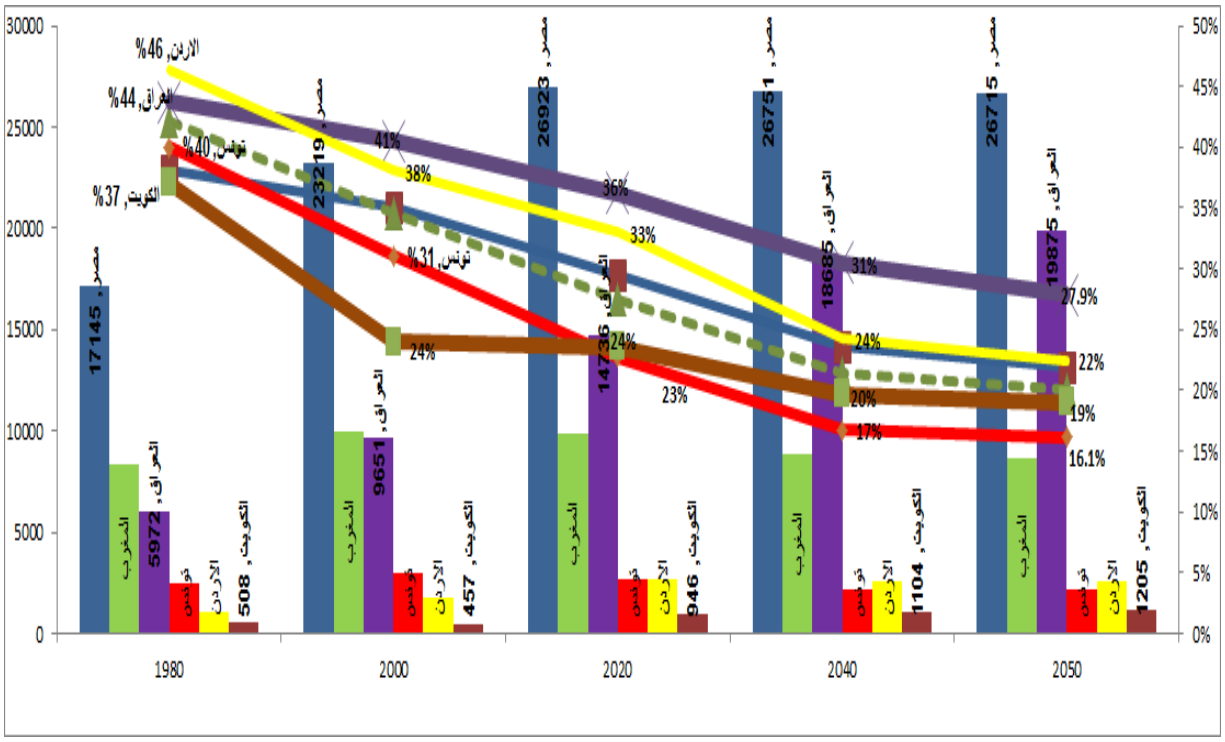
جدول (1): حجم ونمو الأطفال في سن التعليم الأساسي في البلدان العربية فيما بين 1980و 2050 (بالألف)

السنوات	الأطفال فيما بين 2و16 سنة	نسبة الاطفال فيما بين 2 و16 سنة في إجمالي السكان	معدلات النمو	
			الفترة الزمنية	معلات النمو
1980	68982	41		
1985	79141	41	1985-1980	2.75
1990	90028	41	1990-1985	2.58
1995	98773	39	1995-1990	1.85
2000	103537	37	2000-1995	0.94
2005	107927	35	2005-2000	0.83
2010	112334	32	2010-2005	0.80
2015	120269	31	2015-2005	1.36
2020	129095	31	2020-2015	1.42
2025	134483	30	2025-2020	0.82
2030	135456	28	2030-2025	0.14
2035	134818	26	2035-2030	-0.09
2040	135339	25	2040-2035	0.08
2045	137160	24	2045-2040	0.27
2050	137488	23	2050-2040	0.05

المصدر: تم احتساب معدلات النمو انطلاقا من تقديرات شعبة الأمم المتحدة للسكان، سيناريو النمو الوسطي.

ونظرا إلى تقارب الأوضاع السكانية فيما بين مختلف الدول العربية باستثناء بعض الدول الخليجية التي تتأثر تركيبتها الديمغرافية بتواجد اعداد واسعة من المهاجرين، فإن حجم ووتيرة نمو الاطفال فيما بين 2 و16 في الاقطار العربية يتميز بالتجانس. لتسجل بذلك مختلف الاقطار تراجعا متواصلا في نسبة مشاركة الأطفال فيما بين 2 و16 سنة في إجمالي السكان، رغم زيادتها العددية، فيما بين 1980 و2050.

الرسم البياني (1): النمو السكاني لفئة 2 و16 سنة
ومستويات مشاركتهم في إجمالي السكان في بعض البلدان العربية، 1980 و2050.



المصدر: تقديرات شعبة الأمم المتحدة للسكان، سيناريو النمو الوسطي

- **السياقات الوطنية والإقليمية والدولية: اهتمام متزايد.** أدمج المشرع في الدول العربية قضايا التعليم ضمن الوظائف الطبيعية للدولة، ليصبح توفير فرص تعليمية من مهام الدولة ومؤسساتها، ففي اليمن، تؤكد المادة (53) من الدستور على أن التعليم حق للمواطنين جميعاً تكفله الدولة وفقا للقانون بإنشاء مختلف المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية، والتعليم في المرحلة الأساسية إلزامي، أما في دولة قطر والتي يعتبر فيها التعليم دعامة أساسية من دعائم تقدم المجتمع، فتنص

المادة (49) من الدستور على أن التعليم حق لكل مواطن وتسعى الدولة لتحقيق إلزامية ومجانية التعليم العام، وفقًا للنظم والقوانين المعمول بها في الدولة. أما في سلطنة عمان، فتؤكد المادة (13) من الدستور حرص الدولة على نشر التعليم العام وتعميمه. في حين تضمن المادة (20) من الدستور الأردني، إلزامية التعليم الابتدائي للأردنيين ومجانيته في المدارس الحكومية. اما المادة (37) من الدستور السوري فتؤكد على أن التعليم حق تكفله الدولة وهو مجاني في جميع مراحله وإلزامي في مرحلته الابتدائية. وفي مصر يعتبر التعليم حق لكل مواطن، (المادة 19 من دستور 2013). أما في المغرب فيؤكد الفصل (32)، من الباب الثاني، الخاص بالحريات والحقوق الأساسية على عمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من حق الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة. أما في الجزائر فتؤكد المادة (53) من دستور 2008، على أن الحق في التعليم مضمون، وأن التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون، ان التعليم الأساسي إجباري.

ونظرا إلى أهمية التعليم في مجال رسم السياسات التنموية الكلية والقطاعية فقد احتل هذا القطاع الحيوي مكانة خاصة، لتعتمد كل الدول العربية سياسات تعليمية خاصة تتأقلم مع واقعها، ففي تونس تم اعتماد أول برنامج وطني لتطوير التعليم سنة 1960، اما في سوريا فاعتمد اول برنامج سنة 1960، اما السودان فأقر اول برنامج للتعليم سنة 1962. هذا وعرفت ستينات القرن الماضي إقرار برامج خاصة للنهوض بالتعليم في العديد من البلدان العربية كالأردن سنة 1962، والمملكة العربية السعودية سنة 1960، والمغرب سنة 1963، وليبيا 1963 ولبنان سنة 1964 والكويت 1963، ليعرف الاهتمام المؤسساتي بقطاع التعليم منذ ذلك الوقت توسعا، فتح الباب أمام توسع السياقات الوطنية والقطرية في إدارة التربية والتعليم في مختلف البلدان العربية. هذه السياقات الوطنية انتعشت بمبادرات وطنية حديثة مثل مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، استراتيجية التعليم العام 2005-2025ـ بالكويت، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014-2030، بمصر، الاستراتيجية ربع قرنية لتطوير التعليم في السودان، مشروع مدرسة الغد في تونس (2008)، استراتيجية قطاع التعليم في قطر 2016.

من جانب آخر ظهرت قضايا الاستشراف التربوي من خلال دراسات استشرافية عدة مثل مصر 2020 (منتدى العالم الثالث للبرنامج الانمائي للأمم المتحدة) وتونس 2020 والمغرب 2020 (دراسة مهدي المنجرة). جميع تلك الدراسات ساهمت في استشراف التربية، سواء أكان ذلك في اتجاه

السيناريو القائم على استمرارية الأوضاع و الذي يعمل على تصحيح المنظومة التربوية في سياق الحفاظ على النموذج القائم (مصر 2020 وتونس 2020) أم من خلال إعادة التفكير في نموذج يتماشى أكثر مع متطلبات المجتمعات العربية اليوم (المغرب 2030).

ولم ينحصر الاهتمام العربي بقضايا التعليم على الاطر الوطنية، بل توسع ليشمل العمل العربي، لينطلق العمل في مجال توحيد الأنظمة التعليمية منذ أول اجتماع لمسؤولي قطاع التعليم في العالم العربي آنذاك بلبنان سنة 1947، إلى آخر اجتماع لوزراء التربية والتعليم في البلدان العربية برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتأخذ قضايا التعليم وخاصة التعليم الأساسي أبعادا إقليمية خاصة منذ اعتماد خطة تطوير التعليم في الوطن العربي سنة 2009 بتونس. وتعددت السياقات المهتمة بقضايا التعليم الاساسي لتشمل كذلك سياقات جهوية كاستراتيجية التنمية الشاملة المطورة بعيدة المدى لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي 2010 –2011 , 2025.

بإضافة إلى هذا، انخرطت الدول العربية وعلى غرار باقي دول العالم في التوافق الدولي الخاص بتعميم التعليم الابتدائي و الاساسي وتحقيق المساواة بين الجنسين من خلال مصادقتها على إعلان الألفية للأمم المتحدة سنة 2000، والذي يهدف الهدف الإنمائي للألفية رقم 2: إلى تحقيق التعليم الابتدائي للجميع لضمان تمكُّن الأطفال في كل مكان الفتيان والفتيات على حد سواء من إتمام دورة كاملة من التعليم الابتدائي بحلول لعام 2015 ، (الأمم المتحدة 2000،)، في حين دعا إطار داكار التعليم للجميع رقم 2، إلى ضمان وصول جميع الأطفال بحلول عام 2015 ،ولاسيما الفتيات والأطفال الى تعليم ابتدائي مجاني وإلزامي وجيّد النوعية، (اليونسكو، 2000).

- **من الرهان الكمي إلى رهان النوعية:** عرفت المنظومة التعليمية في مختلف البلدان العربية توسعا كميا متواصلا خلال العقود الأخيرة، وهو للتذكير، توسع شمل بالدرجة الاولى المراحل التعليمية الاساسية، ليوفر التعليم الاساسي اليوم فرص تعليمية واسعة لفئات متنوعة من المجتمعات العربية. فالمراحل التعليمية الأساسية والتي تتأثر بالدرجة الأولى بالواقع السكاني ووتيرة نموه تستقطب اليوم في 21 دولة عربية، حوالي 63 مليون متمدرس اي ما يقارب 18% من إجمالي سكان الدول التسع عشرة، (جدول 2).

جدول (2): توزيع تلاميذ التعليم الأساسي حسب المراحل، سنة 2013

البلد	التعليم ما قبل المدرسي	المرحلة الابتدائية	مرحلة الاعدادي	المجموع
المجموع العام	2 747 124	26 626 995	18 475 294	62 815 091
مصر	972 078	9 832 516	4 279 909	15 084 503
الجزائر	490 035*	3 451 588	3 239 929	7181552
العراق	193 358	5 351 319	1 593 691	7 138 368
المغرب	685 307	4 021 052	1 571 227	6 277 586
سوريا	168 248**	2 553 874**	2 307 474**	5 029 596
السودان	0	3 981 129*	851 344	4 832 473
اليمن	30 137*	3 684 948**	1 020 648**	4 735 733
المملكة العربية السعودية	182 556	2 570 334	1 230 577	3 983 467
الأردن	111 771	1 396 264		1 508 035
فلسطين	111 457	990 244		1 101 701
تونس	45 351	1 029 559		1 074 910
ليبيا	0	1 003 865		1 003 865
لبنان	158 873	660 753		819 626
الامارات العربية المتحدة	144 442	353 673	187 060	685 175
موريتانيا		553 584	107 539	661 123
عمان				594 567
الكويت	82 176	230 138	165 359	477 673
قطر	41 287	101 424	40 440	183 151
جزر القمر		133 023**	46 797	179 820
البحرين	18 468	97 999	44 112	160 579
جيبوتي	1 595**	63 368	36 625	101 588

المصادر: الأجهزة الإحصائية الوطنية، قاعدة بيانات معهد يونسكو للاحصاء (2011*بيانات 2012**)

ولعل ما يميز تركيبة توزيع التلاميذ عبر مختلف مراحل التعليم الأساسي في الدول العربيّة هو تباين تركيبتها فيما بينها، والذي يتجلى خاصة في مكانة التعليم ما قبل الابتدائي في التعليم الأساسي. فإذا كان التعليم ما قبل ابتدائي يشكل أحد المكونات الأساسية للتعليم الأساسي في كل من دولة قطر، لبنان، والإمارات العربية المتحدة، والبحرين والكويت، باستقطابه ما بين 17% و22%من إجمالي التلاميذ المسجلين في التعليم الأساسي، فإن باقي الدول العربية تسجل مستويات أقل في

مكانة التعليم ما قبل الابتدائي في تعليمها الأساسي، لتبرز بذلك إحدى مجالات التمايز والتباين في تركيبة التعليم الاساسي في البلدان العربية والمتمثلة خاصة في مستويات تواجد التعليم المبكر أو التعليم ما قبل الابتدائي. فالتعليم ما قبل الابتدائي لم يلق بعد، ذلك الاهتمام المؤسساتي اللائق والضروري، لتنحصر مجهودات العديد من الدول العربية في توسيع فرص تعليمية في المستويين الابتدائي والإعدادي، متجاهلة إحدى دعائم تكوين أجيال الغد ألا وهو التعليم ما قبل الابتدائي. هذا الواقع من المرجح أن يزيد، من الضغوطات المستقبلية امام الدول لتوسيع واقع التعليم ما قبل الابتدائي. ليبرز بذلك التعليم ما قبل الابتدائي كأول التحديات المستقبلية للتعليم الاساسي في العديد من البلدان العربية.

الإطار 3:

تجارب ناجحة: تعميم التعليم ما قبل الابتدائي في إسبانيا

أحدث إصلاح التعليم لسنة 1990 في إسبانيا جملة من التحولات التنظيمية منها تمديد مدة الدراسة الضرورية من 14 سنة إلى 16 سنة وإعادة تنظيم التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، والتعليم ما قبل الابتدائي. هذا الاخير الذي يتكون من مرحلتين، المرحلة الاولى قبل ثلاث سنوات، والمرحلة الثانية حتى ست سنوات، لتبدأ إسبانيا مسيرتها في توفير فرص تعليمية واسعة في التعليم ما قبل الابتدائي، أي للأطفال دون السادسة، لتصبح اليوم إسبانيا ثاني دولة فيما بين دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، التي توفر فرص تعليمية للأطفال دون السادسة إذ ان 99% من إجمالي الاطفال في سن الثالثة، والرابعة والخامسة، والذين بلغ عددهم سنة 2013 ، 15013458 طفلا، يواصلون تعليمهم ما قبل الابتدائي، وبفارق واسع عن متوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ويلتحق معظم التلاميذ في التعليم ما قبل الابتدائي في المؤسسات العامة (64٪ بالمقارنة مع متوسط منظمة التعاون والتنمية من 63٪). متوسط عدد التلاميذ في الصف فيما قبل الابتدائي هو 13، وهو أقل بقليل من متوسط منظمة التعاون والتنمية والذي يقدر 14.

وجاء هذا التوسع نتيجة حجم إنفاق الدولة على التعليم ما قبل الابتدائي والذي بلغ 0.9٪ من إجمالي الناتج المحلي، اي بزيادة ملحوظة مقارنة بمتوسط إنفاق باقي دول منظمة التعاون والتنمية على التعليم ما قبل الابتدائي والذي يقدر ب من 0.5٪. حجم الإنفاق الذي لم يتأثر بالأزمة المالية التي عاشتها إسبانيا. وتعد رواتب اساتذة التعليم في إسبانيا خاصة الذين لديهم 15 سنة تدريس اعلى من باقي العاملين بنفس المستوى التعليمي في أنشطة اخرى. ولعل من بين اهم انعكاسات توسع التعليم ما قبل الابتدائي في إسبانيا هو الارتقاء بالمستوى التعليمي للأجيال الجديدة من الإسبان وضمان حركة في مجال المستوى التعليمي فيما بين الاجيال Intergenerational Education Mobility.

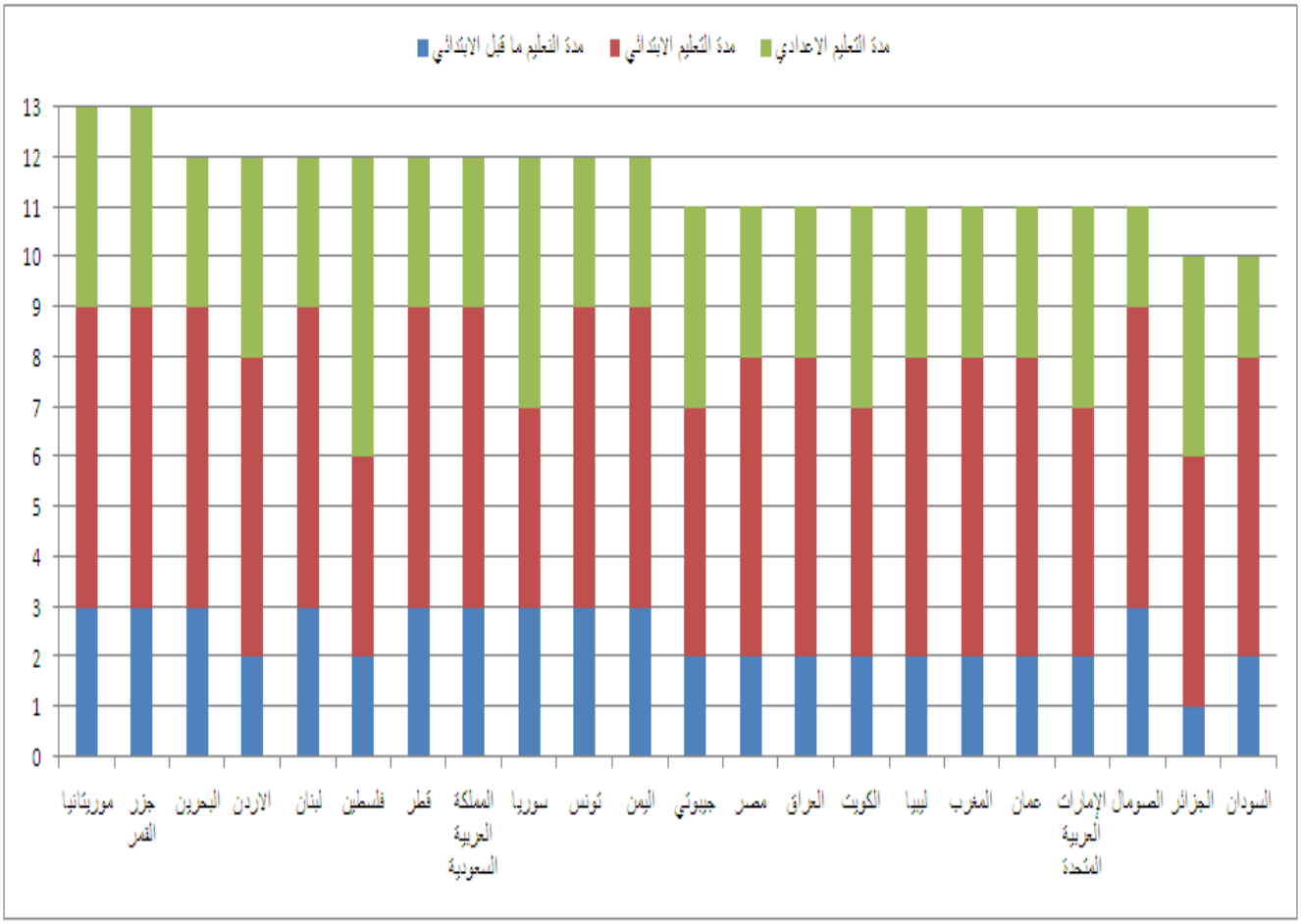
OECD, Education *at Glance OECD Indicators 2012, SPAIN*

– **تباين في المدة الدراسية وانعدام "زمن أساسي موحد"**: تعرف مدة التعليم الأساسي بمختلف مراحله تفاوتات فيما بين الدول العربية، هذه التفاوتات التي تخص المراحل التعليمية الأساسية الثلاث دون استثناء، لتتعدد بذلك المدات الرسمية المعتمدة في كل نظام تعليمي لمختلف المراحل التعليمية و لينتج عن هذا التنوع في المدات الزمنية في كل نظام تعليمي فوارق واضحة فيما بين النظم التعليمية الأساسية في البلدان العربية لتصل تلك الفوارق إلى ثلاث سنوات في بعض الحالات كما هو الحال فيما بين موريتانيا التي يدوم فيها التعليم الاساسي 13 سنة، و السودان والجزائر التي لا تتعدى مدة الدراسة في التعليم الأساسي فيهما 10 سنوات. يضاف الى ذلك فوراق تتراوح بين سنتين وسنة كتلك الموجودة بين مدة التعليم الاساسي في كل من البحرين والاردن ولبنان وفلسطين والمملكة العربية السورية وسوريا وتونس واليمن، من جهة، والجزائر والسودان، من جهة اخرى، ثم بين البحرين والاردن ولبنان وفلسطين والمملكة العربية السورية وسوريا وتونس واليمن، من جهة، ومصر والعراق والكويت وليبيا والمغرب والإمارات العربية المتحدة والصومال، من جهة أخرى.

ولا تقتصر التفاوتات على إقليم جغرافي معين بل إنها تشمل كل الاقاليم الجغرافية التي تشكل الوطن العربي. وإذا كانت الفوارق في المدة الزمنية للتعليم الاساسي تجد تبريراتها في السياسات التعليمية للدول، فلا يمكن التقليل من دور الضغوطات الديمغرافية بل وحتى البشرية والمادية في خيارات الدول وتوجهاتها في اعتماد مدة زمنية دون سواها، ليفرض توحيد المدة الزمنية للتعليم الاساسي فيما بين الدول العربية كإحدى مرتكزات بناء مستقبل المدرسة الاساسية في الوطن العربي.

يطرح توحيد الزمن المدرسي، مسالة على غاية من الأهمية إن كان ذلك بالنسبة إلى المعادلات بين الشهادات وبين المسارات المدرسية، أو بالنسبة إلى جمع البيانات والمعطيات وتوحيد المؤشرات بنية القيام بمقارنات أو بنية وضع سياسات إقليمية.

الرسم البياني (2): مدة التعليم في مراحل التعليم الأساسي في بعض البلدان العربية، سنة 2013.



المصدر: قاعدة بيانات معهد الإحصاء لليونسكو

– **تباين في مسميات مراحل التعليم الأساسي بين الاسم والمسمى:** تتعدد في البلدان العربية مسميات مراحل التعليم الاساسي لتجمع بين مصطلحات متنوعة، تتبع من تجارب ومقاربات تربوية متعددة. ففيما يخص التعليم ما قبل الابتدائي تتعدد المسميات لتجمع بين **رياض الأطفال، الحضانة، ما قبل الابتدائي، التحضيري**، ما قبل الابتدائي و**الروضة، والطفولة المبكرة.** وفيما يخص التعليم الابتدائي وباستثناء تونس التي تعتمد مصطلح المرحلة الاولى من التعليم الاساسي، ولبنان التي تتبنى مصطلح **التعليم الأساسي الحلقة الأولى والثانية**، ودولة الإمارات العربية المتحدة التي تعتمد مصطلح **الحلقة الأولى**، فإن بقية الدول العربية تجمع على اعتماد مصطلح المرحلة الابتدائية. أما

فيما يتعلّق بالتعليم ما بعد الابتدائي فتتعدد المصطلحات المستعملة لتشمل **الإعدادي**، و**المتوسط**، و**الحلقة الثانية**، **والمرحلة الثانية** من التعليم الأساسي. ولعل ما يميز التباين في تسميات مراحل التعليم الاساسي في الدول العربية هو تنوعها داخل دول الإقليم الجغرافي الواحد، فعلى سبيل المثال دول المغرب العربي التي ارتبط نظامها التعليمي بالنظام التعليمي الفرنسي، لا تعتمد نفس المصطلحات، كما هو الحال في دول مجلس التعاون الخليج العربي والتي تعرف تنوعا في تسمية مراحلها التعليمية الأساسية. لتبرز بذلك مسميات مراحل التعليم الأساسي في البلدان العربية من بين المجالات التي ينبغي العمل على توحيدها من اجل رسم مستقبل للتعليم الاساسي في البلدان العربية.

جدول (3): مسميات مراحل التعليم الأساسي في البلدان العربية

	ماقبل الابتدائي	الإبتدائي	الإعدادي
الاردن	رياض الاطفال	الاساسي	
الإمارات العربية المتحدة	رياض الاطفال	الابتدائي	المتوسط
البحرين	الحضانة ورياض الاطفال	الابتدائي	الاعدادي
الجزائر	ماقبل الابتدائي	الابتدائي	المتوسط
السودان	رياض الاطفال	الاساسي	
العراق	رياض الاطفال	الابتدائي	الاعدادي
الكويت	رياض الاطفال	الابتدائي	المتوسط
المغرب	ماقب الإبتدائي	الابتدائي	الاعدادي
المملكة العربية السعودية	رياض الاطفال	الابتدائي	المتوسط
اليمن	رياض الاطفال	الاساسي	
تونس	التحضيري	المرحلة الاولى من التعليم الاساسي	المرحلة الثانية من التعليم الاساسي
جيبوتي	رياض الاطفال	الابتدائي	الاعدادي
سوريا	رياض الاطفال	الحلقة الاولى من التعليم الأساسي(1-4) والحلقة الثانية من التعليم الأساسي (5-9)	
عمان		الحلقة الاولى من التعليم الأساسي(1-4) والحلقة الثانية من التعليم الأساسي (5-10)	
فلسطين	رياض الاطفال	التعليم الاساسي	
قطر	رياض الاطفال	الابتدائي	الاعدادي
لبنان	ماقبل الابتدائية الروضة	الابتدائية التعليم الاساسي حلقة أولى و الحلقة الثانية	المتوسطة التعليم الاساسي حلقة ثالثة
ليبيا	الروضة	الاساسي	
مصر	ماقبل الابتدائي (الطفولة المبكرة)	الابتدائي	الاعدادي
موريتانيا	ماقبل المدرسة	الابتدائي	المتوسط
مصادر: وزارات التربية والتعليم والاجهزة الاحصائية الوطنية			

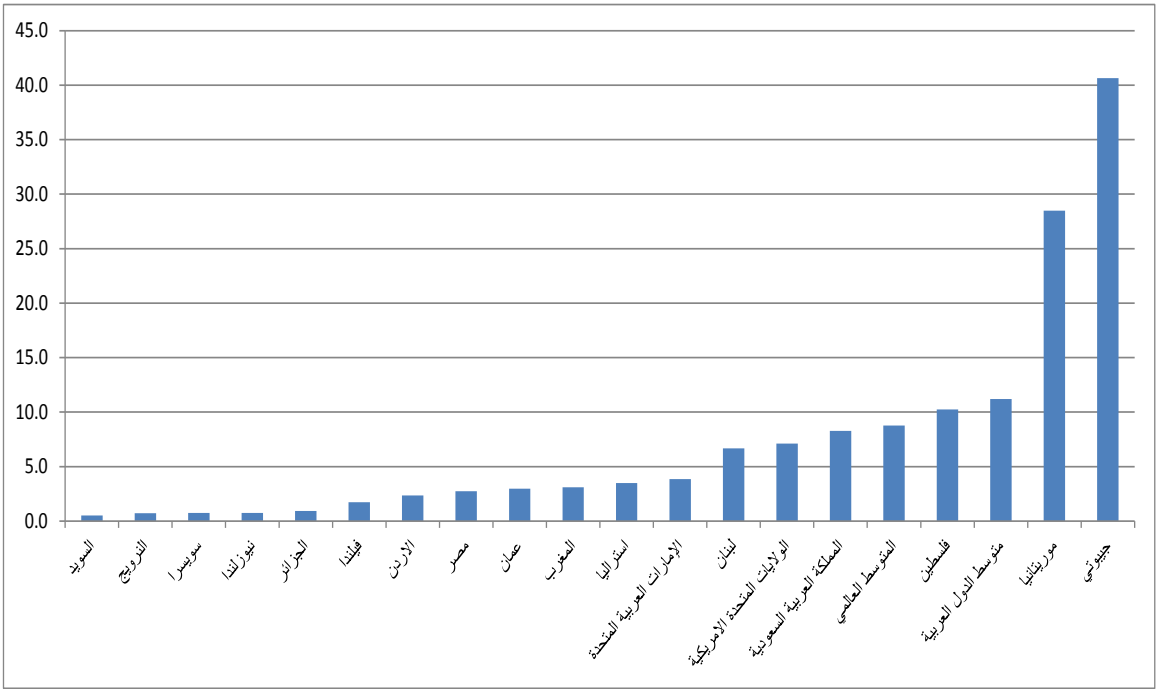
– **تواصل النمو الكمي للتعليم الأساسي:** رغم تراجع مستويات الخصوبة والإنجاب في العديد من الدول العربية في السنوات الاخيرة إلا ان أعداد من يصلون الى سن التمدرس لازال ثابتا نوعا ما، ليطرق ابواب المدارس سنويا حوالي 5.4 مليون تلميذ جديد، فعلى سبيل المثال عرفت المنظومة التعليمية الاساسية فيما بين 2008 و2012 تسجيل حوالي 27 مليون تلميذ جديد[2]، ليترتب عن هذا التوسع السنوي لأعداد التلاميذ الملتحقين بالتعليم الاساسي تواصل التوسع الكمي للتعليم الاساسي في السنوات المقبلة، واستقرار اعداده. ولعل ما يميز التوسع الكمي السنوي لأعداد الملتحقين الجدد بالتعليم الأساسي هو التباين في مستويات التوسع السنوية في أعداد التلاميذ الجدد ومعدلات نموها، فإذا كانت دولة قطر قد سجلت فيما بين 2008و2012 معدل نمو سنوي يقدر ب 4.6%، فإن الجزائر والكويت والبحرين قد سجلت معدلات نمو سنوية تتراوح بين 3.7% و4.2%، هذا النمو تتدخل فيه عوامل خارجية ترتبط بتواجد أعداد واسعة من ابناء المقيمين في الدول الخليجية خاصة، في حين سجلت باقي الدول معدلات نمو سنوية للمسجلين الجدد تتراوح بين 0.6% و2.2 %. ليبرز التوسع العددي للتعليم الاساسي في البلدان العربية ولو بمستويات متباينة من بين التحديات المستقبلية التي ستواجهها المدرسة الاساسية في العديد من الدول العربية. ولكن ورغم التوسع العددي للمنظومة التعليمية في مختلف البلدان العربية، إلا ان تعميم التعليم الابتدائي في البلدان العربية يتطلب وحده توفير أكثر من 5 ملايين فرصة تعليميّة لمن هم في سن التعليم الابتدائي، 61% من الفتيات، ((UNECSO,2012).[3]

انه وإذا كانت المنظومة التعليمية في البلدان العربية قد حققت إنجازات واسعة غير ان هذا لا يعني ان كل الاطفال في سن التمدرس يتوفرون على فرص تعليمية، مناسبة بل بالعكس فإن حوالي 4.8 مليون طفل عربي ممن هم في سن التمدرس لم تطأ اقدامهم المدرسة، لتسجل نسبة الأطفال من هم خارج التعليم الابتدائي في العديد من الدول العربية مستويات جد مرتفعة مقارنة مع المستوى العالمي او بعض الدول المتقدمة.

[2] من دون ليبيا والعراق

[3] L'Education pour tous: Rapport régional 2012 pour les États Arabes أنظر تقرير منظمة اليونسكو

الرسم البياني(3): نسبة الأطفال الذين هم في سنّ التمدرس وهم خارج التعليم الأساسي البلدان العربية سنة 2011



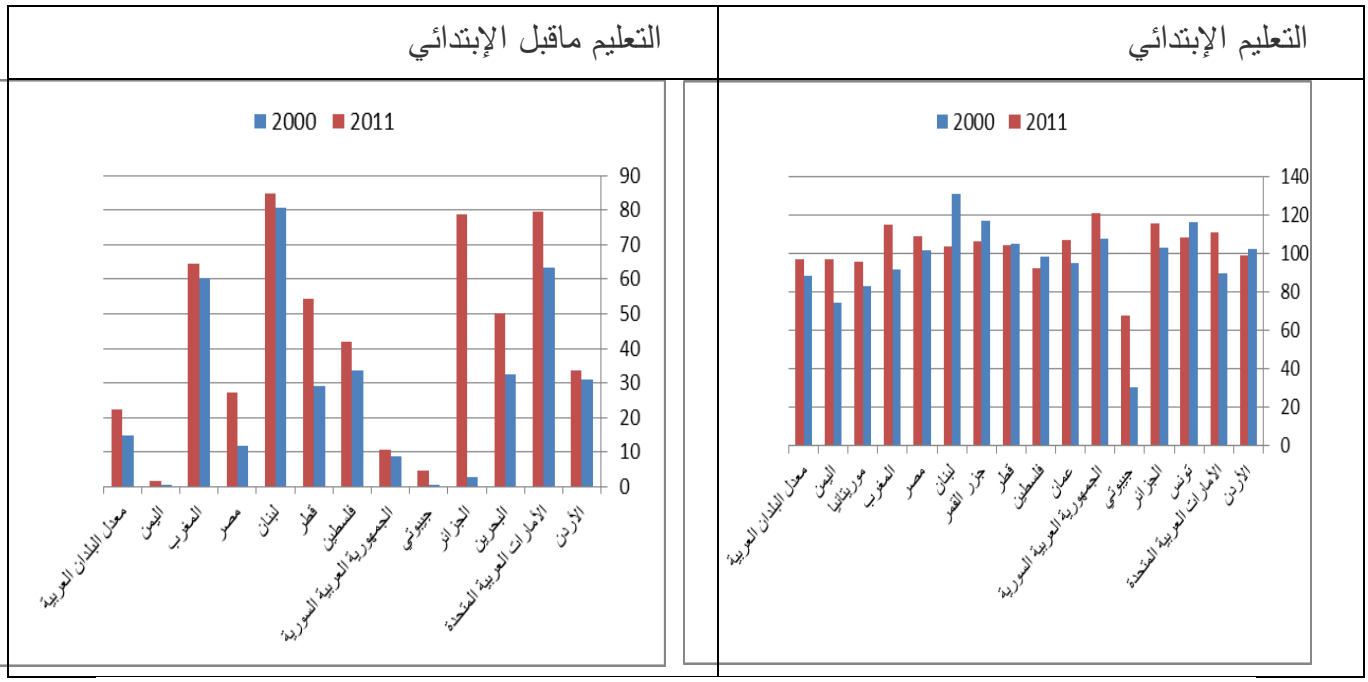
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

2. توسع مستويات الالتحاق وتكافؤ الفرص: خطوات هامة ولكن

لعل من النتائج الاولية للتوسع الكمي المتواصل لمختلف مكونات التعليم الأساسي في البلدان العربية هو انفتاح التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي على فئات اجتماعية جديدة من الأطفال. هذا التوسع الذي برز من خلال ارتفاع معدلات الالتحاق الإجمالية في التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي فيما بين 1999 و2011 لتسجل كل الدول العربية ولو بمستويات متفاوتة نموا في معدلات الالتحاق الإجمالي فيما قبل الابتدائي والابتدائي، (شكل 3)، معدلات نمو اقتربت من معدل الالتحاق الوسطي في البلدان العربية سواء أكان في التعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي وجعلتهما يقتربان من معدل الالتحاق الإجمالي الدولي. ولعل مل يلفت للانتباه هو النمو الواسع لمعدل الالتحاق الإجمالي في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، خاصة في الجزائر اين سجل هذا المؤشر معدل نمو سنوي يقدر ب 29%، يلي ذلك تسجيل مصر واليمن معدل نمو سنوي يتراوح ما بين 7% و8%. اما فيما يتعلق

بـالتعليم الابتدائي فسـجلت الـدول العربيـة معـدلات نمـو اقـل مـن تلـك المسـجلة فـي التعلـيم مـا قبـل الابتدائي.

الرسم البياني (4): معدلات الالتحاق الإجمالي في التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي في بعض البلدان العربية



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

كما سعت النظم التعليمية في البلدان العربية من خلال استراتيجيات قطاع التعليم إلى تقليص الفوارق بين الجنسين في فرص التعليم وذلك من خلال التوسع في بناء مؤسسات تعليمية في مختلف المناطق والبلديات في الأرياف والمدن الداخلية لاستقطاب فئات سكانية واجتماعية قد يصيبها الإقصاء، وخاصة البنات. لقد أدت الاستثمارات في البنى التحتية في مجال التعليم في مختلف الدول العربية الى التقليص من الفوارق بين الجنسين في مجال التعليم وخاصة التعليم الابتدائي وذلك من خلال القضاء على مختلف أشكال التمييز والإقصاء التي عانت منها أجيال من الفتيات في مناطق وبلدات عدة في البلدان العربية. هذا المجهود سيؤدي إلى إحراز الدول العربية تقدما في تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق التوازن بين الذكور والإناث بحلول 2015، (الهدف الثاني من أهداف الإنمائية للألفية). ووفقا لتقرير صادر عن اليونسكو عام 2010، حققت ثمان دول عربية من بين اثنتين

وعشرين دولة المساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي. ففي الفترة بين 1999 و2007، تحسن المؤشر بين الجنسين من حيث صافي الالتحاق بالمدارس في التعليم الابتدائي في المنطقة العربية ككل من 0.87 إلى 0.90،[4] ومع ان مجموعات البلدان تسير على المسار الصحيح نحو تحقيق المساواة بين الجنسين في الالتحاق بالمدارس في التعليم الابتدائي بحلول 2015، إلا أن بعض الدول لاتزال تواجهها عقبات متعددة. فإذا كانت سوريا وسلطنة عمان قد حققتا المساواة في مستوى الالتحاق في التعليم الابتدائي والثانوي فيما بين الجنسين سنة 2010، فإن الجزائر والأردن والمملكة العربية السعودية، كما حققت المساواة في التعليم الابتدائي وتسير نحو تحقيقها في التعليم الثانوي. أما اليمن والعراق فإنهما يسجلان تأخرا واسعا في تحقيق المساواة فيما بين الجنسين في معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي. أما فيما يتعلّق بالتعليم ما قبل الابتدائي فحققت كل الدول إنجازات فيما يخص توفير فرص متساوية بين الجنسين، باستثناء المغرب[5] التي لا يتجاوز فيها المؤشر ثلاثة من بين أربعة أطفال.

ولا تقتصر الفوارق بين الجنسين في مجال التعليم على المستويات التعليمية الأساسية، بل تشمل كذلك الفوارق في برامج التكوين المهني ففي الكويت، حيث بلغت مشاركة المرأة في التعليم المهني 10%، اما في قطر والإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان فلا يستقطب التعليم المهني إلا الذكور.

لقد ترتب عن التوسع الكمي للتعليم الأساسي في مختلف البلدان توسع الفرص التعليمية للجنسين وخاصة البنات، لتتقلص بذلك الفوارق في الالتحاق بالتعليم الأساسي، لكن هذا لا يلغي تواجد تحديات متعددة تعوق تحقيق المساواة بين الجنسين فيما يتعلق بإمكانية التمدرس، لتطرح إشكالية تكافؤ الفرص بين الجنسين في المنظومة التعليمية في البلدان العربي كأحد التحديات الثابتة.

– الرسوب والتسرب: الكلفة الباهظة

تواجه المدرسة والمنظومة التعليمية في البلدان العربية تحديات متعددة لعل من أبرزها ارتفاع أعداد المعيدين خاصة فيما بين الصف الاول والصف السادس، ليبلغ عددهم فيما بين 2008و2012 في 21 دولة عربية، حوالي 14 مليون تلميذ في المرحلة الابتدائية، 50% منهم يعيدون الصف الاول، مع وجود فوارق وطنية، حيث ان نسبة المعيدين في الصف الأول في جزر القمر بلغت 67%، و60% في موريتانيا و57% في مصر. لتبرز جليا الصعوبات التي يواجهها

4

5

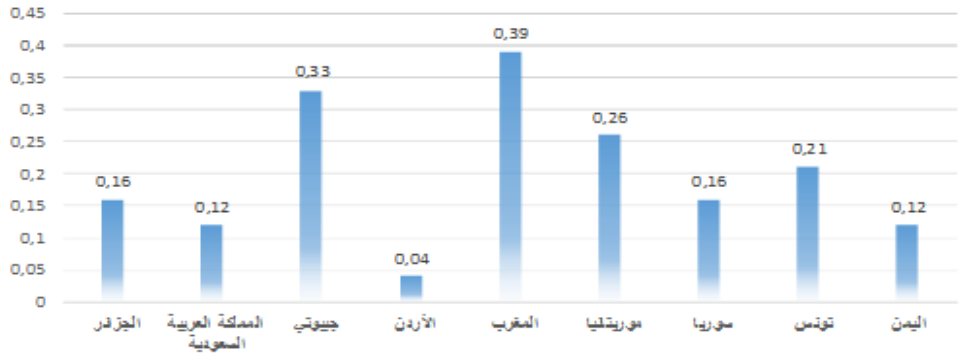
الاطفال في العديد من البلدان العربية في اولى فترات تعلمهم، وخاصة في البلدان التي لا يتوفر فيها تعليم ما قبل ابتدائي يمهد لدخول الأطفال عالم التعلم.

كما يعد التسرب المدرسي من بين أهم التحديات التي تواجهها المنظومة التعليمية وخاصة المدرسة الأساسية وذلك نظرا إلى حجم المتسربين من التعليمي الابتدائي. ففي سنة 2010، بلغ عدد المتسربين من التعليم الابتدائي في البلدان العربية 4.7 مليون تلميذ، مسجلا تراجعا ملحوظا عن سنة 2000 أين بلغ عدد المتسربين حوالي 8.1 مليون تلميذ.

هذا التراجع نتج عنه انخفاض في معدل تسرب تلاميذ الابتدائي من 20.4% سنة 2000 إلى 11.09% سنة 2010. ولعل ما يميز واقع التسرب في التعليم الابتدائي في البلدان العربية هو حجم تواجد الفتيات ضمن المتسربين، إذا ان عددهن بلغ سنة 2010، حوالي 2.9 مليون تلميذة أي ما يعادل 60% من إجمالي المتسربين في نفس السنة. بناء على ذلك، يطرح واقع التسرب المدرسي تحديات جديدة للتعليم الاساسي في البلدان العربية، منها قدرة المنظومة على إبقاء التلاميذ داخل المنظومة التعليمية وإطالة عمرهم التعليمي وخاصة البنات منهم.

ولعل من بين الانعكاسات الاولية للرسوب والانقطاع عن الدراسة هو تبذير الموارد العمومية، فالرسوب يؤدي إلى مضاعفة تكاليف العملية التعليمية في الفصل نظرا إلى كون الطلاب مطالبين بإعادة نفس السنة الدراسية مرتين. وإذا فكّرنا من منطلق التكلفة وباعتبار المقاعد المتوفرة في المنظومة التربوية فإنّ ذلك الإجراء يعتبر مكلفا علما وأنّ الراسبين يحتلون مقاعد كان من الممكن ان يشغلها أطفال آخرون. وهذا يوضح ان الرسوب يحدّ من طاقة استيعاب المنظومة التربوية. ووضعية كهذه تعتبر محيرة خاصة في وضع اليمن وجيبوتي وموريتانيا. أين نجد العديد من الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم الابتدائي.

الرسم البياني5: نسبة تكلفة الرسوب من الناتج المحلي الإجمالي عام 2005



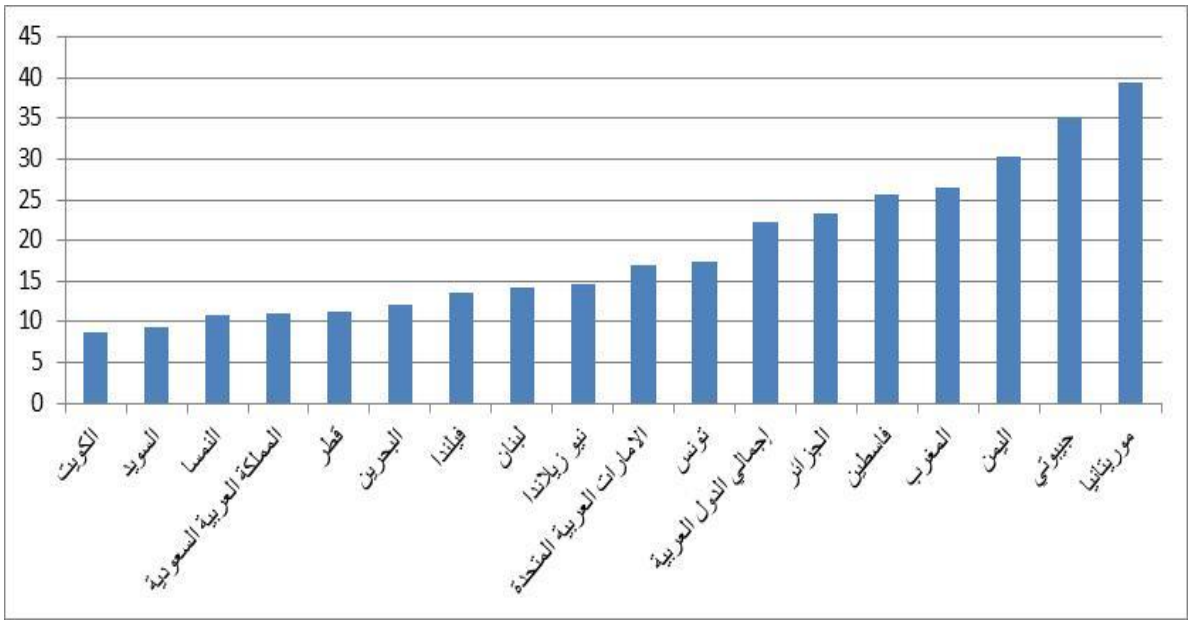
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

ويوضّح الرسم البياني 5 النفقات المنجرة عن رسوب التلاميذ في الابتدائي في بعض البلدان العربية التي تتوفر معطيات حولها. وما نستنتجه ان بعض البلدان العربية تنفق مبالغ هامة ناجمة عن الرسوب. ففي جيبوتي والمغرب وموريتانيا نجد على التوالي النسب التالية 9%, 13%, 10% لتلاميذ رسبوا سنة في التعليم الابتدائي وهذه السنوات الإضافية من الدراسة تكلّف ما بين 0.25 و0.40 من الناتج المحلي الإجمالي وتمثل غالبا قسما محترما من الميزانية العامّة المرصودة للتربية.

– **أوضاع ما بين الجدران وطريق الألف ميل**: يعد مستوى التأطير التربوي أحد دعائم نجاح التعليم الأساسي وفاعليته، وذلك نظرا إلى التأثير المتابعة التربوية المتواصلة على مستوى تحصيل التلميذ خاصة في السنوات الأولى من التحاقه بالتعليم، لذا تعمل النظم التعليمية على التقليل من حجم الصفوف لضمان استيعاب التلميذ للبرامج التربوية، وهو ما يقاس بعدد التلاميذ لكل أستاذ. ففي هذا المجال يعرف هذا المؤشر ارتفاع عدد التلاميذ لكل أستاذ في العديد من البلدان العربية، وهو ارتفاع تجاوز مستويات مهمة في كل من موريتانيا، وجيبوتي واليمن والمغرب وفلسطين، في حين تسجل دولة الإمارات العربية المتحدة، ولبنان وقطر والبحرين مستويات تنافس الدول المتقدمة، والتي تتجه نحو التقليل من عدد التلاميذ لكل أستاذ، مما يؤشر على توجه هذه الدول نحو بيئة تربوية جديدة.

وبشكل ما فان المعطيات المتصلة بالكثافة هي جد هامة بالنسبة إلى جودة العملية التعليمية. ذلك أن أجواء ما بين الجدران، من حيث سيولة توزيع الحضور داخل الفضاء ونظام الحركة والمتابعة والمراقبة فيه هو هام للغاية. ويشمل ذلك أيضا أوضاع الجلوس وأوضاع الإضاءة. ومن هذا المنظور فان انعدام التجانس يبدو واضحا بين الدول العربية بحسب مستوياتها الاقتصادية والكثافة السكانية، أكثر مما هو باد أو مؤكد من خلال التباين الحاصل داخل البلد الواحد بحسب تموقع المؤسسة داخل المناطق الحضرية أو الريفية مثلا. الى ذلك يمكن أن نضيف المعطيات المتصلة بطبيعة الفضاء المدرسي وافتقاد معظم مدارس التعليم الأساسي إلى فضاءات مخصصة للرياضة أو للتربية البدنية. ان تأثير مثل هذه الكثافة على معطيات الجودة تبدو أكثر من مؤكدة.

الرسم البياني (6): عدد التلاميذ لكل أستاذ في التعليم الابتدائي في بعض البلدان العربية (2011)



المصدر : قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

- تولي الدول العربية قضايا جودة التعليم أهمية عالية في سياساتها التعليمية وذلك من خلال سعيها المتواصل على جمع مختلف المعلومات والمؤشرات التي تساعدها على النهوض بجودة تعليمها وخاصة عبر مشاركتها في المسابقات التقييمية العالمية مثل تيمس، والذي شاركت في مسابقته ثمان دول عربية. غير ان نتائج التقييمات تشهد على وجود قصور عند التلاميذ في العديد من المجالات التربوية، خاصة الرياضيات والعلوم، إذ انهم سجلوا مستويات أدني من المتوسط الدولي. ليتبين عدم قدرة من لديهم على الاقل ثماني سنوات تمدرس على التحكم في معلومات حسابية ورياضية اساسية. في حين حصل عدد كبير من تلاميذ الصف الثامن على نتائج متوسطة وضعيفة، حسب المعايير الدولية. كما سجل عدد كبير من التلاميذ نتائج دون المستوى المتفق عليه (اي اقل من 400)، خاصة في الرياضيات. أما في العلوم فكانت نتائج تلاميذ الصف الثامن أفضل من نتائج الرياضيات، اين كانت النتائج الجيدة اعلى من النتائج السيئة والاقل. غير أن 40% من تلاميذ تسع دول عربية مشاركة في المسابقة لم يقتربوا من المستوى المطلوب دوليا. إننا أمام نتائج تبين في مجملها عجز النظم التعليمية على الارتقاء بقدرات التلاميذ على الرغم من الاستثمارات الواسعة في مجال التعليم. مما يجعل من جودة التعليم إحدى اهم التحديات المستقبلية للمنظومة التعليمية والمدرسة الأساسية في البلدان العربية.

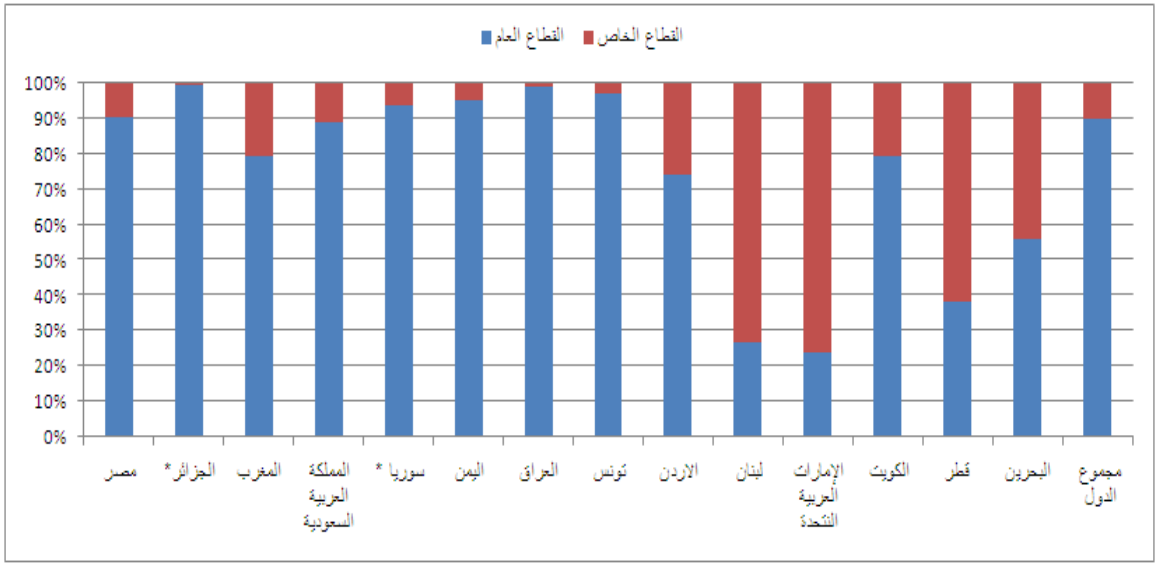
التعليم التقني: الحلقة الأضعف؟: لا يستقطب التعليم التقني في البلدان العربية إلا فئة محدودة من التلاميذ المسجلين في مختلف المراحل التعليمية من المرحلة الأساسية. ففي 2010، مثل التعليم التقني 8% من إجمالي التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي، مسجلا تراجعا ملحوظا عن 1999، اين كان التعليم التقني يمثل 14.3% من إجمالي التعليم الثانوي، ليتأكد تهميش التعليم التقني في المنظومة التعليمية العربية، مما قلل من إمكانات مشاركة هذا القطاع في العملية التنموية وتلبية الاحتياجات المتنوعة لسوق العمل، وذلك على الرغم من تعدد احتياجات اسواق العمل العربية إلى فنيين ومختصين. وتعود مكانة التعليم التقني والذي يخص الذكور بالدرجة الأولى، حيث انه في 2010، لم تمثل النساء سوى 40% من إجمالي الطلبة المسجلين في مختلف التخصصات التقنية، وهو ما يعود الى جملة من الأسباب منها ما يرتبط بمحدودية المؤسسات التعليمية التقنية. ففي مصر تمثل المؤسسات التعليمية المهنية الإعدادية والتي يقدر عددها ب 268 مؤسسة، حوال2.5% من إجمالي المؤسساتي التعليمية في المستوى الإعدادي سنة 2013. أما في العراق فبلغ عدد المدارس التقنية سنة (2013)، 298 مدرسة، تستقطب حوالي 59 ألف طالب. ويرتبط واقع التعليم التقني كذلك بتركيبة البرامج التعليمية التقنية المقترحة والتي لا زالت تقتصر على تخصصات تقليدية في الصناعة والتجارة والزراعة، ومنها ما يرتبط بطبيعة ومستوى المصادر البشرية المؤطرة لهذا القطاع، ليصبح التعليم التقني قطاعا ذا إمكانات محدودة عاجزا عن مواكبة التطورات التقنية نتيجة تسارع الحراك والتطور في سوق العمل مما زاد من تهميشه.

- **مكانة التعليم الأساسي: خارطة متداخلة**

يشترك في إدارة وتمويل التعليم الاساسي في البلدان العربية مجموعة من الفاعلين لتتعدد بذلك مصادر تمويل قطاع التعليم بما في ذلك التعليم الأساسي المالية والمادية، وتشمل القطاع العام، والقطاع الخاص سواء أكان قطاعا خاصا محليا أو أجنبيا، مثل مؤسسات الامم المتحدة وخاصة الاونروا، وقطاعات خيرية متنوعة تشمل مؤسسات دينية كذلك. لكن ما يميز التركيبة القطاعية للتعليم الأساسي في البلدان العربية هو هيمنة القطاع الحكومي، هيمنة مطلقة في بعض الحالات لتنفرد العديد من الدول بوظيفة توفير التعليم لمختلف شرائح المجتمع، وهو ما يتوافق مع فلسفة الدولة المركزية العربية، لتتمايز دول بشمولية التعليم الحكومي فيها، مثل الجزائر، اليمن، تونس، مصر، سوريا، أما في الإمارات والبحرين والكويت فنلاحظ تواجدا متوسطا للقطاع الخاص،

في حين تنفرد لبنان وقطر بتواجد واسع للقطاع الخاص في إدارة وتمويل التعليم، بما في ذلك التعليم الأساسي. على أن كل ذلك قد لا يعني أن مستويات مساهمة القطاعات وخاصة القطاع الخاص والعام ثابتة، بل نلاحظ توجها نحو توسع القطاع الخاص في بعض الدول التي سيطر عليها القطاع الحكومي تاريخيا مثل المغرب، فبعد أن كان لا يتجاوز تواجد القطاع الخاص في تمويل التعليم 4.7% سنة 2003، ارتفع هذا التواجد سنة 2011 ليبلغ 10%. إننا أمام تحولات تشترك فيها ولو بمستويات متفاوتة بعض الدول العربية مثل الأردن، تونس وسوريا. ولا يمكن التقليل من دور الدروس الخصوصية في تمويل التعليم بما في ذلك التعليم الأساسي، إذ ان توسع الحاجة الاجتماعية إلى دروس خصوصية في الدول التي يسيطر عليها القطاع الحكومي، ترتب عنه إدماج القطاع الخاص العائلي وبصفة غير مباشرة في تمويل التعليم في العديد من البلدان العربية مثل مصر والجزائر وسوريا وتونس، لينتج عن هذا تنامي مسيرة إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم. هذا الوضع، يطرح إشكالية تمويل التعليم وخاصة التعليم الأساسي ومستويات توسع القطاع الخاص من بين أهم التحديات المستقبلية في إدارة التعليم الأساسي في العديد من البلدان العربية. وقد تعتبر الخوصصة القسرية للتعليم العمومي، من خلال الدروس الخصوصية، من بين أهم المؤشرات الدالة على الوضع الذي بات مرتبكا بالنسبة إلى التعليم العمومي.

الرسم البياني (7): مساهمة القطاع العام والخاص في التعليم الأساسي في البدان العربية سنة 2013



مصادر: وزارات التربية والتعليم، (*معهد الإحصاء لليونسكو بيانات 2012)

-تأثير الازمات الاقتصادية على تمويل التعليم الأساسي: يعد تمويل التعليم الأساسي من بين أولى التحديات التي تواجه واقع هذا القطاع في مختلف البلدان العربية نظرا إلى حجم ميزانية هذا القطاع في موازنات الدولة. هذه الموازنات التي تتأثر بمحددات متعددة منها طبيعة مداخيلها، وأسعار البترول والغاز والواقع الاقتصادي والمالي الدولي بحكم ارتباط اقتصاديات الدول العربية بالاقتصاد العالمي في العديد من الحالات، مما طرح تساؤلات ومخاوف متعددة حول تأثير تداعيات الأزمة المالية التي عرفها الاقتصادي العالمي فيما بين 2007 و2009، على تمويل التعليم وخاصة التعليم الأساسي في الدول العربية.

ومما لا شك فيه أن الأزمة المالية العالمية الأخيرة قد خلقت اضطرابات في تمويل التعليم في العديد من الدول بما فيها الدول العربية. فحسب الدراسات الاستطلاعية التي قامت بها اليونسكو[6] فإن الميزانية العامة للتعليم في كل من اليمن والسودان ستتأثران بتراجع أسعار البترول. علما أن ميزانية التعليم في اليمن تراجعت 5 مرات فيما بين 2005 و2009، حسب وزارة المالية، أما في فلسطين فعرفت ميزانية التعليم تراجعا مستمرا منذ أول خطة إصلاح أقرتها السلطة الفلسطينية. أما فيما يتعلق بالبلدان الخليجية فتؤكد الدراسة على قدرة اقتصاديات دول مجلس التعاون الخليج العربية على امتصاص إثر الأزمة المالية على اقتصادياتها وخاصة نفقاتها في المجالات الحيوية كالتعليم، على الرغم من تسجيل تراجع في النمو في بعض هذه الدول و في الجزائر والتي يمتص فيها قطاع التعليم، الذي يعد أحد الاولويات الوطنية، فيما بين 14% و16.5% من إجمالي ميزانية الدولة فلا يبدو ان هذا القطاع سيتأثر بالأزمة العالمية، كذلك شأن مصر التي صادقت على ميزانية 2009 بزيادة قدرت ب 15%في مجال التعليم مقارنة ب 2008، لتتعدد بذلك تأثيرات الازمة الاقتصادية على واقع تمويل التعليم والتعليم الاساسي في البلدان العربية، وهو التمويل الذي سيمثل أحد التحديات المستقبلية للمدرسة الاساسية في البلدان العربية.

[6] The Impact of the Crisis on Public Expenditure on Education: Findings from the UNESCO Quick Survey (Early Impact Assessment of the Global Financial Crisis on Education Financing: Country Case Studies)

- **الحوكمة والتسيير الإداري: تحدي المشاركة المجتمعية**

تتطلب الحوكمة الرشيدة للتعليم الأساسي صياغة سياسات متكاملة توافق ما بين الديناميكيات الداخلية الخاصة بالواقع التعليمي والظروف المؤسساتية الخارجية التي تؤثر على التعليم الأساسي. وتتحمل الحكومة مسؤولية تصميم تلك السياسات وتنفيذها وتنسيقها بغض النظر عن تنوع أنماط الحكم السائد فيها أو تنوع عدد الوزارات المسؤولة عن التعليم والتدريب، ومستويات المركزية أو اللامركزية السائدة في كل بلد.

إن السّمة الأبرز لنمط الادارة التربوية في البلدان العربية هي المركزية المشطة وضعف "التفويض" الاداري وانعدام مشاركة أولياء المتعلمين في عملية تدبير وادارة الشأن المدرسي. ومن المعروف بانه من الممكن إسناد سياسة تعليم وتمويلها بالكامل إلى مستويات فرعية. مما يترك أدوارا هامشية للوزارة الرئيسة، في بعض الدول. وفي دول أخرى، قد يتم اتخاذ قرارات التخطيط التربوي وتخصيص الموارد من قبل أعلى الهيئات حيث تقوم وزارة التربية بالأدوار التنفيذية فقط. وفي دول أخرى قد تمتلك الوزارات المركزية للتعليم كامل الصلاحيات وتقوم بتحديد وضبط سياسة التعليم وكيفية تنفيذها. وبغض النظر عن هذه الاختلافات، تعتبر الحكومة الوطنية هي المعنية الرئيسة بتطوير التعليم الأساسي. لكن إسناد الدور القيادي للحكومة كأحد الفاعلين الرئيسين، في إدارة وحوكمة التعليم الأساسي لا يعني التقليل من أهمية وأدوار باقي الفاعلين. ومن هؤلاء الفاعلين منظمات المجتمع وعلى رأسها جمعيات أولياء التلاميذ، الجمعيات المهنية لقطاع التعليم الأساسي، وشركاء التنمية والقطاع الخاص. الذين لهم ادوار متباينة في صياغة وإدارة سياسة التعليم الأساسي. ولعل من بين المهام الطبيعية للحوكمة والتسيير في قطاع التعليم الاساسي هو توحيد الهياكل وبرامج التعليم الأساسي، وتوحيد برامج تكوين، والرفع من قدرات ومؤهلات المعلمين. يضاف إلى ذلك توحيد آليات التقييم، وتحديد مهام المشرفين الإداريين على مؤسسات التعليم الأساسي. ولعل ما يحد من توحيد الاطر الإدارية في العديد من البلدان العربية في مجال الحوكة والتسيير هو تنوع أنماط المدارس، خاصة حجم المدارس الخاصة، وتنوع برامجها التعليمية، بل وحتى فلسفاتها التعليمية. هذا الوضع، يطرح إشكالية حوكمة وتسيير التعليم الأساسي الذي يتوسع فيه القطاع الخاص في كل البلدان العربية، بحدة في السنوات والعقود المقبلة نظرا إلى تعدّد التركيبة القطاعية للتعليم الأساسي وتعدد الفاعلين فيه.

– **دور تقنيات المعلومات في عملية التعلم وتحدي التعميم:** يتسم تجديد الوسائل التعليمية في المستوى الأساسي بوجود بعض التردد في السياسيات مع البطء في تنفيذ الإصلاحات والبطء في التنفيذ، على الرغم من وجود خيارات سياسية حكومية تسعى إلى التغيير والتجديد. إن الدليل الأبرز على ذلك هو أن محاولات بعض الدول إدخال الشبكات المحلية Local Area Network، في مؤسسات التربوية في نهاية التسعينات، كان قد استغرق وقتا تجاوز الآجال المفترضة للتنفيذ (مع كلفة عالية في التشبيك الأرضي والتجهيز) إلى حين التحاق دول العالم بتقنية التشبيك بدون الكابلات Wireless Fidelity الأقل تكلفة، فكان الاستثمار في التكنولوجيا الأولى بمثابة الخسارة الفادحة في المعدات والعتاد، أمام حتمية اللجوء الى التشبيك الأكثر فاعلية والأقل كلفة. وبقطع النظر ان كان سيحسب ذلك على سرعة تطور التكنولوجيا أم على حساب بطء تنفيذ التجديدات في المؤسسات التعليمية العربية نتيجة المعوقات البيروقراطية، فان النتيجة تظل واحدة. أما من خارج جدران المؤسسة، فانه يمكن أن نلاحظ بأن بعض المبادرات المنجزة في هذا الشأن (من الحاسوب العائلي في تونس نهاية التسعينات الى مشروع انجاز المغربي الحالي 2014) قد ساهمت في تحسين علاقة المتعلمين، بمصادر التعلم غير النظامية، الا أنها لم تنقل البلدان العربية، بما في ذلك البلدان ذات الدخل المرتفع، الى منطقة تعميم تكنولوجيات الاتصال في مستوى تجديد وسائل التعلم.

يساهم استعمال التقنيات الجديدة اليوم في تطوير معارف ومكتسبات جديدة للأطفال خاصة في السنوات الأولى من التعليم الأساسي وهذه المعارف الجديدة الناتجة عن عمليات تطبيقية يمكن أن تحدث تحولا في الممارسات التربوية، تتيح للتلاميذ التحكم في التقنيات الجديدة وتطوير قدراتهم الذهنية خاصة تلك المرتبطة بحل بعض المسائل الأساسية أو الإبداع. ويقوم استعمال التقنيات الجديدة في التعليم الأساسي على توفير استعمالها لكل الأطفال دون أي تمييز فيما بين الجنسين أو حسب مكان الإقامة، بما في ذلك ذوو الاحتياجات الخاصة، والأقليات أو من يواجهون مشاكل تعليمية خاصة. لكن تحقيق هذا يتطلب توفير الدعائم المادية لكي يحظى تلاميذ التعليم الأساسي في كل البلدان العربية بفرص استعمال الكمبيوتر، وهو ما تعترضه في العديد من البلدان العربية تحديات نظرا إلى محدودية الموازنات الخاصة بالتعليم الأساسي في بعض الدول العربية، مما يجعل من تعميم تقنيات المعلومات في هذا المستوى في بعض الدول العربية إحدى تحديات المستقبل المعرفي والتربوي.

- **المهارات المعرفية أو الحاجة الحتمية إلى التحسين**: يمكن تشخيص وضع مهارات تلاميذ التعليم الأساسي من خلال معياريين: الأول من خلال التقييمات الدولية، كما أشرنا سابقا، فمن خلال التقييم الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة تحت عنوان تقرير المعرفة العربي 2014. ان التوجه العام الذي كشفته دراسات تيمس (TIMSS) وبيرلز (PIRLS) وبيزا (PISA)، رغم اختلاف محاور اهتمامها والشرائح العمرية التي تُعنى بها، يؤكّد تأخر الدول العربية في المهارات المعرفية عامّة سواء تلك المتعلقة بالرياضيات أو العلوم أو القرائية، مع وجود تفاوت بين هذه البلدان[7]. إن هذا الأداء المتأرجح يذكّرنا كذلك بنتائج التقييم الذي أنجز في سياق الإعداد لتقرير المعرفة العربي الثاني حول "إعداد النشء لولوج مجتمع المعرفة" 2012 والذي كشف بدوره عن ضعف جاهزية شباب المرحلة الثانوية (خريجي التعليم الأساسي) وعدم امتلاكهم للحد الأدنى المطلوب من المهارات المعرفية الضرورية في البلدان الأربعة المشاركة وهي الأردن والإمارات والمغرب واليمن.

أما التقرير الأخير (2014) فيبدو من خلاله بأن المهارات المعرفية للطلبة (كمنتوج منطقي وتراكمي للتعليمين الأساسي والثانوي) ضعيفة في كل من التواصل الكتابي باللغة العربية ومهارات استخدام اللغة الانجليزية بشكل أساسي إضافة إلى تواضع مهارات استخدام الحاسوب وجميعها وسائل هامة في امتلاك المهارات المعرفية، وهو أمر يشير أيضا إلى ضعف تأهيل الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة في مجالات اللغة العربية واللغة الانجليزية ومهارات استخدام الحاسوب. وقد اتضح أن الطلبة أقدر على التعامل مع القضايا التطبيقية في مجال حل المشكلات ومعالجة المعلومات على حساب المهارات العلمية في مجالات اللغة والتكنولوجيا. ولعل النتائج تشير إلى ضعف تأهيلي في مستويات التعليم المختلفة للطلبة وخاصة في مجالات التواصل المعرفي عبر الكتابة واستخدام اللغات والتكنولوجيا، مما انعكس بشكل واضح على نتائج العينة التي برهنت أن أداء الطلبة في الاختبار يعتبر في حدود المتوسط، بل إن نحو 46% من الطلبة احتلوا مراكز ما دون المتوسط في مجال المهارات المعرفية، ناهيك من أن 2% فقط حصلوا على درجة أعلى من 75% وهو ما يشير إلى أن امتلاك المهارات المعرفية العالية جاء في حالات فردية من العينة ولعلّها

[7]ففي تيمس على سبيل المثال جاءت الإمارات على رأس الدول العربية بينما ظلت المغرب إلى غاية آخر دورة في 2011 في المراتب الأخيرة، وبينهما نجد الأردن وتونس تتقدمان دورة وتتأخران دورة أخرى (في 2007 تقدمت الأردن وتأخرت تونس، وفي 2011 تأخرت الأردن وتقدمت تونس)

تلك الفروق الفردية تشير إلى اعتماد بعض الطلبة على اهتمامات ذاتية وشخصية في تنمية المهارات المعرفية بمجالاتها المختلفة في اللغات والتكنولوجيا.

- **تراجع الكلفة: حتمية التقدم إلى الأمام:** ويتميز العصر الحالي بالاستعمال المتزايد للحاسوب وتوسع استخدام نظم المعلومات في مختلف المجالات الحيوية. وفي مجال التعليم أدركت الدول الأهمية المتزايدة للتربية المعلوماتية وآثارها على التلاميذ، لذا فإنها سارعت إلى توفير بيئة تعليمية تجذب اهتمام المتمدرسين من الجنسين وخاصة في المستويات التعليمية الأساسية، وذلك لتأسيس المدرسة الذكية[8]. ولتحقيق ذلك بادرت الدول منذ مطلع تسعينات القرن الماضي إلى إدماج استعمال الحاسوب وتقنية المعلومات والإنترنت في التعليم، وخاصة في التعليم الأساسي، إيمانا منها بالدور الفعال لهذه النقلة في تحديث وسائل التعليم وزيادة كفاية نظم التعليم وفاعليتها وبناء أجيال متمكنة من المتعلمين. وتقوم المدرسة الذكية أساسا على ربط المدارس بشبكة الإنترنت وتوفير حاسوب يحتوي على مختلف البرامج التعليمية، ليحل الحاسوب محل الحقيبة المدرسية وكتبها المتعددة، التي تكلف طباعتها موارد واسعة من ميزانيات وزارة التعليم، لتستبدل بذلك الكتب المدرسية التقليدية بالكتب المدرسية الرقمية. تحول يرى فيه العديد ضبطا في موازنات قطاع التعليم من جراء التحكم في نفقات طباعة الكتب المدرسية التي تكلف ميزانيات قطاع التعليم موارد مالية هامة. لتتوجه بعض الدول العربية إلى تعميم استعمال الحقيبة الذكية، مثل قطر او دمج المناهج المدرسية بصيغة كتاب الكتروني (فلاش) كما هو الوضع في سوريا، وذلك بهدف سهولة تداول هذه الكتب. أما في الأردن فتم سنة إطلاق مبادرة التعليم الإلكتروني والتي تعد جزء من مشروع تطوير التعليم ربط 1200 مدرسة من أصل 3200. لتتوجه الدول العربية عموما نحو الاستعمال التدريجي للتقنيات الحديثة من خلال استعمال الحقائب الرقمية للتخفيف من حجم الكتب المدرسية، دون ان يلغي ذلك مواصلة طباعة الكتب المدرسية في التعليم الاساسي.

[8] عبارة عن مدارس مزودة بفصول إلكترونية بها أجهزة حواسيب وبرمجيات تمكن الطلاب من التواصل إلكترونياً مع المعلمين والمواد المقررة. كما تمكن المدارس الذكية من التواصل مع المدارس الأخرى التي تعمل بنفس نظام الأجهزة التعليمية المتصلة بالمدرسة وكذلك التواصل مع أولياء أمور الطلاب.

ثانيا – واقع التمويل الأساسي، ومسألتا التمويل والنجاعة.

1- النفقات العمومية في مجال التربية: تشخيص متباين لانجازات جيدة

تخصص البلدان العربية حوالي 47% من الناتج المحلي الإجمالي لمصاريف التربية العمومية ما يعادل 77 مليار دولار أمريكي وبهذا القسط من الناتج المحلي الإجمالي الجهوي تجد الأقطار العربية نفسها في المرتبة الثانية في الترتيب العالمي مباشرة بعد بلدان أمريكا الشمالية واروبا الغربية وداخل المنطقة العربية نلاحظ فوارق هامة بين مختلف البلدان العربية فيما يتعلق بالنفقات العمومية المخصصة للتربية فالأقطار التي ترصد مبالغ هامة للتربية توظف ثلاثة أو أربعة أضعاف ما تخصصه الدول التي تستثمر أقّل في هذا القطاع. هناك 3 بلدان أكدت بياناتها أنّ النفقات العمومية المرصودة للتربية لا تتجاوز3% من الناتج المحلي الإجمالي وهي البحرين (2,9%) لبنان (2%) وقطر (2,5%) ومن جهة أخرى نجد5 بلدان تفوق فيها النسبة5% وهي جيبوتي (8,4%) المغرب (5,6%) تونس (6,3%) العربية السعودية (5,1%) واليمن (5,2%). ان التزام البلدان العربية لفائدة التربية يقاس من خلال الميزانية المخصصة من النفقات العمومية لهذا القطاع وهذا ما يوضح الأهمية التي تُولَى له مقارنة بالأولويات السياسية الأخرى (مثل الصحة والدفاع) وهنا أيضا تصنف الأقطار العربية في مرتبة مناسبة في الترتيب العالمي وما يلاحظ ان معدل النفقات العمومية المخصصة للتربية يعتبر أعلى نسبة في كل جهات العالم. أما داخل المنطقة العربية فإن الموارد العمومية المستثمرة في قطاع التربية تتغير بشكل ملحوظ من بلد إلى آخر (الفارق النموذجي في حدود5,9 %).

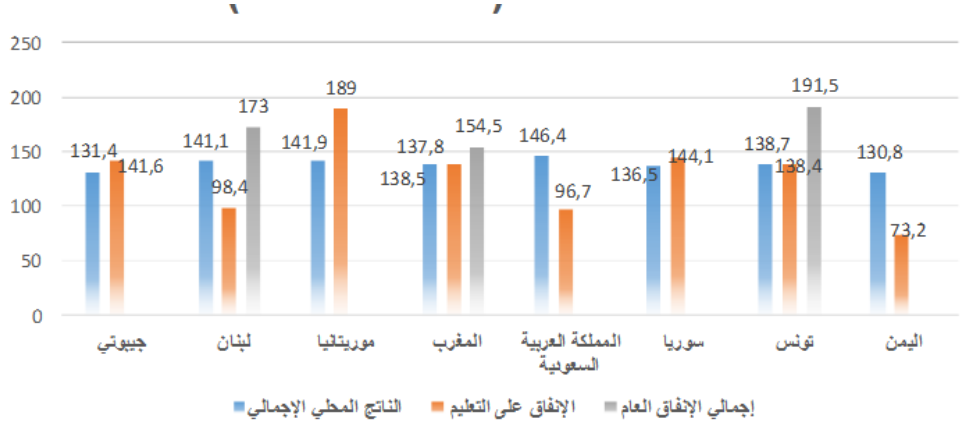
وهكذا فان لبنان تخصص5,9 % من الميزانية العامة للتربية في حين أنّ هذه النسبة تقترب من 22% بالنسبة إلى جيبوتي وتونس والرسم البياني اللاحق يوضح العلاقة بين النفقات العمومية المخصصة للتربية والتي وقع التعبير عنها عبر نسبة النفقات العمومية الإجمالية من ناحية وبين النفقات العمومية التي وقع التعبير عنها عبر نسبة الناتج المحلي الإجمالي من ناحية أخرى فيما يتعلق ب 8 دول توفرت معلومات حولها.

والرسم يوضح ان القسط من النفقات العمومية المخصصة للتربية هو نسبيا مهم جدا في البلدان التي تمثل فيها النفقات العمومية نسبة مرتفعة من الثروة الوطنية (تونس، الكويت) في حين ان البلدان التي تتوفر فيها ثروات عمومية (في علاقة بالدخل القومي) تخصص نسبة تعتبر ضعيفة لقطاع التربية (قطر البحرين)

وإذا استثنينا لبنان فإن كل الدول التي تتجاوز فيها ميزانيتها العامة 25% من الناتج المحلي الإجمالي فإنها ترصد أكثر من 10% من ميزانيتها للتربية. والرسم يجسد أيضا صورتين مختلفتين من النفقات العمومية في علاقة بأهمية الميزانية المخصصة للتربية بالنسبة للناتج المحلي الإجمالي. لقد رصدت لبنان والبحرين حوالي 3% من الناتج المحلي الإجمالي للتربية سنة2008 (أو السنوات القريبة منها). أما لبنان التي تمثل مصاريفها العمومية من الناتج المحلي الإجمالي فإنها قادرة على تخصيص هذه الميزانية للتربية عبر رصد اقل من 6% من ميزانيتها العامة في حين أنّ البحرين تخصص مدا خيل أقّل بكثير.حيث تمثّل ما يعادل 20% من ناتجها الإجمالي الخام. بهذا المعنى يستوجب على البحرين رصد 10% من مصاريفها العمومية للتربية حتى يستطيع هذا القطاع الحصول على ميزانية مطابقة لما هو معمول به في لبنان.

ارتفاع مصاريف التربية لا يعكس عملية متناسقة: ان المعطيات المتوفرة حول تطور القسط المخصص للتربية من الناتج القومي الإجمالي بين 1999 و2008 يمثل صورة متباينة. ذلك أننا نلاحظ أنّ 4 من البلدان الستة التي نمتلك معطيات حولها كانت زادت من النسبة المرصودة للتربية من الناتج القومي الإجمالي باستثناء العربية السعودية التي أظهرت سنة 2008 نسبة أكثر من 5% في حين أنّ هذه النسبة انخفضت في لبنان إلى حدود 1,9% فقط.

الرسم البياني (8): تطور الموارد المتوفرة والإنفاق الحكومي بين 1999-2008 (100 = 1999)



المصدر: معهد إحصاء آفاق الاقتصاد العالمي (صندوق النقد الدولي)

لا نمتلك معطيات كافية تتعلق بتطور النفقات المرصودة للتربية والنفقات العمومية الإجمالية (الرسم البياني 8) وفي الأقطار الثلاثة التي تتوفر معطيات حولها (لبنان/ المغرب/ تونس) فان

النفقات العمومية قد تطورت بشكل أسرع من الناتج المحلي الإجمالي وبفارق يتجاوز 30% في لبنان وتونس. وقد استفاد بلدان من نمو الناتج المحلي الإجمالي ومن الارتفاع السريع للمصاريف العمومية لتنمية ميزانية التربية وهما المغرب وتونس. وبصفة عامة فإنّ النمو الاقتصادي وارتفاع النفقات العمومية قد سايرا تطور النفقات المرصودة للتربية لكن الثروات المتوفرة تساهم في تحديد المبالغ المرصودة لقطاع التربية إضافة إلى الإرادة السياسية في إعادة توزيع هذه المداخيل والاستثمار في القطاع. وتختلف هذه العوامل من بلد إلى آخر نموذجيا. فقد انخفضت مصاريف التربية في حين أنّ النفقات العمومية العامة عرفت ارتفاعا بقيمة 73% وتعتبر الوضعية في اليمن أكثر سلبية لأنّ مصاريف التربية شهدت انخفاضا بما يعادل الثلث بالنسبة إلى سنة 1999 في حين أنّ الناتج المحلي الإجمالي ارتفع ب 30% خلال هذه الفترة.

تمويل التعليم الأساسي: الشجرة التي تخفي الغابة: إنّ النفقات المرصودة للتربية الأساسية تعكس التزام السلطات العمومية من أجل تعليم شامل ومتكامل.بل هو أحيانا يعكس أو يخفي الخيارات المتصلة بالنمط المجتمعي والمنوال التنموي لكل بلد. فخلال سنة 2010 استثمرت البلدان العربية قرابة 2% من الناتج المحلي الإجمالي لفائدة التعليم الابتدائي (المرتبة الثانية.اليونسكو 2007) وهذه النسبة المرتفعة يمكن ان تعكس الجهود المحترمة التي تبذلها هذه البلدان لضمان تعليم أساسي شامل. ففي سنة 2010 تمدرس قرابة 42 مليون طفل يعيشون في المنطقة العربية وهذا يمثل ارتفاعا ب19% مقارنة بسنة 1999 (7 ملايين تلميذ إضافي) وتقريبا 87% من الأطفال الذين هم في سن الدراسة قد التحقوا بالتعليم الابتدائي وهناك عدد كبير من البلدان العربية نذكر منها الجزائر والأردن ومصر والكويت والمغرب وعمان وقطر وتونس قد حققت النسبة العالمية في التمدرس(و قد فاق عدد التلاميذ الذين بلغوا السن القانونية للتسجيل في المدارس والذين سٌجلوا فعلا نسبة 95%) وفي أقطار أخرى يعاني النظام التعليمي من عدة عراقيل و نسبة التمدرس لا تتجاوز المعدل الجهوي مثل جيبوتي (58%) وموريتانيا (71%) واليمن(82%)

وتعتبر الاختيارات السياسية أساس الارتفاع الواضح في التمدرس رغم الاختلاف الحاصل من بلد إلى آخر لكن ذلك لا يمنع من وجود نقاط مشتركة مثل إلغاء رسوم/معاليم التسجيل وارتفاع النفقات المخصصة للتربية إضافة إلى الاستثمار العمومي في المدارس وتوفير المدرسين والأدوات التعليمية الأساسية. وفي بلدان أخرى وقع التركيز على تحقيق المساواة في التعليم عبر الحد من

الفوارق بين الجهات الجغرافية وبين الجنسين إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار الأوضاع الاقتصادية. وكلها عوامل ساهمت في ارتفاع نسبة التمدرس.

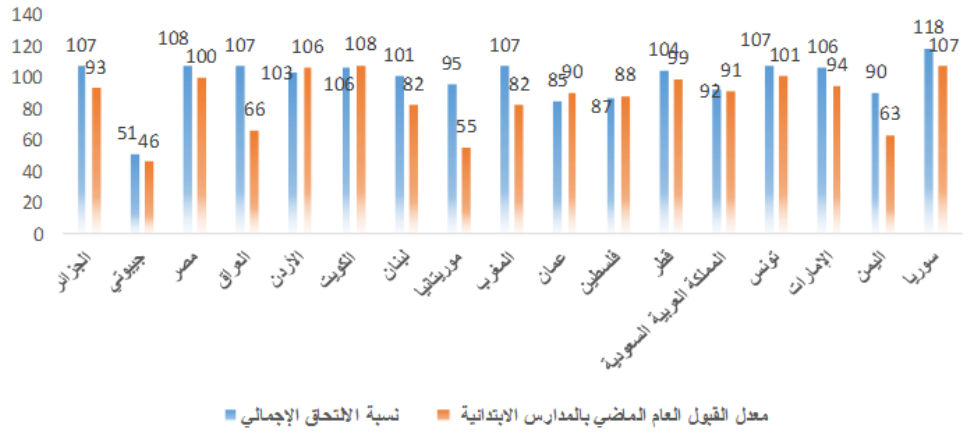
في أي سن يمكن ان يلتحق الأطفال بالمدرسة؟: يسجل بعض الأطفال في المدرسة قبل السن القانونية لقبولهم وآخرون بعد ذلك الموعد بسنة آو عدة سنوات لأسباب اقتصادية لأنّ المدارس عادة ما تكون بعيدة عن مقر سكناهم وما يمكن ان نسجله هو:

*يجب الحد من عدد التلاميذ الذين يسجلون قبل السن القانونية

*يجب الحد من عدد التلاميذ الذين يسجلون بعد فوات السنّ القانونية لأنهم يكونون عرضة للرسوب والانقطاع عن الدراسة

ونجد نسبا كبيرة من الأطفال الذين تجاوزوا السنّ القانونية للتمدرس في الأقطار العربية. أما ترسيم الأطفال الذين لم يبلغوا بعد السن القانونية فإننا نجدهم بشكل مكثف في الإمارات العربية وسوريا والأردن. والرسم البياني التالي يوضح النسبة الخام لقبول التلاميذ والتي يمكن ان تعطى صورة مغلوطة عن النسب الحقيقية للتسجيل في المدرسة لأنها يمكن ان تتجاوز 100% حتى وان لم يلتحق بالمدرسة كل التلاميذ الذين بلغوا السن القانونية.

الرسم البياني(9): معدلات الالتحاق الإجمالية في الالتحاق بالتعليم الابتدائي والإجمالي في السنة النهائية من المدرسة الابتدائية 2007

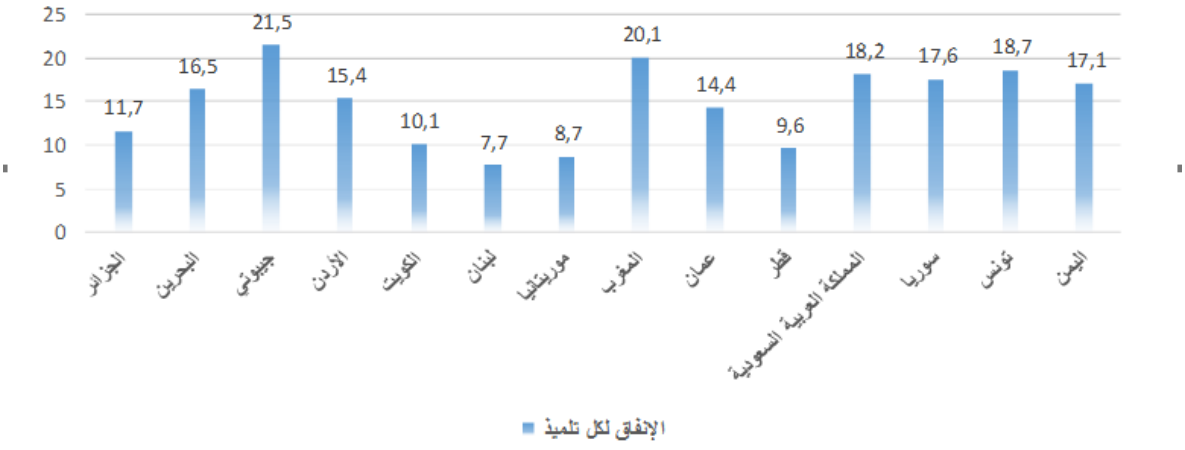


المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

- **هناك فوارق مهمة في النفقات حسب التلاميذ من بلد الى آخر.** يوضح الرسم البياني 10 النفقات العمومية حسب كل تلميذ مرسم بالابتدائي في علاقة بنسبة الناتج المحلي الإجمالي حسب كل مواطن وبالنسبة ل 14 دولة عربية التي تتوفر حولها معطيات فان متوسط النفقات على كل تلميذ مرسم بالابتدائي يمثل قرابة 15,9% من الناتج المحلي الإجمالي حسب كل مواطن كما أن النفقات من بلد إلى آخر تختلف بشكل ملحوظ وتتراوح من 7,7 % بالنسبة إلى لبنان لتصل إلى 20,1% بالنسبة إلى المغرب و 21,5% بالنسبة إلى جيبوتي. وبالنسبة إلى بعض البلدان التي تكون فيها النسبة أقّل من المعدل 14.8%(عمان والجزائر) فان الاستثمارات السنوية حسب كل تلميذ مرسم في الابتدائي تبقى مهمة لأنها تمثل بين 12% و 14,4% من الناتج المحلي الإجمالي عن كل مواطن.

إنّ الاختلافات من بلد إلى آخر فيما يتعلق بالتكاليف حسب كل تلميذ في الابتدائي تنزع نحو الارتفاع مع تطوّر مستوى التعليم كما أنّ النفقات العمومية المتعلقة بالتلميذ المرسم في التعليم الثانوي تتراوح بين 8,2% و21,7% من الناتج المحلي الإجمالي. ففي لبنان نجد 8,2% وفي الجزائر 18,3% وفي الأردن 19,1% وفي الكويت 15,4% وفي تونس 21,7%. أما موريتانيا والمغرب فإنّ النفقات سجلت اعلى نسبة حيث نجد في البلد الأول 34 وفي البلد الثاني 33,6 من الناتج المحلي الإجمالي عن كل مواطن (2008)

الرسم البياني(10): الإنفاق العام لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد

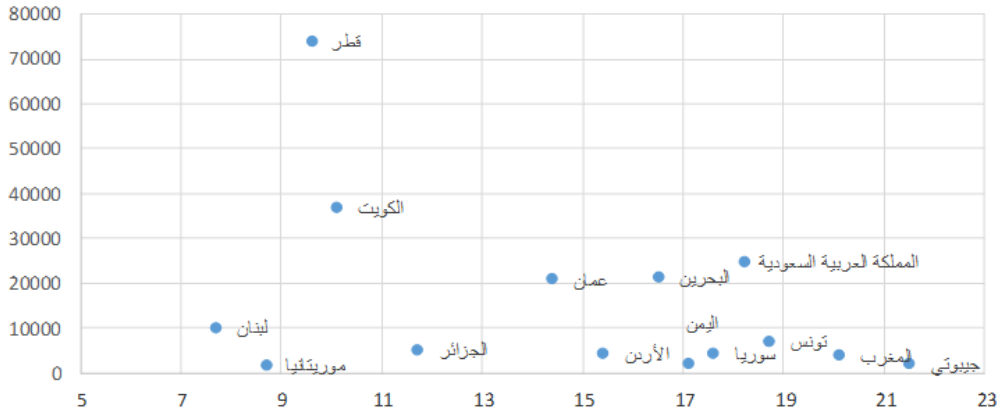


المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

وعندما نأخذ بعين الاعتبار الفوارق المتعلقة بالدخل الوطني يتجلى أن الأقطار الأكثر ثراء لا ترصد تمويلات حسب كل تلميذ من البلدان الفقيرة والرسم البياني 11 يجسد العلاقة القائمة بين النفقات السنوية حسب كل تلميذ مرسم في الابتدائي انطلاقا من نسبة الناتج المحلي الإجمالي عن كل مواطن وبين مستوى الناتج المحلي الإجمالي عن كلّ مواطن.

وإذا استثنينا العربية السعودية والبحرين وعمان فإنّ بقية الدول التي كان ناتجها المحلي الإجمالي عن كل مواطن أكثر من 10 ألاف دولار تستثمر اقل من 10% من ناتجها المحلي الإجمالي على كل تلميذ في الابتدائي (الكويت/ لبنان/ قطر) وهذا الكشف يمكن ان يُفسّر بسيطرة التعليم الخاص في هذه الأقطار من ناحية وبمحدودية عدد التلاميذ في سنّ التمدرس من ناحية أخرى. أما في البلدان التي تتميز بالدخل المتوسط (الجزائر/ الأردن/ المغرب/ تونس) وفي البلدان الهشة (جيبوتي /موريتانيا /اليمن) فان النفقات السنوية لفائدة تلاميذ الابتدائي تمثل نسبيّا قسما مرتفعا من الناتج المحلي عن كل مواطن. وهذا الناتج يعتبر هو أيضا ضعيفا نسبيا.

الرسم البياني (11): الإنفاق العام لكل تلميذ بالمدارس الابتدائية كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

– **داخل كل بلد يعتبر توزيع النفقات العمومية غير عادل:** غالبا ما يكون توزيع النفقات العمومية بين الشباب والمجموعات الاجتماعية غير عادل. ففي بعض البلدان مثل جيبوتي وموريتانيا واليمن لا يحظى الأطفال باندماج عادل في التعليم فنجد بعضهم لا يتمكنون من الانصهار في المنظومة التعليمية ولا يستفيدون من الأموال العمومية المرصودة لقطاع التربية وإذا ما أخذنا جيبوتي على سبيل المثال فان 50% فقط من الأطفال في سن التمدرس تمكنوا من التسجيل في هذا المستوى التعليمي. وتبقى نسبة التلاميذ الذين هم في سن التمدرس ولم يلتحقوا بمقاعد الدراسة مرتفعة في بعض الأقطار مثل (موريتانيا 30% واليمن13%)

كما نجد شريحة أخرى من الأطفال تنخرط في التعليم الأساسي لكنها تغادر المدرسة قبل ان تكمل تعليمها وبالتالي تستفيد من النفقات العمومية المخصّصة للتربية خلال سنوات معدودة فقط. أما نسبة مواصلة التعليم إلى آخر سنة من المرحلة الابتدائية فهي في حدود 76% في جيبوتي و54% في موريتانيا و60% في اليمن وإذا تعلّق الأمر بآخر سنة من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي فان النسبة تكون على التوالي 84%، 90 % ,80%.

إنّ التفاوت في الحظوظ المتعلقة بالتربية يبقى صارخا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار المسألة الاقتصادية والاجتماعية للأطفال (غني أو فقير) أو الوسط الجغرافي (حضري أو ريفي) فإننا نجد أن حظوظ التلاميذ الذين ينتمون إلى الأوساط الريفية أو الذين ينحدرون من أوساط فقيرة ومهمشة اجتماعيا أقل في الانخراط في المنظومة التربوية الأساسية كما يوضح الجدول المصاحب.

الجدول (4): عدم المساواة في الاستفادة من التعليم الأساسي

	معدل إكمال التعليم الابتدائي				نسبة التلاميذ غير مسجلين في المدارس الابتدائية			
	20٪ من الأسر الأكثر فقرا	20٪ من أغنى الأسر	المناطق الريفية	المناطق الحضرية	20٪ من الأسر الأكثر فقرا	20٪ من أغنى الأسر	المناطق الريفية	المناطق الحضرية
موريتانيا	16,9	89,4	33	75,7				
اليمن	24	100	42	90				
المغرب					25,6	1,8	19,2	3,9

المصدر: إحصاءات التعليم (البنك الدولي 2012)

ويتضح من المعطيات المتوفرة والمتعلقة بثلاثة أقطار غياب واضح لمكتسبات التعليم الابتدائي. ففي موريتانيا على سبيل المثال نجد 89% من خمسة المستجوبين الأكثر ثراء و17% فقط من خمسة المستجوبين الأكثر فقرا قادرين على إتمام التعليم الابتدائي. أمّا اليمن فإنّ نسبة التلاميذ القادرين على إتمام التعليم الابتدائي في المناطق الحضرية في حدود 90% في حين تصل هذه النسبة إلى حدود 42% عند نظرائهم في المدارس الريفية. وهذه الاستنتاجات تسلط الضوء على الكم الهائل من التحديات التي تواجهها البلدان العربية التي تسعى جاهدة للتصدي إلى الرهانات المتعلقة بالمساواة من ناحية وبتطوير الإمكانات المتعلقة بإدماج كل التلاميذ حتى يستغلوا الفرص المتاحة لهم للاستفادة من التعليم الأساسي.

2- الحاجة الى المزيد من النجاعة:

انه عادة ما تولي الحكومات اهتماما كبيرا لتدفق عدد التلاميذ على المؤسسات التربوية وكذلك عدد الراسبين والمنقطعين ويفسر ذلك بما لهذه المعطيات من تأثير مهم على سيرورة مصاريف المنظومة التعليمية وعلى جودتها. وبوضوح يتعلق الأمر بمعرفة إلى أي حد يمكن للاعتمادات المالية المرصودة أنّ تحقق النتائج المرتقبة. ويمكن أن تصنّف هذه الأسئلة تحت شعار: النجاعة الداخلية. وهذه الأسئلة المتعلقة بالنجاعة الداخلية يجب ان تساير موضوع جودة التكوين.

وعند نهاية أية مرحلة تعليمية مهما كانت يجب ان تترجم بمكتسبات تعليمية تتماشى مع الأهداف التي حدّدتها البرامج التعليمية. وتحليل مدى جودة التكوين يهدف إذن إلى الاطلاع على ما يتعلّمه التلاميذ في المدرسة وعلى العوامل المؤثرة في التمشي التعليمي. وهذه العوامل إذا ما وقع تحديدها بوضوح يمكن ان تمثل ركائز لتطوير جودة التعليم.

إنّ تحليل العلاقة القائمة بين الاعتمادات المرصودة للتعليم الابتدائي (النسبة الخاصة بالتمدرس) وبين النجاعة الداخلية للمنظومات التربوية (نسبة النجاح في آخر سنة من التعليم الابتدائي بعبارة أدقّ نسبة الأشخاص الذين هم في سن التمدرس وأكملوا تعليمهم في سن من المفروض ان يتحصّلوا فيها على شهادة) تبيّن أنّ نسبة إتمام مرحلة التعليم الابتدائي ضعيفة في اغلب البلدان العربية.

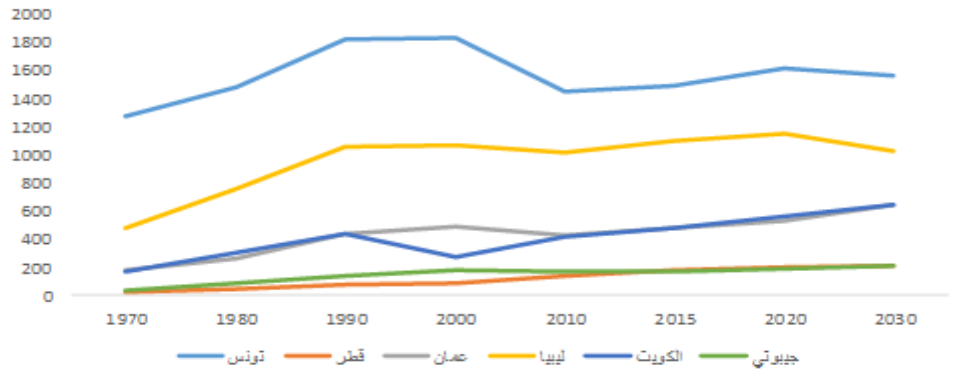
وما يمكن استنتاجه أيضا هو أنّ عددا هائلا من التلاميذ لا يتمكنون من إتمام مرحلة التعليم الابتدائي إمّا بسبب الانقطاع المبكر أو الرسوب (باستثناء الكويت والأردن ومصر وسوريا وتونس) ويمكن بالأساس استنتاج مجموعتين من البلدان:

* **المجموعة الأولى** وتتميز بمحدودية القدرات وتدني نسبة إتمام التعليم ويُطلبٌ من عدد من هذه المجموعة من البلدان مضاعفة عدد المتمدرسين على ضوء الضغوطات الديمغرافية مثلما هو الحال بجيبوتي وموريتانيا واليمن. وهذه البلدان لا تمتلك موارد مالية كافية لتستجيب إلى مطالب التربية من ناحية وتتمكن من تحسين جودة التعليم من ناحية أخرى. وهذا ما يفسر ضعف نسب الذين يُكملون تعليمهم الابتدائي.

***المجموعة الثانية** وتملك القدرة الكافية على تسجيل الأطفال الذين هم في سنّ التمدرس لكن عددا هائلا من التلاميذ لا يتمكنون من إتمام مرحلة التعليم الابتدائي. والفوارق المهمة توجد في العراق والمغرب ولبنان حيث تفوق النسبة الخامة للتمدرس 100% في حين نجد اقل من 85% من الأطفال الذين من المفروض ان يترددوا على التعليم الابتدائي يتمكنون من إتمام المرحلة الابتدائية.

ان الملاحظ هو أن هذه المجموعة قد تمكنت من تلبية الحاجات المتعلقة بالبنية التحتية الأساسية التي تخول لها تحقيق المتطلبات اللازمة في مستوى التعليم الابتدائي لكن الوصول لضمان جودة التعليم مازال يطرح إشكالات نظرا إلى ارتفاع نسبة الرسوب وضعف الانشداد إلى مقاعد الدراسة. لقد رُصدت اعتمادات هامة لتلاميذ ينتمون إلى الشريحة العمرية العادية للتعليم الابتدائي دون تحقيق النتائج المنتظرة. وما يُسجّل إذن وجود تبذير لاعتمادات المنظومة التربوية ناجم عن الانقطاع عن الدراسة وعن السنوات الإضافية بسبب الرسوب [مقارنة بما هو مبرمج نظريا] ويبدو أنّ هؤلاء الأطفال يغادرون المدرسة دون اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب

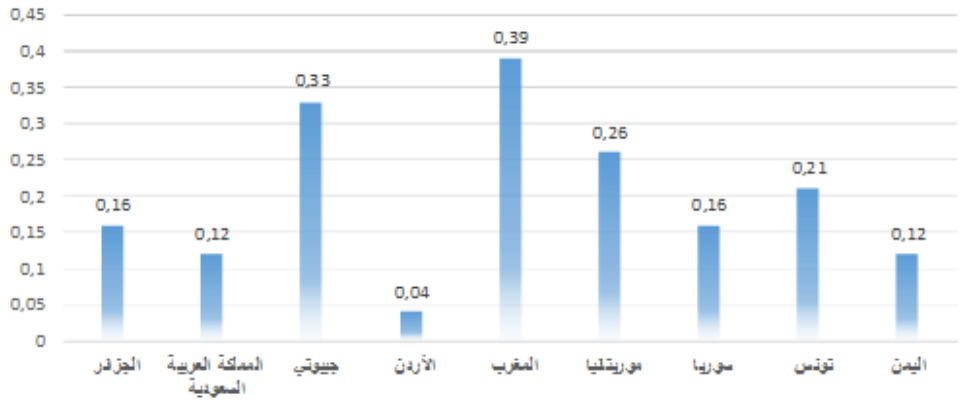
الرسم البياني (12): تأثير العوامل الديموغرافية على الالتحاق بالمدارس (بالآلاف) السكان في سن المدرسة (6-14)



المصدر: قاعدة بيانات اليونسكو للإحصاء

وفي كلتا المجموعتين تبقى نسب الرسوب والانقطاع عن الدراسة مرتفعة. إن كل الأعمال المتعلّقة بالرسوب تتعارض مع أهمية هذه الممارسة التربوية فالقاسم المشترك المفترض أن يوجد بين الرسوب وجودة التعلّم غير واضح بينما النتائج السلبية الناجمة عن الانقطاع عن الدراسة وعن تبذير الموارد العمومية معروفة جدا. فالرسوب يؤدي إلى مضاعفة تكاليف العملية التعليمية في الفصل نظرا إلى كون الطلاب مطالبين بإعادة نفس السنة الدراسية مرتين. وإذا فكّرنا من منطلق التكلفة وباعتبار المقاعد المتوفرة في المنظومة التربوية فإنّ ذلك الإجراء يعتبر مكلفا علما وأنّ الراسبين يحتلون مقاعد كان من الممكن ان يشغلها أطفال آخرون. وهذا يوضح ان الرسوب يحدّ من طاقة استيعاب المنظومة التربوية. ووضعية كهذه تعتبر محيرة خاصة في وضع اليمن وجيبوتي وموريتانيا أين نجد العديد من الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم الابتدائي.

الرسم البياني(13) : نسبة تكلفة الرسوب من الناتج المحلي الإجمالي عام 2005



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

ويوضّح الرسم البياني 13 النفقات المنجرة عن رسوب التلاميذ في الابتدائي في بعض البلدان العربية التي تتوفر معطيات حولها. وما نستنتجه هو أن بعض البلدان العربية تنفق مبالغ هامة ناجمة عن الرسوب. ففي جيبوتي والمغرب وموريتانيا نجد على التوالي النسب التالية 9%, 13%, 10% لتلاميذ رسبوا سنة في التعليم الابتدائي وهذه السنوات الإضافية من الدراسة تكلّف ما بين0.25 و0.40 من الناتج المحلي الإجمالي وتمثل غالبا قسما محترما من الميزانية العامّة المرصودة للتربية.

مشاكل التمويل ليست وحدها المحددة: إنّ التحّولات الديمغّرافية وضرورة إصلاح النظم التعليمية في اغلب الدول العربية ستتطلب توفير موارد إضافية في السنوات القادمة. بيد ان حكومات هذه الدول تنفق ميزانيات معتبرة في هذا القطاع (قرابة 20% من النفقات العمومية الإجمالية. و45% من الناتج المحلي الإجمالي.(كما أنّ تطوّر هذه النفقات ينمو بشكل أسرع من تطور الناتج المحلي الإجمالي .وإذا ما افترضنا أنّ مصاريف التربية ستحافظ على نفس النسق فانه من المتوقّع ان التكلفة الإجمالية في هذا القطاع ستشهد ارتفاعا ملحوظا في السنوات القادمة إذن كيف يمكن للدول العربية ان تواجه هذه النفقات الإضافية؟ وما هي الإجراءات التي يمكن ان تتخذها للحدّ من تأثير هذا القطاع المالي بشكل سلبيّ على جودة التعليم؟ انه وبعد دراسة التوجهات الحالية المتعلقة بمصاريف التربية نخلص إلى أنّ أيّ مشروع للإصلاح التربوي لابد ان يأخذ بعين الاعتبار ثلاثة عناصر:

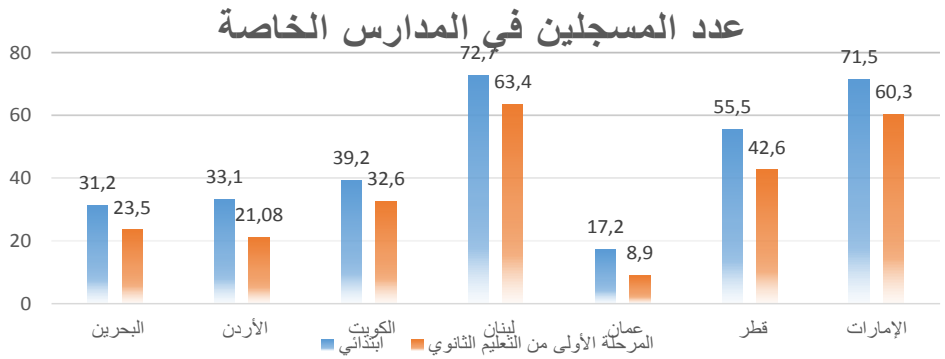
-أنّ نسبة مساهمة القطاع الخاص في تمويل التربية تظل منخفضة نتيجة تبني اغلب هذه الدول لفكرة مجانية التعليم

-أنّ الدول العربية ترصد ميزانيات أكبر للتعليم العالي وللمرحلة الثانية من التعليم الثانوي مقارنة بما هو مخصّص للتعليم الأساسي.

-أنه وبقدر ما يرتفع الطلب في التعليم الثانوي والعالي فان الدول العربية تميل إلى تحويل مخصصات المستويات الدنيا من التعليم إلى المستويات العليا مما قد يؤثر سلبا على جودة التعليم الأساسي. وإذا ما استثنينا بعض الدول فان مساهمة القطاع الخاص في التعليم الأساسي تبقى ضعيفة

إن دراسة مساهمة القطاع الخاص في التربية داخل البلدان العربية على درجة كبيرة من الصعوبة نظرا إلى غياب معطيات موثوق بها. على أن الفكرة السائدة تبين أنّ المساهمة ضعيفة في جل البلدان. ويمكن أن يعلّل ذلك في قسم منه بالضعف النسبي لعدد التلاميذ المسجّلين في القطاع الخاصّ (الجزائر جيبوتي و المغرب و سوريا و تونس و اليمن) على الرغم من أنّ بعض الدّول تسجّل نسبا عالية في هذا الصنف من التعليم، نذكر من بينها: لبنان وقطر والإمارات العربية والكويت والبحرين.وحتى تتمكّن البلدان العربيّة من تلبية الاحتياجات المتجدّدة والمتصلة بجودة التعليم فهي مطالبة إذن بتنويع مصادر التمويل.

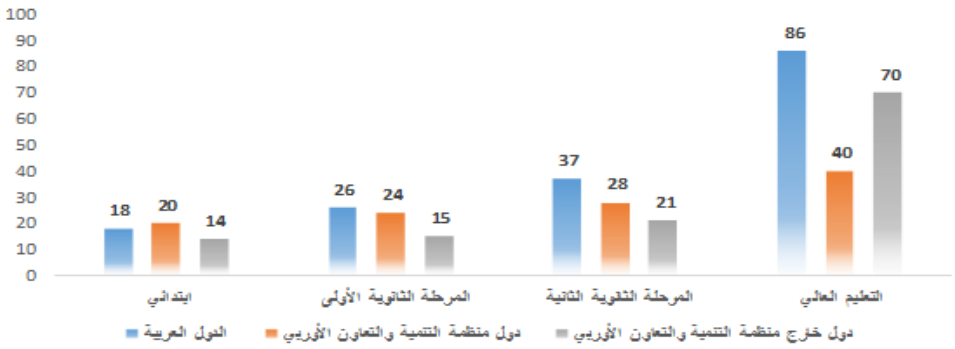
الرسم البياني (14)



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

إنّ ما ينفق على التلميذ الواحد مرتفع ويختلف من مستوى تعليمي إلى آخر. وتخصّص البلدان العربيّة مصاريف للتلميذ الواحد (في شكل نسبة من المنتوج المحلي الخام) أعلى بكثير من الدول النامية الأخرى أو حتى من الدول المتقدمة. وإذا كان الفارق ضئيلا بالنسبة إلى التعليم الأساسي (الابتدائي ومرحلة أولى من التعليم الثانوي) فانه أكبر إذا ما تعلق الأمر بالمرحلة الثانية من التعليم الثانوي وكذلك التعليم العالي. وبالفعل فان مصاريف الدول العربية (بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي على الفرد الواحد) تتجاوز قرابة 50% ماتنفقه الدول متوسطة الدخل على المرحلة الثانية من التعليم الثانوي وتتجاوز بالضعفين ما تنفقه دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية على التعليم العالي.

الرسم البياني (15): الإنفاق لكل طالب (٪ من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد)



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

إنّ ارتفاع مصاريف التربية في الدول العربية يترجم بارتفاع تكلفة الأجور (ويُفسّر في جانب كبير منه بنسب التأطير: عدد التلاميذ على مدرس) ومن جانب آخر فإنّ النفقات العمومية في قطاع التربية ليست موزعة بشكل عادل بين المتعلمين. إنّ الشبّان المرسمين في التعليم الثانوي أو العالي يحظون بنسبة أعلى من الموارد العمومية المخصصة للتربية لذلك فإنّ النفقات على كل تلميذ في المرحلة الابتدائية تكون أدنى بكثير ممّا يُرصدُ للتلميذ في الثانوي أو العالي. كما إنّ ارتفاع متطلّبات التعليم الثانوي والعالي تؤدي إلى تحويل الاعتمادات المرصودة للتعليم الأساسي إلى المستويات الأعلى.

إنّ توقُّع عدد التلاميذ الذين أكملوا التعليم الثانوي يُظهر تطورا سريعا لهذا العدد خلال العشرية القادمة. وبما ان المسجلين في التعليم الثانوي والعالي يحظون بأكبر نسبة من الموارد العمومية المخصّصة للتربية على حساب تلاميذ التعليم الأساسي فإن الارتفاع المنتظر في عدد هؤلاء سيؤدي حتما إلى تحويل الموارد المرصودة للمستويات الدنيا [الابتدائي /المرحلة الأولى من التعليم الثانوي] إلى المستويات الأعلى مما سيضاعف من احتمال التأثير السلبي على جودة التعليم الأساسي

الجزء الثاني
مستقبل التعليم الأساسي في الوطن العربي

أولا – موجهات ضرورية للعمل من أجل تعليم أساسي جيد للمستقبل

ثمة ثلاثة موجهات للمستقبل يمكن أن تهيئ الطريق للتعامل مع الاتجاهات الثقيلة للمنظومة التربوية للتعليم الأساسي وربما للمنظومة التعليمية والتربوية في الوطن العربي ككل. ان مفهوم الموجه يشبه الى حد كبير مفهوم لوحة الاتجاه في الطريق السيارة. انه يعطينا وبشكل استباقي إمكان توقع الهدف والنتائج المترتبة على اختيار هذا الاتجاه أو ذاك. وهذه الموجهات هي:

-الموجهات البنيوية والاجتماعية (عامل الوضعية العامة لكل بلد).
-الموجهات المتصلة بالمنوال التربوي (أو النموذج التربوي).
-الموجهات المتصلة بالقرار السياسي. (أو بالسياسات التربوية المعتمدة).

1- الموجهات البنيوية والاجتماعية:

يعكس هذا الموجه الخصائص البنيوية المتصلة بالموردين المادي والبشري، وتحديدا الديمغرافيا والاقتصاد. انه وإذا اعتبرنا أنّ الاستثمارات المنجزة في مجال التربية قد حققت النتائج المتوقّعة فإن البلدان العربية تحتاج دائما إلى إعادة هيكلة نظامها التربوي لتتمكّن من مجابهة كم هائل من التحديات الجديدة. وأوّلٌ تحدٍ يأخذٌ بعين الاعتبار هو أنّ هذه الأقطار تمتلك اليوم أكبر عدد من الجماهير الشبابية في العالم في علاقة بنسبة العدد الجملي للسكان. وتزامنا مع تقدم هذه الفئات السكانية في المنظومة التربوية فإنها ستحتاج إلى متطلبات وفرص جديدة للتكوين وخصوصا في المستوى الإعدادي مع ضرورة دمج المهارات الذهنية بالمهارات العملية. أما التحدي الثاني فانه يرتكز على أهمية تطوير اقتصاد المعرفة من خلال اعتماد مقاربة "المدارس الذكية" واعتبار التعليم الأساسي بمختلف مستوياته، بدءا بما يعرف بالتعليم التحضيري (الذي يتحتم دمجه تدريجيا في المنظومة الأساسية النظامية) بوابة ومدخلا لتطوير المعرفة من خلال تطوير الذكاء (اعتبار المدرسة منتجة للذكاء وليست فقط مستودع معرفة أو مخبرا لعمليات تعلمية). أما التحدي الآخر

فهو يهتم بالتحديات المالية التي يمكن أن تعرقل المجهودات التي تستجيب للمتطلبات الجديدة في قطاع التربية. وعلى الرغم من أن الأقطار العربية تخصص قسطا هاما من مواردها لتحسين الخدمات فهي مدعوة إلى مزيد النجاعة وتنويع مصادر التمويل .

تكشف البيانات الديموغرافية أنّ جمهور الشباب في المنطقة العربية (بين صفر و14 سنة) سيزداد بمليوني شخص إلى غاية 2015 قبل ان يحقق قفزة بحوالي 10 ملايين في الفترة الفاصلة بين 2015و 2030 ووفق كل التقديرات فانه ستضاعف هذه الطفرة الديمغرافية المستمرة من مطالب الخدمات التربوية الأساسية وستحدِثُ ضغطا على المؤسسات القائمة في بعض البلدان (خصوصا منها التي لم تتم فيها عملية الانتقال الديمغرافي) وهو ما يعنى ضرورة الاستجابة لهذه المطالب. وبالنسبة إلى الفترة الفاصلة بين 2015 و2030 يمكن أنّ نميّز بين 3 مجموعات سكانية وتعليمية وهي:

- **المجموعة الأولى** وتتكون من الجزائر ولبنان وتونس والكويت والأردن. وقد عرفت كل هذه الأقطار أعلى نسبة من جماهير التلاميذ الذين هم في سن التردّد على المدرسة الأساسية وكان ذلك ما بين 1990 و2000.
- **المجموعة الثانية:** وتشمل ليبيا والمغرب والعربية السعودية وسوريا اذ ستعرف هذه البلدان أعلى نسبة من المتمدرسين في الفترة المتراوحة بين 2020 و2030
- **المجموعة الثالثة** :وتتألّف من جيبوتي والعراق وعمان وقطر والإمارات العربية المتحدة واليمن حيث سيتواصل النمو العددي لهذه الفئة إلى حدود 2050.

انه وعند التمعن في نسب التمدرس يظهر أن بلدان المجموعتين الأولى والثانية (الجزائر، لبنان، تونس، الكويت، ليبيا، المغرب، العربية السعودية، سوريا) قادرة على الاستجابة في المستقبل للمطالب التعليمية دون أن تضاعف بشكل ملحوظ من مستوى نفقاتها المتصلة بالتربية. ويمكن أن يُعلّل هذا بارتفاع نسبة التمدرس 100% وكذلك بانخفاض مجموعات الأطفال الذين هم في سن ارتياد المدرسة الأساسية. ان أغلب بلدان المجموعة الثالثة (جيبوتي، عمان، اليمن) لها نسب عامة من التمدرس اقل من 100% (إذ أن النظم التربوية لهذه البلدان لا تتمكن من استيعاب كل الأطفال الذين هم في سن التمدرس) بحيث ستجد نفسها مجبرة على مضاعفة قدراتها ومواردها المالية في مجال التربية (إطارات تدريس، مؤسسات تربوية) من هنا إلى أفق سنة 2030، حتى تتمكن من الاستجابة للعدد المتصاعد من الأطفال في سنّ التّمدرس .

إلى ذلك يمكن أن نضيف مسالة التسرب والهدر، كمشكل أساسي بالنسبة إلى الأعوام القليلة القادمة. ففي سنة 2010 فان قرابة 20 % من الأطفال في سن التمدرس لم يلتحقوا بمقاعد الدراسة وذلك إما لأنهم: لم يلتحقوا قطّ بالمدارس أو لأنهم لم ينهوا تعليمهم الابتدائي أو لأنهم أخيرا، لم يلتحقوا قطّ بصفوف المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ولم يستكملوا هذه المرحلة. لقد تم تسجيل قرابة 9 ملايين طفل (5 ملايين ما بين 6و 11 سنة و4 ملايين طفل تتراوح أعمارهم ما بين 12 و15 سنة) ممن لم يلتحقوا بصفوف الدراسة ويفترض ان يتراجع هذا العدد إلى 7,5 مليون ثم إلى 5,5 مليون سنة 2015 الا أن اتجاهات الهدر باقية ومستمرة.وانطلاقا من المعطيات المتوفرة يتبين ان كثافة الأطفال غير المتمدرسين تتمركز في ثلاثة أقطار فقط وهي مصر (258,5) العربية السعودية (275,5) واليمن (656 ألفا). إنّ مشكلة عدم التمدرس تمثّل تحديا كبيرا للتنمية البشرية وتُدين إخفاق السياسات التربوية بقدر ما تتحمل الأطراف المعنية عبء التكاليف الأوليّة فان بطء تطوّر التعليم له انعكاسات أوسع على المدى البعيد. إنّ إهدار الإمكانات البشرية المصحوبة بالأمية (عدم التمدرس) سيهدد النمو الاقتصادي، على المدى المتوسط والبعيد، كما سيضاعف من حدة الفوارق الاجتماعية ويعرقل التطوّر في مجال الصحة العمومية ويّضعف أُسس المساهمات الاجتماعية.

2- الموجهات المتصلة بالمنوال الإصلاحي ومقاربته:

إن المعرفة ليست هي الذكاء من حيث أن الثاني هو مولد للأولى. وقد تتواجد المعرفة حيث لا يوجد ذكاء، لأن التربية تكون حينها قد تحولت إلى مستودع للمعلومات الملقنة. وحتى لا تتحول المدارس العربية إلى مستودعات من المهم إعادة فتحها أمام المجتمع وأمام الحياة. إنه لم يعد من الممكن خلال العقود القادمة التعامل مع المنظومة التربوية كشأن سياسي – إداري. إن التربية هي حقل مفتوح للصراعات وللمنافسة، والتي ولئن كانت تبدو منزوعة السلاح، إلا أنها ستكون وبدرجة أكثر حدة، تعبيرا متجددا عن الطلبات الاجتماعية للتغيير والتجديد. وبقدر تزايد الأزمات بقدر ما سترتفع الأصوات إلى إعادة الجزء الأغلب من المشكلات المطروحة إلى مربعها الطبيعي الأول: أي حقل التربية الذي منه تتحدد ملامح الشخصية ببعدها الإنساني والاجتماعي. لذلك تبدو المشاركة المجتمعية وكذلك تجارب الحوار المجتمعي حول مسائل التربية وتحديدا التعليم الأساسي من أوكد المهام خلال الفترات القادمة. ولاعتبارات تتعلق بمحدودية الموارد المادية في بعض البلدان أو لمحدودية الموارد البشرية في البعض الآخر (مع التهديد بالتفسخ الديمغرافي وربما الثقافي واللغوي في

الدول التى تشكل فيها الهجرة غير العربية ثقلا ملحوظا) فان تشريك المجتمع تحت عنوان "التربية حق ومسؤولية" قد يكون هو الأنسب لتحمل المجتمع لجزء مهم من مسؤولياته الإصلاحية في هذا المجال.

إن من أهم عناصر مراجعة هذا المنوال هي تلك المتصلة بمعرفة كيف يمكن الانتقال "معا" دولا ومجتمعات من محوريات المعلم والمتعلم والمعرفة التي طغت في الستينات والسبعينات والثمانينات ونهايات القرن العشرين إلى محورية جديدة وحاسمة وتتعلق بقدرة التعليم الأساسي، على تهيئة أجيال قادرة على خوض تجربة التعلم الذكي وإنتاج الذكاء بما يشمل العلاقة الايجابية مع العمل كقيمة وكتطبيق. وقد تكون من أهم سمات المقاربة الإصلاحية الجديدة، محورة قيم التعلم وتطبيقاتها حول «العمل"، كقيمة وكهدف للتعلم التطبيقي المنطلق من التعامل الذكي مع الوقائع والظواهر والأوضاع. كما قد تكون مواجهة أشكال الأمية الجديدة، أي أمية اللغات وتصاعد مؤشرات التعامل "الغبي" أو غير المنتج معرفيا، مع التكنولوجيات الحديثة، هي من أولى خطوات اليقظة الممهدة لصناعة المستقبل.

لذلك سيتطلب الاصلاح خلال السنوات المقبلة، لا فقط أدوات جديدة للعمل، وإنما ايضا أدوات جديدة في التقييم "المجتمعي" الى جانب التقييم الفني وتقييم الخبراء للمؤسسات الوزارية. ومثل هذا التقييم القائم على منوال اصلاحي جديد يمكن أن يشمل:

استعادة مفهوم "الأسرة التربوية الفاعلة": ويقصد بذلك دعم دور المربيين ومركزهم في حياة المؤسسة التربوية وادارتها. انه من المهم ايجاد اطر لمجالس بيداغوجية تعمل على التداول في مسائل تتعلق بسير الدراسة والزمن المدرسي وكذلك المرافقة والدعم. كذلك فيما يتعلق بتطوير السياسات التي تهدف الى جعل الاولياء طرفا فاعلا وشركاء حقيقيين في ادارة الشأن المدرسي، لا وفق الاساليب الشكلية ذات الطابع الموسوم بالدعاية او بالعلاقات العامة، وانما وفق مقتضيات التشريك الجدي في القرار. ويشمل ذلك:

– ضرورة إعلام المواطنين بوضع المؤسسة التعليمية حتى تكون على بينة من واقعها وهو ما يعنى انخراطها الواعي في مشروعات التجديد والاصلاح.

– إجراء مقارنات إقليمية (وهنا يكمن دور البحث التربوي المستقل والمحايد) وداخلية لتعرف مستوى أداء هذه المؤسسة التعليمية أو تلك في إطار عقلية تنافسية جديدة بين المؤسسات تعتمد على التراتبية وعلى الترتيب .

–وضع مؤشرات تقييمية من أسفل الى أعلى قصد بلورة التشريك "المجتمعي" والمسؤولية المجتمعية ازاء التربية والتعليم.

–**التربية على العلاقات كمرافق للتربية على الأشياء:** إنه لا مجال لتربية الطفل من دون تربية المواطن ولا مجال لتربية هذا الأخير من دون تربية الانسان الذي داخله. وتمثل التربية النوعية أو التربية على العلاقات الأساس الأول في بناء "الذكاء" ببعديه الاجتماعي والمنطقي. إن ضعف التربية على العلاقات منذ المستوى الأساسي هو الذي يفسر ضعف تأثير العقل المنطقي وضعف تأثير العلم في مستويات لاحقة من التعليم (الجامعي وما قبل الجامعي). ويعنى ذلك فيما يعنيه أن ادعاء الحقيقة المطلقة والاستناد الى أحكام قطعية ونهائية ضمن المقررات الدراسية لا يمكن أن يكون مسلكا ملائما لمدرسة العشريات القادمة أو حتى مدرسة اليوم. وتتأكد أهمية التربية على العلاقات من واقع الفردية العقلانية التي يبدو أنها قد حوصرت بعودة القبليات الجديدة ببعدها المذهبي والطائفي والقبلي والعرقي والمؤسسي الديني. انه من المهم أن تتعامل المدرسة الأساسية بذكاء مع الظواهر الاجتماعية والاتجاهات الصاعدة. مثل التشدد الديني والعنف والعنف –المضاد والعودة الى مربع الهويات الابتدائية والطائفية والمذهبية والاستبداد السياسي. ويفترض كل هذا التوجه نحو تنمية الذكاء الاجتماعي إلى جانب الذكاء المنطقي. لقد بينت المعطيات الإحصائية بأن جانبا كبيرا من الشباب المورط في قضايا العنف في المنطقة ينتمي في معظمه إلى أوساط فقيرة وفي الغالب من الفئات المنقطعة عن التعليم ضمن المرحلة الأساسية والاعدادية تحديدا.

–**التربية من أجل علم "ينفع" أو نظرية العلم للعمل:** على الرغم من الجهد المبذول في أكثر من دولة عربية من أجل إعادة الاعتبار لقيمة العمل، ضمن النظام التعليمي الأساسي، بوصفه جسر عبور نحو محطات التعليم الجامعي وما قبله، إلا أنه ثمة ما يؤكد ارتفاع المؤشرات المتصلة بعمالة الأطفال في القطاعات الهامشية وقطاعات التهريب، والذي يترافق مع إعراض المنقطعين عن التعليم الدخول ضمن تجارب التدريب على المهن إلا بشكل محدود. إن الانطلاق من مثل هذا التشخيص يدعو مستقبلا إلى حتمية القطع مع الخيارات التي لا تتيح مد الجسور بين التعليم والعمل المنتج بكل أصنافه.

3- الموجهات المتصلة بالقرار السياسي:

ثمة مجموعة تصورات تبلورت من خلال الحوارات التي أجراها فريق العمل وكذلك من خلال نتائج التشخيص الذي تقدم به. تتبني تلك الموجهات الفرعية المتصلة بطبيعة السياسات بعناصر منها:

المحافظة على الطابع العمومي للخدمة ولكن مع تحمل الفئات ذات الدخل المرتفع لمسؤوليتها في نفقات التعليم المباشرة مثل التنقل أو الرعاية داخل المؤسسة مع اعتماد " المقابل ذي الهندسة المتغيرة" بحسب الدخل Ticket modérateur/ User fees. إن ثقل الأعباء التي أصبحت موضوعة على كاهل الخدمة التعليمية وارتفاع الكلفة خصوصا في البلدان العربية ذات الدخل المتوسط أو الضعيف، هي من الأمور التي من شأنها أن تخل بمقومات الجودة في مستوى العملية التربوية. كما أن الملاحظ في نفس الوقت بأنه وعلى الرغم من أن أبناء وبنات العائلات ذات الدخل المرتفع هم بصدد الاستفادة المباشرة وغير الخاضعة لأي شكل من أشكال التعويض للمجموعات الوطنية، فانه تسود قناعة عامة اليوم، ستتزايد أهميتها في المستقبل، ومفادها أن مجانية الخدمة لا يمكن أن تكون على حساب جودة التعليم المقدم إلى الفئات الأشد حاجة إلى الحراك الاجتماعي عبر التعليم والمعرفة. إن التوقع الأكثر احتمالا من هذا المنظور هو أن يتم تعديل النظرة العامة لمفهوم مجانية التعليم الأساسي لفائدة مقاربة تكون أكثر اتساقا مع العدالة الاجتماعية وفوارق الدخل كأن تكون مجانية بعض الخدمات مرتبطة بمستويات الدخل الأسري حتى يتسنى الترفيع من موارد منظومة التعليم الأساسي وحتى لا تسقط في حالة من التدهور.

توسيع دائرة حضور التعليم ما قبل المدرسي: ويشمل ذلك اعتباره مسلكا رئيسا إلزاميا وغير اختياري. لقد بيّنت تجارب العقود الماضية بأن الطفل يأتي جاهزا إلى المدرسة بشخصية وبمستويات مهارية يصعب التأثير فيها بشكل كلي. كما أن تردد المقرر التربوي العربي في اعتماد رؤية واضحة في هذا المجال تجعل من التعليم التحضيري لا مجرد تعليم "ما قبل مدرسي" وإنما جزء لا يتجزأ من التعليم الأساسي هي من المسائل التي يمكن اعتبارها على غاية من الأهمية والحيوية بالنسبة إلى بناء قدرات الذكاء لدى الأجيال القادمة. ويفترض كل ذلك تجاوز المناطق الرمادية بالنسبة إلى الاختيار، وهو ما يعني عدم الاكتفاء بأشكال التعايش بين قطاعات التعليم العمومي والخاص والجمعياتي درءا للمضار التي يمكن أن تلحق بالنمو الذهني الطبيعي للطفل وقبول فكرة تعايش المتدخلين ضمن الحدود غير المشروطة لقطاع تعليمي تحضيري عمومي يكون هو المحوري

والمركزي خلال الأعوام القادمة. تتأكد أهمية هذا الموجه انطلاقا من المعطى الثابت والقائل بأن الاستعدادات الذهنية للذكاء وتكوين الشخصية يكون حاسما لدى الفئة العمرية 3-6 سنوات.

مزيد ربط مدرسة التعليم الأساسي بالجماعات المحلية والتخفيف من الطابع المركزي لإدارته: إن مفهوم الجماعة المحلية (بلدية أو قروية) ليس بالمفهوم الدخيل على مجال التربية وارتباطه بالحياة اليومية والمحلية في معظم المجتمعات، علاوة على ارتباطه بالبعدين الوطني والإقليمي. على أن الجديد في هذا السياق هو ما يتصل بربط التعليم الأساسي بالحياة. ويشمل هذا الربط مسائل منها ما يتعلق بالمحيط وبالمجال الترابي والبيئي ومنها ما يتصل بالعلاقات ومنها ما يتعلق بقيمة العمل في الحياة ومنها ما يتعلق أخيرا بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية وبالذكاء العاطفي والاجتماعي الذي يفسر ظاهرة الاستعمال غير الذكي لتكنولوجيات الاتصال.

ثانيا – سيناريوهات ومشاهد للمستقبل

إن الاستشراف، الاستباقي في خدمة العمل والسياسات هو التوليفة الضرورية بالنسبة إلى التفكير في مستقبل "المدرسة" العربية خلال العقود القادمة. وبالطبع ففي سياق الازمة يتغلب رد الفعل على الباقي وهو ما يمكن أن نفهمه بالنسبة إلى ما عاشته العديد من البلدان، بما فيها تلك التي شهدت "ثورات"، حيث كانت مسالة اصلاح التعليم بدءا بالأساسي من أوكد المهام. وكما هو معلوم ، فان مراحل ما بعد "الأزمات" غالبا ما تكون فرصة للتفكير، حيث يستوجب، استباق التغييرات واستحداثها خاصة عن طريق التجديد.

ثمة تجارب مهمة في مجال الاستشراف التربوي، ان كان ذلك في مستوى اقليمي عربي (الالكسو 2000)، أو في المستويات الوطنية التي ظهرت منذ سنة 2000 الى اليوم في كل من تونس ومصر ودول الخليج العربي والمغرب، حتى وان كانت تحت عنوان الدراسات الاستشرافية بشكل عام وحتى وان لم تكن التربية سوى عنصرا من عناصرها .

إن المحصلة النهائية لمعظم تلك المحاولات الاستشرافية يمكن أن تتحدد في مسالتين أساسيتين: الأولى هي التعامل مع المشكلات التربوية كما لو أنها مشكلات عابرة وقابلة للاختفاء في

صورة تطبيق هذا أو ذاك من الخيارات. أما المسألة الثانية فتتمثل في عدم امتلاك تلك التقارير ومن خلال أهدافها، لوسائل سياستها المقترحة أو رؤياها المقترحة نتيجة المصاعب التى تعترض عملية التشخيص للنظام التعليمي ونتيجة لانعدام حرية التعبير عنها .

أما ومن الناحية الأولى، فلقد تبين (حتى ومن بعد حدوث ما يعرف بالثورات العربية) بأن المجتمعات قد تتغير فعلا ولكن المشكلات الجوهرية، إن لم يتم التعامل معها على المستوى المتوسط والبعيد كاتجاهات ثقيلة تحتاج إلى نفس طويل من المعالجة الدؤوبة مثلما تحتاج أيضا إلى الوضوح والى صراحة التشخيص، فإنها تعود بأكثر قوة من ذي قبل. تلك هي الخلاصة التي تفرض نفسها كلما عثرنا من جديد على مشكلة كانت قد اعترضتنا قبل خمس او عشر سنوات او قبل ربع قرن في مجال التربية، مثل الجودة، والرسوب والتسرب والمساواة بين الجنسين أو علاقة التعليم بالمحيط أو بالقضايا الجوهرية الأخرى على اختلافها.

إن القابلية لترك أخطاء الماضي تتكرر ليست خصوصية عربية، وإنما هي متصلة بالربط العضوي للسياسات التعليمية برؤى تفتقد الى الرغبة في تمجيد فكرة الصعود الى أعلى والتجاوب مع تجارب العالم، على الرغم من الجهد الواضح من قبل العديد من الدول والذي يستحق الاعجاب. ويترك مثل هذا الوضع الغريب السؤال مفتوحا، ما لذي قد يفسر محدودية النتائج على الرغم من الجهد الواضح في وضع الموارد المادية والبشرية على ذمة المنظومات التربوية في المنطقة؟

تعتمد الدراسات الاستشرافية بشكل عام على منهجية الاستجواب المتعدد الأهداف بنية الخروج بمشاهد وسيناريوهات محتملة أو مرغوب فيها أو ممكنة بالنسبة الى مستقبل المنظومة التربوية. ويعتبر أسلوب دلفي Delphi بأنه "حجر الزاوية لبحوث المستقبليات، وبأنه الأسلوب الأكثر استخداماً في التوقع للمستقبل. وعلى الرغم من أن هذا الاسلوب قد استخدم أولا في الخمسينات من القرن الماضي، لأغراض عسكرية، فان تطبيقاته انتشرت في مجالات أخرى عديدة، منها الصحة والتعليم والاقتصاد والتطور التقني والتسويق والسياحة والتخطيط الاستراتيجي في إدارة الأعمال .

ويعتمد أسلوب دلفي في توقعه للمستقبل على ما يتنبأ به "الخبراء وذلك بأن توجه لهم مجموعة من الأسئلة بصيغة مسحية متكررةIterative Survey ، غالباً من خلال استبانات، حتى يتم التوصل إلى التقاء في الآراء .Convergence of Opinions لقد تم اعتماد هذه الطريقة بشكل جزئي من قبل فريق العمل لسببين: أولا لكونها تساهم في تعزيز أو تفنيد ما جاء في الأوراق الخلفية التي أعدها فريق العمل، من ناحية وثانيا لأن هذه الطريقة تتميز فعلا بأنها لا تستوجب التقاء الافراد المتحاورين في وقت واحد وفي مكان واحد، والأمر الذي سهل القيام ببعض اللقاءات عبر السكايب وعبر التبادل بالبريد الالكتروني بين خبراء وفاعلين ومهنيين من بلدان عربية مختلفة وفي وقت قياسي. كما تم تكييف هذه التقنية للاستخدام في الاجتماعات وجها لوجه، ويسمى ذلك طريقة دلفي المصغرة mini-Delphi أو خمّن-تحدث-خمّن Estimate-Talk-Estimate) .(ETEواعتبارا لمحدودية الإطار الزمني فلقد قام فريق البحث بطرح الاسئلة عبر بوابة الكترونية، على عدد من الخبراء، بعد أن تقدم باقتراح عدد من الاحتمالات ومن الرهانات تأخذ بعين الاعتبار تنوع إمكانات البلدان العربية وأوضاعها.

لقد كانت نتيجة الحوارات غنيّة مما جعل الانتقال الى عملية رسم السيناريوهات الأكثر احتمالا تكون ممكنة وسهلة. وبخصوص السيناريوهات، تجدر الإشارة الى أنه قد جرت العادة أن يتكون هذا الأخير من وصف لوضع المستقبل ومن سلسلة الأحداث التي أدت إلى التطور من الوضع الأصلي إلى الوضع المستقبلي، كما جرت العادة التمييز بين ثلاثة أنواع من السيناريوهات :

السيناريو الممكن :Possible Scenario ويشمل ما يمكن أن يتاح من خيارات.

السيناريو المعقول :Realisable Scenario ويشمل ما هو محتمل، ولكن بعد الأخذ في الاعتبار القيود التي تحول دون تحقق الاحتمال؛

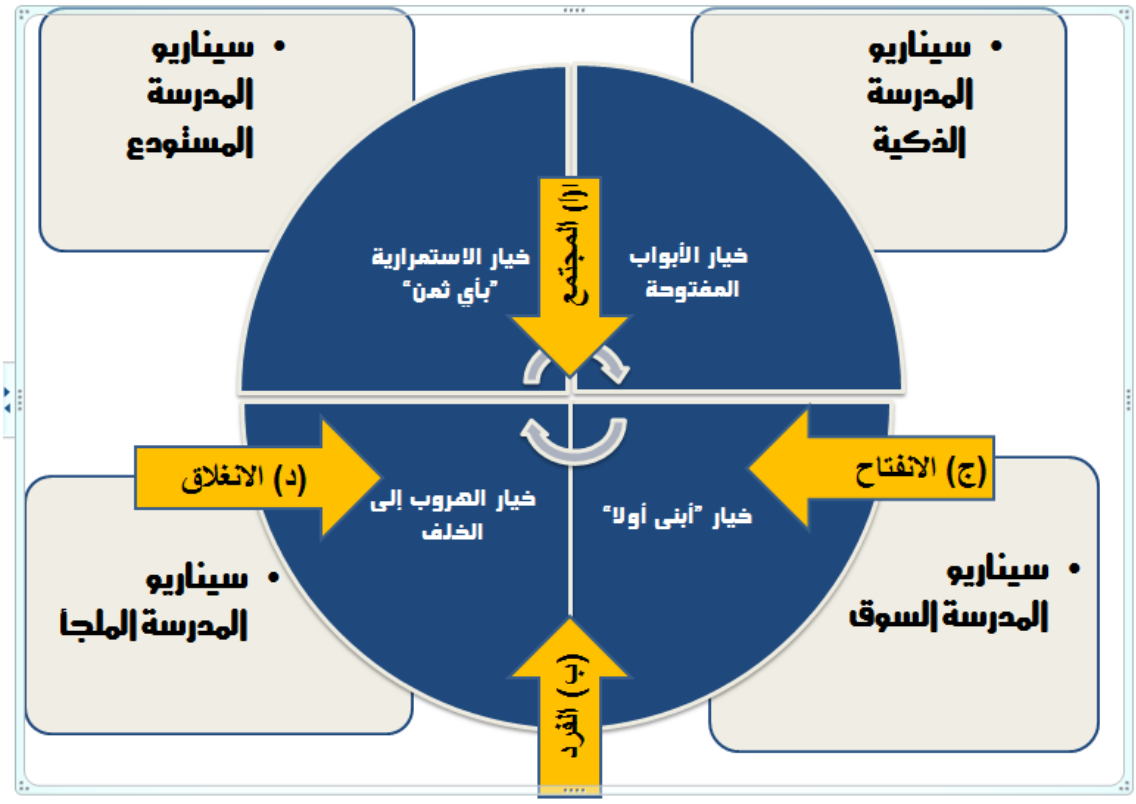
السيناريو المرغوب فيه :Desirable Scenario ويشمل ما يقع في حيز المرغوب فيه.

على أنه وفي هذه الدراسة وبناءا على الحوارات المباشرة، فلقد تم اعتماد أربع سيناريوهات متصلة بمستقبل التعليم الأساسي، وهي :

- **سيناريو المدرسة الملجأ:** والذي يقوم على خيارات تردي المؤشرات البنيوية وتلك المتصلة بالجودة والنوعية.

- **سيناريو المدرسة السوق:** والذي يقوم على مبدإ "ابني – ابنتي، أولا" وعلى أفضلية الدخل كضمان لأفضلية الخدمة التعليمية وفي سياق من تراجع ملحوظ للخدمة التعليمية العمومية.
- **سيناريو المدرسة المستودع:** والذي يقوم على خيارات "الحد الأدنى" وعلى الاستمرارية في الخيارات وتحويل المدرسة الى مستودع معلومات لا أثر تطبيقي لها في الحياة.
- **سيناريو المدرسة الذكية:** والذي يقوم على خيارات الأبواب المفتوحة وعلى المراوحة بين المسؤولية الاجتماعية والانفتاح.

الرسم البياني (16): السيناريوهات والخيارات الأربعة المقترحة



1- سيناريو المدرسة الملجأ أو حالة تردي المؤشرات:

ويعكس هذا السيناريو تدنيا شاملا لمعظم المؤشرات المتصلة بتطوير التعليم الأساسي والعملية التعليمية بصفة عامة، كما يعكس تراجعا واضحا للدولة بالنسبة الى التزاماتها إزاء التعليم الأساسي كمرفق عام وكذلك بالنسبة الى أهدافه الوظيفية والمعرفية، بما في ذلك العلاقة بقيم المعرفة والعمل وبين المعرفة وقيم "العيش المشترك". وتمثل الدول التي شهدت حروبا أهلية أو نزاعات طائفية ومذهبية صورة مجسدة لهذا الوضع ضمن سياق يقوم على محافظة سلبية.

من جانب آخر تتميز هذه الرؤيا، بالتعامل بنوع من "الحتمية" والارتجال مع تراجع قدرات ووسائل التعليم العمومي بصفته خدمة عمومية تعطى الأولوية للاستراتيجيات الفردية في النجاح المدرسي على حساب النجاحات الجماعية في المجتمع بمختلف فئاته. إن ميزة هذه الديناميكية هي من دون شك ارتجاليتها تحت عنوان براقماتية السياسات وحتمية التعامل مع الموارد.

كما أن ميزتها في الوضع الحالي أيضا، هي الاكتفاء بسياسات التعديل الهيكلي والتحكم والتقليص في النفقات العمومية للتعليم وترك المجال واسعا للانتقال نحو الزاوية الموالية، أي التربية القائمة على نموذج مدرسة السوق. في المقابل يمكن اعتبار قلة الموارد، وضعف الإمكانات الاستثمارية للقطاع الخاص وكذلك ضعف حماسة الأفراد لقيم التعليم كمصعد اجتماعي وكعامل حراك اجتماعي، من المحددات الحاسمة لانغلاق المنظومة ككل. ويمكن أن تتموقع سياسات بعض البلدان التي تهددها الحروب الاهلية والنزاعات، ان استمرت من دون حل على المستوى القريب، ضمن مربع المنظومات التعليمية المغلقة. وتتميز تأثيرات هذا الحد الاقصى في مربع الاستمرارية السلبية لسياسات الحد الأدنى، بتزايد النمو الديمغرافي وتزايد الطلب على التعليم الاساسي ولكن في ظروف ربما قد تقلل من فرص الأقل حظا وخصوصا أبناء فقراء المدن الكبرى وبنات وأبناء الريف داخل تلك البلدان. ان السيناريو الأكثر تناسبا مع هذا الوضع هو سيناريو المدرسة الملجأ والذي يعكس كسلسلة من المشاهد، تحول المؤسسات التعليمية الى ما يشبه الثكنات التي تكدس الملايين من مرشحي "العطالة" والى ثقوب مفتوحة ينزف منها ما تبقى من قدرات التمويل العمومي والمال العام في تلك الدول.

في هذا السياق يتميز الوضع التربوي بالانعدام شبه الكلي لرؤيا تخطيطية واضحة ولمؤشرات ذات مصداقية. كما قد تبدو أحيانا (وهي ليست حالة غالبة) الايدولوجيا بمثابة الحارس القائم على استمرارية عمل المنظومة بالشكل الذي تم إرساؤه منذ الستينات أو مع رحيل المستعمر. ويمثل هذا المربع المشهدي جزءا من "الزاوية الميتة" للمنظومة التربوية العربية والتي اختفت مع ظهور ما يعرف بالثورات العربية لتعود بسرعة في سياق ما يتهدد بعض المجتمعات من حالة فوضى وعدم استقرار. ان السمة الأبرز لهذا المشهد القائم على "تردي المؤشرات" هو هيمنة السياسي المطلقة على التربية. على أن خطر العودة إلى مثل هذا النموذج يضل قائما في ظلّ الدعوات إلى إنشاء مؤسسات تعليمية تكون غير خاضعة للدولة أو غير ملتزمة بمضامين "وطنية" في المناهج، كما هو الشأن مثلا بالنسبة إلى المدارس الخاصة أو مدارس رياض الأطفال في المناطق الفقيرة ولكن من دون أن تكون الظاهرة محددة ولا حاسمة إلا أنها قد تكون مبعث انشغال، خصوصا إذا تزامنت مع تنامي بيداغوجيا الغلو الديني والمذهبي في بعض البلدان. ومن المشاهد المتصلة بهذا السيناريو:

تراجع مكانة التعليم: حيث يترتب عن استياء مختلف الفاعلين في العملية التعليمية من مردود المدرسة مقارنة بحجم الاستثمارات تفكيك نسبي للنظم التعليمية. وكنتيجة لذلك تبرز تنظيمات تشبيكية جديدة تسعى الى افتكاك مكانة الدولة وتقليل دور السياسات وحجمها العامة في المجال التربوي.

التعلم ومجتمع الشبكات: سيكون لعدم الرضى بآليات التعليم الموجودة وتنامي مطالب جديدة دور مباشر في التخلي عن المؤسسات التعليمة لفائدة انواع متعددة من الشبكات التعليمية. ومثل هذا التوجه سيسارع في تحقيقه توسع استعمال تقنيات المعلومات في التعليم وتكلفتها المتدنية. كما ستتميز المجتمعات المشبكة بالتوجه نحو التخلي عن العمل المؤسساتي في ظل المطالبة بأطر ثقافية ودينية أكثر محلية.

الحوكمة: يفترض هذا المشهد التخلص من الأطر السائدة في الحوكمة والإدارة والمسؤولية، لأن الفاعلين المحليين والمؤسسات الإعلامية تسهم في دمج المدرسة ضمن النظم الوطنية لفائدة الطابع المحلي والدولي على حساب الطابع الوطني للمدرسة. هذا الوضع يؤدي إلى بروز آليات اعتماد جديدة بالنسبة إلى النخب ولتصبح قضايا التقليص من الفجوة الرقمية، وإدارة السوق ومتابعة المؤسسات الحكومية أولوية السلطات المحلية ولتنشط مجموعات تحل محل مؤسسات الدولة.

القيـادة والإدارة: يترتب علـى تحول النظـام إلـى تشتت السلطة فـي مستوى وظيفتهـا الإداريـة لتتحول مسؤوليات الإدارة الحالية التي هي بيد المؤسسات التعليمية إلى أشخاص أو جماعات وفـاعلين، سـيعملون علـى تطـوير منـاهجهم ومشـاريعهم التعليميـة. هـذا الوضـع الجديـد لإدارة المؤسسات التعليمية خاصة التعليم الأساسي، من حيث إمكانية وخطورة تفكيك النظام وهو ما قد يـؤدي إلـى تقليص فـي حجم التجهيزات التعليميـة والأمـاكن، والتـي سيتم تعويضـها طبقـا لقواعد السوق أو لقواعد التعليم ذي الطابع الانقسامي وغير الوطني الموحد.

الشبكات: تحدد الشبكات هذا المشهد في كل جزيئاته، لكن الشبكات تبقى محدودة الفاعلية خاصـة تلك المرتبطـة بالعلاقات بين المؤسسات التعليميـة، والإطـار التعليمـي المرتبط بـالنظم السائدة ليتميز هذا المشهد بالتواجد المزدوج للمؤسسات والاطر النظامية وغير النظامية.

2- ثانيا: سيناريو المدرسة السوق:

والـذي يقـوم علـى خيـارات «ابنـي – ابنتـي، أولا" وعلـى أفضـلية الـدخل كضـمان لأفضـلية الخدمـة التعليميـة وفـي سياق من تراجـع ملحوظ للخدمـة التعليميـة العموميـة. ويقوم هذا الخيـار علـى ثنائية الانفتاح من ناحية وبشكله العام ولكن مـع هيمنـة النموذج الفردي أو الفردانـي كمحور للخدمـة التعليميـة. ان مثـل هـذا الوضـع يمكـن أن يكـون نتيجـة منطقيـة للتحـرك الـدؤوب نحـو خوصصـة الخدمات التعليمية في مستوى التعليم العالي وما قبل الجامعي الذي شهدته العديد من البلدان مثل دول مجلـس تعـاون الخليـج العربـي والمغرب والأردن ولبنـان ومصـر والـى حد مـا تـونس. علـى أنـه وخارج هذا الاطار العام والرابط بين مستقبل التعليم العالي والمستويات الأخرى للتعليم، وهي علاقة ليست دائما بالآلية، فان هذا السيناريو ينطبق بدرجة أخص على المجتمعات العربية التي يلعب فيها مفهوم الخدمـة العموميـة دورا ضـعيفا لأسباب تتصل بطبيعـة الموارد (الدول ذات الدخل المرتفـع) أو تتصل بغياب ثقافة الخدمة العمومية. وفي كلتا الحالتين، والعلاقة بينهما هي جد منطقية، فانه ترتبط الخدمـة التعليميـة، بمـا فـي ذلـك التعليم الاساسـي القائم ضـمن مبدآ الإلزاميـة، علـى ثنائيـة العرض والطلب من دون وجود حاجة ملحة الى آليات الضبط النوعي داخل المنظومة The regulatory mechanismsان ميزة هذا الخيار المشهدي أو السيناريو هو التركيز على جودة عالية للخدمات والحصول على تعليم أساسي متنوع محلي وعالمي off–shore Education مستقدم محليا لكن من دون أن تكون لهذا التوجه رؤيا بعيدة النظر، اي على المدى المتوسط والبعيد. إن ميزته الأخرى أيضـا هو أنـه وبقدر مـا يسـاهم فـي الرفـع من نجاعـة ومن كفايـة العمليـة التعليميـة علـى المستوى

المنظور إلا أنه سيطرح تدريجيا مشكلات عميقة سوف تدخل منطقيا في تضارب قد يكون مزمنا مع الجغرافيا الثقافية لتلك البلدان، بحيث يستمر التعليم في اخراج مهارات ومدارس تعمل مثل المستودعات ولا تشجع على ابداع المعرفة ولا على أي شكل من أشكال توطين المعرفة وتنمية الذكاء.

من جانب آخر يمكن القول بأن الأثر المباشر لمثل هذا السيناريو قد يكون على الأرجح ضمن مستويين: الأول يتعلق بعدم ربط تطوير مهارات الذكاء بالمكان وبالواقع التطبيقي ومن ثم بالعمل من ناحية (قد تعتبر قيمة العمل هي أهم حلقة مفقودة ضمن هذا المسار ان تواصل)، ثم بعدم ربط تطوير المعرفة المستودعة بالتوازنات النفسية والاجتماعية للمتعلم من خلال إرباك الشخصية القاعدية أو الفرعية والمعارف المحلية الايجابية. وقد ينتج عن هذا الإخلال جملة من الفجوات في مستوى الهوية لدى الاجيال القادمة قد تتزايد حدتها خلال العشريتين القادمتين مع تغير نمط العيش وتراجع الاعتماد العالمي على النفط كمصدر وحيد للطاقة.

وعلى الرغم من أن لمثل هذا السيناريو العديد من الميزات، خصوصا فيما يتعلق بخلق فرص المنافسة بين متدخلين متنوعين في المجال التربوي، فانه يتوقع أن يساهم في التقليل من فرص "توطين المعرفة" على المدى المتوسط والبعيد. ان سيطرة القطاع الخاص على التربية ما قبل الابتدائية وحتى الابتدائية ووجود "موزاييك" شديد التركيب والتنوع في مستوى الاستعمالات اللغوية وربما القيم وغياب رؤية استيعابية او اندماجية للسكان غير الاصليين في دول مجلس التعاون الخليجي يمكن أن يطرح خلال العقود القادمة، مثلما هو بارز اليوم من خلال بعض المؤشرات، مسألة على غاية من الجدية، وتتمثل في ظاهرة الاستيعاب العكسي للسكان الوافدين من قبل المؤسسات التربوية العابرة، أي استيعاب الوافد للمواطن في مستوى الرأس المال الرمزي وحتى المادي ومن ثم في مستوى انتاج المعارف والذكاء، وهو ما يجعل من المنظومة التربوية في تلك البلدان غير ذات تأثير يذكر. ينبني هذا الخيار على فكرة ان التعليم ليس ملكية عامة بل ملكية خاصة، وهو يتزامن مع تنامي فكرة العولمة، ليتكاثر الفاعلون الخواص في مجال التعليم مشجعين بمختلف تحولات المنظومة التعليمة وخاصة جوانبه التنظيمية والادارية والمالية. ويتضمن هذا السيناريو مشاهد منها:

الحوكمة: تبعا لمبدإ السوق، فإن مقدمي الخدمات والسلطات العمومية الخاصة بالتعليم، ستعرف تراجعا، هذا التراجع الذي سيترتب عنه تشوهات في نشاط السوق. وتلعب آليات التمويل دورا أساسيا في إعادة هيكلة سوق التعليم. كما تلعب شركات الخدمات العالمية وفاعلون خواص في معظمهم دورا أساسيا في إدارة وحوكمة التعليم، بما في ذلك التعليم الأساسي. ويتطلب هذا السيناريو تفكيكا واسعا لشبكة المدارس وبروز مقدمي خدمات كثر خاصة في مجال التربية قبل الجامعية.

القيادة والإدارة: يتميز هذا المشهد بهيمنة روح المؤسسة، هذه الروح التي ستتوسع نظرا إلى توسع ديناميات العرض والطلب في مجال التعليم ليتم إدماج قواعد جديدة لنظام الملكية، ايجار وإدارة المؤسسات التعليمية. وإذا كان سيترتب عن هذه المرحلة آليا بروز إدارة متقدمة، إلا ان الفوارق الاجتماعية قد يترتب عنها تدهور في الموارد التعليمية في المناطق الاكثر حرمانا.

-الشبكات: مما لا شك فيه أن هذا المشهد سيقوم على تعدد الشبكات، التي قد تأخذ أبعادا دولية وجهوية ومحلية. إن ميزة هذه الشبكات هو أنها قد تلتقي في الاماكن الأكثر تضررا من الاختلالات اضافة الى الأماكن الأكثر دينامية.

3- سيناريو المدرسة المستودع:

والذي يقوم على خيارات "الحد الأدنى" وعلى الاستمرارية في الخيارات. اننا هنا أمام سيناريو "الاستمرارية " بأي ثمن والخوف من الإصلاح، إلا فيما عدا تلك الإصلاحات المتصلة بالتقليص من موقع التعليم في الموازنة المالية العمومية، وهو ما برز في العديد من البلدان العربية، خصوصا منذ الأزمة المالية العالمية لسنة 2008. ويشمل هذا السيناريو أوضاعا مرافقة منها:

-تزايد حجم الفجوة الرقمية بين من يمتلك ومن لا يمتلك تلك التقنيات وبين متعلمي الأرياف ومتعلمي المناطق الحضرية.

-تزايد الفوارق في مستوى استعمالات وتوظيف التكنولوجيات الذكية والذي يتراوح بين الاستعمالات الذكية التي تجعل من التحصيل المعرفي هدفا للاستعمال وبين استعمالات التواصل المجرد. (انظر تقرير المعرفة العربي 2014 بخصوص استعمالات الطلاب للانترنيت)

-غياب رؤية نقدية وتربوية للتربية على اختيار المضامين الالكترونية أو للتدريب على التعلم من خلالها نظرا إلى الطابع الفردي الطاغي على استراتيجيات الاستعمال.

-تراجع سلطة البرامج الرسمية والمناهج لفائدة سلطة البرامج والمناهج شبه الرسمية التي تتغذى بها السوق.

-تراجع سلطة المعلم كخادم عمومي أو كمقدم لخدمة عمومية لفائدة سلطة الدروس الخصوصية، أي لفائدة "من يدفع أكثر".

كما يتضمن هذا السيناريو على مشهدين يقومان على الحفاظ على الخصائص الأساسية للنظم التعليمية والتعليم الاساسي سواء أكان ذلك كخيار أم لعدم الرغبة في إحداث تغيير جذري في بنية النظام التعليمي. يبدو هنا المشهد الأول كمواصلة للتطور التدريجي للواقع، اين يبقى فيه النظام قويا، في حين وفي المشهد الثاني، يعرف النظام ازمة حادة ناتجة عن بعض الازمات كتلك المرتبطة بالنقص في فئة المعلمين المهنيين. ويقوم المشهدان على الحفاظ على نظم بيروقراطية قوية لديها القدرة على التصدي لمختلف أنواع التحولات خاصة التحولات الجذرية منها.

- **المشهد الأول: الحفاظ على نظم تعليمية بيروقراطية:** يقوم هذا المشهد على الحفاظ على نظم بيروقراطية تتميز بالتجانس ولديها القدرة على مقاومة مختلف أنواع التحولات الجذرية، والتخوف من عجز الأطر البديلة لضمان الوظائف الطبيعية للنظم التعليمية الأساسية وخاصة من عجزها عن تحقيق التنشئة الاجتماعية إلى جانب الأهداف المرتبطة بالمعارف والشهادات التي لا توفر تكافؤ الفرص بين مختلف مكونات المجتمع. (سياسة الأبواب المغلقة)

- **الحوكمة:** يعد التعليم إحدى الوظائف بل والمهام الأساسية للدولة–القطرية ومجالات سلطتها. غير ان قوة سلطة الدولة المطلقة في مجال التعليم وخاصة التعليم الأساسي عرفت تراجعا بسبب تنامي اللامركزية وتوسع دور المؤسسات الخاصة، ليترتب عن هذا الوضع الجديد اختيار أنماط جديدة في توزيع السلطة للحفاظ على كفاية النظام واستدامته. كما تمارس المدرسة المستودع حوكمتها من خلال إدارة مركزية لا يمكن لها أن تتجاوزها مما يقتل روح المبادرة.

- **القيادة والإدارة:** يتطلب هذا المشهد ان تتوفر للإدارة قدرات ادارية قوية من اجل إدارة المتطلبات البيروقراطية للنظام وخاصة في إدارة مختلف التناقضات البارزة في المؤسسة المدرسية، خاصة إذا قلت الموارد المادية. ويزيد تنوع وتعدد الوظائف الإدارية في المؤسسات التعليمة الحديثة

في الضغوطات على إدارة المؤسسات التعليمة وخاصة في التعليم الأساسي لتتوسع الوظائف الإدارية للمؤسسات التعليمية مما يرسخ من تقاليد احتكار القرار ويقلص من اعتماد آليات المشاركة والتفويض.

-**الشبكات:** تمثل الشبكات احدى مميزات هذا المشهد وخاصة شبكات الافراد او الجماعات النشيطة التي تتشارك من اجل إيجاد حلول. غير ان هذه الشبكات التي تنشط من خلال دعم مؤسسي، تعترضها تحديات من النظام البيروقراطي، مما يقلل من فاعليتها ومشاركتها، ويساهم في استدامة بنية النظام.

- **المشهد الثاني: هجرة المعلمين او سيناريو التفسخ:** يتميز هذا المشهد بأزمة واسعة في مجال توظيف الاساتذة. وينتج هذا الوضع عن تراجع مهنة المعلم ومكانته المادية في المجتمع أو لأسباب ترتبط ببروز مهن جديدة تستقطب الاجيال الجديدة من خريجي التعليم العالي لتترتب عن ذلك ازمات متفاوتة الانعكاسات حسب المناطق والاقاليم الجغرافية داخل البلد الواحد، بل وحتى حسب التخصصات التعليمية.

-**الحوكمة:** تعزز أزمة المعلمين (كهيئة مهنية) قوة النظام المركزي الذي يكتسب سلطات واسعة، لكن استدامة الازمة تضعفه في نفس الوقت، ليترتب على ذلك بروز حلول استعجالية محلية في مجال تكوين أو جلب المعلمين سواء أكان ذلك من توسع الشراكات مع القطاع الخاص أم استقدام معلمين متعاقدين ليست لهم الخبرة الملائمة / مما قد يضعف من تجانس وجودة العمل التربوي.

-**القيادة والإدارة:** يعيد هذا المشهد نفس خصائص المشهد الأول، غير انه يتميز أكثر بإدارة ارتجالية ومؤقتة Ad hocللأزمات، إن كان ذلك في مستوى الإدارة المركزية أو المحلية للتعليم. هذا الوضع الارتجالي، يؤدي الى ظهور مبادرات محلية وجهوية للتحكم في حجم الازمة وانعكاساتها. ويتولد عن ذلك بروز فئات جديدة من المسيرين والإداريين للمؤسسات التعليمية قد يكون منهم "الوسطاء" ورموز الزبائنية السياسية إلى درجة قد تلامس أحيانا حدود الفساد في المجال التربوي.

-**الشبكات:** تتوسع في هذا المشهد الشبكات للحد من تحديات وانعكاسات أزمة الاساتذة، غيران طبيعة الشبكات على الرغم من فعاليتها، قد يجعلها تركز أكثر على ضمان استدامتها من توفير المعارف. بل قد يتطور الأمر الى تغليب المصلحة الفئوية القطاعية Corporatismعلى حساب مصلحة العملية التعليمية والصالح العام.

4- سيناريو المدرسة الذكية:

ليس المقصود من المدرسة الذكية، ذاك المفهوم الذي ساد منذ بداية الألفية والذي يربط بين مفهوم تجديد أساليب التدريس وتوسيع دائرة التشبيك والتجهيز الإلكتروني. يتحدد المعنى التقليدي للمدرسة من خلال وجود مدارس مزودة بفصول إلكترونية بها أجهزة حواسيب وبرمجيات تمكن الطلاب من التواصل إلكترونياً مع المعلمين والمواد المقررة. والواقع هو أن هذه الخصائص هي جزء من التوصيف العام والذي ينبني على اشتمال المدرسة الأساسية لعدد مختلف ومتنوع من أصناف الذكاء.

ان الذكاء الحقيقي لا يبدأ الا بمعرفة الذات، ولا بمعرفة الأشياء كما هي على طبيعتها بل بواسطة التفاعل بينها فهي تنظم العالم من خلال تنظيمها لنفسها." (العقل العاطفي كمكمل للعقل المنطقي). هذا التنوع التكاملي بين أصناف الذكاء عبر عنه اخصائي علم النفس المعرفي/ الادراكي، في جامعة هارفارد، هاورد قاردنر في كتابه أشكال الذكاء" والذي وضع خلاله فرضية أبرز بها وجود أنواع عديدة من الذكاء، متعايشة لدى كل إنسان/ داخل كل كائن. وهي:

- **الذكاء المنطقي-الرياضي:** الذي يحدد السرعة التي تمكننا من حل مشكل/ مسألة رقمية او منطقية، يستعملها عادة: علماء الرياضيات ولاعبي الشطرنج ومبرمجي الكمبيوتر.
- **الذكاء اللغوي/ اللفظي:** يستعمل بكثرة/ بتواتر لدى السياسيين والكتاب/ المؤلفين والشعراء. وبفضلها يمكن تكوين جمل واكتساب إحساس بالقافية/ الإيقاع واقناع الآخرين.
- **الذكاء الذاتي/** لدى/داخل الشخص ذاته: والذي يشير إلى القدرة التي يمكن لنا امتلاكها نظرة نقدية على ذواتنا/ الذات وتقييم حدودها وفهم ردود الأفعال....
- **الذكاء الشخصي:** بفضل هذا النوع من الذكاء يمكننا تخمين ردود أفعال المحيطين بنا وتقييم التفاعلات والتواصل. يشيع بكثرة لدى السياسيين...
- **الذكاء البصري/المرئي-المكاني/ الفضائي:** يسمح بمعالجة/ التعامل مع الأشياء/ الأجسام ثلاثية الأبعاد، داخل راسه/ في رأسه ويستغله خاصة/ يشيع خصوصا لدى المهندسين المعماريين والجغرافيين والفنانين/ المبدعين.
- **الذكاء الطبيعي:** الذي يمكن من تصنيف الأشياء/ الاجسام والتفريق/تصنيفها بينها ضمن مجموعات/ فئات. رائج لدى علماء الحيوان وعلماء النبات وعلماء الآثار.
- **الذكاء الموسيقي:** والذي يقيّم حدة النغمات الصوتية
- **الذكاء الحركي/ الحسي:** هو المسؤول عن كل ما يتعلق بالأعمال الايمائية.

- **الذكاء الروحاني** والذي يعرف بأنه القدرة على التساؤل عن معنى وأصل الأشياء.

إن جعل تطوير الذكاء كشأن مركزي للعملية التربوية من شأنه أن يعزز من احتمالات سياسة الأبواب المفتوحة والمراوحة بين المسؤولية الاجتماعية والانفتاح. ويقوم هذا السيناريو على خيارات المصلحة العامة من ناحية وديناميكية الانفتاح، أي حيث يبدو التمفصل بين تطوير الخدمة التعليمية كخدمة تستهدف جميع الفئات والأوساط باعتماد تكافؤ الفرص من ناحية (سياسة الأبواب المفتوحة) وبين تطوير الخدمة التعليمية بصفتها عرضا لطلب متوفر (بما في ذلك دور القطاع الخاص)، وجزء من توازنات تهدف إلى تنمية وتطوير المنظومة التعليمية ككل، من دون أن يقتصر الأمر على التعليم الأساسي.

- ان مثل هذه التوازنات من شأنها أن تفسح في المجال لفائدة هامش متزايد يسمح بتدخل فاعلين جدد مثل جمعيات الاولياء وروابط دعم المدرسيين.هذا الأمر قد يسهل بشكل مضطرد لعملية خلق وضائف مجتمعية جديدة تعمل على تحسين أداء المنظومة.
- على أن مثل هذا السيناريو يفترض ايضا تزايد التعبير المطلبي لدى المعلمين من خلال النقابات. ذلك أن طبيعة ومنطق السوق والمنافسة الى جانب أهمية اقرار الحقوق الجماعية للتعليم والزاميته من شأنه أن يزيد من انتظارات المعلم للتجاوب مع ارتفاع سقف العروض التي قد يوفرها القطاع الخاص أو السياق الاقتصادي والاجتماعي الخاضع لشروط السوق وتداعياتها السلبية احيانا بما في ذلك تراجع القدرة الشرائية للمعلم.
- ان مثل هذا الوضع هو السائد تقريبا في الدول التي شهدت انتقالا ديمقراطيا سلسا حيث يتوازى ارتفاع سقف المطالب الاجتماعية الى جانب ارتفاع سقف المطالب الخاصة بتطوير الخدمات العمومية. ويشمل مثل هذا الوضع مجتمعات مثل المغرب وتونس والى حد ما أيضا مصر والأردن وان كان الوضع في كليهما مختلفا عن سياقات التغيير السياسي في الحالتين الأوليين.
- إن ميزة خيارات "الأبواب المفتوحة" هي أنها توازي بين واقع الانفتاح من ناحية والمسؤولية الجماعية من ناحية أخرى. وقد يفسر ذلك حالة شبه الفوضى التي قد تقترن بالتوجه العملي ضمن هذا السيناريو / إذا تعلق الأمر مثلا بأوضاع ترميم تربية الطفولة المبكرة التي هي جزء من التربية الأساسية.
- يقوم هذا التصور على مشهدين فرعيين وهما: توسع الاستثمارات في مجال التعليم وخاصة التعليم الأساسي واعتراف واسع بالمدارس ونجاحاتها ومكانتها، مع التركيز على نوعية التعليم

وقضايا الإنصاف والمشاركة، من جهة، وتحقيق التنشئة الاجتماعية، من جهة أخرى على أساس تكريم الذكاء. إنه تصور نابع من ديناميات التغيير الديمقراطي والاصلاحات اللامركزية في المنطقة تكون فيه المدارس في عمق المجموعات المحلية، حينا أو موجهة نحو توسيع المعارف حينا آخر. وبشكل عام، يتكون هذا السيناريو من مشهدين:

-**المشهد الأول: المدارس في عمق المجموعات المحلية:** حيث تعد المدرسة أفضل الضمانات ضد الفجوات الاجتماعية وتفسخ دور الأسر والجماعات لتلعب وظائف اجتماعية توسع من مهامها وتقوي مكانتها بين بقية المؤسسات والفئات الاجتماعية، مع الحفاظ على حيادها الطبيعي.

-

الحوكمة: يقوم هذا المشهد على أهمية القرارات والإجراءات المحلية في إدارة التعليم، وهي إجراءات لا يمكن ان تنفذ إلا من خلال توفير الدعم الاساسي من المؤسسات المركزية وخاصة دعم الفئات والمؤسسات التي تعاني من نواقص، وهو ما يتطلب استحداث آليات إدارة جديدة. هذه الآليات ستبرز أدورا لجماعات محلية بل وحتى لمؤسسات جديدة، غير أن الإشكال سيكمن في تحديد آلية إدارة هذه المرحلة. وقد يختلف الامر بحسب اختلاف البيئات المحلية والنظم السياسية والإدارية، الا أن الحوكمة بآليات جديدة سيكون في كل الحالات شرطا من شروط هذا المشهد.

-**القيادة والإدارة:** تتميز الإدارة في هذا المشهد بالتعقيد، فالمدرسة لم تصبح منطوية على نفسها بل هي ضمن التفاعلات والديناميات القائمة بين المجموعات المركزية والمجموعات المحلية، لتتوسع الوظيفة القيادية وتصبح اكثر جماعية. على أن ذلك لا يمكن أن يتم الا مع وجود مؤسسات محلية داعمة للمدرسة محليا وجهويا.

-**الشبكات:** يشهد هذا السيناريو توسع الشبكات والتعاون سواء أكان ذلك على مستوى الجماعات المحلية أم على مستوى المؤسسات وذلك نظرا إلى تداخل مصالح الجمعيات والمؤسسات حول المدرسة ووظائفها.

- **المشهد الثاني: المدرسة كمؤسسة تعليمية مستهدفة:** في هذا المشهد تتم إعادة تنشيط المدرسة حول برنامج جديد موجه نحو المعرفة والنوعية، والتجربة، والتنوع والابتكار. ويتم استحداث آليات جديدة للتقييم وتحديد المهارات. يضاف الى ذلك الاستعمال الواسع لتقنية المعلومات و آليات التعلم التقليدية والتركيز على إدارة المعارف، لتصبح المؤسسات التعليمية مؤسسات تعلم، وأين يصبح

مبدأ تكافؤ الفرص هو المعيار، مع وجود صلات مع مؤسسات التعليم العالي وباقي المؤسسات المحلية والمجتمعية وحوارات مجتمعية للإصلاحات.

-**الحوكمة:** يتميز هذا السيناريو بتمركز القرارات الإدارية من داخل المدرسة والمهن المرتبطة بها. لكن هذا لا يقلل من مشاركة جمعية أولياء التلاميذ والمؤسسات المحلية ومؤسسات التعليم العالي. وتتطلب هذه المرحلة أطرا إدارية قوية وداعمة، خاصة في المناطق الهشّة.

-**القيادة والإدارة:** من نفس المنظور، يتوقع ان تحل إدارة فنية محل الإدارة التقليدية السائدة في النظم التعليمية البيروقراطية. كما ينتظر ان تشغل الفرق الفنية والشبكات وخاصة شبكات الفنيين والتقنين محل الأفراد الذين كانت توكل لهم مختلف الوظائف الإدارية والقيادية داخل المؤسسة التعليمية. لتحل معايير الجودة محل القوانين. هذا ويتطلب هذا السيناريو كذلك توفير اطر مؤسساتية داعمة ومتاحة للجميع. يضاف الى ذلك توفير تجهيزات حديثة متاحة للجميع والناتجة عن شراكات متعددة خاصة الشراكات مع القطاع الخاص.

-**الشبكات:** تعد شبكات الخبرة خاصة تلك التي تجمع المعلمين اهم مميزات هذا السيناريو، اذ ان تراجع النماذج البيروقراطية يتطلب بلورة مجموعة جديدة من الشبكات التي تقيم علاقات وثيقة فيما بينها ومع مختلف الفاعلين. لتعتمد إدارة وحوكمة المؤسسات التعليمية على الشبكات الفنية ذات الفعالية والمرونة العالية.

ثالثا – الرؤية المستقبلية للارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي

يقوم هذا التصور على عدد من المبادئ الكبرى ومنها:

- ضرورة توحيد مسارات التعليم وتحديدا مسار التعليم الأساسي من أجل تسهيل سبل التعاون وإقامة المقارنات واجراء التقييم وتسهيل الحراك المدرسي والتعليمي بين البلدان العربية.
- توحيد مراحل التعليم الأساسي الثلاث: ما قبل الابتدائي والابتدائي والاعدادي مع توحيد السلم التقييمي.
- اعتماد المعايير العلمية في وضع التصورات واقتراح الخطط والتصورات
- اعتماد مبدإ الواقعية واختيار الحلول المناسبة في الأوقات وضمن السياقات المناسبة حتى لا يتحول التفكير في المستقبل الى شكل من أشكال إعاقة عمل الحاضر.
- المراهنة على اللغة العربية وتطويرها كلغة تعليم وتعلم مع الانفتاح على اللغات الأجنبية السائدة والصاعدة (اليابانية والصينية).
- التمسك بمجانية الخدمة التعليمية واعتبار التعليم الأساسي مرفقا عاما مع الانفتاح النسبي على مبادرات سوق التعلم في القطاع الخاص
- العمل على جعل حقوق الانسان والمواطن من بين معايير تطوير المحتوى والمناهج
- العمل على احترام التنوع الفكري والثقافي والتنوع ضمن أنماط الحياة وضمن الثقافات الفرعية واعتبار ذلك عامل اثراء للوحدة وللمصير المشترك.

ان الجزء الأهم من أدوات العمل والاتجاهات المقترحة في هذه الدراسة كان قد صدر عن عديد اللقاءات التي قام بها فريق العمل مع خبراء ومهنيين وأولياء تلاميذ، في سياق بلورة "سيناريو" رؤية مستقبلية للتعليم الأساسي. على أن جانبا لا يقل عنه أهمية يندرج ضمن التذكير بتوافقات سابقة صدرت عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم خلال الفترة الفاصلة بين 2000 و2010. إن التفكير في مستقبل التعليم الاساسي من هذه الناحية بات يستدعي استحضار عناصر التشخيص وكذلك سيناريو الخيار الأنسب، إن لم نقل الضروري، ولكن بصيغة واقعية تجعل منه ممكنا ومأمولا في وقت واحد.

1- شروط أساسية لتعليم أساسي ذي جودة عالية.

في سياق يتسم بتنامي آثار ما بعد الحداثة والسياسات اللبرالية والتي جعلت من السوق، والسوق المالية تحديدا، فصلا وحكما في مسارات المجتمعات، تتزايد طلبات الهوية وطلبات القيم لتؤكد دورها في عالم متحرك يبحث عن "معنى" في خضم كوني متشابك. في هذا الصدد تبدو العودة الى الجغرافيا الثقافية والتربوية أمرا على غاية من الأهمية على المدى المتوسط والبعيد. انه وبعد أن كانت الجغرافيا الثقافية والتربوية مجرد حقل معرفي ضمن حقل الجغرافيا البشرية، أصبحت تلعب هذه الأخيرة، اليوم، دورا حاسما ضمن جميع العلوم والسياسات كرد فعل تعديلي على حتميات العولمة واستنساخ النماذج التربوية. و من المهم في هذا الصدد البحث عن نموذج أو عدة نماذج للتعليم الأساسي تكون متلائمة مع الاستعدادات الذهنية – الثقافية ومع الأوضاع والاكراهات السائدة وكذلك مع السياقات العالمية ومتطلباتها التي لا تقل هي الأخرى أهمية عنها. في هذا الإطار، يمكن أن نذكر بالشروط الأساسية التالية:

-جعل هذه النماذج التربوية ذات مرونة عالية حتى تتجاوب مع المستجدات والتحولات العالمية وعدم الفصل مطلقا بين مراحل التعليم الأساسي (مفهوم المسلك المستمر). ان الفصل بين مستويات التعليم ما قبل الابتدائي (التحضيري) وما بعده، (التعليم الإعدادي) يمكن أن يكون وظيفيا او إجرائيا أو فنيا، إلا أنه وعلى المستويات الثلاثة من المهم التفكير في توحيد المسار والرؤيا والاهداف، حتى وان تنوعت وتعددت من بلد الى آخر ومن منظومة تربوية الى أخرى.

-اعتبار الرؤية الاستشرافية لتطوير التعليم الأساسي (كمسار موحد) كجزء لا يتجزأ من الرؤية الكلية لتطور المجتمع على المدى المتوسط والبعيد وإدراج ورشات العمل والدراسات ضمن هذا المجال، في سياق برامج الإصلاح الأخرى.

-وضع "قيمة العمل" ضمن سياقات ومتطلبات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير العلمي والتفكير الموضوعي بما يمكّن المتعلم "الفرد" من صنع المستقبل والتكيف معه بالمرونة والاستجابة المناسبة.

-ترسيخ الثقافة العلمية مع تمكين المتعلم من امتلاك مهارات التعامل واستخدام المبتكرات والأجهزة العملية الحديثة بطريقة واعية ونقدية وفعالة (تطويع التقانة لا تطويع الانسان للتقانة) وتجنب اشكال الأمية الجديدة أو الاستعمال غير الذكي للتقانة الاتصالية والتعليمية.

-التربية على قيم "الحسن العقلي" بشكل متناسق مع قيم " الحسن النقلي" والموروث الثقافي وتربية الفرد على قيم الجدل بين الاثنين.

–التربية على قيم "النفع العام" و "الخير العام" وعدم الاكتفاء بمفاهيم الخير الفردي في مجتمع الغد الذي سيكون أكثر حاجة الى قيم التضامن بين الافراد والجماعات.

–اعادة اصلاح العلاقة بين المدرسة والفضاء المحلي (العودة الى الجغرافيا) بما يعنى العمل المدرسي وتوجهاته مع الحياة اليومية للسكان في القرى والمدن والتنويع الجزئي للمناهج مع المتطلبات المكانية والاجتماعية وربما الأثنية للسكان من دون المس بوحدة المناهج.

–ترسيخ مفهوم المسؤولية الاجتماعية للوحدات المحلية ازاء المدرسة والمسؤولية الاجتماعية للمدرسة ازاء المجتمع المحلي (الانخراط ضمن العمل التطوعي كجزء من الانشطة التربوية).

2– تعديل ملامح وقدرات المتعلمين: أدمغة جيدة كبديل لأدمغة المستودعات.

يعتمد سيناريو "المدرسة المستودع" و " وسيناريو السوق ("ابني أولا") على حلول مستقبلية ضعيفة التأثير على طبيعة العلاقة بين عملية التعلم وتنمية المعارف وتراكم الخبرة والذكاء، بما في ذلك الذكاء المنطقي والاجتماعي. ان بناء مثل تلك القدرات من الصعب أن يتم ضمن النماذج التربوية القديمة لما للعملية من علاقة مع "قيمة العمل وانتاج الذكاء على المدى البعيد.

تنبني على تلك الأهداف مجموعة من المتطلبات ذات الصلة بإعادة صياغة ملامح المتعلم وفقا لعدد من المهارات المطلوب تنميتها وتطويرها وتفعيلها عبر مسارات التعلم حتى لا تظل مجرد قيم نظرية لا علاقة لها بمعيش المتعلم ولا بواقع التربية والتعليم. إن الملاحظ في هذا الصدد هو أن معظم هذه المهارات التي يفترضها السيناريو الأول، متمحورة لا حول المعلم ولا حول المتعلم ولا حتى حول المعرفة وإنما حول قيمة العمل الذكي، اي تطويع التعلم لقيمة العمل. وتتمحور هذه الملامح القائمة على العمل الذكي على اكتساب عدد من القدرات ومنها:

- التركيز وبشكل متواز على قيم كيف نعيش؟ والتوسع في المسائل ذات الصلة بالمواطنة وبإنسانية الفرد وإبراز ذلك من خلال مختلف النصوص والمناهج، بدءا بالتحكم في الفضاء الحسي الحركي إلى المشاركة في الحياة الاجتماعية والعامة.
- القدرة على إدارة الوقت والتربية على التعامل الايجابي مع الزمن (تجاوز المشكلات المطروحة من قبل مظاهر الإدمان الالكتروني أو الإدمان على الصورة مثلا، وإدماج مهارات الاستعمال لتلك الأدوات منذ الطفولة ضمن مناهج التدريس من اجل تصرف أنجع في الوقت.

- القدرة على تشغيل الذاكرة ضمن سياقات معرفية وعلائقية متعددة قبل تعلم الاعتماد على وسائل تقنية أخرى لمجرد ايداع المعارف أو الاستدعاء الشكلي والمؤقت للمعارف بمناسبة الامتحانات.
- القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية والالتزام بمبادئ جوهرية أخلاقية واستيفاء الحاجة الى هويات توفق بين الوحدة والتنوع.
- القدرة على الاختيار وحسن الاختيار وتعلم التطبيقات العملية لقيمة الحرية واهمية تعدد الخيارات
- القدرة على حل المشكلات والتعامل مع الوقائع واتخاذ القرار
- القدرة على التخطيط للمستقبل والنجاح فيه
- القدرة على التكيف والتأقلم أمام الصعوبات
- القدرة على التواصل مع المحيط ومع المؤسسة التعليمية من خلال مفاتيح المعرفة بدءا باللغات الحاملة للمعارف.
- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستخدامها

3- اعتماد المناهج القابلة للتعديل والمناهج المرنة عبر الحامل الرقمي:

بنفس السرعة التي تتغير بها حوامل المعرفة تتغير محتوياتها. وقد كان نسق تغيير المعارف زمن النقش على الحجارة غير نسقه زمن الكتابة على البردي أو زمن المخطوطات واللوحة الخشبية ولا هو نفس النسق السائد ضمن حوامل النص المطبوع منذ "قوتنبارق". أما مع ظهور الحامل الرقمي، كحتمية جديدة، فانه يتوقع بأن لا يكون للكتاب الرقمي وللوحة الرقمية نفس الدورة الحياتية التي كانت لكتب المناهج الرسمية الورقية ذات الكلفة العالية، نظرا إلى التجدد والتجديد المتواصل الذي بات يشمل تلك المناهج.

واليوم، بدأ الاعتماد يقل في استخدام السبورات التقليدية، من سبورات طباشيرية أو سبورات بيضاء، مروراً حتى بالسبورة الضوئية (جهاز العرض العلوي)، في بعض البلدان بحيث بدأ التوسع في استخدام السبورة الإلكترونية المتصلة بجهاز الحاسوب الشخصي أو المحمول. لهذا فإن عددا كبيرا من مدارس العالم أصبحت تستبدل لوحات العرض التعليمية التقليدية بالسبورات الذكية والتفاعلية بمختلف أنواعها والتي من المتوقع ان تغزو السوق بأسعار تفاضلية خلال السنوات القليلة

القادمة. هذا الحامل التربوي الجديد سوف يدخل العديد من المرونة على أساليب التربية والتعليم وتكريس مبدإ التفاعلية داخل الفصول.

لقد شهد عقد الثمانينات اعتماد الأقراص المدمجة CD للتعليم (اللغات بالنسبة إلى التعليم الأساسي) لكن عيبها كان واضحاً وهو افتقارها لميزة التفاعل بين المادة والمدرس والمتعلم أو المتلقي، ثم جاء انتشار الإنترنت مبرراً لاعتماد التعليم الإلكتروني المباشر، وذلك لمحاكاة فعالية أساليب التعليم الواقعية، وتأتي اللمسات والنواحي الإنسانية عبر التفاعل المباشر بين أطراف العملية التربوية والتعليمية. وخلال العقود القادمة يتوقع من التعليم الالكتروني:

- مساعدة المدرسين في إعداد المواد التعليمية للطلاب وتعويض نقص الخبرة لدى بعضهم
- تقديم الحقيبة التعليمية بصورتها الإلكترونية للمدرس والطالب معاً وسهولة تحديثها مركزياً من قبل إدارة تطوير المناهج
- إمكان تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الفصول الافتراضية
- توفير الكثير من أوقات الطلاب والموظفين على خلاف ما يحصل في الطرق التقليدية.
- نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر
- تقديم الخدمات المساندة في العملية التعليمة مثل التسجيل المبكر وإدارة الشعب الدراسية وبناء الجداول الدراسية وتوزيعها على المدرسين وأنظمة الاختبارات والتقييم وتوجيه الطالب.

يوجد وبشكل عام، اشكال من التعليم الالكتروني أثبتت محدوديتها نظرا إلى الدور النفسي والاجتماعي والتربوي للدرس الحضوري، بحيث لم يكن مثلا للتعليم الالكتروني المتزامن الفرص المتوقعة للنجاح مما جعل التفكير يتجه بالنسبة إلى السنوات القادمة نحو التعليم المدمج *Blended Learning* والذي يشتمل على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض، وبرنامج التعلم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الانترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الالكترونية، وإدارة نظم التعلم و التعلم المدمج الذي يمزج أحداثا

متعددة معتمدة على النشاط تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجها لوجه، والتعلم الذاتي الذي فيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

على أن الوسائل الالكترونية كبقية الوسائل التعليمية من المهم أن ترتكز على مقومات وعلى أهداف وهو ما قد يعطي في السنوات القادمة معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس ومعرفة أيضاً بمستويات الأهداف: العقلي، الحركي، الانفعالي ... الخ. وقدرة المستخدم على تحديد هذه الأهداف يساعده على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقق هذا الهدف أو ذاك. ان ميزة هذا التحديد هي من دون شك المتمثلة في التأقلم مع أوضاع انسانية واجتماعية وقطرية مختلفة من بلد الى آخر. ويمكن أن نلخص الدور الذي يلعبه تجديد الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم وفي سياق اعتماد المناهج القابلة للتعديل والمناهج المرنة بما يلي:

4- التغذية الدائمة للعملية التعليمية والتحكم في تكلفة العملية التربوية: اعتبار عقل المتعلم وعقل المجتمع بمثابة الشجرة (شجرة المعرفة وشجرة الذكاء المتجددة الفروع)، ذلك أنه يتوقع بأن لا يبقى من الوسائل التعليمية السائدة اليوم إلا الشيء القليل خلال العشريات القادمة نتيجة النمو المتسارع للمعارف وتنامي المقاربة التعليمية التفاعلية. إلى ذلك فان المناهج المرنة من شأنها أن تسهم في التقليص من كلفة العملية التعليمية. إنه ولئن كان ثمة مقابل "بيداغوجي" لشعار "حكومة أنجح بكلفة أقل" التي أطلقت في بداية الألفية كتعبير على الشكل الجديد للديمقراطية. ففي هذا السياق، يبدو التحكم في كلفة العملية التربوية من أهم الأبواب التي يمكن أن تساهم في تحسين الأداء التربوي. ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته. فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر . وسوف يتحدد مصير ونجاح أي عملية إصلاح في المنطقة العربية مستقبلا من خلال التحكم في الكلفة، لا بمعنى تقليص الاستثمار في التعليم الأساسي وإنما بمعنى تقليص التكلفة وتخصيص الأموال المتاحة في مجال تجديد تلك الوسائل وتوسيع دائرة حضور العملية التعليمية.

- مخاطبة "العقل الحساس" وعدم الاكتفاء بمخاطبة العقل المجرد: إن الذكاء هو اجتماعي – علائقي بقدر ما هو منطقي رياضي. وفي هذا الصدد يمكن اعتبار وسائل تعليمية، مثل الصورة الوثائقية أو المقاطع السينمائية او الخرجات الاستطلاعية الميدانية، طريقة ملائمة لنقل مضامين

التعلم الى الواقع. انّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعلم يؤدي إلى التمرس على صناعة المعارف، أيا كان مستواها، وعلى الرفع من مستوى الذكاء لدى المتعلم. أما فيما يتعلّق باتجاهات المضامين فيمكن التذكير ببعض ما جاء من متطلبات مدرسة المستقبل (الألكسو 2000) ومنها:

-**تخصيص هيئة فنية عربية للإشراف على المناهج الرقمية** وتحيينها بشكل سنوي كلما كانت هناك حاجة الى ذلك اعتبارا بأن تجدد المعارف يتم كل سنتين وان نسبة التجدد مرشحة إلى أن تكون كل سنة انطلاقا من سنة 2020 نظرا إلى التطور الهائل الذي باتت تشهده تقنيات النقل والشحن والتوثيق.

-**اعتماد مبدإ الانطلاق من العام المشترك إلى المتنوع الخصوصي** من خلال إعداد جذع مشترك للمناهج الدراسية في الدول العربية يسهم في وحدة الفكر والمعرفة ويسمح في الوقت نفسه بالمرونة اللازمة لإبراز خصوصيات كل بلد. (مدرسة المستقبل 2000) مع النزول تدريجيا نحو خصوصيات المجتمعات المحلية، إن كان ذلك من ناحية المعارف التاريخية أو البيئية الاجتماعية مع الحرص على أهمية الجامع الوطني المشترك ثم العربي المشترك.

-**تحديث استعمالات اللغة العربية والاهتمام أكثر بتعليم اللغات الأجنبية.** إنه من المرجح أن لا تبقى خلال العشريات القادمة سوى اللغات التي لديها القدرة على التطور وعلى التأقلم والتعبير عن المعارف المبتكرة. إن دخول أحرف الرموز المعلوماتية في اللغات، إضافة إلى اللغات الاستعمالية المختلطة أصبح معطى يصعب تجاهله. وقد لا يكون من مجال لجعل اللغة العربية لغة كتابة علمية إلا من خلال دعم تحديثها الذي بدأ منذ القرن التاسع عشر دون توقف إلى اليوم. إن المطلوب من المتعلم خلال الأعوام القليلة القادمة تجاوز حالة الأمية اللغوية التي باتت تضرب قطاعات واسعة من المتعلمين في المنطقة العربية، مما يعنى أن التمكّن من المعارف اليوم وغدا سيظل متصلا بالترجمات أساسا ولكن أيضا بالتعلم الذاتي من خلال النفاذ إلى مصادر المعرفة في لغتها الأصلية. وقد لا يقتصر الأمر على اللغة الإنجليزية، ذلك أن التوسع الآسيوي في موازين التنمية والابداع التكنولوجي، بات يحتم اعداد أجيال قادرة على التعامل بلغات آسيوية صاعدة بقوة مثل اللغتين اليابانية والصينية.

تطوير طرق التعلم الذاتي بالاعتماد على اللوحات الرقمية من خلال التمكن من الترجمات الآلية عبر اللوحات الالكترونية والتشجيع عليها، ويشمل ذلك أيضا تنظيم المناهج بما

يمكن الفرد من التعلم الذاتي والتعلم المستمر وتفريد التعليم لمقابلة احتياجات كل فرد. وتطرح وفرة الترجمة الآلية المسألة المتعلقة بوفرتها النادرة، الأمر الذي قد يعنى ضرورة عمل الحكومات الدؤوب على تطوير جاهزية الترجمات الفورية فيما يتعلق بالتعلمات. إلى ذلك يمكن أن يطرح أيضا موضوع المحاضرات الرقمية المسجلة عبر شبكات ومحركات (اليوتوب مثلا) أو أصناف البلاتفورم التعليمي الدولية الأخرى.

تجاوز الادماج الشكلي للقيم النوعية (البيئة والحقوق والأخلاق) لكي يتم تعلمها في شكل إدماج ضمني له حضوره في مختلف المستويات. إن الإدماج الضمني هو شكل من أشكال ادخال المرونة في المناهج. لذلك سيبدو تدريس المواد التي من شأنها تحويل التلميذ إلى مجرد مستودع، أمرا من الممكن الاستغناء عنه في وقت متناسب مع الخطط الإصلاحية في كل دولة. ومن ذلك يمكن أن نذكر الكتب المخصصة للتاريخ وللجغرافيا والتي يمكن أن تدمج تدريجيا في "كتب المعلم" من دون أن تكون ثمة حاجة لدى التلميذ الى حملها في كتب مثقلة. كذلك بالنسبة إلى المواد الإنسانية والاجتماعية الأخرى والتي يمكن أن تقلص من وزن المحفظة بنسبة 40 بالمائة.

التقليل من ثقل العتاد أو الأدوات المدرسية التي تثقل ظهر المتعلم، أي ما يقارب 80 بالمائة من ثقل "المحفظة" والاعتماد على الكتاب الرقمي وربما أيضا الكراس الرقمي من أجل تمكين المتعلم من التنقل بشكل أسرع ضمن الفضاءات ومن والى المدرسة والبيت. وبخلاف ما قد يعتقد فان اللوحة الرقمية يمكن لها أن تجمع أكثر من كتاب وأكثر من وثيقة تعليمية اضافة الى الوثائق المصورة والموثقة والتطبيقات التعليمية اللغوية والعلمية التفاعلية والتي ستكون اقل كلفة خلال الاعوام القادمة، من الكتب الورقية المجمعة للصف الواحد وللسنة الواحدة.

5 – تقنيات التعليم والتعلم ، تغيير سريع وقياسي

خلال السنوات العشر القادمة من المتوقع أن يتكثف استعمال الحوسبة السحابية Cloud computing في مجال الإدارة والتعليم مما سينتج عنه تحكم إضافي في كلفة التعليم الذكي وفي كلفة العملية التعليمية بصفة عامة.

إن ميزة هذا التطور المرتقب هو جعل الحاسوبية المتوفرة تحت الطلب عبر الشبكة من أجل توفير عدد من الخدمات الحاسوبية المتكاملة دون التقيد بالموارد المحلية بهدف التيسير على المستخدم. وتشمل تلك الموارد مساحة لتخزين البيانات والنسخ الاحتياطي والمزامنة الذاتية، كما تشمل قدرات معالجة برمجية وجدولة للمهام ودفع البريد الإلكتروني والطباعة عن بعد، ويستطيع المتعلم عند اتصاله بالشبكة التحكم في هذه الموارد عن طريق واجهة برمجية بسيطة تُبَسِّطُ وتتجاهل الكثير من التفاصيل والعمليات الداخلية . كما سيصبح بالإمكان أن يتحول المعلم إلى فاعل ومنتج للمناهج والبرمجيات التي تتلاءم معه من خلالها. على أن كل ذلك يجب أن يتم في سياق حوكمة ناجعة وقدرة فائقة في التصرف في الموارد وفي الوقت المناسب.

وقد تتطور تقنيات التعلم والتعليم بشكل قياسي وغير مسبوق مما يجعل من تحديد مستوى تطور هذه التقنيات خلال السنوات العشر القادمة مسألة خارجة عن دائرة التوقع. إن المثال الأبرز على ذلك، هي السرعة التي تجاوزت بها تقنيات التواصل من دون كوابل Wi-Fi تقنيات التشبيك المحلي بالكوابل *Local Area Network* داخل المؤسسات التعليمية التي بدأت في اكتشاف تجربة التدريس الالكتروني أو حتى مجرد الاعتماد على الانترنيت. وتقدر خسائر عدم مواكبة بعض التقنيات التي يتم التجهيز لها داخل المؤسسات التعليمية ليتم استبدالها بعد ذلك بتقنيات بديلة في وقت متأخر بملايين الدولارات، وهو الأمر الذي يجعل من متابعة تلك الوسائل مسألة على غاية من الأهمية.

ينضاف إلى ذلك ما يتعلق بمستقبل توظيف التعليم التلفزي لفائدة التعليم الأساسي، خصوصا بعد أن تبينت محدودية استفادة طلاب التعليم العالي من دور القنوات التلفزيونية التعليمية. إن الاستفادة من دروس الماضي وامكانات المستقبل (ظهور التلفزات الذكية المتصلة مباشرة بالمؤسسات أو تلك التى يمكن أن توجد داخل المؤسسات) مسألة على غاية من الأهمية في هذا المجال. ومن الخطوات المهمة المطلوبة للسير في هذا الاتجاه التقييمي:

- دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إنشاء وحدة يقظة واستشراف في مجال تقنيات التعلم، تقوم برصد كل التجديدات العالمية في هذا المجال وإبلاغ الوزارات ومراكز البحوث العربية بآخر ما يظهر منها من خلال نشريات فصلية أو شهرية إن أمكن.

- إبراز دور الحاسوب كوسيلة تعليمية وتشجيع إنتاج البرامج التعليمية المدمجة التي تمثل الكتب الإلكترونية المساعدة على التعلم الذاتي، وإنتاج البرامج التعليمية الحاسوبية التي تُبث عبر شاشة التلفزيون بخبرات وطنية تقليلا للكلفة وتعزيزا لوظيفة هذه البرامج.
- اعتبار استخدام التقنيات التربوية في التعليم والتعلم إحدى كفايات المعلم الأساسية وإعطاء أولوية لتأهيل المعلمين لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم.
- إقامة مؤسسات عربية (خاصة وعمومية) لإنتاج برمجيات تعليمية باللغة العربية تلبي متطلبات تنفيذ المناهج الدراسية ودعوة المنظمات الدولية والإقليمية إلى التعاون والتنسيق من أجل تنفيذ برامج مشتركة في مجال إعداد المواد التعليمية والبرمجيات اللازمة لعمليات التعليم والتعلم.

5- تجديد أساليب التقويم والتقييم

مع تداخل الأدوار مستقبلا وتدني الفجوة بين مصادر المعرفة من ناحية ومتلقيها من ناحية أخرى، سوف يكون من غير الممكن التمييز بين التقويم الموجه الى الإطار التعليمي وذاك المخصص للمتعلمين. ذلك أن اعتماد المدرسة الذكية واعتماد تطوير المهارات المنطقية والاجتماعية وجعل التقويم أفقيا (من قبل الأولياء والمتعلمين في بعض المسائل دون سواها) وعموديا (انطلاقا من هيئات التقييم الإدارية الأخرى) من شأنه أن يدفع الى البحث عن سبل تقييمية وتقويمية تكون أكثر تواصلا واستمرارية. ان استمرارية التقييم يمكن أن تكون في بعض المسائل عبئا في حين يمكن لها ان تكون منفذا للتجديد، متى ما كانت العملية محددة في الزمان. وفي كل الحالات فان التقييم الاهم هو ذاك المتصل لا بالمعارف فقط وانما أيضا بتوسيع دائرة العمل والممارسات الجيدة. ومن المسائل التي من الممكن أن تكون موضوعا لاستراتيجيات عمل وتحرك مستقبلي:

- إقامة مؤسسات وهيئات شبه حكومية او مشتركة او أهلية او خاصة للقيام بالتقويم الشامل للنظم والعمليات والأنشطة التعليمية تكون ذات مصداقية ومستقلة على مستوى الأقطار والدول وعلى المستوى الإقليمي.
- دفع تلك المؤسسات المستقلة الى العمل على وضع معايير وبناء مقاييس عربية لمستويات جودة التعليم والاستئناس بالمعايير العالمية.

- توحيد مسارات التعليم الأساسي وبعث نظام موحد لهذا التعليم بمستوياته الثلاثة: ما قبل الابتدائي والابتدائي والاعدادي، من أجل تسهيل الحراك العلمي بين البلدان وتسهيل عمليات التقييم وعرض المؤشرات.

7- أفول المعلم الشمولي وأهمية معلم "المجال".

خلال الأعوام القليلة القادمة لن يكون هناك مكان للمعلم الشمولي الذي يعرف كل شيء ويلقن كل شيء. إن التحرك نحو الحرفية هو من المسائل التي لا بد وأن تؤخذ بعين الاعتبار بالنسبة إلى السياسات التربوية القادمة. وينبع مثل هذا التغيير من طبيعة تطور الرصيد المعرفي بشكل عام وطبيعة التشخيص المتدنّي لاكتساب خريجي التعليم الأساسي في البلاد العربية للمواد العلمية ولكن أيضا للغات. تؤكد معظم الحوارات المسجلة مع فاعلين مباشرين للتعليم الأساسي في كل من تونس ومصر والمغرب، أهمية أن تدخل المنظومات التربوية الأساسية وبسرعة كبيرة في اتجاه تكوين وتدريب ما يعرف بمعلم "المجال" كبديل عن المعلم الشمولي.

إن التغيرات الحادثة في مجال الإنتاج المتسارع للمعرفة وتعدد مصادرها وتيسّر الحصول عليها، والنمو المتزايد لإمكانية التعلم الذاتي والتوجه نحو" التعلم المستمر" من أهم المؤثرات التي ستحدد إلى مدى بعيد دور المعلم في العملية التعليمية. لذا فإن هناك عددا من الخصائص والمواصفات التي ينبغي ان تتوافر في معلم المدرسة الذكية ومنها ما يتصل بالوظيفة التربوية ومنها ما يتصل بالدور والموقع الاجتماعي:

ملامح الوظيفة التربوية: وهي الملامح ذات الصلة بتجديد عملية التعلم ومنها:

- انخراط المعلم ضمن نموذج المدرسة الذكية واستعداده لتجديد معارفه وتحسينها.
- القدرة على استخدام التعلم الفعال والطرائق والأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه الى صيغ واشكال قابلة للتعلم ولتطوير الذكاء ببعديه المنطقي والاجتماعي.
- التفاعل مع التلاميذ وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار وإقامة علاقات ديمقراطية معهم والتحرر من الصورة التقليدية للمعلم وكذلك من الصورة السائدة اليوم للمعلم "المتاجر" بالمعرفة وبالنجاح المدرسي.(صاحب الدرس الخصوصي)
- الاتزان الانفعالي والحياد السياسي والمذهبي داخل الفصل.

ملامح الدور والموقع الاجتماعي: يمكن تحديد الأدوار الخاصة بمعلم المدرسة الذكية من خلال المتطلبات التي نصت عليها وثيقة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تحت عنوان (مدرسة المستقبل 2000). إن الملاحظ في هذا الصدد هو أن مقومات مدرسة الذكاء مثل عمومية التعليم واعتباره خدمة عمومية ولكن في إطار من التنافسية ومن ثقافة الامتياز، جميعها تصب في سياق اعادة الاعتبار للدور وللموقع الاجتماعي للمعلم، خصوصا أمام تراجع قدراته الشرائية ومحدودية الدخل مقارنة بغيره من موظفي الدولة. إن التفكير في شروط نجاح النموذج التعليمي في بعض البلدان المعتمدة كنموذج لنجاح التعليم الأساسي (فلندا مثلا) يدفع إلى التفكير في أهمية مراجعة سلم رواتب المعلمين شريطة ان يكون في مقابل ذلك استثمار مهني لهذه الفئة في مجال التدريب المستمر وتحسين المستوى (خلق آلية حوافز تتصل بالأداء مثلا أو بالخدمة في المناطق ذات الأولوية). ومن هذه المتطلبات نذكر:

- إن يعد معلم كل مرحلة تعليمية (رياض الأطفال، الأساسي، الثانوي، العام والفني والتقني) إعدادا متخصصا يتسق مع المرحلة التي يعمل بها.
- أن يصبح التدريب والتعليم المستمر وإعادة التدريب للمعلمين أمرا إلزاميا.
- إبعاد نقابات المعلمين وجمعياتهم المهنية عن المطلبية السياسية التي لا تهم قطاعهم المباشر والاستفادة من تجارب الدول الأخرى في هذا المجال والتركيز على تحسين ظروف العمل في القطاع من دون السقوط في المطلبية المشطة.

8- إدارة تعمل بمهنية صارمة وتشريك أوسع:

ويعني هذا ان مسؤولية التعليم تخطيطا وإشرافا وإدارة وتمويلا ينبغي ان يكون امرا مشتركا بين الدولة ومؤسسات المجتمع المدني. فمسؤولية الدولة هي " توفير التعليم الأساسي" (جذع الشجرة التعليمية) وما بعد الأساسي للمؤهلين القادرين ذهنيا وغير القادرين اقتصاديا، والإشراف العام على سير العملية التعليمية في المجتمع. وعلى مؤسسات المجتمع المدني أن تسهم في نفقات التعليم ليس فقط من اجل تخفيف أعباء الدولة وإنما لربط التعليم بتوفير احتياجات المجتمع وتوفر الفرص للمناطق المحرومة اقتصاديا ولبنات وأبناء الريف.

إن من أهم التغيرات التي سيشهدها القرن الحادي والعشرين والتي ستؤثر على فلسفة الإدارة التعليميّة والمدرسيّة وتوجهها وهيكلها وممارساتها تلك المتصلة بتنامي المطالبة بالمشاركة لمختلف الجماعات والمؤسسات في اتخاذ القرارات وإدارة كل ما يمس مصالحها وتطلعاتها وتلك المتصلة بالمساءلة والمحاسبة لأداء المؤسسات ويضاف الى ذلك تعقد العمل الإداري والمتطلبات الفنية والمهارية والمهنية المتصلة به. كل هذه التغيرات تستدعي إعادة النظر في الأساليب والسياسات والممارسات الإدارية على كافة مستويات النظام التعليمي ودوائره والأخذ بنظر الاعتبار ما يلي:

- بدء تجارب "حوارات مجتمعية" حول مستقبل التربية والتعليم الأساسي وتشريك كل من المهنيين والخبراء والمواطنين. (أولياء التلاميذ).
- التوجّه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية على مستوى الإدارة التربوية على مستوى الإدارة المركزية والإدارات الفرعية وبما يمكّن من تطوير العملية التربوية وتعزيز الاستقلال المالي والإداري للمدرسة وإعطاء مديرها صلاحيات إدارية ومالية أوسع (مبدأ التفويض).
- إقامة معاهد خاصة لتأهيل العاملين في الإدارات التربوية والإدارات المدرسية، وإدخال شرط المؤهل الإداري التربوي في أسس القبول للعمل في الإدارات التربوية (الألكسو 2000).
- إشراك الطلاب بصورة مناسبة في الحياة المدرسية بكل جوانبها تعزيزا لقيم الديمقراطية وتعويدا لهم على ممارستها (الملصقات الجدارية في المدارس الى "البلوقات" والشبكات الاجتماعية).

9- مدرسة تعمل وفق قاعدة الأبواب المفتوحة والجسور الممتدة.

ان تأثير الشكل في الانسان هو من المسائل التي باتت مؤكدة في علم السلوك. وثمة اليوم علم جديد اسمه علم البايوجيومترى وهو علم يستخدم طاقة الشكل، اللون، الحركة، والصوت لإدخال التوازن على أي نوع أو مستوى من مستويات الطاقة الحيوية ذات الترددات الصغرى والتي تقوم باستكمال الأنظمة الحيوية والتي ترتبط ارتباطا وظيفيا بالجسم المادي. وقد ينطبق بدرجة أولى على تأثير الأشكال على العلاقات الاجتماعية. ان انفتاح المدرسة على المحيط ليس من خلال فتحات الجدار او انعدام الأسوار كما يمكن أن يعتقد ، وإنما من خلال استدعاء المحيط والبيئة الملاصقة بشروطها ومصاعبها وإمكاناتها المتاحة داخل فضاء المدرسة. في هذا الصدد يمكن أن تتعزز علاقة

المتعلم بالتراب ومن ثم بالبيئة وبالمحيط والعمل. لقد بينت العديد من التجارب بأن تواصل عملية بناء قدرات الذكاء المنطقي والعلائقي الاجتماعي متلازمان متى كان ثمة توظيف متواز بين المهارات اليدوية (العمل اليدوي) والعمل الذهني. (قيام الاطفال بالمساهمة في اعمال صيانة مدارسهم وحماية اشجارها ومواردها).

- **التفاعل مع المحيط:** ان أهم ميزة للمدرسة الذكية هي التعامل الحي مع المحيط وربط العملية التعليمية بالحياة ونبضها وشروطها. وقد يكون الوعي بالبيئة والمحيط هو من أهم تحديات المدرسة في البلاد العربية مستقبلا. لقد تأكد مثلا بأن تدنى مستويات التربية البدنية يعود وبدرجة أولى إلى انعدام الفضاءات الرياضية المتاحة داخل المدارس. في هذا السياق قد يكون التكامل بين فضاءات المدينة وملاعبها المتاحة ومسابحها وغاباتها وشواطئها وجبالها ، فرصة للمتعلمين للخروج من أسوار المدرسة في اتجاه فضاءات المدينة أو القرية المفتوحة، الأمر الذي قد يمثل حلا إجرائيا للموارد المحدودة للمدارس في زمن الأزمات التي قد تعترض النفقات العمومية في مجال التربية البدنية مثلا لربط الذكاء العقلي بالسلامة الجسدية.
- **إعادة توزيع الفضاء:** إما في مستوى إعادة تشكيل الفضاء المباشر للتدريس، فإنه من الواضح أن الاستعمال المحكم للتوثيق الإلكتروني متعدد الوسائط نصا وصورة وخرائط من شأنه أن يسهم في اقتصاد فضاءات التوثيق وربما الإدارة والمكتبات لفائدة قاعات متعددة الاختصاصات يكون فيها للتلميذ القدرة على المراجعة والمطالعة وربما أيضا الترفيه في وقت واحد. أما ومن ناحية توزيع الفضاء المدرسي بحسب الوظائف فإنه ونظرا إلى تزايد خروج المرأة إلى العمل ووجود الحصص الدراسية بنظام الفترتين في معظم الدول العربية فإنه لن يبقى أمام المدارس سوى احد أمرين: أما إعادة تنظيم الزمن المدرسي وفق نظام الحصة الصباحية الواحدة أو الاستمرار بنظام الحصتين مع العمل على توفير نظام نصف إقامة للتلاميذ، وهو ما قد يوفر عليهم الوقت والجهد.
- **تجسير الهوة بين فضاءات الذكاء الذهني والذكاء اليدوي:** ان ثنائية التعليم اليدوي (المهني) كمقابل للتعليم النظري والذي يؤدي مباشرة الى التعليم الثانوي بصفته أكثر نبلا وقيمة في المخيال التلميذ ولدى قطاعات واسعة من الراي العام العربي، هي من المسائل التي تستوجب إعادة النظر، على الأقل بالنسبة إلى المراحل الأولى من التعليم الأساسي. إن مد الجسور بين الذكاء الذهني والذكاء اليدوي من خلال وصل المدارس الإعدادية

بالفضاءات الصناعية المنتجة تبدو من سمات مدرسة المستقبل خصوصا بالنسبة إلى المجتمعات التي يحتل فيها التعليم المهني مرتبة دنيا.

- **الحوافز لمن يستحق... فقط:** تفترض مدرسة الجسور المفتوحة اعتماد علاقة ذات هندسة متغيرة مع المحيط. فالمساواة وتكافؤ الفرص جميعها شعارات لن يكون لها معنى إذا لم يتم القبول بمبدإ التمييز الإيجابي بين مناطق تعليمية مختلفة من حيث الموارد والاستعدادات التعليمية. ويفترض ذلك وجود مناطق ذات أولوية كما هو معتمد في بعض البلدان العربية، لكن مع تخصيص حوافز لخيرة المعلمين الذين سيطالبون بالعمل ضمن جغرافية تعليمية وتربوية صعبة.

10- مدرسة تعمل بكفاية أكبر وبكلفة أقل:

لقد كشفت الدراسة التي أعدها الفريق المعني بتقرير اليونسكو العالمي لرصد التعليم للجميع (2012) عن أن العجز السنوي في التمويل الخارجي اللازم لتوفير التعليم الأساسي للجميع في البلدان المنخفضة الدخل بحلول الموعد المحدد لهذا الغرض في عام 2015 اتسع في السنوات الثلاث الأخيرة من 16 مليار دولار إلى 26 مليارا وفي سياق توصيف استشرافي للأوضاع خلال السنوات القادمة،.حذرت الدراسة، من أن هذا العجز من شأنه أن يؤثر بصورة رئيسة على الجهود الرامية إلى تحقيق الهدف الإنمائي الثاني للألفية المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، ثم الآن ما بعد هذا التاريخ.

وتفيد هذه الوثيقة التي تحمل عنوان "جعل التعليم للجميع أقل تكلفة حتى عام 2015 وما بعده" بأن حالة الركود التي تشهدها المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل بما في ذلك بعض البلدان العربية –وهي معونة تصل قيمتها إلى ثلاثة مليارات دولار في المتوسط كل سنة –هي السبب الرئيس لازدياد العجز في تمويل التعليم بمقدار 10 مليارات دولار. كما آنه على الرغم من أن الإنفاق المحلي على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل قد ارتفع بثلاثة مليارات دولار سنويا خلال الأعوام الماضية، فإن هذا الإنفاق مازال يساوي نصف المبلغ اللازم لتوفير التعليم الأساسي للجميع. وقد يتحول الوضع بالنسبة الى بعض البلدان العربية التي تشكو من

عمالة الاطفال والانقطاع عن التعليم الى مشكل مضاعف نظرا إلى الخسائر الإضافية التي يتعرض لها التعليم الأساسي نتيجة الانقطاع والتسرب وهدر الأموال وسوء التصرف فيها.

لذلك فإن من أهم الدروس التي يمكن استخلاصها خلال الأعوام القليلة القادمة هي: أن الكفاية العلمية للتلاميذ ليست دائما متصلة بالإمكانات المادية المتاحة ولا بالتجهيزات حتى وإن كان لذلك دور هام في تعزيز جودة التعليم.

-إنه من الصعب الاستمرار ضمن نسق تمويلي ثنائي: عمومي أو خاص من دون أن تؤثر مثل هذه الثنائية في مصادر التمويل في نجاعة وجودة العملية التعليمية. ويفترض أن تلجئ معظم الدول العربية إلى خيارات تمويل بديلة/ مثلها مثل بقية دول العالم اليوم من خلال الاقتصاد التضامني والاقتصاد الاجتماعي. كما أنه من المتوقع أن تتبنى الدول العربية أشكالا مختلفة من الاقتصاد الاجتماعي يمكن أن يبدأ من جمعيات الأولياء إلى التعاونيات إلى الوقفيات.

-ان التحولات والتغيرات التي سيشهدها النظام التعليمي في القرن الحادي والعشرين ومنها: الأعداد المتزايدة من التلاميذ وتبني سياسات الخصخصة وتقليص دور الدولة في تقديم وتمويل الخدمات و من بينها التعليم و تزايد القدرة المالية للقطاع الخاص ونفوذه في رسم السياسات وتزايد دور المجتمع المدني والتكلفة المتزايدة في ميزانيات ونفقات التعليم تحتم إعادة النظر في سياسات التمويل وأساليبه وآلياته ويمكن اقتراح ما يلي:

- تعديل الأولويات داخل التعليم ليصبح للتعليم الأساسي الأهمية القصوى من غير إغفال للأنواع الأخرى، مع التفكير في طرق جديدة لتشريك أطراف خاصة أو مؤسسات أهلية ومدنية في مجال التمويل من باب التشجيع على "النفع العام".
- نشر ثقافة "النفع العام" وفتح باب التبرعات الفردية والجماعية لفائدة المؤسسات التعليمية من خلال تأسيس جمعيات أولياء التلاميذ أو الجمعيات التنموية وجمعيات الصيانة كما كان الأمر في التجارب الناجحة لبعض الدول.
- وضع سياسات جديدة في مستوى النظام الضريبي تشجع على الاقتصاد الاجتماعي وتعمل على توفير حوافز لمن يتبرع للتعليم وتشجيع المؤسسات والشركات على ذلك.
- الارتقاء بالكفاية الداخلية للنظم التعليمية العربية عن طريق خفض معدلات الرسوب والتسرب والتحكم في العدد الكلي للسنوات التي يقضيها التلاميذ لإتمام مرحلة ما، مما يساعد على خفض النفقات على تلك المرحلة مع الاهتمام بنوعية التعليم الامر الذي يزيد من دور التعليم في خدمة المجتمع.

- وضع ضرائب مخصصة للترفيع من جودة التعليم يمكن أن تفرض على الدخل النفطي أو السياحي أو على بعض الصادرات التجارية بحسب البلدان وطبيعة وحجم الموارد.

وفي سياق يتسم بتنامي آثار ما بعد الحداثة والسياسات اللبرالية والتي جعلت من السوق، والسوق المالية تحديدا، فيصلا حاكما في مسارات المجتمعات، تتزايد طلبات الهوية وطلبات القيم في عالم متحرك. وفي هذا الصدد تبدو العودة الى الجغرافيا الثقافية والتربوية أمرا على غاية من الأهمية. انه وبعد أن كانت الجغرافيا الثقافية والتربوية مجرد حقل معرفي ضمن حقل الجغرافيا البشرية، أصبحت تلعب اليوم دورا حاسما ضمن جميع العلوم والسياسات كرد فعل تعديلي على حتميات العولمة واستنساخ النماذج التربوية. إنه من المهم في هذا الصدد البحث عن نموذج أو عدة نماذج للتعليم الاساسي تكون متلائمة مع الاستعدادات الذهنية – الثقافية ومع الأوضاع والاكراهات السائدة وكذلك مع السياقات العالمية ومتطلباتها التي لا تقل هي الأخرى أهمية. ان من أوكد مهام التجديد التربوي بالنسبة الى المدى القريب والمتوسط، هو من دون شك:

- التفكير بالمعنى الشمولي و"الماكرو" تربوي (ان صح التعبير) حتى يتسنى فهم مكانة التعليم الأساسي ضمن المنظومة التعليمية ككل. على أن هذا التفكير والذي من شأنه أن يفتح أبواب ورشات العمل من المهم أن يكون ضمن حوار مجتمعي Societal dialogue
- تأكيد القدرة على تغيير أدوات التجديد من خلال الربط بين متدخلين ثلاثة ونعني بذلك الخبراء والسياسيين ولكن أيضا وخصوصا مؤسسات المجتمع المدني والمستفيدين من الخدمة التعليمية بأصنافهم بدءا بأولياء التلاميذ. هذه الآلية الثلاثية ومن خلال المعطيات القائمة وحجم الموارد المتوفرة في كل بلد، يمكن لها أن تسهم ومن خلال مقاربة تشاركية Participative Approach في تطوير المسؤولية الاجتماعية ودعم نطاقات الإصلاح وتقييمها المستمر عملا بمقولة إن المشكلات تبقى إلا أن الحلول تتطور وتتغير.
- توفير المؤشرات والمعلومات ذات المصداقية والمتصلة بأوضاع التعليم الأساسي، ووضعها على ذمة المهنيين والخبراء والمواطنين، قصد تقييم الأوضاع ومراجعة وسائل العمل كلما كان ذلك ممكنا.

-العمل بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على بعث خلية اشراف ويقظة تعمل على تحديد الاتجاهات الصاعدة في مستوى رصد التجديدات والتجارب العالمية للتعليم الأساسي.