المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الألكسو

الخطة الاستشرافية لتطوير وتجويد التعليم

في الوطن العربي 2026 - 2035

المحتويات

هذه الخطة 10

الإطار العام

المقدمة 13

لماذا هذه الخطة؟ 15

لمن هذه الخطة؟ 16

الإطار الحاكم للخطة 16

أهداف الخطة 17

نطاق الخطة 17

الفصل الأول
السياق العام للتعليم على المستويين العالمي والعربي

أولا، سياقات التعليم على المستوى العالمي 21

1.1. الملمح والأفق 21

1.2. تجديد وتطوير نظم التعليم في عصر الرقمنة والثورة الصناعية الرابعة 23

1.3. جودة التعليم والتعلم 25

1.4. أهداف التنمية المستدامة وتحويل التعليم 34

ثانيًا، سياقات التعليم في العالم العربي 39

2.1. التعليم العام في الوطن العربي 39

2.1.1. نسب القيد في التعليم الابتدائي والثانوي 40

2.1.2. الأطفال والشباب خارج المدرسة 44

2.1.3. أداء الطلبة العرب في دراسات تقويم التعلم الدولية 45

ثالثًا، بعض مؤشرات الجودة لنظم التعليم العربية 48

3.1. بيانات تقويم التعلم 48

3.2. تمويل التعليم 48

3.3. سنوات الدراسة المتوقعة، ومعدلات التسرب 52
3.4. جودة المعلمين 53
3.5. اختيار المعلمين ومديري المدارس 53
3.6. حوافز المعلمين 54
3.7. فقر التعلم في القراءة والرياضيات 54
3.8. لغة التعليم 56
3.9. مناهج التعليم 57
3.10. التفاوتات الاجتماعية في التعليم العربي 57
رابعًا، التحديات 58
4.1. تحدي تمويل التعليم 58
4.2. تحدي البنى التعليمية والسياقات التعليمية الممكنة 58
4.3. تحدي توظيف التكنولوجيا في التعليم 58
4.4. تحدي التخطيط ورسم السياسات 59
4.5. تحدي برامج بناء القدرات للمعلمين 59
4.6. تحدي المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية 59
4.7. تحدي النظرة المجتمعية للتعليم 60
4.8. تحدي جودة مناهج التعليم 60
4.9. تحدي جودة مخرجات التعليم 61
4.10. تحدي الإنصاف والشمول 61
خامسًا، استشراف المستقبل 62
5.1. تحقيق مسارات عمل قمة تحويل التعليم لاستشراف المستقبل 62
5.1.1. تحقيق مسار العمل الأول: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية 62
5.1.2. تحقيق مسار العمل الثاني: التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة 63
5.1.3. تحقيق مسار العمل الثالث: المعلمون والتدريس ومهنة التدريس 63
5.1.4. تحقيق مسار العمل الرابع: التعلم الرقمي والتحول 63
5.1.5. تحقيق مسار العمل الخامس: تمويل التعليم 64

الفصل الثاني
التعليم ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة)

مقدمة 66

أولًا، مبادرات عالمية على علاقة بالطفولة المبكرة 66

ثانيًا، أهمية مرحلة الطفولة المبكرة 68

ثالثًا، المردود الاقتصادي للاستثمار في مرحلة الطفولة المبكرة 68

رابعًا، سياسات تنمية الطفولة المبكرة 69

خامسًا، الوضع الراهن لسياسات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الدول العربية 71

سادسًا، العناية بقطاع الطفولة المبكرة في حالات الطوارئ والأزمات 71

سابعًا، العلاقة بين أهداف التنمية المستدامة والرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة 72

ثامنًا، التدخلات المؤسسية ذات العلاقة بمرحلة الطفولة المبكرة 75

8.1. المسح العنقودي متعدد المؤشرات MICS- Multiple Indicator Cluster Surveys 75

8.2. المسوح الديموغرافية والصحية (DHS -Demographic and Health Surveys) 75

8.3. الدراسة الاستقصائية السنوية للتعليم النظامي التي يجريها معهد اليونسكو للإحصاء 75

8.4. الشبكة العربية للطفولة المبكرة 77

8.5. المجلس العربي للطفولة والتنمية 77

تاسعًا، تحديات مرحلة الطفولة المبكرة 77

عاشرًا، استشراف المستقبل في قطاع الطفولة المبكرة 79

الفصل الثالث
التعليم العام في الدول العربية

أولا: واقع التعليم العام في الدول العربية 83

المحور الأول: الإتاحة والعدالة في التعليم العام 83

1.1. الوصول الى التعليم 83

1.2. الإنصاف والشمول في التعليم 85

1.3. التسرب من التعليم 86

1.4. الطلبة ذوو الإعاقة في الدول العربية 91

المحور الثاني: جودة التعليم والتعلم 97
2.1. جودة المؤسسات التعليمية 97
2.2. المناهج الدراسية والكفاءة المهنية للمعلمين 98
2.3. عدد الطلبة بالنسبة للمعلم الواحد 103
2.4. سنوات الدراسة المرتقبة 104
2.5. الحوكمة والإدارة والتمويل 105
المحور الثالث: التكنولوجيا الرقمية والابتكار 110
3.1. التكنولوجيا الرقمية 110
3.2. الابتكار في الدول العربية 115
ثانيا: التحديات التى تواجه التعليم العام في المنطقة العربي 119
1. التحديات السياسية 119
2. التحديات الإدارية والتنظيمية 122
3. التحديات الإقتصادية 123
4. التحديات الاجتماعية والثقافية 127
5. التحديات التربوية 131
6. التحديات التقنية 134
ثالثا: الرؤية الاستشرافية المستقبلية للتعليم العام 142
1. الإتاحة والعدالة في التعليم 146
1.1. الوصول إلى التعلم 146
1.2. مدارس التعليم العام في الدول العربية 146
1.3. الإنصاف والشمول في التعليم 153
2. جودة التعليم والتعلم 158
2.1. جودة المؤسسات التعليمية 158
2.2. ما هي معايير الجودة في التعليم العام؟ 158
2.3. أهمية تطبيق معايير الجودة في التعليم العام 158
2.4. أسس تصنيف التعليم في مؤشر المعرفة العالمي 159
2.5. المناهج الدراسية والكفاءة المهنية للمعلمين 163
2.6. الرؤية الاستشرافية لتحسين أداء الطلبة في الاختبارات الدولية 167

2.7. الحوكمة والإدارة والتمويل 167
3. التكنولوجيا الرقمية والابتكار 170
4. التعليم والاستدامة 175
4.1. التعليم الأخضر 175
4.2. دور التعليم في تحقيق اهداف التنمية المستدامة الـ 17 177

الفصل الرابع
التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار

المحور الأول : التوجهات المستقبلية العالمية للجامعات والبحث العلمي والابتكار 184
المحور الثاني: التحديات التي تواجه الجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار 196
المحور الثالث: أنماط مستقبلية وهويات الجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار 200
المحور الرابع: ملامح رؤية مقترحة للجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار 204
المحور الخامس : خارطة طريق الجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار 210

الفصل الخامس
التعليم المهني والفني

تمهيد 216
أولاً، تحديات التعليم الفني والتدريب المهني في الوطن العربي 219
ثانيًا، التحديات الخاصة بالتعليم الفني والتدريب المهني باستخدام نموذج PESTEL 221
رابعًا، محددات بناء الرؤية الاستشرافية 223
خامسًا، الرؤية الاستشرافية للتعليم المهني والفني في الدول العربية 224
خاتمة 233

الفصل السادس
التعليم في حالات الطوارئ والأزمات

تمهيد 236
أولًا، سياق التعليم في الأزمات وحالات الطوارئ 238

ثانيًا، أثر الأزمات على التعليم 243
ثالثًا، تحديات التعليم في الأزمات وحالات الطوارئ 247
رابعًا، التعليم في حالات الطوارئ: توجهات حديثة وتجارب رائدة 252
4.1. النفاذ إلى فرص تعلم شاملة وجيدة للجميع 253
4.2. الإطار الشامل للسلامة المدرسية CSSF 253
4.3. المسارات المتعددة لتقديم التعليم في الحالات الطارئة 257
4.4. موارد ومصادر التعلم Educational Resources 258
4.5. تعزيز قدرات المعلمين والعاملين في المجال التعليمي 261
4.6. تمكين الأنظمة التعليمية من الاستجابة الفعالة للأزمات 263
الخاتمة 270

الفصل السابع

تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية

أولا: السياق الدولي، تعليم الكبار في المعاهدات والمواثيق الدولية 277
ثانيًا: السياق الإقليمي، واقع تعلم الكبار وتعليمهم في الدول العربية 280
1.1. الأمّية في الدول العربية 281
1.2. تعليم وتعلم الكبار وجائحة كوفيد-19 282
ثالثًا، التحديات التي تواجه تعليم وتعلم الكبار في الدول العربية 285
رابعًا، الفرص ومواطن القوة 289
خامسًا، منطلقات عالمية لتعزيز الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية 291
سادسًا، الرؤية الاستشرافية لمستقبل تعليم وتعلم الكبار في الدول العربية 293
الخاتمة 301

الفصل الثامن

خارطة الطريق لمستقبل التعليم في الدول العربية

أولًا: مسارات النهوض بالتعليم في الدول العربية 303
ثانيًا: التضامن العربي المشترك 309

الملاحق

ملحق (1): نتائج الطلبة العرب في دراسة بيزا 2022 310

المراجع

المراجع العربية 312

المراجع الأجنبية 317

الجداول

جدول رقم 1 معدلات القيد في التعليم الابتدائي (القيد الإجمالي) 40

جدول رقم 2 معدلات القيد في التعليم الثانوي (القيد الإجمالي) 42

جدول رقم 3 معدلات القيد الصافي في التعليم الابتدائي 43

جدول رقم 4 معدلات القيد في مرحلة التعليم الثانوي (معدل القيد الصافي) 44

جدول رقم 5 عدد الأطفال والمراهقين والشباب خارج المدرسة 45

جدول رقم 6 الأداء الأكاديمي في اختبار TIMSS للرياضيات 46

جدول رقم 7 الأداء الأكاديمي في اختبار TIMSS للعلوم 46

جدول رقم 8 الأداء الأكاديمي في PISA في الرياضيات 47

جدول رقم 9 الأداء الأكاديمي في PISA في القراءة 47

جدول رقم 10 الأداء الأكاديمي في PISA في العلوم 48

جدول رقم 11 الإنفاق على التعليم 49

جدول رقم 12 معدلات التسرب في مرحلة التعليم الأولى 52

جدول رقم 13 معدل اتمام المراحل المختلفة للجنسين في الدول العربية / التعليم العام2020 84

جدول رقم 14 عدد الأطفال والشباب الذين هم في سن الدراسة خارج المدرسة في الدول العربية / التعليم العام 2019 90

جدول رقم 15 نسبة المدارس (الابتدائية- الإعدادية- الثانوية) التي تتمتع بإمكانية النفاذ للطلبة ذو الإعاقة 2020 94

جدول رقم 16 هيئات ومؤسسات لضمان جودة التعليم والاعتماد في الدول العربية 97

جدول رقم 17 نسبة المعلمين المؤهلين (ابتدائي- أعدادي - ثانوي) في الدول العربية / التعليم العام 2020 100

جدول رقم 18 معدل تدريب المعلمين الابتدائي/ الثانوي على المستوى العربي والعالمي 101

جدول رقم 19 عدد الطلبة بالنسبة للمعلم الواحد في الدول العربية 2019 103

جدول رقم20 إجمالي الانفاق العام على التعليم (بالنسبة المئوية من الانفاق العام). وإجمالي الانفاق العام على التعليم (بالنسبة المئوية من الناتج المحلى الإجمالي) 107

جدول رقم 21 أداء الدول العربية في مؤشر الابتكار العالمي (2019 - 2024) 116
جدول رقم 22 آثار الأزمات المتنوعة على الواقع التعليمي في الدول العربية 239
جدول رقم 23 نسبة الأمية بين الفئات العمرية في الدول العربية 15 سنة فما فوق لعام 2020 التقرير الاقتصادي العربي الموحد (2022) 281

الأشكال

شكل رقم 1 الإنفاق على التعليم منسوبًا للناتج المحلي الإجمالي كمتوسط لسنوات الفترة 2013 – 2018 في الدول العربية وأقاليم العالم % 50
شكل رقم 2 أولوية الإنفاق العام على التعليم (% من الإنفاق الحكومي) في الدول العربية وأقاليم العالم؛ 51
شكل رقم 3 سلطة مديري المدارس في البلدان العربية مقارنة بنظرائهم في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 54
شكل رقم 4 معدلات فقر التعلُّم، نسبة الأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان في سن متأخرة بالمرحلة الابتدائية 55
شكل رقم 5 مستوى تحصيل طلاب الصف الرابع في الرياضيات والعلوم في دراسة TIMSS 2019 56
شكل رقم 6 النسبة المئوية للسكان ذوي الإعاقة الذين يرتادون المدرسة مقارنة بغير ذوي الإعاقة 95
شكل رقم 7 المؤهلات العلمية لذوي الإعاقة في بعض الدول العربية 96
شكل رقم 8 نسبة معلمي المرحلة الابتدائية الذين تلقوا الحد الأدنى من التدريب (2022) 102
شكل رقم 9 نسبة معلمي المرحلة الثانوية الذين تلقوا الحد الأدنى من التدريب (2022) 102
شكل رقم 10 سنوات الدراسة المتوقعة 105
شكل رقم 11 نسب الإنفاق على مراحل التعليم المختلفة 108
شكل رقم 12 مدى توافر الطاقة الكهربية في المدارس الإعدادية 111
شكل رقم 13 نسبة المدارس الإعدادية التي لديها أجهزة كمبيوتر لأغراض التعليم 112
شكل رقم 14 نسبة المدارس الإبتدائية التي تعاني من مشكلة الوصول إلى الإنترنت 113
شكل رقم 15 نسبة المدارس الثانوية المرتبطة بالإنترنت لأغراض تربوية في الدول العربية 114
شكل رقم 16 محاور الرؤية المستقبلية للتعليم العام في الدول العربية 145
شكل رقم 17 الأسس التي يستند إليها تصنيف جودة التعليم في المؤشر القطاعي التعليم قبل الجامعي (مؤشر المعرفة العالمي) 162
شكل رقم 18 سيناريوهات الجيل الخامس 190
شكل رقم 19 نموذج الحلزون الثلاثي Triple Helix Model 205
شكل رقم 20 أرقام البنك الدولي حول واقع النازحين في الدول العربية (World Bank, 2024) 242
شكل رقم 21 آثار الأزمات على الواقع التعليمي 246
شكل رقم 22 إطار السلامة المدرسية الشاملة وفق CSSF 255
شكل رقم 23 التعلم الذاتي والتعلم الموجه وفق التكنولوجيا المنخفضة/العالية/ واللاتكنولوجيا 257

هذه الخطة

بناءً على توجيهات معالي الأستاذ الدكتور محمد ولد أعمر، المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، وفي إطار اختصاصات إدارة التربية بالمنظمة وجهودها الرامية إلى دعم تطوير النظم التعليمية والارتقاء بجودتها في الدول العربية، أعدّت إدارة التربية "الخطة الاستشرافية لتطوير وتجويد التعليم في الوطن العربي"، استجابةً للطلب الوارد من الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، تنفيذاً لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي رقم (ق.6 ل. ت. ع-د/56-22-2024/4/24)، بشأن إعداد تصور استشرافي لتطوير التعليم في الدول العربية.

وفي هذا الإطار، خاطبت المنظمة معالي الأستاذ الدكتور رضا حجازي، وزير التربية والتعليم والتعليم الفني المصري السابق ورئيس جامعة الريادة، للاستفادة من خبراته في الإسهام في إعداد تصور استشرافي لتطوير التعليم في الوطن العربي، وقد تولى الدكتور رضا حجازي التواصل مع نخبة من الخبراء والمتخصصين العرب، جرى اختيارهم بالتنسيق والتشاور مع إدارة التربية، بما يضمن تنوع الخبرات والتخصصات، وتكامل الرؤى التربوية، وتمثيل عدد من الدول العربية.

وضم فريق الخبراء كلاً من: الدكتور حجازي إدريس (مصر)، الخبير الإقليمي ومستشار وزير التربية والتعليم، والأستاذ الدكتور عبد الباقي بن زيان (الجزائر)، وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق؛ والأستاذ الدكتور أحمد أوزي (المغرب)، أستاذ علم النفس التربوي والمعرفي وخبير لدى المنظمات الإقليمية والدولية، والدكتور محمد مطر (فلسطين)، مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم، والدكتور محمد العوهلي (السعودية)، خبير التخطيط في التعليم العالي والرئيس السابق لجامعة الملك فيصل، والدكتور فياض الحلبي (لبنان)، مدير شبكة المبادرات المجتمعية (CIN) وخبير تطوير المناهج والتدريب التربوي؛ والدكتور علي حسين (مصر)، أستاذ التربية وطرق التدريس بجامعة الأزهر، والدكتورة هاما منصور (مصر)، خبيرة التخطيط الاستراتيجي في التعليم العام؛ والدكتور يوسف العبدلات (الأردن)، خبير تطوير برامج الجودة والابتكار، والأستاذ الدكتور أحمد عبد العزيز (مصر)، أستاذ التخطيط الاستراتيجي بجامعة عين شمس؛ والدكتور محمد عبد الرحمن (مصر)، الخبير الإقليمي في مجال التعليم الفني.

كما استفادت عملية الإعداد من مشاركات فنية وخبرات متخصصة من مكتب اليونسكو المتعدد القطاعات في بيروت، ومركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم بالمملكة العربية السعودية، بما أسهم في إثراء التصور وتعزيز اتساقه مع التوجهات والتجارب الإقليمية والدولية ذات الصلة بتطوير التعليم.

وتولت إدارة التربية الإشراف الفني والتنسيق المؤسسي على أعمال إعداد الخطة، من خلال تنظيم اجتماعات تحضيرية وجلسات عمل متخصصة، بمشاركة فريق الخبراء وعدد من المتخصصين بالإدارة، وبإشراف الأستاذ الدكتور رامي إسكندر، مدير إدارة التربية، وركزت هذه الاجتماعات على تحديد المنطلقات الفكرية والمنهجية، وصياغة الهيكل العام

للخطة، وتحديد محاورها الرئيسة وأولوياتها، ومناقشة التوجهات الاستراتيجية المقترحة في ضوء التحولات المتسارعة التي تشهدها النظم التعليمية إقليمياً ودولياً.

وقد شملت الخطة مختلف قطاعات التعليم، بما يتيح تناول منظومة التعليم العربية بصورة متكاملة، من خلال المحاور الآتية:

- التعليم ما قبل المدرسي.
- التعليم الأساسي والثانوي.
- التعليم العالي.
- التعليم والتدريب الفني والمهني.
- تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة.
- التعليم في حالات الطوارئ والأزمات.

واستند إعداد الخطة إلى منهجية تشاركية واستشرافية، جمعت بين مراجعة التوجهات الدولية والإقليمية في تطوير التعليم، والاستفادة من الدراسات والخبرات المتخصصة، ومناقشة البدائل والتوجهات المستقبلية، والتشاور مع الخبراء والمؤسسات ذات الصلة، وقد أسهمت الاجتماعات التحضيرية وجلسات النقاش في بلورة الرؤى وتحديد الأولويات وصياغة المحاور التي يقوم عليها التصور النهائي.

وتُعد هذه الخطة إطاراً استشرافياً عربياً أعدّته إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بالتعاون مع نخبة من الخبراء والمؤسسات المتخصصة، بهدف تقديم رؤية متكاملة للتوجهات المستقبلية لتطوير التعليم وتجويد مخرجاته في الوطن العربي، وتوفير مرجعية فكرية وفنية يمكن للدول العربية الاستفادة منها في تطوير سياساتها وخططها وبرامجها التعليمية، بما يراعي خصوصية كل دولة وأولوياتها الوطنية، ويعزز فرص التعاون والتكامل العربي في المجال التربوي.

الإطار العام

المقدمة

إن صياغة رؤية استشرافية جديدة، ومتجددة لمستقبل تطوير التربية والتعليم في الأقطار العربية، يعد رؤية جديدة لكيفية تشكيل المعرفة والتعلم، من أجل مستقبل أفضل للبشرية، في ظل وضع ما فتىء يعرف التعقيد والغموض والهشاشة، من أجل إعادة التفكير العميق في التربية والتعليم، مما يعتبر عملا مساعدا على وضع الأسس المشتركة للتنمية المستقبلية. ذلك أن الرؤية الواضحة تشجع العمل الجماعي البناء لتحقيق الأهداف المأمولة. هذا، وينبغي أن تشمل هذه الرؤية جميع مراحل التعليم من الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي، مرورا بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم الكبار، ومحو الأمية بنوعيها الأبجدي والرقمي، فضلا عن اكتساب أساليب ومهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم. إنها عملية إعادة النظر وتعميق الرؤى لواقع النظم التعليمية في عالم يعرف العديد من التطورات والتغيرات خلال العقود الأخيرة، مما يستوجب أن تكون السياسات التعليمية مرنة وقادرة على التكيّف مع المتغيرات المتسارعة (اليونسكو، 2021أ). مما يستلزم مواكبة هذا التغيير واستشراف مستقبله، وفهم دلالته وأبعاده، وتأثيره بشكل خاص على النظم التعليمية.

وغير خاف أن كفاءة النظم التعليمية ونظم البحث والتطوير والابتكار، تعد المدخل الرئيس لبناء رأس المال البشري المؤهل، والقادر معرفيا على قيادة عمليات بناء مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة بشكل يخول له أن يكون محركًا فاعلاً في تطوير اقتصاد معرفي يساعد على اللحاق بدائرة الثورة الصناعية الرابعة ومتطلباتها، وتعزيز فرص المشاركة الفاعلة للإنسان العربي في بناء مجتمع المعرفة المأمول.

إن تكوين النشء وتدريبه، وإعداده لمجتمع المعرفة، وعصر الثورة الصناعية الرابعة، يستلزم توفره على مهارات خاصة ومتطورة، قوامها الإبداع، والابتكار لتحدي مشكلات حاضره ومستقبله، وهو ما يدعو إلى تطوير رؤية استراتيجية عربية لتحقيق ذلك، وكذا تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والمتعلق بضمان التّعليم الجيّد المنصف والشامل، وتعزيز فرص التّعلم مدى الحياة للجميع.

وهذا ما يدعو التعليم في عصر الثورة الصناعية الرابعة إلى تطوير استراتيجياته وتغيير بنياته وطرائقه بما يجعل الطلبة ينتقلون في تعلماتهم من مستوى فهم الموضوعات وتذكرها إلى مستوى اكتساب طرائق التطبيق، والتحليل، والإبداع باستخدام ما تعلموه في الفصل الدراسي. وجعل الطلبة التعلم الذاتي ليس هدفا في حد ذاته، وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف التعلمية الجديدة المطلوبة، والتي تتلخص في بناء مواهبهم، واكتساب مهارات حل المشكلات باستخدام أحدث الأدوات التكنولوجية لحلها بطرائق لم يتم تخيلها من قبل. إننا بحاجة إلى التعليم المتمركز على المتعلم، لصناعة متعلم بمواصفات العصر، والابتعاد عن الجمود المعتمد على التلقين، والعمل على تعزيز التعلم القائم على الاكتشاف، والاستقصاء، والاستنتاج.

إنه من غير شك، أن المدرس هو مفتاح نجاح أو فشل العملية التعليمية، لذلك فإن اتجاهاته التربوية إذا كانت اتجاهات إيجابية، فإنها تسهل التعلم الأصيل الذي يطال شخصية المتعلم في مختلف مظاهرها العقلية والوجدانية، ويجعله يحصل

على تكوين حقيقي يساعده على أن يتعلم كيف يتعلم ويتكيف ويتغير. وهذا ما يجعل الممارس التربوي والتعليمي في حاجة اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى الوعي بمتغيرات عصره، وبمختلف التطورات التي تلحقه، حتى يستطيع مساعدة المتعلمين على التكيف معها، من جهة، ومن جهة ثانية، جعل المدرسة قائدة التغيير والتطوير في المجتمع.

إن مدرسة المستقبل بحاجة إلى نظام تعليمي يشجع الشباب على تطوير رؤاهم الخاصة حول ما تعنيه التنمية المستدامة، والتواصل، والازدهار في عالمهم الناشئ باستمرار، وتزويدهم بالمهارات اللازمة التي تركز بشكل كبير على المهارات الرقمية، والاجتماعية، والعاطفية لمتابعة تلك الرؤى، وتعزيز انفتاحهم على التعدد الثقافي، واللغوي للتواصل مع مجتمعات متعددة ومختلفة، وعدم فرض النظام الثقافي الواحد، والأحادية اللغوية التي من المرجح أن تجعل المجتمع يخسر في ظل النظام الناشئ للعولمة[1].

وفي هذا السياق، فإن هناك جملة من الأسئلة التي تطرح نفسها بإلحاح وتحتاج من خبراء التعليم وأصحاب القرار، إلى الرؤى العميقة لرسم خريطة الطريق وتوضيح معالم المستقبل المأمول، وهي:

1. ما المهارات التي يحتاجها المتعلمون للمساهمة بشكل فعال في عالمنا السريع التغير؟
2. ما المهام والأدوار الأساسية الجديدة التي ينتظرها مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة والثورة الصناعية من المدرسة؟
3. ما هو الدور الذي يجب أن يلعبه المعلمون في تحفيز الابتكار، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه؟
4. ما هي وظائف المدرسة اليوم، وما هو وضعها ومكانتها في ظل المجتمع العالمي الجديد؟
5. ما دور الجامعات تجاه المجتمع، وما هو ارتباطها بتحقيق التنمية المستدامة؟
6. ما دور المعاهد الفنية في تأهيل الشباب لسوق العمل وسد الفجوة بين التعليم الأكاديمي واحتياجات الصناعة، في ظل التطورات التكنولوجية واحتياجات السوق المتغيرة؟
7. ما الاستجابة الحالية والمستقبلية للتعليم في الدول العربية في حالات الأزمات والطوارئ؟
8. ما هي أدوار ومسؤوليات مدراء المدارس والمعاهد والجامعات في القرن الحادي والعشرين؟ وما هي أفضل طريقة للقيام بذلك؟
9. كيف نمكن الأنظمة التعليمية من توفير التعليم الجيد والمنصف والشامل الذي يشجع على اكتساب المهارات المطلوبة ويدعم تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة؟

1. http://sbnec.org.br/gene/HowEducationChanges.pdf/2024 09/11 بتاريخ

لماذا هذه الخطة؟

تكتسب هذه الخطة أهمية كبيرة في سياق التحديات المتزايدة التي تواجه الأنظمة التعليمية في الدول العربية من خلال وضع تصور مستقبلي لتطوير التعليم، يهدف إلى إحداث تحول جذري في كيفية تقديم التعليم وتحقيق مخرجات تعليمية بما يتماشى مع احتياجات العصر الحديث. وتتجلى هذه الأهمية في الآتي:

إتاحة فرص التعلم الجيد، المنصف والشامل: تتضمن الخطة رؤى ومقترحات لضمان حق الجميع في الحصول على فرص متساوية في التعليم الجيد، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية. وبالتالي تقليص الفجوات التعليمية بين مختلف فئات المجتمع.

جودة التعليم وسياسات التحول الرقمي: تتناول الخطة متطلبات تحقيق "الجودة الشاملة" في التعليم، وتدعيم سياسات وبيئات التحول الرقمي في المدارس والجامعات.

تعزيز البحث العلمي والابتكار: تتناول الخطة دور الجامعات في إغناء المجتمع بالتوجهات الاستراتيجية. وفي طليعتها تعزيز استراتيجيات البحث العلمي واستشراف متطلبات المهن المستقبلية، وتحفيز الخريجين على ابتكار حلول وآليات التعامل مع التحديات المعقدة.

دعم صناع القرار: من خلال تصور استشرافي عملي وقابل للتنفيذ، يراعي الاتجاهات العالمية الحديثة للتعليم على المستوى العالمي، كما يتوافق مع خصوصية الدول العربية وإمكانياتها المختلفة، الأمر الذي قد يشكل دعمًا لصناع القرار في صياغة الخطط التربوية الوطنية.

التعليم في أثناء الأزمات: تتضمن الخطة سياسات وآليات لضمان تحقيق الحوكمة الرشيدة مما يسمح بقيام أنظمة تعليمية فاعلة وقادرة على الصمود والتكيف مع التحديات والأزمات الطارئة. ويلحظ أيضًا الدول العربية التي تعاني أزمات، كما يتضمن آليات للتعامل مع الأزمات الصحية والطبيعية من جهة، وتلك الناتجة عن نزاعات واضطرابات من جهة ثانية.

تحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي: تُسهم الخطة الاستشرافية بتمكين الأنظمة التعليمية من إعداد جيل من الخريجين يمتلك المهارات والمعارف اللازمة لدعم النمو الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربية.

لمن هذه الخطة؟

- وزارات التربية والتعليم في الدول العربية.
- وزارات التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية.
- صناع القرار التربوي في الدول العربية.
- جامعة الدول العربية ومؤسساتها.
- اللجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.
- المنظمات الوطنية والإقليمية والدولية المعنية بالشأن التربوي.
- هيئات تقويم وتطوير التعليم بالدول العربية.
- هيئات ومراكز تطوير مناهج التعليم
- الخبراء والمتخصصون والمهتمون.
- المعنيون والمهتمون في التعليم المهني والفني

الإطار الحاكم للخطة

- خطة التنمية المستدامة لعام 2030 (الأمم المتحدة)
- قمة تحويل التعليم TES 2022 (الأمم المتحدة)
- الخطة العربية للتعليم في حالات الأزمات والطوارئ 2023 (الألكسو)
- مستقبل التعليم: عقد جديد للتربية والتعليم 2021 (اليونسكو)
- الإطار الاستراتيجي للهجرة والنزوح والطوارئ والتعليم 2024 - 2029 (اليونسكو)
- الخطط التربوية الوطنية في الدول العربية
- مستقبل التعليم الرقمي في الدول العربية (وثيقة وزارية)
- الدراسات والتقارير الدولية الحديثة والمتضمنة لرؤى وأُطر مستقبلية حول تطوير التعليم والتعليم العالي والبحث العلمي

أهداف الخطة

تهدف الخطة للارتقاء بجودة ومستوى التعليم في الدول العربية وصولًا للتميز ومواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة، من خلال طرح رؤية استشرافية مرنة تحقق الشمولية والتكافؤ، وتضمن حصول الجميع على فرص متساوية في التعليم الجيد، وتمكين أنظمة التعليم في العالم العربي من الاستمرار بتقديم التعليم في الأزمات والحالات الطارئة، وتوفر حلولًا للمشكلات المعقدة التي يواجهها الكوكب والبشرية. وذلك من خلال العمل على تحقيق الأهداف الآتية:

- استعراض واقع التعليم عالميًا وإقليميًا وتحديد نقاط القوة ومكامن الضعف.
- تعرف الاتجاهات الحديثة لمستقبل التعليم.
- تحديد المعايير العامة لجودة التعليم في ضوء المعايير العالمية .
- تحديد آليات وسياسات تحقيق الحوكمة الرشيدة على صعيد الأنظمة والمؤسسات التعليمية.
- تحديد آليات وسياسات تمكين الأنظمة التعليمية من تقديم التعليم الجيد في الحالات الطارئة.
- تحديد دور المدارس والجامعات تجاه المجتمع وارتباطها بتحقيق التنمية المستدامة.
- وضع تصور مستقبلي لتطوير التعليم في الدول العربية.

نطاق الخطة

تغطي الخطة الدول العربية بكاملها، وتشمل مراحل التعليم كافة والمتمثلة بالآتي:

- التعليم ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة)
- التعليم العام ما قبل الجامعي
- التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار
- التعليم الفني والمهني
- التعليم في الأزمات وحالات الطوارئ
- تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة

الفصل الأول

السياق العام للتعليم على المستويين العالمي والعربي

تمهيد

ضمن جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) لمتابعة حال التعليم في الدول العربية، تم تكليف فريق من الخبراء العرب لإعداد خطة تتضمن تصورًا مستقبليًا استشرافيًا لتطوير التعليم في العالم العربي؛ هذه الخطة ستغطي العقد القادم (2025 – 2035)، وستستهدف كافة مستويات ومراحل التعليم؛ بدءًا بالتعليم ما قبل المدرسي، مرورًا بالتعليم العام ما قبل الجامعي، والتعليم المهني والفني، وصولًا للتعليم العالي والبحث العلمي، ويطال أيضًا تعليم الكبار.

والمأمول لهذه الخطة أن تساعد في تحقيق أهداف التنمية المستدامة التي طرحتها الأمم المتحدة في الدول العربية، لا سيما الهدف الرابع، ويسهم في تعزيز جهود الدول العربية لتحقيق مسارات قمة تحويل التعليم؛ عبر توفير المؤشرات الكمية والنوعية لصانعي سياسات التعليم، والباحثين، والمعلمين، والمهتمين بقضايا تطوير التعليم في الوطن العربي، كما أن إعداد هذا التقرير في هذه المرحلة يساعد في تعزيز التعاون والتشبيك بين المسؤولين عن التعليم في الوطن العربي.

ويسلط هذا الفصل الضوء على واقع التعليم في العالم (التحولات في مجتمع المعرفة، والرقمنة، وكفايات القرن الحادي والعشرين، وتأثير كل ذلك على عناصر التعليم والتعلم، وأهداف التنمية المستدامة ومؤتمر قمة تحويل التعليم). كما يستعرض واقع التعليم في العالم العربي؛ من خلال استعراض أبرز الملامح والتحديات في الأبعاد التالية:

- الإتاحة والالتحاق
- الجودة
- الحوكمة
- الرقمنة
- التعلم الأخضر
- التمويل
- التقدم المحرز لتحقيق أهداف التنمية المستدامة

وسيسلط هذا الفصل الضوء على الفرص المتاحة لتطوير التعليم عربيًا وفق الاتجاهات الحديثة والتجارب الدولية الرائدة وآليات تعزيزها.

هيكل الخطة

تتضمن الخطة تسعة فصول، بيانها كما يلي:

1. الإطار العام
2. السياق العام للتعليم على المستوى العالمي والمستوى الإقليمي
3. التعليم ما قبل المدرسي
4. التعليم العام ما قبل الجامعي
5. التعليم المهني والفني
6. التعليم العالي والبحث العلمي
7. التعليم في حالات الطوارئ والأزمات
8. تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة
9. الإطار العام المستقبلي لتطوير التعليم في العالم العربي

أولا، سياقات التعليم على المستوى العالمي

1.1. الملمح والأفق

يواجه العالم في العقود الأخيرة، مجموعة معقدة من التحولات والتغيرات العالمية، بفعل الثورات العديدة التي عرفها، وأرخت بظلالها على الحياة وواقعها المعيش. فقد عرف العالم ظاهرة العولمة، وعرف ثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وعرف الثورة الرقمية، كما عرف مجتمع المعرفة، واقتصاد المعرفة، وأخيرا لا آخرا عرف الثورة الصناعية الرابعة، وهي الثورة التي قال عنها كلاوس شواب (Klaus Schwab, 2017)، في كتابه الثورة الصناعية الرابعة: " نحن على شفا ثورة تكنولوجية من شأنها أن تغير بشكل جذري الطريقة التي نعيش بها، ونعمل ونتواصل مع بعضنا بعضا". إنها كما يقول: " حقبة تاريخية "تتميز بدمج التقنيات، التي تعمل على طمس الخطوط الفاصلة بين المجالات المادية والرقمية، والبيولوجية ". ودعا كلاوس الحكومات والمواطنين إلى التأكد من استخدام هذه التقنيات المتطورة لإفادة البشرية.

هذه الثورة هي التطور الطبيعي لثورة المعرفة وتكنولوجيا الاتصال، وسوف يكون لها تأثيرها الكبير على التعليم والتعلم، بحيث سنشهد في أهدافه وأنماطه ومحتواه وطرائقه وأساليبه ثورة جديدة تعصف بكل بنى التعليم التي شيدتها الإنسانية منذ مطلع القرن التاسع عشر حتى الآن.

لقد ساهمت تكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة في حدوث تقارب إبداعي، حيث اقترنت فيها مجموعة كبيرة من التكنولوجيات. تشمل انترنت الأشياء والحوسبة السحابية وتحليل البيانات الضخمة، والذكاء الاصطناعي، وتكنولوجيا النانو، وطباعة ثلاثية الأبعاد، وأجهزة الاستشعار الذكية، والواقع المعزز وعربات ذاتية القيادة، إلخ، لقد اقترنت هذه التقنيات لتوجد نظاما بيئيا يتيح الاستفادة المتبادلة بين مختلف أنواع التكنولوجيات، بحيث تستفيد كل واحدة من الأخرى، وتساهم في تطويرها.

لهذا فإن توجه التربية والتعليم في عصر الثورة الصناعية الرابعة هو توجه يقتضي مواءمة التعليم منهجًا وتدريسا مع مخرجات الثورة الصناعية الرابعة، وأبرز مخرجاته الذكاء الاصطناعي الذي غدا يقوم بالعديد من المهام بما فيها التعليم والتعلم. وهذا ما جعل الذكاء الاصطناعي يحدث تغييرا في المشهد التعليمي بسرعة، فقد وفر فرصًا وتحديات فريدة للمدارس في جميع أنحاء العالم. إذ يتوقع الكثيرون أن تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أساليب ومناهج التعليم، وتحرير المدرسين من عبء الكثير من المهام المكتبية، كالتحضير والتصحيح والتقييم، إلخ

ومن غير شك، أنه ينبغي "إعادة التفكير في التربية والتعليم وعلاقته برسم المستقبل. والعمل على إطلاق سلسلة من الحوارات والنقاشات والمشاورات التي تسعى للمساهمة في وضع تصور جديد للتعليم والتعلم في عالم لا ينفك يزداد تعقيدا، ويزداد فيه وضع اللاعدالة، والتهميش للفئات الأكثر عرضة للإقصاء والتمييز. وجعل عملية التشاور عملية مفتوحة وواسعة النطاق يشارك فيها الشباب، والمربون والمجتمع المدني، والحكومات وقطاع الأعمال، وغيرها من الجهات المعنية. إنها مبادرة من أجل تطوير رؤية جديدة لدور التعليم في إنتاج المعرفة وازدياد الجودة واكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين.

ومن هنا يحق لنا طرح جملة من التساؤلات الأساسية التي تحتاج إلى التحليل والرؤى الثاقبة لمواجهة تحديات المستقبل والاستفادة من الفرص التي تتيحها مختلف الثورات المتعاقبة:

1. ما هو الدور الأساسي الذي ينبغي للمدرسة الاضطلاع به اليوم؟
2. كيف يمكن تكييف المدرسة وجعلها ملائمة للقرن الواحد والعشرين؟
3. ما هي المعالم التي ينبغي وضعها في الطريق لمساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها؟
4. كيف يمكن إعداد وصياغة سياسة تربوية وتعليمية ناجعة لحياة أفضل لمستقبل الناشئة؟
5. ما هي المكانة التي خصصت لذوي الاحتياجات الخاصة، والمهمشين وضحايا صراع النزاعات والحروب في ظل ظروف هذا التعليم الجديد؟
6. ما هي المهارات الأساسية التي يحتاج إليها شباب اليوم، للمساهمة بشكل فعال في عالمنا المتغير باستمرار؟
7. ما دور ومسؤوليات رؤساء وقادات المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين؟
8. ما هي أفضل السبل لتشجيع الريادة والإبداع والتميز في الأنظمة التعليمية؟
9. ما نوع الإعداد والتكوين الذي يحتاج إليه معلم القرن الحادي والعشرين؟ (اليونسكو، 2021ب).

1.2. تجديد وتطوير نظم التعليم في عصر الرقمنة والثورة الصناعية الر ابعة

إن مدارس المستقبل تتطلب مناهجها الرقمية تجهيزها بتقنيات التعليم الحديثة، خاصة الحواسب الآلية وأجهزة الاتصالات لاستخدامها في عمليتي التعليم والتعلم، وتوفير المقررات المتخصصة لتدريس المعلوميات وتكنولوجيا التعليم، بالإضافة الى إنشاء القنوات التعليمية المتخصصة في جميع مراحل التعليم، واعتماد تقنيات التعليم الحديثة كأساس في التعلي وليس كوسيط فحسب.

> إن التربية والتعليم لم يعودا وسيلة التكيف مع تغيرات العالم، بقدر ما غدا وسيلة تغييره، مما يفرض اختيار طرائق بيداغوجية فعالة تجعل المتعلم منتجا للمعرفة وليس مجرد مستهلك لها.

التحدي الأكبر أمام نظم التعليم اليوم، يكمن في توظيف الذكاء الاصطناعي خلال تعلم الطلبة، والانتقال بهم من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي، والالتحاق بمجتمع المعرفة.

وبناءً على ذلك، فإن التدريس في الثورة الصناعية الرابعة يجب أن تتطور استراتيجياته، فهو يحتاج إلى التغيير حتى ينتقل الطلبة إلى ما هو أبعد من الفهم والتذكر واستيعاب موضوعات منهج معين، فهم بحاجة إلى تعلم كيفية التطبيق والتحليل، والإبداع باستخدام ما تعلموه في الفصل الدراسي (أوزي، 2017).

في ضوء هذا التغيير والتحول الذي ينتاب العالم من حولنا، فإن التخطيط لتعليم المستقبل يتطلب دعم التعلم المخصص للإبداع والابتكار وحل المشكلات. التعليم الذي يساعد الشباب على اكتساب المهارات الضرورية للقرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، وروح التعاون، واتخاذ القرار والتفاوض، إلخ، من أجل معالجة المشكلات المعقدة وتحديها.

إن التحدي الأساسي الذي تواجهه النظم التعليمية في عالم اليوم، يتمثل في إعداد التلاميذ على نحو جيد للحياة في القرن الحادي والعشرين؛ إعدادا يستجيب لحاجاتهم، ويوفر لهم الأمن والاستقرار، ويكسبهم القدرة على مواجهة المشكلات الجديدة في بيئتهم، وهو ما لا يمكن تحقيقه دون السعي لبناء مدرسة المستقبل، باعتبارها الأداة التي لا محيد عنها لتحقيق الرهان الاستراتيجي.

لقد أماط وباء كوفيد 19 اللثام عن واقع تعليمنا، وكشف فجواته العديدة، التي تحتاج إلى التجسير، فجوات علمية ومعرفية وثقافية واقتصادية وصحية وتكنولوجية، إلخ. مما يدعو مدارسنا إلى تبني بيداغوجيا جديدة، تجعل المتعلمين أسياد تعلمهم ومركزها، منتجين للمعرفة وليس مجرد مستهلكين.

إن استخدامات التكنولوجيا في التعليم عن بعد والفصول الدراسية عبر الإنترنت والواقع الافتراضي والموارد المماثلة للأغراض التعليمية عرفت نموا وتطورا كبيرا بسبب الطوارئ الصحية للوباء الذي عرفته جل مناطق العالم لمدة سنتين

تقريبا، وأدى إلى وفاة ما يقرب من ستة ملايين شخص في العالم. ومن هنا فقد تأكد للجميع اليوم أن التعليم هو القاطرة، والوسيلة الفعالة لنقل شبابنا إلى العيش في العقود القادمة بأمن وأمان، ومواجهة مشاكل الحياة بالفعالية المطلوبة.

1.3. جودة التعليم والتعلم

يدل المعنى الاصطلاحي للجودة على إنتاج الشيء على أفضل وجه، أو أداء عمل معين بصورة متقنة، فالجودة إذن في معناها العام، تدل على قيام مؤسسة أو منظمة معينة بإنتاج سلعة أو تقديم خدمة تتصف بمستوى عال من الاتقان الذي يميزها. يجمع خبراء التربية والتعليم أن آفة التعليم في معظم الأقطار العربية يكمن في تردي نوعيته وجودته. فتوجه النظم التعليمية في هذه الأقطار يغلب عليه التوسع الكمي على حساب مسألة النوعية وضبط إجراءاتها على مختلف المستويات، فالتعليم لا يزال يطغى عليه أسلوب التلقين والاستظهار ويغيب عليه الابتكار والإبداع.

على كل، فإنه لتحقيق تعليم نوعي ينبغي انتقاء كفاءات بشرية مقتدرة، والاحتفاظ بها، والاستثمار في التعليم قدر الإمكان. والعمل على توظيف تكنولوجيا التعليم بشكل فعال.

1.3.1. كفايات وأدوار المدرس

يتوجب تعزيز عمل المعلمين بصفتهم منتجين للمعارف وشخصيات رئيسية في التغيرات التعليمية والتحولات الاجتماعية. وينبغي لعمل المعلمين أن يتسم بالتعاون والعمل الجماعي. وأن يصبح التفكير والبحث وإنتاج المعارف وإيجاد الممارسات التربوية الجديدة جزءا لا يتجزأ من عملية التدريس.

هذا، وينبغي أن يتغير دور المعلم بحلول مجتمع المعرفة، وعصر الثورة الصناعية الرابعة، وانتشار التكنولوجية الرقمية، والذكاء الاصطناعي، حتى يستطيع إعداد طلابه لعصر تتوفر فيه المعرفة وسهولة الحصول عليها. إنه ينبغي أن يغدو دوره، دور الميسر والمسهل، وليس دور الناقل والملقن للمعرفة. فامتلاك المعرفة أصبح يتجاوز خبراته الشخصية.

إن المهتم بالمجال التربوي والتعليمي في حاجة اليوم أكثر من أي وقت مضى، إلى الوعي بمتغيرات عصره، ومختلف التطورات التي تلحقه، حتى يستطيع مساعدة المتعلمين على التكيف معها، من جهة، ومن جهة ثانية، جعل المدرسة قائدة التغيير في المجتمع. ولذلك ينبغي أن يتوافر لديه مجموعة من الكفايات التي نعرض أهمها في التالي:

1. تنظيم وتنشيط الوضعيات التعليمية. التعلمية؛
2. تدبير تقدم تعلم التلاميذ؛
3. إدراك الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاة أساليب تعلمهم الذهنية؛
4. تنشيط العمل بالمجموعات، بهدف اكتساب كفايات العمل الجماعي وقبول الآخر؛
5. إشراك التلاميذ باستمرار في عمليات التعلم لبناء مكتسباتهم، فلم يعد المعلم خطيبا على المنصة وإنما مرافق على الجانب؛
6. استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية. التعلمية؛
7. التدبير الخاص للتكوين المستمر...

8. توافر المدارس الفاعلة والفعالة في مجال استراتيجيات تدريس مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والاتصال التعاوني، والمهارات الرقمية.
9. وجود مصممون مختصون في تصميم الأنشطة اللازمة لتنمية تلك المهارات، وتطوير قدرات المتعلمين على التحكم في تفكيرهم، حتى يكونوا أكثر وعياً بعمليات ما وراء المعرفة؛
10. تكوين مدرسين مؤهلين لتنفيذ الأنشطة التربوية الهادفة، وإدارة الصفوف.
11. جعل التلاميذ منتجين للمعرفة وليس مجرد مستهلكين لها.

ينبغي على المعلم عدم الاكتفاء فقط بتعليم التلميذ المهارات الثلاث (القراءة والكتابة والحساب)، وإنما أن يعد التلميذ ليكون إنسانًا كونيًا جديدًا، يتشبع بالقيم الإنسانية المشتركة، ويتعلم العيش المشترك مع الآخرين، وأن يكون مواطنًا عالميا.

1.3.2. مناهج التعليم

إن الأنظمة التعليمية المتداولة في أغلب مدارسنا اليوم، تم تطويرها في العصر الصناعي الأول (1760) وغدت متجاوزة بشكل كبير، بفعل البيئة الحالية التي تعرف تغيرا سريعا. لقد أصبح من الواضح أن مناهج التعليم التقليدية لا تزود المتعلمين بالتعلمات المناسبة للقرن 21. وقد أصدرت لجنة التعليم العامة في اليونيسكو تقريرا قاسيا، يرى أنه إذا لم يحدث أي تغيير من الآن إلى حدود عام 2030، فإن نحو 825 مليون من الشباب سيصلون إلى سن الرشد دون أن تكون لديهم الكفايات اللازمة (أوزي، 2023). لهذا فإننا بحاجة إلى التفكير في نظام تعليمي يُعد الشباب لهذا المستوى من عدم اليقين، وجعلهم قادرين على التفكير بأنفسهم، والتعلم بأنفسهم، ليكونوا قادرين على التكيف مع التحولات والتغيرات التي يعرفها العصر.

وفضلا عن ذلك، "ينبغي للمناهج الدراسية أن تركز على التعلم الإيكولوجي المشترك بين الثقافات والجامع للتخصصات الذي يساعد الطلبة على الانتفاع بالمعارف وعلى إنتاج المعارف فضلا عن تنمية قدرتهم النقدية ووضعها موضع التطبيق. وينبغي للمناهج الدراسية أن تأخذ بمفهوم ايكولوجي للبشرية يعيد التوازن إلى علاقة البشر بسائر الكائنات الحية التي تعيش على كوكب الأرض، وكذلك إلى علاقتهم بكوكب الأرض باعتباره موطنهم الوحيد." ذلك أن هذا العالم لم يعد فيه مكان آمن من أي حدث يحدث في مكان آخر، ولم يعد في مقدور أحد مهما كان ثراؤه ومهما كانت قوته، أن يتجاهل آثار أي كارثة بيئية، حتى وإن كانت بعيدة عن وطنه بآلاف الأميال. ولقد كانت جائحة كوفيد 19 التي طالت أقطار المعمور أفضل مثال على ذلك، فهي لم تستثني أي قطر في الوصول إليه. فقد أرخت بظلالها على منظومة التعليم في العالم كله. الأمر الذي ألقى على كاهل التربية مسؤوليات جساما، تستدعي التفكير في آليات واستراتيجيات تتصف بالإبداع للتعامل مع سلبياتها التي عرقلت تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية وجعله هدفا مستحيلا في الدول العربية، إذ " كل ما نعرفه أن حق

الأطفال في التعليم وتوفير بيئة تعليمية مواتية وتعزيز فرص الالتحاق بالتعليم، والتعلم المنصف والعادل، كل هذه الأمور حين تقترن بالدول العربية تغدو على المحك" (أوزي، 2017).

1.3.3. الإدارة التربوية الفعالة

من الأهمية بمكان تنمية قدرات تدبير مهام الإدارة التربوية، وتقنياتها بما يضمن الحوكمة في التسيير الإداري، والمالي للمؤسسات التربوية، وتوسيع المشاركة في صنع القرار، سواء فيما يتعلق بتفويض المهام والتدبير التشاركي، من أجل قيادة تربوية فاعلة، أو من خلال إعداد مشروع مؤسسة يحدد الأهداف المتوخاة لكل مؤسسة تعليمية، وضبط مسألة النوعية في الإدارة التربوية بالتوجيه نحو اللامركزية وأنسنة المعاملات الإدارية، وتطبيق مبدأ ربط المسؤولية بالمحاسبة، والتركيز على الإنتاج والإنتاجية وتنمية مهارة إدارة الوقت، وتوظيف التكنولوجيا، وتطوير نظم المعلومات التربوية. كما يتطلب العمل هنا تنمية كفايات الأطر الإدارية التربوية ومهاراتهم، لتعزيز قدراتهم التواصلية مع المدرسين، والتلاميذ وأولياء التلاميذ وفيما بينهم، وإكساب تدخلاتهم مزيدا من النجاعة في حل النزاعات وربط العلاقات بين أفراد فريق العمل في المؤسسة.

هذا، ويمكن خلق الإدارة التربوية التي تستجيب لحاجات القرن الواحد والعشرين عن طريق توافر ثلاثة مقومات أساسية:

أ. وجود أساتذة يمتلكون الثقة في كفاياتهم؛

ب. وجود الرغبة والإرادة في التجديد والابتكار؛

ج. وجود مديري المؤسسات التعليمية المتسمين بالحيوية، والطاقة التي تستطيع أن تحقق الشروط المناسبة لتفعيل العنصرين السابقين.

هذا، " وينبغي تنظيم العمل التربوي بطريقة تقوم على مبادئ التعاون، والتآزر، والتضامن. كما ينبغي للتربية أن تعزز قدرات الطلبة الفكرية، والاجتماعية، والأخلاقية من أجل العمل معا وإحداث التغيير المنشود في العالم بطريقة ملؤها التعاطف والرأفة (ألكسو، 2022).

إننا كثيرا ما نتساءل عما ينبغي تعليمه للمتعلمين، والصحيح أن نسأل ماذا بوسعهم أن يتعلموا؛ أي ما هي استعداداتهم وقدراتهم وطبيعة أسلوبهم وإيقاعهم في التعلم، الخ.

تؤكد العديد من الدراسات أن المتعلمين يتوفرون على أطر ذهنية متعددة ومختلفة، وبالتالي فهم يتعلمون ويتذكرون ويتصرفون ويفهمون بطرق متنوعة. وبالرغم من قوة وأهمية هذه المعطيات التي تنتمي إلى حقول علمية متعددة، فإن معظم الأنظمة التعليمية ظلت لدينا وفية لبيداغوجية الذكاء الواحد، فهي لا تعمل على تنشيط إلا جزء معين من الدماغ. وهو ما يؤكده روزناي (Joël de Rosnay) " يبدو أن تعليمنا يفضل بشكل غير متناسب الدماغ الأيسر على الدماغ الأيمن، والتفكير التحليلي على التفكير التركيبي الكلي، يفضل التفكير العقلي على التفكير الحدسي" (اليونسكو، 2022).

إن هذه الطرائق والسبل البيداغوجية الفعالة التي تعرفها مدارس المستقبل وقادتها التربويون تجعل العمل التربوي والتعليمي، يتصف بجملة من الخصائص التي تتفق مع بروفيل المتعلم الذي ننشده في عصر الثورة الصناعية الرابعة، التي يحكمها الابتكار والإبداع، وتحدي مختلف المشكلات التي يعرفها العصر، والتي تحتاج إلى تعليم وتعلم سماته المبادئ والخصائص التالية:

1. تعليم توقعي يدرب على مهارات التحسب للتغيرات المرئية والمحتملة؛
2. تعليم تشاركي يعد الإنسان للتعود على التعامل مع الآخرين والتعاون معهم؛
3. تعليم علمي نقدي يغرس في المتعلم رفض أية حتمية أو التسليم بالحقائق السائدة قبل التحقق من صحتها؛
4. تعليم ابداعي يكسب الإنسان مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري ويدربه على الإنتاج المعرفي الخلاق؛
5. تعليم أخلاقي يحرص على تربية الضمير الخلقي في الفرد على أسس من القيم التي تعلى من شأن العدل والحرية والديمقراطية وكرامة الإنسان؛
6. تعليم وطني يدعم لدى الفرد قيم الولاء والانتماء لوطنه ويتشبع بثقافته والاعتزاز بها واحترام ثقافة الآخرين وعقائدهم؛
7. تعليم مستمر يدعم لدى المتعلم مبدأ مواصلة التعلم مدى الحياة، واكتساب مهارة التعلم الذاتي (اليونسكو، 2021ب).

1.3.4. البيئة التمكينية

يقصد بالبيئة التمكينية الوسط البيئي الذي يكتسب فيه الفرد القدرات والمهارات والمعرفة التي تساعده على تحقيق أهدافه المتوخاة على أفضل وجه. فهي توفر له شروط الاحتضان المساعد على ذلك. ولذلك يعد التمكين البيئة المساعدة على إعداد الأجيال للانخراط في مجتمع المعرفة. وهي الحضن الذي يعد أجيال المستقبل ثقافيا واجتماعيا وسياسيا واقتصاديا للتغلب على التحديات التي تواجهه في عصر الثورة الصناعية الرابعة. كما "تشير البيئة التمكينية إلى العملية التي بها، ومن خلالها يكتسب الفرد إمكانات القيام بعمل ما من حيث القدرات والمهارات والمعرفة التي تيسر بلوغ الهدف على نحو أكثر كفاءة"(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2011).

> لم تعد الأسرة في عالم اليوم المصدر الوحيد للتنشئة الاجتماعية ونقل القيم إلى النشء.

إن بناء البيئات التمكينية الضرورية في مجالات الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة يمكن النشء العربي وتحفيزه على الإبداع والاختراع وإنتاج المعرفة. إذ رغم أهمية الأسرة التي تعتبر الخلية الاجتماعية الأولى للتنشئة الاجتماعية، إلا أنها لم تعد تعتبر في عالم اليوم، المصدر الوحيد للتنشئة الاجتماعية، لنقل القيم وتمثلها وتوطينها. لذلك لم يعد ممكنا الاعتماد على الأسرة بمفردها في عالم اليوم كبيئة تمكينية مساعدة للنشء للانخراط في مجتمع المعرفة، بالفعالية المطلوبة. فقد تشاركها مؤسسات اجتماعية أخرى لها دورها ووزنها في عملية التنشئة والتمكين، مثل المدرسة ووسائل الإعلام،

> "يعد التمكين المفتاح أو المدخل المساعد في عمليات إعداد الأجيال لمجتمع المعرفة، ذلك أنه هو الإطار الذي يتيح للأجيال العربية القادمة امتلاك المهارات التي تجعله قادرا على تمثل القيم الجديدة".
>
> تقرير المعرفة العربي2010/2011

ومنظمات المجتمع المدني، وغيرها.

1.3.5. كفايات طالب المستقبل

إن متعلم القرن الواحد والعشرين ينبغي عليه اكتساب المهارات الأساسية التالية:

- التفكير الناقد؛
- التعاون (روح الفريق)؛
- القدرة على اتخاذ القرار؛

- التنور في المعلوميات؛
- المهارات الاجتماعية؛
- تحمل المسؤولية؛
- المرونة والقابلية للتكيف؛
- المبادأة،
- التعلم الذاتي؛
- فهم القضايا الكونية (أوزي، 2017)؛

يلزم متعلم القرن 21 تعليمًا مرنًا يجعله قادرًا على تغيير مهنته على الأقل أربع مرات في حياته. إذ يشير منتدى الاقتصاد العالمي في تقريره السنوي إلى أن 65٪ من الأطفال الملتحقين بالتعليم الابتدائي اليوم سوف ينتهي بهم المطاف إلى وظائف غير موجودة بعد اليوم ((Forum Economique Mondial, 2016. وترى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن 14% من الوظائف معرضة لخطر التغيير الجذري في السنوات العشر إلى العشرين القادمة. وبحلول عام 2030 يمكن أن تظهر 130 مليون مهنة جديدة، وفقا لتقرير مستقبل الوظائف الذي نشره المنتدى الاقتصادي العالمي (2018).

وهذا ما يفرض على الأقطار العربية التحرك لاتخاذ إجراءات عاجلة لتغيير مسار التعليم، ووضع تصورات جديدة لمستقبله؛ تصورات تجعل طلاب المستقبل قادرين ليس فقط على التكيف مع التغيرات والتحولات، وإنما جعلهم أيضا في وضع يمكنهم من تشكيلها، والتحكم فيها من خلال حل المشكلات بشكل إبداعي. لهذا سيحتاج تعليم المستقبل إلى دعم المتعلمين لتطوير مهاراتهم وعقلياتهم لفعل أي "شيء" في مستقبلهم بدلاً من " شيء محدد". ولقد أصدر منتدى الاقتصاد العالمي (2017)، تقريره عن الثروة البشرية بعنوان "إعداد الناس لمستقبل العمل". يشير إلى أن: "العديد من نظم التعليم في الوقت الحالي غير مرتبطةٍ على الإطلاق بالمهارات اللازمة للعمل في أسواق العمل الحديثة (Frey & Osborn, 2013).

1.3.6. الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم

تتيح التكنولوجيا وخاصة الذكاء الاصطناعي، مجموعة متنوعة من التحديات والفرص للمتعلمين، والمؤسسات التعليمية على حد سواء. فهي تغيّر الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون ويتفاعلون مع المواد التعليميّة. لذلك توجه العديد من المعلّمين إلى تحديث طرائقهم التعليمية وتطبيق الواقع المُعزَّز (لدمج المحتوى الرقمي بالعالم الحقيقي) والواقع الافتراضي (تطبيق الواقع المعزز) في التعليم. كما تم استخدام التكنولوجيات التي تدمج الواقع الحقيقي بالواقع الافتراضي، لإنشاء مختبرات افتراضية للكيمياء والعلوم والفيزياء ولإجراء تجارب لا يمكن إجراؤها في المختبرات التقليدية، بسبب الكلفة العالية للرحلات الميدانية خارج المدرسة، واعتبارات السلامة. وعند ارتداء نظارات الواقع الافتراضي، يمكن للمتعلمين استكشاف الوجهات الافتراضية، وزيارة الأماكن التاريخية، والسفر عبر الزمان والمكان، كما يمكنهم الدخول إلى مجموعة متنوعة من البيئات المُنشأة بواسطة الكمبيوتر.

تعترف اليونسكو والعديد من الجهات المعنية بتطوير التربية والتعليم أنّ من شأن الذكاء الاصطناعي أن يعمل كعامل تمكيني لتحقيق أهداف عدة من أهداف التنمية المستدامة، ولا سيما الهدف الرابع، وهو "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، وأيضًا تحقيق مبادئ المساواة والإنصاف والشمول المنشودة منذ فترة طويلة في التعليم، وتحسين نتائج التعلم. وبشكل عام يمكن تطبيق الذكاء الاصطناعي في العديد من مجالات التعليم، مثل:

- مساعدة الطلبة في دراسة لغات أخرى؛
- تشخيص مشاكل القراءة والمشاكل الأكاديمية والبحث عن صعوبات التعلم لدى المتعلمين؛
- مساعدة المعلمين في إدارة الفصول الدراسية وتوجيه سلوك التلاميذ في الفصل الدراسي؛
- الاستخدام التكنولوجي لمساعدة طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول إلى تعليم متساو ومتكافئ؛
- تعليم الطفولة المبكرة بتشغيل الألعاب التفاعلية واكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية؛
- التعلم التكيفي لتعليم المتعلمين المهارات الأساسية والمتقدمة من خلال تقييم مستوى قدراتهم الحالية وإنتاج تجربة تعليمية موجهة تساعدهم أن يصبحوا بارعين.
- مساعدة المعلمين في جدولة دورات المدارس الثانوية والكليات وأيضًا الأفراد، في إدارة جداولهم اليومية، والأسبوعية، والشهرية، والسنوية؛
- إدارة الأنظمة السمعية والبصرية في الفصول الدراسية؛
- تعاون الوالدين والمعلمين لتسهيل التواصل بينهم وبالتالي زيادة مشاركة الوالدين؛
- الأمن الإلكتروني حيث يستخدم عملاء تكنولوجيا المعلومات بالمدرسة الذكاء الاصطناعي لحماية شبكة المدارس ومستخدميها من الأخطار المعلوماتية.
- يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لإنشاء تجارب تعليمية شخصية من خلال الأخذ بنهج يتمحور حول المتعلم لتكييف المحتويات التعليمية والعملية مع الاحتياجات الفردية لكل متعلم؛
- تفريد التعليم الذي يعتبر أحد الاتجاهات الحديثة في التعليم، وذلك عبر استخدام الذكاء الاصطناعي للتكيف مع المستوى المعرفي لكل طالب وسرعة تعلمه والأهداف المرجو تحقيقها؛
- تكسر تقنيات الذكاء الاصطناعي للجميع حاجز الزمان والمكان في التعلم وتتيح الفرصة للوصول إلى الأدوات في أي وقت ومن أي مكان، ومراعاة فروق التعلم، واكتشاف ما يحتاج تعلمه كل تلميذ دون انتظار المعلومة من المعلم.
- يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في أتمتة قوائم المهام بالنسبة للمعلمين والطاقم الإداري وتصنيف الملفات وتقييم أنماط التعلم في المؤسسات التعليمية والرد على الاستفسارات العامة.

رغم أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم، فلا ينبغي نسيان المخاوف التي يثيرها بخصوص الأمان والخصوصية، لذلك تبرز الحاجة إلى فهم وإدارة العوالم الافتراضية والأصول الافتراضية بكل تعقيداتها. ووفقًا لتوصية اليونسكو لعام 2021 بشأن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، يجب أن تدور جميع المناقشات المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم حول القيم والأبعاد الإنسانية للذكاء الاصطناعي والغرض منه لخدمة الصالح العام. وتجدر الإشارة إلى أننا لا يجب أن ننسى أهمية تطوير المهارات التأسيسية وتنميتها؛ وإقامة توازن جيد بين النُهُج "التقليدية" في التعليم والإمكانات الجديدة التي توفرها التكنولوجيا.

1.3.7. محو الأمية الرقمية

محو الأمية الرقمية عبارة عن مزيج من التفكير النقدي والمشاركة الاجتماعية والمعرفة الواسعة لمختلف الأدوات الرقمية[2]. ويقصد عادة بمحو الأمية الرقمية امتلاك المهارات التي يحتاجها الشخص للعيش والتعلم والعمل في مجتمع

يتزايد فيه الاتصال، والوصول إلى المعلومات من خلال التقنيات الرقمية، مثل منصات الإنترنت والوسائط الاجتماعية والأجهزة المحمولة. ويقال عن الأمية الرقمية أنها أشد قساوة من الأمية الأبجدية. لهذا، فإن التعليم إذا كان يقوم على ثلاثة ركائز

> يجب أن يصبح موضوع محو الأمية الرقمية موضوعا مركزيا في الأنظمة التعليمية الحالية.

أساسية، وهي القراءة والكتابة والرياضيات، فإن التعليم الحديث والمتطور أضاف إلى هذه الركائز الثلاثة ركيزة أخرى أساسية، وهي ركيزة محو الأمية الرقمية، لهذا يجب أن يصبح موضوع محو الأمية الرقمية موضوعا مركزيا في الأنظمة التعليمية الحالية، حتى يستطيع أن يوفر للشباب في عصر التكنولوجيا المتطورة، المزيد من الفرص لتطوير مهاراتهم الفكرية التحليلية والنقدية. إن من شأن تعلم محو الأمية الرقمية بشكل أفضل تغيير المشهد التعليمي.[2]

2. Why We Should Prioritize Digital Literacy in Education - Giving Compass

1.3.8. تعليم الكبار

تختلف أهداف تعليم الكبار من باحث إلى آخر، ومن قطر إلى غيره، وذلك بحسب زاوية النظر إلى تعليم الكبار وحاجتهم المستجدة إلى العودة إلى التربية والتكوين. مما جعل البعض ينظر إليه على اعتبار أنه نوع من التربية المستمرة مدى الحياة. لتدريب الكبار وتكييفهم لنواحي التغيير في الحياة المعاصرة. وأن برامجها تسعى إلى تجسير فجوة الأفكار والممارسات بين جيل الآباء وجيل الأبناء. وأنه عملية تيسير التواصل والتفاهم بين الجيل السابق والجيل اللاحق. بينما ينظر آخرون إلى تعليم الكبار بأنه يشكل فرصة لكل رجل وامرأة في المجتمع لتنمية مداركه بما تسمح به قدراته وطاقاته، وتحقيق المواطنة والكفاءة الاجتماعية المؤهلة لتحمل مسؤولية تنمية المجتمع.

> تسعى برامج تعليم الكبار إلى تجسير فجوة الأفكار والممارسات بين جيل الآباء وجيل الأبناء.

إن تعليم الكبار بهذا المعنى يعتبر جزاء من الخطة الوطنية قصد إعادة تشكيل المجتمع في ضوء التطورات والتغيرات الحضارية الحديثة، وإعداد مواطنين على درجة عالية من الكفاءة الاجتماعية تؤهلهم لتحمل المسؤولية لتنمية المجتمع. وهناك من ينظر إلى تعليم الكبار على اعتبار أنه يشكل الفرصة الثانية للذين انقطعوا عن التعليم بسبب من الأسباب لتعويض فرصهم الضائعة.

" تركز معظم برامج تربية الكبار الموجودة حاليا حول الفكرة القائلة بأن تربية الكبار أداة للتنمية الاجتماعية، تهدف إلى تخريج أفراد يكونون أعضاء فاعلين في المجتمعات التي ينتمون إليها"[3].

> غدا تعليم الكبار في الحياة المعاصرة التي ما فتئت الحياة تتعقد فيها، وثيق الاتصال بمفهوم التربية المستمرة مدى الحياة. (ألكسو،1988، ص.31)

إن تعليم الكبار غدا في الحياة المعاصرة، التي ما فتئت تتعقد، وثيق الاتصال بمفهوم التربية المستمرة مدى الحياة. فهو أداة قيمة للأفراد الذين يتطلعون إلى البقاء نشطين في العمل، واستكشاف مسارات مهنية جديدة، وبناء حياة مرضية. وغالبا ما يتم التركيز في تعليم الكبار على برامج تكسب الطلبة المهارات المتخصصة القابلة للتطبيق في أماكن العمل والتي يمكن فهمها بسهولة.

يمكن أن يتخذ تعليم الكبار أشكالًا عديدة، ويغطي الكثير من الموضوعات المختلفة. فبالإضافة إلى محو الأمية الأبجدية والأمية الرقمية، يمكن للطلاب الناضجين دراسة اللغات والعلوم ومجموعة من الموضوعات المهمة الأخرى. ومن شأن تقدم وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصال أن تفتح للدارسين آفاق علمية ومعرفية جديدة وواسعة (اليونسكو، 2021). فالتقنيات الجديدة تُحدث ثورة في الطريقة التي نعلم ونتعلم بها. فهي تساعد المعلم على عرض المحتوى العلمي باستخدام

3. Importance of Adult Education – FutureSchool

الصوت والصورة والحركة لتوضيح المفاهيم المجردة وتقريبها لذهن الكبار لاستيعابها والتفاعل معها. ومن المهم أن نتذكر أن التعلم لا يتوقف بالضرورة عند ترك المدرسة الثانوية أو الجامعة.

1.3.9. التعلم مدى الحياة

مفهوم التربية أو التعلم مدى الحياة له عدة معاني، فقد يقصد به منح كل فرد مهما كان عمره، إمكانية الوصول إلى كل ما يمكن أن يضمن نماءه وتطوره المستمر. وقد يدل التعلم مدى الحياة على شكل من أشكال التربية، التي تهدف إلى ضمان تكوين الإنسان وتمكينه في جميع مراحل حياته، من خلال اكتسابه المعرفة والمهارات الفكرية أو اليدوية التي تساهم في نمائه ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا. أو إنه تعلم يكسب الفرد الوعي والمعرفة النقدية لواقع مجتمعه، والتمكن من قدرات التحليل والاختيار، والعمل والتقييم. فضلا عن تحمل المسؤولية، والمشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية وتعزيز قيم التسامح، وتشكيل مواقف أخلاقية ايجابية.

إن التعلم المستمر في هذا التوجه يكسب الفرد القدرات الذهنية المساعدة على فهم وجهات نظر الآخرين وأفكارهم، ومشاعرهم. وهو يلعب دورًا حاسمًا في تشكيل المواقف الأخلاقية لدى الفرد تجاه القضايا المجتمعية. وتبدو أهمية التعلم الدائم والمستمر مدى الحياة في عصرنا الذي يعرف العديد من التحولات والتغيرات التي تؤدي إلى ظهور مهن جديدة واختفاء أخرى، ويحتاج التكيف مع الأوضاع الجديدة إلى التكوين والتعلم الدائم. فالتعلم مدى الحياة يعد نهجا يُمكننا من الاستجابة في المجتمعات الحديثة، للمتطلبات المتغيرة في مختلف قطاعات المجتمع، وخاصة في مجال النشاط المهني الذي يعرف تطورا كبيرا بفعل التقدم التكنولوجي، مما يجعل الفرد بحاجة إلى الاكتساب المعرفي دون انقطاع.

1.4. أهداف التنمية المستدامة وتحويل التعليم

" تتسم المرحلة الراهنة من تاريخ البشرية، بتفاقم أوجه التفاوت الاجتماعي والاقتصادي، وتغير المناخ وفقدان التنوع البيولوجي والاستغلال الجائر لموارد كوكب الأرض، والتراجع الديمقراطي والأتمتة التكنولوجية الكاسحة" (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015). ولهذا الاعتبار، تعالت أصوات العديد من الأمم، للتوجه نحو سياسة التنمية المستدامة. وهي التنمية التي تعرف تعريفا إجرائيا بأنها التنمية المستدامة التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة أجيال المستقبل على تلبية احتياجاتها الخاصة. فالتنمية المستدامة تسعى إلى تحويل عالمنا. إنها دعوة إلى القضاء على الفقر وعدم المساواة، وحماية الكوكب، وتحقيق الصحة والعدالة والازدهار لجميع الناس.

إن أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر متكاملة ؛ فهي تدرك أن العمل في مجال واحد سيؤثر على النتائج في مجالات أخرى، وأن التنمية يجب أن توازن بين الاستدامة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

هذا، وقد اعتمدت الأمم المتحدة في عام 2015 أهداف التنمية المستدامة، المعروفة أيضًا باسم الأهداف العالمية، باعتبارها دعوة عالمية للعمل من أجل القضاء على الفقر وحماية الكوكب وضمان تمتع جميع الناس بالسلام والازدهار بحلول عام 2030.

تسعى أهداف التنمية المستدامة إلى تحويل عالمنا .فهي دعوة إلى العمل لإنهاء الفقر وعدم المساواة، وحماية الكوكب، وضمان تمتع جميع الناس بالصحة والعدالة والازدهار.
ومن الأهمية بمكان ألا يتخلف أحد عن الركب.

ولتحقيق هذا التوجه، فإن خطة التنمية المستدامة بحلول عام 2030 التي اعتمدتها 193 دولة المكونة لأعضاء الأمم المتحدة جعلت التعليم يحظى بهدف خاص في جدول التنمية وهو الهدف 4 الذي يرمي إلى " ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع". وللوصول إلى هذا الهدف المنشود، فإنه ينبغي رسم خريطة الطريق المساعدة على تحويل الأقوال إلى أفعال، واتخاذ الإجراءات السريعة اللازمة التالية:

- أن يشمل التعليم المراحل الممتدة من التعلّم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى تعليم وتدريب الشباب والكبار؛
- اكتساب المهارات اللازمة للعمل المنتج في القرن الواحد والعشرين؛
- التشديد على أهمية تعليم المواطَنة؛ على اعتبار أن التنمية البشرية الحقيقية هي تلك التي توجه الحكومات بقوة نحو سياسات لدعم تنمية المواطنين" (اليونسكو، 2021).
- التركيز على الإدماج والإنصاف والمساواة بين الجنسين؛

الهدف الرابع من التنمية المستدامة، يرمي هذا الهدف إلى " ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع."

لقد أتاحت قمة تحويل التعليم فرصة للعالم ليعيد توجيه طاقته، ويجدد أولوياته، ويولد الزخم اللازم لتنفيذ خطة عام،2030

إلى جانب التسليم بحتمية التحول إلى عالم جديد. لهذا فإن التحول الرقمي يشير في التعليم إلى استخدام التقنيات الحديثة والوسائل الرقمية لتحسين عملية التعلم وتوفير بيئة تعليمية متطورة ومبتكرة.

ولا يمكن تحقيق أي هدف من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر بدون التعليم. وتشتمل هذه الأهداف على هدف خاص بالتعليم، وهو الهدف الرابع الذي يرمي إلى "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع". وقد عهد إلى اليونيسكو تنسيق جدول أعمال التعليم حتى عام 2030. وتعتبر أهم المبادئ التي تحرص اليونيسكو على تحقيقها بحلول 2030، ما يلي:

1. مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية؛
2. التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة؛

3. تطوير المناهج الدراسية تطويرا بيداغوجيا مع إعطاء الاهتمام للمهارات التأسيسية؛

4. إيلاء موضوع المناخ مكانه الأساسي في المناهج الدراسية وتوجيه الاهتمام اللازم إلى التعليم الأخضر في المناهج الدراسية؛

5. إعطاء الأولوية للمهارات التأسيسية؛

6. التربية الصحية والمواطنة؛

7. التعليم والتدريب التقني والمهني؛

8. التعلم الرقمي والتحول؛

9. الوصول الشامل إلى المعلومات وتطوير القوانين والسياسات والاستراتيجيات الرقمية؛

10. المعلمون والتدريس ومهنة التدريس؛

11. الحوكمة؛

12. تمويل التعليم.

خاتمة

إن قوة الأفكار والمعارف أقوى من أي قوة أخرى في مواجهة مشاكل العصر وما تفرضه من تحديات، لذلك فإن تكوين الأساتذة يحتاج إلى الاستعانة بعلوم استشراف المستقبل لإعداد المتعلمين لعالم يحققون التوافق معه.

إنه " لم يعد من المسموح، في حقبة تضخم المعرفة وتعاظم الشره إلى الهيمنة في المجتمعات الصناعية الغنية، أن يترك أمر تطوير أنظمة التعليم في الدول العربية تحت رحمة أمزجة المسؤولين وعشوائية المحاولة والخطأ. فمن يبتغي بلوغ غايات واللحاق بركب قطار التطور السريع عليه أن ينكب منذ هذه اللحظة على التخطيط العلمي لإصلاح نظام تعليمه. والدول العربية اليوم هي بأمس الحاجة إلى مثل ذلك".

إن أغلب المناقشات حول مستقبل التعليم كثيرا ما تركز على تغيير طرائق التدريس واحتضان التكنولوجيا في الفصول الدراسية، ولكن النقاش لا يسير جنبا إلى جنب مع مناقشة مستقبل المناهج الدراسية، للتركيز على مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي والمهارات الرقمية والتعاون. وهو ما يوضح أن نظمنا التعليمية لا تتفاعل بالسرعة الكافية لتحديثها.

الواقع أن هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في الأسس التربوية والتعليمية التي تعتمد عليها السياسات التعليمية في الدول العربية، وضرورة التخطيط والإعداد للانتقال نحو نُظم تعليمية أكثر صمودًا واستدامة. يتطلب هذا التحول تضافر الجهود لتطوير أنظمة تعليمية قادرة على استمرار تقديم الخدمات التعليمية بفعالية، والصمود أمام التحديات المختلفة، مثل النزوح والأزمات الصحية والاقتصادية، وغيرها من المسببات.

ومن هنا يستلزم من الآن اتخاذ إجراءات عاجلة لتغيير المسار ووضع تصورات جديدة للمستقبل، لتجسير الفجوات والتغلب على القصور الذي ينبغي التصدي له بجدية وحزم، إن أردنا الانخراط في مجتمع المعرفة. إنه يجب جعل " التعليم أولوية خلال الفترة القادمة في الأقطار العربية وأساس لتحقيق النمو والتنمية المنشودة. وهذا ما يدعو إلى" بناء البيئات التمكينية اللازمة في مجالات الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة لتمكين النشء العربي والإنسان بصفة أعم وتحفيزه على الإبداع والاختراع.

هذا، ويتطلب الأمر التمكن من تسخير التعليم لبناء مستقبل مستدام يسوده العدل والسلام مع تغيير التعليم ذاته تغييرا جذريا. فإذا كان التعليم خلال القرن الماضي يدعم الجهود المبذولة لتعليم المواطنة وتحقيق التنمية على الصعيد الوطني من خلال التعليم الإلزامي للنشء، فإنه يجب علينا الآن إنشاء نظم تعليمية جديدة تساعدنا على التصدي للتحديات المشتركة. إذ البشرية تواجه كلها مخاطر شديدة تهدد مستقبلها ومستقبل سائر الكائنات على كوكب الأرض (اليونسكو، 2021).

ومن هنا تدعو الحاجة إلى تحفيز الشراكة والتعاون بين مختلف أقطار المعمور، واستحداث كذلك تكوينات جديدة للأساتذة تنبني على أساليب التواصل وربط الشراكة مع أولياء التلاميذ، فغياب هذا النوع من الإعداد والتكوين يضعف أواصر التعاون بين الأسرة والمدرسة وينعكس تأثيره على التلاميذ سلبيا.

ثانيًا، سياقات التعليم في العالم العربي

يعرض هذا الفصل بعض المؤشرات عن حال التعليم في الدول العربية، مع بيان لبعض التحديات، وبعض الرؤى لاستشراف المستقبل بما يؤسس للخطة العامة. وقد تم اعتماد ما تيسر من وثائق وطنية على علاقة، وتقارير دولية، وقواعد بيانات، حيث تم مراجعة تلك الوثائق والتقارير وتحليل قواعد البيانات وصولا لتطوير هذا الفصل.

حقائق لا بد أن تكون حاضرة عند استشراف مستقبل التعليم عربيًا[4]

- تظهر بيانات اليونسكو أن عدد الأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس قد ارتفع بمقدار 6 ملايين منذ عام 2021، وهي نتيجة قد تقوض الجهود للوصول لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وأجندة 2030.
- تنفق البلدان 4.7٪ من إجمالي الناتج المحلي على التعليم، وتخصص 14.2٪ من الإنفاق العام للتعليم؛ وهناك 35 بلدا تنفق أقل من 4٪ من الناتج المحلي الإجمالي وتخصص أقل من 15٪ من الإنفاق العام للتعليم.
- على الرغم من جهود محو الأمية، لا يزال ما يقدر بنحو 763 مليون شاب وبالغ في أنحاء العالم يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية - ثلثاهم من النساء.
- على الصعيد العالمي، هناك حاجة لتوظيف 44 مليون معلم/ة إضافي لتلبية غايات تعميم التعليم الابتدائي والثانوي في عام 2030، وهذا الرقم انخفض بمقدار مليوني معلم فقط منذ عام 2016.
- تظهر المؤشرات الكمية ذات العلاقة بالالتحاق أرقاما مشجعة؛ إذ التحق بالمدارس ما يفوق نسبة 95 %. وتجاوز معدل القيد في التعليم في عام 2020 نسبة 90 % في المرحلة الابتدائية و85 % في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و65 % في المرحلة العليا من التعليم الثانوي.
- كان أكثر من ربع الأطفال غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية في عام 1970، إلا أن هذه النسبة انخفضت في عام 2020 إلى أقل من 10 %. وكانت التحسينات أكثر وضوحاً فيما يخص الفتيات، إذ كنّ يمثلن ما يناهز ثلثي الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 1990.

2.1. التعليم العام في الوطن العربي

في العام 2022، اجتمع رؤساء دول العالم في إطار قمة الأمم المتحدة لتحويل التعليم والتي هدفت إلى إيجاد حلول تسرع جهود تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد الشامل والمنصف للجميع وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع" عبر تحقيق سبع غايات فرعية هي:

1. ضمان أن يتمتع جميع البنات والبنين والفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030.

[4] https://www.unesco.org/en/education

2. ضـــمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصـــول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030.

3. ضمان تكافؤ فرص جميع النسـاء والرجال في الحصـول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيد والميسـور التكلفة، بحلول عام 2030.

4. زيادة عدد الشـــباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناســـبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030.

5. القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030.

6. ضمان أن يلم جميع الشباب، والكبار، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030.

7. القضاء على التسرب المدرسي للأطفال.

ولمراجعة بعض المؤشرات ذات العلاقة في الدول العربية يمكن التفصيل في المحاور الآتية.

2.1.1. نسب القيد في التعليم الابتدائي والثانوي

الالتحاق بالتعليم الابتدائي:

من المؤشـرات التي تحدد اسـتيعاب الطلبة مؤشـر المعدل الإجمالي، والمعدل الصـافي للملتحقين الجُدد في الصـف الأول الابتدائي، ويمثل ذلك معدل القيد الإجمالي (GER)[5]، ومعدل القيد الصـــافي (NER)[6]. وتكشـــف الفروق بين المعدلات الإجمالية، والصافية تباينًا ذا دلالة بين السن الرسمي للالتحاق، والسن الحقيقي الفعلي للالتحاق بالمستوى الابتدائي، كما يمكن أن تعكس هذه الفروق مدى التأخر في التحاق الأطفال بالمدرسة.

وقد بلغ معدل القيد الإجمالي في مرحلة التعليم الأســاســي في الدول العربية مجتمعة حتى عام 2020، حوالي 104.0% مقابل 101.6% في دول العالم ككل، وما تزال الدول العربية الأقل نمواً تواجه نقصًـا حادًا في مســتوى القيد في المرحلة الأولى من التعليم؛ كما هول الحال في السودان وجيبوتي والصـــومال، حيث لا يتجاوز فيها معدل القيد الإجمالي في مرحلة التعليم الأساسي، في عام 2020، حوالي 79.0%، و73.8%، و32.6% على التوالي.

جدول رقم 1 معدلات القيد في التعليم الابتدائي (القيد الإجمالي)

	معدلات القيد في التعليم الابتدائي[7]

[5] GER: Gross enrolment ratio

[6] NER: Net enrolment rate

[7] المصدر: قاعدة بيانات اليونسكو 2022، و"مؤشرات التنمية الدولية" الصادرة عن البنك الدولي، وقاعدة بيانات البنك الدولي، 2022.

	2010			2020		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الأردن	82.7	81.8	81.9	80.9	79.3	80.4
الإمارات	96.9	98.92	97.9	114.8	115.9	115.4
البحرين	94.1	95.7	94.9	98.3	97.7	98.0
تونس	109.0	105.3	107.2	114.3	112.5	113.4
الجزائر	118.9	111.4	115.2	113.0	109.5	111.3
جيبوتي	64.2	69.3	66.5	75.3	72.2	73.8
السعودية	106.5	105.6	106.1	99.3	101.2	100.2
السودان	75.8	68.1	72.0	81.7	76.1	79.0
سورية	120.8	116.5	118.7	77.3	80.2	78.7
الصومال	42.0	23.1	32.6	42.0	23.1	32.6
العراق	113.1	95.4	104.5	113.1	95.4	104.5
عُمان	102.5	102.7	102.6	101.4	107.8	104.5
فلسطين	91.9	90.1	91.0	96.6	96.2	96.4
قطر	104.7	105.9	105.3	102.2	105.7	103.9
القُمر	116.9	98.9	108.0	99.6	99.4	99.5
الكويت	103.0	101.5	102.3	82.5	93.0	87.3
لبنان	109.0	100.0	104.7	97.3	89.5	93.4
ليبيا	113.0	107.6	110.4	117.0	112.0	114.0
مصر	105.1	102.0	103.6	106.0	106.9	106.4
المغرب	112.8	106.2	109.6	116.8	113.4	115.2
موريتانيا	94.2	98.3	96.2	97.4	103.5	100.4
اليمن	99.5	81.2	90.5	98.6	87.1	93.6

جدول رقم 2 معدلات القيد في التعليم الثانوي (القيد الإجمالي)

	المرحلة الثانوية[8]					
	2010			2020		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الأردن	79.4	82.5	80.9	66.8	68.8	67.8
الإمارات	91.0	93.9	92.4	102.7	104.0	103.4
البحرين	92.3	93.5	92.9	93.2	101.5	97.1
تونس	87.5	93.4	90.4	87.3	99.6	93.1
الجزائر	93.3	98.7	97.0	97.8	101.5	99.6
جيبوتي	42.1	39.4	40.9	53.5	55.2	54.3
السعودية	103.3	97.9	100.6	116.7	108.3	112.6
السودان	45.6	39.6	42.7	46.2	46.8	46.5
سورية	72.3	72.4	72.3	49.3	49.3	49.3
الصومال	10.6	4.9	7.7	10.6	4.9	7.7
العراق	60.3	45.1	52.9	60.3	45.1	52.9
عُمان	101.8	100.7	101.3	111.6	102.6	107.1
فلسطين	82.4	89.0	85.7	86.5	95.0	90.7
قطر	99.2	103.3	101.2	77.3	96.3	85.6
القُمر	52.1	39.3	45.8	57.6	61.4	59.5
الكويت	96.8	99.0	97.8	94.9	101.0	97.8
لبنان	74.5	76.1	75.3	63.6	63.0	63.3
ليبيا	86.3	101.1	93.5	86.3	101.1	93.5
مصر	70.1	68.2	69.2	89.9	89.0	89.5
المغرب	67.5	58.8	63.2	84.5	80.3	82.5
موريتانيا	21.8	18.6	20.2	38.4	40.4	39.4
اليمن	53.4	33.2	43.5	59.6	43.3	51.6

وفيما يتعلق بمعدلات القيد الصافي في مرحلة التعليم الأساسي، تبين الإحصائيات المتوافرة أن معظم الدول العربية قد وفرت فرصًا شبه متكافئة لالتحاق الإناث والذكور في المدارس الابتدائية.

[8] المصدر: قاعدة بيانات اليونسكو 2022، و"مؤشرات التنمية الدولية" الصادرة عن البنك الدولي، وقاعدة بيانات البنك الدولي، 2022.

جدول رقم 3 معدلات القيد الصافي في التعليم الابتدائي

	التعليم الابتدائي[9]					
	2010			2020		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الأردن	81.4	80.0	80.7	80.4	79.4	79.9
الإمارات	83.1	84.8	83.9	100.0	96.7	99.8
البحرين	89.3	91.2	90.2	98.1	97.2	97.7
تونس	...	...	98.9	98.2	100	99.2
الجزائر	...	...	97.2	100.0	99.4	99.8
جيبوتي	47.8	47.9	47.9	68.4	65.4	67.0
السعودية	96.8	96.4	96.6	94.6	95.0	94.8
السودان	62.1	55.3	58.7	61.1	58.9	60.0
سورية	...	...	92.9	68.9	67.0	68.0
الصومال	...	...	...	...	...	...
العراق	83.5	71.2	77.4	97.7	86.6	92.3
عُمان	94.9	95.5	95.2	95.6	100.0	98.3
فلسطين	87.7	85.7	86.7	95.4	95.1	95.3
قطر	90.27	92.3	91.3	96.6	99.7	98.2
القُمر	90.7	83.8	87.3	81.9	81.8	81.8
الكويت	93.4	91.7	92.6	75.3	91.5	82.8
لبنان	95.2	88.4	91.8	89.1	83.5	86.3
ليبيا	...	...	...	...	...	...
مصر	...	...	97.2	98.6	100.0	99.3
المغرب	92.8	91.6	92.2	99.2	100.0	99.6
موريتانيا	68.6	71.2	69.9	75.0	78.8	76.9
اليمن	88.0	72.6	80.4	88.2	77.7	84.2

القيد في مرحلة التعليم الثانوي:

بلغ معدل القيد الإجمالي في مرحلة التعليم الثانوي في الدول العربية، في عام 2020، حوالي 81.7%، ويزيد هذا المعدل عن المؤشر العالمي (البالغ حوالي 76%)، كما تشير البيانات المتوافرة خلال الفترة 2010-2020 حول القيد الإجمالي في مرحلة التعليم الثانوي إلى حدوث تقدم إيجابي في أداء هذا المؤشر في معظم الدول العربية، وبالنسبة لتطور معدل القيد الصافي

[9] المصدر: قاعدة بيانات اليونسكو 2022، و"مؤشرات التنمية الدولية" الصادرة عن البنك الدولي، وقاعدة بيانات البنك الدولي، 2022.

في مرحلة التعليم الثانوي خلال الفترة ذاتها، فقد بلغ في الدول العربية مجتمعة حوالي 65.1%، وهو ما يزيد عن المتوسط العالمي (حوالي 64.9%).

جدول رقم 4 معدلات القيد في مرحلة التعليم الثانوي (معدل القيد الصافي)

	التعليم الثانوي[10]					
	2010			2020		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الأردن	75.3	77.9	76.6	52.0	56.6	54.2
الإمارات	89.4	84.0	82.6	97.5	98.3	98.1
البحرين	85.9	89.3	87.6	81.9	93.7	87.3
تونس	67.1	75.6	71.3	67.1	75.6	71.3
الجزائر	64.5	68.0	66.2	64.5	68.0	66.2
جيبوتي	23.10	17.50	20.40	47.6	47.5	47.5
السعودية	78.4	83.04	80.7	98.8	93.3	96.5
السودان	32.3	30.7	31.5	46.5	50.3	48.4
سورية	41.0	41.4	41.2	48.9	48.1	48.5
الصومال	...	...	...	...	...	...
العراق	58.5	42.3	50.7	49.4	39.9	44.8
عُمان	88.3	89.3	88.8	92.3	83.1	90.1
فلسطين	67.1	82.9	74.9	67.7	81.7	74.6
قطر	92.4	89.7	91.1	68.5	85.4	75.8
القُمر	43.6	45.2	44.4	48.6	51.9	50.1
الكويت	72.9	80.9	76.7	84.5	88.7	86.5
لبنان	68.5	69.6	69.0	64.8	65.0	64.9
ليبيا	...	...	...	...	...	...
مصر	36.2	36.4	36.3	77.3	75.9	76.6
المغرب	58.7	48.6	53.7	75.9	69.9	72.2
موريتانيا	18.5	16.3	16.9	36.9	41.2	39.0
اليمن	47.2	28.6	38.1	54.7	40.2	47.6

2.1.2. الأطفال والشباب خارج المدرسة

يوضح الجدول (5)، أن إجمالي عدد الأطفال والشباب خارج المدرسة يبلغ 257 مليون في العالم، 6.3٪ (16.2 مليون) منهم من الدول العربية. هناك إذن 5.2 مليون طفل خارج المدرسة في سن المدرسة الابتدائية في عام 2018 في الدول العربية،

[10] المصدر: قاعدة بيانات اليونسكو 2022، و"مؤشرات التنمية الدولية" الصادرة عن البنك الدولي، وقاعدة بيانات البنك الدولي، 2022.

وهو ما يمثل 8.9٪ من جميع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في جميع أنحاء العالم. كما يبلغ عدد الشباب غير الملتحقين بالمدارس في سن المدرسة الإعدادية في الدول العربية 3.5 مليون، ويشكلون 5.7٪ من جميع المراهقين خارج المدرسة في جميع أنحاء العالم. ويوجد عدد أكبر من الشباب خارج المدرسة في سن التعليم الثانوي مقارنة بالأطفال والشباب خارج المدرسة، وعددهم 7.4 مليون يمثلون ما يقرب من 5.3٪ من جملة أعداد الشباب غير الملتحقين بالمدارس في جميع أنحاء العالم.

جدول رقم 5 عدد الأطفال والمراهقين والشباب خارج المدرسة

	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية	الإجمالي
العالم	58.1	61.2	137.8	257.1
الدول العربية	5.2	3.5	7.4	16.1
النسبة المئوية للمنطقة العربية	%8.9	%5.7	%5.3	%6.3

Source: ALECSO[11] Year: 2018; Unit: million

2.1.3. أداء الطلبة العرب في دراسات تقويم التعلم الدولية

يفصل هذا القسم لأداء الطلبة العرب في باحث محورية في نظم التعليم، عبر مقارنة نتائج الطلبة العرب في الدراستين الدوليتين الأكثر حداثة: PISA 2022، TIMSS 2019، وعلى الرغم من عدم مشاركة جميع الدول في التقييمات الدولية، فإنه يمكننا الخروج ببعض الحقائق من هذه المؤشرات.

نتائج الطلبة العرب في دراسة "التوجهات العالمية في دراسة الرياضيات والعلوم-TIMSS[12]

دراسة TIMSSدراسة عالمية في الرياضيات والعلوم تطبق على طلبة الصف الرابع، وطلبة الصف الثامن، وطلبة السنة النهائية في المرحلة الثانوية. وتعقد الدراسة كل أربع سنوات منذ العام 1995، وتتضمن الدراسة تطبيق اختبارات في الرياضيات والعلوم، كما تطبق الدراسة استبيانات للطلبة والمعلمين والمدارس ومناهج التعليم، لتوفير مؤشرات سياقية عن نظم التعليم والتعلم في الدول المشاركة، وقد عقدت الدراسة في جولتها الأخيرة عام 2023، وقد زاد عدد الطلبة الذين تم اختبارهم في الدراسة عن نصف مليون طالب وطالبة.

شاركت العديد من الدول العربية - كما هو موضح في الجدول (6)، و(7) – في دراسة TIMSS في 2011 و2015 و2019، وكان متوسط أداء الطلبة لجميع الدول العربية تحت نقطة الأساس (500) في اختبارات الرياضيات والعلوم.

[11] Accessed in July, 2022 http://observatory.alecso.org/Data/en/2021/01/22/acceil/

[12] TIMSS: Trends in International Mathematics and Science study

جدول رقم 6 الأداء الأكاديمي في اختبار TIMSS للرياضيات

الدولة	رياضيات الصف الرابع			رياضيات الصف الثامن		
	2019	2015	2011	2019	2015	2011
البحرين	480	451	436	481	454	409
مصر	NA	NA	NA	413	392	NA
الأردن	NA	NA	NA	420	386	406
فلسطين	NA	NA	NA	NA	NA	404
الكويت	383	353	NA	403	392	NA
لبنان	NA	NA	NA	429	442	449
المغرب	383	377	335	388	384	371
عمان	431	425	385	411	403	366
قطر	449	439	413	443	437	410
السعودية	398	383	410	394	368	394
الإمارات العربية المتحدة	481	452	434	473	465	456

Source: IEA TIMSS[13]

جدول رقم 7 الأداء الأكاديمي في اختبار TIMSS للعلوم

	علوم الصف الرابع			علوم الصف الثامن		
الدولة	2019	2015	2011	2019	2015	2011
البحرين	493	459	449	486	466	452
مصر	NA	NA	NA	389	371	NA
الأردن	NA	NA	NA	452	426	449
فلسطين	NA	NA	NA	NA	NA	420
الكويت	392	337	NA	444	411	NA
لبنان	NA	NA	NA	377	398	406
المغرب	374	352	264	394	393	376
عمان	435	431	377	457	455	420
قطر	449	436	394	475	457	419
السعودية	402	390	429	431	396	436
الإمارات العربية المتحدة	473	451	428	473	477	465

Source: IEA TIMSS[14]

نتائج الطلبة العرب في دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA[15]

[13] Accessed in July, 2022 https://timss2019.org/reports/achievement/#

[14] https://timss2019.org/reports/achievement/#

[15] PISA: Program for International Student Assessment

دراسة PISA هي دراسة دولية مقارنة واسعة النطاق تهدف لقياس قدرة الطلبة في سن 15 سنة على استخدام مهاراتهم ومعارفهم في سياقات حياتية في مجالات القراءة باللغة الأم، والرياضيات والعلوم، وقد بدأت عام 2000 لتطبق بصورة دورية كل ثلاث سنوات، وتمثل دراسة 2022 الدورة الثامنة من دورات هذه الدراسة، والتي شارك فيها 81 دولة ونظاما تربويا من أنحاء العالم. وتركز دراسة **PISA** في كل دورة على مجال واحد رئيس من مجالات القراءة والرياضيات والعلوم، حيث كان التركيز في دراسة 2022 على الرياضيات. وتجمع الدراسة بيانات سياقية عن نظم التعليم المشاركة ومعلومات أخرى عن عمليات تعليم وتعلم المجالات الثلاثة التي تغطيها الدراسة عبر تطبيق استبيانات مقننة مرافقة للاختبارات.

وقد شاركت ست دول في دراسة PISA 2022 وكانت النتائج كما تبينها الجداول التالية:وحصلت جميع الدول العربية التي شاركت في التقييم على درجات أقل من متوسط العلامات الدولي[16].

جدول رقم 8 الأداء الأكاديمي في PISA في الرياضيات

الدولة	متوسط الأداء في الرياضيات
الإمارات العربية المتحدة	431
قطر	414
السعودية	389
فلسطين	366
المغرب	365
الأردن	361

*حقق طلبة سنغافورة التحصيل الأعلى في الرياضيات بمتوسط تحصيل 575، في حين كان متوسط طلبة جميع الدول 438.

جدول رقم 9 الأداء الأكاديمي في PISA في القراءة

الدولة	متوسط أداء الطلبة في القراءة
قطر	419
الإمارات العربية المتحدة	417
السعودية	383
فلسطين	349
الأردن	342
المغرب	339

[16] https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/

*حقق طلبة سنغافورة التحصيل الأعلى في القراءة بمتوسط تحصيل 543، في حين كان متوسط جميع الدول 436.

جدول رقم 10 الأداء الأكاديمي في PISA في العلوم

الدولة	متوسط أداء الطلبة في العلوم
الإمارات العربية المتحدة	432
قطر	432
المملكة العربية السعودية	390
المملكة الأردنية الهاشمية	375
فلسطين	369
المملكة المغربية	365

*حقق طلبة سنغافورة التحصيل الأعلى في العلوم بمتوسط تحصيل 561، في حين كان متوسط جميع الدول 447.

ثالثًا، بعض مؤشرات الجودة لنظم التعليم العربية

تم التفصيل في مجموعة من المؤشرات التي ترتبط بصورة بارزة بأهداف التنمية المستدامة، ومن أبرزها:

3.1. بيانات تقويم التعلم

تشير بيانات مسح منظمة اليونسكو[17] إلى أن الدول العربية تفتقر إلى نهج منسق إقليميًا لقياس تحصيل الطلبة، وتعتمد العديد من الدول العربية فقط على امتحانات نهاية المرحلة في المدرسة العربية، ومع ذلك، يشارك المزيد من الدول العربية الآن في التقييمات الدولية واسعة النطاق مثل دراسة (TIMSS) ودراسة (PIRLS)[18]، ودراسة (PISA)، وقد أظهر المسح الإقليمي أن نصف البلدان العربية (59٪) لديها البيانات المطلوبة لقياس مستوى الكفاءة الذي يحققه الطلبة في القراءة والرياضيات في مراحل مختلفة من نظام التعليم، كما أبلغت 41٪ من البلدان عن بيانات متاحة لحساب المؤشر العالمي، الذي يقيس مهارات القراءة والكتابة والحساب الوظيفي؛ لدى السكان البالغين.[19]

ومن الواضح أن الدول العربية تحتاج إلى تطوير أنظمتها من أجل تقييم نتاجات التعلم على مستويات مختلفة من التعليم والفئات العمرية.

3.2. تمويل التعليم

يمثل تمويل الخدمات التعليمية حجم الحصة المخصصة لتعليم الأطفال والشباب من ثروات المجتمع، ويجري التعبير عنه في كل مجتمع، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، ويعد التمويل من أكثر المؤشرات دلالة على درجة الأولوية التي تضفيها المجتمعات على التعليم مقارنة بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى.

17 يونسكو (2016) استعداد الدولة لرصد أهداف التعليم الخاصة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: المسح الإقليمي للدول العربية.

18 PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

19 UIS regional assessment of system readiness to monitor SDG 4, 2016

إن الإنفاق الكافي ضـروري؛ لإنجاز النتائج المرجوة، ولكن قد يكون أحد أوجه الاسـتخدام الأسـاسـية لأي موارد إضـافية توظيف الأعداد المطلوبة من المعلمين وتحسـين نوعية التدريس وإمداد المدارس بالتجهيزات والكتب والأجهزة اللازمة لإنجاز عملية تعليمية جيدة. وتتطلب جميع مكونات التعليم هذه توجيه اهتمام أكبر لموازنات التعليم.

وبمراجعة ما تيسـر من بينات ومؤشـرات حول تمويل التعليم في الدول العربية نجد أنه يعاني من مشـكلة في هذا المجال، وهذه المشكلة تتمثل في عدم جودة البناء المدرسي، بما يسبب عدم القدرة على استيعاب الطلبة في المدرسة العربية، وعدم جاهزية المرافق التخصـصـية في المدرسـة كالمختبرات، والملاعب، والأجهزة، والمكتبات.. الخ. ومن الطبيعي أن تنعكس هذه المشكلة على كل إمكانيات الإصلاح التربوي حيث تستمر أغلب مشروعات التطوير الأساسية التي يحتاجها التعليم متوقفة أو مؤجلة.

وعلى الرغم من هذه الصـعوبات، تمكنت بعض الدول العربية من تطوير موازنات التعليم بصـورة ملائمة لمتطلباتها واحتياجات شعوبها، والجدول التالي يبين بعض المؤشرات حول مكون الإنفاق على التعليم.

جدول رقم 11 الإنفاق على التعليم

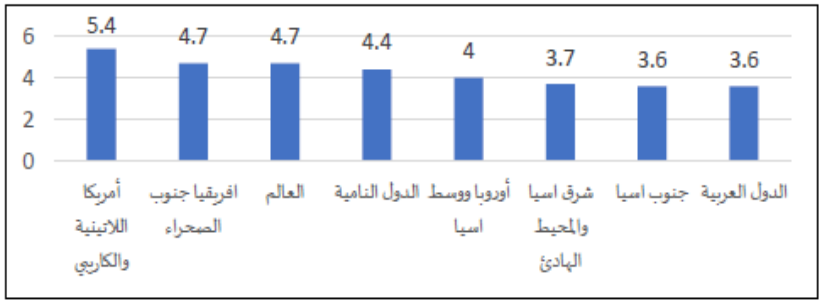
	الإنفاق على التعليم العام[20]			
	من الدخل القومي الإجمالي %		من الإنفاق العام الإجمالي %	
	2011-2008	2020	2011-2008	2020
الأردن	3.1	3.3	11.0	12.0
الإمارات	1.0	3.1	23.4	23.4
البحرين	3.1	2.3	11.7	7.2
تونس	6.9	1.4	20.1	5.6
الجزائر	4.4	6.1	20.3	16.5
جيبوتي	4.5	3.6	12.3	14.0
السعودية	5.5	5.1	19.3	17.7
السودان	0.8	2.2	8.0	10.8
سورية	5.1	4.9	18.9	19.2
الصومال	...	...	2.0	4.4
العراق	...	...	...	...
عُمان	4.6	5.4	9.0	12.2
فلسطين	4.6	5.3	15.5	17.7
قطر	2.4	3.2	8.2	9.3
القُمر	7.6	4.3	...	15.3
الكويت	4.7	6.6	12.9	11.9
لبنان	1.6	2.6	5.7	9.9

[20] المصدر: اليونسكو، قاعدة المعلومات، 2022، البنك الدولي "مؤشرات التنمية الدولية"، وقاعدة معلومات البنك الدولي 2022.

	الإنفاق على التعليم العام[20]			
	من الدخل القومي الإجمالي %		من الإنفاق العام الإجمالي %	
	2011-2008	2020	2011-2008	2020
ليبيا	...	3.3	...	...
مصر	3.7	3.8	11.9	8.4
المغرب	5.4	4.9	25.7	18.5
موريتانيا	3.8	1.9	12.9	9.7
اليمن	6.7	4.6	17.1	15.5

ولا يخفي أن هناك مشكلات أخرى كثيرة تتصل بضعف الموارد المالية التي تنفقها الدول العربية على التعليم وتنتج عنها؛ ففي نظام تعليمي تختفي فيه التجهيزات التربوية الحديثة والسياقات الممكنة من مكتبات وملاعب وأدوات للأنشطة التربوية المختلفة، والقاعات الحديثة والمرافق والفصول ذات الكثافات الطلبية المناسبة، والمعلم الذي يحظى بالرعاية المالية والاجتماعية والأدبية، لا يمكن أن نتوقع منه مستويات عالية من الجودة المنشود، ففقر التعليم مؤشر على فقر نظم التعليم المادية.

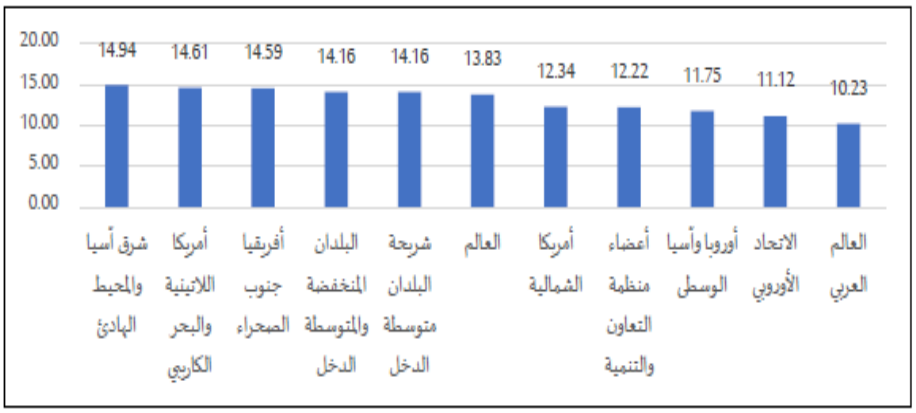
وبمقارنة لمعدل ما تنفقه الدول العربية على التعليم (والبالغ نحو 3.6%من الناتج المحلي الإجمالي)، وذلك كمتوسط لسنوات الفترة (2013-2018)، نجده المعدل الأقل مقارنة بالمتوسط العالمي (4.7%).



المصدر: UNDP,2022.

شكل رقم 1 الإنفاق على التعليم منسوبًا للناتج المحلي الإجمالي كمتوسط لسنوات الفترة 2013 – 2018 في الدول العربية وأقاليم العالم %

وتوضح البيانات تمكن عدد من الدول العربية من تحقيق معدلات إنفاق تتجاوز المتوسط العالمي، كما تظهر النتائج أن الدول العربية جاءت في الترتيب الأخير في أولوية الإنفاق على التعليم (10.23%)، وذلك مقارنة بباقي أقاليم العالم (الشكل رقم 2).



المصدر: World bank,2022

شكل رقم 2 أولوية الإنفاق العام على التعليم (% من الإنفاق الحكومي) في الدول العربية وأقاليم العالم؛ وفق معياري الدخل والجغرافيا 2019

وفيما يتعلق بدور التمويل الخاص، فقد أظهرت البيانات -رغم شحها- تمكن عدد من الدول العربية من تعظيم الفائدة من التمويل الخاص وزيادة حجم مساهمته في التعليم (UNISCO, 2015)، وقد قدرت دراسة أجريت على الدول العربية مرتفعة الدخل ممثلة في دول مجلس التعاون الخليجي، أن التمويل الخاص يمثل نحو 14.0% في المتوسط من إجمالي الإنفاق على التعليم، وذلك استنادا لمؤشر أولي وهو قيمة الرسوم الدراسية المقدمة من الأسر والعائلات إلى المدارس الخاصة.

أما عن أهمية التمويل في تحقيق أهداف أجندة التعليم 2030؛ فإن تقرير توجهات التعليم في الدول العربية يشير إلى أن تمويل التعليم هو القضية الأساسية التي تساعد على ضمان تحقيق أهداف أجندة التعليم 2030 وتحقيق أهداف إعلان انشيون بشأن التعليم بحلول عام 2030 (UNESCO et al. 2015)، وإطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030. وقد استخلصت يونسكو أنه "ما لم تكن هناك زيادة هائلة في تمويل التعليم، فإننا سنكون على بعد 50 سنة من الطريق الصحيح لتحقيق التعليم الشامل والجيد للجميع بحلول عام2030 (UNESCO GEMR, 2016b).

وقد دعت الحملة العربية للتعليم لاتباع بعض الإجراءات للتعاطي مع إشكالية الإنفاق على التعليم[21] منها:

- إقناع صانعي القرارات بإعادة صياغة الأولويات الوطنية بحيث يأخذ التعليم حقه من الناتج المحلي الإجمالي.
- اعتماد مبدأ المشاركة في تمويل التعليم بين المؤسسات الحكومية، ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص
- تطوير مشروع تربوي عربي كبير لإعادة تأهيل قطاع التعليم العام بالاعتماد على القروض الميسرة من الجهات المانحة.
- توجيه دعم خاص للتعليم في المناطق المهمشة المتضررة من الاحتلال والحروب والنزاعات.

[21] https://www.aceaa.net/sections/view/69/ar

3.3. سنوات الدراسة المتوقعة، ومعدلات التسرب

الجدول التالي يبين معدلات التســرب في الدول العربية للعام 2020[22]، حيث يبدو التباين الواضــع بين الدول العربية في نسب التسرب، وارتفاع هذه النسب في العديد من الدول.

جدول رقم 12 معدلات التسرب في مرحلة التعليم الأولى

	معدلات التسرب (%)		
	ذكور	إناث	جملة
	2020		
الأردن	19.6	20.5	20.1
الإمارات	0.2	0.3	0.2
البحرين	1.9	2.8	2.4
تونس	...	...	0.4
الجزائر	...	1.4	0.2
جيبوتي	31.6	34.6	33.0
السعودية	5.4	5.0	5.2
السودان	37.1	38.2	38.0
سورية	32.3	33.1	32.7
الصومال	...	...	...
العراق	...	...	...
عُمان	1.4	1.0	1.2
فلسطين	4.6	4.9	4.7
قطر	3.4	0.3	1.9
القُمر	15.2	16.4	15.8
الكويت	6.7	6.9	6.8
لبنان	8.9	14.0	11.5
ليبيا	...	...	...
مصر	0.6	0.8	0.7
المغرب	1.9	2.2	0.4
موريتانيا	25.0	21.2	23.1
اليمن	11.5	22.1	16.0

[22] المصدر: اليونسكو، قاعدة المعلومات، يناير 2022، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية.

3.4. جودة المعلمين

تتوقف جودة أي نظام تعليمي، إلى حد كبير، على نوعية المعلمين في ذلك النظام، لذا كان من الضروري توفير أعداد كافية من المعلمين من ذوي المهارات اللازمة لتحقيق جودة التعليم، كما أن الأجور وتكلفة تدريب المعلمين، تمثل القسم الأكبر من النفقات على التعليم، بما يحتم اعتماد سياسات هادفة لتحسين نوعية المعلم وصولا لنوعية التعليم.

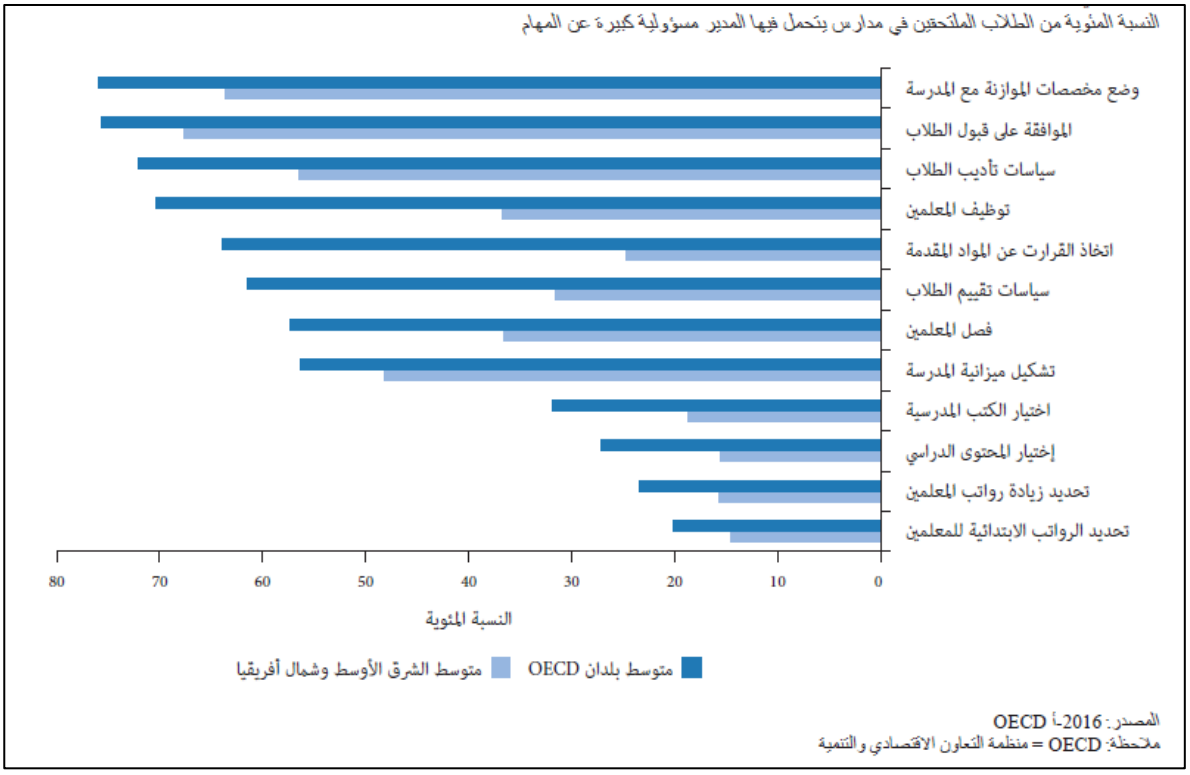
وقد كان من مؤشرات قياس التقدم المحرز في تحقيق الغاية 4-ج للهدف الرابع، مدى توفر معلمين مدربين. والمعلّم المدرب هو من "أتم الحد الأدنى من متطلبات تدريب المعلمين (سواء التدريب قبل الخدمة أو أثناء الخدمة)". وقد تم إطلاق التصنيف الدولي المعياري الجديد لبرامج تدريب المعلمين (ISCED-T) عام 2022؛ لتحديد وتطوير وجمع البيانات المتعلقة ببرامج تدريب المعلمين. وتشير المعطيات أنه في معظم الدول العربية تقارب نسبة المعلمين المؤهلين 100٪.

3.5. اختيار المعلمين ومديري المدارس

تُتخذ القرارات المتعلقة بتوظيف المعلمين على مستوى المدارس في معظم النُظم عالية الأداء؛ مما يسمح بمواءمة أفضل بين خصائص المعلم والاحتياجات التعليمية للمدرسة . غير أن المعلمين في معظم الدول العربية يُعينون عموماً في نظام مؤسسات التعليم الحكومية عبر وزارة أو ديوان الخدمة المدنية، وقد شكّل هذا الإجراء تحديًا رئيسًا في تحسين الأداء؛ لأن المدارس لا تتمتع بالاستقلالية في توظيف أو فصل المعلمين ذوي الأداء الضعيف؛ لذلك تصبح إدارة الأداء عملية بيروقراطية.

ويعتبر وجود عدد كافٍ من المعلمين المؤهلين في المدرسة شرطًا أساسيًا للتعلم، غير أن كثافات الفصول من ناحية عدد الطلبة الكبير، في بعض البلدان العربية، جعل التعليم الفعال بعيد المنال، ومن ناحية أخرى تعتبر ظاهرة تغيب المعلمين مشكلة مزمنة تعاني منها النُظُم المدرسية في الدول العربية. ويعتبر اجتذاب المرشحين ذوي المؤهلات العالية واختيارهم لدخول البرامج الأولية لتعليم المعلمين الخطوة الأولى في العملية الطويلة الأجل لبناء قوة تعليمية فعّالة.

وتأتي قيادة المدرسة من بين العوامل المدرسية المهمة في تأثيرها على تعلم الطلبة، ويبدأ تطوير القيادة المدرسية الفعالة باختيار مديرين جدد ماهرين، ومن ثم إعدادهم وتجهيزهم تجهيزًا جيدًا . وتستخدم معظم بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مجموعة متنوعة من المعايير لاختيار مديري المدارس، وغالبًا ما يتم التركيز على المؤهلات الدراسية والخبرة التدريسية. والشكل التالي يبين مهام مدير المدرسة في الدول العربية مقارنة بنظم بدول OCED.



شكل رقم 3 سلطة مديري المدارس في البلدان العربية مقارنة بنظرائهم في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

3.6. حوافز المعلمين

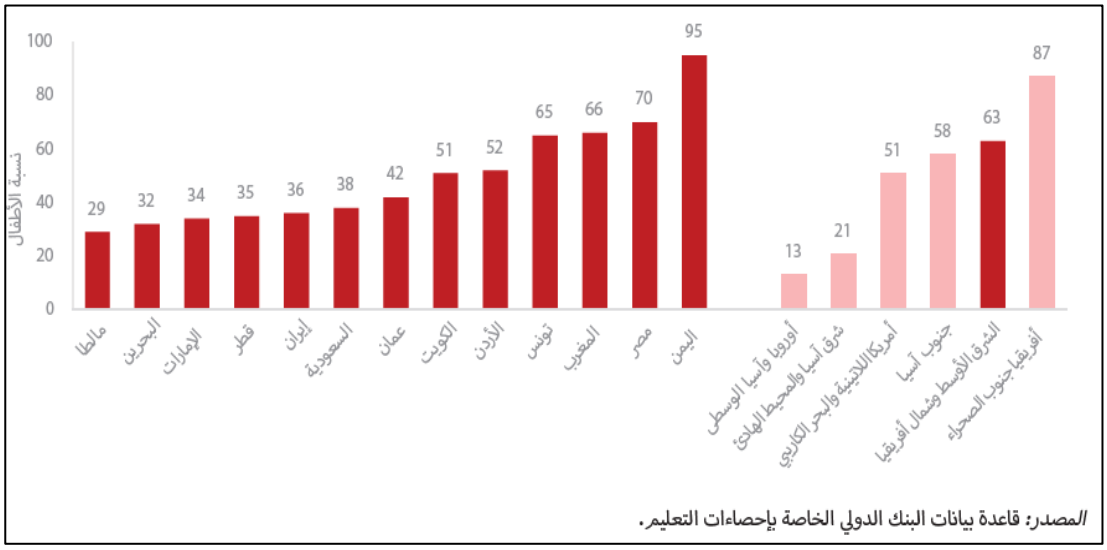
يتطلب جذب المعلمين المهرة إجراء إصلاحات في مجال الخدمة المدنية لتوظيف أفضل التربويين وتمكينهم والاحتفاظ بهم . ولن ينجح أي نظام تعليمي ما لم يقدم حوافز مجدية (مالية أو مهنية) مقابل جهد المعلمين، وعلى الرغم من أن الأدلة متباينة حول تأثيرات الحوافز المالية على المعلمين، يبدو أن الحوافز المهنية قادرة على تحقيق نواتج أفضل لتعلم الطلبة . وقد يكون هناك تبريرات لتبني نُظُم دفع الأجور بحسب الجدارة في بعض السياقات.

وتعتمد مسارات التقدم المهني للمعلمين، في معظم البلدان العربية، بشكل أساسي، على سنوات الخدمة، وليس على الأداء، بخلاف ذلك في العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)؛ إذ يُعطى مدير المدرسة دوراً كبيراً في توظيف المعلمين وفصلهم.

3.7. فقر التعلم في القراءة والرياضيات

يشير البنك الدولي (2022) إلى أن 59% من الأطفال في الوطن العربي يعانون من فقر التعلُّم بحيث لا يمكنهم في سن العاشرة قراءة نص مناسب لأعمارهم وفهمه . ويؤدي ذلك إلى قصور في تعلُّم الأطفال في المنطقة وإعاقة تقدُّم بلدانها في

مجال تكوين رأس المال البشري. وعند الاقتصار على بلدان المنطقة متوسطة ومنخفضة الدخل، فيبلغ معدل فقر التعلّم 63% (الشكل 4).

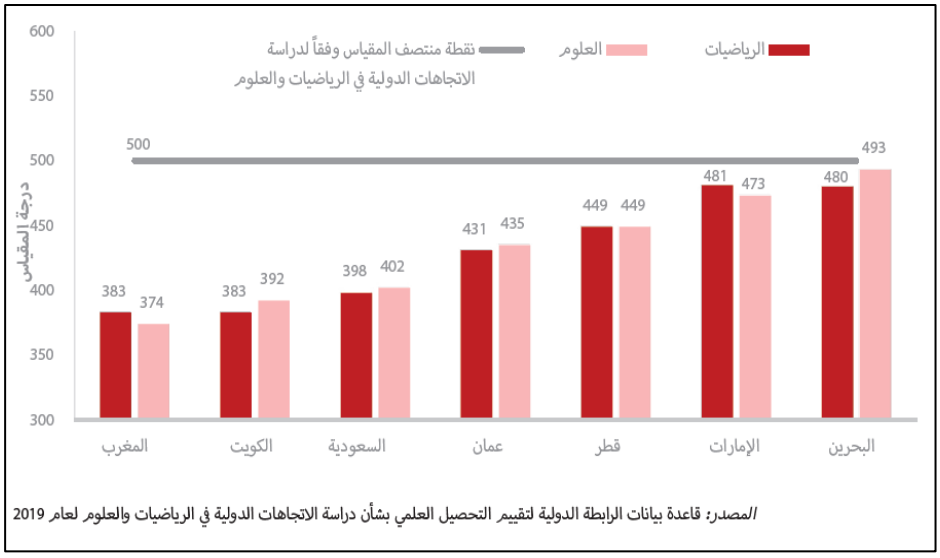


المصدر: قاعدة بيانات البنك الدولي الخاصة بإحصاءات التعليم.

شكل رقم 4 معدلات فقر التعلُّم، نسبة الأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان في سن متأخرة بالمرحلة الابتدائية

وتؤكِّد نتائج التقييمات الوطنية والدولية الأخرى ضعف امتلاك الطلبة في الوطن العربي للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب من الصفوف الأولى حتى المرحلة الثانوية . فعلى سبيل المثال، تشير تقييمات مهارات القراءة في الصفوف الأولى (EGRA) التي أُجريت في العديد من البلدان العربية إلى أن نسبًا كبيرة من الأطفال في الصف الثاني لم يستطيعوا الإجابة بشكل صحيح عن سؤال واحد من أسئلة فهم المقروء.

وبخلاف القراءة، تُعد مستويات التعلم في المواد الأساسية الأخرى متدنية أيضًا في البلدان العربية. فقد أظهرت نتائج دراسة (TIMSS) لعام 2019 أن طلاب الصفين الرابع والثامن في البلدان العربية المشاركة سجلوا درجات أقل بكثير من نقطة الوسط (أي المتوسط للبلدان المشاركة في الدراسة)،



شكل رقم 5 مستوى تحصيل طلاب الصف الرابع في الرياضيات والعلوم في دراسة TIMSS 2019

ومن المهم عند النظر في أسباب انقطاع الأطفال والشباب عن الدراسة تحليل ظاهرة التعثر في تحصيل المواد الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)، وعلاقته بانقطاعهم عن الدراسة. وتظهر تحليلات مرصد الألكسو (2021) حول ظاهرتي الرسوب والتسرب في مرحلة التعليم الأساسي في الدول العربية أن الدول العربية التي تزداد فيها معدلات الطلبة المتعثرين في التعليم الابتدائي ترتفع فيها أيضًا نسب المتسربين من المدارس الابتدائية.

إن الطلبة الذين يتعثرون في المراحل الأولى من تعلم القراءة يحتاجون إلى التدخل مبكرًا كي لا يتخلفوا كثيرًا، ويعجزوا عن مسايرة المنهج الدراسي الأمر الذي قد يؤدي إلى انقطاعهم عن المدرسة. ويتطلب ذلك القدرة على تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية في تعلم اللغة والقراءة والرياضيات ودعمهم من خلال التدخلات المبكرة.

3.8. لغة التعليم

إن لغة التعليم عامل أساسي في التأثير على التعلم، وتشكل التعليم عادة بفعل الثقافة والتاريخ والاتجاهات الاقتصادية والسياسية الحالية، وقد شكل اختيار اللغة المستخدمة في التعليم تحديًا كبيرًا للدول العربية على مدى عقود، ومن الأهمية بمكان معالجة التحدي في لغة التعليم من ناحية الفجوة بين العربية المنطوقة والفصحى؛ فالعلاقة الوثيقة التي تربط بين اللغة والدين والهوية الوطنية تجعل من الصعب تقديم توصية شاملة للمنطقة، وتتجلى هذه الصعوبة بطرق مختلفة بين بلد، وآخر على الرغم من أنها تخص المنطقة بأسرها.

3.9. مناهج التعليم

تتميز البنية المعرفية والمناهج التعليمية السائدة في كثير من البلدان العربية بأنها بنية تقليدية، يبدو التعليم في سياقها وكأنه عملية تحصيل لمجموعة من المعارف التي اختزلت إلى مجرد نصوص في قوالب جاهزة للتلقين، وتلعب الامتحانات التقليدية في نظمنا التعليمية –كذلك– دوراً كبيراً في غرس الرهبة والخوف والطاعة العمياء والتفكير غير العلمي في شخصية أبنائنا وتكريس القيم المرتبطة بنظامنا التعليمي بماله من بنية معرفية تقليدية.

وتبرز الدراسات التي أجريت في مجال تحليل المناهج التعليمية من أن المعرفة المدرسية التي تتضمنها المناهج التعليمية ما تزال، في مجمل أسسها ومضامينها المعرفية وأبعادها الاجتماعية والأيديولوجية لا تعالج واقع الطالب وظروف الحياة الحقيقية في مجتمعه، ولا تتيح له فرصة الاستيعاب والفهم العقلي لهذا الواقع، ولا التصدي له وتفسيره بصورة علمية. ويقوم التعلم في مبادئه الأساسية على حفظ الكتب والمعلومات من جانب الطلبة.

3.10. التفاوتات الاجتماعية في التعليم العربي

بذلت الدول العربية جهودًا لتوسيع نطاق التعليم، لكن الملايين من الأطفال لا يزالون خارج المدرسة، وترتبط مجموعة كبيرة من العوامل بحرمان البعض من التعليم في الدول العربية، بما في ذلك: الإعاقات، وعمل الأطفال، والتعليم المتدني عند الأمهات، والتعرض للصراعات، وزواج الأطفال، ووضع الهجرة، والعيش في منطقة ريفية أو منعزلة، والانتماء إلى مجموعات مهمشة من الرُحل، أو مجموعات تمنع الأطفال من الذهاب إلى المدرسة لأسباب ثقافية أو دينية.

ومن الجدير بالذكر أن الفقر وعمالة الأطفال هما العائقان الرئيسيان أمام التحاق الأطفال بالمدارس في المناطق الفقيرة والريفية. على الرغم من أن التعليم مجاني في المدارس الحكومية في جميع البلدان العربية، إلا أن هناك تكلفة مرتبطة بها، مثل الزي الرسمي والنقل ورسوم الدروس الخصوصية، وهو أمر ضروري في بعض الأحيان لنجاح الطلبة والانتقال عبر الصفوف.

كما أن حوالي 35% من الأطفال المعاقين في سن الدراسة لا يلتحقون بأي مؤسسة أكاديمية رسمية، وعدد المستفيدين منهم من غرف المصادر التعليمية متدن جدًا، وهذا يعيق دمجهم في عملية التعليم، وهذا ناجم أصلًا عن عدم قدرة المعلمين على التعامل مع هذه الفئة من الأطفال، ولذلك يلاحظ تغيبهم من المدارس وبقائهم في بيوتهم، أو ذهابهم إلى بعض المدارس المتخصصة في هذا المجال.

رابعًا، التحديات

مع مرور أكثر من منتصـف المدة (عقد العمل) من أجل التنمية المسـتدامة وتحقيق أهدافها، وعلى الرغم من الخطوات الإيجابية الهامة التي خطتها الدول العربية نحو هذه الغاية، إلا أنها لا تزال تواجه تحديات متعددة الأوجه في الوصـول. واستنادا إلى النتائج التي توصل إليها مؤشر أهداف التنمية المستدامة العربية لعام 2023 ولوحات المعلومات التي وفرها، فمن الواضح أن التقدم العام المحرز نحو تحقيق أهداف التنمية المسـتدامة غير كاف، مع التحديات في معظم المجالات التنموية.(Zakzak,et, al. 2023).

ويمكن حصر أبرز التحديات التي تواجه نظم التعليم العربية في المحاور الآتية:

4.1. تحدي تمويل التعليم

تُعد مشـكلة العجز في التمويل أحد أبرز التحديات التي تواجه التعليم في الوطن العربي؛ فعلى الرغم من أهمية هذا القطاع الحيوي، وعلى الرغم من حجم المستفيدين منه من طلبة ومعلمين وفرق عمل، إلا أنه يعاني من مخصصات مالية غير كافية، وهذا يؤثر سلبا على تحديث المناهج وتطوير البنية التحتية وتطوير برامج إعداد المعلمين.

ويشـير مرصـد الألكسـو في نشـرته الثانية، أبريل 2018، إلى أنّ متوسـط الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي لمجموع الدول العربية بلغ 4.27 % بين عامي 1970 و2014، لكن هذه الميزانيات لم تكن كافية؛ فقد كان نصـيب الفرد الواحد (لمجموع السـكان) من الإنفاق الإجمالي على التعليم في الدول العربية ما يعادل 323.32 دولارا، مقابل 1863.88 دولارا للفرد في دول الاتحاد الأوربي، وهو مؤشـر يدلل على محدودية الإنفاق وعد كفايته للنهوض بنوعية نظم التعليم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2019).

4.2. تحدي البنى التعليمية والسياقات التعليمية الممكنة

تعاني العديد من المدارس ورياض الأطفال في الوطن العربي من ضـعف في البنى التحتية اللازمة لعمليات التعليم والتعلم؛ إذ تفتقر العديد منها للغرف التخصـصـية كالمختبرات العلمية المجهزة بالمعدات والتقنيات اللازمة، والمكتبات، والمرافق الرياضـية الملائمة، وتفتقر تلك المدارس لشـبكات الإنترنت والتجهيزات التقنية مما يؤثر على جودة عمليات تعلم الطلبة وتعليمهم، ويحد من فرص وصـولهم للمعرفة واكتسـابها، وهناك جهود عربية تبذل للوصـول لشـعار "مدارس صـديقة للطفل" لكن العمل ما زال في بداياته، وربما يحتاج للمزيد من الدراسـات التقييمية لفحص جودة البنى التحتية وعلاقة هذه الجودة بجودة مخرجات التعليم.

4.3. تحدي توظيف التكنولوجيا في التعليم

تواجه معظم نظم التعليم في الدول العربية تحديات على علاقة بتوفر أدوات التكنولوجيا الميسرة لعلميات التعليم والتعلم، وأخرى على علاقة بجاهزية طواقم العمل في المؤسسات التربوية على تعظيم الفائدة من هذه الأدوات لتجويد العمل التربوي، وهناك تحد آخر لا يقل أهمية عن التحديات السابقة يتمثل في قدرة الطلبة على التعامل مع تلك الأدوات بصورة تخدم اكتساب المعرفة وتساعد على تطبيقها، فتوفر التكنولوجيا في بعض المؤسسات التعليمية لا يعني توظيفها بصورة تخدم مسيرة جودة التعليم.

4.4. تحدي التخطيط ورسم السياسات

على الرغم من وجود استراتيجيات وخطط تنموية للتعليم في معظم نظم التعليم العربية، إلا أن العديد من هذه الخطط والوثائق لم تنتقل لمرحلة الفعل الحقيقي، فبقيت مجرد وثائق نظرية، وفي بعض الأحيان يكون من الصعب تنفيذ هذه الخطط لعوامل ذاتية وأخرى موضوعية سياقية تمر بها نظم التعليم في العديد من الدول العربية، نذكر منها:

- ضعف التنسيق بين الجهات المعنية على مستوى اتخاذ القرار والتنفيذ والمتابعة والتقييم، بما يتسبب في عدم تلبية ما يقدمه نظام التعليم للحاجات الوطنية.
- عدم الاستقرار السياسي، فالتقلبات السياسية وتغيير الحكومات يؤدي لتقلبات في السياسات التعليمية ويؤثر سلبا على استدامة الإصلاحات المطلوبة.
- عدم وضوح أولويات التطوير، فتصبح برامج الإصلاح -أن وجدت- ردّات فعل دون برامج تطويرية قائمة على الأدلة، مع غياب للدراسات النوعية الموجهة للسياسات، وغياب للدراسات الوطنية أو الإقليمية الخاصة بتقييم الأثر.

4.5. تحدي برامج بناء القدرات للمعلمين

في الحالة العربية تتباين البرامج بين برامج تطوير مهني أثناء الخدمة غاليا ما توفرها وزارات التربية والتعليم، وأخرى قبل الخدمة غالبا ما توفرها مؤسسات التعليم العالي وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، وهذه البرامج لم ترتق لمستوى البرامج النوعية وفق التقارير التي قيمت تلك البرامج. ولعل تراجع أداء المتعلمين يؤشر بقوة على تراجع أداء المعلمين وهو مؤشر على خلل في برامج إعدادهم لمهنة التعليم. وتثير هذه المؤشرات تساؤلات عن جدوى برامج المتابعة المستمرة للمعلمين وبرامج الإشراف والتوجيه والإرشاد من قبل المشرفين والخبراء، وربما تثير تساؤلات عن جودة برامج تقييم أداء المعلمين.

4.6. تحدي المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية

تعتبر المشاركة الفعالة لمكونات المجتمع المدني في عملية التعليم أمرًا غاية في الأهمية، خاصة إن كانت هذه المشاركة معززة للمسؤولية المجتمعية وتفضي للمساءلة المجتمعية، كما أن دور الأسرة في دعم أنشطة المدرسة لم تأخذ طابعها التطويري

الداعم، وقد تعود ظاهرة شح التواصل بين الأسرة والمدرسة لعدم فاعلية المدرسة وقلة تواصلها مع المجتمع المحلي وأسر الطلبة.

4.7. تحدي النظرة المجتمعية للتعليم

لعل النظرة الدونية للتعليم النظامي وعدم جدواه في ظل سيل العاطلين عن العمل من المتعلمين في الدول العربية، أدى لتشوّه التصور عن معنى التعليم وأهميته ودوره في المجتمع لدى المخططين له ومنفذيه والمتعلمين وأولياء الأمور؛ مما أفقد المدرسة العربية وحالة التمدرس قيمتهما وشكل عائقاً يحول بين الطلبة والتعلم، كما أن التباين بيت مخرجات المدرسة وسوق العمل زاد من تفاقم الأزمة وشجع المتعلمين على التسرب من المدرسة.

4.8. تحدي جودة مناهج التعليم

لعل من أبرز التحديات التي مناهج التعليم في الحالة العربية ما يلي (اليونسكو، 2020):

- بعض المناهج تحتوي صورا وأوصافا غير مناسبة تجعل بعض فئات الطلبة المنتمين الى خلفيات غير مهيمنة يشعرون بسوء التمثيل وسوء الفهم والإحباط والعزلة،
- تبرز قضية عدم كفاية إعداد المعلمين للتعاطي مع المناهج كواحدة من العقبات لتحقيق الأهداف التي تضمنتها المناهج، وهو ما يعرف بالفجوة بين المنهاج المقصود (intended) والمنهاج المنفذ (implemented)
- هناك تحد في مواءمة المناهج للفئات المهمشة كالطلبة ذوي الإعاقة،
- في بعض الحالات يقتصر تطوير المنهاج على نخبة من المثقفين دون مشاركة فعلية من التربويين أو حتى الطلبة بما يجعل تلك المناهج بعيدة عن واقع المتعلمين،
- تحدث فجوات بين المناهج واستراتيجيات تقويم التعلم، بما يعزز فكر التعليم من أجل الاختبار، ويعزز الصورة الشكلية للمنهاج في ظل سطوة الاختبار.

4.9. تحدي جودة مخرجات التعليم

هناك تحدّيات كبرى واجهت الدول العربية جعلت بلوغ الجودة في التعليم بعيدة المنال، على رأســها: النمو الديموغرافي المتسـارع، والاعتماد الكامل على الحكومات في التمويل، وتفشـي الفقر في الأرياف والمدن الكبرى، والحوادث التي عصـفت بالدول العربية، وقد أشـارت إحصـاءات مرصـد الألكسـو سـلسـلة (2) عام 2018، أنّ 15 % من الأطفال في سـنّ الالتحاق بالتعليم الابتدائي، في جميع الدول العربية، هم خارج أسوار المدرسة، في حين لا تتجاوز هذه النسبة 1.5% في دول الاتحاد الأوربي. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2019)

وأظهرت نتائج دراسـة PISA والتي نفذت عام 2022 وشـاركت فيه مجموعة من الدول العربية أظهرت مؤشـرات مقلقة عن مدى امتلاك الطلبة العرب لمهارات الرياضــيات والقراءة والعلوم التي تؤهلهم للحياة، حيث تراجع ترتيب الدول العربية في سلم القائمة ولم يحقق إلا القليل منهم مستويات الكفاءة الدولية التي اعتمدتها الدراسة (OECD, 2023).

4.10. تحدي الإنصاف والشمول

الإنصاف قيمة سامية لسياسات التعليم، وهو مبدأ مرتبط بمفهوم العدالة لتتاح بموجبه الفرصة للجميع، بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية والاقتصـادية والعرقية، وقد أظهرت دراسـة PISA مؤشـرات مقلقة حول عدم الإنصـاف في نظم التعليم، وهي مؤشـرات ألقت بظلالها على جودة مخرجات الطلبة في مباحث الرياضيات والقراءة باللغة الأم والعلوم، وكان من توصيات الدراسـة إلا يكون الهدف من السـياسـات الموجهة لتعزيز الإنصـاف في التعليم الحد من التحصـيل الأكاديمي للطلاب الأفضـل أداء أو "كبح جماح" أنظمة التعليم بحيث تكون نتائج طلبتها متجانسـة، بل يجب أن تسـاعد السـياسـات الموجهة نحو الإنصاف جميع الطلبة على أن يبدعوا ويقدموا أفضل ما لديهم (OECD, 2023).

ولضـمان التعليم الجيد والمنصـف في الدول العربية لا بد من رصـد المعيقات التي تحول دون هذا المقصـد، ولعل من أبرز هذه التحديات:

- تركيز برامج إصلاح التعليم والاسـتثمار فيه في الدول العربية على تغييرات مادية وكمية وفي البنى التحتية، في حين لا تزال النُظُم التعليمية تقدم محتوى لا يسهم في التحول نحو الشمول والإنصاف؛
- تتعاظم ظاهرة النفور من التعليم الرسمي (الحكومي) في الدول العربية، لصالح التعليم الخاص، بما أسهم في تفاقم عدم المساواة، وتحول التعليم لسلعة ربحية، حتى أصبح التعليم مصدرا للتمييز وتعزيز الطبقية المقيتة،

خامسًا، استشراف المستقبل

لاستشراف المستقبل وصولا لتعليم نوعي لا يستثني أحدا، بما يتماهى مع الهدف الرابع وغاياته السبعة، يمكن البناء على ما وفرته اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم[23] التي شكلتها يونسكو، وصدر عنها تقرير "**وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم**"(يونسكو (2022)، كما يمكن البناء على مسارات قمة تحويل التعليم، والتي اعتبرت خارطة طريق للعمل من قبل الدول العديدة التي التزمت بها. وللوصول عربيا لتحقيق مسارات قمة تحويل التعليم يمكن العمل وفق ما يلي:[24]

5.1. تحقيق مسارات عمل قمة تحويل التعليم لاستشراف المستقبل

5.1.1. تحقيق مسار العمل الأول: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية

في الحالة العربية وما تشهده من صراعات دامية وانقسامات داخلية وأزمات اقتصادية خلفت أزمات نفسية طالت قطاع التعليم بشكل خطير، يمكن العمل على المحاور التالية لتطوير مستقبل التعليم عربيا:

1. وضع رؤية استراتيجية لتطوير التربية والتعليم في الدول العربية، مع تحديد الأهداف الرئيسة
2. إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم يتيح الوصول للتغيير المنشود
3. تحديد أهداف وغايات جديدة لنظم التعليم
4. تبني شعار «وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً»
5. الاستفادة من التجارب والجهود السابقة
6. ضمان الحق في التعليم الجيد مدى الحياة
7. تعزيز التعليم باعتباره عملاً عاماً ومنفعة مشتركة
8. حماية المدارس باعتبارها أماكن حاضنة للطلبة
9. يكون تصميم المدارس متناغما مع برامج بناء القدرات للعاملين فيها
10. يتمثل الهدف المنشود من التكنولوجيا دعم المدارس، لا في إحلالها محلها.

[23] https://www.unesco.org/en/futures-education

[24] https://www.un.org/ar/transforming-education-summit/action-tracks

5.1.2. تحقيق مسار العمل الثاني: التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة

إن إحداث التحول المنشود في التعليم وصولا لهذا المسار يتطلب:

1. تمكين المتعلمين بالمعرفة والمهارات والقيم
2. تطوير مناهج التعليم
3. تحقيق التكامل بين المعارف والمشاعر في المناهج الدراسية
4. توسيع نطاق مهارات القراءة والكتابة وبناء مستقبل متعدد اللغات
5. إثراء مهارات الحساب
6. الاعتماد على العلوم الإنسانية
7. تعزيز مكون البحث العلمي وفهم العالم

5.1.3. تحقيق مسار العمل الثالث: المعلمون والتدريس ومهنة التدريس

هذه بعض القضايا ذات العلاقة بالمعلمين وصولا لمستقبل أفضل للتعليم العربي:

1. يستند عمل المعلمين إلى مبدأي التعاون والعمل الجماعي
2. تكون أنشطة إنتاج المعرفة والتأمل والبحث جزءاً لا يتجزأ من عملية التدريس
3. دعم استقلالية المعلمين وحريتهم
4. مشاركة المعلمين في الحوار والمناقشات العامة بشأن مستقبل التعليم
5. المعلمون والبحوث التربوية
6. جذب المعلمين لمهنة التعليم
7. إعداد المعلمين
8. ظروف عمل المعلمين
9. تعزيز الأساليب التربوية القائمة على التعاون والتضامن
10. وضع تصورات جديدة للخطط والتدخلات التربوية
11. تعزيز التعلّم التعاوني الجامع للتخصصات والموجه نحو طرح المشكلات وحلّها
12. تعزيز عمليات التقييم ذات الجودة
13. تعظيم دور المدرسة والتمدرس

5.1.4. تحقيق مسار العمل الرابع: التعلم الرقمي والتحول

لتحقيق هذا المسار عربيا، يمكن اعتماد الأنشطة التالية:

1. تعظيم الفائدة من منصات التعلم والتعليم الرقمي

2. الوسائل الرقمية أداة للربط بين الناس وللتفريق بينهم
3. المعارف الرقمية وأوجه الاستبعاد الناجمة عنها

5.1.5. تحقيق مسار العمل الخامس: تمويل التعليم

تتطلب معالجة الثغرات في تمويل التعليم إجراءات سياسية في ثلاثة مجالات رئيسية:

1. حشد المزيد من الموارد، لا سيما المحلية،
2. زيادة الكفاءة والإنصاف في المخصصات والنفقات
3. تحسين البيانات الخاصة بتمويل التعليم.

الفصل الثاني

التعليم ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة)

مقدمة

ما زال مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة مهملٌ نسبياً في العديد من الخطط الوطنية والدولية الخاصة بالتعليم، ولعل ما نجم عن هذا الإهمال يبدو واضحا في إخفاق عالمي في عدم إحراز تقدم كافٍ فيما يتعلق بالوفاء بالالتزامات التي وافقت عليها الدول الأعضاء في إطار موسكو للعمل والتعاون الذي اعتُمد إبان المؤتمر العالمي الأول للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في عام 2010، والالتزامات التي اعتُمدت في عام 2015 في إطار هدف التنمية المستدامة الرابع الخاص بالتعليم حتى عام 2030، وغاية التنمية المستدامة 2- 4 على وجه الخصوص.[25]

إن أوجه عدم المساواة والتفاوت في التنمية والتعلم تبدأ في مرحلة مبكرة من حياة الفرد، وكثيراً ما تستمر مدى الحياة، ولذلك يمثل الحصول على الرعاية والتربية الشاملتين والجيدتين في مرحلة الطفولة المبكرة عامل تمكين لتحقيق الرفاه والتنمية الشاملة، وتحقيق المساواة بين الجنسين والعدالة الاجتماعية، وتحقيق التنمية المستدامة التي تمكّن جميع الأطفال من تحقيق كل إمكانياتهم.

كما أن تزايد حدة النزاعات وحالات الطوارئ والأزمات، التي توهن المجتمعات المحلية والأسر، يعرّض رفاه الأطفال الصغار للخطر، ويحد من جودة الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة ومن القدرة على توفيرهما، ويخفض معدل الالتحاق ببرامج الطفولة المبكرة، ولا سيّما لدى الفئات المحرومة أصلاً، ونخص بالذكر في هذا الصدد عواقب جائحة كوفيد 19 - التي أسفرت عن خسائر كبيرة في مجال التنمية والتعلم، وحتّمت وضع استراتيجيات عاجلة وشاملة لتعويض الفاقد التعليمي التعلمي، وقد عرقلت آثار تغير المناخ بصورة خطيرة حصول الأطفال الصغار على الرعاية الكاملة لتنشئتهم وعلى التعلم الأساسي، والتي تتطلب تربيتهم على حب الطبيعة وتمكينهم باعتبارهم مسؤولين عن مستقبل الكوكب، وكذلك تزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للتصدي للتحديات الناشئة في العالم السريع التغير.

أولًا، مبادرات عالمية على علاقة بالطفولة المبكرة

ضمن هذه السياقات المعقدة، أطلق البنك الدولي وثيقة مهمة عنوانها "جودة التعليم المبكر: رعاية إمكانات الأطفال"، دعا فيها إلى استثمارات أكثر وأفضل لتعليم جيد في مرحلة الطفولة المبكرة لتحقيق أقصى استفادة من إمكاناتها الهائلة. وتستخلص الوثيقة أفضل الطرق لدعم التعلم المبكر للطفل، (بنك النقد الدولي، 2019).

ويتضمن إطار عمل التعليم حتى عام 2030 وبالتحديد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع (UNESCO, 2022)، وقد ورد في الغاية 4.2، "ضمان حصول جميع الفتيات والفتيان على نوعية جيدة من النماء والرعاية والتعليم قبل الابتدائي في مرحلة الطفولة المبكرة حتى

25اليونكسو (2022). المؤتمر العالمي بشأن الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: إعلان طشقند والتزامات طشقند بالعمل من أجل إحداث التحول المنشود في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education

يكونوا جاهزين بحلول عام 2030 للتعليم الابتدائي" (UNICEF, 2023)، كما دعا إعلان إنشيون للتعليم للجميع والذي وقعت عليه عشرات الدول والمؤسسات (اليونسكو، 2015)، دعا البلدان الموقعة عليه إلى توفير الوصول إلى تنمية الطفولة المبكرة الجيدة والرعاية والتعليم قبل الابتدائي لجميع الأطفال، وهو ما عكس قوة النظرية العلمية التي أكدت على أهمية الطفولة المبكرة للصحة والرفاه مدى الحياة (Blake, et. al, 2017).

وقد تم ترجمة الاهتمام الدولي بقضايا التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عبر عقد المؤتمر الدولي الثاني لرعاية الطفولة المبكرة والتعليم في العام (2022) في طشقند بمشاركة 150 دولة، وكان على سلم أولويات هذا المؤتمر:

- إعادة التأكيد على حق كل طفل في الحصول على رعاية جيدة في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم منذ الولادة وحتى سن الثامنة،
- تجديد وتقوية الالتزام والعمل السياسي وحشد المزيد من الدول الأعضاء والمجتمع الدولي لتطوير سياسات وبرامج قائمة على الحقوق وشاملة لرعاية الطفولة المبكرة في مرحلة الطفولة المبكرة،
- إقامة أنظمة فعالة وخاضعة للمساءلة لرعاية الطفولة المبكرة وشراكات مع أصحاب المصلحة المتعددين،
- زيادة الاستثمار المنصف والفعال في رعاية الطفولة المبكرة والتعليم، بما في ذلك مساعدات التنمية الخارجية كجزء أساسي ومتكامل من الاستراتيجيات للنهوض بالتعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة والمساواة بين الجنسين.

وقد شدد إعلان طشقند (2022) فيما يخص خدمات رعاية الطفولة المبكرة بأن تكون عادلة وشاملة للجميع مع زيادة أهمية ونوعية مناهج التربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وضمان توفير خدمات رعاية الطفولة المبكرة المنصفة والشاملة النوعية لجميع الأطفال، مع إعطاء الأولوية لأكثر الأطفال الضعفاء، وحصول جميع الأطفال على الرعاية في الطفولة المبكرة والتي تعتبر فترة حاسمة (UNESCO, 2023a) . ولعل من أهم التوصيات إنشاء نظم ملائمة للرصد والتقييم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعزيز التعليم من أجل السلام والتنمية المستدامة منذ الطفولة المبكرة. وفيما يخص السياسة والحوكمة والتمويل شدد الإعلان على ضمان اتباع نهج حكومي كامل ومتعدد القطاعات ومتكامل لتطوير سياسة رعاية وتعليم الطفولة المبكرة وتوفيرها وتنسيقها، حماية الموارد المالية وتعبئتها من أجل رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، وتحسين البيانات ورصد وتقييم سياسات وممارسات وبرامج رعاية الطفولة المبكرة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعزيز الأطر السياسية والقانونية لضمان أن يشمل الحق في التعليم رعاية الطفولة المبكرة والتربية.

وأمام هذا التحول الذي تشهده مؤسسات الطفولة المبكرة، ومع التركيز المتزايد على أهمية برامج الطفولة المبكرة عالية الجودة، تظهر أسئلة عديدة من أهمها:

- ما الذي يجب تعليمه للأطفال في السنوات الأولى من طفولتهم؟
- كيف نعرف ما إذا كانوا يتطورون جيدًا ويتعلمون ما نريدهم أن يتعلموه؟
- كيف يمكننا أن نقرر ما إذا كانت البرامج المخصصة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة جيدة؟

ثانيًا، أهمية مرحلة الطفولة المبكرة

للسنوات الأولى من عمر الطفل أهمية بالغة في بنائه وتنمية مهاراته الذهنية والبدنية والعاطفية والاجتماعية، فقد أجمعت البحوث والدراسات ذات العلاقة على أهمية الخبرات الأولى للأفراد على حياتهم وسلوكياتهم وشخصياتهم في مراحل عمرية لاحقة، كما بينت الدراسات أن توفير التعليم الملائم للأطفال ضمن هذه الفئة العمرية لا يعد عاملًا وحيدًا لتنميتهم الشاملة؛ فهنالك حاجة الى عوامل أخرى تؤثر في تنمية مهارات الأطفال مثل جودة الخدمات المقدمة وملاءمة أماكن تقديم هذه الخدمات وكفاءة القائمين عليها (UNESCO, 2023b).

ويقدم برنامج تنمية الطفولة المبكرة خدمات أساسية في مرحلة عمرية مميزة ومهمة من نمو وتطور دماغ الطفل؛ إذ أن مرحلة الطفولة المبكرة هي الفترة التي تشهد القدر الأكبر من نمو الدماغ وتطوره، حيث تنمو أكثر من مليون وصلة عصبية جديدة في دماغ الأطفال الصغار في كل ثانية، ويحدث حوالي 90% من نمو الدماغ خلال أول 5 أعوام من حياة الطفل، وحوالي 80% من هذا النمو يحدث خلال أول عامين. كما تشير الأبحاث إلى أن الأطفال المحرومين من الرعاية والاستجابة الفورية، والذين يفتقرون إلى فرص اللعب والتواصل واستكشاف بيئتهم، يكون لديهم حجم أدمغة أصغر وعدد أقل من الروابط العصبية. وتلك الروابط هي المسؤولة عن بنية الدماغ، والأساس الذي يعتمد عليه لاحقًا في التعلم، والسلوك، والصحة.

لقد أظهرت الأبحاث والدراسات في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مجموعة من الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في برامج التعليم ما قبل المدرسة، منها مؤهلات مقدمي الرعاية، ومدى ملاءمة المنهج الدراسي وجودته، وجودة التفاعل بين مقدمي الرعاية والأطفال، (Bendini & Devercelli, 2022).

وعلى الرغم من الأدلة على هذه المكاسب الإنمائية الاجتماعية والبشرية والاقتصادية، فإنها لا تزال في كثير من الأحيان تعطى أولوية منخفضة في سياسة التعليم والاستثمار، وحيثما وجدت، قد تستبعد الفئات المهمشة. (Joo et al., 2020).

إن رعاية الطفولة المبكرة تعتبر استثمارًا حكيمًا لأي دولة ترغب في بناء قاعدة متينة من الموارد البشرية، بهدف إبراز جوانب الخدمات والاحتياجات الضرورية لهذه المرحلة، لتطوير آليات تقديمها ورفع مستوى الاهتمام بها ونشر الوعي بأهمية هذه المرحلة كأساس لبناء المستقبل وإبراز الرعاية المتكاملة كحق من حقوق الطفولة (Slot et.al., 2022).

لقد أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين حصلوا على تعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يحصلون على درجات أعلى في القراءة والرياضيات على عمر 15 عاما، كما أن الاستثمار في التعليم المبكر يؤدي إلى تحسين الجاهزية المدرسية.

ثالثًا، المردود الاقتصادي للاستثمار في مرحلة الطفولة المبكرة

يعتبر الاستثمار في مجالات الرعاية والتربية في الطفولة المبكرة حيويا لتكوين رأس المال البشري، وبالتالي تعزيز الإنتاجية الاقتصادية على المستوى الوطني والدولي، ففي أمريكا مثلًا، أظهرت الدراسات أن الاستثمار في هذه المرحلة أنتج عائدًا على

الاستثمار بنسبة 7-13% سنويًا من خلال تحسين التعليم وتحسين الصحة وتقليل الجريمة والأنشطة الاقتصادية (Heckman, 2012).

وعلى الرغم من أن فعالية الاستثمار في السنوات الأولى قد تمت دراستها غالبًا في الدول المرتفعة الدخل، فقد بدأت الدراسات تظهر عوائد عالية من الاستثمار في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في الدول منخفضة الدخل وتلك المتوسطة الدخل؛ حيث السياقات المعيشية للطفل أقل تحفيزًا (Gertler et al., 2014).

وفحصت دراسة توقعات خسائر الناتج المحلي الإجمالي إذا بقيت معدلات الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي عند مستويات عام 2018، حيث شملت الدراسة تحليل بيانات من 134 دولة، وتبين أن وسيط تكلفة عدم الوصول إلى التغطية الشاملة للتعليم قبل الابتدائي لمدة سنة واحدة تراجع 2.54 % من الناتج المحلي الإجمالي للبلدان المرتفعة الدخل، وتراجع 9.06 % من الناتج المحلي الإجمالي للبلدان منخفضة الدخل. (Richter et al., 2021).

رابعًا، سياسات تنمية الطفولة المبكرة

بينت تقارير SABER[26]-ECD لتقييم سياسات تنمية الطفولة المبكرة في الدول العربية المشاركة في الدراسة، أن حالة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في هذه الدول ما تزال تعاني على مستوى السياقات الممكنة والمدخلات والعمليات والمخرجات، ولم يتجاوز تقييم قطاع الطفولة المبكرة في هذه الدول في المجمل تصنيف "ناشئ" في محاور الدراسة الثلاثة: السياق الممكن، والتنفيذ على نطاق واسع، ومتابعة الجودة وضمانها (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2019).

ونشرت مجلة لانست أن 43% من الأطفال دون سن الخمس سنوات، أي ما يُقدر بحوالي 250 مليون طفل، الذين يعيشون في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط معرضين للتأخر في التنمية بسبب الفقر وتأخر النمو وأنهم لا يطورون إمكاناتهم الكاملة، لذا فإن من الضروري اتخاذ إجراءات عاجلة وتدخلات متعددة القطاعات لدعم هذه الفئة العمرية ووضع سياسات شاملة لتنمية الطفولة المبكرة في البلدان النامية (The Lancet, 2016).

كما اقترحت مجلة لانست (The Lancet, 2016) عدة اجراءات لتمكين المجتمع الدولي من الارتقاء بالدعم لتنمية الطفولة المبكرة، ومن أبرزها:

- تشجيع إقرار وتنفيذ سياسات لخلق بيئة داعمة للأسر كي توفر رعاية تنشئة لصغار الأطفال.
- بناء القدرات وتعزيز التعاون لتشجيع النماء في الطفولة المبكرة من خلال الخدمات القائمة في مجال الصحة والتغذية والتعليم والخدمات الاجتماعية وحماية الأطفال.
- تعزيز وسائل قياس مدى فاعلية الخدمات المعنية بالنماء في مرحلة الطفولة المبكرة وضمان المساءلة بشأنها.

[26] SABER: Systems Approach for Better Education Results

- زيادة الأبحاث، ورعاية القيادة، والأنشطة العالمية، والإقليمية.
- زيادة الإرادة السياسية والتمويل من خلال أنشطة المناصرة لأهداف التنمية المستدامة.

وحددت دراسة "التربية في مرحلة الطفولة المبكرة ECES" عشرة تدخلات سياساتية يمكن أن تسهم في توجيه الدول وصولًا لإنجاز ملموس في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتمحورت السياسات حول:

- العمل على مستوى السياسات العامة بما يمكن من التدخل المنظم والمنتظم في قضايا التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- وجود جهة منظمة للتدخلات في قطاع التعليم في الطفولة المبكرة، لأن تعدد محاور عمل السياسات الخاصة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يؤدي إلى تضارب بين المتدخلين بما يتطلب جهات منظمة لهذه التدخلات.
- وجود آلية موحدة لتمويل قطاع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، لأن تعدد وتباين برامج الممولين يؤثر سلبًا وإيجابًا على معدلات الالتحاق في ذلك القطاع، كما يؤدي إلى تباين في مؤشرات الاستدامة والجودة في القطاع.
- التنسيق المنجز بين قطاع التعليم ما قبل المدرسي بقطاع التعليم المدرسي (المرحلة الأساسية)، لأن عدم التواصل والتنسيق والتناغم بين المرحلتين يقود إلى تباين في التدخلات وخلل في شموليتها، وربما تكرار الجهود.
- توخي مبدأ العدالة في التدخلات في القطاع، لأن تعدد الجهات المقدمة لخدمة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بين الجهات الحكومية والجهات الخاصة وما تحمله هذه التعددية من تباين في القدرات الاقتصادية سيقود إلى تباين في جودة البيئات الناظمة والحاضنة للمؤسسات المقدمة للخدمة. وهذا قد يقود إلى عدم عدالة، وبالتالي تباين في النوعية.
- التأكيد على إلحاق الفئات المهمشة والأقل حظًا والفقيرة في برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ما زال يمثل مشكلة في الدول المشاركة في الدراسة، من قبيل تعليم نوعي لا يستثني أحدًا.
- تطوير معايير وطنية للجودة واعتماد إجراءات للتحقق من تطبيق تلك المعايير وطنيًا، على اعتبار أن معايير وإجراءات ضبط الجودة في برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ما زالت تمثل واحدة من القضايا المؤثرة بقوة على جودة القطاع.
- الاستثمار الفاعل في أنشطة تأهيل وتمكين العاملين في قطاع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، لأن جودة العاملين في القطاع ما زالت حجر الأساس في جودة العمل في هذا القطاع، وضعف تأهيل فريق العاملين في القطاع ولاسيما في مستوى إدارات مؤسسات التعليم في تلك المرحلة، وضعف في تأهيل وجاهزية المربيات.
- تطوير مناهج التعليم الخاصة بمرحلة التعليم في قطاع الطفولة المبكرة لكنه لم يصل لتلك الوثائق المنهجية الخاصة بمن هم دون سن الثالثة من الأطفال.

- غياب أنشطة التقييم الوطنية التي تركز على تقييم مكتسبات الأطفال بصورة مناسبة، فرغم تزايد التركيز على جودة مخرجات قطاع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، هذا الاهتمام لم يترجم لأنشطة تقييم وطنية تمكن من توفير المؤشرات الصادقة والموضوعية عن جودة القطاع (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، (2019).

خامسًا، الوضع الراهن لسياسات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الدول العربية

تواجه سياسات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في معظم الدول العربية مجموعة تحديات، ومن أبرز هذه التحديات:

- عدم وجود جهة واحدة مسؤولة عن التخطيط، والتنفيذ،مما يؤدي إلى ضعف التعاون والتنسيق في تقديم خدمات شاملة، وأحيانًا تكرار بعض البرامج على حساب برامج أخرى، والحل المقترح لهذه المشكلة لدى الدول العربية هي أن تحدد الوكالات الحكومية، و/ أو غير الحكومية، التي يمكنها أن تضع سياسات الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة وتكون مسؤولة عن تنفيذها.
- هناك ارتفاع على طلب خدمات الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة مع تباين في فرص الوصول إلى هذه الخدمات، والحل المقترح لهذه المشكلة لدى الدول العربية تعزيز دور المجتمع المحلي من خلال نظم الرعاية الصحية المحلية ونظم المدارس الخاصة والحكومية.
- تركيز الخدمات في مرحلة الطفولة المبكرة في القطاع الخاص، مما يجعل هذه البرامج تقتصر على الناس الذين يعيشون في المدن الكبرى وعلى الذين يستطيعون تحمل تكاليفها، والحل المقترح لهذه المشكلة لدى الدول العربية تأمين التمويل من منظمات دولية لتعزيز وتوسيع نطاق برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- غياب الوعي على مستوى المجتمع المحلي وصانعي القرار بأهمية هذه المرحلة وتأثيرها المستقبلي على نمو الأطفال ونموهم الذهني، والجسدي، والعاطفي، والاجتماعي، والحل المقترح لهذه المشكلة لدى الدول العربية يكون عبر إطلاق حملات التوعية لتستهدف واضعي السياسات وصانعي القرار، مع التركيز على أن خدمات الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة تعود بالفائدة على الأطفال وأسرهم.
- ضعف تدابير المتابعة ومراقبة الجودة في برامج الطفولة المبكرة، والحل المقترح لهذه المشكلة لدى الدول العربية قد يكون بتعيين وكالة حكومية، وربما وحدة يتم إنشاؤها داخل الوزارات المعنية تكون مسؤوليتها متابعة جودة الخدمات المقدمة.

سادسًا، العناية بقطاع الطفولة المبكرة في حالات الطوارئ والأزمات

يفتقد ملايين الأطفال على الصعيد العالمي إلى العديد من الميزات المهمة والتي يمكن لتنمية الطفولة المبكرة أن تجلبها، وقد أشارت إحصاءات "الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (أيني) (INEE- Inter-agency Network for

Education in Emergencies) أن ما يقدر ب 250 مليون طفل (بنسبة 43%) تقل أعمارهم عن 5 سنوات في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط معرضون لخطر عدم الوصول وتحقيق إمكاناتهم التنموية بسبب الفقر المدقع وتوقف النمو. أما بالنسبة للأطفال الذين نشأوا ونموا في مناطق الأزمات – بما يقدر بنحو 87 مليون طفل دون سن السابعة فقد قضوا حياتهم بأكملها في مناطق تهدد الأزمات قدرة الطفل على التطور وبلوغ إمكانياته الكاملة، وتشمل الفصل عن الآباء أو مُقدمي الرعاية الأساسيين، والإصابات الجسدية، وفقدان الاستقرار والراحة المنزلية والمجتمعية، والتعرض للعنف أو مشاهدته. (INEE, 2022). وتشير تقديرات منظمة اليونيسف إلى أن نصف الأطفال فقط حول العالم يتمتعون بفرص التعليم قبل دخول المدرسة، وأن هذه الفرص تكون محدودة للغاية في البلدان التي تشهد الصراعات (UNICEF, 2017).

وأوردت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (**INEE**) مجموعة من الحقائق والمسوغات لاعتبار تنمية الطفولة المبكرة والأنشطة المرتبطة بها على درجة بالغة من الأهمية في حالات الطوارئ، ويمكن تلخيصها بما يلي:

1. تستطيع برامج تطوير مرحلة الطفولة المبكرة في حالات الطوارئ إنقاذ الأرواح عن طريق توفير دعم غذائي صحي مناسب مباشر للأطفال، أو من خلال زيادة وعي الآباء ومقدمي الرعاية حول طرق التغذية السليمة والأمراض التي يمكن الوقاية منها، إضافة للتحفيز المعرفي والإدراكي.
2. تساعد برامج تنمية الطفولة المبكرة في حماية الأطفال من الأذى: غالبًا ما يكون الأطفال في حالات الطوارئ في أوضاع محفوفة بالمخاطر حيث قد لا يتلقون رعاية وحماية كافية من الأذى الجسدي والعاطفي.
3. تساعد برامج تنمية الطفولة المبكرة في تخفيف "الإجهاد الضار" الذي يمكن أن يؤدي إلى ضرر دائم طويل المدى، ومن الجدير بالذكر أن "الإجهاد الضار" يؤثر على الدماغ وليس الجسم فقط.
4. توفر برامج تنمية الطفولة المبكرة فرصة التعلم المبكر والتي من نتائجها دعم التعلم بشكل أفضل، وتحقق فرص للوصول إلى حياة أفضل عند مرحلة البلوغ.
5. تعزز برامج تنمية الطفولة المبكرة شعور الأطفال بالأمان الجسدي والنفسي، والحد من أخطار الكوارث، وحماية البيئة.

سابعًا، العلاقة بين أهداف التنمية المستدامة والرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة

لم يكن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الهدف الوحيد الذي أكد على أهمية التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة، بل تضمنت ستة أهداف أخرى من الأهداف الـ 17 تأكيدًا بصورة ضمنية أو صريحة على أهمية هذا المرحلة، (UNESCO, 2023c)، ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

الهدف 1 (القضاء على الفقر)

الهدف 2 (القضاء التام على الجوع)

الهدف 3 (الصحة الجيدة والرفاه)

الهدف 5 (المساواة بن الجنسين)

الهدف 10 (الحدّ من أوجه عدم المساواة)

الهدف 17 (عقد الشراكات لتحقيق الأهداف)

ويمكن تلخيص مؤشرات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة المرتبطة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وتفصيلها كما يلي (UNESCO, 2022):

- المؤشر 2-2-1: انتشار التقزم (الطول بالنسبة للعمر <-2 الانحراف المعياري عن متوسط معايير منظمة الصحة العالمية لنمو الطفل) بين الأطفال دون سن 5 سنوات.
- المؤشر 3-2-1: معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة.
- المؤشر 4-2-1: نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و59 شهرا والذين يسيرون على المسار الصحيح في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي والاجتماعي، حسب الجنس.
- المؤشر 4-2-2: معدل المشاركة في التعلم المنظم (قبل سنة واحدة من السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي)، حسب الجنس.
- المؤشر 4-2-3: النسبة المئوية للأطفال دون سن 5 سنوات الذين يعانون من بيئات تعلم منزلية إيجابية ومحفزة، من كلا الجنسين (%)
- المؤشر 4-2-4: النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في (أ) التعليم قبل الابتدائي و(ب) تطوير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- المؤشر 4-2-5: عدد سنوات (أ) التعليم المجاني و(ب) التعليم الإلزامي قبل الابتدائي المكفول في الأطر القانونية.
- المؤشر 4.ج.1: نسبة المعلمين الحاصلين على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة حسب المستوى التعليمي.
- المؤشر 4.ج.2: نسبة المعلمين المدربين من قبل التلاميذ حسب المستوى التعليمي.
- المؤشر4.c .5: متوسط راتب المعلم مقارنة بالمهن الأخرى التي تتطلب مستوى مؤهلًا مماثلًا.
- المؤشر 4-ج-6: معدل تناقص المعلمين حسب المستوى التعليمي.

وقد جرى تطوير أحد عشر مبدأ تناولت كلها أهمية البيئة في نمو وتطور الطفل وتطوير برامج نوعية في رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، وهي:

1) نظرة الطفل شمولية، وهو لا يميز بين فروع المعرفة المختلفة، بل يتعلم بشكل متكامل.
2) تفاعل الطفل مع الأشخاص (كبارًا وصغارًا) يحفز عمليّة التعلم عنده وينشطها ويشجعها ويدعمها.
3) تربية الطفل هي تفاعل ما بين الطفل وبيئته، بما في ذلك، وبشكل خاص، الناس الآخرين والمعرفة.
4) تنمية هوية الطفل الثقافية ولغته الأم، وقِيمه الخاصة مهمة للنمو السوي والمتكامل.
5) الاعتراف بالحياة الداخلية للطفل التي تظهر وتزدهر في الظروف المناسبة (تثمين القدرات الفردية المتنوعة للأفراد).
6) الاعتراف بأهمية الدافعية الداخلية للطفل والتي تقوده إلى المبادرة للقيام بأنشطة يوجهها بنفسه وتشجيعها، هو أمر مهم في تحقيق جوانب شخصيته المختلفة.

7) تثمين الفوارق الفردية بين الأطفال والاحتفاء بها.
8) تنشئة الطّفل على الانضباط الذاتي، لضمان وتأمين حريته الشخصية والتصرف بمسؤولية في السياق الاجتماعي والثقافي.
9) تربية الطفل تنطلق مما يقدر الطفل على القيام به وليس مما لا يقدر على القيام به.
10) تثمين واحترام دور الوالدين وأفراد الأسرة الموسعة في إثراء بيئة الطفل.
11) الاعتراف بالحياة الداخلية للطفل التي تظهر وتزدهر في الظروف المناسبة (تثمين القدرات الفردية المتنوعة للأفراد) (Lia, et.al, 2020).

ثامنًا، التدخلات المؤسسية ذات العلاقة بمرحلة الطفولة المبكرة

بدأت المنظمات الدولية والإقليمية والوطنية المهتمة بقضايا التعليم والتنشئة السوية الاهتمام بهذا القطاع حيث احتلت الأنشطة الخاصة به نصيبًا كبيرًا من أنشطة تلك المنظمات، ونستعرض في الجزء التالي أبرز التدخلات العالمية والإقليمية في مجال الطفولة المبكرة:

9.1. المسح العنقودي متعدد المؤشرات MICS- Multiple Indicator Cluster Surveys

وهو مسح دولي مقارن يوفر مؤشرات استقصائية للأسر وظروفها المعيشية، يشرف على المسح منظمة اليونيسيف، ويجمع المسح بيانات توفر مؤشرات حول التنمية، والصحة، ويطبق المسح كل أربع سنوات وينشر له تقرير تفصيلي على مستوى الدول المشاركة في المسح، وقد تم إطلاق الحلقة السابعة من حلقات المسح في شهر آذار/مارس 2023 (UNICEF, 2020).

9.2. المسوح الديموغرافية والصحية (DHS -Demographic and Health Surveys)

يطبق برنامج DHS عبر مسوحات تمثيلية على المستوى الوطني في الدول المشاركة، ويستخدم البرنامج ما يقارب 400 أداة جمع بيانات توفر قواعد بيانات غنية حول السكان، والصحة، وفيروس نقص المناعة، والتغذية، من 90 دولة حول العالم ويستحوذ قطاع الطفولة المبكرة على نصيب من الأدوات البحثية التي يستخدمها البرنامج.[27]

9.3. الدراسة الاستقصائية السنوية للتعليم النظامي التي يجريها معهد اليونسكو للإحصاء

هي نشاط دولي لجمع البيانات حول الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والموارد المستثمرة في القطاع (مثل القوى العاملة في مؤسسات الطفولة المبكرة، والنفقات)، وقد تم إطلاق النسخة الأحدث من الدراسة بعنوان "مسح التعليم الرسمي لعام 2023 لبيانات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة" (UNESCO, 2023d).

[27] https://dhsprogram.com/

ورغم كل الجهود السابقة، فقد تم إدخال بعض التعديلات على تلك الدراسات والمسوح وصولًا لتوفير المؤشرات الشاملة والوافية عن هذا القطاع، ويمكن تلخيص هذه التعديلات والمبادرات الدولية كما يلي:

- في عام 2015، بدأت اليونيسف في تطوير مؤشر تنمية الطفولة المبكرة 2030 (ECDI) لتتبع التقدم المحرز نحو تحقيق مؤشر هدف التنمية المستدامة 4.2.1 (نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و59 شهرا والذين يسيرون على المسار الصحيح من الناحية النمائية). وستحل بيانات هذا المؤشر مكان مؤشرات استبانة الأطفال دون سن الخامسة، كما سيدمج المؤشر كوحدة قياسية (نمطية) في المسح العنقودي متعدد المؤشرات (7MICS) اعتبارا من عام 2023 فصاعدًا.
- طور البنك الدولي مبادرة نهج النظم لتحسين نتائج التعليم - تنمية الطفولة المبكرة (SABER-ECD Systems Approach for Better Education Results–Early Childhood Development) لتسهيل إجراء تقييمات قابلة للمقارنة لسياسات تنمية الطفولة المبكرة بين الدول، وقد شاركت بعض الدول العربية في هذه الدراسة (World Bank, 2020).
- طورت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (Organization for Economic Co-operation and Development-OECD) مبادرة "البداية بقوة" لتوفير مؤشرات قابلة للمقارنة وشاملة لتنمية الطفولة المبكرة.
- تنشط شبكة العمل الشعبي من أجل التعلم (PAL- People's Action for Learning Network) وهي شراكة بين بلدان الجنوب، وتضم 15 عضوًا من المنظمات التي تعمل بشكل تعاوني لتقييم قدرات القراءة والحساب الأساسية للأطفال.

وتنشط بعض المؤسسات الإقليمية ذات العلاقة بقطاع الطفولة المبكرة، والتي تعمل وفق برامج تشبيك على مستوى الدول العربية، ومن أبرز هذه المؤسسات:

9.4. الشبكة العربية للطفولة المبكرة

تأسست الشبكة العربيّة للطفولة المبكرة في عام 2014[28]. وتتمحور رؤية الشبكة العربية للطفولة المبكرة في رؤية الأطفال داخل البلدان والمجتمعات العربية يتمتعون بحقوقهم وسعادتهم وسلامتهم في بيئة ثرية من الحرية والعدالة الاجتماعية والمساواة. وتمتلك الشبكة قاعدة بيانات غنية تعزز أنشطة البحث الموجه للسياسات.

9.5. المجلس العربي للطفولة والتنمية

منظمة عربية غير حكومية تعمل في مجال الطفولة، تأسس المجلس عام 1987، ويهدف المجلس إلى تشجيع وتبني وتنمية الأفكار والدراسات والمشاريع والتشريعات والسياسات الهادفة إلى تفعيل حقوق الطفل، ودمجها ضمن خطط ومشاريع التنمية، وذلك من خلال:

1. توفير البيانات والمعلومات وتنمية المعرفة المتخصصة في قضايا حقوق الطفل العربي
2. توعية وتعبئة الرأي العام العربي لدعم حقوق الطفل
3. بناء شراكات وشبكات فاعلة مع منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية،
4. توفير الدعم الفني وبناء قدرات العاملين بمجال الطفولة[29].

تاسعًا، تحديات مرحلة الطفولة المبكرة

وتظهر مجموعة من التحديات تواجه قطاع الطفولة المبكرة، يمكن إدراجها على النحو الآتي:

أولًا: صعوبة قياس النتائج النمائية للطفل، والتركيز على قياس المدخلات بدلًا من المجالات النمائية للأطفال.

ثانيًا: ندرة الأبحاث الميدانية ذات العلاقة بهذا القطاع، فالأبحاث المتوفرة تركز على المخرجات دون تركيز على التفاعلات بين المعلم والطفل بوصفها مدخلا يرتبط بنتائج نمو الطفل (World Bank, 2020).

ثالثًا: ضعف التاهيل التعليمي للمعلمين وخبراتهم التدريبية.

رابعا: نسب الأطفال العالية إلى المعلمين.

[28] https://www.anecd.net/about-us-ar

[29] https://www.arabccd.org

خامسا: جودة مناهج التعليم.

سادسا: عدم توفر البيانات الحديثة والمصنفة.

وتظهر بعض التحديات السياسية المشتركة، ومن مراجعة تقارير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) يمكن تصنيف هذه التحديات ضمن خمسة محاور رئيسة هذا تفصيلها(Smith, 2020).:

1. الحوكمة والتنفيذ
2. تقييم الأطفال
3. تقييم المعلمين
4. تقييم المؤسسات
5. تقييم النظام

وفي مجال الخدمات والعمليات، تبرز بعض التحديات من أبرزها (Fernald, et. al, 2017):

1. الميزانية
2. قضايا حقوق الملكية الفكرية (أدوات التقييم)
3. الوقت المخصص للتقييم
4. احتياجات التدريب وبناء القدرات
5. قدرة المستجيبين
6. اللغة والفروق الثقافية
7. المواد المطلوبة لإدارة الجودة

عاشرًا، استشراف المستقبل في قطاع الطفولة المبكرة

نشرت يونسكو (UNESCO, 2024) تقريرًا غنيًا بعنوان (التقرير العالمي عن رعاية وتعليم الطفولة المبكرة: الحق في أساس قوي)[30]، وقد حاول التقرير في صفحاته ال 160 رسم خارطة طريق مفصلة لهذا القطاع المهم، وقد خلص التقرير بمجموعة من التوصيات تحدد معالم المستقبل في قطاع الطفولة المبكرو نذكر منها:

1. تعزيز الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لإعداد الأطفال الصغار للتعلم التأسيسي: يجب أن نعالج الأزمة في التعلم التأسيسي. ولكن مجرد توفير القدرة على الوصول إلى الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لا يكفي: يجب أن تدعم فرص الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة الأطفال من خلال إعدادهم لتطوير المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها للنجاح في التعليم والحياة.
2. إعطاء الأولوية للأطفال الأكثر ضعفا: يبدأ الضعف والتفاوتات في وقت مبكر، وعندما يتم استبعاد الأطفال الضعفاء بشكل خاص من خدمات الرعاية والتعليم المبكرة الجيدة، يكون التأثير طويل الأمد على تعلمهم وفي الحياة. ويحتاج الأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو أو إعاقات أيضا إلى مزيد من الاهتمام. ويلزم توفير خدمات الفحص والتدخل المبكر لهؤلاء الأطفال، وهو ما أصبح ممكنا في العديد من البلدان بفضل توفير خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة المتعددة القطاعات.
3. دعم الآباء ومقدمي الرعاية لتعزيز البيئات المنزلية الإيجابية: إن الفائدة المثبتة لبيئة أسرية داعمة، حيث يتمتع الأطفال بالأمن العاطفي والتعلق والعلاقات المستقرة والمتجاوبة، تسلط الضوء على الدور الهام للعمليات بين الأجيال
4. تقدير مهنة التدريس والاستثمار في جودة المعلم: يعد المعلمون، إلى جانب أولياء الأمور، جهات فاعلة رئيسية في التعلم المبكر للأطفال، وبالتالي يحتاجون إلى الدعم لمعالجة أزمة التعلم وضمان حصول الأطفال على أفضل فرص التعلم المبكر الممكنة.
5. استثمر في البيانات، خاصة للأطفال الذين تقل أعمارهم عن 3 سنوات: هناك حاجة إلى فهم أفضل لتنوع الجهات الفاعلة والبيئات في الفئة العمرية من 0 إلى 3 سنوات واحتياجاتها وتحدياتها، وأنواع ترتيبات الرعاية الرسمية وغير الرسمية وغير الرسمية، والتكاليف التي تتحملها الأسر، وتدريب ومؤهلات الأشخاص الذين يعتنون بالأطفال الأصغر سنا في المجتمع.

[30] UNESCO (2024b). Global Report on Early Childhood Care and Education :The right to a strong foundation.

6. زيادة وتنويع الاستثمارات لمعالجة الفجوة التمويلية في النظام الإيكولوجي للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: هناك حاجة إلى اهتمام فوري من المجتمع الدولي وشركاء التنمية والحكومات لاستكشاف كل سيناريو ممكن لزيادة الإنفاق العام المخصص للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.
7. تحسين تنسيق الجهود والشراكات الدولية: سيكون التعاون والتضامن الدوليان مفتاحا لتحويل الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وطرح استجابة عالمية لمعالجة الأزمات المستمرة والجديدة في التعلم والتعليم
8. أخيرا وليس آخرا: توسيع الحق في التعليم ليشمل الطفولة المبكرة: يجب أن يبدأ الحق في التعليم بالحق في أساس قوي.

خلاصة:

منذ موسكو عام 2010 وصولا لطشقند عام 2022، لم يتغير ما يكفي في دعم التعلم الأساسي للأطفال. وكما تظهر التقارير المتخصصة، فإن العالم بعيد عن المسار الصحيح لتحقيق الغاية 4.2 من أهداف التنمية المستدامة، ولا يحصل أطفالنا الصغار على الفرص المبكرة التي يحتاجون إليها للتطور وتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

لقد أدت جائحة كوفيد-19 إلى انتكاسة الجهود العالمية نحو التقدم، لكن هذه الجهود كانت غير كافية بالفعل: يحتاج الأطفال الأصغر سنا في العالم، ولا سيما أولئك الذين يواجهون الحرمان، إلى مساعدة أكثر وأفضل للهروب من أزمة التعلم وبناء المهارات الأساسية التي يحتاجونها للاستعداد للمدرسة والإنجاز لاحقا.

يحتاج الأطفال والآباء والمعلمون جميعا إلى دعم أكبر، ويجب توفير هذا الدعم من خلال السياسات والإجراءات والتمويل. ويجب الاستفادة من البحوث والبيانات القائمة على العلم لتحقيق هذه الغاية، ولخدمة هذا الهدف، يجب أيضا تمويلها بشكل أفضل وتوجيهها نحو مجموعات سكانية متنوعة. ولا يمكننا أن ننجح في تحسين النظام الإيكولوجي للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بالقدر الذي يفيد جميع الأطفال إلا من خلال جهد منسق ومتضافر وللمجتمع بأسره.

الفصل الثالث

التعليم العام في الدول العربية

(الواقع، التحديات والتوجهات المستقبلية)

تمهيد

يُعدُّ التعليم أحد الأسس الرئيسة لتنمية المجتمعات ورفع مستوى حياة الأفراد، وقد أقرت الحكومات في مختلف أنحاء العالم منذ ما يقرب من (75) عاماً بأن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان، ومن ذلك الحين، قدمت تعهدات متكررة لضمان التعليم للجميع، فالتعليم الجيد يعد من أقوى الوسائل للحد من الفقر وعدم المساواة وهو السبيل لانتشال مئات الملايين من البشر من براثن الفقر والجهل والتهميش.

وعليه فلم يعد الاهتمام بالتعليم العام والعمل على الإرتقاء به وتعزيز فرص إتاحته للجميع مجرد أمرًا ضروريًا بل أصبح مطلبا حياتيا وأمرا وجوديا وخاصة في دول الدول العربية في ظل الظروف الإجتماعية والإقتصادية والسياسية المعقدة والتغيرات السريعة التي تمر بها المنطقة، فالتعليم هو طوق النجاة للدول العربية للحاق بالدول المتقدمة، إذا أخذت هذه الدول بزمام المبادرة لتطوير نظمها التعليمية والتربوية، أولتها الإهتمام المنشود وجعلتها في سلم أولوياتها الحياتية والإستراتيجية.

وفي ضوء طبيعة الوطن العربي التي تتسم بالتنوع الجغرافي والثراء الثقافي والتاريخ الممتد عبر العصور المختلفة والمتفرد بكثرة الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعدد أسبابها ومصادرها الداخلية والخارجية، فإن التقدم الذي أحرزته الدول العربية في قطاع التعليم العام وخاصة زيادة نسبة الالتحاق بالتعليم، والمساواة بين النوعين، ومازل غير كافيا ومازالت هناك فجوة كبيرة بين ما تحقّقه النظم التربوية على أرض الواقع، وبين ما تحتاجه المجتمعات العربية لتحقيق أهدافها التنموية الحالية والمستقبلية.

ولذلك فإن قطاع التعليم العام في الوطن العربي يواجه تحديات كبيرة متنوعة الأمر الذي يتطلب العمل المنظومي والتكاملي والتعاون المستمر بين الدول العربية وتضافر الجهود العربية المشتركة من الحكومات والهيئات المعنية والمؤسسات التعليمية وقطاعات المجتمع المختلفة وذلك حتي يمكن مواجهة هذه التحديات بشكل منهجي صحيح يلبي احتياجات وطموحات المجتمعات العربية، وفي الوقت ذاته، يتوافق مع التوجهات العالمية الحديثة والتجارب الدولية الرائدة في مجال تطوير التعليم.

ونظرا لتنوع السمات المتعلقة بواقع التعليم العربي فقد تم تصنيفها في محاور ثلاثة الأول: الإتاحة والعدالة في التعليم، والثاني: جودة التعليم والتعلم، والثالث: التكنولوجيا الرقمية التعليمية والابتكار. أما التحديات فقد تم تصنيفها إلى تحديات: سياسية وإدارية وإقتصادية وإجتماعية وتربوية وتقنية، وفي ضوء هذا السياق البحثي جاءت التوجهات المستقبلية، ولذلك تم تناول واقع التعليم العام في الدول العربية وتحدياته وتوجهاته المستقبلية كما يلي.

أولا: و اقع التعليم العام في الدول العربية

يهدف هذا الجزء الى رصد واقع التعليم العام في الدول العربية، على مستوي: التعليم الأساسي، والثانوي، حيث يتضمن بيانات حول ثلاثة محاور الأول منها الاتاحة والعدالة في التعليم من حيث (1) الوصول الى التعليم، (2) الانصاف والشمول، والثاني جودة التعليم والتعلم من حيث (1) الجودة بمؤسسات التعليم، (2) المناهج الدراسية وزيادة مؤهلات المعلمين لتحسين نوعية التعليم، (3) سنوات الدراسة المرتقبة (4)تقييم أداء الطلبة في الاختبارات الدولية (5) الحوكمة والادارة والتمويل، والثالث: التكنولوجيا الرقمية والابتكار من حيث (1) التكنولوجيا الرقمية (2) الابتكار،
وفي ضوء تلك المحاور سنتناول واقع التعليم في الدول العربية كما يلي:

المحور الأول: الإتاحة والعدالة في التعليم العام

ويشمل:

1.1. الوصول الى التعليم

تم تحقيق بعض النجاحات الملحوظة فيما يتعلق بالوصول الى التعليم ويتمثل في:

1.1.1. معدل الالتحاق (معدل القيد الإجمالي ومعدل القيد الصافي) في الدول العربية:

التعليم الابتدائي: تم تحقيق بعض النجاحات الملحوظة في معدل الالتحاق في معظم الدول العربية فيما عدا الصومال (معدل القيد الاجمالى32.6% في التعليم الابتدائي)، وجيبوتي (معدل القيد الاجمالى73.8%، ومعدل القيد الصافي 67.0%)، والسودان (معدل القيد الإجمالي 79.0% د، ومعدل القيد الصافي 60.0%)، وسوريا (معدل القيد الإجمالي 78.7%، ومعدل القيد الصافي 68.0%)، حيث تواجه هذه الدول نقصا حادا في مستوى القيد في المرحلة الأولى من التعليم.
9بينما المرحلة الثانوية تم تحقيق بعض النجاحات الملحوظة في معدل الالتحاق فيما عدا الصومال (معدل القيد الإجمالي 7.7%)، وموريتانيا (معدل القيد الإجمالي 39.4%، ومعدل القيد الصافي 39.0%)، السودان (معدل القيد الإجمالي 48.4%، ومعدل القيد الصافي 46.5%)، سوريا (معدل القيد الإجمالي 49.3%، ومعدل القيد الصافي 48.5%)، وهناك فوارق هائلة عبر المناطق والمجموعات الديموغرافية، فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي والفقر والمناطق الريفية والطلبة ذوي الإعاقة، إلى جانب أمور أخرى. (الجدول رقم ؟؟)

لتقييم مستويات الالتحاق بالتعليم يتم استخدام معدل الالتحاق الصافي (NER) ونسبة الالتحاق الإجمالية (GER). ووفقًا لمعهد اليونسكو للإحصاء (UIS, n.d)31، ". ونظرًا لأنه من الممكن للطلاب الذين تجاوزوا السن والطلبة دون السن القانونية المشاركة في المدرسة، قد مكن بعض الحالات أن يتجاوز معدل الالتحاق 100 ٪ بالمدرسة[32].

[31] UNESCO Institute of Statistics (UIS) (n.d.). Sustainable Development Goals browse by country. Retrieved July, 2021, from: http://uis.unesco.org/en/country/dh

[32] المصدر: قاعدة بيانات اليونسكو2022، و"مؤشرات التنمية الدولية " الصادر عن البنك الدولي، وقاعدة بيانات البنك الدولي 2022

1.1.2. معدل إتمام المرحلة في التعليم (الابتدائي - الإعدادي- الثانوي):

لا يكفي إرسال الأطفال الى المدرسة، إذ يتطلب الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: على جميع الأطفال ان يكملوا تعليمهم، فنجد على الصعيد العربي بلغ معدل إتمام التعليم الابتدائي (87.3%) بزيادة حوالي 12 نقطة عن عام 2000 (75.5%) ونلاحظ ان التعليم الابتدائي شامل بالفعل في البلدان ذات الدخل المرتفع وفي أغلب البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى.

بلغت معدلات إتمام التعليم الإعدادي والثانوى {70%، 49%} على التوالي في عام 2020، وهناك تفاوت كبير بين الدول في معدل التوسع في التعليم الثانوي مقارنة بالتعليم الإعدادي. وإذا استمرت الاتجاهات الحالية، فمن المتوقع أن يصل إتمام المرحلة الإعدادية الى (75%)، واكمال المرحلة الثانوية الى (59%) بحلول عام 2030، وبالتالى لن تكون الوتيرة الحالية كافية للوصول الى الهدف 4.1 إذا لم تتغير المسارات السابقة. على الرغم من ان الإنجاز الشامل لا يزال هدف طويل الاجل الا انه ينبغي تقييم الأداء وفقاً لمعايير طموحة وواقعية على المستوى الإقليمي العربي.[33]

جدول رقم 13 معدل اتمام المراحل المختلفة للجنسين في الدول العربية / التعليم العام2020

معدل اتمام المراحل المختلفة للجنسين في الدول العربية / التعليم العام2020				
	الدول العربية	معدل إتمام المرحلة الابتدائية	معدل إتمام المرحلة الإعدادية	معدل إتمام المرحلة الثانوية
.1	الجزائر	97.1	66.5	42.8
.2	جزر القمر	78.5	47.8	23.6
.3	جيبوتي	87.2	63.8	32.7
.4	مصر	94.9	84.7	
.5	العراق	76.5	48.4	31.4
.6	الأردن	99.0	94.0	
.7	موريتانيا	53.9	54.1	58.2
.8	المغرب	81.5	51.1	28.9
.9	فلسطين	99.5	92.3	62.5
.10	الصومال	33.7	25.3	8.5
.11	السودان	77.1	60.6	33.9
.12	سوريا	98.3	53.5	38.9
.13	تونس	95.6	77.0	51.4
.14	اليمن	76.5	62.6	44.2

[33] تقرير لمتابعة أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم (مرصد الالكسو 2021)

	المتوسط العربي	87.3	70.0	49.0

1.2. الإنصاف والشمول في التعليم

يمثل عدم الإنصاف أخطر مشكلة في التعليم في جميع أنحاء العالم. وهي مشكلة لها أسباب متعددة، وتشمل عواقبها الاختلافات في الوصول إلى التعليم والاستمرار فيه، وترتبط هذه الاختلافات بمستوى التنمية في مختلف البلدان والمناطق، ويرتبط الوصول إلى المدرسة، من بين أمور أخرى، بالرفاهية العامة للطلاب، وأصولهم الاجتماعية وخلفياتهم الثقافية، واللغة التي تتحدثها عائلاتهم، وسواء كانوا يعملون خارج المنزل أم لا، وفي بعض البلدان يعتمد الأمر على جنسهم. على الرغم من أن العالم قد أحرز تقدمًا في كل من الأعداد المطلقة والنسبية للطلاب المسجلين، فإن الفروق بين الأغنى والأفقر، وكذلك أولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية والحضرية، لم تتضاءل.

هذه الارتباطات لا تحدث بشكل طبيعي. إنها نتيجة الافتقار إلى السياسات التي تعتبر الإنصاف في التعليم وسيلة رئيسية لتحقيق مجتمعات أكثر عدلاً. وقد أدت الجائحة إلى تفاقم هذه الاختلافات، ويرجع ذلك أساسًا إلى حقيقة أن التكنولوجيا، التي هي وسيلة الوصول إلى التعليم عن بُعد، تفرض طبقة أخرى من عدم الإنصاف، من بين العديد من الطبقات الأخرى[34].

[34] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم الشامل. للجميع يعني للجميع، التقرير العالمي لرصد التعليم 2020 (باريس، 2020)، صفحة 8. متاح على الرابط التالي: https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion.

1.2.1. أبعاد عدم الإنصاف التعليمي

يشكل تحقيق المساواة بين الجنسين وادماج الإعاقة في التعليم أولوية في معظم البلدان العربية، إلا ان انعدام المساواة لايزال مستمراً. وقد أحرزت الدول العربية تقدما ملحوظاً، اذ قلصت الفوارق بين الجنسين في مجموع الالتحاق في التعليم الابتدائي والثانوى من 12الى 5 في المائة بين عامي 2000 و2020، إلا ان الفوارق أعلى من المتوسط العالمي البالغ 1 في المائة[35]، وتتمثل أبعاد عدم الانصاف في:

التفاوت بين الجنسين في الحصول على التعليم: من المعلوم أن الهدف 4.1 من أهداف التنمية المستدامة يهدف الى المساواة بين الجنسين وإلى ضمان إكمال جميع الإناث

والذكور تعليمًا ابتدائيًا وثانويًا مجانيًا ومنصفًا وعالي الجودة يؤدي إلى نتائج تعليمية فعالة بحلول عام (2030)[36]

من الواضح أن التفاوت لا يتوافق بين الجنسين مع مستوى تطوير التعليم في الدول العربية. إذ أن هناك دول ذات مستوى إنمائي منخفض ولكنها تؤدي أداءً جيدًا في المساواة بين الجنسين، لكن هناك بعض الدول التي تتمتع بمستوى عالٍ من تطوير التعليم ولكن لديها فجوة في المساواة بين الجنسين في المرحلة الابتدائية. ولكن في المرحلة الثانوية يزيد معدل الاناث على معدل الذكور.

1.3. التسرب من التعليم

التسرّب المدرسيّ ظاهرة في الوطن العربيّ، مع أنّها ظاهرة تغيب عنها الأرقام الإحصائيّة، نظرًا لعدم وجود تعريف مُحدّد للتسرّب، إلى أنّه من هُنا تظهر أهمّيّة تعريفه، وتظهر كذلك، أهمّيّة كيفيّة قياس التسرّب وتحديد نسبته خصوصًا أنّ عدم وضوح التعريف يؤدّي إلى إحصائيّات غير دقيقة على أرض الواقع.

1.3.1. أسباب التسرب من التعليم العام في الدول العربية:

- العوامل الاقتصادية:
  - الفقر يدفع العديد من الأسر إلى إخراج أبنائهم من المدارس لدخول سوق العمل لتوفير دخل إضافي للعائلة.
  - ارتفاع تكاليف التعليم: قد تشكل تكاليف الكتب والزي المدرسي والأنشطة اللاصفية عبئًا ماليًا على الأسر ذات الدخل المحدود.
- العوامل الاجتماعية:

[35] UNESCO UIS data reported the World Bank, School enrollment primary and, secondary(gross), gender parity index (GPI) – Arab World accessed. in March 2023

[36] United Nations, 2015.

- الزواج المبكر: خاصة بالنسبة للفتيات، حيث يؤدي الزواج إلى انقطاعهن عن الدراسة.
- عمالة الاطفال: انتشار عمل الأطفال في بعض المناطق، خاصة في المناطق الريفية، مما يؤثر على فرصهم في التعليم.
- التمييز بين الجنسين: لا تزال بعض المجتمعات تعاني من التمييز ضد الفتيات، مما يقلل من فرصهن في التعليم.

- العوامل التربوية:

- جودة التعليم: ضعف البنية التحتية للمدارس، ونقص الكوادر المؤهلة، كلها عوامل تؤثر سلبًا على جودة التعليم وتدفع الطلبة إلى ترك الدراسة.
- المناهج الدراسية: قد لا تكون المناهج الدراسية مناسبة لاحتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل، مما يقلل من تحفيزهم على الدراسة.
- أساليب التدريس التقليدية: الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية قد يؤدي إلى الملل والروتين لدى الطلبة، مما يدفعهم إلى ترك الدراسة.

- العوامل النفسية:

- صعوبات التعلم: يعاني بعض الطلبة من صعوبات في التعلم، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي ويجعلهم يشعرون بالإحباط.
- مشاكل سلوكية: قد تؤدي المشاكل السلوكية التي يعاني منها بعض الطلبة إلى صعوبة اندماجهم في البيئة المدرسية وتركها.

1.3.2. تأثير التسرب من التعليم:

- الآثار الفردية: الحرمان من فرص العمل الجيدة، وزيادة فرص التعرض للفقر والبطالة، ضعف المهارات الحياتية.
- الآثار الاجتماعية: زيادة معدلات الجريمة والعنف، وتراجع المستوى الثقافي للمجتمع، وضعف التنمية المستدامة.

إن ظاهرة التسرب من التعليم تمثل تحديًا كبيرًا للعديد من الدول العربية، ولكنها ليست مشكلة مستعصية على الحل. من خلال تضافر جهود الحكومات والمجتمع المدني والقطاع الخاص، يمكن تحقيق تقدم ملموس في الحد من هذه الظاهرة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم.

1.3.3. الفتيات والأطفال والشباب خارج المدرسة

تعليم الفتيات في الوطن العربي

واقع تعليم الفتاة في الوطن العربي معقد ومتعدد الأوجه. إنها ليست مجرد مسألة الوصول إلى التعليم، ولكنها أيضًا مسألة التغلب على الحواجز الاجتماعية والثقافية. هناك اختلافات كبيرة في التحصيل العلمي للفتيات في جميع أنحاء المنطقة والأسباب كثيرة. فالمعوقات التي تحول دون تعليم الفتيات.. ولعلّ الدول العربية تتصدر قائمة البلدان في العالم التي تحوي على نسبة عالية جداً من ظاهرة حرمان الفتيات من التعليم لمختلف الأسباب، إذ تشير آخر الإحصائيات الى أن الأعراف الاجتماعية والثقافية تعيق فرص حصول الفتيات على التعليم على الرغم من ازدياد التحاقهن بالمدارس، وتتسع الفوارق في مستويات التعليم الأعلى، مما يؤثر بشكل خاص على الفتيات الفقيرات في المناطق الريفية. وغالباً ما تشمل التحديات التي تقوض فرص تعليم الفتيات إعطاء الإباء الأولوية لأطفالهم الذكور في استشراف الافاق الاقتصادية، ونقص المدرسات والمخاوف بشأن سلامة الوصول الى المدرسة، والزواج المبكر. وتتفاقم هذه المشاكل في البلدان المتأثرة بالصراعات، حيث ان الفتيات أكثر عرضة لعدم الالتحاق بالمدارس بمقدار 2.5 اضعاف مقارنة بالفتيات.

وهناك العديد من الأسباب تؤدى الى حرمان البنات من التعليم في البلدان العربية منها:

- **الجهل و أثره على التحاق الفتيات إلى المدارس:** التي يعاني منها الأهل سبب من أهم أسباب حرمان البنات من التعليم، بل قد يتعدى ذلك الأمر إلى حرمان الفتية. ولعل أبرز هذه المعتقدات جهلاً، اعتبار أن المرأة العربية ليست بحاجة إلى العلم أبداً فمصيرها واحد هو تربية أبنائها والاهتمام بأسرتها.
- **ارتفاع تكاليف التعليم و أثرها على الالتحاق بالمدارس:** فالعائلة التي تعاني من الفقر وتدني المستوى المالي وعدم قدرتها على تأمين احتياجات الأولاد للانتساب ستمنع أبناءها من الانتساب إلى المدرسة الأمر الذي سيفاقم من مشكلة حرمان البنات من التعليم.
- **الزواج المبكر والحمل:** تعتبر من أهم المشاكل المسؤولة عن امتناع الفتيات وحرمانها من الذهاب إلى المدرسة، الأمر الذي سيلهي الفتاة ويجبرها على ترك المدرسة والتعليم للالتفات إلى مسؤوليتها الجديدة.

1.3.4. الأطفال والشباب خارج المدرسة

في جميع أنحاء العالم، هناك 258 مليونًا، أو 17 في المئة من الأطفال والمراهقين والشباب في العالم، خارج المدرسة. النسبة أكبر بكثير في البلدان النامية: 31 في المئة في أفريقيا جنوب الصحراء و21 في المئة في آسيا الوسطى مقابل 3 في المئة في أوروبا وأمريكا الشمالية.[37]

[37] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم الشامل. للجميع يعني للجميع، التقرير العالمي لرصد التعليم 2020 (باريس، 2020)
متاح على الرابط التالي: https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion

يوضـح الجدول (14) إجمالي عدد الأطفال خارج المدرســة الابتدائي يبلغ (58.361.720) في العالم، منهم (5.309.690) طفل من الدول العربية خارج المدرسة في سن المدرسة الابتدائية في عام 2018، وهو ما يمثل 9.1٪ من جميع الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في جميع أنحاء العالم. كما يبلغ عدد الشــباب غير الملتحقين بالمدارس في ســن المدرســة الإعدادية في الدول العربية (3.542.381)، ويشــكلون 5.8٪ من جميع المراهقين خارج المدرســة في جميع أنحاء العالم (61.195.983). ويوجد عدد أكبر من الشــباب خارج المدرســة في ســن التعليم الثانوي مقارنة بالأطفال والشــباب خارج المدرســة في الدول العربية، وعددهم (7.365.675) يمثلون ما يقرب من 5.4٪ من جملة أعداد الشــباب غير الملتحقين بالمدارس في جميع أنحاء العالم (137.484.939).

جدول رقم 14 عدد الأطفال والشباب الذين هم في سن الدراسة خارج المدرسة في الدول العربية / التعليم العام 2019

عدد الأطفال والشباب الذين هم في سن الدراسة خارج المدرسة في الدول العربية[38] / التعليم العام 2019				
	الدول العربية	المرحلة الابتدائية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الثانوية
.1	الجزائر	16430	..	..
.2	البحرين	2770	2021	6483
.3	جيبوتي	30090		
.4	مصر	90674	127840	1209187
.5	الأردن	261790	256730	187047
.6	موريتانيا	156142	110180	163927
.7	المغرب	16064	170904	495525
.8	عمان	7923	6436	8737
.9	فلسطين	17559	14287	78160
.10	قطر	2949	3173	
.11	المملكة العربية السعودية			48221
	الدول العربية	5309690	3542381	7365675
	العالم	58361720	61195983	137484939
	نسبة المنقطعين في الدول العربية من مجموع المنقطعين في العالم	%9.1	%5.8	%5.4

وأطلقت بعض البلدان العربية وخاصة البلدان متوسطة الدخل مبادرات لتوسيع نطاق الحصول على فرص التعليم ليشمل الفتيات وسكان المناطق المحرومة من الخدمات مع التركيز على المناطق الريفية والفئات المهمشة، حيث يسعى المغرب الى معالجة أوجه عدم المساواة بين المناطق الحضرية والريفية بإعداد "المدارس الاهلية" الذي ينشئ مراكز تعليمية للطلاب في الريف تضم أفرادا مؤهلين في هيئة التدريس، وتؤمن النقل، وتتيح إمكانية الوصول الى الإنترنت. ويقدم برنامج الدفع بالتنمية البشرية للأجيال الصاعدة، ووضعت **تونس** لمعالجة ارتفاع معدلات التسرب مسار "فرصة ثانية" للتعليم الذي يعيد دمج الأطفال في الفصول الدراسية بعد فترة انقطاع عن الدراسة، ويدعم أولئك المعرضين لخطر عدم إتمام التعليم ،**وقامت مصر بإنشاء** مدارس الفرصة الثانية، أو المجتمع لتوسيع مظلة النظام التعليمي العام ليشمل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في المناطق المحرومة التي تفتقر الى المدارس العامة ،ويطلق عليها أيضا "المدارس المجتمعية"، حيث توفر التعليم للأطفال الذين تجاوزوا سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية أو الذين تسربوا منها وكذلك الفتيات في المناطق

[38] إحصاء الدول العربية – مرصد الالكسو 2019-عن معهد اليونسكو للإحصاء

البدوية والريفية ذات الطبيعة الخاصة، وهي مدارس حكومية تعمل في ظل نظام التعليم العام، وتطبق نهجًا مرنًا، من شأنه أن يسمح بتقديم أكثر من مستوى واحد من محتوى المنهج الدراسي في نفس الفصل الدراسي، وتتخذ هذه المدارس أشكالًا مختلفة للاستجابة للاحتياجات المحددة للمجتمع {مدارس الفصل الواحد، والمدارس الصديقة للفتيات، والأطفال في ظروف صعبة (أطفال الشوارع) [39]. وتجرى إدارتها في شراكات بين وزارة التربية والتعليم والمنظمات غير الحكومية والمنظمات المحلية. وتسعى الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي الى توسيع نطاق هذا النموذج ليشمل التعليم الفني.. وفي فلسطين، وضعت وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم للفترة 2017-2022 سعيا منها الى إزالة الصور النمطية بين الجنسين، التي تؤثر سلبا على تدريب المعلمين، والى إعادة النظر في الفوارق بين الجنسين في المناهج والمواد التعليمية.كما تعتمد الجزائر في سعيها للتغلب على الحرمان في المجتمعات الريفية برامج تقدم منحا دراسية للطلاب الملتحقين بدوام نهاري او بدوام كامل (خاصة اللذين ينتمون الى أسر محرومة اقتصاديا) ويتيح التعلم عن بعد من خلال المكتب الوطني للتعليم والتدريب عن بعد فرص التعليم للطلاب الذين يتعذر عليهم الالتحاق حضوريا بالمدارس من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المستويات الثانوية. [40]

1.4. الطلبة ذوو الإعاقة في الدول العربية

وضع ما لا يقل عن 17 دولة عربية تدابير لحماية حقوق الطلبة ذو الإعاقة في الحصول على التعليم، كما اتخذ العديد منها خطوات لتعزيز إمكانية الوصول الى بيئات التعلم بهدف تسهيل ادماجهم في النظام التعليمي العام، ومع ذلك، لاتزال مجموعة من العوائق تحول دون فرص حصول الطلبة ذو الإعاقة على التعليم وتحسين نوعيته. وتشمل هذه العقبات المواقف السلبية التي يتخذها المدرسون والاهل وسائر الطلبة إزاء الإعاقة، واوجه القصور التي لاتزال تشوب فرص الحصول على التعليم في العديد من بيئات التعلم، وانخفاض التمويل لمبادرات الادماج، والنقص في تدريب المعلمين وموظفي الدعم في مجال الإعاقة.[41]

توجد تعاريف عديدة لمفهوم الإعاقة، ولقد تم منذ سنوات اعتماد أنموذجين مفاهيميين أساسين: الأنموذج الطبي ويعتمد التفسير السببي، فالإعاقة حسبه ناتجة عن مرض او حادث او اضطراب في القدرات، بينما الأنموذج الاجتماعي ويعتبر أن المجتمع هو مصدر الإعاقة، لا صفة يتصف بها ذو الإعاقة.

فاذا أخذنا كل تعريف على حدة، وجدناه لايفِ بالمفهوم، رغم ما في التعريفين من إقناع، ولكن هناك مفهوم يشمل العامل الطبي والاجتماعي والبيئي وهذا المفهوم يوضح لنا ان الإعاقة: هي كل حدْ من الأنشطة أو تضيق المشاركة في المجتمع لشخص

[39] خطة التعليم وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني 2029/2024- مصر

[40] التقرير العربي للتنمية المستدامة2024 / الاسكوا

[41] UNESCO education policy profiles inclusion accessed, on 4 April 2023

ما بسبب ترد جوهري ودائم ونهائي لوظيفة او أكثر من الوظائف البدنية أو الحسية او العقلية أو المعرفية او النفسية او اعاقات متعددة او مجتمعة او اضطراب صحي مزمن يؤثر على قدرات الشخص المختلفة.[42]

والطلبة ذو الإعاقة في الدول العربية وفي العالم هم من أكثر الفئات الاجتماعية تعرضا للتهميش والمخاطر، وفي أكثر الحالات لا تتيسر للتلاميذ من ذوي الإعاقة سبل الوصول الى المدارس والأماكن الملائمة للأطفال، ويفتقر المعلمون الى التدريب والمواد اللازمة لتلبية احتياجاتهم.

ويشكل الأشخاص ذو الإعاقة وفق منظمة الصحة العالمية 15% من سكان العالم. اما بالنسبة للإعاقة في الدول العربية وفقا للأرقام، فإن 2% فقط من العرب أبلغوا عن الإصابة بإعاقة ما، وإن أعلى نسبة من ذوي الإعاقة جاءت في المغرب بنسبة 5.1%، والسودان 4.8% بينما تراوحت النسبة ما بين 2% و3% في كل من مصر والبحرين وفلسطين واليمن، وبلغت النسبة أقل من 2% في بقية الدول[43]

تتفاوت نسبة الطلبة ذو الإعاقة بشكل كبير حسب الدولة والمناطق. لكن هناك بعض الإحصائيات العامة التي تشير إلى أن نسبة الطلبة في التعليم بالدول العربية لذو الإعاقة لا تتجاوز 5-10% في معظم الدول العربية.

تواجه معظم الدول العربية تحديات متعددة، مثل نقص البنية التحتية الداعمة، والموارد التعليمية المخصصة، والتوعية المجتمعية، وتختلف السياسات من دولة لأخرى؛ فبعض الدول بدأت تتبنى سياسات إدماج أفضل، بينما لا تزال دول أخرى تعاني من نقص في التقدم في هذا المجال.

1.4.1. تنوع المدارس وأشكال التعليم للأطفال ذو الإعاقة في الدول العربية:

فقد تكون هذه المدارس مدارس خاصة(special school) توفر التعليم لأولئك الذين يتشاركون نفس نوع الإعاقة، أو الفصول الدراسية الخاصة(special classrooms) وهى فصول موجودة في المدارس النظامية للأطفال الذين يتشاركون في نفس نوع الإعاقة ولكنهم غير قادرين على الالتحاق بالفصول النظامية، وهناك غرف المصادر (resource rooms) وهى غرف متاحة في بعض المدارس النظامية للأطفال الذين يحتاجون لتلبية احتياجاتهم التعليمية، وقد يكون التعليم في هذه الغرف تكميليا أو موازيا لذلك الذى يقدم في الفصول الدراسية النظامية، كما يوجد الفصول الدراسية النظامية (mainstream classrooms) حيث يجرى ادماج الأطفال ذو الإعاقة في هذه الفصول الدراسية بدلا من شمولهم وإشراكهم فيها جنب الى جنب مع اقرانهم من المتعلمين من غير ذوى الإعاقة.، وأيضا توجد المدارس الشاملة للجميع (inclusive schools) تتطلع هذه المدارس الى أن تشكل بيئات تعليمية شاملة للجميع، غير ان بعضها يركز على شمول اشخاص ذو أنواع معينة لإعاقات عوضا على التركيز على الجميع مما قد يفسد معنى الشمول.[44]

---

[42] مشروع الاستراتيجية العربية للأشخاص ذوي الإعاقة 2019

[43] وضع الأشخاص ذوي الإعاقة في الدول العربية وفى العالم2024

[44] تعزيز شمول الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في التعليم في الدول العربية/ اليونسكو 2022 تحليل للتطورات والتحديات والفرص القائمة

1.4.2. دمج الاطفال ذو الإعاقة

الدمج لمختلف فئات الإعاقة اتجاها تربويا جديدا يتزايد تداوله يوما بعد يوم في الكثير من الدول المتقدمة، وقد نبعت فكرة الدمج كنوع من التدريب للطفل ذو الإعاقة والطفل الغير معاق على التعامل والتفاعل معا حتى إذا خرج ذوي الإعاقة للحياة الاجتماعية استطاع أن يتعامل ويتفاعل مع الآخرين. كما يمثل الدمج أيضا أحد التوجهات الحقيقية التي تضمن حق المساواة بين ذوي الإعاقة والغير معاقين، وكذلك شمول ذو الإعاقة بنفس الاهتمام والرعاية التي يتلقاها أقرانهم من الغير معاقين، وذلك بقبول هؤلاء الأطفال بالمدارس العادية شأنهم كشأن الغير معاقين دون تفرقة أو تمييز بينهم، انطلاقا من مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم، وتعتمد فلسفة الدمج على فكرة أن لكل فرد -بغض النظر عن إعاقته- الحق في الاندماج الكامل في نسيج المجتمع.

ولضمان تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 2030" ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع" والغاية الفرعية " a.4 بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة والأطفال ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع" يتطلب ذلك تأهيل المدارس للدمج مجموعة من الإجراءات والخطوات لضمان توفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلبة، ومن أبرز هذه الخطوات: تهيئة البيئة المدرسية والتأكد من أن المباني المدرسية مصممة بشكل يسهل الوصول إليها، مثل توفير مداخل مخصصة للكرسي المتحرك، وتسهيل الحركة داخل الفصول وكذلك تدريب المعلمين وتعديل المناهج وتوفير الموارد التعليمية، وتجهيز المدارس بالوسائل التعليمية والأدوات المساعدة مثل التكنولوجيا المساعدة، دعم نفسي واجتماعي وتعاون مع الأسر. ويمثل الجدول رقم (15) نسبة المدارس (الابتدائية- الإعدادية- الثانوية) التي تتمتع بإمكانية النفاذ والملائمة للطلبة ذوي الإعاقة.

جدول رقم 15 نسبة المدارس (الابتدائية- الإعدادية- الثانوية) التي تتمتع بإمكانية النفاذ للطلبة ذو الإعاقة 2020

نسبة المدارس (الابتدائية- الإعدادية- الثانوية) التي تتمتع بإمكانية النفاذ للطلبة ذو الإعاقة[45] 2020			
الدولة	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي
المغرب	20.1	31.5	35.0
البحرين	100.0	100.0	100.0
الكويت	100.0	100.0	100.0
فلسطين	54.1	65.9	71.1
قطر	100.0	100.0	100.0
السعودية	100.0	100.0	100.0
الامارات	100.0	100.0	100.0

ويتضح من الجدول ان دول الخليج (البحرين- الكويت-قطر- السعودية- الامارات) أن نسبة المدارس الملائمة لدمج الطلبة لذوي الإعاقة بنسبة 100% بينما في فلسطين تصل الى أكثر من 50% بينما المغرب اقل بكثير من 50%.

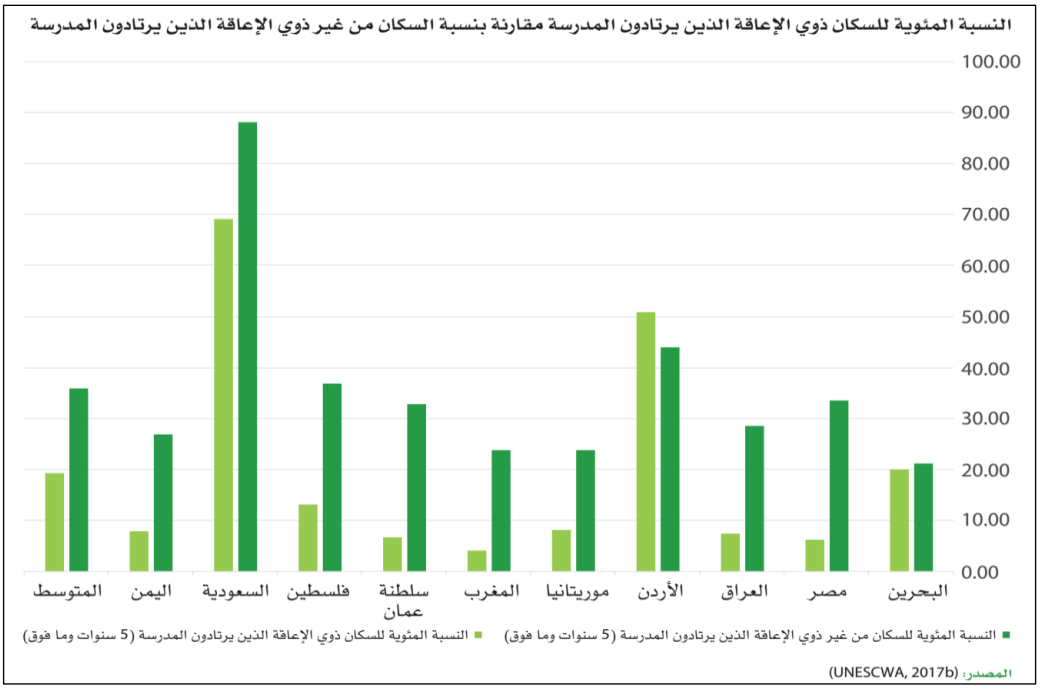
1.4.3. الالتحاق والتسرب لذو الإعاقة

تعتبر قضية من القضايا الملحة في الدول العربية، وفي هذا السياق، يدعوا الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة البلدان الى توفير تعليم شامل ومنصف وذو جودة لجميع المتعلمين.

لا يزال التسرب قبل الانتهاء من مرحلة التعليم الإلزامي سائدا للغاية في بلدان جنوب العالم، وفي جميع أنحاء الدول العربية، الا ان الأطفال ذوي الإعاقة والبدو واللاجئين هم من بين أكثر المجموعات المعزولة من التعليم في المنطقة.

وتشير اليونسكو (2020b) الى ان هناك ما يقرب من 58 مليون طفل غير ملتحقين بالتعليم الابتدائي في جميع انحاء العالم وحوالي 100 مليون طفل لم يكملوا المرحلة الإلزامية من التعليم. وفي الدول العربية تقدر اليونيسف (2020) نسبة المتعلمين الذين أكملوا تعليمهم الابتدائي في عام 2019 بنسبة 74% فقط في أوساط خُمس السكان الأشد فقرا، وتقدر 95% في أوساط الخُمس الأغنى من السكان.

[45] تقرير الالكسو الإحصائي الثاني حول التربية والثقافة والعلوم في الدول العربية 2021

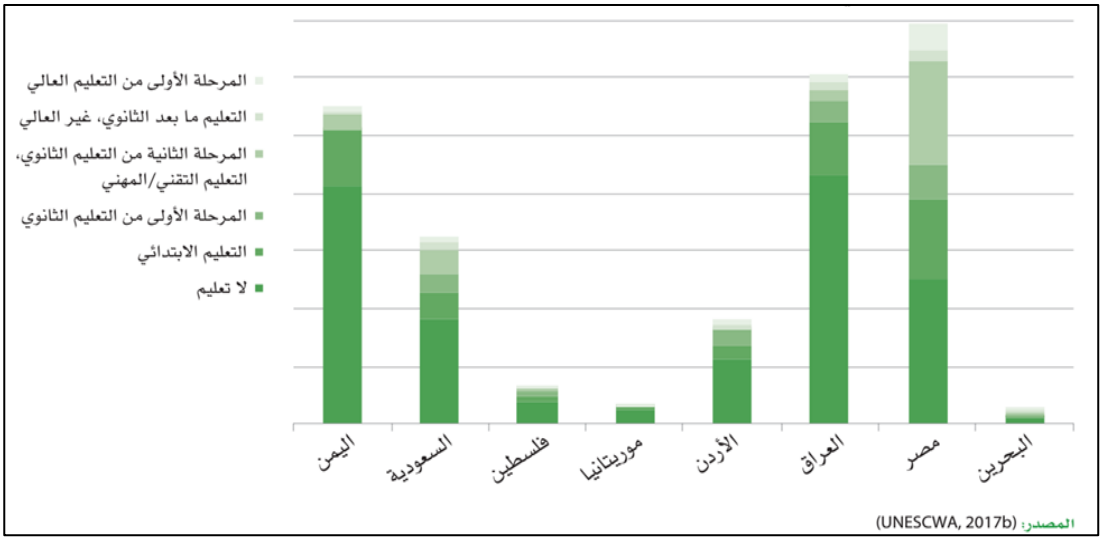


النسبة المئوية للسكان ذوي الإعاقة الذين يرتادون المدرسة مقارنة بغير ذوي الإعاقة 6 شكل رقم

كما تظهر البيانات الوطنية التي تمّ جمعها من عشرة بلدان في جميع انحاء المنطقة (UNESCWA,2017a:2018) أنَّه من غير المرجَّح للأشخاص ذو الإعاقة ان يلتحقوا بالمدارس بالمقارنة مع أولئك من غير ذو الإعاقة في معظم بلدان المنطقة، كما هو مبين في الجدول السابق، فان نسبة هذا الاختلاف تتخطى ال 15% في ثمانية من البلدان العشرة.

1.4.4. التحصيل العلمي للأشخاص ذو الإعاقة حسب المرحلة التعليمية

يتضح من الشكل (7) ان نسبة كبيرة من الأشخاص ذوي الإعاقة، لا بل غالبيتهم في العديد من البلدان العربية، لا يحصلون على أي مؤهلات علمية، فان تحصيلهم، لا بل وجودهم في التعليم، يتجه الى الانخفاض حسب المرحلة التعليمية.



شكل رقم 7 المؤهلات العلمية لذوي الإعاقة في بعض الدول العربية

وينعكس هذا الانخفاض من خلال انخفاض معدل الالمام بالقراءة والكتابة في الدول العربية لدى الأشخاص ذو الاعاقة[46] وعلى الرغم من أنه قد تم تنفيذ عدد من المبادرات في جميع انحاء الدول العربية للحد من التسرب وزيادة الالتحاق ولكن لا تزال هناك تحديات.. وترتبط بعض هذه التحديات بالنظام ومدى دعمه للمساواة وشمول الجميع. أما فيتعلق ببيئة التعليم والتعلم ومدى استعدادها لتحقيق الشمول، وهناك بعض التحديات التي تعزى لظروف الطفل مثل الوضع الاقتصادي والتعليمي لوالديه واسرهم قد يساهم عدد من العوامل في تسرب الأطفال من التعليم.[47]

[46] UNESCWA,2018

[47] تعزيز شمول الأطفال والشباب ذوي الإعاقة في التعليم في الدول العربية/ اليونسكو 2022 تحليل للتطورات والتحديات والفرص القائمة

المحور الثاني: جودة التعليم والتعلم

2.1. جودة المؤسسات التعليمية

أصبحت جودة التعليم مسالة محورية في المناقشات التي تجرى في المنظمات الدولية مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والبنك الدولي، وفي هذا السياق كان إطلاق التقييمات الإقليمية والدولية هو الدافع وراء التجول من الجوانب التعليمية الكمية الى الجوانب التعليمية النوعية. فمعدل الاعتماد لجودة المدارس في الدول العربية يتفاوت بشكل كبير حسب الدولة والنظام التعليمي، والهيئات المعنية. ومعظم الدول العربية تمتلك هيئات أو مؤسسات تعنى بجودة التعليم، لكن مستوى النشاط والفعالية يختلف من دولة لأخرى. وقد يتراوح العدد من هيئة واحدة إلى عدة هيئات حسب حجم النظام التعليمي واحتياجاته.

جدول رقم 16 هيئات ومؤسسات لضمان جودة التعليم والاعتماد في الدول العربية

م	الدول العربية	التربية والتعليم	التعليم العالي	التعليم الفني والتقني
1	الجزائر	وزارة التربية الوطنية	الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد	
2	البحرين	هيئة ضمان الجودة للتعليم والتدريب ولها دور أيضًا في التعليم الأساسي	هيئة ضمان الجودة للتعليم والتدريب	
3	جزر القمر	الحكومة تعمل على تحسين جودة التعليم		
4	جيبوتي	الحكومة تعمل على تحسين جودة التعليم		
5	مصر	الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد	الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد	الهيئة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد للتعليم الفني
6	العراق		الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والجودة	
7	الأردن		الهيئة المستقلة للاعتماد وضمان جودة	
8	الكويت	وزارة التربية	الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	
9	لبنان	للوزارة دور في مراقبة التعليم الأساسي	الهيئة اللبنانية للتعليم العالي	
10	ليبيا		الهيئة الوطنية للتعليم والتدريب	
11	موريتانيا		الهيئة الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي	
12	المغرب	الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد بالتنسيق مع وزارة التربية الوطنية	الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد	

13	عمان		الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي	
14	فلسطين	وزارة التعليم العالي	وزارة التعليم العالي	
15	قطر		جهاز الجودة	
16	السعودية	وزارة التعليم	الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي	
17	الصومال	وزارة التعليم	وزارة التعليم	
18	السودان		الهيئة القومية للتقويم والاعتماد	
19	سوريا	وزارة التربية:	وزارة التعليم العالي	
20	تونس	وزارة التربية	الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد	
21	الإمارات	وزارة التربية والتعليم		
22	اليمن	وزارة التربية والتعليم	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	

يوجد في الأردن: الهيئة المستقلة للاعتماد وضمان جودة التعليم العالي.، والسعودية: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وهناك هيئات أخرى للتعليم العام، والجزائر :الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد تراقب جودة التعليم العالي، بينما وزارة التربية الوطنية تتولى مسؤوليات اعتماد التعليم الأساسي، والمغرب: الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد تعنى بالتعليم العالي، وتعمل بالتنسيق مع وزارة التربية الوطنية التي تتولى مسؤولية التعليم الأساسي، وتونس: الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد: تركز بشكل رئيسي على التعليم العالي، بينما التعليم الأساسي يُدار من خلال وزارة التربية، التي تطبق معايير جودة خاصة. وفي مصر الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وهي مسؤولة عن التعليم الجامعي وقبل الجامعي، اما التعليم الفني فقد أُنشأ له هيئة خاصة وهي الهيئة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد للتعليم الفني
والبحرين: هيئة ضمان الجودة للتعليم والتدريب: تعنى بالاعتماد والتقييم في التعليم العالي، ولها دور أيضًا في التعليم الأساسي.

2.2. المناهج الدراسية والكفاءة المهنية للمعلمين

2.2.1. المناهج الدراسية

عمدت معظم الدول العربية إلى إصلاح المناهج الدراسية وأبرز تحليل أجري حديثًا تناول 18 خطة تعليمية وطنية في الدول العربية، حيث تبين أن 15 منها تركز على تحسين نوعية التدريس فيما تتضمن 17 خطة بنودًا تُعنى بتحسين مؤهلات المعلمين ومهاراتهم، وتوسيع فرص تطورهم المهني، أو تقليل نسب الطلبة الى المعلمين. وشملت إصلاحات المناهج الدراسية مجموعة من التدابير لتحسين نتائج التعلم، مثل توحيد المعايير الوطنية، والتشديد على المواد التي تعتبر مهمة لنجاح الطلبة (مثل العلوم والتكنولوجيا، أمّا العلوم الإنسانية والفنون فلم يطلها سوى القليل من الإصلاحات)، والتركيز على المهارات الحياتية الهامة مثل الإبداع وحل المشكلات. واستخدمت أدوات مثل أُطُر التأهيل من أجل تعزيز اتساق نوعية التعليم ونتائج الطلبة.

كما تعمل بلدان مجلس التعاون الخليجي على إصلاح المناهج وطرق التدريس لتحفيز الطلبة على اكتساب المهارات، وتحسين نتائج التعلم. وشملت الإصلاحات وضع أو تثبيت المعايير بشأن المناهج القائمة على المهارات (كما هي الحال في الامارات[48] وعمان وقطر والكويت والسعودية) وتعزيز نظم المساءلة ومراقبة نوعية التعليم.

وانصب تركيز العديد من البلدان المتوسطة الدخل على تحديث المناهج الدراسية ورفع مستوى تدريب المعلمين لتحسين نتائج تعلم الطلبة. وتشمل الأهداف المشتركة لإصلاح المناهج الدراسية زيادة التركيز على مجالات التواصل، والابداع، والتفكير النقدي، وحل المشاكل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتعزيز التعلم المهني، وتطوير المهارات الحياتية (على غرار سياسة التعليم 2.0 في مصر، واستراتيجية المدرسة الجزائرية للتعليم في الجزائر). وأنشأ الأردن المركز الوطني لتطوير المناهج في عام 2017 لتقييم وتطوير المواد التعليمية باستمرار بهدف تحسين نتائج تعلم الطلبة[49].

[48] الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، الارتقاء بمستوى النظام التعليمي.

[49] التقرير العربي للتنمية المستدامة 2024/ الاسكوا

2.2.2. الكفاءة المهنية للمعلمين

يلعب المعلمون دورًا أساسيًا في دعم الحق في التعليم ويعتبرون عنصرًا محوريًا في تحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة خاصة الهدف الرابع منها، اذ يُعَدُ المعلمون أهم عامل مرتبط بالمدرسة يؤثر على تعلم الطلبة ويجب -لتحقيق تعليم جيد للجميع -أن يحصل كلَ طفل على معلم مؤهل[50].

ويختلف تعريف نوع المؤهل المطلوب كي يصبح الفرد معلماً من بلد الى اخر، حيث تُعد درجة الماجستير حدًا أدنى في المتطلبات، وفي بلاد أخرى تكون شهادة الثانوية العامة كافية، والجدول(17) نسبة المعلمين المؤهلين في التعليم العام[51]

جدول رقم 17 نسبة المعلمين المؤهلين (ابتدائي- أعدادي - ثانوي) في الدول العربية / التعليم العام 2020

نسبة المعلمين المؤهلين (ابتدائي- أعدادي - ثانوي) في الدول العربية / التعليم العام 2020				
	الدول العربية	المرحلة الابتدائية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الثانوية
.1	الجزائر	100.0		
.2	البحرين	100.0	100.0	100.0
.3	جزر القمر	..	..	
.4	جيبوتي	100.0	100.0	100.0
.5	مصر	..	..	
.6	العراق	..	..	
.7	الأردن	100.0	100.0	100.0
.8	الكويت	74.9	..	
.9	لبنان	93.7	..	
.10	ليبيا	..		
.11	موريتانيا	..		
.12	المغرب	100.0	100.0	100.0
.13	عمان	100.0		100.0
.14	فلسطين	66.1	61.4	54.7
.15	قطر	100.0	100.0	100.0
.16	المملكة العربية السعودية	100.0	100.0	100.0
.17	الصومال	....		
.18	السودان	..		
.19	سوريا	..		
.20	تونس	100.0		100.0
.21	الإمارات العربية المتحدة	100.0	100.0	100.0
.22	اليمن	..		..

[50] التقرير العالمي عن المعلمين. اليونسكو 2023.

[51] تقرير الالكسو الإحصائي الثاني حول التربية والثقافة والعلوم والتربية في الدول العربية 2023)

نلاحظ من الجدول السابق أن معظم الدول العربية نسبة المدرسين المؤهلين تساوى او تقارب 100%.

بينما جاء في تقرير متابعة التنمية المستدامة للدول العربية 2024[52] تراجع نسبة المعلمين في المرحلة الابتدائية الحاصلين على المؤهلات المطلوبة بين عامي 2005، 2020 بحيث انخفضت من 93.8% الى 83.6 %، لتتأخر قليلا عن المتوسط العالمي البالغ 86.2%، وفي المقابل تجاوزت نسبة المعلمين في المرحلة الثانوية الحاصلين على المؤهلات المطلوبة البالغة 88.3%، والمتوسط العالمي البالغ 83.8%.

جدول رقم 18 معدل تدريب المعلمين الابتدائي/ الثانوي على المستوى العربي والعالمي

معدل تدريب المعلمين الابتدائي/ الثانوي على المستوى العربي والعالمي						
المرحلة	معلمي المرحلة الابتدائية			معلمي المرحلة الثانوية		
	ذكور	اناث	إجمالي	ذكور	اناث	إجمالي
المعدل العربي	%86.6	%84	%85.4	%89.4	%88.7	%89.0
المعدل العالمي	%84	%86.5	%85.7	%83.3	%85.9	%84.7

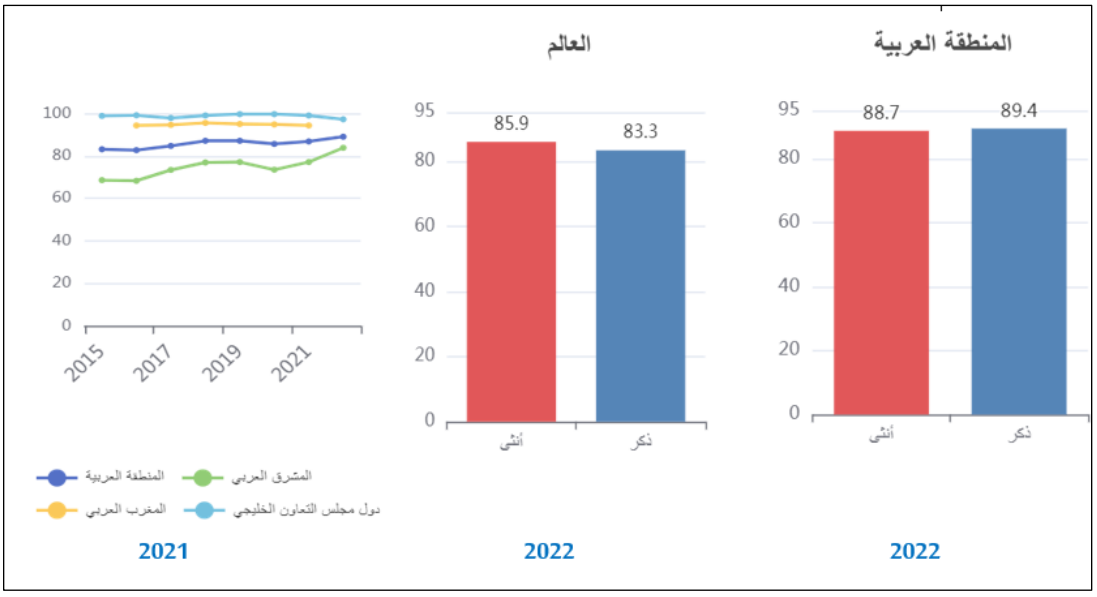
ولكن الغاية 4-ج تدعوا بحلول عام ٢٠٣٠، لزيادة كبيرة في المعروض من المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين، والمعلم المدرب هو من " أتم الحد الأدنى من متطلبات التدريب المنظم سواء التدريب قبل الخدمة او أثناء الخدمة".، والغاية 4-ج-١ تشير الى أن نسبة معلمي المرحلة الابتدائية الذين تلقوا على الأقل الحد الأدنى من تدريب المعلمين المنظم في الدول العربية 85.4%، منهم 84.% إناث، 86.6 ذكور في2022، بينما المعدل العالمي 85.7% من معلمي، المرحلة الابتدائية اللذين تم تدريبهم، منهم 86.5 إناث، 84% ذكور .

[52] تقرير التنمية المستدامة للدول العربية 2024 / الاسكوا



شكل رقم 8 نسبة معلمي المرحلة الابتدائية الذين تلقوا الحد الأدنى من التدريب (2022)

بينما نسبة تدريب المعلمين في المرحلة الثانوية تصل 89.0% منهم 88.7% من الاناث، 89.4% من الذكور على المستوى العالم العربي في 2022، مقابل على المستوى العالمي 84.7% من معلمي المرحلة الثانوية تم تدريبهم منهم 85.9% من الاناث، 83.3% من الذكور في2022[53].



شكل رقم 9 نسبة معلمي المرحلة الثانوية الذين تلقوا الحد الأدنى من التدريب (2022)

[53] المرصد العربي لأهداف التنمية المستدامة

وانصب تركيز العديد من البلدان العربية على تأهيل المعلمين وتدريبهم بإعداد برامج للتطوير المهني المستمر، وزيادة استخدام الموارد الرقمية، وقد قامت دول مجلس التعاون الخليجي باعتماد نظم جديدة لتوظيف المعلمين وتطويرهم مهنيا. واستراتيجية التعليم التي وضعتها مصر تخطط للتوسع في استخدام موارد التعلم الرقمية، بحيث تحل الموارد الافتراضية تدريجيا محل الكتب المدرسية التقليدية، وقد شدد برنامج GENIE في المغرب على زيادة تدريب المعلمين واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، مما أدى الى زيادة ادراج هذه الأدوات في الفصول الدراسية. كما اعتمدت الصومال سياسة جديدة للمعلمين في عام 2021 تعنى بتسجيلهم ومنحهم رخص عمل، وتوظيفهم وتوزيعهم على مراكز عملهم، وفي موريتانيا، يشجع صندوق دعم التطوير المهني المعلمين على مواصلة اكتساب المهارات. وفي السودان يقدم برنامج التطوير الوطني دورات تدريبية مستمرة لتحسين مؤهلاتهم اثناء الخدمة. وشددت جيبوتي على تدريب المعلمين، كما أن جميع المعلمين في المدارس العامة يحظون بالمؤهلات اللازمة، باستثناء المعلمين في مرحلة ما قبل الروضة[54]، وقد تم إطلاق التصنيف الدولي المعياري الجديد لبرامج تدريب المعلمين (ISCED-T) وسوف يُمكن التصنيف الجديد اليات تحديد وتطوير وجمع البيانات المتعلقة ببرامج تدريب المعلمين.

2.3. عدد الطلبة بالنسبة للمعلم الواحد

يعتبر معدل عدد الطلبة للمعلم الواحد من المؤشرات الدالة على مدى توفر العدد الكافي من المعلمين الضامن لفاعلية العملية التعليمية التي إذا ما توفرت ساعدت في جودة العملية التعليمية دون السهو عن ضرورة توفر الشروط الأخرى للجودة.

جدول رقم 19 عدد الطلبة بالنسبة للمعلم الواحد في الدول العربية 2019

م	الدول العربية2019	عدد الطلبة/ للمعلم الواحد - الابتدائي	عدد الطلبة/ للمعلم الواحد -الثانوي
.1	الجزائر	20.3	..
.2	البحرين	12.2	11.46
.3	جيبوتي	..	29.96
.4	مصر	25.0	17.70
.5	الأردن	16.4	17.88
.6	الكويت	8.4	..
.7	لبنان	12.7	..
.8	موريتانيا	40.7	40.01
.9	المغرب	25.8	21.89

[54] التقرير العربي للتنمية المستدامة 2024/ الاسكوا

.10	عمان	10.3	10.81
.11	فلسطين	23.0	17.60
.12	قطر	12.2	11.99
.13	السعودية	14.7	
	المعدل العربي	19.3	16.91
	المعدل العالمي	23.3	16.23

في التعليم الابتدائي يعتبر هذا المؤشر في كل من البحرين والاردن والكويت ولبنان وقطر والسعودية وتونس أفضل مما هو مسجل عالميا وعربيا وهو دون ذلك بكثير في كل من موريتانيا والمغرب ومصر

بينما في التعليم الإعدادي هناك مجموعة من البلدان فاقت المعدلات عدد الطلبة للمعلم الواحد فيها العربية والعالمية بكثير، منها جيبوتي التي لامست المعدلات فيها 30 طالب للمدرس الواحد، وفي موريتانيا الى سجلت 40 طالبا للمعلم الواحد، مجموعة ثانية من البلدان حافظت على معدلات قريبة من المعدلات العربية والعالمية، ومنها مصر والأردن، بينما المجموعة الثالثة من البلدان معدلاتها دون تلك المسجلة في غيرها من البلدان العربية بكثير وهي: البحرين وعمان وقطر والسعودية.

ويمكن ربط هذه الفروق بين البلدان العربية بقدرة كل منها على الانفاق على التعليم وتوفير العدد الكافي من المدرسين وضمان تكوينهم وتأهيلهم لممارسة المهنة، حتى وإن أدى ذلك الى استجلاب أفضل الكفاءات من بلدان عربية أخرى أو من بقية العالم[55].

2.4. سنوات الدراسة المرتقبة

المقصود بها متوسط مدة التعليم النظامي الذي يتيح توقع المدة التي سيقضيها (تلميذ/ تلميذة) بالغ من العمر 5 سنوات في الدراسة خلال حياته. ويتم احتسابها من خلال جمع صافي النسب المئوية للتسجيل لكل سنة عمرية من سن الخامسة وما فوق.

[55] الرسوب والتسرب في الدول العربية- التقرير التربوي السنوي -مرصد الالكسو2021

وفي هذا السياق زادت الدول العربية عموما سنوات الدراسة المتوقعة وخفَضت نسب التلاميذ إلى المعلمين، لكنها فشلت في تحسين أدائها في الامتحانات الدولية الموحدة. فقد بلغ المتوسط الإقليمي لسنوات الدراسة المتوقعة 10.7 في عام 2020 للبلدان التي لديها بيانات متاحة، وهو أدنى من المتوسط العالمي البالغ 11.8 غير أن الدول العربية تلحق بالركب شيئاً فشيئاً وذلك من خلال التحسن بمعدل أسرع. فقد حققت الامارات العربية المتحدة ودولة فلسطين والعراق ومصر والمملكة العربية السعودية تحسناً ملحوظاً في أكثر من عام دراسي خلال العقد الماضي. لكن الأردن وقطر والكويت شهدت انخفاضات في المقابل. في حين لم يكن لجزر القمر والسودان ولبنان بيانات منذ عام 2010 فإن سنوات الدراسة المتوقعة في هذه البلدان انخفضت[56] من عام 2016الى عام 2020.



شكل رقم 10 سنوات الدراسة المتوقعة

2.5. الحوكمة والإدارة والتمويل

2.5.1. الحوكمة والإدارة

أقرتْ جميع الدول العربية تقريبا الحق في التعليم، مجانيا وإلزاميا من القطاع العام. وينص الدستور في 19 دولة عربية على أن التعليم مسؤولية تقع على عاتق الدولة، الا انه لا يُقَر به كحق في جميع هذه البلدان. وتتراوح الزامية التعليم بين ست سنوات في جزر القمر والعراق و12 سنة كما في الامارات ومصر، الا أن التعليم ما قبل الابتدائي يبقى غير إلزامي في جميع البلدان العربية. ووحدها الجزائر تقدم سنة من التعليم المجاني في هذه المرحلة، ويشكل عدم مجانية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عائقا كبيرا أمام فرص الحصول علية، لا سيما في المناطق التي ترتفع فيها معدلات الفقر.

تعمل بعض البلدان متوسطة الدخل على تحسين نوعية التعليم بالعمل على تفعيل الإدارة وإدارة النُظم المدرسية من خلال عملية الإبلاغ السنوية، وإنشاء بوابات للبيانات، وإطلاق إصلاحات للتقييم. ومن الأمثلة:

- أطلقت الجزائر نظاما وطنيا للمعلومات في عام 2017 لدعم إدارة النظام التعليم يتضمن وحدات للتقييم والموارد البشرية، والبنية الأساسية، والتعلم عن بعد، وغير ذلك
- أطلقت تونس نظاما جديدا للتقييم في عام 2021 من شأنه جمع معلومات عن نتائج تعلم الطلبة في الصفوف الثاني والرابع والسادس.

[56] مرصد الانفاق الاجتماعي للدول لعربية 2022 / نحو جعل الميزانيات أكثر انصافاً وكفاءة وفعالية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة

- وتعد الأردن ومصر وتونس ودولة فلسطين والمغرب من بين البلدان القليلة في المنطقة التي تنشر بانتظام تقريراً وطنيا لرصد التعليم.
- تفتقر أقل البلدان نموا الى تنسيق معايير القياس والابلاغ، ولا يعتمد أي من البلدان التي شملها النسح إطارا وطنيا للرصد والابلاغ للنظم التعليمية. ولذلك، تنقصها البيانات المفصلة اللازمة لتوجيه إصلاحات السياسات القائمة على الأدلة وزيادة كفاءة تخصيص الموارد. وسعت جزر القمر الى سد هذا النقص بإعداد مشروع التعليم الانتقالي الذي يتوخى تحسين الاستخدام الوطني للبيانات من خلال وضع حوليات إحصائية تشمل تجريبيا 50 مدرسة. وتهدف الإصلاحات الشاملة لنظم إدارة المعلومات في الصومال وموريتانيا إلى تعزيز جمع المعلومات.

2.5.2. تمويل التعليم

يواجه تمويل التعليم في الدول العربية تحديات مزدوجة:

- تدنى الانفاق: عن مستويات الاستثمارات اللازمة لضمان اتاحة فرصة الحصول على تعليم عالي الجودة للجميع.
- انعدام الكفاءة: في الانفاق بحيث تكون نتائج التعلم غالبا دون المستويات التي تسجلها البلدان ذات المستويات المماثلة في الانفاق.

وفي عام (2015) اعتمدت الدول الأعضاء في اليونسكو إعلان إنشيون بشأن التعليم بحلول عام 2030 وإطار العمل التابع له كخارطة طريق، ويقر هذا الإعلان بتنوع الظروف بين البلدان، ويتضمن نقطتين مرجعيتين للتمويل:

- تخصيص ما لا يقل عن 4 الى 6 في المائة من الناتج المحلى الإجمالي لصالح التعليم.
- تخصيص مالا يقل عن 15 الى 20 في المائة من مجموع الانفاق العام لصالح التعليم

الا أن معظم البلدان في الدول العربية لا تستوفي هذه النقاط المرجعية.، وتنفرد مصر في الدول العربية بمادة دستورية تلزم الحكومة إنفاق مالا يقل عن 4 في المائة من الناتج المحلى الإجمالي على التعليم ولو أن الميزانيات لم تستوفِ هذه النقطة المرجعية[57].

[57] التقرير العربي للتنمية المستدامة2024 / الأسكوا

ويتضمن الجدول (24) لمحة موجزة عن مخصصات الانفاق على التعليم في الدول العربية كالآتي:

تنفق البلدان التي تتوفر عنها بيانات مجتمعة ما تقديره (5%) من الناتج المحلى الإجمالي على التعليم. ويسجل مالا يقل عن 10 بلدان نقاطا أدني من النقطة المرجعية الدولية البالغة (4%). وتحتاج هذه البلدان مجتمعة الى تخصيص (11.8 مليار دولار) لسد فجوة التمويل، وتبلغ حصة مصر وحدها (7.2 مليار دولار) من هذا المجموع. وتحتاج هذه البلدان الى ضخ مبلغ قدره (43.3 مليار دولار) في سبيل الوصول الى المستوى الأمثل لتمويل التعليم البالغ (6%) من الناتج المحلى الإجمالي.

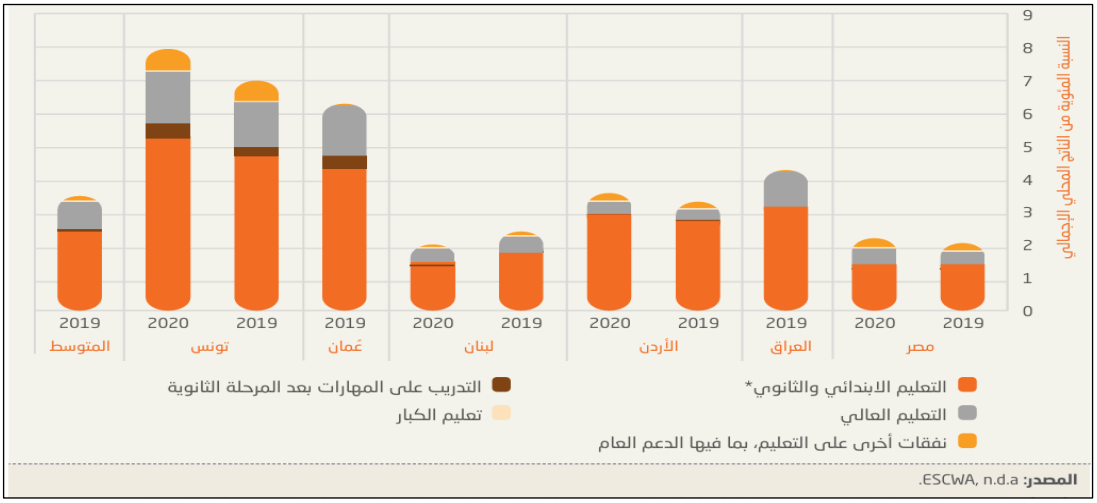
جدول رقم20 إجمالي الانفاق العام على التعليم (بالنسبة المئوية من الانفاق العام). وإجمالي الانفاق العام على التعليم (بالنسبة المئوية من الناتج المحلى الإجمالي)

م	الدول العربية	النسبة المئوية من الناتج المحلى الإجمالي المنفق على التعليم	النسبة المئوية من الانفاق الحكومي على التعليم
.1	الجزائر	(2020)7.0	(2022)15.4
.2	البحرين	(2020) 2.2	(2022) 9.3
.3	موريتانيا	(2020) 1.9	(2022) 10.4
.4	المملكة العربية السعودية	(2020) 7.8	(2021) 18.8
.5	المغرب	(2020) 6.8	(2021) 16.9
.6	الأردن	(2021) 3.2	(2021) 9,7
.7	قطر	(2020)3.2	(2021) 8.9
.8	الصومال	(2019) 0.3	(2021) 4.4
.9	السودان	(2020) 2.2	(2021) 12.5
.10	الكويت	(2020) 6.6	(2020) 11.9
.11	عُمان	(2019) 5.4	(2020) 12.2
.12	الامارات العربية المتحدة	(2020) 3.9	(2020) 11.7
.13	مصر	(2020) 2.5	(2020) 12.3
.14	لبنان	(2020) 1.7	(2020) 9.9
.15	دولة فلسطين	(2018) 5.3	(2019) 17.7
.16	جيبوتي	(2018) 3.6	(2018) 14.0
.17	العراق	(2016) 4.7	(2016) 14.0
.18	تونس	(2020) 1.4	(2020) 5.6
.19	سوريا	(2020) 4.9	(2020) 19.2
.20	جزر القمر	(2020) 4.3	(2020) 15.3
.21	ليبيا	(2020) 3.3	..
.22	اليمن	(2020)4.6	(2020) 15.5

استرجعت في نيسان / ابريل 2023

الأرقام هي على سبيل الدلالة، وهي مستمدة من تطبيق أحدث البيانات المتاحة عن النسبة المئوية للناتج المحلى الإجمالي المنفق على التعليم على أحدث البيانات المتاحة عن الناتج المحلى الإجمالي[58] والجدير بالذكر أن النقص الفعلى في الانفاق على التعليم يفوق ما هو مشار اليه، اذ لا تتوفر بيانات عن جميع الدول العربية في سنوات موحدة.

ويشكل الانفاق على التعليم 11% من مجموع الانفاق العام في المنطقة في عام 2019، ويذهب 70% من الانفاق على التعليم الى مراحل التعليم العام (التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي). ويمثل هذا الانفاق 2.5% من الناتج المحلى الإجمالي للبلدان التي جرى تقيمها في إطار مرصد الانفاق الاجتماعي. كما في الشكل (12)



شكل رقم 11 نسب الإنفاق على مراحل التعليم المختلفة

ويذهب حوالي ثلثي الانفاق المتبقي على التعليم الى التعليم العالي، وقد زادت حصته باطراد على مدى العقد الماضي.. على النقيض من ذلك، انخفض مؤشرات نفقات التعليم الأخرى، والذي يشمل بشكل خاص التكاليف الإدارية، ووصل الى 4,7 %من مجموع الانفاق على التعليم في عام 2019، وذلك بعد أن سجل معدل 8.1 % في عام 2011، ويمثل التدريب بعد المرحلة الثانوية2% من الانفاق على التعليم فقط، وإن كان هذا المؤشر يختلف اختلافا كبيرا من بلد الى آخر، اذ تستثمر تونس وعمان مبالغ كبيرة في التدريب على المهارات في حين أن نفقات مصر في هذا المجال تكاد لا تذكر.[59]

ويتجاوز إنفاق الاسر على التعليم في الدول العربية المتوسطات العالمية، وقد تؤدى القدرة على الدفع الى تفاقم أوجه عدم المساواة، وعلى الصعيد العالمي يمثل الانفاق من حساب الاسر 29.7% من مجموع الانفاق على التعليم، وفي الدول العربية تقارب هذه النسبة 36%، وتناهز او تتجاوز 50% في الأردن، والامارات العربية المتحدة، ولبنان، ومصر، وموريتانيا[60]

[58] UNESCO UIS data reported by the world Bank 2023

[59] مرصد الانفاق الاجتماعي للدول العربية/نحو جعل الميزانيات أكثر انصافاً وكفاءة وفعالية لتحقيق اهداف التنمية المستدامة / الاسكوا 2022

60 Bank World and UNESCO 2022

وقدمت بعض البلدان للأسر ذات الدخل المنخفض دعما يتيح للطلاب إكمال تعليمهم، وبطرق منها نظم الحماية الاجتماعية. ويمنح كل من برنامج تكافل في مصر، وبرامج المساعدات النقدية لصندوق المعونة الوطنية في الأردن، وبرنامج تيسير في المغرب، مخصصات نقدية للأسر الفقيرة. وتشترط هذه البرامج متابعة الدراسة، وإن كان هذا الشرط لا يطبق في كل بلد. ويستفيد من البرنامج الوطني لإعانة العائلات في تونس أكثر من 90 ألف طفل في سن الدراسة من الاسر ذات الدخل المنخفض من دون مراقبة معدلات متابعة الدراسة.

أدرجت عدة بلدان التعليم ضمن نظم الحماية الاجتماعية فعلى سبيل المثال، يتضمن كل من البرنامج الوطني للتضامن الاسرى في جيبوتي، والبرنامج الوطني "تكافل" للمخصصات الاجتماعية في موريتانيا بنودا تربط الدعم المقدم بشرط استيفاء المتطلبات الصحية للأطفال ومواظبتهم على الدراسة. وتشمل الأمثلة الأخرى برنامج شامل في السودان الذي يقدم مجموعة متنوعة من المستحقات للمجتمعات المؤهلة.

في معظم الحالات، حاولت أقل البلدان نموا زيادة كفاءة الانفاق باستخدام الاستهداف الجغرافي للتركيز على المناطق التي تفتقر لخدمات النظم التعليمية الوطنية، واعطت خطط الحماية الاجتماعية الأولوية للمناطق والمجتمعات المحلية التي تسجل أعلى مستويات من الفقر، وتركز مبادرة المناطق ذات الأولوية التربوية في موريتانيا على دعم المناطق التي ترتفع فيها معدلات الفقر وتنخفض معدلات اتمام الدراسة وتشمل هذه المبادرات إعداد برامج الوجبات، وتدريب المعلمين، ووضع نظم الحوافز وإطلاق حملات تثقيف الاهل وتنمية القدرات[61].

[61] التقرير العربي للتنمية المستدامة 2024 / الاسكوا

المحور الثالث: التكنولوجيا الرقمية والابتكار

تم دعم التعليم الإلكتروني في معظم المدارس وخاصة التعليم الثانوي، وتوفير الاجهزة والمعدات والبرامج لتطوير البنية التحتية اللازمة لنظام التعليم الهجين خاصة بعد جائحة كورونا، وتهيئة البيئة المجتمعية للابتكار ونشر منظومة اكتشاف ورعاية الموهوبين والنابغين في المدارس وتقدير الفكر الابداعي وغرس روح المنافسة لدى النشء بإطلاق المسابقات وطرح المبادرات التحفيزية ومنح الجوائز لأفضل الافكار الابداعية،

وعلاوة على ذلك، فإن أوجه القصور في جمع البيانات وتحليلها ورصدها وتقييمها تعيق الحوكمة القطاعية وعملية صنع القرار القائمة على الأدلة.

3.1. التكنولوجيا الرقمية

يتوقف تحقيق الهدف الرابع من اهداف التنمية المستدامة على الفرص والتحديات التي تفرضها التكنولوجيا، وكان إعلان انشيون صريحا " يجب تسخير تكنولوجيات المعلومات والاتصالات لتعزيز نظم التعليم، ودعا إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الى أن تكون نظم التعليم " ملائم لجوانب التقدم التكنولوجي ومستجيب لها ".

وبناء على ذلك يعمد العديد من البلدان العربية الى ادراج برامج جديدة ضمن تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وشمل هذا التركيز التوسع في برامج وأدوات التعليم الإلكتروني وقد تسارعت هذه العملية اثناء جائحة كورونا.

الى أن أصبح للتكنولوجيا الرقمية دورًا متزايد الأهمية في جميع جوانب التعليم، من التعلم والتدريس إلى الإدارة والتنظيم، وقد أدى إغلاق المدارس إلى اعتماد جديد على التقنيات الرقمية لاستمرارية التعليم، واتباع طرق جديدة لاستخدام التكنولوجيا كأداة تربوية، وتقدير جديد لإمكانياتها التحويلية. ومع ذلك، فإن تحقيق التحول الرقمي المنشود يتطلب فهماً عميقاً للأنظمة والعوامل التي تمكن من الاستخدام الفعال للتكنولوجيا الرقمية لتوسيع الوصول للتعليم والمساواة في التعليم،

كشفت الجائحة عن الفجوات والثغرات في التواصل الرقمي والكفاءات والمحتوى، بل أيضًا في النظام الأساسي وهيكل الإدارة المطلوبين لتمكين التكامل الرقمي الفعال والمسؤول والمستدام. وقد اتاح التحول الى التعلم الإلكتروني أثناء الجائحة الى استمرارية التعلم، لكنه أهمل ملايين الطلبة. وتشير التقديرات الى ان40% من الطلبة في الشرق الأوسط وشمال افريقيا لم يتمكنوا من الاستفادة من برامج التعليم عن بعد بسبب غياب البرامج الملائمة او الافتقار الى الأدوات اللازمة للوصول الى طرق التعلم البديلة (كالكهرباء، او الإنترنت، او توفر الحاسوب)[62]

وللوقوف على و اقع التحول الرقمي والتعليم الإلكتروني في الدول العربية يتم تحليل المؤشرات الاتية:

- نسبة المدارس الى لديها التيار الكهربائي حسب المستوى التعليمي
- نسبة المدارس الى لديها حواسب لأغراض تربوية حسب المستوى التعليمي

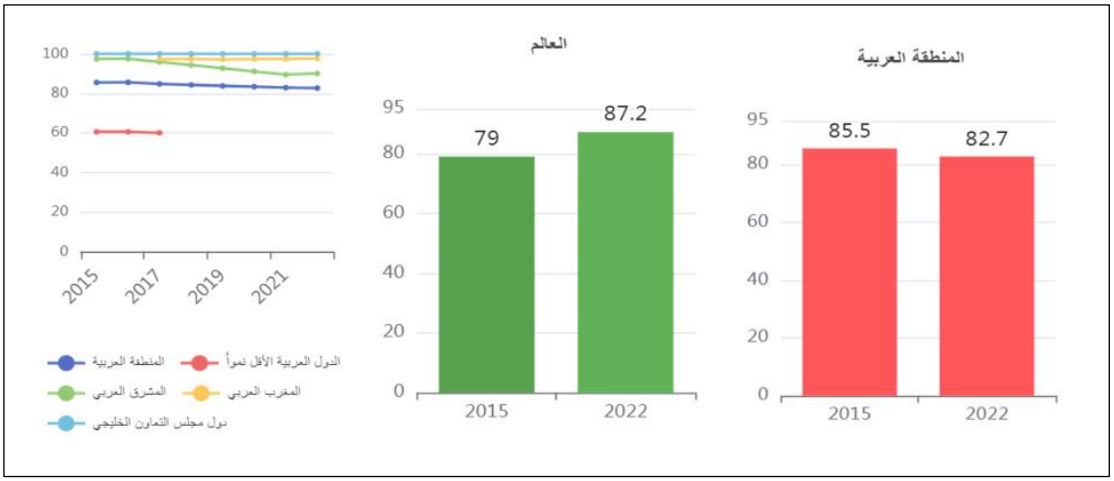
[62] UNESCO. Education profile the, United Arab Emirates accessed, on 5 April 2023

- نسبة المدارس المرتبطة بالإنترنت لأغراض تربوية حسب المستوى التعليمي

3.1.1. مدى توفر التيار الكهربائي في المدارس حسب المستوى التعليمي

الطاقة الكهربية في المدارس الابتدائية :- نلاحظ أن اغلب الدول العربية سجلت نسبة ربط بشبكة الكهرباء تساوى او تقارب 100% وبدرجة اقل جيبوتي والمغرب باستثناء بعض الدول على غرار السودان وموريتانيا وجزر القمر، وقد يعيق هذا الوضع إمكانية استعمال التعلم الرقمي بالمدارس الابتدائية في هذه الدول باعتبار أن ارتباط المدارس الابتدائية بشبكة الإنترنت واستعمال الأجهزة الإعلامية يتطلب توفر التيار الكهربي بها.:- نلاحظ أن اغلب الدول العربية سجلت نسبة ربط بشبكة الكهرباء تساوى او تقارب 100% ولكن تبقى بعض الدول لها نسب ارتباط ضعيفة مثل السودان وموريتانيا وجزر القمر وقد يعيق هذا الوضع إمكانية استعمال التعلم الرقمي بهذه المدارس بتلك الدول[63].

بينما الطاقة الكهربية في المدارس الاعدادية في نجد أن المرصد العربي لأهداف التنمية المستدامة قد رصد الغاية (4-ا) بناء وتحديث مرافق تعليمية تكون بيئات تعليمية شاملة وفعالة للجميع، 4-ا-1 نسبة المدارس التي لديها كهرباء في المرحلة الإعدادية في الدول العربية (2022) قد وصل الى(82.7%) من المدارس الإعدادية، في حين أن نسبة المدارس الإعدادية على مستوى العالم (87.2%)[64].كما في الشكل (13)



شكل رقم 12 مدى توافر الطاقة الكهربية في المدارس الإعدادية

الطاقة الكهربائية في المدارس الثانوية: ان نسب تغطية المدارس الثانوية في الدول العربية في مجملها تقترب من 100%، باستثناء اليمن والسودان وجزر القمر وبدرجة أقل موريتانيا لها نسب ارتباط ضعيفة نوعا بالتيار الكهربي، وهذا يعيق تطور التعلم الرقمي في هذه الدول.كما نلاحظ أن نسبة المدارس الثانوية في جيبوتي قد شهدت تراجعا طفيفا بيم سنتي

[63] التعليم الرقمي في الدول العربية/النشرة الإحصائية السابعة /الالكسو 2022

[64] المرصد العربي لأهداف التنمية المستدامة 2022

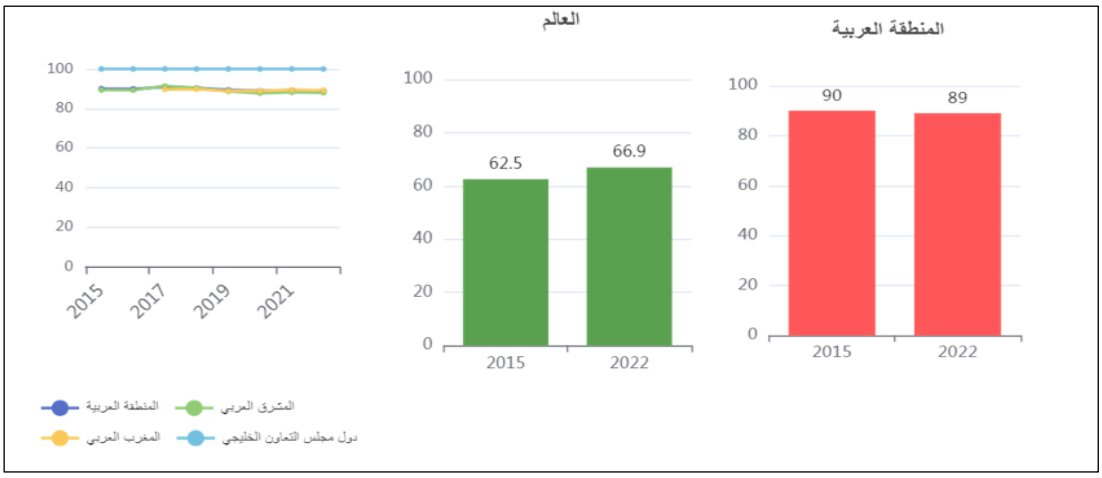
2016 و2020 من 100% الى حوالى 96% وقد يعود هذا التراجع الى عدم ربط المدارس الجديدة التي تم بناؤها خلال هذه الفترة[65]

3.1.1. مدى توافر الحواسب لأغراض تربوية في المدارس حسب المستوى التعليمي

المدارس الابتدائية التي تتو افربها حواسيب لأغراض تربوية: نلاحظ أن اغلب المدارس تتوفر بها حواسب لأغراض تربوية في كل من البحرين والكويت وعمان والسعودية وقطر وتونس والامارات، بينما تسجل لبنان والمغرب وفلسطين نسبا تتراوح بين 68% و84% وقد يفسر هذا الوضع بسبب ربط المدارس الكهربية بتيار كهربي مما ينتج عنه عدم توفير حواسيب لأغراض التعليم

المدارس الإعدادية التي تتو افربها حواسيب لأغراض تربوية: اغلب الدول العربية سجلت نسبة تقارب 100% باستثناء جزر القمر والعراق بنسب تتراوح بين 20 % و40%، واليمن التي لا يوجد بها مدارس اعدادية مجهزة بحواسيب.

بينما المرصد العربي لأهداف التنمية المستدامة قد رصد الغاية (4-ا) بناء وتحديث مرافق تعليمية تكون بيئات تعليمية شاملة وفعالة للجميع، 4-ا-1 نسبة المدارس التي لديها أجهزة الكمبيوتر للأغراض التربوية في المرحلة الإعدادية في الدول العربية (2022) قد وصلت الى (89.0%)، حيث زادت عن نسبة المدارس الإعدادية على مستوى العالم التي وصلت أجهزة الكمبيوتر للأغراض التربوية فيها الى (66.9%).



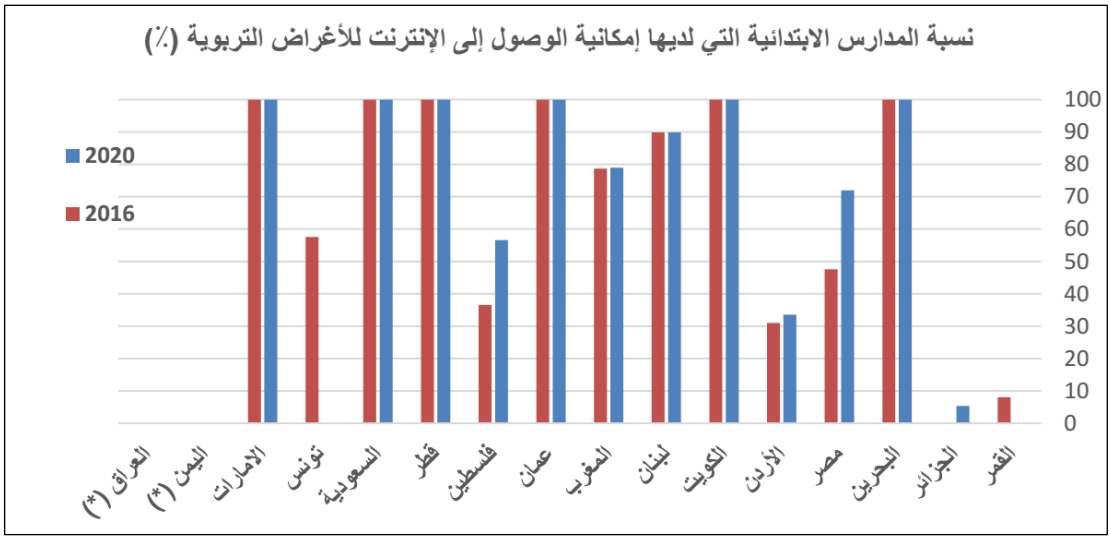
شكل رقم 13 نسبة المدارس الإعدادية التي لديها أجهزة كمبيوتر لأغراض التعليم

[65] التعليم الرقمي في الدول العربية/النشرة الإحصائية السابعة /الالكسو 2022

المدارس الثانوية التي تتو افر بها حواسيب لأغراض تربوية: تقترب نسبة هذه المدارس من 100% في غلب الدول العربية مما قد ييسر تعزيز التعلم الرقمي في الدارس الثانوية، وفي المقابل سجلت دولتا جزر القمر (52.5%) والعراق(6%) نسبا ضعيفة للمدارس الثانوية التي يوجد بها حواسب، بينا لا يوجد في اليمن مدارس ثانوية بها أجهزة حاسب[66].

3.1.2. مدى إمكانية وصول الإنترنت الى المدارس للأغراض التربوية

المدارس الابتدائية حسب رصد مرصد الالكسو 2020، جميع المدارس الابتدائية بدول الخليج (قطر- السعودية- الكويت -البحرين- الامارات -عمان) مرتبطة بالإنترنت، فيما تتراوح نسبة الربط هذه بين 33% و72% في تونس والأردن والمغرب ومصر وفلسطين. ومن جهة أخرى تسجل نسبة ربط ضعيفة لا تتجوز 10% في كل من جزر القمر والجزائر والعراق واليمن.



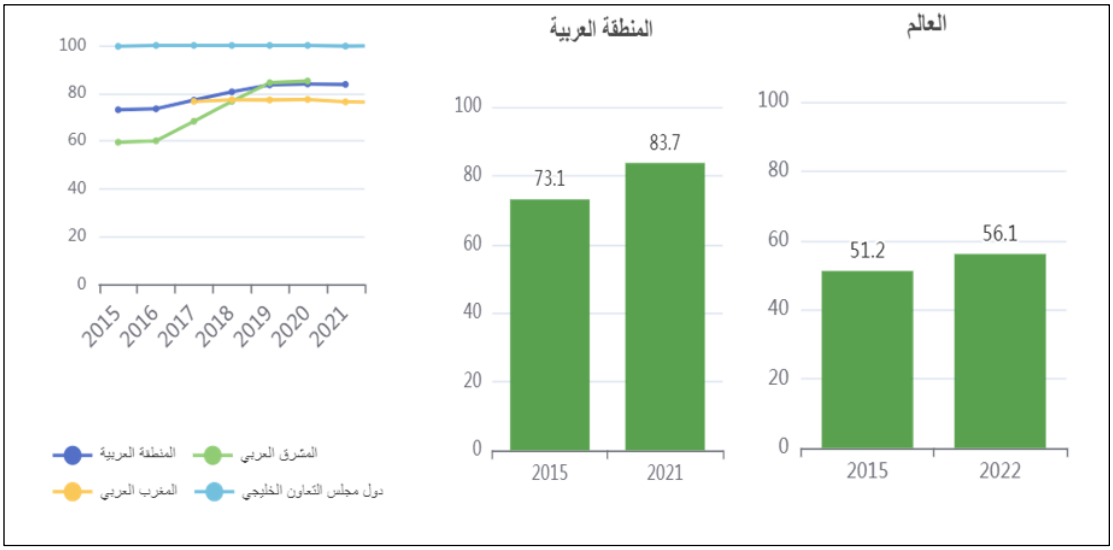
شكل رقم 14 نسبة المدارس الإبتدائية التي تعاني من مشكلة الوصول إلى الإنترنت

المدارس الإعدادية: تبلغ نسبة المدارس الإعدادية المرتبطة بالإنترنت لأغراض تربوية نسبا تقارب 100% في عدة دول عربية (دول الخليج الست الى جانب تونس ولبنان) بينما تراوحت هه النسبة بين 60% و90% في الجزائر ومصر والمغرب وفلسطين، وفي المقابل لم تتجاوز 10% في اليمن والعراق وجزر القمر حتى عام (2020).

المدارس الثانوية: تتراوح نسبة المدارس الثانوية المرتبطة بالإنترنت لأغراض تربوية 90% و100% في 2020 لجميع دول الخليج والمغرب وتونس والأردن، وتراوحت بين 45% و80% في مصر والجزائر وفلسطين في حين بلغت نسبة ضعيفة في جزر القمر 10% والعراق 1.5% اما في اليمن جميع المدارس الثانوية غير مرتبطة بالإنترنت.

[66] التعليم الرقمي في الدول العربية/النشرة الإحصائية السابعة /الالكسو 2022

بينما المرصد العربي لأهداف التنمية المستدامة قد رصد الغاية (4-ا) بناء وتحديث مرافق تعليمية تكون بيئات تعليمية شاملة وفعالة للجميع، 4-ا-1 نسبة المدارس الثانوية المرتبطة بالإنترنت لأغراض تربوية في الدول العربية (2022) قد وصل الى (83.7٪) وهذه النسبة أعلى بكثير من نسبة المدارس الثانوية على مستوى العالم التي بلغت (56.1٪) من المدارس الثانوية المرتبطة بالإنترنت لأغراض تربوية



شكل رقم 15 نسبة المدارس الثانوية المرتبطة بالإنترنت لأغراض تربوية في الدول العربية

إن الدول العربية مدعومة أكثر من أي وقت مضى الى ابلاء مكانة متميزة لمنظومة التعلم الرقمي باعتباره جزءًا لا يتجزأ من منظومة اعداد الموارد البشرية ورافدا أساسيا في تركيز مقومات التنمية المستدامة إضافة إلى مساهمته في حل معضلة التسرب المدرسي وتمكين المتعلمين من متابعة الدروس في أي وقت يناسبهم.

تحل بلدان مجلس التعاون الخليجي في الصدارة في تطوير منصات التعلم الرقمي، وهو اتجاه تسارع خلال جائحة كوفيد 19. وحظيت منصة "مدرستي " في المملكة العربية السعودية على اعتراف دولي بانها أفضل نظام للتعلم عن بعد. وتضع منصة "مدرسة " و" المدرسة الرقمية " في دولة الامارات المتحدة في كتناول الطلبة موارد من غير مقابل للتعلم الإلكتروني في جميع انحاء المنطقة، مع التركيز على الرياضيات والعلوم والبرمجة الحاسوبية.[67]

وعلى المستوى العالمي غالبا ما يشعر المعلمون بعد م الاستعداد ويفتقرون الى الثقة في التدريس باستخدام التكنولوجيا، ولم تضع سوى نصف البلدان معايير لتطوير مهارات المعلمين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولم يشمل الامن السيبراني الا في عدد قليل من برامج تدريب المعلمين.

[67] التقرير العربي للتنمية المستدامة 2024 / الاسكوا

يمكن أن يكون للتكنولوجيا تأثير ضار متى قدمت بشكل غير ملائم او بصورة مفرطة، تشير بيانات التقييم الدولية واسعة النطاق من قبل برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، الى وجود علامة سلبية بين الاستخدام المفرط لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأداء الطلبة، وتبين أن مجرد القرب من جهاز محمول يشتت انتباه الطلبة ويترك أثرا سلبيا على التعلم في 14 بلدا. ومع ذلك، لم يتم حظر استخدام الهواتف الذكية في المدارس سوى في بلد واحد من بين كل أربعة بلدان[68].

3.2. الابتكار في الدول العربية

يشهد أداء الابتكار مسارا متقلبا في المنطقة ويسجل مستوى منخفض من الكفاءة في تحويل مدخلات الابتكار الى مخرجات في العديد من البلدان العربية. في عام 2023 حلت ثلاثة بلدان عربية ضمن أعلى 50 مرتبة حسب مؤشر الابتكار العالمي.[69]

يتعلق الابتكار في التعليم بأكثر من مجرد التكنولوجيا، إنه يتعلق بكيفية استخدام التكنولوجيا والقيام بالأشياء بطريقة جديدة لتمكين الطلبة من أن يصبحوا متعلمين مدى الحياة، فهو يشجع كل من المعلمين والطلبة على استكشاف جميع الأدوات والبحث عنها واستخدامها لاكتشاف شيء جديد، إنه أفضل طريقة لدفع التعليم إلى الأمام لأنه يجبر الطلبة على استخدام مستوى أعلى من التفكير لحل المشاكل.

واستخدمت بلدان مجلس التعاون الخليجي الإصلاحات التعليمية لتحفيز الابتكار، لاسيما من خلال التركيز على تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات الذي تضمن تحديث مناهج هذه المواد، وزيادة وقت التعلم المخصص لها. واعطت بعض البلدان الأولوية لتأمين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبنية الأساسية اللازمة لها في المدارس، وشددت على إلمام الطلبة بالتكنولوجيا الرقمية، واستخدمت التكنولوجيات الرقمية والناشئة مثل الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية وعمدت عُمان مثلا الى ادراج كفاءات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية الوطنية. وأطلق العديد من البلدان مسابقات وجوائز لتحفيز الابتكار وزيادة اهتمام الشباب بالعلوم والتكنولوجيا. ومن الأمثلة على ذلك مسابقة المهارات وجوائز الابتكار في عمان، والأولمبياد الوطني للإبداع العلمي في السعودية[70]

3.2.1. أداء الدول العربية في مؤشر الابتكار العالمي

تناولت البحوث المتصلة بقياس الابتكار الركائز والمؤشرات اللازمة لوضع إطار شامل للقياس، ومؤشر الابتكار العالمي هو الأكثر استخداما ويرصد 107 مؤشرا، وفي الدول العربية لم تثمر المساعي المبذولة لوضع إطار او سجل لقياس الابتكار إقليميًا وعلى مدى السنوات الخمس الماضية تبدل ترتيب البلدان العربية المشمولة بمؤشر الابتكار العالمي. وفي أحدث

[68] التقرير العالمي لرصد التعليم العام 2023

[69] الاستعراض السنوي لأهداف التنمية المستدامة2024 / تنمية المهارات وتحفيز الابتكار ودور القطاع الخاص في الدول العربية / الاسكوا

[70] نفس المرجع السابق رقم 45

اصدار له حلت دول (الامارات، السعودية، قطر) مجلس التعاون الخليجي في الطليعة بين دول المنطقة ثم (المغرب، الكويت، البحرين، الأردن، عمان، تونس، مصر) على التوالي[71].

والجدول (21) يوضح أداء الدول العربية في مؤشر الابتكار العالمي من 2019 الى 2024، بحسب تقرير المنظمة العالمية للملكية الفكرية "WIPO"[72]، وفي عامي 2023 و2024، حلت ثلاثة دول عربية ضمن أعلى 50 مرتبة حسب مؤشر الابتكار العالمي وهم الامارات والسعودية وقطر، وعالميا جاءت سويسرا في الصدارة في مؤشر الابتكار العالمي 2024 للمرة الرابع عشر على التوالي.

جدول رقم 21 أداء الدول العربية في مؤشر الابتكار العالمي (2019 - 2024)

م	الدول العربية	2019	2020	2021	2022	2023	2024
.1	الامارات العربية المتحدة	36	34	33	31	32	32
.2	المملكة العربية السعودية	68	66	51	48	48	47
.3	قطر	65	70	68	52	50	49
.4	المغرب	74	75	77	67	70	66
.5	الكويت	60	78	52	50	64	71
.6	البحرين	78	79	78	72	67	72
.7	الأردن	86	81	81	78	71	73
.8	عمان	80	84	76	79	69	74
.9	تونس	70		71	73	79	81
.10	مصر	92	96	94	89	86	86

[71] https://ar.rt.com/ye6c

[72] Executive Version Innovation Index 2024

ويتم احتساب المؤشر كمتوسط لمؤشرين فرعين وهما :

مؤشر المدخلات الابتكارية: يقيس 5 عناصر تسهل الأنشطة الابتكارية هي: المؤسسات ورأس المال البشرى والبحث والبنية التحتية وتطور السوق وتطور الاعمال.

مؤشر المخرجات الابتكارية: يقيس النتائج الفعلية للأنشطة الابتكارية في الاقتصاد من حيث مخرجات المعرفة والتكنولوجيا والمخرجات الإبداعية. بما في ذلك العلامات التجارية وتطبيقات الهاتف المحمول.

وبالنسبة الى دول مجلس التعاون الخليج فإن اداءها في مؤشر الابتكار العالمي يتأثر بتدني المؤشر الفرعي لمخرجات الابتكار، مما يشير انها تفتقر الى الكفاءة تحويل مدخلات الابتكار الى مخرجات.

ويحتل المغرب الصدارة من حيث مخرجات الابتكار، فيحل في المرتبة الخامسة والخمسين على الصعيد العالمي، مما يعكس الكفاءة في تحويل المدخلات الى مخرجات. والابتكار في المغرب مدفوع بالتزام الحكومة ببناء نظام وطني للابتكار وإقامة شراكات قوية على الصعيدين الإقليمي والأقاليمي، لاسيما مع أوربا.

كما عملت الامارات على أنشاء مشروع المدرسة الرقمية نموذجاً جديداً للابتكار والتغير في مفهوم المدراس، الذي لم يتغير منذ 150 عاماً، مشيراً إلى أن المشروع يأمل في تقديم نفس مستوى التعليم التقليدي رقمياً، تتطلع لتوفير تجربة تعليمية جديدة، التي توفر التعليم عن بُعد بطريقة ذكية ومرنة للطلاب من شتى الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والمستويات التعليمية، ومن أي بلد في العالم.

وتستهدف المدرسة الرقمية، بالدرجة الأولى، الفئات المجتمعية الأكثر هشاشة والأقل حظاً واللاجئين في المجتمعات العربية والعالم، وتتطلع للوصول إلى مليون طالب في أول خمس سنوات، وستقدم منهاجاً تعليمياً يستند إلى تقنيات الابتكار الحديثة والذكاء الصناعي، بما يعزز من قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، واكتساب المعارف والمهارات في مختلف المجالات.

كما تعمل مصر على نشر نظام تعليمي حديث يتمثل في مدارس STEM منذ عام 2011، لرعاية المتفوقين والموهوبين وتنمية قدراتهم الابتكارية والابداعية، وتدريس المواد المتطورة في العلوم والتكنولوجيا والرياضيات، وتمثل تلك المدارس نموذجا حقيقيا لتأهيل الطلبة لسوق العمل وذلك من خلال حل المشاكل، والابتكار والإبداع والعمل بروح الفريق والمبادرة والتواصل.

هذه المدارس طفرة تعليمية حقيقية.. تجمع تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة وتدريسها معا.. ووصل عدد مدارس المتفوقين 22 مدرسة على مستوى محافظات مصر، ومستهدف استكمالهم 30 مدرسة بحلول 2030. لتنتشر في جميع المحافظات. حيث تتيح لطلابها الحصول على منح بالخارج أو بالجامعات الدولية.

كما تعمل سلطنة عمان على نشر مشروع مدارس STEM في عدد 15 مدرسة من مدارس الحلقة الثانية خلال ثلاثة أعوام (2023-2025) ويتم تجهيز المدارس المستهدفة بقاعات بها العديد من الأجهزة والتقنيات الحديثة الداعمة لهذا المشروع. ويساعد هذا المشروع في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع لدى الطلبة، وتمكينهم من مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لبناء مستقبل واعد.

وقد بدأت بعض مدارس سلطنة عمان تطبيق البرنامج في العام ٢٠١٧ حيث يشهد توسعًا مستمرًا في عدد المدارس المطبقة بشكل مرحلي وذلك بدعم من مؤسسات القطاع الخاص ليصل العدد المطبق مع حلول عام ٢٠٢٥ لعدد ١٠٠ مدرسة حكومية موزعة على جميع المحافظات وقد حصل برنامج STEM OMAN على جائزة التميز العربي كأفضل البرامج الحكومية المنفذة لدعم قطاع التعليم على مستوى الوطن العربي.

وتوجد مدرسة قطر للعلوم والتكنولوجيا الثانوية للبنين تأسست في عام 2018، وتُركز على تدريس مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، باستخدام مناهج متقدمة تعتمد على البحث العلمي والتعلم القائم على المشروعات؛ ما يساهم في إعداد جيل من الطلبة القادرين على الابتكار والمساهمة في بناء مستقبل تكنولوجي متطور، وتضم المدرسة الطلبة في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر، وتتميز بوجود حوالي 15 مختبرًا علميًا وتخصصيًا، وهو ما يتيح للطلاب فرصة التعلم التطبيقي وإجراء الأبحاث والابتكار

في المغرب تم افتتاح مدرسةSTEM ، أول مؤسسة تعليمية تستعد لإدخال المنهج التربوي للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM) ، ستكون أول مدرسة مغربية تتبنى نهج STEM جاهزة للعمل خلال العام الدراسي 2022-23.

في الأردن تم أنشاء مركز STEM بتمويل من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) وهو ضمن مشروع USAID لدعم مبادرات المجتمع المدني الذي تنفذه .FHI360 يقوم مركز اليوبيل للتميز التربوي بتنفيذ هذا المشروع والمشاركة في خبرته التي تمتد لأكثر من عقدين في هذا المجال. ويهدف مشروع STEM للمساهمة في التنمية البشرية والاقتصادية في الأردن عن طريق سد الفجوة في نوعية التعليم الموفر للشباب. يوفر المركز للمعلمين والشباب في شمال الأردن تدريباً مبنياً على منهج حديثًا لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بهدف تمكينهم ورفع أدائهم في المهن المرتبطة بتعليم هذه المواد والتي يعتمد الاقتصاد الحديث عليه

إن تعزيز الابتكار بين موظفينا وطلابنا أمر ضروري إذا أردنا ضمان نجاحهم في هذا العالم المتغير باستمرار، فالابتكار يجب أن يكون في صميم العمل والتعليم، ويجب خلق بيئة تتم فيها رعاية مهارات الإبداع والتفكير النقدي حتى يتمكن موظفونا وطلابنا من التوصل إلى حلول مبتكرة لمشاكل عالمنا الواقعي.

ثانيا: التحديات التى تواجه التعليم العام في المنطقة العربي

في ضوء طبيعة الوطن العربي التي تتسم بالتنوع الجغرافي والثراء الثقافي والتاريخ الممتد عبر العصور المختلفة والمتفرد بكثرة الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعدد أسبابها ومصادرها الداخلية والخارجية، فإن قطاع التعليم في مختلف الدول العربية يواجه تحديات كبيرة ومتنوعة تتطلب العمل التكاملي والتعاون المستمر بين الدول العربية وتضافر الجهود المشتركة من الحكومات والهيئات المعنية والمؤسسات التعليمية وقطاعات المجتمع المختلفة، وذلك حتى يمكن مواجهة هذه التحديات والتغلب عليها بشكل منهجي سليم.

وهو الأمر الذي يتطلب العمل المنظومي وتضافر الجهود العربية المشتركة محليا وإقليما بل وعالميا وذلك حتي يمكن مواجهة هذه التحديات بشكل منهجي صحيح يلبي احتياجات وطموحات المجتمعات العربية وفي الوقت ذاته يتوافق مع التوجهات العالمية الحديثة والتجارب الدولية الرائدة في مجال تطوير التعليم.

ونظرا لتنوع وتنوع التحديات التي تواجه التعليم العام في الوطن العربي فقد تم تصنيفها إلى تحديات: سياسية وإدارية واقتصادية واجتماعية وتربوية وتقنية ويمكن تناولها بالتفصيل كما يلي:

1. التحديات السياسية

في ضوء طبيعته الوطن العربي وإمتداده الجغرافي والتاريخي وتعدد العوامل المؤثرة في تطوره السياسي والحضاري، تتنوع نظم الحكم والإدارة بين الدول العربية، ومن ثم تختلف السياسات التربوية والتوجهات التعليمية وكذلك المناهج الدراسية المعتمدة في كل دولة كما يتفاوت الإهتمام بالتعليم العام وطبيعة ترتيبه في سلم الأولويات من دولة عربية لأخرى، وبالتالي تتعدد التحديات السياسية التي تواجه التعليم الدول العربية، ومنها ما يلي:

1.1. اختلاف السياسات التربوية والتعليمية بين الدول العربية

هناك علاقة واضحة بين طبيعة التعليم العام في الوطن العربي، وبين السياسيات التربوية والتوجهات التعليمية وطبيعة القرارات التعليمية التنفيذية التي تنظم وتوجه التعليم العام في مراحله المختلفة وتحدد سياقاته التطبيقية ومساراته المعتمدة في المؤسسات التعليمية على أرض الواقع التعليمي في كافة الدول العربية وإن كان ذلك بدرجات مختلفة في ضوء طبيعة كل دولة ونظامها التعليمي وسياستها التربوية والتعليمية.

وتشير كثير من الدراسات والتقارير الإقليمية والدولية إلى أن تعثر مشاريع الإصلاح التربوي في الكثير من الدول العربية، وتباطؤها في دول أخرى، يرجع إلى إعتماد النهج التقليدي في رسم السياسات التربوية والتعليمية في الدول العربية، وضعف إرتباطها بالسياسات المجتمعية والسياسة والإقتصادية والإجتماعية والثقافية، فضلا عن بطء تفاعلها وتجاوبها بفاعلية مع متطلبات مجتمع المعرفة، وتدني مستوى القدرة على التنافسية العالمية لدى مخرجات المنظومات التعليمية العربية (خصاونة، جرادات، وحوبشة، 2016)

ولذلك تؤكد دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول إصلاح النظم التربوية في الدول العربية؛ على أن السياسيين العرب وصناع القرار لا يستجيبون بالقدر المطلوب لنداءات المربين، وخبراء التعليم، في الدول العربية لإجراء التطوير التربوي والتعليمي الضروري، والمشاركة الفاعلة في بناء القرارات التربوية والتعليمية التي باتت تُعد مهمة اجتماعية ومجتمعية متكاملة. (بن فاطمة، 2019)

ومن هذا المنطلق وفي إطار السياسات التربوية والتعليمية المتنوعة في الدول العربية يأتي اختلاف ترتيب الأولويات في صنع وإتخاذ القرار التعليمي العربي، كما تظهر التحديات المرتبطة بالتشريعات والقوانين المنظمة للتعليم العام في مراحله المختلفة ؛ حيث تخضع كل مرحلة تعليمية من مراحل التعليم العام في مختلف الدول العربية لعدد كبير من التشريعات والقوانين والقرارات المتداخلة والمتعارضة أحيانا، بل وغير المفعلة أحيانا أخرى، مما يجعلها معوقا لبرامج الإصلاح التعليمي بدلا من دعمها ومساندتها ؛ وبذلك تصبح هذه التشريعات والقوانين والقرارات أحد أهم التحديات التي تستوجب إعادة النظر في طبيعة السياسات التربوية والتعليمية وضرورة العمل على تحقيق منظومية وتكامل التشريعات والقوانين والقرارات التربوية والتعليمية، فضلا عن ضرورة مواكبة التطورات المتلاحقة في السياسات التربوية الإدارية (أبو حجاب 2020).

وفي هذا السياق تأتي الفجوة في التواصل والتكامل بين مراكز البحوث التربوية والخبراء والأكاديميين، وبين صناع السياسات التربوية والتعليمية ومتخذي القرار التعليمي ومنفذوه على أرض الواقع المهني والتربوي، فمراكز البحوث التربوية في الدول العربية في حاجة حقيقية إلى سياسة تربوية جامعة ورؤية بحثية تكاملية بحيث تتبنى القضايا التربوية والمشكلات التعليمية العربية المشتركة، وفي الوقت ذاته، تتبنى القضايا والمشكلات التعليمية الخاصة بكل دولة عربية، وذلك في سياق منظومي ومتكامل.

ولذلك ينظر إلى أن مراكز البحث التربوي في الوطن العربي مازالت بعيدة عن بعضها البعض ولم تتبوأ مكانها البحثي والعلمي الحقيقي، وبقي دور معظمها ضعيف وأحيانا غير فاعل، وهذا ليس بسبب عجزها عن أداء دورها في البحث التربوي والمساعدة في تطوير التعليم العام بالدول العربية ؛ ولكن بسبب التحديات السياسية والادارية المتنوعة التي تعوق قيامها بهذا الدور التربوي والتنموي المهم، حيث لا تمنح الصلاحية والاستقلالية الكاملة في اتخاذا قراراتها وتفعيل النتائج العلمية التي تتوصل إليها والتوصيات التربوية والتعليمية ومتابعتها بشكل رسمي على أرض الواقع بالمؤسسات التعليمية وذلك بحكم تنوع الحياة السياسية في الدول العربية وطبيعة أنظمتها، وبعدها عن العمل المؤسسي، (السيقلي، 2019).

وفي ضوء ما سبق نلاحظ مدى الحاجة إلى تقارب السياسات التربوية والتعليمية في مجال التعليم العام بالدول العربية وضرورة العمل على مواجهة اختلاف وتضارب بعض التشريعات والقوانين والقرارات التربوية والتعليمية بين الدول العربية وداخل كل دولة، وأيضا ضرورة العمل المنهجي على إعطاء الأولوية اللازمة للتعليم العام بمراحله المختلفة والاهتمام الكاف به في كافة الدول العربية.

1.2. تنوع الرؤي القومية لتطوير التعليم واختلاف استجابتها للتطلعات المستقبلية

إن واقع التعليم العام في الدول العربية يبين أن هناك نقصا في وضوح الرؤية التربوية الجامعة وغياب الاستراتيجية التعليمية العربية الموحدة أو حتى المتكاملة وبالتالي ضعف الأهداف التعليمية طويلة الأمد المرجوة في التعليم العام بمراحله

المختلفة وعجزها عن تحقيق النتائج المستهدفة بجودة عالية، فضلا عن اختلاف طبيعة الخطط التعليمية وتباين مردودها التربوي من دولة لأخرى وضعف هذا المردود التعليمي والتربوي بشكل عام وبشكل خاص في ظل التحول الرقمي والتطورات العالمية في مجال التعليم والتخطيط الإستراتيجي التربوي، وهو الأمر الذي يجعل الأنظمة التعليمية في مراحل التعليم العام بعيدة عن تحقيق آمال المجتمعات والشعوب العربية، ومن ثم عدم تلبيتة التطلعات المستقبلية في معظم الدول العربية.

وقد جرت العادة على منح وزارات التربية والتعليم في الدول العربية الحق في وضع السياسات التعليمية العامة ومراجعتها وإقرارها وكذلك وضع الخطط التنفيذية والإشراف عليها ومتابعتها ومراقبة عمليات التنفيذ والتقييم واتخاذ القرارات السيادية وغير السيادية المتعلقة بالسياسات التعليمية والاجرءات المتعلقة بها في المؤسسات التعليمية،(خصاونة، جرادات، وحوبشة، 2016).

وبذلك يتم وضع السياسات التعليمية العامة ومراجعتها وإقرارها من خلال وزارة التربية والتعليم في كل دولة على حدى وبعيدا عن الرؤية العربية الجامعة في مجال التعلم، مما يؤدي إلى تعدد وتنوع الرؤي القومية للتعلم العام في الدول العربية، وهو ما يساعد في اختلاف منظومة التعليم العام – بشكل أو بأخر- في كل دولة عربية عن غيرها مما يسهم في عزلها عن محيطها العربي، فضلا عن إضعاف الروابط التربوية والثقافية بينها وبين باقي الدول العربية الأخرى، وكذلك تقليل فرص الاستفادة المتبادلة من الخبرات والقدرات العربية المتنوعة في مجال تطوير التعليم وتحسين جودته.

الأمر الذي يستلزم التعاون العربي والعمل المشترك لتوظيف الثراء في تعدد وتنوع الرؤي القومية للتعلم العام في الدول العربية بما يوطن لرؤية عربية جامعة لتطوير التعليم العربي وتحسين جودة مخرجاته في إطار الجوامع التربوية الفكرية والحضارية المشتركة ؛ وبحيث تنطلق هذه الرؤية الجامعة من السياسات التعليمية الوطنية العليا لكل دولة ثم تبحث عن القواسم المشتركة بينها وتحددها بدقة وتجمعها والتوحد بينها وإعادة صياعتها وإعدادها بشكل منظومي وتكاملي يكفل توكيد هذه الرؤية وتوطينها في النظم التعليمية والتربوية وبما يساعد في شيوع تلك الرؤية الجامعة بين الدول العربية، ومن ثم إلتفات الحكومات العربية إليها والإعتماد عليها بشكل مباشر في طرح المبادرات التنموية ووضع البرامج البحثية والمهنية الجادة والرصينة التي تستهدف تطوير العملية التعليمية على مستوى الدول العربية وتحقيق الأمال والتطلعات المستقبلية في هذا المجال.

2. التحديات الإدارية والتنظيمية

تواجه الأنظمة التربوية والتعليمية العربية في التعليم العام بمراحله المختلفة تحديات إدارية وتنظيمية متنوعة منها : بيروقراطية النظم الإدارية ومركزيتها في معظم الدول العربية، وغياب تفويض السلطة الإدارية، ومن ثم الجمود الإداري وعدم المرونة في اتخاذ القرارارت التعليمية والتربوية في كثير من الأحيان مع غلبة الروتين الإداري وكثرة الإجراءات النابعة من تحكم وسيطرة الأجهزة الإدارية التنفيذية والإدارات التعليمية العليا، فضلا عن عدم مشاركة الإدارات التعليمية الجهوية والمحلية على المستوى التنفيذي في تحديد طبيعة التوجهات التربوية العامة للمنظومة التعليمية وكذلك عدم المشاركة الفاعلة في وضع السياسات التربوية والتخطيط لتفعيلها على أرض الواقع مما يجعل هذه الإدارات معنية فقط بتنفيذ القرارات الإدارية بغض النظر عن مدى نجاح أو فشل هذه السياسات التربوية والقرارات المرتبطة بها.

ومن هذا المنطلق يُشير تقرير واقع التعليم العام العربي (2016) إلى أن مركزية القرارات التعليمية واحتفاظ وزارات التربية والتعليم في الدول العربية بالسلطات والخبرات والكفاءات الوظيفية حرم المديريات والمناطق والإدارات التعليمية من القيادات القادرة على تحمل عبء العمل التنفيذي والمبادرة في تطوير الأداء التعليمي بما يستجيب لطموحات الجميع، وبما يحقق الأهداف والشعارات المعلنة (خصاونة، جرادات، وحؤبشة، 2016).

ولذلك فإن المؤسسات التعليمية في التعليم العام بمراحله المختلفة في معظم الدول العربية ما تزال أسرية النظم المركزية والقيود الإدارية المرتبطة بها، وفي الوقت ذاته فإنها تعاني من ضعف المبادرة والمشاركة والتعاون مع مجتمعها المحلي المحيط بها، بالاضافة إلى ضعف الوعي المؤسسي بمفاهيم الحوكمة الإدارية والرقابة الذاتية الفاعلة وذلك بسبب المركزية في إتخاذ القرارات التعليمية والتربوية والقيود الإدارية المختلفة والتي بدورها قد أبقت الموسسات التعليمية وبحكم موقعها في السلم الإداري تتلقى الأوامر والقرارات المختلفة بشكل مركزي من السلطات العليا وعليها فقط التنفيذ دون مناقشة أو تربير، ومن ثم باتت المؤسسات التعليمية مثقلة بالمشكلات الادارية التراكمية الناتجة عن هيمنة المركزية في اتخاذ القرارات التعليمية بمستوياتها المتنوعة، وذلك بالرغم من أن الخطاب الرسمي –السياسي والتربوي– المعلن في معظم الدول العربية يؤكد على ضرورة التحول إلى اللامركزية في إدارة النظم التعليمية بمؤسساتها المختلفة، (خصاونة، جرادات، وحؤبشة، 2016).

وبالتالي فإن التعليم العام في دول الوطن العربي بات مثقلا بالعديد من التحديات المختلفة ولذلك لم يعد كافيا ذلك النوع من الإصلاح الجزئي مهما تعددت مجالاته أو تنوعت استراتيجياته وأدواته، فهناك حاجة حقيقة ملحة إلى إصلاح إداري شامل، ومع اختلاف دواعي هذا الاصلاح من دولة لأخرى فإن هناك شعورا عاما متزايدا حول ضرورة استجابة النظم التعليمية العربية للمتغيرات المتعددة والمستجدات المتواصلة والمتلاحقة وغير المسبوقة والتي يتميز بها العالم المعاصر (قطيط، 2020)

وبناء على ما سبق، فإن هذه التحديات الإدارية وغيرها تُعد عقبة حقيقية تعوق تحقيق الفاعلية التعليمية المطلوبة في الدول العربية المختلفة كما تعوق الجهود الإصلاحية التي تستهدف تطوير عمليات التعليم والتعلم وتحسين جودة التعليم العربي والنهوض به وتطويره في ضوء مقتضيات الحاضر وتطلعات المستقبل العربي وهو الأمر الذي يتطلب مواصلة البحث العلمي والتربوي والعمل معا وبشكل منهجي لتعزيز تلك الجهود الإصلاحية وتهيئة الظروف المناسبة وإتاحة الامكانات اللازمة لضمان نجاحها وتحقيق أهدافها.

3. التحديات الإقتصادية

يواجه التعليم العام في دول الوطن العربي تحديات إقتصادية متعددة، وخاصة في ظل العولمة والانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي غيرالمسبوق والذي بدوره يزيد من وطئة وعبء نظم التعليم على اقتصاديات الدول. وتزداد مثل هذه التحديات مع سعي الدول العربية إلى التجاوب مع التطورات التربوية والتعليمية والتوجهات العالمية في مجال تطوير التعليم وتحسين مخرجاته؛ ومنها التوجه نحو الجودة وتحسين نوعية التعليم وتعلم المهارات وتنمية التفكير وربط التعليم بالحياة ومتطلبات سوق العمل، والتمركز حول المتعلم، والرقمنة، وتعزيز الاستثمار في مجال التعليم. ويمكن دراسة التحديات الاقتصادية التي تواجه التعليم العربي بشيء من التفصيل كما يلي:

3.1. تدني معدلات الانفاق على التعليم في الدول العربية

يعد حجم وطبيعة الإنفاق على التعليم أحد المؤشرات المباشرة على مدى اهتمام الدولة بالتعليم ومدى أولويته في توجهاتها التنموية، إذ كلما زادت نسبة الموارد المالية المخصصة للإنفاق على التعليم في الموازنة العامة مقارنة بالمجالات الأخرى، كلما دل ذلك على أن التعليم يحظى بالإهتمام الكافي والأولوية التنموية الواضحة لدى الدولة.

بالرغم من ذلك فإن متوسط الانفاق على التعليم في الدول العربية لم يتجاوز (4.3%) للناتج المحلي الإجمالي، وذلك مقارنةً بالمتوسط العالمي المقترح من قبل منظمة اليونسكو (6.0%) من الناتج المحلي الإجمالي، (أبو شمالة، 2018). وهذا يظهر أنَّ التعليم لم يحتل الأولوية التي يفترض أن يحتلها ضمن أولويات التنمية لدى معظم الحكومات العربية، وهو ما يُعَدُ تحديًا مؤرقًا أمام التعليم. وعلى الرغم من زيادة معدلات الإنفاق على التعليم في ميزانيات الدول العربية وفقاً لمرصد الانفاق الاجتماعي، حيث جاء إجمالي الإنفاق الاجتماعي العام ما بين (10 - 20 %) من الناتج المحلي الإجمالي في معظم البلدان العربية.

وبتحليل هذه النسبة السابقة نجد أنها لا تعبر عن زيادة حقيقية في مخصصات التعليم بسبب التضخم العالمي وارتفاع أسعار المستلزمات الضرورية لعملية التعليم من جانب، وتآكل نحو 80 % من هذه المخصصات في النفقات الجارية على الأجور والمرتبات. وهذا يظهر نمطاً مزمناً في الدول العربية لإنفاق غير عادل، ونقص الاستثمار في بناء رأس المال البشري، والتحوّل نحو إقتصاد أكثر استدامة. (الإسكوا، 2022).

وهناك تباين كبير في الميزانيات المخصصة للتعليم بين الدول العربية (وإن كانت متدنية في أغلب هذه الدول) وذلك نظرا لاختلاف النظم السياسية والاقتصادية العربية والتطورات التاريخية التي ساهمت في تشكيلها عبر الزمن ومستوى التطور الاقتصادي والاجتماعي في كل دولة، وتصنيفها على مؤشر التنمية، وكذلك اختلاف معدلات النمو السكاني والتركيبة الديمغرافية للمجتمعات العربية من حيث توزيع السكان على الفئات العمرية المختلفة، وأيضا التباين في مؤشرات التعليم المختلفة، مثل نسب الأمية ومعدلات الالتحاق بالمدارس والتسرب وكثافة الأعداد في الصفوف الدراسية. وهو ما يتطلب ضروة تضافر الجهود العربية لتعزيز الاستثمار في مجال التعليم والعمل بكل السبل على زيادة الانفاق على التعليم لتقليل هذا التباين والمحافظة على جودة التعليم العربي في مختلف الدول العربية.

3.2. عدم كفاية مصادر التمويل المتاحة للتعليم في العديد من الدول العربية

تعد مشكلة التمويل وضمان استمراريته من أهم التحديات التي تواجه تطوير التعليم في الدول العربية، باستثناء دول الخليج، حيث يعاني قطاع التعليم في مختلف الدول العربية الأخرى من عمد كفاية المخصصات المالية وضعف قدرة الدول على توفي مصادر التمويل الكافية لتلبية الإحتياجات التعليمية فضلا عن عمليات التطوير مما ينعكس سلبًا على تحديث المناهج وتطوير البنية التحتية وتكوين المعلمين؛ حيث تتطلب هذه المدخلات موارد مالية كبيرة لا تقدر الحكومات على تحمل نفقاتها، ولاسيما في ظل ارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم والتزايد المستمر في أعداد الطلبة في مختلف الدول العربية (الحميدي، 2021).

ومما يزيد من تفاقم مشكلة تمويل التعليم في الدول العربية ضعف العلاقة بين المنظمات المجتمعية والحكومات العربية ومحدودية الأساليب والإجراءات المستخدمة في تعزيز وتطوير هذا العلاقة وتوكيد دورها الحيوي في تمويل التعليم والاستثمار في هذا المجال، وهذا ما ينذر يتلاشي المحيط السوسيو اقتصادي داخل المجتمعات العربية. لذا يواجه التعليم في الوطن العربي تحديًا اقتصاديًا، بسبب أنَّه موكولًا بشكل رئيس إلى الدولة من خلال التمويل الحكومي؛ حيث يصل التمويل الحكومي إلى 90%). وحجم هذا التمويل بطيعته يتجه نحو الانخفاض نتيجةً لارتفاع حجم الطلب عليه نظرا للنمو السكاني المرتفع والمتسارع، وسعي الدول للالتزام بمتطلبات الجودة، (مدياني وطلحاوي، 2018).

ولذلك يشير تقرير التنمية الدولية (2018) إلى أن دور الحكومات يتخطى تخصيص الموارد المالية للتعليم إلى الاستثمار في المعلمين وتوجيه كافة قدرات المجتمع والمؤسسات نحو دعم التعليم (World bank, 2018).

3.3. ضعف الاهتمام بتنويع المصادر الإقتصادية اللازمة لتطوير التعليم

حيث تعاني الدول العربية من تدني مستوى التنوع الاقتصادي، ليس فحسب في الدول المنتجة للبترول، بل كذلك في معظم الدول العربية الأخرى كمصر وسوريا والمغرب وغيرهم. لذا، فإنَّ درجة مساهمة قطاع التصنيع تأتي ضئيلةً جدًا بالنسبة لمرحلتها التنموية؛ ونتيجةً لذلك فإنَّ الهيكل الاقتصادي لا يسمح بالاستغلال الكامل لمهارات العمال المتعلمين.

وذلك يمثل هدرًا للإمكانات البشرية والمادية للدول، مما يترتب عليه ضعف القدرات الاقتصادية، التي ستعود بضعف الانفاق على التعليم، بل وقلة المسارات التعليمية المتنوعة التي تراعي التنوع الديموجرافي والعقلي للمتعلمين. ولذلك يشير تقرير التنمية الدولية (2018) إلى أن دور الحكومات يتخطى تخصيص الموارد المالية للتعليم إلى الاستثمار في المعلمين وتوجيه كافة قدرات المجتمع والمؤسسات نحو دعم التعليم (World bank, 2018) كما أوصت معظم التقارير بضرورة تعزيز المشاركة في تمويل التعليم بين المؤسسات الحكومية المختلفة من جهة، ومؤسسات المجتمع المدني والجمعيات والقطاع الخاص من جهة أخرى، (الحملة العربية للتعليم للجميع، 2021).

ويفرض هذا الوضع على حكومات الدول التفكير في آليات تشجيع المشاركة الشعبية في تمويل التعليم للاستفادة من الموارد البشرية والمادية والمالية؛ بإنشاء صندوق لدعم التعليم للجميع 2030، إنشاء هيئات عامة للهبات التعليمية، تحفيز القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم، الاستفادة من التجارب الناجحة لاقتصاديات التعليم في البلدان ذات الظروف المماثلة.

3.4. إزدياد الإنفاق على التعليم بمعدل أسرع من معدل النمو الاقتصادي

تبني الدول العربية سياسة تكفل التعليم المجاني في كل مستويات التعليم العام وفي الوقت ذاته تتزايد معدلات الإنفاق على التعليم في الدول العربية على نحو أسرع من معدلات النمو الاقتصادي، وذلك استجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم. وفي ظل زيادة الفئة العمرية للشباب مقارنةً بباقي الفئات الأخري فمن المتوقع زيادة الطلب على التعليم العام، مما يهدد استدامة الانفاق الحكومي والتوجه غير المقنن إلى القطاع الخاص في تمويل التعليم، والاعتماد بشكل أكبر على المجتمعات المحلية في تمويل وإدارة الموسسات التعليمية وهو ما قد يفتح المجال لأجندات خاصة قد تعبث بعقول الشعوب.

ومن هذا المنطلق قد أشارت لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (الإسكوا) إلى ضرورة زيادة الدول العربية لكفاءتها في الإدارة المالية العامة لتقديم خدمات تعليمية جيدة، مع تقييم كفاءة الإنفاق العام لخفض الهدر، وتحسين الاستثمار، وتعزيز الاستدامة المالية، وفقا للمعايير العالمية، (الإسكوا، 2022).

3.5. ضعف البنية التحتية التعليمية والحاجة المتزايد إلى زيادة ميزانيات التعليم

تعاني العديد من المؤسسات التعليمية في الوطن العربي من ضعف في البنية التحتية اللازمة إذ تفتقر العديد من المدارس إلى المختبرات العلمية المجهزة بالمواد والمعدات والأدوات التكنولوجية والتقنيات الرقمية اللازمة، وكذلك المكتبات المتكاملة، والمرافق الرياضية المناسبة، فضلا عن تدهور حالة المباني المدرسية في العديد من الدول مما يؤثر بالتأكيد على عملية التعليم والتعلم ويحد من فرص المتعلمين في اكتشاف واستكشاف المواد التعليمية بشكل كامل والاستفادة منها بشكل فعال في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة. (الألسكو، 2019).

وتصل معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية في الدول العربية إلى 63.5 % وهو دون المتوسط العالمي 66.3 % (الإسكوا، 2022). وهذا بدروه يفرض على نظم التعليم مراجعة خططها التعليمية واتخاذ تدابير سريعة لمواجهة هذا الانخفاض، سعيًا منها لتجنب المشكلات المرتبة عليه، وهو ما يستتبعه زيادة ميزانيات التعليم رفع معدلات التمويل الحكومي لدعم نسب الاستيعاب في هذه المرحلة التعليمية من جانب، والحاجة إلى وضع برامج تعليمية توافق قدرات غير الملتحقين بهذه المرحلة من جانبٍ آخر.

3.6. ضعف الإتاحة وزيادة الهدر في الموارد والمخصصات المالية للتعليم

تتزايد الأعباءً الإقتصادية والنفقات المالية التي تفرض محاولات الدول العربية لتعزيز إتاحة التعليم من خلال توفير الفرص الحقيقية للوصول إلى التعلُّم سواء التعليم الحضوري في المؤسسات التعليمة أو التعلم من بعد عبر المنصات التعليمية والتقنيات الرقمية المختلفة فضلا عن أدوات الذكاء الاصطناعي وغيرها من التقنيات والمستحدثات التكنولوجية التي تتطلب التطوير المهني المستمر للمعلمين بالوطن العربي، لتمكينهم من الانتقال نحو التدريس الفعال وهو ما يستلزم

زيادة الإنفاق على التعليم، وتوفير البنية التحتية الإلكترونية المناسبة على كافة القطاعات الريفية والحضرية على حدٍ سواء. (اليونسكو، 2022)

تشير نتائج دراسات الكفاية الداخلية للتعليم العربي إلى زيادة الهدر في الموارد والمخصصات المالية للتعليم وبالتالي تدهور معدلات الكفاية الداخلية للتعليم العربي، وذلك نتيجة ارتفاع نسب التسرب والرسوب، الأمر الذي يؤدي لطول بقاء الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة (عبد العظيم، 2011). كما أن التوجيه الخاطئ للموارد المالية داخل النظام التعليمي، يؤدي إلى زيادة الهدر في هذه الموارد وخاصة مع ضعف كفاءة استخدام المخصصات المالية المتاحة وغياب العدالة في توزيع الميزانية بين المؤسسات التعليمية، فضلا عن سوء توزيع الميزانية على بنود الصرف. ولذلك ينبغي على الدول العربية تعزيز آليات تعقب النفقات العامة (expenditure tracking survey public) في إعداد الميزانيات لترشيد الانفاق، وتحقيق عدالة الانفاق على التعليم في الوطن العربي.

وبناء على ما سبق، فإن التحديات الإقتصادية التي تواجه التعليم العام في الدول العربية تتطلب إعادة النظر في سياسات تمويل التعليم والعمل على تنويع مصادر التمويل وضمان استدامتها وكذلك إعادة تحديد معدلات الإنفاق الحكومي على التعليم العام وضرورة التحول إلى الاستثمار في التعليم وبناء القدرات البشرية وتأهيلها في ضوء معطليات الحاضر العربي وتطلعاته المستقبلية.

4. التحديات الاجتماعية والثقافية

إنَّ تأخر التنمية المجتمعية في الوطن العربي قد أوجد حالة من التراجع الاقتصادي والفكري، وهو ما انعكس على واقع المجتمعات العربية وخاصة في مجال التعليم ؛ حيث بتت تتنوع التحديات الاجتماعية والثقافية التي تواجه نظم التعليم بالوطن العربي، ومنها ما يلي:

4.1. ضعف المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي

يرتبط تطوير التعليم العام بمدى مشاركة المؤسسات الاجتماعية وفئات المجتمع المختلفة في صياغة السياسات التعليمية وتعزيز دور التعليم في المجتمع وذلك باعتبار المجتمع هو صاحب المصلحة والمستفيد الأساسي من تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

وبالرغم مما سبق فإن الدراسات العلمية والميدانية تشير إلى ضعف مشاركة مؤسسات المجتمع بالدول العربية في العملية التعليمية ؛ حيث يشير تقرير التنمية الصادر عن البنك الدولي إلى أن عملية تحسين التعلم في الدول العربية بحاجة إلى ميثاق جديد للتعليم، إذ إن تحسين التعليم ليس مسؤولية المعلمين فقط؛ بل مسؤولية مجتمعية يجب أن تشارك جميع أفراد المجتمع من السياسيين ورجال الأعمال وقادة المجتمع، ورجال الدين، وكذلك أولياء الأمور والمعلمين ومدراء المدارس والطلبة أنفسهم وبحيث يضمن هذا الميثاق الجديد المشاركة الفاعلة لجميع هذه الفئات المجتمعية في تطوير التعليم العربي وبما يمكن من الخروج برؤية وطنية جامعة وموحدة وبحيث تتجاوز الصراعات المتعارضة على المصالح، وتكفل تحويل التعليم إلى أولوية وطنية، بل حالة وطنية طارئة، (البنك الدولي، 2019).

ولذلك فإن ضعف المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي يمثل تحدي كبير أمام تطوير التعليم العربي وهو ما يتطلب العمل الجاد لتعزيز مشاركة أصحاب المصلحة في تطوير التعليم من المعلمين والتلاميذ وأولياء أمور والمؤسسات الإجتماعية وكذلك العمل على بناء وتعزيز الشراكات المستدامة بين الحكومات والقطاع الخاص وموسسات المجتمع المدني فضلا عن الشراكات الدولية والإستفادة الواعية من الخبرات الدولية وتبادل أفضل الممارسات في مجال التعليم، وتعزيز نظرة المجتمع إلى قيمة التعليم وأهمية تطويره بشكل مستمر.

وقد بنيت الحضارة الإنسانية على العلم والمعرفة إعطاء الأولوية للتعليم والتعلم ولكن انتشار الثروات المادية أفضى إلى إعطاء الأولوية للمال وخاصة في الوطن العربي، وهذا ما يجب تغييره من خلال إصلاح المنظومة التعليمية وتطوير التعليم وهى عملية طويلة الأمد تتطلب تحديد الأهداف ومراقبة تطبيقها وأخذ العبرة من تجارب الآخرين والاستناد على ممارسات صحيحة والمضي للمستقبل بخطى ثابته وهذا النهج لن يكون ممكنا الا بالعلم والمعرفة وتطوير التعليم العربي وذلك واجب وطني وقومي يضاهي في أهميته الدفاع عن الأوطان وحمايتها، (El - Baz, 2009).

4.2. ارتفاع نسبة الأمية وانتشار الفقر وعدم تكافؤ الفرص

تفشّي الأمية في العديد من الدول العربية وعدم قدرة تلك الدول على محوها بشكل فعَّال وشامل، وذلك على الرغم من الجهود المبذولة والأموال التي أنفقت في هذا المجال؛ حيث ترتفع نسبة الأمية بشكل كبير في الكثير من الدول العربية سواء أكانت الأمية الأبجدية (أمية القراءة والكتابة) أم كانت الأمية التكنولوجية، وهذا برغم كثرة الجهود المبذولة في المجال وما ينفق فيه من أموال طائلة بشكل سنوي، إلا أنه مازالت تعاني معظم الدول العربية من عدم قدرتها على محو الأمية لديها بشكل شامل.

ولذلك فإن تفشّي الأمية وانخفاض معدلات القدرة على القراءة والكتابة بين كبار السن في المجتمعات العربية يمثل تحدٍ واضح أمام نظم التعليم، وهو ما يظهر من خلال استعراض أعلى وأقل النسب المسجلة، فتتصدر قطر البلدان العربية بنسبة (94.7%)، وتتذيل السودان القائمة بنسبة (62.4%) (العادلي، 2013). وهذا ينبئ عن ضعف مساهمة الكبار في تعليم الأبناء.

وتشكِّل المرأة في الدول العربية ثلثي الأميين من البالغين. ورغم انخفاض الفجوة بين الجنسين مع زيادة التحاق الفتيات بالتعليم الابتدائي، إلا أنها تتسع مع زيادة مستوى التعليم، كما تنخفض معدلات حضور الفتيات في المناطق الريفية لا سيما لدى الأسر الأكثر فقراً. ولا تزال نوعية التعليم والتخصص العلمي مرتبطًا بشكل وثيق بالنوع الاجتماعي داخل المجتمع العربي (الاسكوا، 2019).

وفقًا لاحصاءات (2022)، تشهد الدول العربية ارتفاعًا في معدلات الفقر، حيث أصبح أكثر من ثلث السكان يعيشون تحت خط الفقر الوطني. ومن المتوقع أن يقود ذلك إلى زيادة ضعف الاستقرار المجتمعي في المنطقة. وإذا أضفنا لذلك ارتفاع معدلات عدم المساواة داخل المنطقة، سيتبين مدى الخسارة الواقعة في التنمية البشرية، والتي تقدر بـ 24.6٪، وهي ثالث أعلى نسبة على مستوى العالم، بعد جنوب الصحراء الكبرى بنسبة 30٪ وجنوب آسيا بنسبة 24.7٪. وتأتي عدم المساواة في التعليم لتبرز كعامل حاسم يزيد من خسائر التنمية البشرية في الدول العربية (Arab Monetary Fund. 2022).

ومن التحديات الاجتماعية التي تواجه تطوير التعليم العربي، عدم تكافؤ فرص التنمية والرعاية والتعليم بين الجنسين وبين الأسر الفقيرة والأسر الغنية ؛ حيث تتفاوت فرص الوصول إلى التعليم العام وخاصة في مراحلة الأولى وذلك على مستوى الدول العربية والوقت ذاته على مستوى كل دولة، وعلى سبيل المثال فإن أطفال 20% من الأسر الأغنى في مصر وجيبوتي، هم أكثر احتمالًا بمعدل ست مرات من أقرانهم في الأسرالأفقر للالتحاق ببرنامج الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة، وكذلك أطفال 20% من الأسر الأكثر ثراءً في العراق وليبيا وتونس، هم أكثر احتمالًا بمعدل 17مرة من أطفال الأسر الأفقر، (بروان، والمعشر، (2019)

4.3. ضعف الاهتمام بالديمقراطية وحقوق الإنسان وكثرة الصراعات

تواجه المجتمعات العربية تحديات ضعف الاهتمام بالديمقراطية، وقلة الاهتمام بمراعاة حقوق الإنسان والتعددية الفكرية والتنوع الثقافي والعقائدي، فضلا عن ضعف التحفيز والتشجيع للكفاءات الإبداعية، وهو ما يضع نظم التعليم

العربية في تحدٍ كبير لتعديل مثل هذه السلبيات والتحوُّل بالمجتمع العربي وأفراده للإيمان بأهمية الديمقراطية وتعزيز مبدأ الشورى ومراعاة حقوق الانسان وإعلاء قيمة الفرد وتعددية الفكر واحترام التنوع الثقافي والعقائدي.

وكذلك فإن كثرة الاضطرابات الداخلية والصراعات الخارجية وتزايد أعداد اللاجئين تزايد أعداد اللاجئين بشكل غير مسبوق في الدول العربية المستضيفة. تمثل جميعا تحديات كبيرة أمام النظم التعليمية في كثير من دول الوطن العربي ؛ حيث تتزايد معاناة العديد من الدول العربية من الاضطرابات الداخلية والصراعات الخارجية الشديدة، التي تؤثر سلبًا عليها وعلى الدول المجاورة لها، وتظهر هذه الآثار في ارتفاع معدلات الوفيات، وفقدان الدخل، والعنف القائم على النوع الاجتماعي، وتدمير رأس المال المادي، إضافةً إلى التأثيرات السلوكية الأطول أمداً كالتغير الواقع في الزواج والخصوبة، والتغير في أدوار المرأة، والتغير في أنماط الإنفاق الأسري على صحة الطفل وتعليمه، (Abu-Ismail, 2020).

4.4. انتشار المدارس الدولية في المجتمعات العربية

تُعَدُ منطقة الشرق الأوسط المنطقة الفرعية الرائدة في العالم من حيث التحاق الأطفال بالمدارس الدولية، حيث بلغ عدد الملتحقين 1.909.800 طالب في المدارس الدولية. وقد زاد العدد الإجمالي للمدارس الدولية من 1.900 إلى 2.050 خلال السنوات الخمس الماضية. وتتضمن منطقة الشرق الأوسط وأفريقيا ثاني أكبر عدد من المدارس الدولية المعتمدة على اللغة الإنجليزية من الناحية الجغرافيّة. وفي ترتيب البلدان. احتلّت الإمارات العربية المتحدة الصدارة في العالم. برصيد 511 مدرسة دولية. في حين تضمّنت قائمة أبرز 15 بلدًا في هذا المجال ثلاث دول عربية أخرى. وهي السعودية 245 مدرسة ومصر 183. وقطر 152. فقد احتلت الدول الثلاث المركز الخامس. والتاسع. والرابع عشر على التوالي(ISC Research. 2023).

ورغم نجاح المدارس الدولية في تقديم خدمات تعليمية متميزة لطلابها. إلا أنَّ تأثيرها المجتمعي لا يقتصر على طلابها فقط. بل امتد إلى المجتمع ككل. حيث ساهمت في تعميق التمايز بين الطبقات. وترسيخ العادات والتقاليد الغربية. وتراجع الاهمام باللغة العربية. كما أصبحت أداة للوجاهة الاجتماعية والتفاخر (عاطف. 2022). وهذا يلقي بالعبء على نظم التعليم الحكومية في مواجهة هذا الانتشار من أجل المحافظة على الثوابت الهوية العربية والخصوصيات الثقافية والحضارية وضرورة التجاوب الواعي مع الاتجاهات العالمية الحديثة.

4.5. ضعف الاهتمام بعمليات استشراف مستقبل التعليم في الدول العربية

يرى الكثير من التربويين والعاملين في قطاع التعليم في الدول العربية أن من بين التحديات الاجتماعية التي تواجه نظم التعليم دول الوطن العربي هو ما يتمثل في ضعف الاهتمام بعمليات استشراف مستقبل التعليم العربي ؛ حيث إنَّ عمليات استشراف مستقبل التربية والتعليم في معظم الدول العربية غالبًا ما يكون مرتبطًا ببعض التوجهات السياسية الإرادات الخارجية، وكما يرتبط أيضا بما تستهدفه بعض المنظمات الأممية والدولية. وهذا نتيجةً لغياب الإرادة السياسية وطبيعة الأنظمة السياسية التي تحكم بعض الدول العربية. وهنا تبرز ضرورة توكيد وتوطين عمليات استشراف مستقبل في الدول العربية وربطها بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في الدول العربية وفي العالم وذلك لكي تكون عملية وظيفية ومفيدة ويمكن من خلالها استشراف ملامح وأبعاد تحقيق تطوير التعليم العربي وتحسين مخرجاته بشكل علمكي ومنهجي صحيح (الحملة العربية للتعليم للجميع. 2021).

4.6. المحافظة على الثوابت والهوية العربية والتجاوب مع الاتجاهات العالمية

يتأثر التعليم في الدول العربية بالتنوع الثقافي واختلاف طبيعة النظم الاجتماعية كما يتأثر بعمليات المحافظة على الثوابت والهوية العربية واجراءات التجاوب مع الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تطوير التعليم وهو ما يتمثل في صعوبة المواءمة بين التقاليد والأعراف العربية وبين التوجهات التربوية المعاصر والممارسات المهنية الحديثة.

ومن هذا المنطلق فإن إجراء أي تغييرات جوهرية في التعليم يتطلب معالجة الأعراف والتقاليد الاجتماعية غير المناسبة وغير الفعالة والتي بدورها كثيرا ما تعوق عمليات الإصلاح والتطوير في مجال التعليم.

ولا شك في أن تغيير الأعراف والتقاليد الاجتماعية ليس بالأمر الهين، إلا أنه يمكن إنجازه وتحقيق الهدف منه عن طريق تنمية الوعي الإجتماعي والثقافي وتوضيح سلبيات بعض الأعراف والتقاليد الاجتماعية المرتبطة بمجال التعليم وتطوير مخرجات في مقتضيات الواقع المعاصر ومتطلبات سوق العمل وكذلك بيان عدم كفاءتها وعدم توافقها مع تطوارات الحاضر مقتضيات الحياة المعاصرة على أرض الواقع. وأيضا بيان مدى إعاقة سلبيات بعض بعض الأعراف والتقاليد الاجتماعية لعمليات تطوير التعليم وإصلاح المؤسسات التعليمية وتحسين جودة مخرجاتها.

ولكي تحقق هذه الجهود التوعوية أهدفها بفاعلية لابد وأن يستند إلى أدلة واقعية ومنطقية موثوق بها ومتوافق عليها وأن تستند كذلك إلى الرصيد الثقافي والحضاري المشترك الذي يؤسس لرؤية تربوية جامعة تكفل المحافظة على الثوابت وتصون الهوية العربية وفي الوقت ذاته تتيح التجاوب بفاعلية مع الاتجاهات العالمية الحديثة بعيدا عن أي خطاب عقائدي أو سياسي، وبحيث يتم التركيز على الإصلاحات الجوهرية والحقيقية التي تفضي بدرها إلى تطوير فعلى للتعليم العربي، وتحسين مخرجاته بشكل ملموس وليس مجرد تغييرات محدود أو طفيفة في السياسات التعليمية أو إعادة تنظيم الهياكل التنظيمية والإدارية في المؤسسات التعليمية.

5. التحديات التربوية

يواجه العديد التعليم الدول العربية كثير من التحديات التربوية التي تعوق تقدمه وتطوره في ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية المعقدة والتغيرات السريعة التي تمر بها المنطقة، ومن بين هذه التحديات ما يلي:

5.1. غياب الرؤية التربوية والتعليمية العربية الجامعة

انطلاقا من طبيعة الرؤية التربوية والتعليمية التي من خلالها يتم تحديد الاتجاهات التربوية والأهداف العامة للعملية التعليمية والخطط الاستراتيجية المرتبطة بها، فإنها توجه السياسات والبرامج التعليمية، وفي الوقت ذاته توفر إطارًا يربط بين أهداف التعليم ونظمه وسياقاته المختلفة واستراتيجيات تطويره المستقبلية.

وبالتالي فإن الرؤية التربوية والتعليمية الجامعة تعكس الإرادة المشتركة للدول العربية نحو تحسين التعليم ورفع كفاءته لمواكبة التغيرات المحلية والعالمية ؛ حيث يتطلب تحقيق هذه الرؤية التنسيق والتكامل بين السياسات التعليمية، والخطط التنفيذية وعمليات التطوير وتحديث المناهج، وتوفير الموارد التعليمية المشتركة والتعاون في مجالات البحث العلمي التربوي، وتأهيل الكوادر التعليمية وذلك بما يسهم في مواجهة التحديات التعليمية المشتركة في العالم العربي مثل الأمية، وضعف الجودة التعليمية، والفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وتعزيز الهوية الثقافية العربية.

ونظرا لأن النظم التربوية في معظم الدول العربية لم تستمد فلسفتها من عقيدة أو غاية محددة ومتفق عليها، كما لم تبنى على تجارب نفسية واجتماعية مستمدة من التاريخ العربي المشترك فإن هذه النظم في حاجة إلى رؤية تربوية وتعليمية جامعة يتم في ضوئها تطوير التعليم العام بما يلبي الحاجات العربية المشتركة (النقيب، المهدي، ويوسف، 2013).

ولذلك فبرغم أن العديد من الدول العربية قد حققت تقدمًا ملحوظًا في مجال التعليم، إلا أن غياب الرؤية التربوية الجامعة التي تُوحد الأنظمة التعليمية العربية في إطار منظومة تربوية وتعليمية متكاملة كثيرا ما يعوق عملية التطوير الشامل والمتكامل للتعلم في الدول العربية، (بن فاطمة، 2019). وعلى سبيل المثال فإن التطورات والتوجهات العالمية في مجال التعليم العام تضغط على الأنظمة التعليمية العربية للحاق بركب التقدم من خلال توجيه الجهود وتوفير الموارد اللازمة لتطوير البينية التحتية التعليمية وتحديث المناهج الدراسية وتفعيل استراتيجيات التعلم النشط، والتوسع في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الرقمية الحديثة.

ولكن مع غياب الرؤية العربية الجامعة، تصبح هذه الجهود وتلك الموارد محدودة الجدوى ومتباينة الفاعلية من دولة لأخرى، ولذ فإن تطوير التعليم العربي بحاجة إلى رؤية تربوية مستقبلية جامعة وبحيث يتم ترجمتها إلى سياسات تعليمية واضحة وأهداف استراتيجية مشتركة ومتكاملة وفقًا لاحتياجات المجتمعات العربية ومتطلبات العصر وتحدياته المستقبلية.

ولذلك يشير بن فاطمة (2019) إلى أن الجهود المبذولة لتطوير التعليم العربي تواجه تحدي غياب الرؤية التكاملية للتخطيط التربوي، وإن اختلف ذلك من قطر إلى آخر، وكذلك غياب الرؤ ية المستقبلية لمواجهة مشكلات ما بعد الحضارة الصناعية، فالتربية في الأقطار العربية تستهدف المستقبل؛ بينما هي مخطط لها على أساس الماضي فضلا عن خضوع

تطوير النظم التربوية في أغلب الأقطار العربية لتصورات السياسيين، وارتباطه بكل وزير تسند إليه مهام التربية والتعليم؛ مما يقود إلى تطوير جزئي يختلف من حكومة إلى أخرى، ومن وزير إلى آخر، دونما توحيد للرؤى والأهداف (بن فاطمة، 2019)

ويتجلى غياب الرؤية التربوية والتعليمية العربية الجامعة في تعدد السياسات التعليمية واختلاف الأهداف الاستراتيجية لكل دولة، مما يحد من إمكانية تحقيق تكامل تعليمي يسهم في دعم التنمية الشاملة ويُلبي احتياجات مجتمعات الدول العربية وهو ما ينعكس بأثاره السلبية على العملية التعليمية؛ حيث يتم بذل كثير من الجهود التربوية ولكنها تأتي متكررة ومتشابهة مما يقلل من كفاءة هذه الجهود ويحد من القدرة على مواجهة التحديات التعليمية المشتركة بفاعلية، وفي الوقت ذاته يجعل من الصعب على الأنظمة التعليمية العربية مواكبة التوجهات العالمية الحديثة مثل التعلم الرقمي، والتعلم التقني والتعليم الريادي والتعلم المتمحور حول المتعلم، وتنمية المهارات الناعمة، وغيرها.

وكما يتجلى غياب الرؤية التربوية والتعليمية العربية الجامعة أيضا في انخفاض مستوى جودة التعليم وتعاظم الفجوة بين التعليم واحتياجات سوق العمل في الدول العربية، فضلا عن ضعف الهوية الثقافية المشتركة وتأثيره السلبي على الشعور بالإنتماء العربي، ومن ثم تراجع مكانة التعليم العربي محليا وعالميًا.

وبالتالي فإن الأمر يتطلب وضع رؤية تربوية وتعليمية جامعة تمثل إطار عمل إقليمي للتعليم العربي بحيث يتم من خلالها وضع الأهداف التعليمية المشتركة، وتوحيد المعايير الأكاديمية التي تكفل تحسين مستوى جودة التعليم من خلال عمليات الإعتماد وضمان جودة التعليم.

وكذلك تعزيز التعاون والتكامل بين الأنظمة التعليمية ودعم إنشاء شراكات تعليمية بين المؤسسات الأكاديمية في الدول العربية، وتشجيع برامج التبادل الطلبةي وأعضاء هيئة التدريس، وتسهيل التنقل الأكاديمي بين الدول العربية ؛ وبحيث يعزز من تبادل الخبرات والمعرفة ويحقق التكامل بين الأنظمة، وفي الوقت ذاته، يساعد في تطوير الخطط الاستراتيجية ووضع الرؤى التعليمية المستقبلية الواضحة التي تتماشى مع التطورات العالمية وتلبي احتياجات الأجيال القادمة في مجال التعليم.

5.2. تقليدية المناهج الدراسية وعدم مسايرة كثير من المستجدات العلمية والحياتية

تواجه المناهج الدراسية في الدول العربية تحديات كثيرة نظرًا لاهتمامها الكبير بالمعلومات والمعارف، ومن ثم التركيز على الجانب النظري مقابل ضعف الاهتمام بالجانب العملي أو التطبيقي والمتمثل في المهارات الأدائية والعقلية وكذلك الجانب الوجداني والمتمثل في القيم والاتجاهات، فضلا عن إغفال هذه المناهج للكثير من المهارات الشخصية والاجتماعية، وغيرها من المهارات اللازمة لبناء شخصية الفرد بشكل متوازن متكامل معرفيا ومهاريا ووجدانيا الطلبة على الفهم العميق وتحليل الأفكار وتطبيقها، وبما يمكنهم من مواجهة التحديات العلمية والعملية في حياتهم اليومية.

وتفتقر المناهج الدراسية في معظم الدول العربية إلى التنوع والمرونة اللازمة لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والمتواصلة والتغيرات الحياتية المرتبطة بها؛ إذ غالبًا ما تنحصر هذه المناهج مجالي العلوم والأداب وفي إطار من الفصل التام بينهما - وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي - تحت مسمى القسم العلمي والقسم الأدبي، كما تقتصر على تقديم موضوعات دراسية محددة تقلّ فيها الفرص التربوية اللازمة لتنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي لدى الطلبة، وفضلا

عن ذلك كثيرا ما يتم تكرارها في أكثر من صف دراسي وأكثر من منهج، رغم أهمية الموضوعات الدراسية الأخرى الحديثة مثل: الذكاء الاصطناعي، وعلوم البيانات، والتكنولوجيا الحيوية وعلوم المستقبل والتغيرات المناخية، والتنمية المستدامة، غيرها.

ولذلك يشير تقرير البنك الدولي (2019) إلى أن المناهج التي تتم دراستها في العديد من الفصول الدراسية في الدول العربية تتسم بطابع تقليدي وليس لها علاقة بحياة الطلبة اليومية، ويتم تقديم محتوى هذه المناهج الدراسية على شكل مجموعات من الحقائق والعمليات التي يجب حفظها، بطريقة لا تشجع التعلم المستقل أو الاستفسار، (البنك الدولي، 2019).

وتعاني المناهج الدراسية في كثير من الدول العربية من المركزية في إعدادها وتطويرها ؛ حيث، يتم وضع هذه المناهج وتطويرها بشكل مركزي، مما يجعلها يفقدها المرونة والتكيف مع احتياجات الطلبة المتنوعة في المناطق الجغرافية المختلفة، بالاضافة إلى الإعتماد على أنظمة التقويم التقليدية التي تقيس قدرة الطلبة على الحفظ بدلاً من الفهم الحقيقي والتطبيق العملي للمعارف والمهارات والقيم التي تم اكتسابها خلال عمليات التعليم والتعلم.

كما أن تلك المناهج غالبًا ما تكون محدودة العمق والشمول في تناول الموضوعات الدراسية، حيث كثيرا ما يتم تقديم مواضوعات دراسية مكررة، ولا تشجع على التفكير وتنمية القدرات العقلية العليا ولا تستهدف تطوير المهارات لدى الطلبة بشكل مباشر، (الطرابلسي، 2024).

ومن هذا المنطلق فإن المناهج الدراسية الحالية في معظم الدول العربية لا تتيح التفعيل الكافي لمهارات الفهم العميق والتفكير النقدي والتفكير الابداعي في عمليات التعليم والتعلم وهو ما يؤدي إلى تعاظم الفجوة بين المعرفة المكتسبة في المؤسسات التعليمية والمهارات العلمية والمهنية المطلوبة في الحياة اليومية ضعف قدرة الطلبة على التكيف الإيجابي مع متطلبات العصر الحديث.

وبالتالي فإن تطوير المناهج الدراسية في الدول العربية لم يعد خيارًا استراتيجيا أو مجرد مطلبا اجتماعيا، بل أصبح ضرورة تربوية وتعليمية لتلبية الشخصية للمتعلمين أنفسهم في ضوء متطلبات العصر الحديث التي تستلزم التطوير المستمر للتعليم وإدماج التكنولوجيا والتقنيات الرقمية في العملية التعليمية وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة.

5.3. تدني مستوى جودة التعليم في كثير من الدول العربية

تعتبر جودة التعليم من أهم المؤشرات على تطور الأمم وتقدمها، وتشكل تحديًا كبيرًا للعديد من الدول العربية، وعلى الرغم من الجهود العربية المبذولة لرفع مستوى جودة التعليم في الوطن العربي، إلا أنه مازال متدنيا في كثير من الدول العربية، كما أن هناك تفاوتًا كبيرًا بين الدول وبعضها البعض من ناحية، وبين المناطق الجغرافية المختلفة داخل كل الدولة.

وقد يرجع هذا التدني في مستوى جودة التعليم إلى التحديات المتنوعة (السياسة- الاقتصادية - الاجتماعية – التربوية- التقنية) التي يواجهها التعليم في الدول العربية وإن كان ذلك بدرجة تختلف من دولة عربية لأخرى ومن منطقة جغرافية لأخرى داخل كل دولة.

وتلك التحديات هى ما تؤدى إلى التباين الكبير بين الدول العربية في مستوى جودة التعليم، وعلى سبيل المثال فإن التمويل المتاح للتعليم يمكن أن يؤثر في مستوى جودة العملية التعليمية ومدى تحقيق نواتج التعلم المستهدفة منها بفاعلية عالية، وفي الوقت ذاته يؤدي إلى التفاوت بين الدول العربية في مستوى جودة التعليم ؛ حيث يتم تخصيص ميزانيات محدودة وغير كافية للتعليم في بعض الدول مقابل تخصيص ميزانيات كبيرة وزائدة عن الحاجة في دول أخرى، مما يعني عدم التوزيع العادل للموارد بين الدول وبين المناطق الجغرافية داخل كل دولة وبالتالي التفاوت بينها في مستوى جودة التعليم، (الحميدي، 2021).

كما أن نقص الكفاءات التدريسية وعدم كفاية الكوادر المهنية المؤهلة يُعد من أهم العوامل التي تسهم في تدني مستوى جودة التعليم وتفاوته من دولة عربية لأخرى ومن منطقة جغرافية لأخرى ؛ حيث تعاني العملية التعليمية في كثير من الدول العربية من النقص الواضح في عدد المعلمين والمعلمات وعدم كفاية الكوادر المهنية المؤهلة، وذلك نتيجة لضعف الأجور وعدم إعطاء الأهمية المجتمعية اللازمة للعمل التربوي وصعف تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين وغياب العمل الجاد لتمهين التعليم واعتباره من المهن الرفيعة في المجتمعات العربية.

وذلك الأمر يقلل من انتماء المعلم لمهنته يجعله أقل رضا عنها مقارنة بزملائه في المهن الأخري، ومن ثم عزوفه عن مهنة التدريس ؛ حيث يتزايد إحساسه بأن الجهد الذي يبذله لا يتناسب مع ما يقدم إليه ولا يوفر له التقدير الاجتماعي الذي يستحقه مما يعيق تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بفاعلية عالية وبالتالي تدني مستوى جودة التعليم في معظم الدول العربية، (العريعر، 2021).

ولذلك فإن قضية تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين وتحسين أوضاعهم المهنية والمادية تعد من القضايا الجوهرية التي تستدعي اهتمامًا خاصًا في الغالبية العظمى من الدول العربية، وذلك نظراً لتأثيرها المباشر على جميع عناصر المنظومة التعليمية، فالمعلم هو ركيزة أساسية في العملية التعليمية، ودوره محوري في تحقيق أهدافها بفاعلية وجودة عالية.

وبناءً على ما سبق فإن تحسين مستوى جودة التعليم في الدول العربية والتغلب على التفاوت بينها في هذا المجال يتطلب مزيد من التعاون والبحث العلمي والتربوي المتواصل الذي يستهدف تطوير التعليم العربي ورفع مستوى جدودته في مختلف الدول العربية، كما يتطلب أيضا تعزيز الجهود التربوية المشتركة من الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني والهيئات الدولية المعنية بالتعليم، وذلك في إطار منهجي ومنظومي متكامل يتم من خلاله تطوير السياسات التعليمية، وتوطين الاستثمار في التعليم وتنمية الكفاءات البشرية التربوية، وتوفير البيئات التعليمية المحفزة للابداع والابتكار في عمليات التعليم والتعليم وتحقيق النواتج التعليمية المستهدفة بجودة عالية ووفقا للمعايير العلمية والتربوية المحددة.

6. التحديات التقنية

في ضوء طبيعة الدول العربية وتطرها الاقتصادى والاجتماعي تتشكل تحديات تقنية متنوعة تختلف في حدتها وتاثيراتها السلبية على التعليم من دولة عربية لأخرى ومن هذه التحديات التقنية ما يلي:

6.1. ضعف البنية التحتية التكنولوجية وانعدامها في كثير من المناطق الجغرافية

تواجه البنية التحتية للمؤسسات التعليمية في الدول العربية تحديات كبيرة تتعلق بالتكنولوجيا والتعليم الرقمي، وتختلف البيانات المتاحة حول هذا الموضوع من دولة إلى أخرى بين الدول العربية، وتوضيح ذلك كما يلي:

- الوصول إلى الإنترنت في المدارس بمعظم الدول العربية، هناك تفاوت كبير بين المناطق الحضرية والريفية من حيث توفر الإنترنت في المدارس، وفقًا لتقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) والبنك الدولي (التقرير العالمي لرصد التعليم، 2023):
  - دول الخليج مثل الإمارات وقطر تتمتع بنسب عالية جدًا في تغطية الإنترنت بالمدارس، حيث تتراوح النسبة بين 90% إلى 100%.
  - دول شمال إفريقيا مثل المغرب وتونس، تشير التقارير إلى أن حوالي 60-70% من المدارس متصلة بالإنترنت، لكن الأرقام تتناقص في المناطق الريفية.
  - مصر، تشير التقارير إلى أن حوالي 50% من المدارس تتوفر فيها خدمة الإنترنت، ولكن غالبًا ما تكون هذه الخدمة ضعيفة أو محدودة في المناطق الريفية.
- الأجهزة الرقمية في المدارس تظهر جليًا في توفر الأجهزة الرقمية (مثل الحواسيب والأجهزة اللوحية) للطلاب والمعلمين، ففي الإمارات وقطر، توفر كل مدرسة تقريبًا أجهزة رقمية للطلاب والمعلمين، وفي المغرب، بدأ برنامج الحكومة لتوزيع الحواسيب على الطلبة والمعلمين في تحسين الوضع، إلا أن التغطية لا تزال أقل من 50%، ومصر بدأت في تنفيذ مشروع "التابلت المدرسي" منذ عام 2018، حيث تم توزيع الأجهزة على الطلبة في بعض المراحل التعليمية، ولكن التغطية لم تصل بعد إلى جميع الطلبة.
- البنية التحتية التكنولوجية تشمل توفر مختبرات الحاسوب الشبكات اللاسلكية(Wi-Fi) ، والمنصات التعليمية الرقمية، حيث تتصدر دول الخليج القائمة من حيث جاهزية البنية التحتية، حيث تمتلك معظم المدارس في الإمارات والسعودية بنية تحتية متطورة تدعم التعليم الرقمي، وفي تونس والمغرب، تتراوح نسبة المدارس التي تمتلك مختبرات حاسوب بين 40% و60%، مع وجود تفاوت كبير بين المناطق، وفي مصر، حوالي 30% فقط من المدارس الحكومية مجهزة ببنية تحتية تقنية كافية لدعم التعليم الرقمي، مع زيادة في النسبة في المدارس الخاصة.
- نسبة تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، وفقًا لتقرير البنك الدولي (2020)، في الإمارات والسعودية، أكثر من 80% من المعلمين تلقوا تدريبات على استخدام التكنولوجيا في التعليم، وفي المغرب وتونس، تقدر النسبة بحوالي 50-60%، مع توجه حكومي لتحسين هذه الأرقام عبر برامج تدريبية مستمرة، وفي مصر، تشير التقارير إلى أن أقل من 40% من المعلمين تلقوا تدريبات كافية في هذا المجال، وهناك محاولات لزيادة هذه النسبة من خلال مبادرات تدريبية (ملخص تقرير البنك الدولي، 2020).

ويتضح مما سبق أن معظم الدول العربية تعاني من ضعف في البنية التحتية التكنولوجية، مما يؤثر سلباً على قدرة هذه الدول على الاستفادة من التحولات التكنولوجية الحديثة؛ وتعدد الأسباب وراء هذا الضعف منها نقص التمويل، تدهور البنية التحتية القائمة، وسوء التخطيط الاستراتيجي، وهذه المشكلات تجعل من الصعب تحسين الوصول إلى البيانات ودعم البرامج التكنولوجية الضرورية.

وفي المقابل فإن هناك بعض الدول العربية، خاصة في الخليج، تحقق تقدماً ملحوظاً في بناء البنية التحتية للتعليم الرقمي، بينما لا تزال هناك فجوة كبيرة بين هذه الدول وبقية الدول العربية، فالكثير من البلدان، خاصة في شمال إفريقيا وبعض دول المشرق العربي، تواجه تحديات كبيرة في هذا المجال، بما في ذلك ضعف الوصول إلى الإنترنت، نقص الأجهزة الرقمية، وتدني مستويات تدريب المعلمين، وهذه التحديات تستدعي بذل جهود أكبر في تطوير التعليم الرقمي وتعزيز البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية لتحسين مخرجات التعليم في العالم العربي.

6.2. الفجوة الرقمية وتباين مستوى التحول الرقمي التعليمي بين الدول العربية

تشير الفجوة الرقمية في التعليم إلى التفاوت في إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية بين الدول العربية، وكذلك بين المناطق الحضرية والريفية داخل كل دولة، وهي نتيجة لعدة عوامل مثل ضعف الوصول إلى الإنترنت، وانعدام المهارات التقنية، والفقر، والتفاوتات الاجتماعية والاقتصادية، وفيما يلي بعض الإحصاءات التي تسلط الضوء على هذا التفاوت:

- تباين مستوى التحول الرقمي بين الدول العربية، (تقرير اليونسكو، 2023):
  - دول الخليج العربي، مثل الإمارات، قطر، السعودية تتصدر قائمة الدول التي حققت مستويات عالية في التحول الرقمي في التعليم، حيث نجد أن الإمارات وقطر، تتجاوز نسبة المدارس المتصلة بالإنترنت 90%، وجميع الطلبة تقريبًا في المدارس الخاصة يحصلون على أجهزة رقمية (مثل الحواسيب أو الأجهزة اللوحية)، والسعودية وصلت نسبة تغطية الإنترنت في المدارس إلى 85-90% في المناطق الحضرية.
  - دول شمال إفريقيا، مثل المغرب وتونس، يتسم التحول الرقمي بوتيرة بطيئة، ففي المغرب، تصل نسبة المدارس المتصلة بالإنترنت إلى حوالي 60% في المدن، ولكن أقل بكثير في المناطق الريفية، حيث قد لا تتجاوز 30-40%، وفي تونس، تختلف النسبة بين 40-70% حسب المنطقة.
  - مصر تسعى فيها الحكومة إلى تعزيز التحول الرقمي من خلال برنامج "التابلت المدرسي." حيث حوالي 50% من المدارس الحكومية متصلة بالإنترنت في المدن، ولكن أقل من 20% في المناطق الريفية، وبرنامج التابلت المدرسي يغطي نحو 70% من طلاب المرحلة الثانوية في المدن الكبرى.
  - دول الصراع، مثل سوريا واليمن وفلسطين ولبنان، تدهورت البنية التحتية التعليمية بشكل كبير بسبب الأزمات والحروب، فنسبة المدارس المتصلة بالإنترنت منخفضة للغاية، وغالبية الطلبة في المناطق الريفية لا يحصلون على تعليم رقمي.
- التفاوت بين المناطق الحضرية والريفية داخل الدول:
  - الإمارات وقطر: الفجوة الرقمية بين المناطق الحضرية والريفية شبه معدومة، حيث يتمتع كل الطلبة تقريبًا في جميع أنحاء الدولة بإمكانية الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية.

- السعودية: في المناطق الريفية، يصل معدل توفر الإنترنت في المدارس إلى حوالي 70% مقارنة بـ 90% في المدن الكبرى مثل الرياض وجدة.
- المغرب: الفجوة بين المناطق الحضرية والريفية واضحة؛ المدارس في المناطق الريفية تعاني من ضعف البنية التحتية، حيث لا تتوفر خدمات الإنترنت إلا في أقل من 40% من المدارس الريفية، مقارنة بـ 70% في المدن.
- مصر : الفجوة الرقمية واضحة بين الريف والحضر، حيث تعاني المدارس الريفية من ضعف الوصول إلى الإنترنت والأجهزة الرقمية. في حين أن 50% من المدارس في المناطق الحضرية متصلة بالإنترنت، فإن النسبة في الريف قد لا تتجاوز 15-20%.

وبالتالي فإن الفجوة الرقمية بين الدول العربية يمكن أن تؤدي إلى تقليل فرص العمل والنمو الاقتصادي للأفراد والمجتمعات، ولتقليص هذه الفجوة، تعمل الحكومات والمنظمات الدولية والمجتمع المدني على تقديم جهود منسقة لتحسين الوصول إلى الإنترنت، وزيادة التدريب والتعليم التقني، وتعزيز الوعي والمشاركة الرقمية؛ وبسبب هذه الفجوة، يُحرم بعض الأفراد من الفوائد التي تقدمها التكنولوجيا الرقمية والمعلومات المتاحة عبر الإنترنت، في حين يتمتع آخرون بإمكانية الوصول إلى هذه الفرص. وتتجلى هذه الفجوة بشكل واضح في مجالات مثل الوصول إلى الإنترنت، الإستخدام الفعّال للتكنولوجيا، والمشاركة الرقمية.

وكذلك فإن الفجوة الرقمية تؤثر بشكل كبير على تحقيق أهداف التعليم بفاعلية وتحسين مخرجاته في ضوء متطلبات العصر الرقمي في الدول العربية، حيث يواجه الأفراد المتأثرون بها تحديات في الوصول إلى المواد التعليمية عبر الإنترنت والتفاعل مع التكنولوجيا في عملية التعلم. وكنتيجة لذلك، قد تزداد الفجوة في المعرفة والمهارات بين الأفراد.

وعليه فإنه يمكن القول بأن الفجوة الرقمية القائمة بين الدول العربية وبين المناطق الحضرية والريفية داخل كل دولة تمثل تحدٍ كبير، وتتفوق دول الخليج في توفير البنية التحتية الرقمية على مستوى وطني شامل، بينما تعاني دول مثل مصر والمغرب وتونس من فجوات كبيرة بين المدن والريف، مما يعوق التحول الرقمي في التعليم بشكل متكافئ.

6.3. عدم كفاية الخبراء والمتخصصين في مجال التقنيات الرقمية التربوية

يُعتبر النقص في الخبراء والمتخصصين في مجال التقنيات الرقمية التربوية في بعض الدول العربية تحديًا كبيرًا يعوق جهود تطوير التعليم الرقمي. هذا النقص يرجع إلى عدة عوامل خاصة تتمثل في الآتي:

- نقص البنية التحتية الرقمية في بعض الدول :على الرغم من الجهود المبذولة، لا تزال بعض الدول العربية تفتقر إلى البنية التحتية الرقمية الكافية لدعم تطبيقات التكنولوجيا في التعليم، مما يقلل من فرص تطوير الخبرات في هذا المجال.
- قلة البرامج الأكاديمية والتدريبية المتخصصة :هناك نقص في البرامج الأكاديمية التي تركز على تأهيل متخصصين في مجال التقنيات التربوية الرقمية، سواء في الجامعات أو المعاهد. كما أن برامج التدريب المتخصصة قد لا تكون متوفرة بشكل كافٍ.
- الاستثمار المحدود في التكنولوجيا التعليمية: العديد من الدول العربية لا تُعطى التقنيات الرقمية في التعليم الأولوية التي تستحقها، مما يؤدي إلى نقص في الدعم المالي لتدريب المعلمين والخبراء في هذا المجال.

- المقاومة الثقافية للتغيير: في بعض الأحيان، قد تواجه الدول العربية مقاومة من الجهات التعليمية أو المجتمعية لاستخدام التكنولوجيا بشكل كامل في التعليم، نتيجة لعادات تقليدية أو خوف من فقدان الوظائف التقليدية.
- الاعتماد على الأنظمة التعليمية التقليدية :تميل العديد من المؤسسات التعليمية في الدول العربية إلى الاعتماد على المناهج والطرق التقليدية في التدريس، دون دمج كافٍ للتقنيات الرقمية، مما يجعل من الصعب تطوير الكفاءات التربوية المتخصصة في التكنولوجيا.

ولحل مشكلة نقص الخبراء والمتخصصين في مجال الشبكات والتقنيات الرقمية التربوية في الدول العربية، من الضروري زيادة الاستثمار في التعليم الرقمي، وتطوير برامج تدريبية متخصصة، إضافة إلى دعم المبادرات الهادفة إلى رفع الوعي بأهمية التحول الرقمي في التعليم (دوادي، 2018).

وكذلك تطوير البنية التحتية الرقمية، وإطلاق برامج أكاديمية متخصصة، وتعزيز التدريب المستمر، كما ينبغي تحفيز الابتكار والبحث العلمي، وتشجيع الدراسات التي تركز على التعليم الرقمي، إضافة إلى تمويل الأبحاث والمشاريع التي تهدف إلى تطوير أدوات تعليمية رقمية مبتكرة مرتبطة باحتياجات المجتمعات العربية.

كما يمكن أيضًا إنشاء مراكز ابتكار تعمل على تصميم حلول تكنولوجية مناسبة للبيئات التعليمية المحلية، ورفع مستوى الوعي الثقافي بأهمية التكنولوجيا في التعليم. بالإضافة إلى ذلك، تطوير منصات تعليمية رقمية محلية لتوفير المحتوى التعليمي الإلكتروني سيساهم في تعزيز الخبرات الوطنية، كما أن دعم انتشار التعليم المفتوح والمجاني عبر الإنترنت (MOOCs) سيساعد المعلمين والطلبة في اكتساب المهارات الرقمية الضرورية.

6.4. قلة عدد أخصائي تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني

تواجه العديد من الدول العربية تحديات كبيرة في توفير العدد الكافي من أخصائي تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني؛ مما يشكل عائقًا أمام تسريع التحول الرقمي في التعليم، ورغم الجهود المتزايدة لتطوير هذه القدرات، إلا أن الفجوة لا تزال كبيرة، خاصة في المناطق الريفية، وتشير بعض الإحصائيات عن أخصائي تكنولوجيا التعليم في بعض الدول العربية إلى ما يلي:

- الإمارات العربية المتحدة: رغم وجود عدة برامج لتطوير تكنولوجيا التعليم، لا تزال نسبة أخصائي تكنولوجيا التعليم أقل من 5% من إجمالي العاملين في القطاع التعليمي.
- السعودية: مع تنفيذ رؤية 2030، ارتفعت نسبة المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، لكن الحاجة لا تزال قائمة خصوصًا في المناطق الريفية، وتشير التقارير إلى أن حوالي 30% فقط من المعلمين في المدارس الحكومية مدربون على استخدام التكنولوجيا الرقمية (وزارة التعليم المملكة العربية السعودية، 2023).
- مصر: على الرغم من المبادرات التدريبية التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم، فإن نسبة المعلمين المتخصصين في التعليم الإلكتروني لا تتعدى 10% تعاني المناطق الريفية بشكل خاص من نقص كبير في أخصائي تكنولوجيا التعليم مقارنة بالمدن الكبرى.
- المغرب: تشير البيانات إلى أن أقل من 20% من المعلمين حصلوا على تدريب متخصص في تكنولوجيا التعليم، ورغم الجهود الحكومية لرفع هذه النسبة، إلا أن المناطق النائية لا تزال تشكل تحديًا رئيسيًا.
- الأردن: تبلغ نسبة أخصائي تكنولوجيا التعليم في المدارس الأردنية حوالي 15%، مع تركيز أكبر في المناطق الحضرية، بينما تواجه المناطق الريفية صعوبات أكبر في توفير التدريب المستدام والتطوير المهني.

وتشير هذه التحديات والإحصائيات إلى الحاجة الماسة لتطوير وتنمية الكفاءات في مجال تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني في الدول العربية، لضمان مستقبل تعليمي رقمي شامل ومستدام، (أحمد، 2020)، وتتمثل التحديات الرئيسية في قلة عدد أخصائي تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني فيما يلي:

- نقص التدريب المستمر: الكثير من المعلمين والأخصائيين يتلقون تدريبًا محدودًا أو غير منتظم في مجال تكنولوجيا التعليم.
- الفجوة بين الحضر والريف: المناطق الريفية تعاني من نقص حاد في أخصائي تكنولوجيا التعليم مقارنة بالمناطق الحضرية.
- ضعف البنية التحتية: في بعض الدول، تفتقر البنية التحتية التكنولوجية للدعم اللازم لتطوير التعليم الرقمي، مما يزيد من صعوبة تدريب المتخصصين.

وفي ضوء ما سبق فإن تطوير التعليم في الدول العربية يستلزم توفير البرامج التدريبية المتخصصة والمستدامة لتأهيل أخصائي تكنولوجيا التعليم، وكذلك تعزيز التعاون بين القطاعين العام والخاص لدعم التنمية المهنية في مجال التعليم الإلكتروني، وتحسين البنية التحتية الرقمية في المناطق الريفية لضمان وصول التعليم الرقمي بشكل عادل.

6.5. ضعف مسايرة النظم التعليمية العربية للتطورات التكنولوجية المتسارعة

يمثل التأخر في مواكبة النظم التعليمية في معظم الدول العربية للتطورات التكنولوجية السريعة تحدياً كبيراً يؤثر سلباً على فعالية التعليم وجودته، حيث تعاني العديد من الأنظمة التعليمية من فجوة كبيرة في استخدام التقنيات الحديثة والتطبيقات المرتبطة بتكنولوجيا التعليم، مما يستلزم تعزيز الفهم والتخطيط السليم لمواجهة هذه التحديات.

ومن أبرز التحديات التي تواجه التعليم في الدول العربية هو الاعتماد على التقنيات التقليدية، حيث لا تزال العديد من المؤسسات التعليمية تستخدم أساليب قديمة لا تتيح الاستفادة الكاملة من إمكانيات التكنولوجيا الحديثة، كما يعاني التعليم من نقص في الموارد التكنولوجية، حيث تفتقر المدارس إلى الأجهزة المتطورة، البرامج التعليمية، أو حتى الاتصال بالإنترنت، مما يحد من قدرة المعلمين والطلبة على الاستفادة من الأدوات التكنولوجية المتاحة (الحميدي، 2021).

إلى جانب ذلك، يبرز ضعف التدريب التقني للمعلمين كعائق آخر، إذ يحتاج المعلمون إلى برامج تدريبية مستدامة لتعلم كيفية استخدام الأدوات الرقمية بكفاءة في العملية التعليمية، وهو ما تفتقر إليه العديد من النظم التعليمية، كما أن المناهج الدراسية غير محدثة في بعض الدول، إذ لا تواكب التطورات التكنولوجية ولا تتضمن المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي وحل المشكلات واستخدام التكنولوجيا، وأخيرًا هناك مقاومة للتغيير من بعض القيادات التربوية والإدارية التي تميل إلى الأساليب التقليدية وتعتبر التعليم الإلكتروني والتكنولوجي أقل أهمية.

وهناك أيضا مقاومة بعض المعلمين للتحول الرقمي التي تُعد واحدة من التحديات التي تعوق تطوير العملية التعليمية في الدول العربية، وتظهر هذه المقاومة بشكل خاص في عدم استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة بسبب نقص المهارات الرقمية والخبرة المهنية اللازمة لاستخدام التكنولوجيا التعليمية بشكل فعال في عمليات التعليم والتعلم، مما يعيق فعالية دمج التكنولوجيا في التعليمية.

ولذلك فإن الأمر يتطلب نهجًا شاملًا ومرنًا يركز على تطوير القدرات التكنولوجية والبنية التحتية، إلى جانب تعزيز المهارات الرقمية، ويمثل هذا التوجه رؤية واضحة نحو تحقيق تعليم عصري وشامل، يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، ويضع التعليم في الدول العربية على مسار التقدم والتطور.

كما يتطلب أيضا أن تولي الدول العربية اهتمامًا خاصًا لتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المؤسسات التعليمية، وتحديث المناهج الدراسية لتواكب التطورات الرقمية وتغرس مهارات القرن الحادي والعشرين، كما يتطلب الأمر تعزيز برامج تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية المتقدمة، وتشجيع الابتكار في التعليم الإلكتروني لضمان تقديم تعليم عصري وشامل يتماشى مع التحولات التكنولوجية.

ولاشك أن الاطلاع على تجارب وخبرات الدول المتقدمة والاستفادة منها في مجال تطوير التعليم والعمل بكل السبل على اللحاق بركب التقدم العالمي في مجال التعليم أمر ضروري ومحمود، بل ويعد من بواعث التوجه المجتمعي الفاعل للنهوض بالتعليم وتحسين مخرجاته في ضوء التوجهات العالمية والتجارب الدولية الرائدة، وهو الأمر الذي يتطلب ضرورة الاختيار الواعي والدقيق من بين تلك التوجهات العالمية والتجارب الدولية الرائدة ما يتناسب مع طبيعة السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمعات العربية وكذلك مقتطيات الواقع العربي وتطلعاته المستقبلية.

وفي ضوء ما سبق يتضح بجلاء أن تطوير التعليم في الدول العربية يتطلب التحديد الدقيق للتحديات التي تواجه التعليم العام بمراحله المختلفة من أجل مواجهة تلك التحديات والتغلب عليها في رؤية تربوية واضحة ومنهجية علمية محددة ؛ بحيث يكون هذا التطوير استجابة لأولويات المجتمعية العربية وفي ضوء طبيعة واقع هذه الدول العربية وتطلعاتها المستقبلية. وليس مجرد تطوير ظاهري نابع من مجرد الرغبة في محاكاة الأخرين أو استيراد تجارب الدول الأخرى كما هى وانتظار نجاحها المطلق بغض النظر عن مدى توافر مقومات هذا النجاح المنتظر.

ثالثا: الرؤية الاستشرافية المستقبلية للتعليم العام

كلنا على وعي تام بأن التعليم شهد العديد من التغييرات في المؤسسات التعليمية، وفي طرق التدريس وزيادة استخدام التكنولوجيا للأغراض التعليمية، وبحيث يمكننا القول " "لقد تقدمنا بسرعة تعادل عقد من الزمان على الأقل".

وتعزيزاً لنهج التفكير الاستشرافي والتخطيط الاستراتيجي في بناء المشاريع التربوية، ودعما لأواصر التعاون والتضامن بين مختلف الدول العربية يجب ان تتم عملية استشراف مستقبل التعليم بتطوير المنظومات التعليمية وأساليبها وطرقها ومنهجياتها من اجل جعل هذه العملية تشكل مؤشرا للقياس تستند اليها الجهات ذات العلاقة وفي مقدماتها وزارات التربية والتعليم في الدول العربية.

فهناك حاجة الى إطار جديد للتربية والتعليم في الدول العربية، فالمنطقة تحتاج الى معالجة كثير من الاعتلالات والثغرات في الأنظمة التعليمية والتربوية، والدفع نحو إنشاء نظام تعليمي يهيئ جميع المتعلمين الى لمستقبل مثمر وناجح وأفضل لهم ولمجتمعاتهم. لذلك يجب جعل "التعليم " أولوية خلال الفترة القادمة في الدول العربية، واساس لتحقيق النمو والتنمية المنشودة في المجتمعات لعربية [73].

أن ما يعكسه واقع التعليم في البلاد العربية يتطلب إعادة النظر في المخرجات التي يحققها باعتباره خياراً تنموياً حقيقياً، وذلك عبر رسم رؤى استشرافية واضحة، وسياسات مدروسة، وبما يحقق التوازن بين حجم الانفاق وطبيعة المردود، ومن منظور الانصاف والعدالة التربوية وتوفير تعليم جيد للجميع، وتحقيق الحد الأدنى المطلوب من المعارف والمهارات والكفاءات، ومنحهم فرصة الاندماج في الاقتصاد والمجتمع.

ولعل المتتبع لمجريات الاحداث والمتغيرات العالمية التي حدثت خلال العشر سنوات الأخيرة وتأثيرها على العملية التعليمية والتربوية، يدرك ان طبيعة الأدوار التي يلعبها أطراف العملية التعليمية تغيرت، فالمدرسة والمعلم والطالب لم يعودوا يلعبون نفس الأدوار التي كانت مطلوبة منهم في السابق، وسنحاول في هذا الجزء تلخيص التصورات المستقبلية لما يجب ان يكون عليه أطراف العملية التعليمية، ولكن قبل عرض هذه التصورات لابد من ادراك انها بالمجمل تشكل نواة لبناء فلسفة تربوية جديدة تقوم على استثمار الزمن بأبعاده الثلاث (الماضي والحاضر والمستقبل)ولا يجب بأي ظرف إغفال أي منها، فلكل واحد منها دوره في بناء الفكر التربوي الذى يجعلنا قادرين على الذهاب الى المستقبل بخطى ثابتة وبدون تخبط او تردد.او انتكاسة للوراء.

كذلك من الضروري توطين عملية " استشراف المستقبل" وان يتم مواءماتها وربطها بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لكي تكون عملية مفيدة ويمكن من خلالها تطوير التعليم بطريقة تناسب الرؤية والاغراض الجماعية للتعليم للمجتمع ككل.

[73] تقرير توجهات مستقبل التعليم في الدول العربية -بناء مستقبل 2020-2050م

لعل واحدة من أهم الاقوال التي تعلمنا كيف يمكنا استشراف التربية والتعليم في عام 2035 هي عبارة عالم الحاسوب الأمريكي آلان كاي[74] الذي قال: "أفضل الطرق لاستشراف المستقبل هو الذي تخترعه بنفسك" وهي دعوة لان يشارك الانسان في صناعة المستقبل، وترك السلبية القائمة على ما ستأتي به الأيام ثم ننظر كيف سنتعامل معها، وهذا هو الفرق بين العالم الأول مجازاً الذي يصنع المستقبل، والعالم الثالث الذي يكتفي بالخوف منه، أو يقنع بأن يعيش يومه فحسب.

والسؤال الان ما الذي يجب ان يتغير في التعليم العام؟

ان التغيير سنة من سنن الحياة، وهو عملية مستمرة لا تتوقف عند زمن او مكان محدد، وكل جيل يواجه تحديات خاصة بزمنه ومكانه. فنحن نعيش في عالم يتغير بطرق لم تكون متصورة، فالأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية المتسارعة تجعل من عملية التغير في التعليم حتمية تاريخية لا يمكن الوقوف بوجهها.

وبالنظر والتأمل في سؤال (ما الذي يجب أن يتغير في التعليم العام) نجد أنفسنا امام مستقبل غامض ومخيف لا نستطيع التكهن في مجرياته وتغيراته بشكل دقيق، ويعود هذا الى سرعة التطورات والاحداث المتعاقبة، والتي يمر فيها العالم ككل، والدول العربية على وجه الخصوص. ولو حاولنا حصر اهم العوامل التي تدفع بقوة عجلة التغيير بسرعة فائقة، نجد من أهمها:

- العوامل السياسية المرتبطة بالأحداث السياسية كالتغير في أنظمة الحكم، والثورات، الصراعات والنزاعات.
- العوامل الاقتصادية المرتبطة بسيطرة القوى الرأسمالية النيوليبرالية على الاقتصاد العالمي والتنافس الاقتصادي بين الدول، والأزمات الاقتصادية التي زادت من معدلات البطالة والفقر.
- العوامل الاجتماعية المرتبطة بانتشار أوجه اللاعدالة وعدم المساواة، والظلم والتميز ضد الفئات الضعيفة.
- العوامل التكنولوجية المرتبطة بالثورة الصناعية الثالثة والرابعة، وسيطرة التكنولوجيا وتحكمها في مستقبل كافة القطاعات.
- العوامل المرتبطة بالتحديات العالمية المشتركة كتحدي المناخ، وانتشار الأوبئة.

والسؤال الان ماهي التوجهات المستقبلية التي يجب التركيز عليها من اجل النهوض بالتعليم العام؟ وكيف يمكن تطوير مفاهيم التعلم عن بعد ودمج الرقمنة والتكنولوجيا في طرق التدريس وتكوين المعلمين وأساليب التقييم والتقويم؟

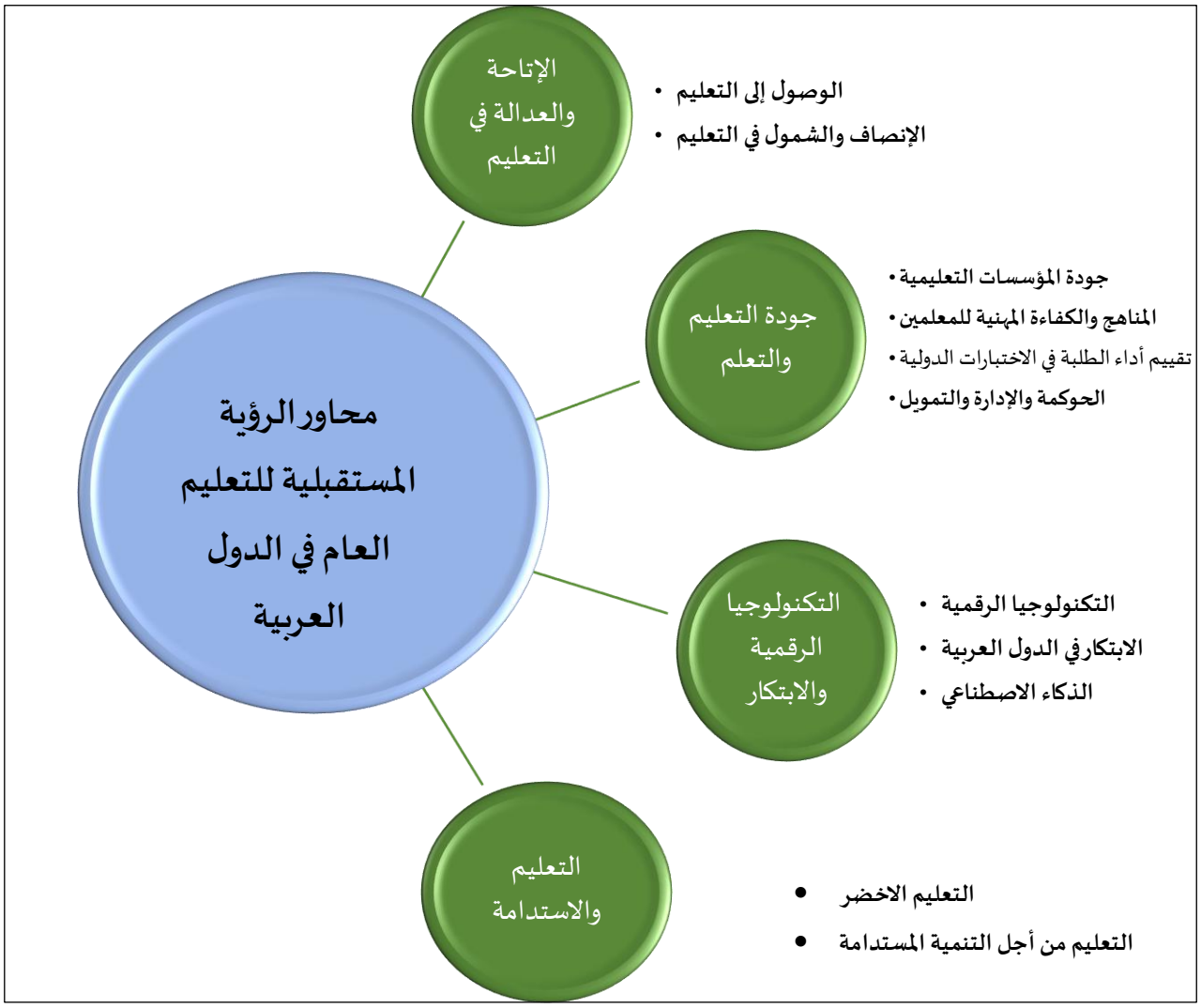
كيف يمكننا العبور للمستقبل؟ وما هو شكل التعليم في المستقبل، التحديات والمعيقات التي تواجه التعليم في المستقبل، ماهي الأدوار الرسمية وغير الرسمية.؟

حاولنا حصر أهم الإجابات المتعلقة بالأسئلة التي طرحت تحت سؤال كبير حول "**ما هو الذى يجب أن يتغير في التعليم العام**؟"، وهي: (ماذا نتعلم، وكيف نتعلم، وأين نتعلم في المستقبل)، وقد حاولنا الإجابة عن هذه التساؤلات في بعض التحولات الرئيسة الى سيشهدها مستقبل القطاع التعليم العام بناءًا على المعطيات المتاحة في سياق المحاور الاتية : الأول الاتاحة والعدالة في التعليم العام، الثاني: جودة التعليم والتعلم، الثالث: التكنولوجيا الرقمية والابتكار، والرابع: التعليم والاستدامة.

[74] Alan Kay ولد في 17 مايو 1940 عالم حاسوب أمريكي، اشتهر في مجال علم الحاسوب بمساهمته في البرمجة

الرؤية الاستشرافية المستقبلية للتعليم العام في الدول العربية 2025-2035

يشهد قطاع التعليم العام في الدول العربية تحولات جذرية مدفوعة بالتطور التكنولوجي المتسارع، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، والتحديات العالمية. تتطلب هذه التحولات رؤية استشرافية واضحة لمستقبل التعليم العام، تهدف إلى بناء أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، والمساهمة في بناء مجتمعات أكثر عدالة وازدهارًا.



شكل رقم 16 محاور الرؤية المستقبلية للتعليم العام في الدول العربية

1. الإتاحة والعدالة في التعليم

تواجه الدول العربية عند تحقيق أهدافها التعليمية تحديات أهمها وصول التعليم لكل الفئات بعدالة، فأحيانا تنجح العملية التعليمية في توفير المؤسسات التعليمية والتدريبية، وتطوير البنية التحتية، ولكن يتعذر وصول الخدمات الى الجميع بإنصاف،

ويعنى هذا المحور ان يتمتع جميع الفئات خاصة الفئات الأكثر احتياجا والاشخاص ذو الإعاقة بإتاحة جميع الخدمات التعليمية بصورة شاملة وجودة عالية، حيث يضم هذه المحور(أ) الوصول الى التعلم (ب) الإنصاف والشمولية.

1.1. الوصول إلى التعلم

تعزيز التعليم الشامل والشمولي لضمان وصول جميع الطلبة إلى فرص التعلم من أجل تحقيق معدلات عالية للالتحاق بالتعليم وبقاء الطلبة عبر المراحل التعليمية المختلفة. فقد أحرزت البلدان العربية تقدما في توسيع نطاق الحصول على التعليم الابتدائي والثانوى في العقود الأخيرة.

نحن نتطلع إلى مستقبل واعد للتعليم في العالم العربي، حيث تتجه المدارس نحو تحقيق رؤى طموحة تساهم في بناء أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل.

1.2. مدارس التعليم العام في الدول العربية

1.2.1. البيئة التعليمية في مدارس التعليم العام

- بناء وتنفيذ ألية تنظيمية لتوزيع المدارس والتخطيط لها بما يشمل المناطق النائية والمهمشة
- تحول الصفوف الدراسية لمساحات عمل مفتوحة وكبيرة، يجلس الطلبة بشكل جماعي وتشاركي وتفاعلي، حيث يتم التركيز على الحوار والنقاش ونقل الخيرات والتجارب والمعارف والمهارات بين الطلبة أنفسهم والمعلمين.
- المدرسة تحتوي على أماكن لإنتاج واعداد المشاريع المرتبطة بالمناهج والمحتوى التعليمي، وهذا يعنى ان المساحات المخصصة للمختبرات العلمية والمهنية ستزيد وسيكون بمقدور الطالب اجراء أي تجربة عملية أو مشروع داخل المدرسة
- مدرسة مبدعة تكون مكان للإنتاج المعرفي والفني والرياضي والأدبي وتشجع التفكير العلمي والنقدي وجميع المواهب وتستوعب جميع فئات التعليم وتشجع الابداع والابتكار وتحتضنه، وليست مكان لتعلم المنهاج المخصص من قبل وزارة التربية والتعليم.
- مدرسة قيمية تكسب المعلم منظومة الاخلاق القيم المجتمعية وقيم العيش المشترك واحترام الأديان التي تعكس الإرث الحضاري والإنساني والتاريخي والإيجابي للمجتمعات.

- مدرسة نوعية تتبنى الجودة الشاملة وفق معايير الأداء العالي وهو ما نسميه "الاتقان".
- مدرسة تعاونية يتم فيها الاشتراك في عمليات التعليم مع المعلمين أنفسهم وتتسم بتفاعلية عالية بين أطراف العملية التعليمية وشعور هذه الأطراف بالمسؤولية والانتماء للمؤسسة التعليمية ويحرصون على تطورها ورقيها، من خلال قيادة تربوية منظمة ومنضبطة وتشاركية.
- مدرسة ذات ابعاد إنسانية – حقوقية جامعة، تنتهج مبدأ "الحق في التعليم " كأحد الحقوق الأساسية لكل البشر بدون تميز على أساس الدين او العرق او الجنس او اللون، وقادرة على تطبيق مبدأ العدالة والمساواة في الوصول للتعليم للجميع وخاصة الفئات الأكثر عرضة للإقصاء والتهميش كالأشخاص ذوي الإعاقة.
- مدرسة ذات أبعاد مجتمعية، تتبنى الانفتاح على المؤسسات المجتمعية المختلفة من خلال علاقة تشاركية داعمة للطرفين (المدرسة والمجتمع المحلى).
- مدرسة متطورة علميا وتكنولوجيا، يسود فيها الفكر المتجدد والتعليم المستمر والمستدام للمعلم والإدارة والمتعلم والعلم والمعرفة ليست حكرا على زمن محدد، وتعتمد في بيئة التعلم على الوسائل والتقنيات الإلكترونية وعلى تطبيقات رقمية في جميع العمليات المدرسية وتدريب الطلبة عليها، واستخدام المنصات الرقمية لإدارة المكتبات وغيرها. جزء من المدرسة سيتحول الى واقع افتراضي، حيث ستختفي الكتب الورقية، ويكون بإمكان الطالب اجراء التجارب الافتراضية، والقيام برحلات افتراضية لأي مكان في العالم، وأيضا تسجيل حضور من البيت في حال كان يعاني من أي أسباب مرضية أو حركية تعيق حضوره المدرسة[75].

1.2.2. نوعية المدارس

تتجه مدارس المستقبل في الدول العربية نحو تحقيق رؤى طموحة تساهم في بناء أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل وبناء مستقبل أفضل لدولنا العربية. هذه الرؤى تشمل:

تطوير المدارس التقليدية القائمة

تواجه المدارس التقليدية في الدول العربية العديد من التحديات التي تستدعي تطويرها لتلبية متطلبات العصر وتزويد الطلبة بالمهارات والمعارف اللازمة لمواجهة المستقبل، فالمدرسة التقليدية لن تنتهي في المستقبل، فهناك احتياجات مجتمعية لوجودها. ولكن الرؤى المستقبلية لتطورها باستخدام التكنولوجيا (تحفيز التكنولوجيا للابتكار عبر جميع نماذج الرؤى المستقبلية للمدرسة) بدأت تظهر كالآتي:

الحضور المعزز للمدرسة التقليدية: حيث استخدام التكنولوجيا يعزز الإدارة والمكتبة والمختبرات والتعليم والتعلم. لقد بدأت المدارس بدرجات متفاوتة استخدام التكنولوجيا في اعمالها الادارية وتطبيق رسالتها التربوية/ التكوينية / التعليمية.

[75] تقرير توجهات مستقبل التعليم في الدول العربية -بناء المستقبل 2020-2050م

- أسهم تعزيز التعليم الحضوري بالتكنولوجيا في تحديث وتطوير عمليتي التعليم والتعلم وبالأخص تحديث طريقة تقديم التعليم والتعلم المتمحورة حول الطالب، وتمكين التعلم الشخصي القائم على تزويد الطلبة بالكفايات الرقمية اللازمة لمهن القرن الحادي والعشرين.
- من المتوقع ان يكون للتقنيات الناشئة مثل تحليلات التعلم (Learning analytics)، الواقع الافتراضي (VRاو Virtual Reality)، والواقع المعزز (AR أو Augmented Reality)، والذكاء الاصطناعي (AI أو Artificial Intelligence) تأثير عميق على التدريس والتعلم وبالتالي على مدرسة المستقبل ودورها في تعزيز التعلم الشامل.
- يمكن للواقع الافتراضي (VR) في الصفوف / الفصول الدراسية توفير التعلم المرئي وزيادة مشاركة التلامذة وتقديم تجارب تعليمية لا تنسى. يتيح للطلاب استكشاف الأماكن في جميع أنحاء العالم دون مغادرة الصف / الفصل الدراسي وتنمية التعاطف مع الأماكن التي تمر بأزمة.
- يمكن للذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم ان يعزز القدرات البشرية ويحمي حقوق الانسان، ومساعدة المعلمين عن طريق اتمتة المهام وتحليل أداء الطلبة وتخصيص دورات التعلم. يمكن للمعلمين ادخال الذكاء الاصطناعي في تعليمهم من خلال أدوات مثل برامج تحويل النص الى العرض التقديمي.

1.2.3. التعليم المدمج (Blended Teaching/ Learning)

نماذج التعلم المدمجة التي تجمع بين الأدوات الرقمية والتعلم وجهاً لوجه، توفر المرونة والوصول، والتواصل الواضح وتؤمن الجاهزية التربوية لأحوال الطوارئ.

في التعليم المدمج: يدير المعلم صفه/ فصله وطلابه كافة، كمجموعة واحدة إما حضوريا إما عن بعد. وهذا ما حدث خلال جائحة كورونا فكان التعليم المتباعد (Remote Learning) حيث انتقل الطلبة معاً الى التعلم من بعد.

1.2.4. التعليم الهجين (Hybrid Teaching/ Learning)

يختلف هذا النوع عن الذي سبقه لان التعليم الهجين يرتكز على حرية الطالب واختياره في الصف/الفصل مع زملائه أو من بعد في المنزل أو أي مكان اخر.

ان هذا الاختلاف يشكل قرارا مهما للإدارة التربوية في اختياراتها لأنه يسهل تعلم الطالب على حساب جهود المعلم. في الواقع: التعليم الهجين: يدير المعلم طلابه كمجموعتين تتبعان معا تعليمهن، منهم من يشارك حضوريا ومنهم من يتابع من بعد. إحدى أسباب تطور هذا النوع من المدارس التي تستخدم هذا النوع من التعليم هي لخدمة طلابها المرضى، او في الازمات الاقتصادية التي تؤثر على انتقال بعضهم الى المدرسة، او في الكوارث الطبيعية او غيرها من الأسباب التي تسمح بالاعتماد على هذا النوع من التعليم.

1.2.5. المدرسة من بعد

ان نموذج التعلم من بعد يفتح افاق التعليم عالميا ضمن القرية الكونية فتصل المدرسة عبر البحار، الى ما وراء الحدود التقليدية.،ولا يستبعد ان ينمو هذا النوع من المدارس في الدول التي تعترف بالتعليم غير النظامي وبالأخص لمرونته (Flexible)، وفعاليته من حيث التكلفة (Cost- effective)، وقابليته للتطوير (Scable).

1.2.6. المدارس الخضراء

وتسمى مدارس البيئة المستدامة: التصميم المدرسي المستدام هو مجال تركيز اخر لمدارس المستقبل مع التكنولوجيا او باستخدامها بنسب حسب الحاجة.

تسعى المدارس الخضراء جاهدة لتكون خالية من السموم، واستخدام الموارد بشكل مستدام، والتركيز على التعليم البيئي وتوعية الطلبة بأهمية الحفاظ على البيئة وتدريبهم على ممارسات صديقة للبيئة. ويوضع إطار الريادة في تصميم البناء الأخضر بحيث المدارس تكون صديقة للبيئة وتستخدم الطاقة المتجددة. كما تشجيع الطلبة على الزراعة المدرسية وزراعة الخضروات والفواكه وتعلم أهمية الزراعة المستدامة.

1.2.7. مدارس المهارات المستقبلية

التي تركز على: -

- المهارات الرقمية: تدريب الطلبة على مهارات البرمجة وتطوير التطبيقات والذكاء الاصطناعي.
- المهارات الناعمة: تنمية مهارات التواصل والتفاوض وحل النزاعات والعمل الجماعي.
- ريادة الأعمال: تشجيع روح المبادرة والابتكار لدى الطلبة.

1.2.8. المدارس النخبوية

سيبقى هناك مدارس استثنائية تهتم بالنخبة لان الجودة بالنسبة لها تعنى الجودة الاستثنائية او الامتياز (Quality as exceptional or as excellence).

1.2.9. المدارس التشاركية

يتصف هذا النوع من المدارس الواعدة بانفتاحه على المجتمع وبقدرته التحميلية مع التطورات الجديدة التربوية، والتكنولوجية، او غيرها. فالجودة بالنسبة لهذا النوع من المؤسسات التربوية تعنى الجاهزية للتحول (Quality as transformation) من أجل خدمة المجتمع والانفتاح على المجتمع من خلال علاقة تشاركية داعمة لجميع الشركاء التربويين وجميع المعنيين[76].

1.2.10. مدارس STEM ودمجها في منظومة التعليم العام

لضمان نجاح مدارس STEM وتحقيق أهدافها، يجب دمجها بشكل فعّال ضمن النظام التعليمي العام. يعني ذلك تطوير سياسات وتشريعات تعليمية تدعم تنفيذ مناهج STEM في مختلف مراحل التعليم الابتدائي والثانوي. يجب أيضًا تعزيز

[76] تطوير هندسة المناهج الدراسية للتعليم من أجل المستقبل بالدول العربية 2024

التعاون بين مدارس STEM وبقية المدارس العامة والخاصة وتبادل الخبرات والموارد والأفكار الإبداعية. من المهم أيضًا توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلبة من مختلف الخلفيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للانخراط في التعليم العلمي والتكنولوجي.

وتعتمد هذه المدارس في التدريس على التعليم القائم على المشاريع وتحويل التعليم النظري إلى مشاريع عملية تتيح للطلاب تطبيق ما تعلموه وحل المشكلات الواقعية

ويمكن لمدارس STEM أن تكون مفتاحًا لتحسين التعليم العلمي والتكنولوجي وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الاقتصاد المعرفي. لكن يتطلب ذلك تحسين مدارس STEM وضمان تحقيق أهدافها الرئيسية. كما يتطلب ذلك أيضًا دعم الأهل والمجتمع في تعزيز التعليم العلمي والتكنولوجي وتشجيع الطلبة على الانخراط في مجالات STEM والاستفادة من فرص التعلم المتاحة.

1.2.11. المدارس المتنقلة الذكية

هي مدارس مجهزة بأحدث التقنيات التعليمية، مصممة لتوفير تعليم عالي الجودة للطلاب في المناطق النائية والمهمشة، حيث يصعب الوصول إلى المدارس التقليدية. تتميز هذه المدارس بالمرونة والقدرة على الانتقال من مكان لآخر لتلبية احتياجات الطلبة في المناطق الريفية والبدوية والنائية القليلة السكان.

مميزات المدارس المتنقلة الذكية

- وصول أوسع: تصل إلى مناطق لا تتوفر فيها مدارس تقليدية، مما يوفر فرص تعليمية لعدد أكبر من الطلبة.
- تتميز بالمرونة حيث يمكن نقلها بسهولة لتلبية احتياجات المجتمعات المتغيرة.
- مزودة بتكنولوجيا حديثة حيث تزود الطلبة بأحدث التقنيات التعليمية، مثل الحواسيب والأجهزة اللوحية والإنترنت، مما يعزز تجربة التعلم.
- المناهج المرنة حيث يمكن تكييف المناهج الدراسية لتناسب احتياجات الطلبة المحليين والظروف البيئية.
- توفير تكاليف البنية التحتية فهي لا تتطلب بناء مدارس ثابتة، مما يقلل التكاليف.

كيف تعمل المدارس المتنقلة الذكية؟

- تعتمد المدارس المتنقلة الذكية على مجموعة من التقنيات والخدمات، بما في ذلك:
- الحافلات المجهزة حيث يتم تجهيز حافلات خاصة بجميع الأدوات اللازمة للتعليم، مثل الفصول الدراسية، والمكتبات، والمختبرات، وأجهزة الكمبيوتر.
- التعليم عن بعد يمكن للطلاب الاستفادة من منصات التعلم الإلكتروني والتواصل مع المعلمين عن بعد.
- الطاقة المتجددة حيث يمكن تجهيز الحافلات بألواح شمسية لتوفير الطاقة اللازمة.
- يتم توفير خدمة الإنترنت عادةً عبر الأقمار الصناعية أو شبكات الجيل الرابع.

مستقبل المدارس المتنقلة الذكية:

تعتبر المدارس المتنقلة الذكية حلاً واعداً لمواجهة تحديات التعليم في المناطق النائية والمهمشة. مع التطور التكنولوجي المستمر، من المتوقع أن تشهد هذه المدارس تطورات كبيرة في المستقبل، مما يساهم في توسيع نطاق التعليم وتحسين جودته.

1.2.12. مدارس الموهوبين

غالبا ما يتم تجاهل الموهوبين في النقاشات ذات الصلة بالسياسة التعليمية وقضايا المساواة والإدماج. وينبع هذا التهميش في الغالب من الافتراض القائل إن المتعلمين الذين تم تحديدهم على أنهم موهوبون سيحققون حتما نجاحا تعليميا من دون دعم إضافي عند إظهار علامات الاستثناء والذكاء العالي. ومع ذلك، يمكن في الواقع أن يتخلف الطلبة الموهوبون عن الركب، ويعانون من نقص الخدمات في الفصول الدراسية التي تعجز عن تلبية احتياجاتهم التعليمية الخاصة.

ويُتهم تعليم الموهوبين، تقليديا، بالنخبوية وإهدار مبدأ المساواة، وتوجه الانتقادات إليه على أساس أنه يلبي فقط احتياجات الطلبة الذين لديهم ميزات اجتماعية واقتصادية.

ومع ذلك، فإن التحولات التي يمر بها هذا المجال، فيما يتعلق بتطور مفهوم الموهبة وأساليب تحديد الموهوبين وطرق تعليمهم، تعمل على معالجة مثل هذه الانتقادات. ومع دمج قضايا العدالة الاجتماعية ومبادئ التعليم الجامع في هذا المجال، أصبح ينظر بشكل متزايد إلى تعليم الموهوبين على أنه ضروري لإنشاء أنظمة تعليمية منصفة وجامعة وقادرة على تلبية احتياجات جميع الطلبة بغض النظر عن اختلافاته، لذلك يجب:

- تحديث وتطوير سياسات اكتشاف الموهوبين ودعمهم بشكل كامل في جميع المدارس الحكومية والخاصة
- انشاء نظام متابعة خاص لمسار الطالب الموهوب منذ لحظة اكتشاف موهبته وحتى اندماجه بشكل فعال في المجتمع.
- تأسيس مراكز موهوبين داخل كل مدرسة لتمكين الطلبة من اكتشاف مواهبهم واستكشاف إمكاناتهم.
- توفير برامج تدريبية لتأهيل المعلمين للتعامل مع الطلبة الموهوبين وفقا للمعايير العالمية.
- تبنى سياسات قومية لتوفير تطبيقات تكنولوجية تسهم في الكشف عن الموهوبين مع تطور التحول الرقمي.
- تطوير المناهج التعليمية وجعلها أكثر مرونة لاكتشاف ودعم الطلبة الموهوبين بشكل فعال.

وتهتم بعض الدول العربية بالمواهب الرياضية وتخصص لهم مدارس تعرف باسم المدارس الرياضية، تبدأ هذه المدارس بالمرحلة الإعدادية وتستمر حتى المرحلة الثانوية.،

1.2.13. المدارس الرياضية: صرح لتطوير المواهب الرياضية

المدارس الرياضية هي مؤسسات تعليمية متخصصة تهدف إلى رعاية وتطوير الطلبة الموهوبين رياضيًا، وتزويدهم بالمهارات والمعرفة اللازمة للوصول إلى أعلى المستويات في مختلف الألعاب الرياضية. هذه المدارس تجمع بين التعليم الأكاديمي والتدريب الرياضي المكثف، مما يتيح للطلاب فرصة تحقيق التميز في كلا المجالين.

أهداف المدارس الرياضية

- اكتشاف وتطوير المواهب الرياضية والبحث عن الطلبة المتميزين في مختلف الألعاب الرياضية وتوفير لهم بيئة تدريبية مثالية لتطوير مهاراتهم.
- التدريب الرياضي المتخصص، وتقديم برامج تدريبية مكثفة في مختلف الألعاب الرياضية، تشمل التدريب البدني والمهاري والتكتيكي.
- التعليم الأكاديمي: ضمان حصول الطلبة على تعليم أكاديمي متميز يوازي المستوى التعليمي في المدارس الأخرى.
- تهيئة الأبطال المستقبليين لإعداد أجيال جديدة من الرياضيين القادرين على تمثيل بلادهم في المحافل الدولية.

مزايا الدراسة في المدارس الرياضية

- برامج تدريبية متخصصة للحصول على تدريب مكثف من مدربين مؤهلين في اللعبة المفضلة.
- مرافق رياضية متكاملة للاستفادة من ملاعب وملاعب رياضية مجهزة بأحدث التقنيات.
- فرص للمشاركة في البطولات في مختلف البطولات والمسابقات الرياضية على المستويين المحلي والدولي.
- بيئة تنافسية محفزة للتنافس مع أقرانهم الموهوبين رياضيًا، مما يساهم في تطوير مهاراتهم.

-دعم أكاديمي: الحصول على الدعم الأكاديمي اللازم للتوافق في الدراسة..

ملاحظة: شروط الالتحاق بالمدارس الرياضية تختلف من مدرسة إلى أخرى ومن دولة إلى أخرى.

1.3. الإنصاف والشمول في التعليم

يشكل تحقيق الإنصاف والشمول في التعليم تحديًا كبيرًا للدول العربية، على الرغم من الجهود المبذولة لتحسين جودة التعليم وزيادة معدلات الالتحاق به.

1.4. أبعاد عدم الإنصاف التعليمي

1.4.1. التفاوت بين الجنسين في الحصول على التعليم

يعُد إحراز تقدم نحو تحقيق المساواة بين الجنسين ضرورة ملحة للجميع وهى مسألة انصاف وعدالة، والمساواة بين الجنسين مبدأ من مبادئ القانون الدولي معترف به في الإعلان العالمي لحقوق الانسان، وهى أيضا ضرورية للتنمية، حيث تظهر الشواهد المتزايدة كيف تطلق إزالة الحواجز بين الجنسين العنان للإنتاجية الاقتصادية، وتحد من الفقر وتعمق التماسك الاجتماعي، وتعزز الرفاهة والرخاء للأجيال الحالية والمستقبلية[77]

ولتعزيز المساواة بين الجنسين من خلال المساواة في الحصول على التعليم

- يجب على الحكومات والمجتمع المدني اتخاذ خطوات لضمان المساواة في الحصول على التعليم لكل من الرجال والنساء. ويمكن أن يشمل ذلك.
- تطوير سياسات وقوانين تراعي الفوارق بين الجنسين.
- وتقديم المنح للطالبات، وتنفيذ أساليب التدريس المراعية للمنظور الجنساني.
- وزيادة الوصول إلى الموارد مثل الكتب المدرسية والأدوات التكنولوجية.
- تنفيذ برامج تدريب المعلمين التي تركز على أصول التدريس التي تراعي الفوارق بين الجنسين.
- وتجهيز المدارس بمرافق تراعي الفوارق بين الجنسين في خلق بيئة تعليمية شاملة لجميع الطلبة[78]

1.5. تعليم الفتيات في الوطن العربي

ان المرأة هي محور العملية التنموية والتعليمية، وقد اثبتت المرأة العربية خلال العقود الأخيرة أنها تمتلك دافعية نحو التعليم اكبر من الرجل، وأكبر دليل على ذلك ان ارتفاع نسبة الطالبات بالمنطقة بشكل عام، كما ان التباين ضعيف بين نسب الاناث والذكور في أصعب التخصصات العلمية والأكاديمية وهذا يعكس قدرة الفتيات على الوصول للتعليم، ولكن هذا لا ينفي أن هناك تحديات كثيرة في طريق المرأة العربية ولكن المرأة استطاعت التغلب على معظم هذه التحديات، وان هناك آفاق لنمو دور المرأة بالمستقبل ويجب استغلال هذه الفرصة.

لا يوجد مشكلة في اتاحة التعليم فهي متوفرة في معظم الدول العربية، ولكن العدالة والانصاف غير متوفرة للإناث، فالذكور قادرين بالتحرك بحرية أكثر من الإناث. وعن الحديث عن تعليم الفتيات والتحديات التي تواجهها فيجب ان يكون

[77] استراتيجية مجموعة البنك الدولي بشأن المساواة بين الجنسين 2024-2030

[78] اليونيسف/UN0284179/

في إطار التربية والتعليم معًا وهو مجال أوسع من المدرسة، بل يمتد ليشمل الأسرة والحي والثقافة السائدة واللغة والقبلية وكل البيئة المحيطة.

كما أن هناك مشكلة مرتبطة بقدرة الفتيات من ذوات الإعاقة للوصول الى التعليم، بسبب ما يفرضه المجتمع من حواجز وقيود عليهن، ففي بعض الدول العربية نسبة وصول الإناث من ذوات الإعاقة للتعليم أقل من 5%، وهذه نسبة ضئيلة جدًا.

1.5.1. التوجهات المستقبلية في سبيل تحسين وصول الفتيات للتعليم وتعزيز دورها في الحركة التربوية

- ضرورة تعديل ومراجعة سياسات وتشريعات التعليم لضمان التعليم الجيد المنصف والعادل للفتيات.
- يجب وضع معايير جديدة للهدف الرابع تلبى احتياجات المرأة في التعليم ويضمن المساواة بين الجنسين.
- يجب وضع مناهج مناسبة أكثر لاحتياجات الحياة ومجالات تمكين المرأة.
- هناك حاجة لزيادة الاهتمام بالتعليم التقني والحرفي والتكنولوجي للمرأة.
- تعزيز نوع وجودة التعليم الذي تلتحق فيه الفتيات.
- يجب تكثيف الجهود لمجابهة العقلية الذكورية في الإدارات التربوية العربية.
- يجب ربط تعليم الفتيات بجهود مكافحة البطالة والفقر[79].

ان تعليم الفتيات من شأنه أن يغير المجتمعات والبلدان والعالم بأسره. فالفتيات اللاتي يتلقين تعليماً أقل عرضة للزواج في سن مبكرة، وأكثر قدرة على عيش حياة صحية ومنتجة. كما أنهن يكسبن دخولاً أعلى، ويشاركن في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهن أكثر من غيرهن، ويبنين مستقبلاً أفضل لأنفسهن ولأسرهن.

1.5.2. دور التعليم الإلكتروني عن بعد في توفير الظروف المناسبة لحل قضية حرمان الفتيات من التعليم

- للتعلم عن بعد الكثير من الميزات التي يرغب بها الأهل والتي تمكن الفتيات من الانضمام إلى المسيرة التعليمية.
- لا يعارض مختلف المعتقدات الدينية السائدة حول اختلاط التعليم بين الذكر والأنثى
- توفير الوقت والجهد على المرأة المتزوجة فيتيح لها التوفيق بين أسرتها والعلم.
- أثره الاقتصادي الهام على حياة الأسر، فهو أقل كلفة لأن الكثير من المستلزمات والأدوات التعليمية لم تعد مطلوبة، فمعظم الأعمال تنجز بشكل الكتروني، أضف إلى ذلك أن الاهتمام بالمظاهر الخارجية من ملبوسات وكماليات سيكون أقل عبئاً على العائلة التي ليست لديها القدرة على تحمل هذه النفقات الزائدة.

[79] تقرير توجهات مستقبل التعليم في الدول العربية -بناء المستقبل 2020-2050م

ان المرأة العربية مدعوة اليوم في سياق مناقشة مستقبل التعليم، ان تساهم بعمق في تطوير الفكر التربوي العربي، وهي تربويا لديها قدرات كبيرة على صياغة مفهوم التربية والتعليم من خلال متملكة من طاقات وامكانيات. وانه إذا ما تعثرت التربية اليوم فالمرأة هي الطرف الاقدر على انتشال التربية وإصلاح وضعها في منطقتنا العربية.

أهمية التعليم الشامل

- توفير فرص متساوية لجميع الطلبة لتحقيق أقصى إمكاناتهم.
- بناء مجتمع شامل يعزز التقبل والاحترام المتبادلين بين الطلبة.
- تحسين النتائج التعليمية ويزيد من دافعية التعلم لدى جميع الطلبة.

فالتعليم الشامل هو مفهوم أوسع وأشمل من الدمج. فبينما يهدف الدمج إلى وضع الطلبة ذو الإعاقة في بيئة تعليمية عادية، فإن التعليم الشامل يسعى إلى تغيير النظام التعليمي بأكمله ليشمل جميع الطلبة دون استثناء.
الهدف من كلا المفهومين هو ضمان حصول جميع الأطفال على تعليم جيد وعادل. ومع ذلك، فإن التعليم الشامل يمثل رؤية أكثر شمولية وتطلعًا للمستقبل.

ولتحقيق التعليم الشامل يجب المضي قدما لبناء نظام تعليمي شامل لذلك يتطلب الآتي:

- يتعين على الأنظمة الخاصة والأنظمة النظامية أن تكون مكملة لبعضها البعض ومتوافقة مع بعضها البعض من حيث المناهج وتدريب المعلمين على سبيل المثال لا الحصر
- الارتقاء بالأنظمة التعليمية القائمة حتى تتمكن من خدمة جميع المتعلمين.
- تعزيز النظم التعليمية وذلك ببناء شراكات وتعاون بين جميع المساهمين في التعليم الشامل
- بناء مدارس شاملة واعادة التفكير في كل شخص معنى بداية من المدرسة وانتهاء بالوزارة والمجتمعات ذات الصلة.
- بناء مناهج لتعزيز مساواة وشمول المتعلمين ذوي الإعاقة في السياسات والممارسات في جميع انحاء المنطقة.
- إعادة التفكير في الهياكل القائمة لمواءماتها مع مبادئ الشمول من أجل السماح بالوصول الكامل والمشاركة والتحصيل لجميع المتعلمين بغض النظر عن الاختلافات.
- ازدياد الوعي بأهمية وضرورة ضمان المساواة والشمول للجميع، بما في ذلك المتعلمين ذو الإعاقة وغير ذو الإعاقة، والمجتمعات المحلية والاباء، وبناء الوعي بين المعلمين حول معنى الشمول.
- التعاون بين المدارس الحكومية من جهة وبين المدارس الخاصة من جهة اخرى لدعم بعضها البعض.

ويستشف من الأدلة التي تم جمعها من الدول العربية ان رفض الالحاق بالتعليم النظامي على أساس الإعاقة أمر شائع في جميع أنحاء المنطقة، لذا، من اجل عدم ترك أي أحد خلف الركب بحلول عام 2030، يتعين على دول الدول العربية تطبيق سياسات تتماشى مع التزاماتها بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والتي لا تجيز رفض دخول أي متعلم

الى التعليم المدرسي على أساس الاختلافات او القدرات او الاعاقات. بل يجب أن يشكل إدراك الجميع في التعليم جزءا من بناء نهج مدرسي كامل أو شامل[80].

النفاذ الرقمي للأشخاص ذو الإعاقة

نظراً لتزايد انتشار الأجهزة في حياتنا، فمن الأهمية بمكان أن يتمكن الأشخاص ذوي الإعاقة والذين يعانون من امراض نادرة من النفاذ الكامل الى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والفرص التي تتيحها في حد ذاتها. وتعد إمكانية النفاذ الرقمي عاملا أساسيا لضمان احترام كل شخص في ان يكون قادرا على المشاركة في عالم متصل، حيث انها تتيح الشمول الرقمي والخطاب الشامل لجميع الأشخاص.

فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن ان تحدث فرقا حقيقيا في نوعية حياة الأشخاص الذين يعيشون في ظروف صعبة او منهكة او يعانون من إعاقات. ومن الأمثلة على ذلك:

- تحويل الصوت الى نص لضعاف السمع.
- احجام الخطوط القابلة للتكبير او تحويل النص الى صوت للأشخاص الذين يعانون من ضعف البصر او تدهوره.
- أجهزة الاستشعار المستعملة في مجالات التحذيرات والفضاء وحركة الأشخاص الذين يعانون من ضعف البصر.
- المكتبات الرقمية للصم او ضعاف السمع.
- النظام العالمي لتحديد الموقع (GPS) للأشخاص الذين يعانون من فقدان ذاكرة الموقع.

التعلم المفتوح والتعلم عن بعد: ان مصطلح التعلم المفتوح عن بعد (ODL) يتضمن أيضاً مصطلحات أخرى بما في ذلك" الفصل الدراسي المعكوس "و "تقنيات التعلم "و "التعليم المفتوح" و"والتعليم الافتراضي، COL" ثمة إجماع على ان التعلم المفتوح عن بعد يقلل من تكاليف التعليم، ويوفر تعليما مرنا وعالي الجودة ويضمن التعلم الشامل للأشخاص ذوى الإعاقة أو قاطني المناطق الريفية (Gaskell,2017) على وجه التحديد.

ويتطلع التعلم المفتوح عن بعد معالجة التحديات التي قد يواجها الطلبة المعاقون، بما في ذلك البعد الجغرافي عن مراكز التعلم، وصعوبات في الأنظمة الحسية (مثل الرؤية والسمع)، وتحديات التنقل (مثل الاعاقات الجسدية)[81].

الذكاء الاصطناعي التوليدي لدعم المتعلمين ذو الاحتياجات الخاصة

من الناحية النظرية تتمتع نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي بالقدرة على مساعدة المتعلمين الين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية، تشمل الممارسات الناشئة:

- ترجمات أو تسميات توضيحية مدعمة من الذكاء الاصطناعي التوليدي للمتعلمين الصم وضعاف السمع،
- الوصف الصوتي الذي تم إنشاؤه بواسطة الذكاء الاصطناعي للمتعلمين ضعاف البصر،

[80] وضع الأشخاص ذوي الإعاقة في الدول العربية وفى العالم / مارس 2024

[81] إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث 2024

- يمكن لنماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي أيضا تحويل النص الى كلام والكلام الى نص لتمكين الأشخاص الذين يعانون اعاقات بصرية أو سمعية او كلامية من الوصول الى المحتوى وطرح الأسئلة والتواصل مع اقرانهم،

ومع ذلك لم يتم بعد الاستفادة من هذه الوظيفة على نطاق واسع، وفقًا للمسح، الذى أجرته اليونسكو في عام 2023 حول استخدام الحكومات للذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث أبلغت أربعة بلدان فقط (الصين،والأردن، وماليزيا،وقطر) ان وكالاتها الحكومية قد تحققت من صحة الأدوات بمساعدة الذكاء الاصطناعي واوصت بها لدعم الوصول الشامل للمتعلمين ذوي الإعاقة(UNESCO,2023 c).

2. جودة التعليم والتعلم

تعتبر الجودة في التعليم هدفًا ساميًا تسعى إليه جميع المؤسسات التعليمية. فجودة التعليم ليست مجرد شعار، بل هي عملية مستمرة تتطلب التزامًا وتعاونًا من جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية. وفي ظل التطورات المتسارعة في عالم اليوم، أصبح تطبيق معايير الجودة في المؤسسات التعليمية ضرورة ملحة لضمان تلبية احتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل.

2.1. جودة المؤسسات التعليمية

لتحقيق نقلة نوعية في جودة التعليم في الدول العربية، يجب أن يكون لدينا تصور واضح للمستقبل يعتمد على أسس علمية وواقعية. هذا التصور يجب أن يأخذ في الاعتبار التحديات الحالية والفرص المتاحة، وأن يستند إلى أفضل الممارسات العالمية والتي يمكن تلخيصها بالآتي:

- **تعليم مركّز على الطلبة** حيث يكون الطالب محور العملية التعليمية، ويُشجع على التفكير النقدي والإبداع والتعلم الذاتي.
- **تعليم ذكي** يعتمد على استخدام التكنولوجيا الحديثة في جميع جوانب العملية التعليمية، من التدريس إلى التقييم.
- **تعليم شامل** يضمن حصول جميع الطلبة على فرص متساوية، بغض النظر عن جنسهم أو خلفيتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو قدراتهم الخاصة.
- **تعليم مرتبط بسوق العمل** يجهز الطلبة بالمهارات والمعارف اللازمة للانخراط في سوق العمل المتغير باستمرار.
- **تعليم مستدام** :يساهم في بناء مجتمعات مستدامة وبيئة صحي.

2.2. ما هي معايير الجودة في التعليم العام؟

تختلف معايير الجودة من مؤسسة تعليمية إلى أخرى ومن نظام تعليمي إلى آخر، ولكن هناك بعض المعايير الأساسية التي تتفق عليها معظم المؤسسات، ومنها:

- **جودة المخرجات** :يقصد بها مدى قدرة الخريجين على تطبيق ما تعلموه في الحياة العملية، وتحقيق النجاح في حياتهم المهنية والأكاديمية.
- **جودة المدخلات** :تشمل جودة المدخلات الموارد البشرية (المعلمون والإداريون)، والموارد المادية (المباني والمختبرات)، والموارد التقنية (الحواسيب والبرامج التعليمية).
- **جودة العمليات** :تشمل جودة العمليات جميع الأنشطة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية، مثل عمليات التدريس والتعلم، والتقييم، والإدارة.
- **رضا المستفيدين** :يقصد به مدى رضا الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع عن الخدمات التعليمية المقدمة.

2.3. أهمية تطبيق معايير الجودة في التعليم العام

- **تحسين جودة التعليم** :يساعد تطبيق معايير الجودة على تحسين جميع جوانب العملية التعليمية، مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب.
- **زيادة كفاءة المؤسسات التعليمية** :يساعد تطبيق معايير الجودة على زيادة كفاءة المؤسسات التعليمية من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.
- **الارتقاء بمكانة المؤسسة التعليمية** :تساعد المؤسسات التعليمية التي تطبق معايير الجودة على الارتقاء بمكانتها على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.
- **تلبية احتياجات سوق العمل** :يساعد تطبيق معايير الجودة على تأهيل خريجين قادرين على تلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة باستمرار.

لتحقيق الجودة التعليمية في الدول العربية يتطلب تغييرًا جذريًا في النظرة إلى التعليم. يجب أن يكون التعليم أولوية وطنية وأن يتم توفير الموارد اللازمة لتحقيقه. كما يمكن للدول العربية أن تبني أنظمة تعليمية فعالة تساهم في بناء مجتمعات معرفية قادرة على مواجهة تحديات المستقبل

2.4. أسس تصنيف التعليم في مؤشر المعرفة العالمي

مؤشر المعرفة العالمي هو أداة قيمة لتقييم أداء الدول في مجال المعرفة والابتكار، ويقيس المؤشر الأداء المعرفي لدول العالم في 7 مجالات، هي: التعليم قبل الجامعي، والتعليم التقني والتدريب المهني، والتعليم العالي، والبحث والتطوير والابتكار، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاقتصاد، والبيئات التمكينية

يقدم مؤشر المعرفة تصنيفًا تفصيليًا للتعليم قبل الجامعي لمختلف البلدان، هُناك مجموعة من الأسس التي يتم الاعتماد عليها في مسألة تصنيف جودة التعليم حول العالم، حيثُ إنّ المعايير تَكون محددة بدقة للدول الأكثر جودة في تقديمها للتعليم والاعتناء بالعملية التعليمية، وفيما يلي نَتعرف على هذه الأسس:

2.4.1. أهم الأسس التي يستند إليها تصنيف جودة التعليم في المؤشر القطاعي التعليم قبل الجامعي هي:

رأس المال المعرفي: يتم التركيز على راس المال المعرفي كأحد الأهداف الرئيسة للمنظومات التعليمية، مع تسليط الضوء على المتغيرات السياقية ذات الصلة والتأثير المباشر في قيمة ونوعية المخرج التعليمي، إي جملة المدخلات والعمليات التي تمكن الطالب من بلوغ الأهداف المنشودة.

ويتكون رأس المال المعرفي من ثلاثة محاور فرعية، وهي الالتحاق والاتمام والنواتج:

- **الالتحاق**: يعد نسبة الالتحاق مؤشرا أوليا يقيس مدى قدرة البلدان على إتاحة فرص ولوج مؤسسات التعليم في مختلف مراحله، بداية من التعليم الأساسي ووصولا الى التعليم الثانوي، ويتضمن هذا المحور الفرعي ثلاث متغيرات هي:
  - معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الابتدائي
  - معدل الالتحاق الصافي بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوي
  - معدل الالتحاق الصافي بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي

- **الاتمام**: أُخذ بعين الاعتبار عند انتفاء المتغيرات جانبان مهمان: الجانب التشريعي المتعلق بإلزامية التعليم، والجانب الواقعي المتعلق بالإتمام الفعلي، وتتمثل متغيرات هذا المحور الفرعي فيما يلي:
  - عدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوى الإلزامي المضمون بموجب الأطر القانونية
  - معدل إتمام الدراسة في المرحلة العليا من التعليم الثانوي
  - نسبة القبول الإجمالي الى الصف الأخير من المرحلة الأولى من التعليم الثانوي
- **النواتج**: يتكون هذا المحور الفرعي من متغيرين، الأول هو تقييم أداء الطلبة في سن الخامسة عشر في الرياضيات والعلوم والقراءة، والمتغير الثاني يتعلق بما يكتسبه الطالب من تعلّمات مختلفة وهو سنوات التعليم المعدّلة بحسب مقدار التعلم

البيئة التمكينية التعليمية:

يرتكز هذا المحور على أربعة محاور فرعية هي: الانفاق، والموارد، والتعلم المبكر، ويضاف اليها الانصاف والشمول، وعيًا بالأهمية المتزايدة لمسالة الانصاف والشمول في المواثيق الدولية وارتباطه الوثيق بحق التعليم. وفيما يلي تفصيل للمحاور الفرعية ومبرراتها:

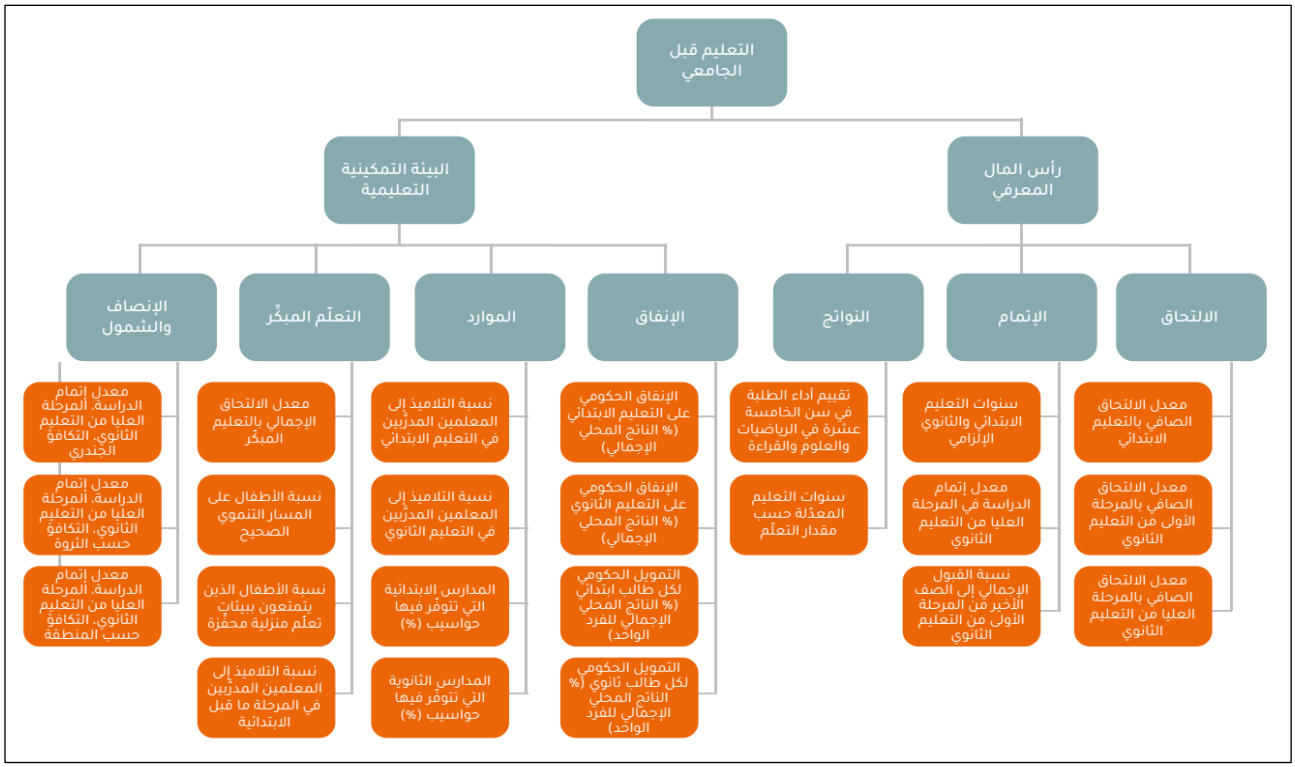
- **الانفاق**: يقتضي ارتفاع نسبة الالتحاق بالتعليم زيادة الانفاق عليه لما يتطلب من توفير المدخلات والعمليات وضمان استمراره والارتقاء بكفاءته الداخلية والخارجية، وغالبا ما تقاس أهمية الانفاق على التعليم بقدر ما يُرصَد له كنسبة من ميزانية البلد او من الناتج المحلى الإجمالي، وتبعا لذلك خُصِصت أربع متغيرات تتعلق بجوانب مختلفة ومتكاملة من الانفاق الحكومي، تتمثل فيما يلي: -
  - الانفاق الحكومي على التعليم الابتدائي (% من الناتج المحلى الإجمالي)
  - الانفاق الحكومي على التعليم الثانوي (% من الناتج المحلى الإجمالي)
  - الانفاق الحكومي لكل طالب ابتدائي (% من الناتج المحلى الإجمالي للفرد الواحد)
  - الانفاق الحكومي لكل طالب ثانوي (% من الناتج المحلى الإجمالي للفرد الواحد).
- **الموارد:** يُعدّ العنصر البشرى المكلّف بمهمة التعليم ركيزة أساسية لا تقل أهمية عن الانفاق على التعليم. فمن دون توفّر إطار تعليمي على درجة عالية من الاعداد والتدريب الجيد، ستظل الغايات والمرامي التربوية والمناهج التعليمية مجرد تنظير لا يعرف طريقه الى الواقع، ونتيجة لندرة البيانات أدّت الى الاكتفاء بمتغيرين حول مدى توفر المعلمين المدربين مقارنة بعدد التلاميذ، وهما:
  - نسبة الطلبة الى المعلمين المدربين في التعليم الابتدائي، على أساس عدد الافراد.
  - نسبة الطلبة الى المعلمين المدربين في التعليم الثانوي، على أساس عدد الافراد.

  كما تم اعتماد متغيرين يتعلقان باستراتيجيات إدماج تكنولوجيات التعليم في المناهج وهما:
  - نسبة المدارس الابتدائية التي تتوفر فيها حواسيب لأغراض تربوية (%)
  - نسبة المدارس الثانوية التي تتوفر فيها حواسيب لأغراض تربوية (%)
- **التعلّم المبكّر**: يبرز هذا المحور مفهوم التعلّم (لا مفهوم البرامج) نظرا الى دوره في بناء شخصية الطفل وتهيئته معرفيًا ووجدانيًا واجتماعيًا للعلّم في مراحل التعليم التالية، ويتكون من أربع متغيرات:

- معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم المبكّر.
- نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و59 شهرا على المسار التنموي الصحيح في مجال الصحة والتعلم والرفاه النفسي والاجتماعي.
- نسبة الأطفال دون سن الخامسة الذين يتمتعون ببيئات تعلّم منزلية إيجابية ومحفّزة

- **الانصاف والشمول**: توافقاً مع مبدأ خطة التنمية المستدامة المتمثل في عدم ترك أي أحد خلف الركب، وكان هناك اتفاق على مظاهر التفاوت وانعدام التكافؤ التي تستوجب الاهتمام، في بعديها الكمي (معدلات الالتحاق والاتمام) والنوعي (تحصيل التعلّم)، ونتيجة لندرة البيانات أدّت الى الاكتفاء، وصعوبة قياس جوانب الانصاف في التعليم فقد اخذت في الاعتبار ثلاثة أبعاد أساسية: الجندري، والمناطقي، والمتعلق بالثروة، وهم:
  - معدل اتمام الدراسة المرحلة العليا من التعليم الثانوي، التكافؤ الجندري
  - معدل اتمام الدراسة المرحلة العليا من التعليم الثانوي، التكافؤ حسب الثروة
  - معدل اتمام الدراسة المرحلة العليا من التعليم الثانوي، التكافؤ حسب المنطقة[82]

[82] مؤشر المعرفة العالمي 2024/ مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة.



شكل رقم 17 الأسس التي يستند إليها تصنيف جودة التعليم في المؤشر القطاعي التعليم قبل الجامعي (مؤشر المعرفة العالمي)

أهمية هذه الأسس:

- **الشمولية** :تغطي هذه الأسس جوانب متعددة من جودة التعليم، مما يوفر صورة شاملة عن أداء النظام التعليمي.
- **المقارنة** :تمكن هذه الأسس من مقارنة أداء الدول المختلفة في مجال التعليم، وتحديد نقاط القوة والضعف.
- **توجيه السياسات** :تساعد هذه الأسس صناع السياسات على تحديد الأولويات في مجال التعليم، ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتحسين جودة التعليم.

الوسائل المستقبلية لتحسين مؤشر الجودة العالمي للدول العربية في التعليم العام

تعتبر تحسين جودة التعليم العام في الدول العربية هدفًا استراتيجيًا لتحقيق التنمية المستدامة والارتقاء بمكانة هذه الدول في المجتمع الدولي، ومؤشر المعرفة يقدم مقياسًا دقيقًا لجودة التعليم في مختلف البلدان، وتحسين هذا المؤشر يتطلب جهودًا متكاملة وشاملة. تستهدف تطوير كافة جوانب النظام التعليمي. وتوجد بعض الوسائل المستقبلية التي يمكن اعتمادها:

- **الاهتمام بالتعليم المبكر** وذلك بتوفير بيئات تعليمية محفزة للأطفال في سن مبكرة لتعزيز نموهم المعرفي والعاطفي.
- **تطوير المناهج والبرامج الدراسية:**

- **مواءمة المناهج مع متطلبات سوق العمل حيث يتم** ربط المناهج بمهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي والإبداع وحل المشكلات.
- **تضمين المهارات الحياتية في المناهج وكذلك** تعليم الطلبة المهارات الحياتية مثل التواصل الفعال والعمل الجماعي والتفكير الناقد.
- **التعلم القائم على المشاريع** وتحفيز الطلبة على التعلم من خلال العمل على مشاريع واقعية والتوسع في مدارس STEM

- **تطوير الكوادر التعليمية:**
  - **برامج تدريب مستمرة** للمعلمين لتطوير مهاراتهم التربوية واستخدام التقنيات الحديثة، وتشجيع المعلمين على استكمال دراساتهم العليا والحصول على شهادات تخصصية.
  - تطبيق أنظمة تقييم مهني عادلة وشاملة للمعلمين
- **الاستثمار في التكنولوجيا التعليمية:**
  - دمج التعلم التقليدي مع التكنولوجيا الرقمية لتوفير تجارب تعليمية أكثر تفاعلية ومرونة.
  - استخدام الذكاء الاصطناعي لتخصيص التعليم وتقديم تجارب تعليمية ملائمة لكل طالب.
  - استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز لتعزيز الفهم والتفاعل مع المفاهيم المعقدة.
  - تطوير منصات تعليمية الكترونية متكاملة لتوفير محتوى تعليمي عالي الجودة وتسهيل التواصل بين المعلمين والطلبة.
- **زيادة نسبة الإنفاق:**
  - يقتضي ارتفاع نسبة الالتحاق بالتعليم زيادة الانفاق عليه لما يتطلب من توفير المدخلات والعمليات وضمان استمراره والارتقاء بكفاءته الداخلية والخارجية،
  - **تخصيص ميزانيات كافية** للتعليم وتوفير الموارد اللازمة.
  - بناء شراكات قوية بين الحكومة والقطاع الخاص والمجتمع المدني.
- **الانصاف والشمول:**
  - توافقاً مع مبدأ خطة التنمية المستدامة المتمثل في عدم ترك أي أحد خلف الركب، معالجة التفاوت وانعدام التكافؤ التي تستوجب الاهتمام، في بعديها الكمي (معدلات الالتحاق والاتمام) والنوعي (تحصيل التعلّم)،
- **تقييم الأداء المستمر:**
  - **نظم تقييم فعالة :**تطبيق أنظمة تقييم شاملة لقياس أداء الطلبة والمعلمين والمؤسسات التعليمية.
  - **تقييم أداء الطلبة في سن الخامسة عشر في الرياضيات والعلوم والقراءة، لتحسين نواتج التعلم**
  - **ما يكتسبه الطالب من تعلّمات مختلفة وهو سنوات التعليم المعدّلة بحسب مقدار التعلم**

من خلال تطبيق هذه الوسائل، يمكن للدول العربية تحقيق تحسين كبير في مؤشر الجودة العالمي للتعليم وتوفير تعليم عالي الجودة لجميع أبنائها.

2.5. المناهج الدراسية والكفاءة المهنية للمعلمين

تواجه الدول العربية تحديات كبيرة في تطوير مناهجها التعليمية لتلبية متطلبات العصر الرقمي المتسارع والتغيرات السريعة في سوق العمل. في هذا السياق، تبرز العديد من التصورات المستقبلية لمناهج التعليم في الدول العربية، والتي تهدف إلى بناء أجيال قادرة على المنافسة والابتكار والإبداع.

2.5.1. المناهج الدراسية

هندسة المناهج الدراسية هي عملية معقدة تتطلب تضافر جهود الخبراء والمختصين في مختلف المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية. وتهدف هذه العملية إلى تصميم وتطوير مناهج تعليمية فعالة ومواكبة للتطورات العلمية والتكنولوجية، وتلبية احتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل.

الرؤية الاستشرافية المستقبلية لمناهج التعليم العام انطلاقاً من مدرسة المستقبل

في مدرسة المستقبل تنتقل العملية التعليمية الى التعلم التفاعلى والتعلم الشخصي مع توظيف المصادر التعليمية المتنوعة عالميا من مدرسة المستقبل.

ويتحقق الانطلاق من مدرسة المستقبل عالميا لهندسة المناهج الدراسية العربية وتحديثها مما يلي:

- توفر المبنى المدرسي المناسب للبيئة التكنولوجية الحديثة ولكافة البرامج والادارة المدرسية المتطورة فكريا وتكنولوجيا.
- تطبيق هندسة المناهج لمدرسة المستقبل انطلاقا من المناهج الحالية.
- ربط المناهج الدراسية بمهن المستقبل الاقتصادية.
- صناعة المنهج المبنى على الكفايات
- ربط المناهج الدراسية بمتطلبات صناعة جيل المستقبل الإلكترونية / الرقمية.
- ربط المنهج المبنى على الكفايات بعصر التحول الرقمي.
- تطوير المحتوى وبيئات التعلم واستخدام التكنولوجيا في هندسة المناهج الدراسية.
- إدارة التعلم في المنهج الدراسي المطور.
- استخدام أساليب التقويم الحديثة في تقويم وتقييم المناهج الدراسية.[83]

[83] تطوير هندسة المناهج الدراسية للتعليم من اجل المستقبل بالدول العربية2024

2.5.2. تطوير وتحديث المناهج الدراسية

وتعتبر عملية تطوير وتحديث المناهج الدراسية في الدول العربية مسألة حيوية وبالغة الأهمية، فهي تمثل ركيزة أساسية لتحسين جودة التعليم وتلبية متطلبات العصر.

وفيما يلي التصورات المستقبلية لما يجب ان يكون عليه منهاج المستقبل في التعليم:

- منهاج علمي مرتكز على متغيرات ومتطلبات الحياة والتطور الحضاري الإنساني ومستجيبا لاحتياجاته المتجددة.
- مناهج مرنة وتتطور باستمرار فهي أداة التربية في تحقيق اهداف المجتمع، بحيث تعكس أى تغير يحدث في المجتمع.
- مناهج تراعى التطور والاستفادة من التجارب العالمية لتطوير المناهج لمحلية.
- مناهج تواكب التطورات التربوية الحديثة مثل التفكير الناقد وثقافة الابداع، والتعلم النشط باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وانتقال الاهتمام من الكم الى الكيف وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعلم.
- مناهج خضراء تأخذ بعين الاعتبار دور الانسان في حماية البيئة وأبعادها المختلفة.
- مناهج تهتم بعلوم المستقبل مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا.
- منهاج يتبنى تغير منظومة الاختبارات لتكون مبنية على مهارات التعلم، واشراك الطالب في تشكيل وتطوير المناهج الدراسية.
- يجب ان نأخذ بالمستقبل بعين الاعتبار المنهاج الخفي والذي هو تفاعل ما يكتبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي، ودون اشراف المعلم من خلال التعلم بالقدرة والملاحظة من اقرانه ومعلميه ومجتمعه.[84]

يجب أن يكون مناهج التعليم العام في المستقبل مُركزًة على تطوير قدرات الطلبة على التعلم مدى الحياة والتكيف مع التغيرات المستمرة. من خلال تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة، يمكننا إعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل وبناء مستقبل أفضل لأنفسهم ومجتمعاتهم.

2.5.3. الكفاءة المهنية للمعلمين

التصورات المستقبلية لمعلم المستقبل في الدول العربية وتغير دوره وفقًا للتطورات العالمية

يشهد التعليم في الدول العربية تحولاً جذرياً بفضل التكنولوجيا الرقمية التي تغير من أدوار جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، وعلى رأسهم المعلم. فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعلومات، بل أصبح مرشداً ومساعداً للطالب في رحلته التعليمية

ملامح معلم المستقبل في الدول العربية

- المعلم المبتكر والمبدع :عليه أن يكون قادرًا على تصميم تجارب تعلم مبتكرة ومحفزة، واستخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.

[84] تقرير توجهات مستقبل التعليم في الدول العربية -بناء مستقبل 2020-2050م

- المعلم الميسر للتعلم :بدلاً من أن يكون ناقلًا للمعلومات، عليه أن يكون ميسرًا للتعلم، يشجع الطلبة على الاستكشاف والاكتشاف الذاتي.
- المعلم المتعلم باستمرار :عليه أن يكون على دراية بأحدث التطورات في مجال التعليم، وأن يكون مستعدًا للتعلم والتطوير المستمر.
- المعلم القائد :عليه أن يكون قادرًا على قيادة عملية التغيير في المدرسة، وأن يكون قدوة لطلابه.
- المعلم المتعاون :عليه أن يعمل بفاعلية مع زملائه وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.

التغيرات في دور المعلم

- من ناقل للمعلومات إلى ميسر للتعلم، حيث يشجع الطلبة على التفكير النقدي وحل المشكلات والتعلم الذاتي.
- يتحول دور المعلم من فرد يعمل بمفرده إلى عضو فعال في فريق، يتطلب التعليم الحديث التعاون بين المعلمين، وبين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.
- من معلم يعتمد على الكتاب المدرسي إلى معلم يستخدم التكنولوجيا :تعتبر التكنولوجيا أداة أساسية في التعليم الحديث، وعلى المعلم أن يكون قادرًا على استخدامها بفعالية في صفه.
- يتحول دور المعلم من مجرد مقيم لأداء الطلبة إلى معلم يسعى لتطوير قدراتهم ومهاراتهم.
- متعلم مدى الحياة، حيث يدرك المعلم أهمية مواكبة التطورات التكنولوجية المستمرة، ويسعى باستمرار لتطوير مهاراته وقدراته في مجال التعليم الرقمي.
- يتحوّل المعلم إلى **مصمم لخبرات تعليمية** تفاعلية ومشوقة تعتمد على التكنولوجيا، مما يجعل التعلم أكثر متعة وفعالية.
- ميسّر للتعلم الذاتي، حيث يشجع المعلم الطلبة على اكتشاف المعلومات بأنفسهم باستخدام أدوات البحث المتاحة عبر الإنترنت، ويقوم بدور المرشد لمساعدتهم على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.
- مقيّم مستمر للأداء، حيث يستخدم المعلم التكنولوجيا لتقييم أداء الطلبة بشكل مستمر وبناء، مما يساعده على تحديد نقاط القوة والضعف وتقديم الدعم اللازم لكل طالب.

التحديات التي تواجه معلم المستقبل

- التدريب المستمر، حيث يتطلب التطور المستمر في مجال التعليم تدريبًا مستمرًا للمعلمين.
- التكنولوجيا، قد يشعر بعض المعلمين بالصعوبة في مواكبة التطور التكنولوجي.
- التنوع الثقافي، في المجتمعات العربية، قد يواجه المعلم تحديات في التعامل مع الطلبة من خلفيات ثقافية مختلفة.
- السياسات التعليمية :قد تتسبب السياسات التعليمية المتغيرة في خلق تحديات للمعلمين.

إن معلم المستقبل هو محور أساسي في تطوير التعليم في الدول العربية. من خلال تمكينه وتزويده بالدعم اللازم، يمكننا بناء أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل.

2.6. الرؤية الاستشرافية لتحسين أداء الطلبة في الاختبارات الدولية

- التركيز على المهارات الأساسية وتطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب بشكل فعال منذ المراحل المبكرة.
- يجب تصميم المناهج والأنشطة التعليمية لتشجيع الطلبة على التفكير بشكل نقدي وحل المشكلات المعقدة.
- الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة حيث يجب استخدامها في التعليم لجعل التعلم أكثر تفاعلية وجاذبية.
- مراجعة وتطوير المناهج الدراسية لجعلها أكثر ملاءمة لمتطلبات العصر.
- توفير بيئة تعليمية محفزة تدعم التعلم وتشجع الطلبة على الاستكشاف والاكتشاف.
- تعزيز التعاون بين الدول العربية وتبادل الخبرات في مجال التعليم.
- تصميم برامج تدريب مكثفة للمعلمين في مجال تدريس العلوم والرياضيات باستخدام أساليب تعليمية مبتكرة.
- تطوير منصات تعليمية رقمية توفر محتوى تعليمي عالي الجودة وتتيح للطلاب التعلم في أي وقت ومن أي مكان.
- إقامة مسابقات علمية على المستوى الوطني والإقليمي لتشجيع الطلبة على المشاركة والابتكار.
- تأسيس مراكز تميز تعليمية لتوفير برامج تعليمية متخصصة للطلاب الموهوبين

خطوات عملية لتحقيق هذه الرؤية:

- إجراء تقييم شامل للأنظمة التعليمية في الدول العربية لتحديد نقاط القوة والضعف.
- وضع خطط عمل وطنية واضحة المعالم لتحسين أداء الطلبة في الاختبارات الدولية.
- تخصيص الموارد المالية والبشرية الكافية لتنفيذ الخطط الموضوعة.
- بناء شراكات بين الحكومة والقطاع الخاص والمجتمع المدني لدعم جهود تطوير التعليم.
- متابعة وتقييم الأداء بشكل دوري لضمان تحقيق الأهداف المرجوة

لتحسين أداء الطلبة العرب في الاختبارات الدولية يتطلب جهودًا مشتركة من قبل الحكومات والمدارس والمعلمين والأهالي والمجتمع المدني. من خلال التخطيط الاستراتيجي والتنفيذ الفعال، يمكن للدول العربية تحقيق تقدم ملموس في مجال التعليم وتحسين فرص مستقبل أجيالها.

2.7. الحوكمة والإدارة والتمويل

- وضع استراتيجيات وطنية طموحة للتعليم تحدد الأهداف والغايات وخطط العمل لتحقيقها.
- تقييم أداء النظام التعليمي بشكل دوري لتحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء.
- تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في الإدارة التعليمية لضمان الشفافية والمساءلة والكفاءة.
- بناء قدرات المؤسسات التعليمية من خلال توفير التدريب والتأهيل اللازمين للعاملين فيها.
- إشراك المجتمع في عملية صنع القرار في مجال التعليم وتوفير الدعم المالي والمعنوي للمدارس.

- تفعيل الشراكات بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني لتطوير التعليم.
- التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية، وإعطاء إدارة المدرسة حرية اتخاذ القرارات ضمن توجهات عامة تحتكم الى استراتيجيات قطاع التعليم على المستوى المحلى والوطني والدولي.

تعتبر الإدارة التعليمية للتعليم العام في الدول العربية تحديًا كبيرًا، ولكنها أيضًا فرصة لتحقيق التنمية المستدامة وبناء مجتمعات المعرفة. من خلال تطبيق استراتيجيات فعالة والاستثمار في الموارد البشرية والتكنولوجيا، يمكن للدول العربية أن تحقق تحولًا نوعيًا في نظامها التعليمي.

1.7.2. تمويل التعليم

تواجه الدول العربية تحديات كبيرة في تمويل التعليم العام، وذلك بسبب النمو السكاني المتسارع، وتزايد الطلب على التعليم، والضغوط على الموارد المالية. ومع ذلك، هناك العديد من المقترحات التي يمكن اعتمادها لضمان استدامة وتمويل كافٍ للتعليم في المستقبل:

1- **تنويع مصادر التمويل**: وهي تهدف الى تخفيف الاعتماد على مصادر التمويل الحكومية ومنها

- الشراكات العامة والخاصة :تشجيع الشراكات بين القطاعين العام والخاص في إنشاء وتشغيل المدارس، والاستفادة من الاستثمارات الخاصة في البنية التحتية والتكنولوجيا.
- التبرعات الخيرية :حشد التبرعات من المؤسسات الخيرية والأفراد لدعم مشاريع التعليم، وتأسيس صناديق خاصة لدعم التعليم.
- التمويل الإسلامي :الاستفادة من الأدوات المالية الإسلامية مثل الصكوك والوقف لتمويل مشاريع التعليم.
- الشراكة المجتمعية: حيث يساهم افرد المجتمع المحلى في تحقيق اهداف العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم النقدي والعين والمشاركة في رسم الخ التعليمية وتحسين جودة التعليم
- رسوم التعليم :زيادة رسوم التعليم بشكل تدريجي في المدارس الخاصة، وتقديم منح دراسية للطلبة المحتاجين.
- التمويل الذاتي للمدارس: يعتمد على قدرة المؤسسات التعليمية ذاتها على خلق دخول تمول إنفاقها لإنجاز أنشطتها التعليمية بما يعرف تطبيقياً ب "المدرسة او المؤسسة التعليمية المنتجة"، ويُعد الاستثمار في المبنى المدرسي من الطرق غير التقليدية في تمويل التعليم العام، والذي يُقصد به استغلال المرافق المدرسية كالملاعب ومعارض الكتب ومعامل الحاسب الآلي، ومن خلال تنفيذ المشروعات الإنتاجية والخدمات الطلبةية لتحقيق بعض العوائد المالية للمدرسة[85]
- التمويل (الخاص) غير الهادف للربح: ينتمي هذا المصدر او النمط التمويلي الى نشاط المؤسسات غير الربحية، اى انه يختلف عن التمويل الخاص في كونه لا يستهدف الربح، ويختلف عن التمويل العام في كونه لا تقوم به الحكومات. حيث يستند ذلك المصدر التمويلي الى كافة أشكال التمويل المقدم من المصادر غير الحكومية من

[85] بدائل تمول التعليم العام من وجهة نظر قادة المدارس الحكومية بالمدينة المنورة/المجلة العربية للنشر العلمي، الإصدار 7، العدد 65، 2024م

خلال: الافراد، او المؤسسات، او الهيئات، او المنظمة غير الحكومية على شكل منح، او تبرعات، او هبات، أو موقوفات.

- **تحسين كفاءة الإنفاق:**
  - إعادة تخصيص الميزانيات التعليمية بحيث تعطي الأولوية للبرامج ذات التأثير الأكبر على جودة التعليم.
  - تطبيق إجراءات صارمة لمكافحة الفساد في قطاع التعليم، وضمان شفافية الإنفاق.
  - إجراء تقييمات دورية للبرامج التعليمية لضمان فعاليتها، والتخلص من البرامج غير الفعالة.
  - يجب تطوير نظام محاسبة مالي شفاف لمتابعة الإنفاق على التعليم.
  - تفعيل دور المجتمع المدني في دعم التعليم، من خلال التبرعات والعمل التطوعي
- **الاستفادة من التكنولوجيا:**
  - التعلم عن بعد، مما يقلل من التكاليف ويوسع نطاق الوصول إلى التعليم.
  - التعلم المختلط: دمج التعليم التقليدي مع التعليم الإلكتروني، مما يزيد من مرونة التعلم ويحسن نتائج الطلبة.
  - منصات تعليمية مفتوحة المصدر، وتبادل المحتوى التعليمي بين الدول العربية.
- **إشراك القطاع الخاص:**
  - تشجيع إنشاء شركات ناشئة في مجال التعليم لتطوير تطبيقات وخدمات تعليمية مبتكرة.
  - حاضنات الأعمال التعليمية :إنشاء حاضنات أعمال تعليمية لدعم رواد الأعمال في قطاع التعليم.
- **التعاون الإقليمي والدولي:**
  - تبادل الخبرات والمعارف بين الدول العربية في مجال تمويل التعليم.
  - الاستفادة من الدعم الدولي :الاستفادة من الدعم المالي والفني الذي تقدمه المنظمات الدولية لتعزيز التعليم.

إن تمويل التعليم قبل الجامعي في الدول العربية يتطلب تبني رؤية شاملة ومتكاملة. من خلال تنويع مصادر التمويل، وتحسين كفاءة الإنفاق، والاستفادة من التكنولوجيا، وتطوير الكوادر البشرية، يمكن تحقيق تحول نوعي في قطاع التعليم.

3. التكنولوجيا الرقمية والابتكار

تُعد التكنولوجيا الرقمية محركًا رئيسيًا للتغيير في جميع جوانب الحياة، ولا شك أن قطاع التعليم هو أحد القطاعات التي تشهد تحولًا جذريًا بفضل التطور التكنولوجي المتسارع. في الدول العربية حيث تبرز الحاجة إلى دمج التكنولوجيا الرقمية والابتكار في التعليم العام بشكل أكبر لضمان مواكبة التطورات العالمية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

إن العالم يشهد تحولاً رقمياً متسارعاً يؤثر على جميع جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم. في الدول العربية، حيث تتجه الأنظمة التعليمية نحو الرقمنة بشكل متزايد، وذلك بهدف مواكبة التطورات العالمية وتحسين جودة التعليم. في هذا السياق، يمكننا تصور مستقبل التعليم في الدول العربية كالآتي:

- تعليم مخصّص: سيتيح التطور التكنولوجي توفير تعليم مخصّص لكل طالب، حيث يتم تصميم مسارات تعلم فردية بناءً على قدرات وميول كل طالب.
- تعلم مرن: لن يقتصر التعلم على الفصول الدراسية والمدرجة، بل سيتاح للطلاب التعلم في أي وقت ومن أي مكان بفضل المنصات التعليمية الرقمية.
- التفاعل بين الطلبة والمعلمين: ستشجع الأدوات الرقمية على تفاعل أكبر بين الطلبة والمعلمين، مما يعزز عملية التعلم ويجعلها أكثر متعة.
- الاعتماد على البيانات: سيتم استخدام البيانات لتحليل أداء الطلبة وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم، مما يساعد في تطوير خطط تعليمية أكثر فعالية.
- مهارات القرن الحادي والعشرين: سيتم التركيز على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون، والإبداع.
- التعلم المستمر: لن ينتهي التعلم عند التخرج، بل سيصبح جزءًا لا يتجزأ من الحياة، حيث يمكن للجميع الاستفادة من الموارد التعليمية الرقمية طوال حياتهم.

دور الحكومات والمؤسسات

- وضع استراتيجيات وطنية: يجب على الحكومات وضع استراتيجيات وطنية شاملة للرقمنة في التعليم.
- الاستثمار في التكنولوجيا: يجب تخصيص ميزانيات كافية لتطوير البنية التحتية الرقمية وشراء الأجهزة والبرمجيات اللازمة.
- الشراكة مع القطاع الخاص: يجب تشجيع الشراكات بين الحكومة والقطاع الخاص لتطوير حلول مبتكرة في مجال التعليم الرقمي.
- دعم البحث والتطوير: يجب دعم البحث والتطوير في مجال التعليم الرقمي لتطوير أدوات وتطبيقات جديدة

الابتكار في التعليم العام في الدول العربية:

يشهد العالم العربي تحولاً رقميًا سريعًا، وهذا التحول يفرض على أنظمة التعليم ضرورة التكيف والتطور لمواكبة التغيرات المتسارعة. إن الابتكار في التعليم هو المفتاح لتحقيق هذا التكيف، ولتزويد الطلبة بالمهارات والمعارف اللازمة للنجاح في عالم متغير

ويشكل الابتكار في التعليم ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة في الدول العربية. لتحسين مؤشر الابتكار في التعليم، يجب اتخاذ مجموعة من الإجراءات الشاملة والمستدامة منها :

1- تطوير البنية التحتية التكنولوجية:

- توفير الإنترنت عالي السرعة وضمان وصول جميع المدارس إلى إنترنت عالي السرعة لتسهيل الوصول إلى المعلومات والمعرفة.
- تجهيز الفصول الدراسية بأجهزة حاسوب لوحية، وألواح تفاعلية، وشاشات عرض، وبرامج تعليمية متخصصة.
- بناء قواعد بيانات تعليمية مركزية للمحتوى التعليمي الرقمي، وتوفيرها للمعلمين والطلبة.

2- تدريب المعلمين:

- برامج تدريبية مستمرة متخصصة للمعلمين لتعليمهم كيفية استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
- تطوير المناهج الدراسية لتشمل المهارات الرقمية والتفكير النقدي وحل المشكلات.
- تشجيع البحث العلمي :دعم المعلمين للقيام بأبحاث في مجال التعليم وتبادل الخبرات

3- تشجيع الابتكار لدى الطلبة:

- مسابقات الابتكار وفعاليات للطلاب لتشجيعهم على تقديم أفكار مبتكرة وحلول لمشكلات واقعية.
- حاضنات الأعمال الطلبةية لدعم المشاريع الريادية الطلبةية.
- برامج التبادل الطلبةي بين الدول العربية والعالم لتوسيع آفاق الطلبة وتبادل الخبرات.

4- تطوير البيئة التعليمية:

- مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية وتوعيتهم بأهمية التكنولوجيا والابتكار.
- بناء شراكات مع الشركات والمؤسسات لتوفير فرص تدريب للطلاب ودعم المشاريع المبتكرة.
- تأسيس مراكز الابتكار في المدارس لتوفير بيئة محفزة للإبداع والابتكار.

5- تطوير السياسات التعليمية:

- تخصيص ميزانيات كافية للبحث والتطوير في مجال التعليم.
- تسهيل إجراءات تسجيل براءات الاختراع للمخترعين من الطلبة والمعلمين.
- تقييم الأداء بناءً على الابتكار وربط تقييم أداء المدارس والمعلمين بمدى تحقيقهم لأهداف الابتكار.

6- بناء ثقافة الابتكار:

- تغيير الثقافة المؤسسية وتشجيع ثقافة المخاطرة والتفكير خارج الصندوق في المؤسسات التعليمية.
- تقدير الإبداع :مكافأة وتقدير الطلبة والمعلمين المبدعين.
- نشر ثقافة القراءة والاطلاع على أحدث التطورات في مجال التعليم.

إن تحسين مؤشر الابتكار في التعليم في الدول العربية يتطلب تضافر جهود جميع الأطراف المعنية، من الحكومات والمدارس والجامعات إلى القطاع الخاص والمجتمع المدني. من خلال الاستثمار في التكنولوجيا وتدريب المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وبناء ثقافة الابتكار، يمكن للدول العربية تحقيق تقدم كبير في مجال التعليم وتزويد طلابها بالمهارات والمعارف اللازمة للنجاح في عالم متغير.

تعزيز الذكاء الاصطناعي في النهوض بالتعليم

يندرج الذكاء الاصطناعي في عداد القضايا التي تشغل جميع القطاعات الاجتماعية والاقتصادية بما فيها ميدان التربية والتعليم. والخبراء التربويون يؤمنون أنّه: "سيحقق الذكاء الاصطناعي تغييراً جذرياً في مجال التعليم. وسنشهد ثورة تطال الأدوات التربوية وسبُل التعلّم والانتفاع بالمعارف وعملية إعداد المعلمين".

إذ يمكن للذكاء الاصطناعي المساعدة في تسريع عملية بلوغ أهداف التعليم العالمية من خلال الحد من العوائق التي تعترض سبيل التعلّم، وأتمتة الإجراءات الإدارية، وإتاحة أفضل السبل الكفيلة بتحسين نتائج التعلم.

فقد تم ادخال الذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية في السبعينات، وكان الباحثون مهتمين بمعرفة كيف يمكن لأجهزة الحاسوب أن تحل محل التدريس الفردي للإنسان، والذي يُعتقد أنه النهج الأكثر فاعلية في التدريس ولكنه غير متاح لمعظم الناس. استخدمت الجهود المبكرة تقنيات الذكاء الاصطناعي القائمة على القواعد لتكييف التعَلّم على حدة. ومنذ تلك البدايات، تطور تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم في اتجاهات متعددة، بدءاً من الذكاء الاصطناعي الذى يواجه الطلبة (الأدوات المُصَمَمَّة لدعم التَعَلُم والتقييم) ليشمل أيضاً الذكاء الاصطناعي الذى يواجه المعلم (المصمم لدعم التدريس) والذكاء الاصطناعي المواجه للنظام (المصمم لدعم إدارة المؤسسات التعليمية) (بيكر واخرون 2019).

في الواقع، فإن التفاعل بين الذكاء الاصطناعي والتعليم يتجاوز تطبيق الذكاء الاصطناعي داخل الفصول الدراسية (أي التَعَلُم باستخدام الذكاء الاصطناعي) الى تدريس تقنياته (أي التَعَلُم عن الذكاء الاصطناعي) وإعداد المواطنين للعيش في عصر الذكاء الاصطناعي (أي التعلم من اجل التعاون بين الانسان والذكاء الاصطناعي). كما يُسلِط إدخال الذكاء الاصطناعي في التعليم الضوء أيضا على قضايا علم أصول التدريس، والهياكل التنظيمية، والإمكانات، والأخلاق، والانصاف، والاستدامة- من اجل جعل شيء ما آليا، تحتاج أولاً الى فهمه تماماً.[86]

[86] فهم الذكاء الاصطناعي والتعليم: الممارسات الناشئة وتقييم المخاطر والفوائد – الذكاء الاصطناعي والتعليم: إرشادات لواضعي السياسات/2021 اليونسكو

كيف يمكن الاستفادة من الذكاء الاصطناعي لتحسين التعليم؟

تم تقسيم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المُصَممة للتعليم في أماكن أخرى الى ثلاث فئات رئيسية: موجهة للطلاب موجهه للمعلمين، موجهه للنظام. (بيكر واخرون 2019).

بالنسبة لواضعى السياسات، يوجد مجموعة من أربع فئات قائمة على الاحتياجات من التطبيقات الناشئةوالمحتملة للذكاء الاصطناعى : (1)إدارة التعليم وتقديمه، (2)التعلم والتقييم (3) تمكين المعلمين وتحسين التدريس و(4) التعلم مدى الحياه. لكل فئة من هذه الفئات

ضمان استفادة جميع الطلبة من الذكاء الاصطناعي في التعليم العام

يعد ضمان استفادة جميع الطلبة من فوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم تحديًا كبيرًا، ولكنه أيضًا هدفًا ضروريًا لتحقيق المساواة في التعليم. لتحقيق هذا الهدف يمكن اتباع الاتي:

1. توفير الوصول المتساوي إلى التكنولوجيا وذلك:
   - بتوفير بنية تحتية تكنولوجية قوية في جميع المدارس، بما في ذلك الإنترنت عالي السرعة والأجهزة الحديثة.
   - بتوفير أجهزة كمبيوتر أو أجهزة لوحية للطلاب الذين لا يملكونها، أو توفير مختبرات كمبيوتر مجهزة بشكل جيد.
   - العدالة الرقمية: يجب أن يكون الهدف هو تحقيق العدالة الرقمية، بحيث لا يتم حرمان أي طالب من الفرص التعليمية بسبب نقص الموارد أو المهارات.
2. يجب تحقيق التوازن بين استخدام التكنولوجيا والتعليم التقليدي، حيث لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم في توفير الدعم العاطفي والاجتماعي للطلاب.
3. يجب حماية خصوصية بيانات الطلبة وأمن الأنظمة التعليمية
4. تطوير محتوى تعليمي متنوع:
   - اللغات، يجب توفير محتوى تعليمي بلغات مختلفة لتلبية احتياجات الطلبة من مختلف الخلفيات الثقافية.
   - الصيغ، يجب تقديم المحتوى التعليمي بصيغ مختلفة، مثل النصوص والفيديوهات والصور، لتناسب مختلف أنماط التعلم.
   - التنوع الثقافي يجب التأكد من أن المحتوى التعليمي يعكس التنوع الثقافي للمجتمع.
5. التدريب المهني للمعلمين:
   - تدريب المعلمين على استخدام الأدوات والتطبيقات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي.
   - البيداغوجيا يجب تزويد المعلمين بالمعرفة اللازمة لتطبيق مبادئ التعلم المخصصة والتعلم التعاوني.
   - توفير الدعم المستمر للمعلمين لمساعدتهم على مواكبة التطورات التكنولوجية.
6. التعاون بين المدارس والمجتمع:
   - بناء شراكات بين المدارس والمؤسسات الحكومية والخاصة لتوفير الدعم المالي والتكنولوجي.
   - إشراك المجتمع المحلي في دعم التعليم الرقمي وتوفير المتطوعين لمساعدة الطلبة.
7. تطوير سياسات داعمة:
   - الوصول إلى الإنترنت: يجب وضع سياسات لتوفير الإنترنت بأسعار معقولة أو مجانًا للطلاب وأسرهم.

- وضع قوانين ولوائح لحماية الطلبة من الاستغلال عبر الإنترنت.
- التعليم المستمر: تشجيع التعلم مدى الحياة من خلال توفير دورات تدريبية عبر الإنترنت للجميع.

8. تقييم مستمر:

- التأثير: يجب تقييم تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل دوري لتحديد نقاط القوة والضعف.
- تعديل الاستراتيجيات والسياسات بناءً على نتائج التقييم. وتقييم الأثر بشكل مستمر.

4. التعليم والاستدامة

التعليم المُسْتدام نموذجٌ تعليميّ، يهدفُ إلى إرساء قانون الاستدامة لدى الطلبة، ونشر القيم بين المدارس والمُجتمعات، وإحداث تحوّل في الثّقافة التّعليميّة عبر تطوير نظرية الاستدامة وممارستها بطريقة ناقدة. من هنا، يُعتبر التّعليم المُستدام نموذجًا تحويليًا، يُقدّر الإمكانات البشريّة ويحافظُ عليها، ويُمكّنُها من تحقيق الرّفاهيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئيّة

لكي يتمتع التعليم بقدرة تحويلية تمكنه من دعم خطة التنمية المستدامة، لا بد له من الارتقاء إلى مستوى أعلى مما هو عليه الآن، أي أن «التعليم على النحو المعتاد» لن يكون كافياً لتلبية متطلبات التنمية المستدامة. فالتعليم ينبغي أن يرتقي بالتفكير ليكون تفاعلياً وتكاملياً واستشرافياً وجامعاً. وينبغي أن تصبح المدارس أماكن مثالية تنضح بالاستدامة، وأن تكون ديمقراطية وشاملة للجميع وغير استبعادية، وأن تكون صحية خالية من الكربون وأن تتحول نحو التعليم الأخضر، وبهذا تصبح قادرة على إرساء الأسس لتحقيق أهداف التنمية المستدامة

4.1. التعليم الأخضر

إن التعليم الأخضر أو ما يسمى بالمدرسة الخضراء أو الجامعة الخضراء، هو التعليم العصري الذي يسعى إلى تحقيق التنمية المستدامة ومواكبة التطور التكنولوجي والاستفادة منه في سائر عناصر العملية التعليمية بكفاءة عالية ونواتج متميزة، وفق معايير صديقة للبيئة

لا يزال "التعليم الأخضر" يمثل حلقة ضعيفة في المناهج الدراسية حول العالم، وذلك مقارنة مع الأنماط التقليدية للتعليم. وقد أظهرت دراسة أصدرتها منظمة "اليونسكو" في 2021 وشملت نحو 50 بلداً في العالم، أن أكثر من نصف المناهج المعتمدة لا تحتوي على أيّ ذكر لقضية "تغيّر المناخ"، وهذا ما دفع المنظمة إلى وضع هدف جديد، وهو جعل التعليم البيئي عنصرا أساسيا في المناهج الدراسية في جميع البلدان بحلول عام 2025 .

التعليم الأخضر في العالم العربي

أن المواضيع البيئية باتت تحتل موقعا ثابتا في المناهج الدراسية في جميع أنحاء الدول العربية، ولكن "نقطة الضعف" تكمن في أن معظم هذه المناهج تتطرق للبيئة ضمن "الإطار العام" من خلال تقديم الإرشادات والنصائح، مثل الحد من استهلاك المياه والكهرباء وإعادة تدوير النفايات، في حين تغيب أمور مهمة مثل "التغيّر المناخي" وكل ما يتعلق بالتحول الأخضر الذي يشهده العالم.

ولكن "التعليم الأخضر" يجب أن يشمل شقيّن، "الأول هو المتعلق بالبرامج والثقافة البيئية وهذا الشق موجود في الكثير من المناهج التعليمية في الدول العربية. أما الشق الثاني فهو يركز على الممارسات والتقنيات والاستراتيجيات لتحقيق التكامل بين الاقتصاد والبيئة وهو ما نفتقده في عالمنا العربي

وفي هذا السياق يمكن طرح العديد من التساؤلات منها: هل نظام التعليم القائم مرن بالقدر الذي يسمح بتطبيق التعليم الأخضر؟ لذلك يمكن تطبيق التعليم الأخضر وفقًا للسياسات التعليمية التي تتبناها كل دولة عربية، وتحقيقًا للفائدة المرجوة من تطبيقه عامة.

رؤية مستقبلية لتطبيق التعليم الأخضر في الدول العربية

تُعد الرؤية المستقبلية لتطبيق التعليم الأخضر والمدارس الخضراء في الدول العربية أمرًا بالغ الأهمية، وذلك نظراً للتحديات البيئية التي تواجهها المنطقة، وأيضًا لكونها فرصة ذهبية لبناء جيل جديد من القادة والعلماء الذين يتمتعون بوعي بيئي عالٍ.

وتتمثل الرؤية المستقبلية في:

- نظام تعليمي شامل ومتكامل يدمج مبادئ الاستدامة والبيئة في جميع المناهج الدراسية، بدءًا من مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي.
- تطوير المناهج الدراسية لتبني مفاهيم التعليم الأخضر، والاستدامة، والاقتصاد الأخضر خاصة بعد اعتباره أحد المصادر والأنشطة صديقة البيئة.
- توفير بنية تحتية أكاديمية صديقة للبيئة هدفها التنمية البيئية والاقتصادية المستدامة.
- توفير كوادر بشرية مدربه على تحقيق أهداف التعليم الأخضر والاقتصاد الأخضر انطلاقًا من تطبيق مفهوم الاستدامة داخل المنظومة التعليمية خاصة في ظل انتشار المنصات التعليمية.
- برامج تدريبية للمعلمين لتمكينهم من تبني أساليب تدريس مبتكرة تركز على التعلم النشط والتجارب العملية في مجال البيئة.
- برامج توعية مجتمعية تستهدف أولياء الأمور والجمهور بشكل عام، لزيادة الوعي بأهمية التعليم الأخضر والممارسات المستدامة.
- مدارس خضراء نموذجية تكون مجهزة بأحدث التقنيات الصديقة للبيئة، وتستخدم الطاقة المتجددة، وتطبق ممارسات إعادة التدوير وإدارة النفايات بشكل فعال.

4.2. دور التعليم في تحقيق اهداف التنمية المستدامة الـ 17

هل ما يتعلمه الناس له فائدة فعلية في حياتهم اليومية، وإذا كان ما يتعلمونه يسهم في بقاء كوكبنا. ويمكن للتعليم من أجل التنمية المستدامة أن يُتيح المعارف، والتوعية، والإجراءات التي تمكّن الناس من تغيير أنفسهم ومجتمعاتهم،

والتعليم من اجل التنمية المستدامة هو عملية تعلم مدى الحياة ويشكل جزء لا يتجزأ من التعليم الجيد الذي يعزز الابعاد الادراكية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية للتعلم وهو تعليم شامل يحدث تحويلا ويغطى مضامين التعلم ونتائجه والنهج التربوي وبيئة التعلم ذاتها.

ويعترف بالتعليم من أجل التنمية المستدامة بوصفه عنصرا تمكينا رئيسيا لتحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة ويبلغ غايته من خلال تحويل المجتمع.

وفي حين يسهم التعليم من اجل التنمية المستدامة في اهداف التنمية المستدامة 17 جميعا، يتسم بأهمية خاصة بالنسبة لبرنامج العمل العالمي للتعليم المنصوص عليه في الهدف 4 الذى يولى التعليم من اجل التنمية المستدامة مكانة خاصة، كما سيتيح التعليم من أجل التنمية المستدامة لبرنامج العمل العالمي للتعليم التحوّل من التركيز حصريا على فرص الالتحاق بالتعليم وعلى نوعيته التي تقاس بشكل أساسي من حيث نتائج التعلم، الى التركيز على نحو متزايد على مضمون التعلّم، الى التركيز على نحو متزايد على مضمون التعلُّم وعلى إسهامه في استدامة البشرية والكوكب، فالتعليم من اجل التنمية المستدامة يربط الهدف الرابع بأهداف التنمية المستدامة الأخرى جميعها.[87]

تحويل التعليم وأهداف التنمية المستدامة

الغاية 4-7 من أهداف التنمية لمستدامة: "ضمان ان يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، وذلك بعدة طرق من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الانسان، والمساواة بين الجنسين، وترويج لثقافة السلام واللاعنف، والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة بحلول عام 2030"

حيث نجد من الغاية سالفة الذكر أن ان التعليم أساسي لتحقيق اهداف التنمية المستدامة الـ 17 كلها (أنظر الجدول ادناه) والتعليم أيضا أداة حاسمة لإعمال المبدأ المركزي الذي تقوم عليه عام 2030 وهو مبدأ عدم ترك أحد خلف الركب، من خلال تمكين الفئات المهمشة والشعوب الاصلية والأقليات واللاجئين والأشخاص ذو الإعاقة، بالإضافة الى ان التعليم أمر بالغ الأهمية لتمكين الافراد والمجتمعات ليكونوا عناصر فاعلة في السعي لتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

[87] التعليم من اجل التنمية المستدامة لعام2030 / خارطة طريق 2022 / اليونسكو

التعليم أساسي لتحقيق اهداف التنمية المستدامة الـ 17 كلها [88]



لقد ثبت من أوجه شتى ما يكون للتوسع في التعليم وتحسين جودته من أثر على مستوى الدخل في المستقبل والقضاء على الفقر. فالطلاب من الأسر المنخفضة الدخل يُحتمل أن يواجهوا قدرا أكبر من العراقيل التي تحول دون تحقيق النجاح التعليمي. ويمكن أن نساعد في كسر هذه الدوامة بتعزيز سبل حصول الجميع مجانا على التعليم الجيد، مع تقديم الدعم الكافي لضعاف الحال من الطلاب، وبتوفير المهارات والمعارف اللازمة للوصول إلى وظائف لائقة تتيح أجرا أفضل.



إن التعليم المناسب والموافق لسياقه، علاوة على ما يكون له في المستقبل من تأثير على الدخل والقوة الشرائية، ومن ثم على الجوع، فهو يمكن أن يعزز أيضا الممارسات الزراعية المستدامة والأمن الغذائي والتوعية التغذوية، مفضيا بذلك إلى تحسين النظم الغذائية وإلى إشاعة أنماط حياة صحية أكثر. إضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون لتوفير الوجبات المدرسية مجانا أثر تحويلي لصالح الأطفال والشباب.



يساعد التعليم الأفراد على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن صحتهم، ويعزز الوقاية من الأمراض ومكافحتها، كما يمكن أن يقلل من الوصم المرتبط بالأمور الصحية. وعلاوة على ذلك، يمكن للمدارس المراعية للاعتبارات الصحية أن تؤدي دورا في تعزيز صحة طلابها وتغذيتهم وفي تعليمهم كيف يعيشون حياة صحية.



هذا الهدف له صلة مباشرة بالتعليم، وهو يركز على أهمية تحسين فرص الحصول على التعليم الجيد والمناسب لجميع الأفراد، دون استبعاد أي أحد؛ وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة؛ وضمان نظم تعليمية عادلة وشاملة للجميع.



يعزز التعليم المساواة بين الجنسين ويمكن النساء والفتيات من خلال زيادة فرصهن في التعلّم وفي الحياة عموما، وكذلك من خلال مناهج دراسية تراعي الاعتبارات الجنسانية وخالية من التنميط الجنساني الضار. وهو يساعد على الحد من زواج الأطفال والعنف الجنساني والتمييز ضد المرأة والأشخاص المتنوعين جنسيا.



يمكن للتعليم أن يعزز ممارسات النظافة الصحية الجيدة، وأن يزيد من الوعي بالإدارة المسؤولة للمياه ومن فهمها، وأن يحسّن سبل الحصول على المياه المأمونة وخدمات المرافق الصحية. إضافة إلى ذلك، فإن توفير مياه الشرب المأمونة في جميع المدارس والمرافق الصحية يمكن أن يغير حياة الأطفال.



التعليم ضروري لفهم مساهمة مختلف مصادر الطاقة في أزمة المناخ وتعزيز الاستدامة وتكنولوجيات الطاقات المتجددة. ويمكن للمدارس أيضا أن تؤدي دورا إيجابيا من خلال تعزيز كفاءة الطاقة والحفاظ عليها.



التعليم أساسي لتزويد الأفراد بالمعارف والمهارات اللازمة للحصول على وظائف متزايدة التعقيد وأكثر إنتاجية ولائقة. وينمي التعليم أيضا روح ريادة الأعمال، ويولد فرص عمل جديدة، ويحرك عجلة النمو الاقتصادي. إضافة إلى ذلك، لظروف عمل القوى العاملة التعليمية تأثير على جودة التعليم.



يعتمد الابتكار على المعرفة والتفكير النقدي والمواقف العلمية. ومن خلال تنمية هذه الملكات لدى المتعلمين، يمكن للتعليم أن يعزز الابتكار والتقدم التكنولوجي وتطوير البنى التحتية المستدامة. ومن خلال الاستفادة من التكنولوجيات الرقمية، يمكن للتعليم أن يشجع الابتكار ويعزز النمو الصناعي وينشئ بنية تحتية قادرة على الصمود.



يوجد بين التعليم وعدم المساواة علاقة تأثير وتأثُّر قوية، على غرار ما يوجد بين التعليم والفقر. فإنه بمعالجة التفاوت القائم بين الطلاب ذوي الدخل المنخفض والطلاب ذوي الدخل المرتفع في الحصول على التعليم الجيد بسبب عوامل كثيرة لعدم المساواة، يصبح التعليم العام أقوى أداة للحد من أوجه عدم المساواة، ولتعزيز الاندماج الاجتماعي وبناء التماسك.



بفضل التعليم نتعلم كيف نعيش معا بشكل أفضل، وهو لذلك يمكن أن يعزز التخطيط والإدارة الحضريين المستدامين، وأن يزيد من الوعي بالعيش المستدام وفهمه، وأن يشجع التعاون والمشاركة في المجتمع المحلي.



من خلال التعريف بمخاطر الاستهلاك غير الأخلاقي والضار وغير المستدام، يمكن للتعليم أن يشجع الاستهلاك المسؤول والمستدام، وأن يؤثر في أنماط الإنتاج، وأن يحد من ثمّ من النفايات والتلوث ويعزز الاستخدام المستدام للموارد.



للتعليم دور أساسي في تعزيز المعرفة المناخية، وذلك بزيادة الوعي بتغير المناخ وفهمه، مشجعا بذلك على الممارسات المستدامة للتخفيف من أثر تغير المناخ وإفساح المجال للمشاركة المدنية.



بتعزيز فهم المتعلمين للنظم الإيكولوجية البحرية وكيفية تأثرها بالنشاط البشري، يمكن للتعليم أن يعزز حفظ البيئة البحرية والوعي بها، وأن يزيد من الإدارة المستدامة للموارد البحرية ويعززها.



من خلال التعليم، يمكن تزويد الناس بالمعارف والمهارات اللازمة للمشاركة بنشاط في جهود الحفظ، وتمكينهم من ذلك؛ وتحديد وتخفيف عوامل إزالة الغابات وتدهور الأراضي؛ وتعزيز ممارسات الاستخدام المستدام للأراضي. ويؤدي التعليم أيضا دورا رئيسيا في زيادة الوعي بأهمية التنوع البيولوجي وبتبعات فقدانه.



يمكن للتعليم أن يساعد على منع العنف وتعزيز الطابع السلمي للمجتمعات من خلال تنشئة المتعلمين على احترام حقوق الإنسان في سياق من التنوع البشري؛ ومن خلال جعلهم يدركون أهمية المؤسسات وسيادة القانون؛ ومن خلال تطوير المهارات والمواقف لحل النزاعات سلميا. ويمكن للتعليم أيضا أن يعزز الشفافية والمساءلة، وهما عنصران رئيسيان في المؤسسات القوية.



يُزوّد المتعلمون بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للتعاون الفعال وبناء الشراكات عبر القطاعات والمجتمعات والدول. والتعليم ضروري لزيادة الوعي وتعزيز فهم الترابط القائم بين القضايا المتعلقة بالتنمية المستدامة، وتعزيز الشعور بالانتماء العالمي، وإشاعة قيم ومبادئ الاستدامة.

[88] الموجز السياساتي 10 بشأن خطتنا المشتركة: تحويل التعليم 2023 / اليونسكو

4.3. كيف سيبدو شكل التعليم في المستقبل ؟

تعد التكنولوجيا الآن جزءًا رئيسًا من الفصل الدراسي، وربما حلت السبورات الذكية محل السبورات التقليدية. ولكن لا تزال الفرضية الأساسية كما هي - يقف المعلم في الصفوف الأمامية المواجهة لصفوف من المقاعد التي يجلس الطلبة خلفها. يطرح الكثير من الناس السؤال: كيف يجب أن يبدو شكل التعليم في المستقبل؟

تصورات لما سيبدو التعليم في الـ 10 أعوام القادمة، والتي تتمثل في الآتي[89]:

1. **انتشار نهج التعليم المنزلي على نطاق واسع**

خلال السنوات القادمة سيتخذ التعليم نهجًا فرديًا بصورة أكثر، مما سوف يتسبب في منح الأولوية للتعليم المنزلي، وحيث سيتمكن الطلبة من الدراسة وتعلم ما يريدون، وعندما يريدون، وللمدة التي يريدون. كما أن التعليم المنزلي سيوفر المزيد من الحرية الجسدية والعاطفية والدينية بالإضافة إلى توفير فرصة لقضاء المزيد من الوقت مع العائلة. من جانب آخر، يتم إنفاق أموال أقل بكثير على التعليم المنزلي مقارنة بالمدارس العامة العادية، بالإضافة إلى أن البيئة الدراسية أكثر ملاءمة في المنزل، وخاصة عند النظر إلى أن ضغط الأقران والمنافسة والملل والتنمر لم يعد جزءًا من عملية التعليم.

2. **المناهج الدراسية**

تخصص المناهج الدراسية وفقاً لاحتياجات كل طالب وقدراته، فعلى عكس بيئة التعليم اليوم، لن يتم استخدام منهج تعليمي واحد يناسب جميع الطلبة في كل مرحلة تعليمية.

3. **التعلم الشخصي**

يعزز التعلم الشخصي تحسين وتيرة التعليم والنهج التعليمي لاحتياجات كل متعلم، من خلال تقديم أدوات ومنهجيات دراسية تتكيف مع قدرات الطالب. ونتيجة لذلك، أولئك الذين يواجهون صعوبات في موضوع ما سيحصلون على فرصة لممارسة المزيد حتى يصلوا إلى المستوى المطلوب، حيث يوفر التعلم المتخصص:

- منهج فردي وذاتي السرعة يتيح التعلم المريح والفعال
- بيئة تعليمية تلتزم باحتياجات الطالب
- التقنيات التي تثري إمكانات التعلم وتعزز الإبداع
- فحوصات متكررة للمهارات تساعد الطلبة في المحافظة على تقدم دراسي مستمر

4. **التعلم القائم على المشاريع وصعود تكنولوجيا التعليم في الفصل**

تقنيات البرمجة، والروبوتات، والتطبيقات المتنوعة التي تساعد المعلمين على تقديم المعلومات بكفاءة ستصبح شائعة. سوف تسهل التقنيات عملية التدريس والتعلم. سيصبح التعلم عملي وأكثر إبداعًا. سيتم تقييم الطلبة على مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. سيتم استبدال أداء الاختبارات بأداء الطلبة من خلال المشاريع الإبداعية.

يجمع التعلم المعتمد على المشروعات العملية بين الإبداع والتعاون لحل المشكلات والمهام الصعبة، ويوفر اتصالاً بالعالم الحقيقي، وتعاونًا منظمًا، كما تعمل تكنولوجيا التعليم في المدارس على تحسين المعرفة الرقمية التي تمكن الطلبة من إتقان المهارات التقنية.

[89] اتجاهات العالم، العالم 2050: كيف سيبدو، تقرير صادر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار/2022

5. **المزيد من منصات التعلم الإلكتروني**

بمساعدة التكنولوجيا، ستخضع طريقة نقل المعرفة لتحول كبير نحو المنصات عبر الإنترنت. سوف يتضمن التعلم الافتراضي وجهات نظر متعددة. ستوفر المنصات الجديدة للطلاب فرصة لتعلم كيفية مناقشة القضايا وتبادل الأفكار عبر الإنترنت. سيكون هناك المزيد من منصات التعلم الإلكتروني، حيث أن:

- التعلم الإلكتروني في متناول الأشخاص ذوي الميزانية المحدودة
- التعلم عن بعد يمزج بين الدراسة والعمل والواجبات الأسرية ويحافظ على التوازن بينهما
- الحضور المادي غير مطلوب، لذا يصبح التعلم ميسور التكلفة في أي ركن من أركان العالم.

6. **المعلم كموجه**

لن يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فحسب، بل سيتمثل أيضًا في تحديد نقاط قوة الطالب واهتماماته وقيمه. ستكون وظيفتهم الأساسية هي توجيه الطلبة في المجالات التي يحتاجون فيها إلى التوجيه كمبدعين. يقوم المعلمون بدور الميسرين لدعم الطلبة في تطوير طريقة تفكيرهم وتعلمهم، كما يطور المعلمون خطط تعلم للطلاب للحصول على كل مجموعة المهارات اللازمة للتكيف مع أي نموذج مهني سيظهر.

وفقًا للتقرير الصادر عن **مشروع المعلم الجديد**، يحتاج المعلمون إلى "إعادة التفكير في أساليب التدريس والمناهج الدراسية بطرق تمكن الطلبة من تخصيص مساراتهم". كما من المتوقع أن يكون هناك زيادة في معرفة المعلمين بالمحتوى التكنولوجي التربوي بما في ذلك ثلاث مكونات رئيسية: التكنولوجيا وعلم أصول التدريس والمحتوى.

7. **المهارات الاجتماعية والعاطفية كأولوية**

لتزدهر في مكان العمل في المستقبل، ستصبح مهارات مثل الإبداع والتعاون والتواصل وحل المشكلات كفاءات لا غنى عنها للمتخصصين في المستقبل حيث سيشهد السوق زيادة هائلة في الوظائف التي تتطلب مجموعة المهارات المذكورة. في الفصل، يتم تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية والعاطفية من خلال المناقشات والعمل الجماعي التعاوني وحل المشكلات والتفكير الجماعي. تعمل الأنشطة اللامنهجية مثل الرياضة والموسيقى كمسرعات لاكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية بشكل أسرع.

8. **رسوم منخفضة:** تطبيق التعليم عبر الإنترنت يسمح بخفض العديد من التكاليف الدرسية الباهظة: كرسوم التطوير والمختبرات

9. **سيكون للوالدين الدور الأكبر في التعليم المدرسي:** حيث سيلعب الإباء دوراً أكبر لان التعليم عبر الإنترنت يحدث بشكل أساسي في المنزل وسيكون للوالدين رؤية أكبر في تعليم أطفالهم وتقدمهم وضمان ان يتعلم أطفالهم ما يحتاجون اليه.

حتى يتحقق ذلك هناك العديد من التحديات المعروفة والتي قد تظهر مستقبلاً: وسيتعين على النظام التعليمي المدرسي الحالي التغلب عليها من الان وحتى 2050، لتحسين الجودة والوصول الى التعليم الجيد، فالتعليم عبر الإنترنت يعد أحد اسرع الطرق لضمان مستقبل افضل للطلاب والجميع.

خاتمة

أقرتْ جميع الدول العربية تقريبا الحق في التعليم، مجانيا وإلزاميا من القطاع العام. وينص الدستور في (19) دولة عربية على أن التعليم مسؤولية تقع على عاتق الدولة، الا انه لا يُقَر به كحق في جميع هذه البلدان وقد بلغ معدل إتمام التعليم الابتدائي في الدول العربية (87.3%) وبلغت معدلات إتمام التعليم الإعدادي والثانوى {70%، 49%} على التوالي في عام 2020، وهناك تفاوت كبير بين الدول في معدل التوسع في التعليم الثانوي مقارنة بالتعليم الإعدادي. وإذا استمرت الاتجاهات الحالية، فمن المتوقع أن يصل إتمام المرحلة الإعدادية الى (75%)، واكمال المرحلة الثانوية الى (59%) بحلول عام 2030، وبالتالى لن تكون الوتيرة الحالية كافية للوصول الى الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة إذا لم تتغير المسارات السابقة.

ويشكل تحقيق المساواة بين الجنسين وادماج الإعاقة في التعليم أولوية في معظم البلدان العربية، إلا ان انعدام المساواة لايزال قائما. وقد أحرزت الدول العربية تقدما ملحوظاً، إذ قلصت الفوارق بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوى من (12%)إلى (5%) بين عامي 2000 و2020، إلا أن الفارق مازال أعلى من المتوسط العالمي البالغ (1%)، وقد تم وضع تدابير لحماية حقوق الطلبة ذو الإعاقة في الحصول على التعليم فيما لا يقل عن 17 دولة عربية، كما اتخذ العديد منها خطوات لتعزيز إمكانية الوصول الى بيئات التعلم بهدف تسهيل ادماجهم في النظام التعليمي العام، ومع ذلك، لاتزال مجموعة من العوائق تحول دون فرص حصول الطلبة ذو الإعاقة على التعليم وتحسين نوعيته.

وقد اتضح أن معدل الاعتماد لجودة المدارس في الدول العربية يتفاوت بشكل كبير حسب الدولة والنظام التعليمي، والهيئات المعنية، ولذا يتباين مؤشر المعرفة من بين دول المنطقة؛ حيث جاءت الإمارات في المركز الـ 26على القائمة عالميًا، والأولى عربيًا(2024)، وتبعتها قطر في المركز الـ 39 عالميًا، والثانية عربيًا، والسعودية في المركز الـ 41 عالميًا والثالث عربيًا.

وقد عمدت معظم الدول العربية على إصلاح المناهج الدراسية وذلك من خلال اتخاذ مجموعة من التدابير لتحسين نتائج التعلم، مثل توحيد المعايير الوطنية، والإهتمام بالعلوم والتكنولوجيا والمهارات الحياتية. كما تم الاهتمام بتأهيل المعلمين وتدريبهم، وزيادة استخدام الموارد الرقمية في العملية التعليمية، وإن كان هذا الاهتمام بدرجات متفاوته ويختلف من دول إلى أخرى، حيث قامت دول مجلس التعاون الخليجي باعتماد نظم جديدة لتوظيف المعلمين وتطويرهم مهنيا. كما اهتمت مصر بالتوسع في استخدام موارد التعلم الرقمية، بحيث تحل الموارد الافتراضية تدريجيا محل الكتب المدرسية التقليدية في حين اهتمت المغرب بتدريب المعلمين واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

ولذلك فإن واقع التعليم العام في الدول العربية يبين أن هناك نقصا في وضوح الرؤية التربوية الجامعة وغياب الاستراتيجية التعليمية العربية الموحدة أو حتى المتكاملة ولذا فإن التعليم العام بمراحله المختلفة في الدول العربية يواجه تحديات عديدة ومتنوعة ؛ حيث تختلف السياسات التعليمية والتوجهات التربوية بين الدول العربية كما يتفاوت الإهتمام بالتعليم العام وطبيعة ترتيبه في سلم الأولويات من دولة عربية لأخرى. وهناك علاقة واضحة بين طبيعة التعليم وبين السياسيات التعليمية والقرارات التنفيذية التي تنظم وتوجه هذا التعليم وتحدد سياقاته التطبيقية في المؤسسات التعليمية العربية وإن كان ذلك بدرجات متباينة في ضوء طبيعة كل دولة ونظامها التعليمي وسياستها التربوية والتعليمية.

كما تواجه الأنظمة التعليمية العربية تحديات إدارية وتنظيمية متنوعة منها : بيروقراطية النظم الإدارية ومركزيتها في معظم الدول العربية، وغياب تفويض السلطة الإدارية، ومن ثم الجمود الإداري وعدم المرونة في اتخاذ القرارارت التعليمية والتربوية فضلا عن عدم مشاركة الإدارات التعليمية على المستوى التنفيذي في وضع السياسات التعليمية مما يجعلها معنية فقط بالتنفيذ بغض النظر عن مدى نجاح أو فشل هذه السياسات.

ومن هذا المنطلق فإن تعثر مشاريع الإصلاح التربوي في بعض الدول العربية، وتباطؤها في البعض الأخرى، قد يرجع إلى إعتماد النهج التقليدي في رسم السياسات التعليمية في الدول العربية، فضلا عن مشكلة التمويل وضمان استمراريته التي تعد من أهم التحديات التي تواجه تطوير التعليم في الدول العربية، باستثناء دول الخليج، وكذلك عدم تكافؤ فرص التنمية والرعاية والتعليم بين الجنسين وبين الأسر الفقيرة والأسر الغنية، وأيضا قلة الاهتمام بمراعاة حقوق الإنسان والتعددية الفكرية والتنوع الثقافي والعقائدي، فضلا عن ضعف التحفيز والتشجيع للكفاءات الإبداعية.

وتشكل جودة التعليم تحديًا كبيرًا للعديد من الدول العربية، وعلى الرغم من الجهود العربية المبذولة، إلا أنه مازال متدنيا في كثير من الدول العربية، كما أن هناك تفاوتًا كبيرًا بين الدول وبعضها البعض، كمل يمثل التأخر في مواكبة النظم التعليمية في معظم الدول العربية للتطورات التكنولوجية السريعة تحدياً كبيراً يؤثر سلباً على فعالية التعليم وجودته، حيث لا تزال العديد من المؤسسات التعليمية العربية تستخدم أساليب قديمة لا تتيح الاستفادة الكاملة من إمكانيات التكنولوجيا الحديثة.

وفي هذا السياق تواجه المناهج الدراسية في الدول العربية تحديات كثيرة نظرًا لاهتمامها الكبير بالمعلومات والمعارف، مقابل ضعف الاهتمام بالجانب العملي والافتقارإلى التنوع والمرونة اللازمة لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتواصلة والتغيرات الحياتية المرتبطة بها؛ إذ غالبًا ما تنحصر هذه المناهج مجالي العلوم والأداب وفي إطار من الفصل التام بينهما - وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي - تحت مسمى القسم العلمي والقسم الأدبي.

ومن بين التحديات التي تواجه نظم التعليم دول الوطن العربي هو ما يتمثل في ضعف الاهتمام بعمليات إستشراف مستقبل التعليم العربي ؛ حيث إنَّ عمليات استشراف مستقبل التربية والتعليم في معظم الدول العربية غالبًا ما تكون مرتبطًة ببعض التوجهات السياسية والإرادات الخارجية.

ومن هذا المنطلق، تتأصل الحاجة العربية إلى وضع روءية استشرافية لتطوير التعليم في الدول العربية ولذا تم تحديد بعض التوجهات المستقبلية للتعليم العام في الدول العربية وخاصة المرتبطة باتاحة التعليم وتحقيق العدالة في هذا المجال وجودة عمليات التعليم والتعلم ودمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم وتعزيز الابتكار والاستدامة.

الفصل الرابع

التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار

المحور الأول : التوجهات المستقبلية العالمية للجامعات والبحث العلمي والابتكار

يتصدي الجزء الحالي للعديد من التوجهات المستقبلية التي تواجه الجامعات بصفة عامة والجامعات العربية بصفة خاصة، وبالتالي لابد من تناول هذه التوجهات من أجل العمل على مواجهتها من خلال تحليل الوضع الراهن لجامعاتنا العربية، ثم محاولة التصدي لهذه التحديات من خلال العديد من التوجهات المستقبلية التي يجب أن تتبناها الجامعات العربية.

ويحاول الجزء الحالي رصد أهم هذه التوجهات على النحو التالي :

التوجه الأول : الوظائف في المستقبل

يتجسد التوجه الأول الذي يواجه الجامعات العربية في طبيعة الوظائف التي تفرضها الثورة الصناعية الرابعة 4.0 والثورة الصناعية الخامسة 5.0، وبالتالي يعرض هذا الجزء طبيعة هذه الوظائف من أجل إظهار أهمية هذا التحدي بالنسبة للجامعات العربية.

وقد أكدت العديد من الأدبيات بأن الذكاء الاصطناعي سيقضي على الأعمال الروتينية الرتيبة، وبالتالي يتم تقليص وظائف المستوى الأساسي والأدوار التي يتمحور حولها أي عمل، حيث سيحل محل المساعدين والمعاونين في الكثير من الوظائف مثل قطاع الإنشاءات وقطاع الغذاء..الخ، وأن القطاعات السبعة الأكثر استفادة من الذكاء الاصطناعي في المستقبل هي القطاع القانوني، وقطاع الإعلانات، وقطاع الأسواق المالية، وقطاع الرعاية الصحية، وقطاع السيارات ذاتية القيادة، وقطاع روبوتات النانو والتكنولوجيا الحيوية، وقطاع الخدمات الحكومية، (الهنداوي وأخرون، 2017، 137-141)

وبالتالي فهناك عدد من الوظائف التي تختفي تماماً في المستقبل ويحل محلها الذكاء الاصطناعي، وهناك عدد من الوظائف لا تختفي بل تتغير طبيعتها نتيجة تغلغل الذكاء الاصطناعي بها، وبالتالي لابد من امتلاك أصحابها جميع تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهناك وظائف تظهر جديدة تماماً على الساحة في المستقبل، وبالتالي لابد من إعادة النظر حول البرامج التي يتم تقديمها بالجامعات العربية من أجل محاكاة سوق العمل المستقبلي بالمجتمع العربي.

ويحاول الجزء الحالي تحليل هذه الأنواع الثلاثة من الوظائف في عصر الثورة في الذكاء الاصطناعي، وبالتالي نبدأ بالوظائف التي يتم استحداثها في المستقبل، وقد صدر تقرير الوظائف في المستقبل 2040 عن مؤسسة استشراف المستقبل ، ليرصد وظائف المستقبل 2040، وهي خاصة بكل الوظائف في المستقبل في ضوء التطور الحادث في الرقمنة والبيولوجية والمادية، ويتم تناولها على النحو التالي: تقرير الوظائف في المستقبل 2040).

- الوظائف التي يتم استحداثها

- الوظائف المتعلقة بالروبوتات مثل مهندسي الروبوتات المسئولون عن التصنيع والصيانة الخاصة بالروبوتات، ومراقبتها، وتقنيو تشغيلها، ومبرمجيها...الخ .
- الوظائف المتعلقة بالبيانات الضخمة Big data، حيث علماء البيانات، والمحققون في مجال البيانات ومستخرجو البيانات، ومحللو البيانات، ومراقبو البيانات...الخ.

- الوظائف المتعلقة بطواقم الطيارات بدون طيار، حيث هناك موظفو مركز القيادة، ومهندسو نظم الطائرة، والصيانة...الخ.
- الوظائف المتعلقة بأنظمة الذكاء الاصطناعي المعززة للبشر مثل مدربون ومشرفون مستقلون معززون بقدرات الذكاء الاصطناعي، وكُتاب وفنانون وموسيقيون ومحاسبون معززون بقدرات الذكاء الاصطناعي...الخ.
- الوظائف المتعلقة بالنقل ذاتي القيادة وتكنولوجيا البلوكتشين والطابعات ثلاثية الأبعاد، ووظائف العملات الرقمية المشفرة.
- والوظائف المتعلقة بإنترنت الأشياء وتكنولوجيا الموارد البشرية ومطورو البرمجيات والوظائف المتلعقة بأمن المعلومات.

- الوظائف التي يتم الإبقاء عليها مع تطويرها

حيث هناك العديد من الوظائف الدقيقة التي تستمر، والتي يتواجد بها تلاعب بالأيدي في مجالات دقيقة، مثل :

- مهنة الطبيب الذي يتدخل في عمليات جراحية دقيقة جداً، وبالتالي يكون قادراً على تفاصيل دقيقة جداً.
- وظيفة المعلم وأعضاء هيئة التدريس فلا يوجد إحلال نهائياً لهذه الوظائف، كما تستمر الوظائف الإبداعية التي تعتمد على الحدس والخيال.
- الوظائف الإجتماعية مثل وظائف الذكاء العاطفي التي يكون لها بعد اجتماعي مثل وظيفة المدربين في الأندية، ووظيفة المدرسين التي يكون لها بعد اجتماعي في تحليل سلوكيات الطلبة نتيجة الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للأسر، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والممرضين الذين يتعاملون يوميًا مع الآلاف من المرضي، ويجب مراعاة الحالة النفسية لهم...الخ.

- الوظائف التي تتلاشى.

- مهنة المصورين حيث يستطيع الذكاء الاصطناعي التصوير بتقنيات عالية جدًا، وفي أماكن قد لا تكون قمت بزيارتها أساسًا.
- وظيفة الكاشيير في المحلات فهناك العديد من المحلات العالمية الآن تعمل دون موظفين، فالمواطن يشترون كل ما يريدونه، ثم يضع الكود على السلعة أمام الآلات لتقوم بإجراء الحسابات له، ويسجل إلكترونيًا.
- وظيفة الإعلام حيث تُقدم الصين نماذج لنشرات تُقدم بالكامل من خلال الذكاء الاصطناعي، وبالتالي سوف تنقرض وظيفة الإعلاميين في المستقبل.
- وظيفة الصيادلة حيث تم الاستعانة بالروبوتات فترة الكوفيد لتقليل الاحتكاك بالبشر.
- وظيفة الطباخيين فهناك أفرع لماكدونالز على مستوي العالم تعمل دون موظفين نهائيًا.
- مهنة الصحفيين الذي استطاع الروبوت من خلال برامج Chat GPT كتابة العديد من المقالات، وقد استعانت صحيفة جاردن البريطانية بالروبوتات من أجل كتابة العديد من المقالات.
- وظيفة موظفي البنوك، والمحامي، والمحاسبين اوالجيولوجي وسائق السيارات، والكثير من القطاعات الخدمية...الخ.

وتأسيساً على ما سبق أصبحنا بحاجة لإحداث تغيير استراتيجي في الجامعات العربية من أجل توفير الوظائف التي يتطلبها المستقبل من الجامعات، وبالتالي يمثل ذلك تحديًا ضخمًا جداً أمام الجامعات العربية، حيث أنها في حاجة لإعادة هندسة الكليات من أجل القيام بالعديد من العمليات الجديدة داخل الجامعات، وتقديم العديد من البرامج الجديدة التي تسمح بتأهيل الخريجين لسوق العمل المستقبلي.

التوجه الثاني : اقتصاد المستقبل

حيث ظهرت العديد من الأنماط الاقتصادية المختلفة التي تعتمد على الجامعات بشكل أساسي، لعل من أهمها اقتصاد المعرفة والاقتصاد الرقمي، وكل هذه الأنواع الاقتصادية تعتمد على الجامعات بشكل جذري، وبالتالي تمثل توجه للجامعات العربية من أجل محاولة تكيف الجامعات مع الوضع الاقتصادي المطلوب من أجل مساهمة الجامعات العربية في تحقيق التنمية الاقتصادية بالمجتمع.

وفي هذا السياق يحاول الجزء الحالي تحليل الأنماط الاقتصادية المعاصرة، وعلاقتها بالجامعات سواء بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، وذلك على النحو التالي:

النمط الأول : اقتصاد المعرفة

و هو الاقتصاد التي تفوق فيه أعداد العمالة في القطاعات المنتجة للمعرفة مثيلتها في باقي القطاعات الاقتصادية الأخرى، وبالتالي فهناك خمس قطاعات أساسية لهذا الاقتصاد هما التعليم والبحث العلمي والإتصالات وتقنية المعلومات وخدمات المعلومات، كما أكد مارك بورات Porat عام 1977م على أنه الاقتصاد القائم على مساهمة القطاعات المعلوماتية سواء المنتجة أو المستخدمة في النمو الاقتصادي (بابكر، 2021، 6).

و بتحليل التعريف السابق يتضح قدرة العلماء والباحثيين على تغيير شكل المجتمعات في العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين، لما لهم من أدوار كبيرة في إنتاج نوعية من المعرفة قادرة على تغيير المنتجات سواء من حيث الشكل أو المضمون، وبالتالي فهم مصدر الثروة المالية الحقيقية في مجتمع المعرفة، وبالتالي لابد من الإهتمام بهذه النوعية من الموارد الاقتصادية القادرة على تحقيق الطفرات الاقتصادية.

وبالتالي يعتبر اقتصاد المعرفة من أهم التحديات التي تواجه الجامعات العربية، حيث لابد من الجامعات العمل على إنتاج المعرفة بشكل مختلف عن العصور السابقة، سواء من حيث الكم او من حيث الكيف، حيث أصبحت المعرفة تلعب قوة هائلة في الاقتصاد في العصر الحالي وقادرة على إحداث طفرات استراتيجية في العديد من المجتمعات، وبالتالي لابد أن تعمل الجامعات العربية من خلال جميع الأنشطة التي تقوم بها على إنتاج المعرفة.

النمط الثاني: الاقتصاد الرقمي

يعتبر الاقتصاد الرقمي مخرج من المخرجات الخاصة بالثورة الرقمية، والتي ظهرت مع بداية الثورة الصناعية الثالثة، وإزداد الاعتماد على هذا النمط من الاقتصاد مع ظهور الثورة الصناعية الرابعة، وتغلغل الأنظمة الرقمية في جميع مناحي الحياة، وبالتالي من الطبيعي أن تغلغل الرقمنة لعالم الاقتصاد، ويظهر نوع جديد من الاقتصاد يُطلق عليه الاقتصاد الرقمي، وبالتالي لابد من تحليل ماهية هذا النوع من الاقتصاد من أجل تأهيل الجامعات لمخرجاتها التواجد في هذا النمط من الاقتصاد.

ومن هذا المنطلق ارتكز الاقتصاد الرقمي على الأفكار والمعرفة والإبداع والابتكار، لذا قامت العديد من البلدان حول العالم بتحويل اقتصاداتها من خلال الرقمنة، وقد تأخرت بلدان أخرى نتيجة التأخر في إدخال التقنيات الرقمية الأسواق، ولكن زاد الإنتاج العالمي في الشركات والمؤسسات حديثاً وبشكل متنوع نتيجة التقدم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) وإنترنت الأشياء والصيغة الرقمية التي أدت لتغيير ديناميكيات الأعمال والجودة المؤسسية والهيكل التنظيمي (Yuan et al , 2021,2).

وتعتبر رقمنة الاقتصاد أحد أبرز التحديات الاقتصادية التي تواجه الجامعات العربية في العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين، حيث كانت الرقمنة نتيجة طبيعية لتغلغل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في جميع القطاعات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية والثقافية...الخ، وبالتالي لابد على الجامعات العربية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع عملياتها التدريسية والبحثية والخدمية، وذلك من أجل تأهيل الخريجين لسوق عمل رقمي.

التوجه الثالث : الثورة الصناعية الرابعة

يحاول الجزء الحالي إسقاط الضوء على التوجهات الذي أفرزتها الثورة الصناعية الرابعة على الجامعات بصفة عامة والجامعات العربية بصفة خاصة، وهذه التوجهات ناتجة عن إفرازات هذه الثورة من خلال العديد من التطبيقات المختلفة، وبالتالي لابد من تحليل هذه التطبيقات من أجل استيعاب قدرة الجامعات العربية على مواجهة هذه التحديات، والانتقال من الأجيال التتقيدية للجامعات إلى الأجيال الحديثة للجامعات، والتي تدعو للبحث والإبتكار.

وقد أكدت العديد من الأدبيات أن هناك عشر ركائز أساسية يجب أن ترتكز عليها الجامعات بصفة عامة والجامعات العربية بصفة خاصة من أجل الإنتقال للجيل الخامس للجامعات، وهو الجيل الذي يرتكز على الجامعات الابتكارية، أو إحداث تغيير في وظائف الجامعات من أجل توفير النموذج الابتكاري للجامعات العربية، وقد أكدت كلاً من Martinic و Villalta على أن هذا الجيل من الجامعات يجب أن يرتكز على عشر ركائز تكنولوجية، وهي على النحو التالي : (Barreiro & Valdimir , 2022 , 115-116)

1. أنظمة التكامل **Integration systems**
2. الروبوتات **Robots**
3. انترنت الأشياء**Internet of Things (IoT)**
4. التصنيع الإضافي **Additive manufacturing**
5. البيانات الضخمة : **Big data**
6. الحوسبة السحابية **Cloud Computing**
7. محاكاة البيئات الافتراضية **Simulation of virtual environments**
8. الذكاء الاصطناعي**Artificial intelligence**
9. الأمن السيبراني**Cybersecurity**
10. الواقع المعزز**Augmented reality**

وتأسيساً على ما سبق تفرز كل هذه التكنولوجيا والتطبيقات الخاصة بالثورة الصناعية الرابعة العديد من التحديات على طبيعة العمل داخل الجامعات، حيث أصبحنا في حاجة ملحة لإعادة هيكلة نظم التدريس داخل الجامعات، وأيضاً نظم البحث العلمي من خلال هذه التكنولوجيا التي تحفز على الابتكار والإبداع داخل العملية التعليمية، وبالتالي نحصل على خدمات للمجتمع من الجامعات العربية بدرجات أكبر وبكفاءة وفاعلية أعلى.

التوجه الرابع: التنمية المستدامة

يحاول الجزء الحالي التركيز على أحد أهم التوجهات المستقبلية للجامعات العربية، وهي أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر،والتي يجب العمل على تحقيقها من خلال الوظائف التي تقوم بها الجامعات العربية سواء على مستوي التدريس أو على مستوي البحث العلمي أو على مستوي خدمة المجتمع، وأيضاً من خلال الأنشطة التي تحدث داخل الجامعات.

حيث تُعد الجامعات مكانًا مثاليًا لتنفيذ الإجراءات التي تعزز أهداف التنمية المستدامة، وذلك باعتبار الجامعات مصدر لدراسة وتحليل جميع عوامل التغيير المحتملة، وبالتالي تلعب دورًا مهمًا في زيادة وعي الناس بأهمية الموضوع للمجتمع، وأهمية التوصل للعديد من الحلول الموجهة نحو الاستدامة والتي يتم تطويرها داخل الحرم الجامعي، وتعمل على تحسين نوعية حياة المجتمع، حيث تواجه العديد من الحرم الجامعية تحديات مماثلة لتلك التي تواجهها المناطق الحضرية بما في ذلك القضايا المتعلقة بالنقل ومراقبة البنية الأساسية للطاقة والمياه والحفاظ على المساحات الخضراء...الخ (yuan et al., 2024, 1).

و بناء على ما سبق تظهر أهمية الجامعات العربية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، وبالتالي يعتبر ذلك من أهم التحديات التي تواجهها الجامعات العربية، حيث أنها في حاجة لإحداث تحولات في الجامعات من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وذلك من خلال العديد من الشراكات والتحالفات مع بعضها البعض ومع العديد من المؤسسات التنموية على جميع المستويات العالمية والإقليمية والمحلية.

التوجه الخامس: الجودة والإعتماد

يحاول الجزء الحالي تحليل أحد أهم التوجهات المستقبلية التي تواجه الجامعات العربية، وهو المطالبة بتحقيق جميع متطلبات الجودة على جميع المستويات العالمية والإقليمية والمحلية، وذلك من أجل الحصول على الإعتماد الخاص بالجامعات العربية من خلال العديد من الهيئات العالمية، وبذلك يتغير وضع الجامعات العربية على الخريطة العالمية.

وفي سبيل التوصل لتعريف مقبول صاغت عدد من الجامعات المعترف بها معايير وإرشادات للجودة، ويمكن تعريف الجودة في التعليم بأنها تحديد مهمة وأهداف تعليمية جديرة بالاهتمام وتمكين الطلبة من تحقيقها، وبالتالي فإن تحديد أهداف التعلم الجديرة بالاهتمام يتطلب صياغة المعايير الأكاديمية لتلبية توقعات المجتمع ومتطلبات الحكومة والشركات والصناعة وتطلعات الطلبة ومتطلبات المؤسسات المهنية، لذا يعتبر تمكين الطلبة من تحقيق هذه الأهداف يتطلب تصميمًا جيدًا للمقررات الدراسية، واستراتيجيات فعالة للتدريس/التعلم، وأعضاء هيئة تدريس أكفاء داخل بيئة تعليمية مناسبة(Ibrahim, 2014 , 107).

وفي سبيل ذلك سعت العديد من الجامعات العالمية للحصول على الاعتماد، وذلك من خلال خضوعها لعمليات صارمة من التدقيق على الأداء الأكاديمي من قبل العديد من الوكالات المسئولة عن إدارة وضمان جودة برامجها الأكاديمية، وغيرها من العمليات الأساسية، والتي تشمل البحث والخدمة المجتمعية بما يتماشى مع متطلبات مدونة قواعد الممارسة بشأن التدقيق المؤسسي، والتي تركز على تقييم تسعة مجالات هي الرسالة والرؤية والأهداف التعليمية ونتائج التعلم، وتصميم المناهج الدراسية وتقديمها، وتقييم الطلبة، واختيار الطلبة وخدمات الدعم، والموظفين الأكاديميين، والموارد التعليمية، ومراقبة البرنامج ومراجعته، والقيادة والحوكمة والإدارة، وتحسين الجودة المستمر (Abdullah et al., 2012 ,96).

وبناء على ما سبق يعتبر اعتماد الجامعات العربية من أخطر التحديات التي تواجه الجامعات، حيث تُطالب الجامعات العربية بتحقيق الجودة أولاً في برامجها الأكاديمية التي تقدمها للطلاب، من أجل الحصول على الإعتماد البرامجي، ثم الحصول على الإعتماد المؤسسي من خلال العديد من المتطلبات التي يجب أن تقوم بتنفيذها الجامعات العربية من أجل الحصول على هذا النوع من الاعتماد.

التوجه السادس: ثورة الجينوم

يحاول الجزء الحالي تحليل توجه مستقبلي في منتهي الخطورة يقابل الجامعات العربية، وهو التحدي الذي أعلنه د.أحمد زويل، بأن العصر القادم هو عصر الجينوم البشري والحروب الجينومية، وبالتالي يعتبر ذلك من أهم التحديات وهو العلم الذي يهتم بتحليل السلسلة الجينية كلها والتي أُطلق عليها الجينوم، حيث تم اكتشاف 3 مليار حرف جيني في جسم الإنسان، وبالتالي نتج عن ذلك العديد من الإيجابيات مثل ظهور الطب الجينومي ويتم الكشف عن المريض بعد تحليل الجينوم لتحديد الدواء الملائم، وهناك الصيدلة الجينومية التي تخصص دواء لكل شخص.

ويرمج الجينوم بشكل تعاوني إنتاج الفرد، حيث يعتبر علماء البيولوجي الفرد – كوكبة من الأنماط الظاهرية المتفاعلة – يبقى على قيد الحياة ويتكاثر كوحدة ويعمل على الأقل بشكل جوهري ككيان متكامل، حيث تتعاون الجينات في هذا الجينوم المفاهيمي لأنها تشترك في مصالح تطورية مشتركة، فهي في نفس القارب الجينومي كما كانت من قبل، وينبع هذا التعاون جزئيًا من الميراث الرأسي (Stencel & Crespi,2013).

ويعتبر الجينوم أحد أهم التحديات التي تواجه الجامعات العربية، حيث لابد من تواجد الجينوم في العديد من الأبحاث العلمية التي تتم داخل هذه الجامعات، وذلك من أجل إظهار المجتمع العربي على خريطة الطب التنبؤي والمتخصص في التدخل والتعديل في الجينات من أجل تلافي الأمراض الخطيرة في المستقبل، وأيضاً من أجل إسهام الجامعات العربية في تقليل سلبيات الجينوم مثل التلاعب في الجينات الخاصة بالبشر.

التوجه السابع : الجيل الخامس للتكنولوجيا

تعتبر الأجيال الخمسة للتكنولوجيا من أهم التوجات المستقبلية للجامعات خلال مراحل زمنية مختلفة، حيث هناك تقريباً معدل ثابت للإنتقال من جيل لآخر، سواء على مستوى السرعات أو التطبيقات أو على مستوى الذاكرة...الخ، وبالتالي لابد من تحليل التطور السريع للأجيال الخمسة من خلال التعرف على الإختلافات بين هذه الأجيال، وأيضاً الفترة الزمنية بين كل جيل وآخر، وذلك من أجل إجراء تحليل سريع حول تداعيات الجيل الخامس للتكنولوجيا و يوضح الشكل (18) سيناريوهات مقترحة لتكنولوجيا الجيل الخامس، والتوقعات من تواجدها داخل المدن، والتحولات التي تحدثها هذه النوعية من التكنولوجيا، وذلك من أجل إستنتاج شكل الجامعات في هذه المدن الذكية، وإحداث توقع على شكل التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من خلال هذه النوعية من التكنولوجيا، وايضاً توقع شكل المخرجات البشرية والبحثية والقيمية في ضوء ذلك.



(المصدر : الاتحاد الدولي للاتصالات، 2018، 8)

ويتضح من الشكل (18) أهمية هذا التحدي بالنسبة للجامعات العربية، حيث لابد من توظيف التكنولوجيا الرقمية من الجيل الخامس في العملية التعليمية، حيث تمتلك القدرة على إحداث طفرة إستراتيجية في طبيعة العمل بالجامعات ، سواء على مستوى التدريس في تواجد إحلال لأعضاء هيئة التدريس في المستقبل من خلال الذكاء الإصطناعي، أو على الأقل تواجده كعامل حفاز لزيادة فاعلية العملية التعليمية، وأيضاً يزداد تركيز البحث العلمي في التخصصات الدقيقة جداً، وذلك لقدرة الذكاء الإصطناعي على اختراق العديد من المكونات الدقيقة جداً بالجسم، وأيضاً تسهم تكنولوجيا الجيل الخامس في كسر الحواجز بين الجامعات والمؤسسات التنموية بالمجتمع.

التوجه الثامن : التخمة المعلوماتية

يحاول الجزء الحالي تحليل أحد أهم التوجهات المستقبلية التي تواجه الجامعات العربية في العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين، حيث يتميز هذا القرن الحادي والعشرين بتواجد كثافة عالية للمعرفة في العديد من المجالات للدرجة التي أطلق عليه عصر التخمة المعلوماتية، حيث زادت المعرفة نتيجة تواجد العديد من مؤسسات إنتاج المعرفة لعل من أهمها الجامعات، حيث توجهت العديد من الجامعات والمراكز البحثية للعمل في إنتاج المعرفة فقط ، مثل الجامعات البحثية وغيرها من أنماط الجامعات الأخرى، لذا فقد أصبحت كثافة المعرفة من أهم الدواعي للجامعات على محاولة إحداث تغيير إستراتيجي بأنظمتها لمحاولة الدخول في إنتاج المعرفة.

وتناولت العديد من الأدبيات التخمة المعلوماتية، فقد عرفها باودين وروبنسونBawden & Robinson بأنها النقطة التي تصل عندها المعلومات لدرجة عوائق أمام المستفيدين والمستخدمين والموضوعات والعملاء ، وذلك بالرغم من القدرة على تحقيق درجة كبيرة من الإفادة منها، وبالتالي تصل المعلومات للدرجة التي تكون فيها عبء أكبر من الدرجة التي تمثل فيها الإضافة (Lehman& Miller , 2020 , 1-2).

ويتضح مما سبق أن القرن الحادي والعشرين إمتداد طبيعي ومتوقع للتخمة المعلوماتية، والتي بدأت منذ منتصف القرن العشرين، حيث كانت البداية الحقيقة للنمو المعرفي بمتوالية هندسية، وبالتالي كانت هناك نتيجة طبيعية لمعدلات إنتاج المعرفة في العقد الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين، وبالتالي أصبح نمو المعرفة بالجامعات العربية لمواجهة التخمة المعلوماتية .

التوجه التاسع : التحول الرقمي

يُكمن التحول الرقمي Digital Transformation في قدرة المؤسسات على الاستفادة من التقنيات الرقمية في العديد من العمليات التي تقوم بها، وبالتالي فهي حاجة لتغيير ثقافتها من أجل الاستفادة من هذة التقنيات، سواء على مستوي تنفيذ العمليات أو على مستوي تقديم الخدمات، وبالتالي يتم تعزيز الابتكار لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة.

وقد تناولت عدد من الأدبيات التحول الرقمي على أنه عبارة عن سلسلة من التحولات العميقة والمنسقة في الثقافة المجتمعية، والقوى العاملة التي تتواجد بالمجتمع، والتكنولوجيا التي تُمكن نماذج تعليمية وتشغيلية جديدة وتحول نموذج عمل المؤسسة والاتجاهات الاستراتيجية وقيمة العرض، ويُفهم التحول الرقمي في الجامعات على أنه استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصالات ICT لتحويل العمليات المؤسسية، حيث يتسبب التحول الرقمي في تغييرات كبيرة سواء في كيفية عمل المجتمع أو الاستخدام الواسع النطاق للأجهزة الرقمية، وزيادة الاتصال، وإنشاء كميات كبيرة من البيانات الرقمية .(Adamu , 2024 ,14) (Thu , 2024 , 57)

وبالتالي يُكمن التحول الرقمي للجامعات أحد أهم التحديات التي تواجه الجامعات العربية، وذلك من خلال في الاستفادة من التقنيات الرقمية المتاحة سواء في عمليات التدريس من أجل توظيف ثقافة الابتكار داخل الجامعات، حيث يتم تطبيق الفصول الافتراضية أو توظيف الميتافرس أو الهولوجرام للقضاء على المشكلات التطبيقية للمعلومات التي يحصل عليها الطلبة داخل العملية التعليمية بالجامعات، أو في عمليات البحث العلمي من خلال الحصول على أحدث المعرفة في مجال البحث، أو في جميع الأنشطة التي تتم بالجامعات داخلها او خارجها، أو في إيجاد قنوات اتصال بين الجامعات والمؤسسات التنموية داخل المجتمع، وبالتالي تمتلك الجامعات ميزة تنافسية عن غيرها من الجامعات التي لاتزال تعمل بشكل تقليدي وتواجه العديد من المشكلات التقليدية، وأيضاً توظيف الحوسبة السحابية في العملية الإدارية بالجامعات.

التوجه العاشر : التنافسية

ظهرت العديد من التصنيفات العالمية التي تحاول وضع معايير لتصنيف الجامعات على جميع المستويات العالمية والإقليمية والمحلية، مثل تصنيف شنغهاي او تصنيف التايمز أو تصنيف QS...الخ من التصنيفات التي ظهرت على المستوي العالمي سواء كانت خاضعة لمؤسسات أو خاضعة لجامعات أو لمكاتب ما، لذا بدأت في الظهور العديد من المعايير الخاصة بتصنيف الجامعات سواء معايير خاصة بالجودة والاعتماد أو معايير خاصة باعضاء هيئة التدريس أو معايير خاصة بالبحث العلمي.

وبالتالي أظهرت هذه التصنيفات تحدي للجامعات العربية، وذلك من أجل السعي للتواجد على الخريطة العالمية، وبالتالي بدأت العمل من خلال رصد المعايير التي تتم على أساسها العديد من التصنيفات، والعمل على تحقيق هذه المعايير داخل الجامعات العربية، وبالفعل هناك العديد من الجامعات العربية على الخريطة العالمية من خلال التقدم في التصنيفات العالمية، ولكن هناك العديد من الجامعات العربية ما زالت متأخرة.

التوجه الحادي عشر :ثورة الابتكار

يحاول الجزء الحالي تحليل ثورة الابتكار الناتجة عن الثورات الصناعية منذ الثورة الصناعية الأولي إلى الثورة الصناعية الرابعة4.0 والخامسة5.0، لأنها من التحديات التي تواجه الجامعات العربية، وبالتالي نحن في حاجة لتحليل مرتكزات الابتكار، والعمل على تواجدها داخل الجامعات العربية، وذلك من أجل نقل المجتمع العربي إلى مجتمع الثورة الصناعية الرابعة وقيادة الثورة الصناعية الخامسة.

أدت ثورة الابتكار لاكتشاف محركات الاحتراق التي شكلت الثورة الصناعية الثانية، وأيضاً تميزت بالابتكارات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنتاج الآلي والذي كانت الأساس للانتشار السريع للثورة الصناعية الثالثة، كما تميزت بدمج الابتكار التقني والابتكار المؤسسي باعتبارهما اللبنات الأساسية بحيث يتم تطبيق التفاعل بين الإنسان والتكنولوجيا (الأنظمة الذكية) في الثورة الصناعية الرابعة ، وبالتالي كان لها العديد من الانعكاسات على الجامعات العربية، حيث التدريس والبحث العلمي وجميع الأنشطة التي تُقدم داخل المجتمع قادرة على تعزيز الأداء الاجتماعي والاقتصادي والبيئي (Oke & Fernandes , 2020 , 2).

وفي هذا الإطار كان هناك تناقض بين ثورة الابتكار في المنجزات التكنولوجيه ومدي القبول على المستوي الجامعات، فقد كان قطاع التعليم متردداً في قبول التكنولوجيا لتسهيل التدريس والتعلم، وذلك على الرغم من أن استخدام الروبوتات في التعليم خاصة في تدريس مواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) كان موجوداً منذ ثمانينيات القرن العشرين، كما أن التكنولوجيا الرقمية التي تدعم الثورة الصناعية الرابعة تتجاوز استخدام الكمبيوتر والمواد الإلكترونية، كما أنها قادرة على تعزيز تجربة التعلم للطلاب ووفقًا لمنتدى الاقتصاد العالمي فإننا بحاجة لتغيير الطريقة التي يُنظر بها للعمليات التي تتم داخل الجامعات من أجل مواكبة الوظائف في الثورة الصناعية الرابعة الناتجة عن الأتمتة مع رقمنة عملية التشغيل.

وتأسيسًا على ما سبق فإن ثورة الابتكار تعتبر من التحديات التي تواجه الجامعات العربية، حيث أنها أدت للعديد من الطفرات التكنولوجية، وخاصة في الثورة الصناعية الرابعة، وبالتالي كان لها العديد من التداعيات من أهمها تغيير طبيعة الوظائف التي تحتاجها المؤسسات التنموية في المجتمع، وبالتالي نحن في حاجة لإعادة هيكلة استراتيجيات التدريس والبحث العلمي وجميع الأنشطة التي تقدم داخل الجامعات العربية من أجل مواجهة تداعيات هذه الثورة.

التوجه الثاني عشر: الاقتصاد الابداعي

يحاول الجزء الحالي تحليل العناصر الأساسية لمفهوم الاقتصاد الإبداعي من خلال تحليل المفهوم لدي العديد من المنظمات العالمية، ومحاولة توضيح العلاقة بينه وبين غيره من أنواع الاقتصاد الأخري في عصر الثورة الصناعية الرابعة، والتعرف على الصناعات الإبداعية التي يرتكز عليها هذا النوع من الاقتصاد، والعلاقة بين الاقتصاد الإبداعي ومتطلبات التنمية المستدامة، وكيفية تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وقامت الأونكتاد UNCTAD (United Nations Trade and Development) بوضع مفهوم للصناعات الإبداعية بأنها الصناعات التي تعتمد على العديد من دورات إنتاج وتوزيع السلع والخدمات التي تستخدم الإبداع، وتبدأ من إيجاد الأفكار الإبداعية من خلال رأس المال الفكري كمدخلات أساسية إلى الإنتاج والتوزيع، لذا فهي تتألف من مجموعة من الأنشطة القائمة على المعرفة والتي تنتج سلعًا ملموسة وخدمات غير ملموسة ذات محتوى إبداعي وقيمة اقتصادية وأهداف سوقية .. (Creative Economy Outlook, 2022 ,1)

وبتحليل ما سبق يعتبر تحقيق مقومات الاقتصاد الإبداعي داخل جامعاتنا العربية من أهم التحديات التي تواجه الجامعات العربية، حيث أننا في حاجة لإعداد كوادر بشرية على درجة عالية من الجودة قادرة على الوصول للعديد من براءات الاختراع، والتي يمكن تطبيقها داخل المجتمع من خلال دراسة كل الجوانب الخاصة به، ودرجات الأمان التي يجب مراعاتها من أجل تجنب المخاطر المتوقعة من هذه الابتكارات الجديدة.

التوجه الثالث عشر: التعلم مدي الحياة والتعليم المستمر

يعتبر هذا التوجه أحد أهم التوجهات المستقبلية للتعليم بصفة عامة وللجامعات بصفة خاصة، حيث ظهور العديد من الأنماط المختلفة للجامعات، والتي تركز جميعها على تواجد تعلم مدي الحياة والتعليم المستمر الغير محدد بفترة زمنية ما، حيث كان التعلم مدي الحياة والتعليم المستمر مجرد شعارات، ولكن مع الثورة التكنولوجية أصبحت ضرورة لا غني عليها.

يعتبر التعليم المستمر والتطوير المهني والتعلم مدي الحياة **lifelong learning** هي مرادفات تشير جميعها إلى عملية تعليمية أو تدريبية تعد الأداة الأساسية الرئيسية لنجاح أي مؤسسة، وقد تطور التعليم المستمر والتعليم للبالغين في القرن العشرين، ومع تحول البلدان إلى الصناعة زاد الطلب على التعليم المستمر وتحقيق المهارات اللازمة مما شكل تحديًا للأماكن التعليمية السابقة، وخلق فرص لتحسين المهارات المهنية والشخصية، وهناك العديد من الأسباب التي تشير إلى الطلب على التعليم المستمر في القرن الحادي والعشرين مثل زيادة الوصول إلى المعلومات، والتغيرات التكنولوجية السريعة، وتعزيز التفاعلات العالمية، وتحولات الصناعة، ومتطلبات المهارات (Laal et al , 2014 , 4052).

وفي الآونة الأخيرة تم استبدال مصطلح التعليم مدى الحياة **lifelong education** بالتعلم مدي الحياة **lifelong learning** في الأدبيات ومناقشات السياسات، وقد حدث هذا لاستبدال مصطلح التعلم للبالغين، كما ذكر كورتني (1989). ويقول إن مصطلحات مثل: تعليم الكبار، التعليم المجتمعي، التعليم الأساسي للبالغين، مشاريع التعلم المستقلة، التعليم المجتمعي، التنمية المجتمعية، تعليم الكبار، الأندراغوجيا، التعليم الأساسي للبالغين...، كلها استُخدمت لشرح نفس الشيء، في وقت أو آخر (Laal et al , 2014 , 4052).

وبالتالي يعتبر التعليم المستمر والتتعلم مدي الحياة من أخطر التوجهات المستقبلية التي تواجه الجامعات العربية، حيث لابد من القضاء على التعليم بإنتاء الفترة الزمنية، حث أن التطور التكنولوجي السريع جداً يقتضي تواجد تغيير مستمر في طبيعة الوظائف التي يحتاجها سوق العمل، وبالتالي لابد من تغيير الجامعات للعديد من العمليات التي تتم بداخلها من أجل تحقيق مقومات التعلم مدي الحياة لخريجي الجامعات العربية.

<u>التوجه الرابع عشر: تدويل التعليم</u>

يحاول الجزء الحالي إسقاط الضوء على أحد التوجهات الاستراتيجية للجامعات العربية والبحث العلمي، والمتجسد في تدويل العديد من البرامج والمقررات من أجل إكسابها الطابع الدولي، وذلك من أجل الحصول على مخرجات معرفية وبشرية وبحثية على المستوي العالمي، وبالتالي تكون قادرة على تغيير المجتمع لأفضل وضع ممكن واللحاق بالثورة الصناعية الخامسة.

لابد أن نفهم أن تدويل التعليم العالي على المستوى الوطني والمؤسسي في أي بلد اعتباره عملية دمج البعد الدولي الثقافي أو العالمي ضمن الوظائف الرئيسية لنظام التعليم، ويُعرف تدويل التعليم العالي بمثابة دمج الأبعاد الدولية والثقافية والعالمية ضمن وظائف التعليم، وبالتالي يشتمل التدويل في التعليم العالي على أبعاد دولية وثقافية تؤثر بشكل مباشر على كل من عملية البحث والتدريس، وهو ينطوي على ممارسات تتطلب استخدام التكنولوجيا والمعرفة والأشخاص والقيم والأفكار الجديدة من سياقات دولية مختلفة، ولأن كل ثقافة تتأثر بشكل مختلف نتيجة لتاريخ الأمة وتقاليدها وثقافتها غير المتجانسة، فيجب أن نضع في الاعتبار الحاجة إلى السعي إلى التوافق والتناغم في مجال التعليم العالي (Crișan-Mitra & Borza , 2014 ,187).

التوجه الخامس عشر: مجتمع المعرفة

يحاول الجزء الحالي إسقاط الضوء على مجتمع ناتج من الثورة الصناعية الرابعة، ويعتبر أحد أهم التوجهات المستقبلية للجامعات العربية والبحث العلمي، حيث أصبح المجتمع في العقد العشرين هو مجتمع قائم على إنتاج المعرفة من خلال المؤسسات المعرفية والبحثية داخل المجتمع، وبالتالي فهو قادر على توظيف المعرفة بغرض إنتاج أنواع حديثة من التكنولوجيا المتقدمة، كما أنه المجتمع القائم على توطين المعرفة.

وتم تناول مجتمع المعرفة من خلال تقرير المعرفة العربي لعام 2009 على أنه المجتمع الذي ينتتج المعرفة من خلال محصلة الجمع بين تقانات المعلومات والخبرة والقدرة على الحكم من أجل ترشيد الموارد، واستخدام الوسائل المتاحة في اتجاه بلوغ النهضة وتملُك مكاسب التنمية الإنسانية، كما أنه المجتمع الأكثر مطابقة للتحولات الجارية في عالم يشكل البعد التكنولوجي فيه حجر الزاوية، كما يشكل الاقتصاد الجديد وشبكات الاتصال المظهرين المركزيين في بنيته العامة (تقرير المعرفة العربي،2019، 32-33) .

وفي هذا السياق يمكن اعتبار مجتمع المعرفة بأنه المجتمع الذي يشتمل على الأصول المعرفية المتمثلة في المعرفة والخبرة، حيث تعتبر هي المحددات الجوهرية للإنتاجية والتنافسية وليست الأصول المادية أو المالية، وبالتالي يجب على الجامعات العربية والبحث العلمي إنتاج المعرفة القادرة على إحداث التغيير المطلوب في المجتمع.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه الجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار

يحاول الجزء الحالي التركيز على عدد من القضايا التي تمثل التحديات التي تواجه الجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار، بالتالي لابد من التصدي للعديد من القضايا منها سياسات القبول الخاصة بالجامعات العربية وسياسات القبول ووضع أعضاء هيئة التدريس داخل العديد من الجامعات العربية، والإشكاليات التي تواجه البحث العلمي داخل الجامعات العربية...الخ من القضايا التي تواجه الجامعات العربية، وتمثل العديد من التحديات التي تواجه الجامعات العربية.

أولاً : سياسات القبول

ما زالت تعاني العديد من الجامعات العربية في تجميد سياسات القبول بها عند الطرق التقليدية، وعدم توظيف الطرق الحديثة في الاستقطاب الخاص بالطلبة، حيث أننا نحتاج لنوعية مختلفة من الطلبة تتوافق مع طبيعة التوجهات الحديثة للجامعات العربية.

تعاني سياسات القبول المشكلات التي تواجه سياسات القبول من عدد من المشكلات هي على النحو التالي (حمود، 2009، 77-79) (زرقون & جمعة،2021، 31) :

- إعتماد جميع الدول العربية على مجموع الطلبة في شهادة إتمام المرحلة الثانوية أو ما يعادلها كمعيار أساسي للقبول في الجامعات، باختلاف مسميات المرحلة الثانوية في المجتمعات العربية.
- ارتباط التخصصات في الكليات بنوع القسم الذي يتواجد به الطلبة في مرحلة الثانوية، سواء كانت للتخصصات العلمية أو الأدبية.
- تقوم العديد من الجامعات العربية بالعديد من الامتحانات الخاصة بقياس قدرات الطلبة، وأيضاً إجراء العديد من المقابلات الشخصية في العديد من الكليات.
- هناك عدد من الدول العربية يكون فيها تنسيق قبول الطلبة مركزياً، في حين تكون الجامعات في عدد من الدول العربية مسئولة بذاتها عن ذلك.
- تحدد العديد من الجامعات العربية الحكومية عمر خاص يجب ألا يتجاوزه الطلبة عند تقديمهم للجامعات.
- تكون الجامعات الخاصة في عدد كبير من الدول العربية مسئولة بنفسها عن قبول الطلبة ولا تخضع لمكتب التنسيق، وتقبل الطلبة بمجموع في الثانوية العامة اقل من مجموع الطلبة المطلوب في الجامعات الحكومية.
- هناك مدة صلاحية لشهادة الثانوية العامة من أجل الالتحاق بالكليات تتراوح في العديد من الدول العربية من عام إلى خمسة أعوام حسب طبيعة كل دولة، وهناك دول تقتصر على عام واحد فقط، في حين تتجاوز الجامعات الخاصة هذه المدة.
- يتم استهداف أعداد الطلبة المطلوبين بكل كلية قبل عملية القبول.

ثانياً : مصادر التمويل

يرصد الجزء الحالي وضع تحليل لسياسات التمويل في جميع الدول العربية، سواء السياسات المشتركة بين الدول بشكل كامل، او السياسات التي تختلف من مجتمع عربي لمجتمع عربي آخر،وبالتالي لابد من التصدي لتحليل المصادر المختلفة لتمويل التعليم في البلدان العربية على النحو التالي:

- **المصدر الأول : التمويل الحكومي**

ويتواجد هذا المصدر في كل الجامعات العربية ، حيث تتحمل الحكومات جزء كبير من التكلفة الخاصة بالجامعات، وهناك العديد من الايجابيات والسلبيات للتمويل الحكومي، حيث تتجسد أهم الإيجابيات في الحاق جميع الطلبة بالجامعات، وتظهر السلبيات في زيادة الهدر في الموارد المالية للدولة، ونقص الدافع عند الطلبة في إنهاء مرحلة التعليم الجامعي، وزيادة العزلة بين الجامعات والمؤسسات التنموية بالمجتمع لعدم تحمل هذه المؤسسات جزء من التكلفة، وتقليل دافع البحث عن المصادر البديلة للتمويل (الأنصاري، 8،2002).

- **المصدر الثاني : التمويل بالوقف**

يعتبر التمويل عن طريق الوقف أحد أهم مصادر تمويل الجامعات في العديد من الجامعات العربية، حيث يتميز بالقدرة على محاكاة التغييرات في البنية الاقتصادية للمجتمع عبر فترات زمنية مختلفة، كما أن له العديد من الأشكال المختلفة، حيث هناك صيغ الوقف التقليدية عن طريق وقف العقارات كالأراضي والمباني السكنية أو التجارية..الخ أو وقف النقود كودائع في البنوك أو وقف الأسهم في الشركات المساهمة مع مراعاة الضوابط الشرعية والاقتصادية، وهناك الكراسي العلمية الوقفية Endowed Chairs (كراسي البحث العلمي) (الكراسي البحثية)، وأيضاً هناك الصناديق الوقفية Endowed Funds وهي صناديق استثمارية تدير الاموال المخصصة لها لتحقيق عائد يذهب إلى الجهة الموقوف عليها، وهناك الجامعات الأهلية التي تعني الجامعات التي لاتهدف للربح.

وينطلق الاساس العلمي للوقف في الجامعات على فكرة استثمار الأموال من خلال حبس العين وجعل منفعتها لمؤسسات التعليم العالي، وتؤكد العديد من الأدبيات لأهمية أموال الوقف في استقرار الموارد المالية في العديد من الجامعات العالمية، حيث تساعد على تغطية 30% على الأقل من مصروفات المؤسسة السنوية، كما أن أموال الوقف قابلة للتطوير بما يتوافق مع حاجات المجتمع في كل مكان وزمان (صلاح الدين، 2018، 87، 89).

- **المصدر الثالث : التعليم الأهلي والخاص**

تعتمد الجامعات الأهلية على الحصول على مصروفات دراسية من الطلبة قادرة على تحقيق الاكتفاء الذاتي للجامعات الأهلية، بحيث تغطي مصروفات الطلبة جميع التكاليف الخاصة بالعمليات التي تقوم بها الجامعات، وأيضاً الجامعات الخاصة تعتمد على المصروفات الدراسية التي يدفعها الطلبة كمصدر رئيسي أمام الخدمة التعليمية التي يحصل عليها الطالب، وبالتالي يعتبر الطلبة مصدر التمويل الرئيسي في هذا النمط من التعليم.

- **المصدر الرابع : التمويل الذاتي**

أصبحت العديد من الحكومات العربية غير قادرة على تحمل التكلفة، وتلجأ للعديد من الأساليب التي تساعدها على التكلفة الذاتية للجامعات منها الرسوم الدراسية التي تُفرض على الطلبة، والبرامج المتميزة التي تُواجدت داخل العديد من الجامعات العربية، والمنح والتبرعات والقروض، هذا للإضافة للعديد من البرامج التعليمية عن بعد، وهناك الخدمات الاستشارية التي تقدمها الجامعات العربية في عدد كبير من التخصصات.

ثالثاً : أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

يحاول الجزء الحالي تحليل العديد من القضايا المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعات ومعاونيهم، لعل من أهمها ما يلي :

- **الاستقطاب :** ما زالت العديد من الجامعات العربية تعاني من مشكلة ضعف أعضاء هيئة التدريس داخل الكليات، ويعود ذلك لإعتماد العديد من الجامعات العربية على الأساليب التقليدية في تعيين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، سواء عن طريق تعيين الطلبة المتفوقين في مرحلة التعليم الجامعي أو عن طريق الإعلان، والذي يخضع للعديد من العوامل غير معيار الكفاءة، وبالتالي نحن في حاجة ملحة لتغيير نظم التعيين والتوظيف إلى نظم الاستقطاب.
- **الإعداد** : تعاني العديد من الجامعات العربية من نقص الخبرات والكفاءات العلمية بداخلها، وذلك نتيجة طرق الإعداد الأكاديمي التي تتم داخل الجامعات، والتي ترتكز على الجانب النظري أيضاً والابتعاد عن الجانب العلمي، وبالتالي لابد من مواكبة نظم الإعداد مع مواصفات أعضاء هيئة التدريس المطلوبة داخل الجامعات العربية من تدويل الجامعات.
- **الأعباء** : تعاني العديد من الجامعات العربية من زيادة الأعباء الواقعة على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، سواء على مستوي التدريس أو على مستوي الجوانب الإدارية أو على مستوي التقييمات المستمرة للطلاب...الخ، مما يعرقل مسيرة البحث العلمي داخل الجامعات ، حيث ينشغل عضو هيئة التدريس بالأعباء الملقاة عليه، ويفقد القدرة على متابعة البحث العلمي، ونفس المنطق بالنسبة لمعاوني أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي لا يوجد استغلال كاف للمعيدين والقائمين بالأعمال في عمليات البحث العلمي.
- **العرض والطلب** : تعاني العديد من الجامعات العربية من تواجد نوع من ضعف التوازن بين العرض من الأبحاث والقوى البشرية البحثية والطلب من المجتمع على القوى البشرية المطلوبة من حيث الكم، وأيضاً من حيث الكيف حيث لا يتم تجهيز القوى البشرية داخل الجامعات العربية بما يتناسب مع الطلب المستقبلي على العديد من الوظائف التي تحتاجها المجتمعات في عصر الثورة الصناعية الرابعة والخامسة.

<u>رابعاً : جودة التعليم والخريجين.</u>

تعاني عدد كبير من الجامعات العربية من ضعف جودة التعليم، وذلك من خلال عدم تطابق المعايير الخاصة بالجودة على عدد كبير من الجامعات، ونفس المنطق بالنسبة للخريجين من الجامعات العربية،حيث هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها الخريجين لعل من أهمها ما يلي :

- قلة اعتماد المناهج من خلال العديد من المؤسسات الدولية لعدم تطابقها المعايير الدولية.
- ظهور الغش في الامتحانات بين طلاب الجامعات.
- قلة الاعتماد على نظام الجدارات.
- ضعف التدريب الميداني للطلاب داخل الجامعات.
- نقص مهارات الخريجين من خلال ضعف ملاءمتها لسوق العمل.
- ارتفاع معدل البطالة بين الخريجين.

<u>خامساً : البحث العلمي</u>

يحاول الجزء الحالي تحليل العديد من الجوانب المختلفة بمنظومة البحث العلمي داخل الجامعات العربية، حيث هناك العديد من المشكلات التي تواجه منظومة البحث العلمي داخل الجامعات العربية، وبالتالي لابد من تناول

العديد من القضايا المتعلقة بمنظومة البحث العلمي من أجل العمل على التعامل معها في ظل متغيرات الثورة الصناعية الرابعة، ومن أهم هذه القضايا ما يلي :

- الانفصال بين البحث العلمي والمؤسسات التنموية .
- غياب رؤية واضحة للاستثمار في البحث العلمي من خلال ضعف التحالفات والشراكات.
- إستيراد التكنولوجيا من البلدان المتقدمة دون إنتاجها .
- ضعف النشر العلمي على المستوي الدولي.
- ضعف مهارات البحثيين في ضوء مهارات الذكاء الاصطناعي.
- القصور في تمويل البحث العلمي.

سادساً : البنية التحتية

يتصدي الجزء الحالي لأحد أهم القضايا التي تواجه الجامعات العربية المتجسدة في ضعف البنية التحتية لدي العديد من الجامعات العربية ، وبالتالي تصبح غير قادرة على توظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، وتعتبر من أخطر الصعوبات التي تواجه الجامعات العربية، حيث أنها في حاجة لتوظيف التكنولوجيا الرقمية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وفي جميع العمليات الإدارية التي تتم داخل الجامعات ، ومن أهم الإشكاليات التي تتعلق بالبنية التحتية ما يلي :

- ضعف توافر التكنولوجيا الرقمية داخل قاعات التدريس
- ضعف الشبكات المعلوماتية داخل المكتبات الرقمية.
- انفصال التكنولوجيا الرقمية عن الأنشطة التي تتم داخل الجامعات.

سابعاً : الإدارة البيروقراطية

تعاني العديد من الجامعات العربية من تواجد نظم إدارة بيروقراطية تكون سبب في العديد من المشكلات التي تواجهها الجامعات العربية، وذلك في الوقت الذي تستخدم العديد من الجامعات العالمية للنظم الإدارية الحديثة مثل الإدارة الإستراتيجية من خلال تحقيق مجموعة من الغايات والأهداف الاستراتيجية، وأيضاً الإدارة بالأهداف والنتائج التي تم تحقيقها من خلال هذه الأهداف، وهناك إدارة الأزمات وإدارة الوقت..الخ وغيرها من الأنماط الإدارية الأخري.

ثامناً : هجرة العقول البشرية

تعاني العديد من الجامعات العربية من ظاهرة النقل العكسي للتكنولوجيا، والتي تكمن في هجرة العديد من أعضاء هيئة التدريس عند ابتعاثهم للخارج، والتي يُطلق عليها ظاهرة هجرة العقول البشرية أو هجرة الأدمغة العلمية، حيث تمتلك البلدان المتقدمة العديد من المميزات الغير متواجدة في مجتمعاتهم، وذلك بسبب عدم توافر البيئة العلمية الملائمة، وبالتالي يفقد المجتمع مهارة أبنائه وتفقد الجامعات العربية الكفاءات الأكاديمية المؤهلة؛ الأمر الذي يؤدي إلى

تراجع في المستوى البحث العلمي وضعف في مستويات الجودة ومؤشرات الابتكار، وبالتالي يمكن أن يؤدي إلى نوع من عدم الاتزان في متطلبات التنمية مما يعرض المجتمع إلى التشتت والخراب العلمي على الساحة الدولية.

المحور الثالث: أنماط مستقبلية وهويات الجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار

يحاول الجزء الحالي إسقاط الضوء على العديد من الأنماط المستقبلية للجامعات العربية، وذلك من أجل مساهمة الجامعات العربية في القضاء على الأزمات التي تواجه المجتمعات العربية في المستقبل، حيث أكدت الثورة الصناعية الرابعة أهمية الجامعات داخل مجتمعاتها، كما أظهرت أهمية الأنماط المختلفة للجامعات داخل المجتمع الذي تتواجد فيه، وبالتالي يحاول الجزء الحالي إسقاط الضوء على العديد من النماذج الخاصة بالجامعات على المستوي العالمي، والتي أدت لتواجد الحلول الخاصة بالعديد من المشكلات.

أولاً: الأقطاب التكنولوجية.

يحاول الجزء الحالي إسقاط الضوء على العديد من الصيغ التكنولوجية التي ظهرت في العديد من الدول على مستوي العالم، وبدأ تواجدها في العديد من الجامعات العربية، وذلك من أجل التغلب على مشكلة الفجوة بين البحث العلمي بالجامعات وتطيقه في المؤسسات التنموية، وبالتالي ظهرت نماذج عديدة للأقطاب التكنولوجية، فهناك مدن التكنولوجيا ومدن المعرفة وحدائق العلوم وحدائق التكنولوجيا والحاضنات البحثية وحاضنات التكنولوجيا وحاضنات الأعمال وشبكات الإبتكار....إلخ.

وهناك العديد من الأهداف التي تسعي لتحقيقها الأقطاب التكنولوجية أولهما دعم الإبتكار من خلال إجتذاب العديد من الأفكار الإبداعية لدى طلاب الجامعات، وثانيهما إنشاء وتطوير الشركات حيث تتبني الأقطاب العديد من المشاريع الصغيرة حتي تصل لشركة متخصصة في قطاع معين، وثالثهما التوظيف المعرفي والتكنولوجي للأفكار الإبداعية والأبحاث التطبيقية، ورابعهما دعم الشراكات بين الجامعات وجميع المراكز البحثية ومؤسسات الدولة والمؤسسات التنموية بالمجتمع، وخامسهما إعادة هيكلة الجامعات من حيث التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، في حين تتجسد سادسهما في القضاء على المشكلات الاقتصادية مثل البطالة، وسابعهما المساهمة في نمو الاقتصاد من خلال الكم الهائل من المشاريع التي تم تبنيها داخل هذه الأقطاب (عبد العزيز، 2023، 33-34).

لابد من انتشار العديد من الأقطاب التكنولوجية سواء في صورة الحاضنات التكنولوجية والبحثية والأعمال وغيرها من الحاضنات الأخري، وأيضاً انتشار العديد من الحدائق التكنولوجية والصور الاخري لها، وتوفير البيئة المناسبة لها من أجل احتضان العديد من الأفكار الابتكارية ومحاولة تطبيقها، أو تسويقها من أجل الحصول على مسار لتطبيق المعرفة من أجل الحصول على تكنولوجيا قدرة على التغيير.

ثانياً: التحالفات الاستراتيجية

ويقصد بالتحالف الإستراتيجي بين الجامعات هو محاولة إيجاد نوع من التعاون بين الجامعات العربية بعضها البعض أو بين الجامعات العربية والجامعات العالمية، وبالتالي يكون التحالف على جميع المستويات العالمية والإقليمية والمحلية، وذلك من أجل حماية الجامعات العربية من التهديدات التي تواجهنا على مستوي التنافس الشديد على المستوي

العالمي، والذي يظهر في العديد من التصنيفات العالمية، وبالتالي يكون العائد بجميع مستوياته الملموس وغير الملموس مقسم على الجامعات (عبد العزيز، 2024، 96).

وهناك العديد من الأشكال والأنماط بين هذه التحالفات الإستراتيجية لكي تستفيد من مميزاتها الجامعات العربية، أولهما تحالف المقررات ويظهر في تواجد العديد من المقررات المشتركة داخل عدد من الكليات العربية والعالمية، ومن الممكن تبادل أعضاء هيئة التدريس بين هذه الجامعات، وثانيهما تحالفات البرامج ويظهر في البرامج الجديدة التي تقدمها الجامعات لمواجهة التغييرات الحادثة في المجتمع، وثالثهما تحالفات البحث والتطوير وذلك لأن "تكامل المعرفة" هو أمر مركزي بالنسبة لقدرة الجامعات التنافسية، وبالتالي إجراء العديد من البحوث المشتركة بين الجامعات، ورابعهما تحالفات التعلم ويستهدف التحالفات البينية في الجامعات وهي الأكثر شيوعاً، وخامسهما تحالفات التسويق والتوزيع من أجل نقل الأفكار وبراءات الاختراع من المحيط الجامعي في العديد من الجامعات إلى الجامعات الأخري المشاركة في التحالف، وسادسهما تحالفات الجامعة ومؤسسات الصناعة وذلك من أجل تحيق التكامل بين أهداف الجامعات وأهداف القطاعات الصناعية داخل المجتمعات العربية (عبد العزيز، 2024، 97-102) .

وبناء على ما سبق تحتاج الجامعات العربية لمزيد من التحالفات الاستراتيجية على جميع المستويات، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التي تمت الإشارة إليها، وبالتالي تزداد قوة الجامعات في الدول العربية، وتتغلب على العديد من المشكلات التي تواجهها من خلال اقتناص الفرص المتاحة من خلال البيئة التي تتواجد بها،،وتجنب التهديدات التي تواجهها من المنافسة الشديدة على المستوي العالمي.

ثالثاً : الجامعات الريادية.

هناك العديد من الأدبيات التي تناولت مفهوم الجامعة الريادية لعل من أهمها كلارك Clark (1998)، حيث أشار إلى أنها الجامعة الأكثر استجابة للتغييرات المحيطة بها من خلال تعزيز جوهر التوجيه للعمليات التدريسية والبحثية والخدمية بما يتناسب مع طبيعة التغييرات، وبالتالي فهي الجامعة التي تعمل في محيط تنموي موسع، من خلال التعاون مع العديد من المؤسسات مثل مكاتب نقل التكنولوجيا ومراكز البحوث التطبيقية متعددة التخصصات والشركات...الخ، وبالتالي فهي الجامعة القائمة على تنوع مصادر التمويل عن طريق مصادر بديلة للتمويل، كما تمت الاشارة إلى أنها الجامعة الساعية لتحقيق التميز في مخرجاتها عن طريق استقطاب الموارد البشرية المتميزة وتبني الابحاث عالية التأثير، وأخيراً فهي الجامعة القائمة على فلسفة توجيه السوق عن طريق ثقافة ريادة الأعمال، مما يترتب عليه تغيير جذري في المعتقدات السائدة حول التنافس وتوجيه السوق (Dalmarco et al., 2018, 101) .

وبالتالي لابد على الجامعات العربية توجيه الأبحاث التي تتم بداخلها من أجل الاستجابة السريعة للمتغيرات العالمية على جميع المستويات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية...الخ، كما يجب توفير إطار محيط تنموي واسع يقتضي مشاركة الجامعة الريادية مع جميع المؤسسات التنموية بالمجتمع على المستوى الانتاجي والخدمي، وتوفير مصادر تمويل متنوعة لتحويل كم المعرفة الناتجة لتطبيقات تكنولوجية يمكن تسويقها للمجتمع الخارجي، وتحقيق التميز في مخرجاتها البشرية والبحثية والمعرفية، لذا فهي تقوم على استقطاب موارد بشرية ذات مهارات معينة للعمل بداخلها، والتركيز على ثقافة ريادة الأعمال بالجامعات.

رابعاً: الجامعة الابتكارية.

والجامعات الابتكارية هي نوع من الجامعات التي ترغب في قيادة الظروف البيئية المتغيرة وتحاول التكيف معها، وقد أطلق عليها البروفيسور بيرتون كلارك Burton Clark اسم "جامعات ريادة الأعمال" والتي شكلت الآن اتحادًا خاصًا وهي

الاتحاد الأوروبي للجامعات الابتكارية (ECIU) وهما جامعة ألبورغ (الدنمارك)، جامعة أفييرو (البرتغال)، جامعة برشلونة المستقلة (إسبانيا)، جامعة تشالمرز (السويد)، جامعة دورتموند (ألمانيا)، جونسو يليوبيستو (فنلندا)، جامعة ستراثكلايد (المملكة المتحدة)، جامعة تفينتي (هولندا)، جامعة وارويك (المملكة المتحدة) (VUGHT,1999,347).

والجامعة الابتكارية هي نمط الجامعات التي تحتضن الإبتكار وتدعمه بل وتحاول إدارته ودعمه من خلال تقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس والطلبة على العمل في المجالات الابتكارية، كما أنها تعمل على تزويد المبتكرين بجميع مصادر الإنتاج من مواد إنتاج ومواد التصنيع، وتحاول تسويق جميع الأفكار الإبتكارية أو تسويق التكنولوجيا التي تم التوصل إليها من خلال الإبتكار، وذلك من أجل جني سمات الإبتكار في تطوير الدخل الناتج من هذه الابتكارات (جاد، 2023، 7).

وبالتالي لابد على الجامعات العربية نشر ثقافة الإبتكار من خلال دعم البحث العلمي وتطبيق التكنولوجيا وتعزيز التفكير الابتكاري وتشجيع اعضاء التدريس والطلبة، ونشر ثقافة ريادة الأعمال، وإحداث التغيير من خلال تبني رؤية وورسالة لإحداث هذا التغيير، كما يجب أن يكون للجامعات العربية دور فعال في التنمية الاقتصادية لما لها من دور فعال في تطوير المنتجات والخدمات والعمليات التي تتم في الجامعات.

وبناء على ماسبق يجب أن تتخلص الجامعات العربية من استراتيجياتها التقليدية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وذلك من خلال تبني نموذج الجامعات الابتكارية التي يعيد هيكلة جميع الوظائف التي تقوم بها الجامعات العربية، وذلك من أجل اللحاق بركب التقدم، وجعل الدول العربية من الدول الرائدة في الثورة الصناعية الخامسة، وبالتالي تتقدم في جميع المجالات الاقتصادية والعسكرية والتكنولوجية.....الخ.

خامساً : الجامعات البحثية

والجامعات البحثية نمط من الجامعات يحاول التركيز على برامج البحوث داخل المهام التي تقوم بها الجامعات سواء عن طريق التدريس ونقل المعرفة الأكاديمية أو من خلال البحث العلمي وحل المشكلات التنموية داخل المجتمع، وبالتالي فهي توجه البحث العلمي من أجل أداء التزاماتها تجاه المجتمع، وبالتالي فهي تتمتع بقيمة اجتماعية واقتصادية من خلال قدرتها على تحويل المخرجات البحثية إلى منتجات / خدمات ذات قيمة حل المشكلات التنموية، وبالتالي فهي جامعات تمتلك إدارة قادرة على استغلال الموارد البشرية والمالية والفيزيقية....الخ من أجل تحقيق هذه الأهداف(Lombardi et al , 2020).

وبالتالي تحتاج الجامعات العربية لهذا النموذج من الجامعات من أجل إحداث التغيير المطلوب داخل المجتمعات العربية، وحتي يتم القضاء على المشكلات التي تتواجد داخل القطاعات التنموية داخل المجتمع، وأيضاً من أجل تحقيق التنافس على جميع المستويات العالمية والإقليمية والمحلية، وأيضاً تحقيق التغيير المطلوب في المجتمع من أجل تكيف المجتمعات العربية مع الثورة الصناعية الرابعة وقيادة الثورة الصناعية الخامسة.

سادساً : الجامعات الاستثمارية

و الجامعات الاستثمارية هي نوع من الجامعات الربحية التي تستهدف تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستثمارات، سواء في التوسع في البرامج الخاصة التي تجذب الطلبة للجامعات من أجل التأهل لسوق العمل المستقبلي، كما تعتمد الجامعات الاستثمارية على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلبة لتغطية تكلفة جميع الخدمات التي تُقدم للطلاب من أجل الحصول على الخدمة التعليمية (سليمان، 2023، 199) .

وبذلك لابد على الجامعات العربية أن تحاول الاستثمار في جميع مواردها الملموسة أو غير الملموسة، وأيضاً الاستثمار في جميع الوظائف التي تقوم بها، سواء على مستوي التدريس من خلال إنتاج أفكار ابتكارية من الطلبة، أو من

خلال الاستثمار في البحث العلمي القادر على حل المشكلات التنموية داخل المجتمع، أو الاستثمار في الخدمات التي تقدمها للمجتمع.

سابعاً : الجامعات المنتجة.

و الجامعات المنتجة هي الجامعات القادرة على تكوين وحدات منتجة مدرية للدخل داخل الحرم الجامعي، كما أنها مؤسسات قادرة على تقديم خدمات مختلفة للبيئة المحيطة بها، وبالتالي فهي مؤسسات تقوم بتوظيف الوظائف الثلاثة للجامعات المتجسدة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وبالتالي فهي تقوم بالعديد من الأدوار المختلفة من أجل الحصول على موارد مالية لتحسين العملية التعليمية بداخلها، وبالتالي فهي جامعات ذاتية التمويل، وتختلف عن الجامعات الاستثمارية في الاعتماد على التمويل من الخدمات التي تقدم للمجتمع، وليس الاعتماد على التمويل من مصروفات الطلبة، بل توفر الدعم الملائم للطلاب (خلف & إبراهيم، 2021، 313-314) .

وبناء على ذلك تحتاج الجامعات العربية لتعميم نموذج الجامعات المنتجة بين الجامعات العربية، وذلك من أجل إعادة هيكلية أوضاع الجامعات العربية على مستوي المجتمعات الذي تتواجد فيها، وبذلك تصبح الجامعات العربية قادرة على تغيير أوضاع الكثير من المجتمعات العربية، بل وتزداد الحاجة لإنشاء العديد من الجامعات المنتجة داخل المجتمع، وبالتالي تزداد الحاجة للمزيد والمزيد من الجامعات المنتجة.

ثامناً : جامعة الشركات

و جامعة الشركات هي في الأساس مرافق تدريب داخلية نشأت بسبب إحباط الشركات من جودة ومحتوى التعليم بالجامعات من ناحية، والحاجة إلى التعلم مدى الحياة من ناحية أخرى، وقد تطورت في العديد من المنظمات إلى مظلات استراتيجية لتثقيف ليس فقط الموظفين بل وأيضًا العملاء الثانويين والموردين، وبالتالي فهي جامعات تحاول التركيز على المهارات الأساسية والمعرفة والمهارات والقدرات المتسقة والموحدة عبر المؤسسات، وهي تمثل نهج الاستراتيجي مرتبط بالتنمية طويلة الأجل لرأس المال البشري للمؤسسات، لذا يؤكد والتون Walton's على أهمية التركيز الاستراتيجي لإيجاد المعرفة ومحاولة إدارتها عبر المؤسسات بأكملها، وبالتالي أصبحت جامعة الشركات تسمية شاملة لجميع أنشطة وعمليات التعلم الرسمي وإيجاد المعرفة في المؤسسة .(Holland & Pyman , 2006 ,20)

وتأسيساً على ماسبق فإننا بحاجة ملحة لتواجد هذا النموذج داخل العديد من الشركات التي تتواجد في مجتمعنا العربي، حيث هناك انتشار للقطاع الخاص في العديد من المجتمعات العربية، وبالتالي لو تبنت المؤسسات إنشاء العديد من الجامعات بداخلها فإنها سوف تحقق الأهداف التي تم الاتفاق عليها في هذا النمط من الجامعات، وبالتالي سوف تتغلب على الانماط التقليدية للجامعات داخل مجتمعاتنا العربية.

المحور الرابع: ملامح رؤية مقترحة للجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار

يحاول الجزء الحالي إسقاط الضوء على العديد من الملامح المستقبلية الخاصة بالجامعات العربية، والتي يجب العمل على تواجدها داخل الجامعات إن أرادت إحداث التغيير بداخلها، وتم اشتقاق هذه الملامح من تحليل العديد من الخطط الاستراتيجية لوزرات التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات العربية، وأيضاً من خلال العديد من الدراسات والأدبيات الخاصة بهذا المجال.

أولاً : التحول الرقمي للتعليم.

يعتبر الرقمنة من أهم ملامح الرؤية المقترحة التي تُسهم في الإرتقاء بأداء الجامعات العربية، حيث لابد من توظيف الرقمنة في العديد من الجوانب داخل الجامعات، لذا يحاول الجزء الحالي توضيح قدرة الرقمنة على إحداث تغيير في العديد من الجوانب على النحو التالي :

1- رقمنة التدريس : وذلك من خلال تحويل التدريس التقليدي من خلال الاعتماد على المحاضرات المباشرة كأحد العناصر الأساسية للتدريس، بل يجب الإعتماد على التكنولوجيا الرقمية من خلال الإستعانة بعدد من المواقع الإلكترونية لتوضيح العديد من النقاط العلمية لدي الطلبة داخل المحاضرات، بالإضافة لترك العديد من المحاضرات على المواقع من أجل الإستماع لها من خلال التواجد في المنزل أو أي مكان آخر، وقد يتم الإستعانة بالتكنولوجيا الرقمية في حصول الطلبة على المعلومات أولاً بشكل رئيسي ثم تتحول المحاضرات لقاعات مناقشة...الخ من الأشكال التي تحقق ذلك.

2- رقمنة العمليات الإدارية : حيث لابد من رقمنة العديد من الوظائف التي تتم بالجامعات العربية، وبالتالي لابد من رقمنة عمليات استقطاب الطلبة، وأيضاً رقمنة قبول الطلبة داخل الأقسام المختلفة داخل الكليات، وعمليات التسجيل في المقررات داخل الكليات، وكثير من العمليات الإدارية الأخري مثل استخراج الشهادات الأكاديمية وبيانات النجاح...الخ، وبالتالي لابد من رقمنة جميع العمليات الإدارية، وتدريب الموارد البشرية الإدارية على ذلك بحيث تحقق ذلك بأعلى كفاءة ممكنة.

3- التحول للمكتبات الرقمية : حيث لابد أن تسهم الرقمنة في تواجد العديد من المكتبات الرقمية داخل الكليات المختلفة بالجامعات العربية، حيث لابد من التخلص من الشكل التقليدي للمكتبات في ظل تواجد جيل Z بالجامعات العربية،،وبالتالي لابد من تواجد المواقع العلمية داخل الجامعات العربية من أجل حصول الطلبة على العديد من الخدمات المعلوماتية التي تتلائم مع طبيعة الإعداد العلمي الذي يريد الحصول عليه.

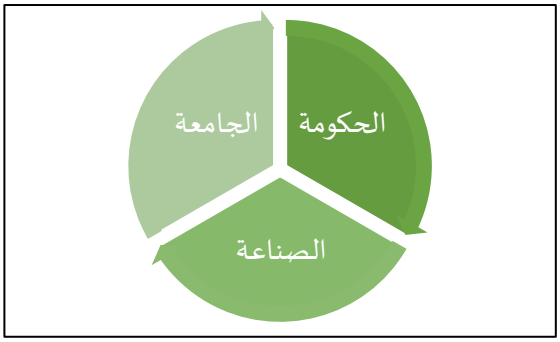
4- رقمنة الخدمات الجامعية : حيث يتم تسويق المنتجات / الخدمات الجامعية عن طريق الرقمنة، وبالتالي يتم القضاء على مشكلات تسويق داخل الجامعات، وبالتالي يتم القضاء على الإنعزال بين الجامعات العربية ومجتمعاتها، حيث أن الخدمات التي تقدمها الجامعات للمجتمع عن طريق الرقمنة تعتبر مصدر من مصادر التمويل المهم جداص بالنسبة للجامعات العربية.

5- التحول من التعليم للتعلم : حيث تُسهم التكنولوجيا الرقمية في إكساب الطلبة العديد من المعارف من خلال هذه المواقع الإلكترونية، وأيضاً تُسهم في إدخال الطلبة في واقع افتراضي مشابه تماماً للواقع المادي الذي يجب أن يتواجد فيه من أجل الحصول على المعرفة التطبيقية، وذلك من خلال تقنيات الميتافرس Metaverse وتقنيات الهولوجرام Hologram، حيث تُسهم كل هذه التقنيات في التحول من عملية التعليم إلى التعلم ، وبالتالي تزداد الحاجة لهذا التحول في الجامعات العربية من أجل تقليل الإعتماد بشكل كلي على أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي يزداد تركيزهم في العديد من النقاط فقط.

6- إكساب مهارات التعلم مدي الحياة : تُسهم التكنولوجيا الرقمية في إكساب العديد من المهارات لطلاب الجامعات لعل من أهمها مهارات التعلم مدي الحياة، حيث يفترض المجتمع الذي نعيش فيه التغير المستمر في المعرفة، ومستوي التعقيد الذي ينتاب هذا التغيير، وبالتالي لابد من إكساب الطلبة بالجامعات العربية مهارات التعلم مدي الحيلة، بحيث تزداد قدرته في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية من أجل استمرار ارتباطه بالمعلومات التي ترتبط بوظيفته على مدي الحياة، بحيث يحاول إحداث التطوير والتغيير المستمر في القطاع الذي يعمل به بما يتناس مع التغييرات في المعرفة.

ثانياً : تفعيل نموذج الحلزون الثلاثي (الجامعات والمؤسسات التنموية والحكومة).

تحتاج الجامعات العربية لتفعيل نموذج الحلزون الثلاثي Triple Helix الذي قدمه كلاً من Etzkowitz and Leydesdorff عام 1995م، وذلك من أجل تحسين ظروف الابتكارات من خلال تحديد التفاعلات بين الجامعات - الصناعة - الحكومة ، حيث تصبح الصناعة ديناميكية للحلزون الثلاثي وتضطلع بدور الإنتاج، بينما تتعهد الحكومة بمسؤولية الإشراف على العلاقات التعاقدية القادرة على ضمان التفاعلات وعلاقات التبادل المستقرة مع الجامعات لإنتاج المعرفة والتكنولوجيا، وهذا يمثل مبدأ الإنتاج الكامن وراء الاقتصادات القائمة على المعرفة (Znagui & Rahmouni ,2019 , 879).



شكل رقم 19 نموذج الحلزون الثلاثي Triple Helix Model

وبالتالي تحتاج الجامعات العربية تفعيل هذا النموذج من خلال كلاً من :

1- الحكومات : حيث تكون الحكومات العربية قادرة على وضع العلاقة بين الجامعات والمؤسساتت التنموية في شكلها القانوني تحت رعاية المجتمع الذي تتواجد فيه الجامعات، وذلك من أجل ضمان مشاركة المؤسسات التنموية في جميع العمليات التي تتم داخل الجامعات من أجل الحصول على المخرجات التي تريد الحصول عليها من أجل تحقيق العائد المتوقع من خلال هذا التفعيل الخاص للحكومات.

2- المؤسسات التنموية : حيث تبحث دائماً المؤسسات التنموية عن الجديد في مجال المنتجات التي تقدمها، أو الخدمات التي يتم تقديمها للجمهور، وبالتالي تبحث المؤسسات التنموية عن مخرجات البحث العلمي الذي تحاول وضع حلول للعديد من المشكلات التي تُوجد داخل المجتمع التنموي، أو تبحث المؤسسات التنموية عن الجديد في مجال البحث العلمي من أجل السعي لتحقيق التميز في منتجاتها / خدماتها.

3- الجامعات : والتي تسعي دائماً لتحقيق التميز في المخرجات البشرية التي تقوم بإعدادها، وأيضاً المخرجات البحثية من خلال تقديم الجديد في مجال البحث العلمي، وأيضاً المخرجات المعرفية، وبالتالي تحتاج الجامعات لتحقيق التكامل مع

المؤسسات التنموية للتعرف على المشكلات التي يُعاني منها المجتمع الصناعي والتنموي، وأيضاً تقديم العديد من الابتكارات داخل القطاع التنموي.

ثالثاً : تدويل الجامعات.

تزداد حاجة الجامعات العربية للتدويل على جميع المستويات سواء على مستوي البرامج التي تقدمها الجامعات، أو على مستوي المقررات التي يتم تدريسها داخل المقررات أو على مستوي البحث العلمي أو على مستوي التسويق الخاص بالمنتجات التي تقدها الجامعات أو الخدمات التي تقدمها الجامعات العربية للمجتمع، وبالتالي لابد على الجامعات العربية السعي للتدويل في العديد من المجالات المختلفة لعل من أهمها ما يلي :

- التدويل في المقررات.
- التدويل في البرامج.
- التدويل في التدريس.
- التدويل في البحث العلمي.
- التدويل في التسويق.

حيث تحتاج الجامعات العربية للحصول على المميزات التي يوفرها مبدأ التدويل على جميع المستويات، ولعل من أهم هذه المميزات ما يلي :

- الإرتقاء بالأداء التنافسي : ووضع الجامعات العربية على الخريطة العالمية، وذلك من خلال تقدم العديد من الجامعات العربية في العديدمن التصنيفات سواء تصنيف شنغهاي او تصنيف التايمز أو تصنيف QS...الخ من التصنيفات، وبالتالي تزداد سمعة الجامعات العربية على المستوي العالمي.
- التبادل العلمي : سواء على مستوي أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات العربية والجامعات العالمية، والإستفادة من علماء جوائز نوبل والإستماع إليهم، والإستماع للعديد من أعضاء هيئة التدريس داخل العديد من الجامعات العالمية، ومن الممكن أن يكون على مستوي الطلبة في تبادل الطلبة خلال بعثات أو خلال عدد من المحاضرات أو المحاضرات التبادلية بين العديد من الجامعات.
- الشراكة : ونقصد بها تواجد العديد من الأعمال المشتركة بين الجامعات العربية وغيرها من الجامعات العالمية، سواء على مستوي البحث العلمي من خلال تواجد فرق عمل عالمية بداخلها أعضاء هيئة التدريس من الجامعات العربية، أو على مستوي الشراكة في التدريس أو الشراكة في البرامج العلمية أو الشراكة في المقررات...الخ من أنواع الشراكات، وذلك من أجل مواجهة التحديات العالمية.

رابعاً : تفعيل منظومة الابتكار.

يجب على الجامعات العربية تقعيل منظومة الإبتكار بالجامعات العربية، وذلك من خلال توفير مدخلات منظومة الابتكار بجامعاتنا العربية، سواء على مستوي البنية الأساسية ومدي تواجد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT، وأهم العناصر التي يجب توافرها في الجامعات من تشريعات خاصة بالابتكار وتدفق المعرفة من الجامعات العربية إلى المؤسسات التنموية، وتواجد العناصر البشرية القادرة على تحقيق العديد من براءات الاختراع، بالإضافة للعمليات الابتكارية التي

تتم داخل الجامعات، وذلك من أجل الحصول على مخرجات التقنية والمعرفة أو على مستوي المنتجات الابتكارية ، وبالتالي لابد على الجامعات العربية تحقيق مقومات الابتكار على النحو التالي :

- مقومات الابتكار الخاصة بمدخلات الجامعات.
- مقومات الابتكار الخاصة بالعمليات التدريسية والبحثية والعديد من الأنشطة التي تتم بالجامعات.
- مقومات الابتكار الخاصة بالمخرجات.

خامساً : تعزيز التوجه الريادي.

يعتبر التوجه الريادي من الركائز الأساسية التي يجب أن ترتكز عليها الجامعات العربية في تعزيز التوجه الريادي لها، سواء على مستوي التدريس أو على مستوي البحث العلمي أو على مستوي الخدمات التي تقدمها الجامعات، وبالتالي فهناك العديد من الركائز الأساسية التي يجب توافرها داخل الجامعات من أجل تعزيز التوجه الريادي داخل الجامعاتت العربية، ومن اهم هذه الركائز ما يلي :

- تعبئة البحوث العلمية :تلابد من تعبئة البحوث العلمية من خلال تحقيق التكامل بين الجامعات العرربية والمؤسسات التنموية داخل مجتمعاتها، وذلك من أجل إحداث التحول في إدارة المعرفة من خلال توجيه جميع المراحل نحو أصحاب المصالح.
- الأساليب غير التقليدية : وتتجسد في إبتباع أدوات استراتيجية قادرة على تحقيق أهداف جميع أصحاب المصالح سواء أهداف الجامعات في تعزيز التنافسية وتقدي جودة في جميع عملياتها، أو أهداف المؤسسات التنموية في الحصول على أبحاث متميزة تُسهم في جودة مخرجاتها أو في أهداف الطلبة في الحصول على فرص عمل بعد التخرج.
- التعاون الصناعي بين الجامعات ومؤسسات الصناعة : وذلك من خلال تفعيل نموذج الحلزون الثلاثي بين الجامعات والمؤسسات التنموية والحكومات من اجل تحقيق الأهداف المرجوة.
- سياسات الجامعة : والتي تسعي دائماً نحو محاولة التخلص من السياسات المركزية وتسهيل الإدارات في عملها الإبداعي.

سادساً : تبني تعددية التخصصات.

أظهرت الثورة الصناعية الرابعة من خلال العديد من ملامحها مثل الذكاء الاصطناعي وانترنت الأشياء والروبوتات والواقع الافتراضي.....الخ الحاجة للتخلص من التخصص الأحادي الذي يتواجد في العديد من الجامعات العربية، حيث أظهرت هذه الملامح أهمية التحول للدراسات البينية Interdisciplinary approach والدراسات المتقاطعة Crossdisciplinary والدراسات المتجاوزة transdisciplinary والدراسات المتعددة multidisciplinary .

وبالتالي لابد على الجامعات العربية تبني العلوم البينية Interdisciplinary approach التي تُسهم في إنتاج علوم جديدة تشتمل على العديد من العلوم المتداخلة مع بعضها البعض، وذلك من أجل مواكبة متطلبات الصناعة 4.0 الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة، وأيضاً تبني مدخل الدراسات المتعددة المتكاملة multidisciplinary، وذلك من خلال دراسة المشروعات البحثية من خلال منظور العديد من التخصصات العلمية المختلفة، وهذا هو الاتجاه السائد لدي الجامعات الريادية والجامعات الابتكارية وغيرها من جامعات الجيل الرابع من الجامعات على مستوي العالم.

وبالتالي لابد من إعادة هيكلة البرامج التي يتم تقديمها داخل الجامعات العربية، وذلك من أجل توظيف مداخل التكامل بين التخصصات والتخصصات البينية والتخصصات المتقاطعة والتصصات المتجاوزة، وبالتالي لابد من التوقف عن الاستمرار في التخصصات التي تتواجد في جامعاتنا العربية، والتي تتؤهل للحصول على شهادات وليس وظائف تُسهم في إحداث طفرة بالمجتمع العربي في المستقبل، وإلحاق المجتمع العربي بالثورة الصناعية الخامسة، بل وقيادتها والتكيف معها مع قيادة العديد من الثورات الصناعية المستقبلية الأخرى.

سابعاً : التكامل مع أصحاب المصالح.

يحاول الجزء الحالي إسقاط الضوء على أحد أهم محاور الإرتقاء بأداء الجامعات العربية على المستوي العالمي والإقليمي، وذلك من خلال محاولة مشاركة جميع أصحاب المصالح الخاصة بالجامعات العربية، حيث أن قطاع التعليم بصفة عامة والجامعات بصفة خاصة يؤثر ويتأثر بالعديد من القطاعات داخل المجتمع الذي تتواجد به الجامعات، وبالتالي لابد من إحداث طفرة في طبيعة عمل هذه الجامعات، وذلك من خلال مشاركة أصحاب المصالح، وهما على النحو التالي :

- المؤسسات التنموية : التي تعتبر المحور الرئيسي لعمل البحث العلمي بالجامعات، وذلك من خلال تطبيق مخرجات البحث العلمي من أجل القضاء على المشكلات داخل القطاعات التنموية بالمجتمع، وأيضاً تطوير المنتجات / الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات من خلال البحث العلمي.
- أعضاء هيئة التدريس : وهما أحد أهم أصحاب المصالح بالجامعات، وذلك لأنهم عنصر فعال بالجامعات، وذلك من خلال الوظائف التي يقومون بها من سواء من خلال التدريس أو من خلال البحث العلمي أو من خلال خدمة المجتمع.
- الإداريين : لابد من التواصل مع القيادات على المستوي الإداري من أجل التعرف بشكل مستمر على كيفية التواصل مع الأطراف الأخري للجامعات، وكيفية إحراز التقدم في الجوانب الإدارية م أجل التواكب مع التحول الرقمي.
- الطلبة : حيث يرغب الطلبة في اكتساب العديد من المهارات التي تساعده على اختراق سوق العمل المستقبلي، والذي يتطلب مهارات تتفق مع طبيعة الوظائف التي تتطلبها الثورة الصناعية الرابعة والثورة الصناعية الخامسة، وبالتالي لابد من مشاركة الطلبة في العديد من الجوانب الخاصة بعمل الجامعات.

وبالتالي لابد من إعادة هيكلة البرامج التي يتم تقديمها داخل الجامعات العربية، وذلك من أجل توظيف مداخل التكامل بين التخصصات والتخصصات البينية والتخصصات المتقاطعة والتصصات المتجاوزة، وبالتالي لابد من التوقف عن الاستمرار في التخصصات التي تتواجد في جامعاتنا العربية، والتي تتؤهل للحصول على شهادات وليس وظائف تُسهم في إحداث طفرة بالمجتمع العربي في المستقبل، وإلحاق المجتمع العربي بالثورة الصناعية الخامسة، بل وقيادتها والتكيف معها مع قيادة العديد من الثورات الصناعية المستقبلية الأخري.

ثامناً : تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

يتصدي هذا الجزء لأحد أهم ملامح تطوير الجامعات العربية، حيث لابد ان تسعي الجامعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، سواء من خلال المقررات التي يتم تدريسها بجميع الكليات داخل الكليات، أو من خلال تفعيل

المحتوي العلمي داخل المقررات من أجل تحقيق أهداف الإستدامة، وذلك من خلال توجيه المقررات نحو التحديات التي تواجه العالم بصفة عامة والمجتمعات العربية بصفة خاصة.

وأيضاً توجيه البحث العلمي داخل الجامعات العربية نحو المشكلات التي تعوق تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وبالتالي لابد العمل داخل الجامعات العربية على التحديات العالمية داخل منظومة البحث العلمي من أجل تواجد العديد من البدائل الإستراتيجية لمواجهة هذه المشكلات، وذلك على جميع مستويات التنمية المستدامة سواء على مستوي البعد الاقتصادي أو على مستوي البعد الإجتماعي أو على مستوى البعد البيئي.

حيث يجب أن تسعي الجامعات العربية لتحقيق مقومات التنمية المستدامة، والتي تتجسد في تواجد نمط من الاقتصاد داخل المجتمع يُسهم في تحقيق هذه الأهداف، سواء كان من خلال تحقيق مقومات الاقتصاد الدائري والقضاء على مقولة المخرجات، حيث أن المخرجات هي مدخلات لعملية جديدة، وأيضاً من خلال تحول المجتمعات العربية من خلال الجامعات للاقتصاد الأخضر.

تاسعاً : تنوع مصادر التمويل

- **تنويع مصادر التمويل:**
- تقليل الاعتماد على التمويل الحكومي من خلال الشراكات مع القطاع الخاص.
- **الاستثمار في التكنولوجيا:**
- دعم الأبحاث والتطوير في مجالات التكنولوجيا الناشئة.
- **التعليم كخدمة اقتصادية:**
- تقديم خدمات استشارية وتدريبية للصناعة كوسيلة لتمويل التعليم العالي.

أمثلة مستقبلية:

- جامعات تعمل كشركات استشارية وتقدم خدمات بحثية متقدمة.
- منصات تمويل جماعي لدعم الأبحاث والابتكار الجامعي.

المحور الخامس : خارطة طريق الجامعات العربية والبحث العلمي والابتكار

تماشياً مع الرؤى الوطنية لمواكبة التطورات العالمية واستشراف مستقبل أفضل مبني على التميز والانجاز واحداث نقلة نوعية في القطاع التعليمي وزيادة قدرته واستحداثه ضمن منظومة متكاملة تلبي متطلبات سوق العمل والتطور والتحول من المهارات التقليدية الى مهارات وكفايات المستقبل والقيم القادرة على التنافسية محلياً واقليمياً وعالمياً، وفي عصر التحول الرقمي السريع، أصبحت المعايير الرقمية حجر الزاوية لضمان جودة الخدمات والمنتجات التعليمية الرقمية المقدمة عبر الإنترنت، فالتطورات التكنولوجية المتسارعة تتطلب اعتماد آليات فعالة للتأكد من أن هذه المعايير تلبي توقعات المستخدمين وتساهم في تعزيز الثقة بالمنتج الرقمي؛ فالاعتماد الرقمي يمثل عنصرًا حيويًا في بناء بيئة تعليمية رقمية آمنة وموثوقة.

أولاً : الرقمنة

أهمية الرقمنة:

- تسهيل الوصول إلى التعليم وتحقيق العدالة التعليمية.
- تحسين جودة التعليم باستخدام التكنولوجيا المتقدمة.
- مواءمة التعليم العالي مع متطلبات الاقتصاد الرقمي.

آليات تطبيق الرقمنة:

1. **التحول الرقمي للمناهج:**

- تصميم مناهج رقمية تفاعلية متوافقة مع احتياجات الطلبة.
- استخدام أنظمة إدارة التعلم (*LMS*) مثل *Blackboard* أو *Moodle*.

2. **التعلم عن بُعد والتعليم الهجين:**

- الجمع بين التعليم الحضوري والتعليم عبر الإنترنت لتوسيع قاعدة المستفيدين.
- تطوير منصات وطنية للتعلم الإلكتروني مثل منصة "مدرستي" في السعودية، وتوسيعها لتشمل الجامعات.

3. **الذكاء الاصطناعي في التعليم:**

- تطوير أنظمة تعليمية ذكية تقدم تعليمًا مخصصًا لكل طالب.
- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلبة وتقديم تغذية راجعة فورية.

4. **إنشاء مراكز للابتكار الرقمي:**

- مراكز متخصصة لدعم الابتكار الرقمي في الجامعات، مثل تطوير تطبيقات تعليمية وبرمجيات تعليمية.

5. **تعزيز الوصول للإنترنت والبنية التحتية:**

- توفير بنية تحتية تقنية متطورة لجميع الجامعات، خاصة في المناطق الريفية والنائية.
- دعم الطلبة بأجهزة ذكية واتصال بالإنترنت بأسعار مدعومة.

التوجهات:

- **الجامعات الذكية:(Smart Universities)**

- استخدام تقنيات إنترنت الأشياء(IoT) ، الذكاء الاصطناعي(AI) ، وتحليل البيانات الضخمة لتخصيص التعليم وتحسين التجربة التعليمية.
- تقديم خدمات تعليمية متكاملة عبر تطبيقات الهواتف الذكية والبوابات الرقمية.
- **التعليم الافتراضي والمُعزز:(Virtual and Augmented Reality)**
- تطوير مختبرات افتراضية وتجارب تعليمية تُحاكي الواقع باستخدام تقنيات الواقع الافتراضي(VR) والواقع المُعزز.(AR)
- **الذكاء الاصطناعي في إدارة التعليم:**
- تحسين الكفاءة الإدارية باستخدام أنظمة ذكية لإدارة الجداول، تقييم الأداء، ومتابعة تقدم الطلبة.

أمثلة مستقبلية:

- إنشاء "جامعات افتراضية" بالكامل تقدم برامج دراسية وشهادات عبر الإنترنت فقط.
- تطوير أنظمة ذكاء اصطناعي لتحديد نقاط ضعف الطلبة وتقديم خطط تعليمية مخصصة.

ثانياً : الاستدامة

أهمية الاستدامة:

- ربط التعليم العالي برؤية التنمية المستدامة 2030 للأمم المتحدة.
- إعداد خريجين قادرين على المساهمة في حل المشكلات البيئية والاجتماعية.

آليات تحقيق الاستدامة:

1. **إدماج أهداف التنمية المستدامة:(SDGs)**

- تصميم برامج أكاديمية وبحثية تتناول التحديات المستدامة مثل تغير المناخ وإدارة الموارد.
- تطوير تخصصات جديدة مثل إدارة الطاقة المتجددة والاستدامة البيئية.

2. **البحث العلمي:**

- دعم الأبحاث المتعلقة بالاستدامة والطاقة النظيفة والمياه وإعادة التدوير.
- تقديم منح بحثية لتشجيع الابتكار في هذه المجالات.

3. **إدارة مستدامة للموارد الجامعية:**

- تطبيق استراتيجيات تقليل استهلاك الطاقة والمياه في الجامعات.
- التحول إلى استخدام الطاقة الشمسية والمصادر المتجددة.

4. **التعاون مع المنظمات الدولية:**

- الشراكات مع منظمات مثل *UNESCO* و *UNEP* لدعم مبادرات الاستدامة في التعليم العالي.

ثالثاً : التعليم الأخضر

مفهوم التعليم الأخضر:

- يركز على دمج القيم البيئية في التعليم العالي.
- تعزيز وعي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بأهمية الحفاظ على البيئة.

آليات تطبيق التعليم الأخضر:

1. **دمج التعليم البيئي في المناهج:**

- إضافة مقررات حول التغير المناخي، إدارة النفايات، والطاقة المتجددة.

2. **مشاريع طلابية خضراء:**

- إشراك الطلبة في مشاريع مثل زراعة الأشجار، تصميم حلول بيئية مبتكرة، أو إدارة الموارد المستدامة.

3. **تحول الحرم الجامعي إلى بيئة خضراء:**

- إنشاء حدائق ومساحات خضراء داخل الجامعات.
- تقليل الاعتماد على الورق والتحول إلى المعاملات الرقمية.

4. **حملات توعية:**

- تنظيم ورش عمل ومؤتمرات حول التعليم الأخضر والاستدامة البيئية.
- التعاون مع المدارس لنقل هذه القيم إلى التعليم الأساسي.

3التعليم العالي من أجل التنمية المستدامة

التوجهات:

- **إدماج أهداف التنمية المستدامة:(SDGs)**
- ربط الأبحاث والمناهج الأكاديمية بالتحديات العالمية مثل تغير المناخ، الأمن الغذائي، والطاقة النظيفة.
- **تشجيع البحوث متعددة التخصصات:**
- تعزيز التعاون بين الكليات المختلفة لإيجاد حلول شاملة ومستدامة للتحديات المجتمعية.
- **تعزيز المسؤولية البيئية:**
- تطبيق ممارسات الاستدامة داخل الجامعات مثل إدارة النفايات، تقليل استهلاك الطاقة، وزيادة المساحات الخضراء.

أمثلة مستقبلية:

- جامعات تعمل بالطاقة الشمسية بالكامل.
- برامج دكتوراه تركز على الحلول المستدامة للطاقة والمياه.

التوجهات:

- **تصميم حرم جامعي مستدام:**
- تقليل البصمة الكربونية للجامعات من خلال الطاقة المتجددة والبناء الأخضر.
- **تعزيزوعي الطلبة بالبيئة:**
- إدماج التعليم البيئي والتثقيف البيئي في جميع المناهج.
- **تشجيع الأبحاث البيئية:**
- دعم الابتكار في مجالات الزراعة الذكية والطاقة النظيفة.

أمثلة مستقبلية:

- إنشاء مختبرات متخصصة في تقنيات الزراعة العمودية.
- جامعات تعمل كنماذج بيئية لتطبيق ممارسات الاستدامة.

تصنيف الجامعات الخضراء

يهدف إلى تحفيز الجامعات على المساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، من خلال إقرار السياسات وتطبيق البرامج والمبادرات والمشاريع الخاصة بالمحاور الرئيسية الثلاثة للتنمية المستدامة وهي، المحور الاجتماعي، البيئي، الاقتصادي، وضمان استدامة الجهود في سبيل مواجهة التحديات التي تواجه العالم ومكافحة التغير المناخي وتحقيق الأمن الغذائي والمساهمة في ازدهار المجتمعات.

يحتوي التصنيف على معايير رئيسية هي البنية التحتية، والطاقة وتغير المناخ، والنفايات، والمياه، والنقل، والتعليم والبحث العلمي. وكذلك اضافة معيار الابتكار والنمو الاخضر. وممكن ترتيب معايير تصنيف الجامعة الخضراء وفق التالي: (البنية التحتية الخضراء / التعليم البيئي / البحث والتطوير / الثقافة المؤسسية البيئية المستدامة والمشاركة المجتمعية / الابتكار والريادة الخضراء)

التحديات والحلول:

تحديات:

1. ضعف البنية التحتية التكنولوجية في بعض الدول.
2. نقص التمويل اللازم لتطوير مبادرات الاستدامة.
3. ضعف الوعي بأهمية التعليم الأخضر لدى الطلبة وبعض الإدارات.

الحلول:

1. تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص والمنظمات الدولية.
2. توفير الدعم الحكومي لتطوير البنية التحتية والابتكار.
3. إطلاق برامج توعية ومكافآت لتحفيز تبني ممارسات مستدامة.

رابعاً : الابتكار وريادة الأعمال

التوجهات:

- **إنشاء حاضنات ومسرعات أعمال في الجامعات:**
- تقديم الدعم المادي والتقني للطلاب والخريجين لتحويل أفكارهم إلى مشاريع عملية.
- **المناهج الموجهة نحو الابتكار والريادة والنمو:**
- تصميم مقررات تركز على الإبداع، التفكير النقدي، والتصميم التفكيري وحل المشكلات.
- **التكامل مع الصناعات المحلية والدولية:**
- إنشاء شراكات مع الشركات الكبرى لتوفير فرص تدريبية وأبحاث مشتركة.

أمثلة مستقبلية:

- برامج دراسات عليا متخصصة في ريادة الأعمال والمشروعات الصغيرة.
- تحفيز الطلبة على المشاركة في المسابقات الدولية للابتكار والشركات الناشئة.

خامساً : المهارات المستقبلية(Future Skills)

التوجهات:

- **إعداد الطلبة لوظائف المستقبل:**
- التركيز على المهارات الرقمية، تحليل البيانات، وأتمتة الأعمال.
- تقديم مقررات حول تقنيات مثل البلوك تشين، الحوسبة السحابية، والأمن السيبراني والتكنولوجيات الناشئة.
- **تعليم التفكير النقدي والتصميمي والتكيف:**
- تعزيز مرونة الطلبة للتكيف مع التغيرات السريعة في سوق العمل.
- **التركيز على التعليم مدى الحياة:**
- إنشاء برامج مرنة تستهدف المهنيين لتطوير مهاراتهم بشكل مستمر.

أمثلة مستقبلية:

- شهادات مهنية قصيرة الأجل (Micro-credentials) لتحديث المهارات المطلوبة باستمرار.
- الاعتراف بالتعلم المسبق (Recognition of Prior Learning (RPL)
- منصات تعليمية ذكية تقدم توصيات تعليمية بناءً على احتياجات السوق.

سادساً : الشراكات الدولية

التوجهات:

- **التعليم العابر للحدود:**
- تقديم برامج دراسية مشتركة بالتعاون مع جامعات دولية مرموقة.
- **تعزيز التبادل الطلبي والأكاديمي:**
- برامج دولية تمنح الطلبة خبرة تعليمية متنوعة.
- **مراكز التميز المشتركة:**
- إنشاء مراكز أبحاث عالمية بالتعاون مع جامعات وصناعات ومنظمات دولية.

أمثلة مستقبلية:

- جامعات عربية لها فروع في أوروبا أو الولايات المتحدة والصين.
- إنشاء منصات للتعليم المفتوح (MOOCs- Massive Open Online Courses) بالشراكة مع جامعات عالمية والصناعة ورواد التعليم الرقمي في العالم.

الفصل الخامس

التعليم المهني والفني

تمهيد

يعد التعليم الفني والتدريب المهني أحد الركائز الأساسية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية في أي مجتمع، فهو يسهم بشكل مباشر في إعداد القوى العاملة الماهرة اللازمة لتلبية احتياجات سوق العمل المتزايدة والمتغيرة، وفي ظل التطورات التكنولوجية السريعة والتحديات الاقتصادية المتعددة التي تواجه الدول العربية، بات من الضروري النظر في منظومة التعليم الفني وتقييم واقعها الحالي بغرض تحديد التحديات والفرص المتاحة.

وتواجه الدول العربية التي يبلغ عدد سكانها أكثر من 461 مليون نسمة فرص نمو وتحديات في نفس الوقت، ولذلك فإن قطاعي التعليم والعمل يقفان في طليعة الإصلاحات الوطنية في الدول العربية في الاستجابة للمطالب الاجتماعية والاقتصادية المتزايدة من خلال الاستفادة من الفئة العمرية لطاقات الشباب في الوطن العربي.

وتؤكد نظم التعليم في الدول العربية على إتاحة التعليم للجميع وعلى الرغم من ذلك فكثيرا من الطلبة في الدول العربية لا يقبلون على الالتحاق بالتعليم الفني بدلاً من التعليم الثانوي العام، ومع ذلك تتفاوت معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني حسب كل دولة على سبيل المثال، يلتحق 50% من الطلبة في مصر بالتعليم الثانوي الفني. ومع ذلك، فإن معدل الالتحاق يختلف من دولة إلى اخرى. وترتبط هذه التناقضات بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تدفع إلى الالتحاق بالتعليم الفني (اليونسكو، 2016). فبالنسبة للعديد من الأسر التي تعيش في ظل ظروف اقتصادية صعبة، يعتبر إرسال الأطفال إلى المدارس الثانوية العامة عبئاً ثقيلاً، وهو ما يميل إلى تأخير دخول سوق العمل إلى ما بعد الانتهاء من التعليم الجامعي. وهذا من شأنه أن يفرض أعباء مالية كبيرة على الآباء لفترات طويلة. وحتى بعد الحصول على شهادة جامعية، يواجه خريجو التعليم العالي معدلات عالية من البطالة، والإفراط في التعليم بين خريجي الجامعات، ووظائف بأجور زهيدة.

ويعاني العديد من خريجي التعليم العالي في الدول العربية من معدلات بطالة مرتفعة، تفاقمت بسبب عدم التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل. هذه المشكلة تضع عبئًا اقتصاديًا على الأسر، حيث تتزايد التكاليف المرتبطة بالتعليم الجامعي، مع محدودية العوائد المترتبة بعد التخرج.

تشير الدراسات إلى أن نسبة البطالة بين الشباب الحاصلين على شهادات جامعية في بعض الدول العربية قد تصل إلى 48% (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2022)، كما هو الحال في فلسطين، بسبب ضعف قدرة سوق العمل على استيعاب الأعداد المتزايدة من الخريجين وعدم التنوع في القطاعات الاقتصادية. الوضع مشابه في مصر، حيث يعاني خريجو التعليم العالي من محدودية الفرص الوظيفية، رغم المبادرات الرامية لتحسين التعليم وربطه بسوق العمل من جهة أخرى، كشفت تقارير عالمية أن التحصيل العلمي العالي (تقرير الأمم المتحدة في لبنان 2024)، رغم تحدياته، قد يزيد من فرص العمل والأجور، ولكن لتحقيق ذلك، يجب أن تتكيف أنظمة التعليم مع احتياجات السوق وأن تقدم تدريبًا عمليًا

ومهارات ملائمة للتخفيف من هذه الأعباء، يجب تعزيز التعاون بين الجامعات وقطاعات العمل، والاستثمار في التعليم المهني والتقني، مع وضع سياسات تنموية تهدف إلى خلق فرص عمل تتناسب مع المهارات المتوفرة.

ومن ناحية أخرى، يمكن لخريجي التعليم الفني الانضمام إلى سوق العمل في وقت أبكر كثيراً (أي بعد حصولهم على شهاداتهم التي تستغرق ثلاث سنوات)، وإعالة أنفسهم مالياً، وفي كثير من الحالات تقديم الدعم المالي لأسرهم. ومن الجدير بالذكر أيضاً أن سوق العمل لخريجي التعليم الفني في الدول العربية يواجه تحدياته أيضاً، مثل عدم التوافق بين التعليم/المهارات والوظائف المتاحة، والرواتب غير الكافية، وظروف العمل السيئة، والتصور الاجتماعي السلبي لخريجي التعليم الفني مقارنة بخريجي الجامعات.

وأدركت المنظمات العالمية ذلك واستحدثت اليونسكو سياسات مهمة في تطوير التعليم المهني والفني (استراتيجية اليونسكو للتعليم المهني والتقني 2022- 2029) التعليم الفني هو الطريق لتحقيق إستراتيجيات التنمية الفعالة وتولي الدول المتقدمة أهمية كبرى للتعليم المهني في جميع مراحله؛ كونه يلعب دوراً مهما في إيجاد قوى بشرية ماهرة وقادرة على العطاء المتميز، الأمر الذي يدعم القطاع التنموي ويُعزز مكانته.

التعليم الفني والمهني هو نوع من التعليم الذي يركز على تطوير المهارات والقدرات اللازمة لأداء وظائف محددة في مجالات معينة، بدلاً من تقديم تعليم أكاديمي عام. يهدف هذا النوع من التعليم إلى تزويد الطلبة بالمعرفة العملية والخبرات الضرورية للتفوق في سوق العمل ويمكن تقسيم تخصصات التعليم الفني كالآتي:

البرامج التقنية: مثل تكنولوجيا المعلومات، الإلكترونيات، الهندسة الميكانيكية.

البرامج الحرفية: مثل النجارة، التكييف والتبريد، الكهرباء.

البرامج الصحية: مثل التمريض، فني الأشعة، الرعاية الصحية.

البرامج التجارية: مثل المحاسبة، إدارة الأعمال، التسويق ويقدم التعليم الفني والمهني، شهادات دبلوم تمنح بعد إتمام برنامج تدريبي محدد، شهادات مهنية تعترف بالكفاءات والمهارات في مجال محدد، شهادات تكميلية مثل شهادات مهارات إضافية في تخصص معين.

وعلى ذلك فإن التعليم الفني والمهني يلعب دورًا حيويًا في تطوير القوى العاملة وتعزيز التنمية الاقتصادية، مما يجعله خيارًا مهمًا للطلاب الذين يسعون إلى الحصول على مهارات عملية سريعة التطبيق في سوق العمل. وانطلاقا من هذا الغرض يقدم هذا الفصل نظرة على أبرز الملامح والتحديات المتصلة للتعليم الفني والمهني حجم الاهتمام بميدان التعليم الفني والتكوين المهني ضمن السياسات والتشريعات والتركيز على فرص التطوير واستعراض ممارسات دولية وإقليمية مميزة كما

يستعرض تأهيل الشباب لسوق العمل وسد الفجوة بين التعليم الأكاديمي واحتياجات الصناعة عن طريق الاهتمام بمناهج التعليم والتدريب طبقاً للمواصفات التعليمية من خلال مواكبة التحول الرقمي والاقتصاد الأخضر ومبدأ تكافؤ الفرص ودعم مشاريع الشباب والمشاريع الصغيرة ومتناهية الصغر، أيضا سيراعي هذا الفصل التطورات التكنولوجية واحتياجات السوق المتغيرة، والشراكات بين المؤسسات التعليمية والشركات الصناعية لضمان التدريب العملي وتوفير فرص عمل حقيقية للخريجين وتحقيق متطلبات الاستدامة. وأخيرا وليس أخرًا يقدم هذا الفصل مقترح للمحاور الخاصة بالتعليم الفني والمهني التي ترتكز عليها الرؤية المستقبلية.

أولاً، تحديات التعليم الفني والتدريب المهني في الوطن العربي

يواجه التعليم المهني والتقني في الدول العربية العديد من التحديات التي تؤثر سلبًا على جودته وكفاءته، وبالتالي على قدرته على تلبية احتياجات سوق العمل وتوفير فرص عمل للشباب (اليونسكو، 2023)، هذه التحديات تتراوح بين ضعف التمويل وتعدد جهات الإشراف، وصولًا إلى النظرة المجتمعية السلبية تجاه هذه النوعية من التعليم (حلبي، 2012). ومنها الآتي:

وجود العديد من الجهات الحكومية والخاصة التي تشرف على قطاع التعليم الفني والتدريب المهني، مما يؤدي إلى تشتت المسؤوليات وعدم وجود رؤية موحدة لهذا القطاع.

التأثيرات السلبية لهذا التعدد:

- عدم التنسيق بين الجهات المختلفة يؤدي إلى تكرار الجهود وهدر الموارد.
- اختلاف المعايير، إذ كل جهة قد تتبع معايير مختلفة في التقييم والتدريب، مما يؤدي إلى عدم تجانس في جودة مخرجات التعليم الفني.
- صعوبة في المتابعة والتقييم مما يؤدي إلى صعوبة في تتبع أداء الإدارات المختلفة "صناعي وزراعي وفندقي وتجاري وصحي ككل وتقييم تأثير السياسات والبرامج المختلفة.
- عدم الاستفادة المثلى من الموارد حيث قد يؤدي التشتت في المسؤوليات إلى عدم الاستفادة المثلى من الموارد المتاحة.

عدم وجود نظام معلومات سوق العمل

يشكل غياب نظام معلومات سوق عمل شامل وكفؤ في العديد من الدول العربية تحديًا كبيرًا يؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم الفني والمهني وقدرته على تلبية احتياجات سوق العمل.

أسباب غياب نظام معلومات سوق عمل كفؤ:

- نقص الاستثمار: عدم تخصيص الموارد الكافية لبناء وتطوير أنظمة لجمع وتحليل بيانات سوق العمل.
- التشتت المؤسسي: توزيع مسؤولية جمع البيانات وتحليلها على جهات حكومية عدة دون تنسيق كافٍ.
- الافتقار إلى الكفاءات: نقص الخبراء والمتخصصين في مجال جمع وتحليل بيانات سوق العمل.
- عدم الاهتمام بالبحوث والدراسات: قلة الاهتمام بإجراء الدراسات والبحوث المستمرة لتحديث معلومات سوق العمل.
- آثار غياب هذا النظام:

- عدم تطابق مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل يؤدي إلى ارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين وصعوبة اندماجهم في سوق العمل (البنك الدولي، 2023).
- صعوبة اتخاذ القرارات يجعل من الصعب على صانعي السياسات اتخاذ قرارات مدروسة بشأن تطوير التعليم الفني والتدريب المهني.
- تضيع الكفاءات والمواهب يؤدي إلى عدم الاستفادة من الكفاءات المتاحة وتوجيهها نحو المجالات التي تحتاجها سوق العمل.
- صعوبة تخطيط التنمية: يجعل من الصعب تخطيط التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى الطويل.

نظرة المجتمع العربي المتدنية لخريجي التعليم الفني

تعتبر النظرة المجتمعية المتدنية لخريجي التعليم الفني من أهم التحديات التي تواجه هذا القطاع في العديد من الدول العربية، هذه النظرة السلبية تؤثر بشكل كبير على جاذبية التعليم الفني وعلى فرص العمل المتاحة لخريجيه.

أسباب النظرة المتدنية:

- التركيز على التعليم الأكاديمي: غالبًا ما يرتبط النجاح الاجتماعي والاقتصادي بالتعليم الجامعي، مما يؤدي إلى التقليل من شأن التعليم الفني والمهني.
- صورة نمطية: يتم ربط التعليم الفني بأعمال يدوية بسيطة أو وظائف ذات أجر منخفض، مما يخلق صورة نمطية سلبية عن هذا النوع من التعليم.
- نقص الوعي بأهمية التعليم الفني: يفتقر الكثيرون إلى الوعي بأهمية التعليم الفني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ودوره في توفير فرص عمل مناسبة.
- عدم وجود نماذج إيجابية: غياب نماذج ناجحة لخريجي التعليم الفني في مناصب قيادية أو في مشاريع ناجحة.
- آثار النظرة المتدنية:
- قلة الإقبال على التعليم الفني: يؤدي إلى نقص الكفاءات المطلوبة في سوق العمل.
- صعوبة حصول الخريجين على وظائف مناسبة: يواجه خريجو التعليم الفني صعوبة في إيجاد وظائف تتناسب مع مؤهلاتهم.
- عدم تقدير قيمة المهن الحرفية: يؤدي إلى تهميش المهن الحرفية وانخفاض الدخل فيها.
- صعوبة تطوير الصناعة والاقتصاد: يؤدي إلى نقص الكفاءات اللازمة لتطوير القطاع الصناعي والاقتصادي.

عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم الفني

تعتبر ظاهرة عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم الفني والتقني مشكلة عالمية، وليست مقتصرة على الدول العربية فقط، هذه الظاهرة تؤثر بشكل كبير على التنمية الاقتصادية والاجتماعية، حيث يؤدي نقص الكفاءات الفنية إلى صعوبة تحقيق التنمية المستدامة.

أسباب عزوف الطلبة:

- النظرة المجتمعية: لا يزال هناك اعتقاد سائد في العديد من المجتمعات بأن التعليم الأكاديمي هو الطريق الوحيد للنجاح، وأن التعليم الفني هو خيار ثانوي للأقل كفاءة.
- قلة الوعي بأهمية التعليم الفني: يفتقر الكثير من الطلبة وأولياء الأمور إلى الوعي الكافي بأهمية التعليم الفني ودوره في سوق العمل.
- ضعف البرامج التدريبية: غالبًا ما تكون برامج التعليم الفني تقليدية وغير جاذبة للطلاب، ولا تواكب التطورات التكنولوجية.
- نقص فرص العمل: يعتقد الكثير من الطلبة أن فرص العمل المتاحة لخريجي التعليم الفني محدودة وغير مجزية مادياً.
- عدم وجود حوافز كافية: غياب الحوافز المادية والمعنوية للطلاب الملتحقين بالتعليم الفني.
- صعوبة تحقيق التنمية الاقتصادية: يؤثر نقص الكفاءات الفنية على قدرة الدول على تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة.
- اعتماد على العمالة الوافدة: قد تلجأ الدول إلى استيراد العمالة الوافدة لسد العجز في الكفاءات الفنية.

ثانيًا، التحديات الخاصة بالتعليم الفني والتدريب المهني باستخدام نموذج PESTEL

من جانب آخر تم استخدام تحليل PESTEL (السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، التكنولوجي، البيئي، القانوني) كأداة مفيدة لفهم التحديات والفرص المرتبطة بقطاع التعليم الفني والتدريب المهني في الوطن العربي. باستخدام هذا النموذج، يمكننا تحليل التحديات من زوايا متعددة (اليونسكو، 2023).

التحديات السياسية (Political)

- غياب السياسات الموحدة :ضعف التنسيق بين الدول العربية لتطوير التعليم الفني بشكل إقليمي.
- عدم الاستقرار السياسي :يؤدي إلى تأثير سلبي على البنية التحتية والموارد المخصصة للتعليم الفني.
- قلة دعم الحكومات :بعض الدول لا تعطي الأولوية للتعليم الفني في استراتيجياتها الوطنية.

التحديات الاقتصادية (Economic)

- ارتفاع معدلات البطالة :قلة مواءمة المهارات المكتسبة مع احتياجات سوق العمل.
- ضعف التمويل :محدودية الميزانيات المخصصة للتعليم الفني مقارنة بالتعليم الأكاديمي.
- اختلاف مستويات التنمية :تباين كبير بين الدول العربية في القدرات الاقتصادية يؤثر على كفاءة نظم التعليم الفني.

التحديات الاجتماعية (Social)

- النظرة السلبية للتعليم الفني :يُعتبر أقل قيمة اجتماعية مقارنة بالتعليم الأكاديمي.
- عدم الاهتمام بمشاركة المرأة :قلة البرامج المخصصة لتشجيع الفتيات على الانخراط في التعليم الفني.
- التفاوت الجغرافي :ضعف وصول التعليم الفني إلى المناطق الريفية والنائية.

التحديات التكنولوجية (Technological)

- نقص التكنولوجيا الحديثة :قلة المعدات والأدوات المتطورة في مراكز التدريب.
- ضعف التكيف مع الرقمنه :عدم تحديث المناهج بما يتماشى مع التحول الرقمي واحتياجات الاقتصاد الحديث.
- تفاوت البنية التحتية التقنية :بعض الدول العربية تفتقر إلى البنية التحتية اللازمة لدعم التعليم الفني الرقمي.

التحديات البيئية (Environmental)

- قلة الوعي بالاستدامة :عدم إدراج قضايا البيئة والاستدامة ضمن مناهج التعليم الفني.
- تأثير التغير المناخي :خاصة على بعض القطاعات التدريبية (مثل الزراعة والصناعة) التي قد تواجه تغيرات بسبب الظروف المناخية.

التحديات الجغر افية (Geographical)

مثل المناطق القاحلة أو المتضررة بيئيًا التي تؤثر على تقديم الخدمات التدريبية.

التحديات القانونية (Legal)

- غياب التشريعات الداعمة :عدم وجود قوانين واضحة لدعم وتطوير التعليم الفني.
- ضعف الحوكمة :غياب أنظمة فعالة لمراقبة وضمان جودة التدريب المهني.
- قوانين العمل :عدم وجود حوافز قانونية لتشجيع الشركات على توظيف خريجي التعليم الفني.

رابعًا، محددات بناء الرؤية الاستشرافية

التوافق مع أهداف التنمية المستدامة والاستفادة من التجارب العالمية

يجب أن تراعي الرؤية الاستشرافية ضرورة المشاركة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة والتي تغطي عددًا من المجالات التي تسهم في النهوض بجميع دول الوطن العربي حيث يمكن أن يلعب التعليم الفني والمهني الجيد دورا فيها؛ كما يجب أن تستفيد الرؤية من التوجيهات والمعايير التي طورها اليونسكو UNESCO فيما يختص بتطوير التعليم الفني وكذلك الاستفادة من أفضل التجارب العالمية في ذلك الشأن مثل تلك المتعلقة بتطوير المناهج والتدريب التقني، فضلًا عن التعاون مع المؤسسات الدولية والاستفادة من أفضل التجارب العالمية في هذا المجال لضمان جودة التعليم الفني والمساهمة في التنمية المستدامة.

التوافق مع الاستراتيجيات الوطنية للدول العربية

تم بناء الرؤية انطلاقًا من التوافق بين استراتيجيات التعليم الفني في الدول العربية والذي يعكس الجهود المشتركة الهادفة إلى تعزيز الكفاءات والمهارات اللازمة لسوق العمل. يتم ذلك من خلال الاطلاع على السياسات التعليمية وطرق وتطوير المناهج الدراسية لتكون متماشية مع احتياجات الأسواق المحلية والإقليمية.

التوافق مع تحليل البيئة الخارجية

يتم أيضا وضع الرؤية للتوافق مع تحليل البيئة الخارجية والتي تشمل تقييم العوامل السياسية حيث تلعب السياسات الحكومية والاستراتيجيات الوطنية دورًا محوريًا في دعم التعليم الفني، وتعزز استثمارات الحكومات في هذا القطاع وتهيئة البيئة التشريعية المناسبة والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي تؤثر على التعليم الفني في الدول العربية. وتتضمن البيئة الخارجية أيضًا العوامل الاقتصادية، والتي تتطلب أن تتوافق المناهج مع متطلبات السوق. والعوامل الاجتماعية التي تتطلب فهم التوجهات الاجتماعية، مثل تغيير نظرة المجتمع تجاه التعليم الفني، وتعزيز ثقافة العمل المهني بين الشباب، وأخيرًا العوامل التكنولوجية وهي إدماج التكنولوجيا في التعليم الفني والمهني والتي تعزز من جودة التعلم ويعد الطلبة لمواجهة تحديات العصر الرقمي، بالتالي يتطلب التوافق مع تحليل البيئة الخارجية استراتيجيات مرنة تتكيف مع المتغيرات الخارجية، مما يسهم في تعزيز فعالية التعليم الفني واستجابته لاحتياجات المجتمع.

التوافق مع التحليل الرباعي

يتم بناء الرؤية الاستشرافية بالاستفادة من التحليل الرباعي شاملا الفرص والتهديدات المتاحة في البيئة الخارجية، ونقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للتعليم الفني مع الارتكاز إلى ما تم تحقيقه في التعليم العام كعامل نجاح رئيسي في إعداد الرؤية الاستشرافية.

خامسًا، الرؤية الاستشرافية للتعليم المهني والفني في الدول العربية

"تعليم فني متكامل ومتميز، يسهم في تنمية المهارات والابتكار، ويلبي احتياجات سوق العمل، مما يعزز التنمية المستدامة والقدرة التنافسية للدول العربية."

ركائز الرؤية:

1. **جودة التعليم الفني والمهني:** تقديم برامج تعليمية حديثة ومتطورة تتماشى مع المعايير العالمية.
2. **البرامج الدراسية:** تطوير برامج التعليم الفني يعد أمرًا حيويًا لمواكبة التغيرات السريعة في سوق العمل وضمان تأهيل الطلبة بالمهارات اللازمة لتتوافق مع متطلبات التنمية المستدامة، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية.
3. **الشراكات الفعالة:** تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص لتوفير فرص التدريب والتوظيف.
4. **تطوير الكوادر البشرية:** الاستثمار في تدريب المعلمين والمشرفين على أحدث أساليب التعليم والتدريب.
5. **النظرة المجتمعية:** تحسين النظرة المجتمعية للتعليم الفني والمهني بالمشاركة الفعالة مع المجتمع.
6. **تمكين الشباب:** توفير بيئة تعليمية تشجع على التفكير النقدي والابتكار، مما يمكن الشباب من مواجهة تحديات المستقبل.
7. **رقمنة التعليم الفني والمهني:** وضع إستراتيجية للتحول الرقمي للتعليم الفني والمهني لتسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز قدرة الطلبة على اكتساب المهارات المطلوبة في سوق العمل، من خلال استخدام التكنولوجيا بشكل فعال، يمكن تحقيق نتائج تعليمية أفضل وزيادة فرص التوظيف للخريجين.
8. **الاقتصاد الأخضر:** يمكن أن يكون التعليم الفني محركًا رئيسيًا لدعم الاقتصاد الأخضر من خلال توفير المهارات والمعرفة اللازمة للأجيال القادمة، هذا التوجه لا يسهم فقط في تطوير القوى العاملة، بل يسهم أيضًا في بناء مستقبل أكثر استدامة وتوازنًا بيئيًا.
9. **إتاحة مسارات التعليم الفني العالي:** منظومة تسمح بالتحاق طلاب القطاع بالتعليم الفوق المتوسط والتعليم العالي في نفس مجالات الدراسة حتى درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في مجال الدراسة الفنية المتخصصة.

5.1. الركيزة الأولى: جودة التعليم الفني والمهني

من الضروري تعزيز ضمان جودة التعليم الفني وسرعة إنشاء هيئة لضمان الجودة والاعتماد لجميع الدول العربية أو إنشاء هيئات خاصة بضمان جودة التعليم الفني والمهني لكل دولة ويتم الاعتراف المتبادل بين تلك الهيئات. وتلعب هذه المؤسسات دورًا محوريًا في الحفاظ على معايير الجودة العالية في جميع مدارس وبرامج التعليم الفني. وينبغي أن تشمل الخطوات الفورية الانتهاء من الهيكل التنظيمي لهيئة ضمان الجودة والاعتماد، وتوظيف الموظفين المؤهلين، وتطوير إجراءات الاعتماد الموحدة. كما يوصى بالتركيز على تبسيط جمع البيانات وتعزيز البنية الأساسية للمدارس، وخاصة من خلال التمويل العام والشراكات الاستراتيجية، لدعم التحسين الشامل لنظام التعليم الفني كما أن الحوكمة، التشريع، الشفافية، والمساءلة تعد من العناصر الأساسية في تطوير التعليم الفني والتدريب، حيث تسهم بشكل كبير في تحسين الأداء وضمان الجودة والفعالية في المؤسسات التعليمية والتدريبية. وفيما يلي توضيح لدور كل عنصر من هذه العناصر في تطوير التعليم الفني والتدريب:

أولويات الركيزة الأولى:

- تصميم أداة معيارية لتحديد الفجوات بهدف تقييم مدى استعداد مؤسسات التعليم الفني والمهني للحصول على الاعتماد من الهيئات المختصة بذلك.
- إنشاء وتشغيل وحدة داخل كل مؤسسة تعليمية لضمان الجودة والاعتماد لبناء قدرات الكوادر البشرية وتعزيز قدرتها على إحداث التغيير الشامل في مجال الجودة ومن ثم توفير الدعم للمؤسسة للحصول على الاعتماد.
- إنشاء نظام التدقيق الداخلي.
- تحديث وتعزيز معايير نظام القبول للطلاب والطالبات بما يتضمنه من أنماط مختلفة.
- توفير الدعم الفني والمالي للمؤسسات الفنية من حيث الكوادر البشرية والأجهزة والمعدات والبنية التحتية.
- تعزيز القدرة التنافسية التي يتمتع بها نظام التعليم الفني والمهني عن طريق الارتقاء بتصنيف الدول العربية في المؤشرات العالمية المعنية بمجال التعليم الفني والمهني.
- اعداد قوانين وتشريعات واضحة تضمن تنفيذ برامج التدريب بشكل يتوافق مع احتياجات السوق.
- تشجيع الشفافية في تقديم المعلومات المتعلقة بالبرامج التدريبية وتوزيع الموارد.
- إقامة نظام فعال للمساءلة لضمان تقييم دوري للأداء واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة.
- تطوير مؤشرات أداء قابلة للقياس لقياس نجاح البرامج التدريبية والتأكد من جودتها.

5.2. الركيزة الثانية البرامج الدراسية:

تعتبر برامج التعليم الفني من الركائز الأساسية لتطوير القوى العاملة وتعزيز الاقتصاد. تهدف هذه البرامج إلى تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات التطبيقية اللازمة للعمل في مجموعة متنوعة من الصناعات. تشمل مجالات التعليم الفني تخصصات متعددة، مثل تكنولوجيا المعلومات، والميكانيكا، والهندسة، والفنون التطبيقية، مما يسهم في تلبية احتياجات السوق المتغيرة.

تتميز برامج التعليم الفني بتركيزها على التعلم العملي والتدريب المهني، حيث توفر فرصًا للتدريب في بيئات العمل الحقيقية، مما يعزز من جاهزية الطلبة لدخول سوق العمل، كما تسهم هذه البرامج في تقليل نسبة البطالة بين الشباب من خلال تزويدهم بمهارات مطلوبة.

بالإضافة إلى ذلك، تسعى برامج التعليم الفني إلى تطوير المهارات الناعمة مثل التواصل وحل المشكلات، مما يسهم في تشكيل قوى عاملة قادرة على التكيف مع تحديات العصر الحديث، من خلال الاستثمار في التعليم الفني، يمكن للمجتمعات تعزيز التنمية المستدامة والنمو الاقتصادي.

ويعتمد تحول التعليم الفني بشكل كبير على التوافق الفعال بين خريجيه واحتياجات سوق العمل والوظائف المستقبلية، تم تصميم الركيزة الثانية لضمان انتقال خريجي التعليم الفني بسلاسة إلى عالم العمل وتجهيزهم جيدًا لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل. وفقًا لمنهجية التعليم القائم على الجدارات التي تتضمن الجدارات الأساسية التي أقرها الاتحاد الأوروبي (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني المصرية 2024) يقترح تحويل جميع المناهج الدراسية في مسارات التعليم الفني والمهني لتكون مبنية على منهج الجدارات.

أولويات الركيزة الثانية:

- وضع خطة شاملة لتطوير كافة مناهج التعليم الفني والمهني إلى تعليم قائم على الجدارات والاستمرار في مراجعة التخصصات الموجودة في كافة القطاعات لملاءمتها لسوق العمل والتحقق من صحة كافة المناهج المطورة مع مؤسسات القطاع الخاص، ووضع مناهج تهدف إلى تحسين القدرة التنافسية لخريجي التعليم الفني العربي محليًا وإقليميًا ودولياً تلك التخصصات الجديدة مثل تقنيات الذكاء الاصطناعي (AI) والطاقة المتجددة والبرمجة وتطوير التطبيقات والواقع الافتراضي والواقع المعزز إدارة سلاسل الإمداد الأمن السيبراني والتكنولوجيا الصحية.

- التعاون مع مجالس المهارات القطاعية إذا وجدت أو مع شركاء القطاع الخاص في القطاعات التي لا يوجد بها مجالس مهارات قطاعية راسخة، لمواءمة المعايير المهنية مع مناهج التعليم القائم على الجدارات.
- تعميم نموذج مشاركة ممثلي القطاع الخاص في التقييم النهائي للطلاب داخل نظام التعليم القائم على الجدارات.
- إنشاء نظام رقمي يسهل الاعتراف الدولي بمؤهلات التعليم الفني لخريجي التعليم الفني والمهني لتسهيل التحاق الخريجين الراغبين في وظائف خارجية.
- إنشاء آلية تستهدف إعداد دراسات تتبع منتظمة لدراسة مدى ملائمة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل بصفة مستمرة.
- إقامة روابط بين خريجي منظومة التعليم الفني والمهني ومؤسسات سوق العمل على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.
- دمج المزيد من مهارات اللغة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج وتنفيذ المزيد من البرامج باللغة الإنجليزية واللغات الأخرى.
- الاستفادة من تقارير ونتائج نظام معلومات سوق العمل لتحويل وتحديث سياسات التعليم الفني لتعكس احتياجات سوق العمل المعلنة.

5.3. الركيزة الثالثة: الشراكات الفعالة

تلعب الشراكة مع القطاع الخاص دورًا حيويًا في تطوير التعليم الفني والمهني، حيث تسهم في تحسين جودة التعليم، وزيادة التوظيف، وضمان توافق المناهج مع احتياجات سوق العمل حيث يمكن للشركات تقديم رؤى حول المهارات المطلوبة في السوق، مما يساعد في تحديث المناهج لتلبية هذه الاحتياجات وتصميم برامج تعليمية مخصصة تركز على مجالات معينة، مثل الطاقة المتجددة أو تكنولوجيا المعلومات، أيضا توفر الشراكة مع القطاع الخاص توفير فرصًا للطلاب للتدريب العملي في الشركات، مما يعزز من مهاراتهم ويزيد من فرص توظيفهم وتعليم الطلبة المهارات اللازمة للعمل في بيئات عمل حقيقية، مما يزيد من جاهزيتهم لسوق العمل، بالإضافة إلى إنه يمكن توفير برامج توجيه وإرشاد تساعد الطلبة على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مساراتهم المهنية، وتشجيع التعاون في مشاريع بحث وتطوير جديدة تساهم في تحسين العمليات الإنتاجية وزيادة الاستدامة.

أولويات الركيزة الثالثة:

- رفع الوعي بإصلاح التعليم والتدريب المهني وإشراك الشركاء في القطاع الخاص/العام في أنشطة الإدراك الاجتماعي.
- تصميم وتنفيذ المناهج لتتوافق مع المهارات المطلوبة في سوق العمل.

- إشراك القطاع الخاص في عملية التقييم والامتحانات.
- تقديم فرص للطلاب للتدريب في الشركات والمؤسسات، مما يعزز من تجربتهم العملية.
- تطوير مشاريع تطبيقية تشترك فيها المدارس والشركات لتطبيق المعرفة المكتسبة.
- تقديم برامج تدريب مستمرة للمعلمين بالتعاون مع الشركات لتعزيز مهاراتهم.
- إنشاء برامج توظيف مشتركة تضمن للطلاب فرصة الالتحاق بسوق العمل بعد التخرج.
- توفير معلومات عن الوظائف المتاحة واحتياجات الشركات.
- تعزيز مهارات التواصل، القيادة، وحل المشكلات من خلال ورش عمل بالتعاون مع الشركات.
- تشجيع الطلبة على المشاركة في فرق عمل تعكس بيئات العمل الحقيقية.
- تنظيم حملات مشتركة مع القطاع الخاص لزيادة الوعي بأهمية التعليم الفني ودوره في التنمية الاقتصادية.
- وضع آليات لتقييم فعالية الشراكة وتطويرها بشكل مستمر.

5.4. الركيزة الرابعة تطوير الكوادر البشرية

إن معالجة التحديات في مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم أمر بالغ الأهمية لنجاح استراتيجية التعليم الفني والمهني فإلى جانب النقص المستمر في المعلمين، هناك حاجة ملحة لتعزيز التدريب المستمر لمعلمي التعليم الفني، وخاصة في تطوير المهارات التقنية المتقدمة التي تتوافق مع معايير الصناعة والمتطلبات التكنولوجية المتطورة. وترتبط جودة التدريس ارتباطًا مباشرًا بفعالية برامج التدريب هذه، مما يجعل من الضروري توفير دعم قوي من خلال مؤسسة التعليم الفني والتدريب المهني وغيرها من المؤسسات. وعلاوة على ذلك، تشكل قضية الرواتب المنخفضة تحديًا كبيرًا لتحفيز المعلمين والاحتفاظ بهم. فالتعويضات المنخفضة لا تؤثر فقط على جاذبية مهنة التدريس، بل تقوض أيضًا الجهود المبذولة لتجنيد المعلمين ذوي المهارات العالية والاحتفاظ بهم. ولمعالجة هذه المشكلة، ينبغي للجهات المسئولة استكشاف حوافز مبتكرة، بما في ذلك الحوافز القائمة على الأداء وآليات الدعم المالي، لتحسين تحفيز المعلمين ورضاهم، وسيكون ضمان التمويل المستدام لمؤسسة التعليم الفني والتدريب المهني والانخراط في مشاورات مكثفة مع المعلمين لتقييم فعالية برامج التدريب أمرًا بالغ الأهمية لإنشاء قوة عاملة تدريسية مدعومة جيدًا وحافزة وقادرة على تقديم تعليم فني عالي الجودة.

أولويات الركيزة الرابعة:

- إعداد كوادر في مجال إدارة مؤسسات التعليم الفني والمهني وتعليم الكوادر كيفية القيادة وإدارة المؤسسات التعليمية بكفاءة.
- إعداد نظام تأهيل وترقي لمعلمي التعليم الفني والمهني والمدربين والمقيمين والمحققين الداخليين والخارجيين بما في ذلك التعليم المستمر بالتعاون مع مؤسسات تدريبية دولية.

- إنشاء أكاديميات مسئولة عن تدريب الكوادر البشرية لمنتمي التعليم الفني والمهني.
- توفير برامج تدريبية متخصصة تركز على المهارات الفنية المحددة المطلوبة في مختلف الصناعات.
- تعزيز التجارب العملية من خلال ورش العمل والتدريب في بيئات العمل الحقيقية.
- تدريب الكوادر على كيفية تحسين مهارات التواصل مع الطلبة وزملائهم وتعزيز القدرة على العمل في فرق، مما يعكس بيئة العمل الحقيقية.
- تعزيز قدرات المعلمين حول كيفية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، مثل استخدام البرمجيات التعليمية وأدوات التعلم الرقمي.
- تمكين المعلمين من تقديم محتوى رقمي تعليمي عبر منصات التعليم الإلكتروني.
- إقامة شراكات مع المؤسسات الصناعية لتوفير فرص التدريب العملي والمشاريع المشتركة.
- توفير دعم وإرشاد للمعلمين لتحديد مساراتهم المهنية وتحقيق أهدافهم.
- تشجيع المعلمين على المشاركة في مشاريع بحثية تساهم في تحسين البرامج.

5.5. الركيزة الخامسة النظرة المجتمعية

إن تحسين التصور الاجتماعي للتعليم الفني أمر حيوي لجذب المزيد من الطلبة وأصحاب المصلحة إلى هذا القطاع. ومن المستحسن إطلاق حملة إعلامية شاملة لتسليط الضوء على النجاحات وفرص العمل المتاحة من خلال التعليم الفني، والاستفادة من منصات مختلفة وإشراك المؤثرين وقادة الصناعة والخريجين الناجحين. كما يمكن تعزيز صورة التعليم الفني بشكل كبير من خلال المشاركة النشطة في المسابقات الوطنية والإقليمية والدولية للمهارات، والتي تعرض مواهب وكفاءات طلاب وخريجي التعليم الفني، ولا تعمل هذه المسابقات على رفع مستوى رؤية التعليم الفني فحسب، بل إنها توضح أيضًا أهميته وقيمته في سوق العمل التنافسية. إن التركيز على إنشاء وتعزيز "القدوة" داخل مجتمع التعليم الفني، بما في ذلك الخريجين الناجحين وقادة الصناعة الذين ازدهروا في حياتهم المهنية من خلال التعليم الفني، يمكن أن يلهم ويحفز الطلبة الحاليين والمحتملين. ومن خلال دمج هذه القدوة في وسائل الإعلام المختلفة والحملات التعليمية والأحداث العامة، يمكن رفع مستوى التعليم الفني باعتباره طريقًا موثوقًا وجذابًا للنجاح. وعلاوة على ذلك، فإن مواءمة المسارات التعليمية بين التعليم الفني والتعليم العالي من شأنه أن يعزز مصداقية وجاذبية التعليم الفني كخيار مهني قابل للتطبيق ومجزٍ.

أولويات الركيزة الخامسة:

- تنظيم حملات توعوية تستهدف المجتمعات المحلية لتعزيز فهم فوائد التعليم الفني ودوره في التنمية الاقتصادية.
- تسليط الضوء على قصص نجاح خريجي التعليم الفني الذين حققوا إنجازات في مجالاتهم.

- إقامة شراكات مع القطاع الخاص لتوفير فرص تدريب عملي، مما يزيد من فرص توظيف الطلبة.
- دعوة الشركات لرعاية فعاليات تعليمية تعزز من قيمة التعليم الفني وتظهر تأثيره الإيجابي على المجتمع.
- تقديم تخصصات جديدة للتعليم الفني التي تتضمن تقنيات حديثة ومهارات متطورة.
- توضيح كيف يسهم التعليم الفني في تنمية الاقتصاد المحلي وزيادة الإنتاجية.
- تشجيع وسائل الإعلام على تغطية فعاليات التعليم الفني وإبراز قصص النجاح.
- دعم إنتاج محتوى إعلامي يُظهر الفوائد الاقتصادية والاجتماعية للتعليم الفني
- تقديم برامج توجيه للطلاب وأولياء الأمور؛ لتوضيح مسارات التعليم الفني وميزاتها مع تشجيع المدارس على تنظيم زيارات ميدانية للمؤسسات والشركات المحلية؛ لتوضيح أهمية التعليم الفني.
- تنظيم ورش عمل وحلقات نقاش؛ لمساعدة الطلبة في فهم الخيارات المتاحة في التعليم الفني وتنظيم أنشطة مجتمعية تشرك المجتمع في التعليم الفني، مثل المعارض والندوات.

5.6. الركيزة السادسة تمكين الشباب

تمكين الشباب في التعليم الفني يمثل أولوية استراتيجية في عصر يتسم بالتغيرات السريعة في سوق العمل. إذ يسعى التعليم الفني إلى تزويد الشباب بالمهارات العملية والتقنية اللازمة لمواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية. من خلال التركيز على التعليم المهني، يتمكن الشباب من اكتساب معرفة متخصصة في مجالات مثل التكنولوجيا، والهندسة، والميكانيكا، مما يعزز فرصهم في التوظيف. وتعمل برامج التعليم الفني على تلبية احتياجات السوق من خلال تحديث المناهج وتوفير تدريب عملي في بيئات العمل الحقيقية، هذا التوجه لا يسهم فقط في تأهيل الشباب للوظائف المتاحة، بل أيضًا في تطوير روح المبادرة والابتكار لديهم، مما يمكنهم من بدء مشاريعهم الخاصة أو الانخراط في مجالات جديدة، علاوة على ذلك، فإن تمكين الشباب في التعليم الفني يعزز من مشاركتهم الفعّالة في المجتمع، ويعطيهم صوتًا في القضايا التي تهمهم، من خلال التعليم الفني، يكتسب الشباب الثقة والقدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مستقبلهم المهني، مما يساهم في بناء قوى عاملة قادرة على مواجهة تحديات العصر والمساهمة في تنمية المجتمع.

في الختام، يمثل تمكين الشباب في التعليم الفني حجر الزاوية لبناء مجتمعات مستدامة وقادرة على التطور، مما يجعل هذا المجال حيويًا لتحسين نوعية الحياة وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي.

أولويات الركيزة السادسة:

- تعزيز البرامج التعليمية والتدريبية التي تتماشى مع احتياجات السوق الصناعي، مما يساعد الشباب على اكتساب المهارات اللازمة.

- دعم مبادرات الابتكار وتأسيس الشركات الناشئة من خلال توفير التمويل والمشورة، وتشجيع ثقافة ريادة الأعمال.
- خلق بيئات صناعية تدعم التوظيف، من خلال تحفيز الاستثمارات في القطاعات الصناعية المختلفة.
- استخدام التكنولوجيا الحديثة في العمليات الصناعية، مما يزيد من الإنتاجية ويخلق فرص عمل جديدة.
- تعزيز التعاون بين الحكومة والشركات لتطوير برامج تمويلية وتدريبية تساهم في تمكين الشباب.
- تشجيع الشباب على الانخراط في الصناعات المستدامة والصديقة للبيئة، مما يعزز الوعي البيئي ويخلق فرص جديدة.
- توفير منصات لتوجيه الشباب ومساعدتهم في تحديد مساراتهم المهنية، وتعريفهم بالفرص المتاحة في الصناعة.

5.7. الركيزة السابعة رقمنة التعليم الفني والمهني

تعتبر رقمنة التعليم الفني والمهني خطوة استراتيجية مهمة نحو تطوير وتعزيز الكفاءة التعليمية في هذا المجال. مع التقدم السريع للتكنولوجيا والرقمنة في جميع جوانب الحياة، أصبح من الضروري تبني أساليب جديدة تلبي احتياجات سوق العمل وتساهم في رفع كفاءة الطلبة.

تسهم الرقمنة في تحويل الأساليب التقليدية للتعليم إلى بيئات تعليمية تفاعلية ومبتكرة، حيث تتيح للطلاب الوصول إلى موارد تعليمية متعددة، وتوفير تجارب تعليمية مرنة تتماشى مع أنماط التعلم المختلفة. كما تعزز من فرص التدريب العملي من خلال المحاكاة والأدوات الرقمية، مما يساعد الطلبة على اكتساب المهارات اللازمة بشكل أكثر فعالية. علاوة على ذلك، توفر الرقمنة إمكانيات تقييم مستمر وتحليل بيانات الأداء، مما يسهل على المعلمين تتبع تقدم الطلبة وتقديم الدعم المناسب، وبذلك يسهم التعليم الفني والمهني الرقمي في تجهيز الخريجين بمهارات تنافسية تواكب احتياجات السوق الحديثة، مما يساهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية. في هذا السياق، يُعتبر الاستثمار في رقمنه التعليم الفني والمهني ضرورة ملحة لتحقيق التنمية المستدامة وتعزيز القدرة التنافسية للدول في عصر المعلومات.

أولويات الركيزة السابعة:

- تطوير مناهج تدمج التكنولوجيا والمهارات الرقمية بشكل فعّال.
- التركيز على مجالات تحتاجها السوق مثل البرمجة، الإلكترونيات، والذكاء الاصطناعي.
- تجهيز المدارس والمعاهد بالمعدات والأدوات اللازمة، مثل الحواسيب والبرمجيات الحديثة.
- توفير البنى التحتية لتشغيل بيئات التعلم الرقمي في جميع المرافق التعليمية.
- تقديم دورات تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم الرقمية وأساليب التعليم الحديثة.

- تشجيع المعلمين على استخدام الأدوات الرقمية في العملية التعليمية.
- تطوير منصات إلكترونية توفر محتوى تعليمي تفاعلي، ودورات تدريبية، وموارد تعليمية مفتوحة.
- تيسير الوصول إلى المعرفة لجميع الطلبة.
- استخدام المحاكاة والبرمجيات التدريبية لتوفير تجارب عملية آمنة وفعّالة.
- إقامة شراكات مع المؤسسات الصناعية لتوفير فرص تدريب واقعية.
- اعتماد أدوات تقييم رقمية لقياس أداء الطلبة وتقدمهم بشكل مستمر.
- تحليل البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف.
- دعم المشاريع الطلبة والمبادرات التي تشجع على الابتكار والتفكير الريادي.
- توفير موارد وإرشادات لتنمية المهارات الريادية.
- إنشاء قنوات للتواصل بين الطلبة والمعلمين والمشتغلين في الصناعة.
- تعزيز العمل الجماعي والتعلم التعاوني عبر أدوات رقمية.

5.8. الركيزة الثامنة الاقتصاد الأخضر

يعتبر الاقتصاد الأخضر نموذجًا حديثًا للتنمية الاقتصادية يهدف إلى تحقيق النمو المستدام مع الحفاظ على البيئة، يتضمن هذا المفهوم استخدام الموارد الطبيعية بشكل مسؤول وتقليل التأثيرات السلبية على البيئة، مما يساعد على تحسين جودة الحياة للأجيال الحالية والمقبلة، وتكمن أهمية الاقتصاد الأخضر في الاستدامة البيئية والكفاءة الاقتصادية والعدالة الاجتماعية، ويلعب التعليم الفني دورًا حيويًا في تحقيق أهداف الاقتصاد الأخضر من خلال تطوير المهارات، تعزيز الابتكار وخلق فرص العمل.

أولويات الركيزة الثامنة:

- إدماج مفاهيم الاقتصاد الأخضر في المناهج الفنية؛ لتزويد الطلبة بالمعرفة اللازمة حول الاستدامة والابتكار.
- تعزيز مهارات المعلمين في مجالات التكنولوجيا الخضراء والبيئة لتوجيه الطلبة بشكل فعال.
- تنفيذ مشاريع عملية تركز على حلول مستدامة، مثل الطاقة المتجددة وإدارة النفايات.
- التعاون مع الشركات؛ لتوفير فرص التدريب العملي وتطبيق المعرفة في بيئة العمل.
- دعم الأنشطة البحثية التي تركز على تطوير تقنيات وطرق جديدة تساهم في الاقتصاد الأخضر.
- تنظيم ورش عمل وحملات توعية؛ لتشجيع الطلبة والمجتمع على أهمية الاستدامة.
- إرشاد الطلبة حول كيفية تقييم الأثر البيئي للأنشطة الصناعية والتجارية.

5.9. الركيزة التاسعة إتاحة مسارات التعليم الفني العالي

إتاحة فرص الانتقال للطلاب من التعليم الفني والمهني إلى مؤسسات التعليم العالي التكنولوجي والأكاديمي هي خطوة هامة لتعزيز التعليم الفني وتوسيع آفاق الطلبة وأيضا يؤدي إلى تحسين الصورة الذهنية للتعليم الفني والمهني ويتم فتح المسار حتى درجة الدكتوراه في التعليم الفني في مجال التخصص.

أولويات الركيزة التاسعة:

- إنشاء برامج دراسية معتمدة تسهل انتقال الطلبة، مثل دبلوم التعليم الفني الذي يتيح للطلاب دخول الجامعات.
- تبني معايير قبول تضمن سهولة دخول الطلبة من التعليم الفني والمهني.
- تقديم برامج دراسات عليا في مجالات مثل الهندسة التقنية، تكنولوجيا المعلومات، إدارة الأعمال، وغيرها.
- توفير برامج توجيه وإرشاد لمساعدة الطلبة في اختيار التخصصات المناسبة وتخطيط مسيرتهم الأكاديمية
- إقامة شراكات بين المؤسسات التعليمية المهنية والجامعات لتوفير مسارات تعليمية متكاملة.
- تنظيم دورات تحضيرية للطلاب لتعزيز مهاراتهم الأكاديمية قبل الانتقال إلى التعليم العالي.
- تقديم منح دراسية أو دعم مالي للطلاب الذين ينتقلون إلى التعليم العالي لتشجيعهم على مواصلة دراستهم.
- حملات توعية لأهمية التعليم الفني والمهني كخطوة نحو التعليم العالي وتحسين الفرص الوظيفية.

خاتمة

في الختام، يمكن القول إن الرؤية الاستشراقية لتطوير التعليم الفني في الوطن العربي تقدم إطارًا شاملًا لتحسين التعليم المهني والتقني بما يتناسب مع التطورات العالمية ومتطلبات سوق العمل. من خلال التركيز على الربط بين التعليم الفني وسوق العمل، تحديث المناهج لتواكب التقدم التكنولوجي، وتطوير الكوادر البشرية، يمكن تعزيز دور التعليم الفني في تمكين الشباب العربي وتوفير الفرص المهنية لهم. بالإضافة إلى ذلك، يعكس التعاون مع المؤسسات الدولية والاستفادة من التجارب العالمية أهمية تبادل الخبرات وتحقيق أفضل الممارسات. إن تنفيذ هذه الرؤية يتطلب إرادة سياسية، وتعاون مشترك بين الحكومات والمؤسسات التعليمية والقطاع الخاص، لضمان تحقيق التنمية المستدامة والازدهار الاقتصادي في الدول العربية.

الفصل السادس

التعليم في حالات الطوارئ والأزمات

تمهيد

تشهد دول العالم تغيرات سريعة معقدة غير مسبوقة، وحالات من عدم الانتظام تؤثر على مجمل القطاعات الحيوية والخدماتية التي تقدمها تلك الدول لمواطنيها في الحالات الطبيعية؛ وهذه الأوضاع غير المنتظمة ناتجة عن حالات طارئة مرت وتمر بها البلاد، منها ما هو طبيعي كالكوارث الوبائية الفيروسية والبكتيرية وما شابهها، والكوارث الجيولوجية كالزلازل والتسونامي والانهيارات الأرضية، والكوارث المناخية مثل الأعاصير والحرائق وموجات الحر والفيضانات المفاجئة؛ وهناك أيضًا كوارث وأزمات مفتعلة من صنع البشر مثل الحروب والنزاعات المسلحة، والكوارث التكنولوجية كالفشل في البنى التحتية التقنية والهجمات السيبرانية على البنى التحتية وانفجار مصانع كبرى وغير ذلك.

وفي هذا الإطار، تعيش الدول العربية أوضاعًا حرجة من حالات عدم الاستقرار، فهي عانت من الكوارث الطبيعية مثل تفشي وباء كوفيد-19 العالمي في 2019 و2020، وفيضانات السودان على طول نهر النيل في 2020، وزلزال الحوز في المغرب في 2023، وإعصار شاهين في عمان واليمن في 2021، وموجات الحر الشديد المتكررة في الكويت والعراق في 2020، والتي أثرت بشكل كبير ومباشر على المجتمعات المحلية وخلفت خسائر بشرية ومادية ضخمة؛ وعلاوة على ذلك، هناك الأزمات والحروب التي تعصف بربع الدول العربية، حيث تعاني دول منذ بداية العقد الحالي من نزاعات مسلحة وأوضاع غير مستقرة في أراضيها مثل فلسطين ولبنان والسودان واليمن وسوريا والعراق وليبيا وغيرها؛ هذه الأزمات المتتالية وخاصة النزاعات المسلحة الممتدة أضعفت الدول العربية وجعلت أنظمتها هشة وغير قادرة على الصمود والتعافي، وخلفت موجات ضخمة من النزوح الداخلي والخارجي بحثًا عن الأمن، الأمر الذي أثر بشكل مباشر على خدمات الدول الحياتية للمواطنين وفي مقدمتها قطاع التعليم؛ حيث ذكرت دراسة لليونسكو قبل جائحة كوفيد-19، بتأثر أكثر من 47 مليون من الأفراد والمواطنين في الدول العربية بالأزمات والنزاعات الحاصلة، وأضافت الدراسة أن هناك أكثر من 13 مليون طفل وشاب لا يرتادون المدرسة، الأمر الذي يؤدي لنشوء أزمة تنموية تطال المجتمع بجميع شرائحه؛ وزادت جائحة كوفيد الطين بلة، حيث أشارت دراسة "أطفال خارج المدرسة" التي أجرتها اليونيسيف في 2021 إلى تباين الجهود المبذولة لضمان الوصول إلى التعلم من بلد إلى آخر في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وتظهر الأدلّة على المستوى الإقليمي أن حوالي 40 في المائة من الطلبة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (37 مليون طفل ومراهق) لم يستفيدوا من أي مبادرة للتعلم عن بُعد، وكان معظمهم أصلًا من الفئات الضعيفة والمحرومة (اليونيسيف، 2021 ؛ اليونسكو، 2017). وفي الإطار نفسه أشار التقرير العالمي لرصد التعليم في الدول العربية إلى أثر النزاعات المسلحة في تعميق فجوة اللامساواة بين الفتيان والفتيات حيث الفوارق بين الجنسين بصدد التعمق وخاصة في التعليم الثانوي والعالي (معهد اليونسكو للإحصاء، 2021).

ولعله من نافلة القول، بأن المنظمات العالمية والإقليمية والوكالات الدولية المهتمة بالمجال التربوي مثل اليونسكو والألكسو والإيسيسكو والشبكة المشتركة لوكالات التعليم في الأزمات، واليونيسيف وغيرها، قد أجمعت على أهمية دور الأنظمة التعليمية في الاستجابة المبكرة والفعالة للأزمات، من خلال الحفاظ على التعليم في الحالات الطارئة والاستمرار

بتقديم الخدمات التعليمية للجميع، الأمر الذي يمكن أن يساعد في منع العنف أو الحد منه والمساهمة في إعادة بناء المجتمعات المتأثرة بالصراع من خلال العدالة الاجتماعية والمساواة والمواطنة الشاملة، وشفاء الآثار النفسية، وتعزيز بيئة ديمقراطية، والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ كما دعت لضرورة لحظ الحاجات والعوامل النفسية والوجدانية للطلبة ولمقدمي الرعاية وكذلك للمعلمين بما من شأنه أن يعمل على التعافي السريع من آثار الأزمات والتخفيف من حدة تبعاتها (اليونيسيف، 2024 ؛ Salha et al., 2024 ؛ Jusko & Mulija, 2022).

انطلاقًا مما تم ذكره، وتماشيًا مع قمة تحويل التعليم (United Nations, 2022)، والخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ (الألكسو، 2022)، ومعايير التعليم في حالات الطوارئ (INEE, 2024)، وإطار العمل الاستراتيجي لليونسكو للتعليم في حالات الطوارئ في الدول العربية 2018-2021 (اليونسكو، 2017)؛ بات من الضرورة بمكان تضافر الجهود وحشد الطاقات لتطوير أنظمة تعليمية قادرة على التخطيط الاستراتيجي لتعليم "مرن" يأخذ بعين الاعتبار الأزمات الحالية التي تواجه الدول العربية وتلك التي قد تحدث في المستقبل، مع رصد للقدرات والآليات التي تُمَكن النظم التعليمية من التأهب والاستعداد للأزمات، ثم الاستجابة الفعالة من خلال بناء قدرات العاملين في المجال التعليمي على التعامل مع الأزمات وإدارتها بشكل ناجع، ووضع استراتيجيات التعافي من تبعاتها؛ هذه العناصر سنتاولها بشيئ من التفصيل في سياق الفصل الحالي، حيث سيجيب هذا الفصل عن أسئلة رئيسية بما خص التعليم في الحالات الطارئة وهي كيف يتم استمرار تقديم التعليم الجيد والشامل في ظل الأزمات والحالات الطارئة؟ وما هي الدروس المستفادة من السيناريوهات التعليمية واستراتيجيات التدريس التي تم تنفيذها للحفاظ على التعليم في سياقات الأزمات المختلفة؟

وفي هذا الإطار سيتم تناول أثر الأزمات الحالية على واقع التعليم في الدول العربية لا سيما في موضوع الإتاحة والمساواة والجودة في توفير التعليم الشامل والمنصف لجميع، بالإضافة لوضع تصور مستقبلي يلحظ أهم الموارد والسيناريوهات الواجب الانتباه لها عند التخطيط للتعليم في حالات الطوارئ، مثل بناء قدرات كوادر الجسم التعليمي، وتعزيز خطط التعليم المرنة بما يشمل المناهج المكيفة والكفايات المستعرضة وآليات التقييم وتوفير الموارد التعليمية بأشكالها المختلفة، مع الوقوف على معايير الجودة ذي الصلة، فضلًا عن متطلبات استمرار تقديم الخدمات التعليمية وتدخلات الدعم النفسي الاجتماعي في الأزمات والحالات الطارئة.

أولًا، سياق التعليم في الأزمات وحالات الطوارئ

تتسبب حالات الطوارئ بما في ذلك الصراعات والنزوح الجماعي والكوارث الطبيعية والأزمات الصحية وما شابهها في تدمير ظروف الحياة المعتادة ومرافق الرعاية والمرافق التعليمية للأطفال، وبالتالي تعطيل الحق في التعليم أو تحرمهم منه أو تعيق التقدم فيه أو تؤخره، وبالتالي حدوث اضطرابات وعدم انتظام في تعليم ملايين الأطفال، حيث قد تتعرض المؤسسات التعليمية للتوقف عن العمل بشكل جزئي في المناطق المتضررة وغير الآمنة، أو بشكل كلي خلال الأزمات والكوارث التي تطال عموم البلاد؛ وتلافيًا للآثار الناجمة عن الأزمات والحالات الطارئة، يجهد صانعو القرار التربوي والمؤسسات الحكومية والمحلية والنُظم التعليمية للاستجابة للحالات الطارئة أملًا في الحفاظ على استمرار التعليم وجعله متاحًا للجميع بجميع أشكاله الرسمي منها وغير الرسمي، بما يشمل أولئك الذين نزحوا من مدنهم جراء الكوارث والصراعات نحو مناطق أكثر أمنًا، بهدف تخفيف آثار هذه الأزمات على الأطفال وأُسرهم بشكل خاص وعلى مستقبل التعليم بشكل عام.

ويرتكز التعليم في حالات الطوارئ والأزمات إلى أُسس ومبادئ توجيهية تقوم على توفير نفاذ الأطفال والشباب والمتأثرين بالأزمات إلى فرص تعلم شاملة وجيدة، وتزويدهم بالمهارات والمعارف الأساسية للحياة وللعمل، وتعزيز قدرة العاملين في القطاع التعليمي على القيام بدورهم في حالات الطوارئ؛ فضلًا عن تمكين الأنظمة التعليمية من الاستجابة الفعالة للأزمات والصمود أمامها من خلال القدرة على تقديم التعليم الجيد. وعند الحديث عن التعلم الجيد فالمقصود هنا مجمل التدخلات والعمليات التعلمية والإنسانية المرتبطة في سياق الأزمات، وهي ترتكز على مبادئ حقوق الإنسان، وعلى صلة وثيقة بالسياق المحلي، وتعمل على تعزيز التطور الشامل للمتعلمين وتحسين عمليات التعلم والتدريس، بالإضافة لتأمين وصول الأطفال والشباب للمصادر والأدوات التعليمية؛ هذه المرتكزات من شأنها أن تُسهم بتحقيق مخرجات التعلم وتضمن استمراريته (يونسكو، 2017 ؛ INEE, 2024). فيما يلي لمحة حول عدد الأطفال والطلبة المتأثرين بالنزاعات في الدول العربية في السنوات الأخيرة.

جدول رقم 22 آثار الأزمات المتنوعة على الواقع التعليمي في الدول العربية

ت	البلد/ المنطقة الأزمة	آثار الأزمة على الو اقع التعليمي
		على المستوى الوبائي
1	**الدول العربية جائحة كوفيد-19**	كثرت الدراسات والتقارير التي تناولت تأثير جائحة كوفيد-19 على الواقع التعليمي في العالم عمومًا والدول العربية خصوصًا، وماهية استجابة الأنظمة التعليمية لحاجات الطلبة في تلك الفترة الممتدة بين عامي 2019 و2020؛ ولعلّ أهمية استرجاع آثار الجائحة يكمن في الاستفادة من الممارسات الناجعة في تلك الفترة من جهة، وبسبب ظهور متحورات بأشكال متعددة من الفيروس لا زالت تهدد السلامة العامة من جهة ثانية. ومن المفيد التذكير بأنه نتيجة الجائحة تأثر أكثر من 100 مليون طالب وطالبة في الدول العربية في مراحل التعليم العام وانقطعوا بشكل كلي عن الدراسة. ومع التحول المفاجئ نحو التعليم عن بُعد، تباينت جهود الدول العربية في هذا المجال، حيث أشار تقرير لليونيسيف حول فقر التعلم أثناء الجائحة بأن حوالي 40% من الطلبة (37 مليون طفل ومراهق) لم يستفيدوا من أي مبادرة تعليمية طيلة فترة الجائحة، وأشارت تقديرات اليونسكو إلى أن 16.31 مليون طفل وشاب من الدول العربية معرضون لخطر التسرب من المدرسة (اليونسكو، اليونيسيف والبنك الدولي، 2022).
		على المستوى الطبيعي المناخي
2	**الدول العربية التغير المناخي – الجفاف – الإجهاد البيئي**	أصدرت منظمة غرينبيس Greenpeace تقريرها "على شفير الهاوية" في عام 2022، وسلطت الضوء فيه على تداعيات تغير المناخ في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، والتي أدت وتؤدي لفيضانات شديدة مفاجئة كما حدث في شمال المغرب في 2021، وتسببت كذلك في ارتفاع متزايد وسريع في درجات الحرارة وإلى تزايد الاحترار في فترات الصيف، وبالتالي حدوث موجات حر شديدة وحرائق واسعة (الكويت، العراق، المغرب، تونس)، بالتزامن مع نقص في المياه وجفاف كما هو الحال في شبه الجزيرة العربية وشمال القرن الإفريقي؛ الأمر الذي يؤثر على المجتمعات بشكل عام وعلى الأطفال والفئات المهمشة بشكل خاص (غرينبيس، 2022)؛ يشير أيضًا تقرير مماثل لليونيسيف بأن الأطفال في مصر معرضون لمخاطر التغير المناخي حيث تسجل مصر أعلى درجات الحرارة في المنطقة من حيث تعرض الأطفال للصدمات المناخية والبيئية (UNICEF, 2022)، وفي

		الإطار نفسه أطلقت اليونيسيف نداءً في نوفمبر 2023 حول التغيرات المناخية وتأثيراتها على الأطفال، حيث ذكر تقرير "تحليل المشهد المناخي وتأثيره على الأطفال" إمكانية أن تؤدي الأحداث المناخية القاسية والمتكررة بشكل متزايد إلى إلحاق الضرر بمرافق المدارس وتعطيل الخدمات التعليمية، ما يؤدي إلى تغيب الطلبة عن الدراسة لفترات قد تكون طويلة. لذا، يجب توفير مساحات تعليمية في حالات الطوارئ كبديل للمدارس المتضررة أو في ظل حالات النزوح القسري (اليونيسيف، 2023).
على مستوى النزاع المسلح والنزوح		
3	**فلسطين (قطاع غزة) الحرب على غزة 2023-2024**	تأثر أكثر من 600 ألف طالب وطالبة بالحرب على غزة منذ أوكتوبر 2023 وأصبحوا خارج المدارس لأكثر من عام، ووفقًا لبيانات صادرة عن مكتب الإعلام الحكومي في قطاع غزة، فقد تعرض ما مجموعه (390) مدرسة لأضرار متفاوتة، منها (95) مدرسة خرجت عن الخدمة. ويُستخدم ما لا يقل عن (56) مدرسة منها كملاجئ للنازحين؛ كما تفيد البيانات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بأن هناك (7) مدارس حكومية دمرت بشكل كلي، و(83) مدرسة تعرضت لأضرار بالغة، ويتم استخدام (133) مدرسة حكومية كمراكز لإيواء النازحين (الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان ICHR، 2024).
4	**لبنان: أزمة اقتصادية النزوح، عدوان عسكري 2024**	يعاني لبنان من أزمة اقتصادية حادة، ويتحمل عبء النازحين السوريين على أراضيه منذ عام 2011 بسبب الصراع القائم في سوريا؛ وأدت الأحداث العسكرية – العدوان الإسرائيلي منذ أكتوبر 2023 على حدوده الجنوبية لتهجير سكان الجنوب نحو المناطق الآمنة، واستخدام 679 مدرسة ومعهد مهني ومركز جامعي في تلك المناطق كمراكز إيواء للنازحين، الأمر الذي أدى إلى انقطاع أكثر من 545 ألف طالب وطالبة عن تلقي التعليم (OCHA, 2024).
5	**اليمن: أوضاع غير مستقرة ونزاعات مسلحة**	أدى الصراع الحاصل في اليمن منذ 2015 إلى وقوع خسائر وأضرار جسيمة في مرافق الدولة، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على جميع الأطفال والطلبة في البلاد، حيث تم استهداف المؤسسات التعليمية بشكل مباشر، بالإضافة لاستغلال الأطفال وحالات تجنيد عديدة تم تسجيلها. هذه النزاعات أضعفت المرافق الحيوية للدولة على صعيد الخدمات الصحية العامة، حيث انتشر في عام 2023 فيروس شلل الأطفال و90% من الحالات كانت لأطفال تحت الـ 5 سنوات، وبدأت تنتشر أشكال متحورة من فيروس كوفيد، الأمر الذي يرتد سلبًا على

		المجتمع ككل وعلى سلامة المدارس وعملية التعليم، وخاصة في غياب الوصول للمرافق الآمنة والخدمات الحيوية الأساسية.
6	سوريا، العراق، السودان أوضاع غير مستقرة ونزاعات مسلحة	شهدت هذه الدول ولا تزال تشهد صراعات ونزاعات مسلحة أدت لخسائر كبيرة مباشرة مع حدوث موجات ضخمة من النزوح نحو الدول المجاورة (لبنان وتركيا ومصر والعراق والأردن هي دول مضيفة للنزوح السوري)، مع ما يرافق النزوح من خسائر في المكتسبات التعلمية (فقر التعلم) وازدياد التسرب المدرسي وعمالة الأطفال؛ حيث كشف تقرير "خارج المدارس" لليونيسيف عن وجود 731000 طفل لاجئ سوري بسن الالتحاق بالمدرسة (بين الـ5 و17 سنة) خارج المدرسة؛ كما ذكر تقرير لليونسكو الآثار طويلة المدى الناتجة عن الحرب في العراق والنزاعات المسلحة، إذ كشف التقرير عن فقر تعلمي في الكفايات الرئيسية كالقراءة والكتابة والحساب والكفاءة الاجتماعية، وأن 3.3 مليون طفل وشاب بحاجة إلى مساعدة تعليمية. وفي السودان تدخل أعمال العنف عامها الثاني وتهدد جيلًا كاملًا من الأطفال والطلبة بضياع عامهم الدراسي، وتشير اليونيسيف إلى أن السودان يعاني من واحدة من أسوأ الأزمات التعليمية في العالم، حيث لا يتمكن أكثر من 90 بالمائة من الأطفال في سن المدرسة البالغ عددهم 19 مليون طفل في البلاد من الوصول إلى التعليم الرسمي ما سيؤدي إلى أزمة في سنوات عديدة قادمة (اليونيسيف، 2024 ؛ اليونسكو، 2017).

يتضح مما تم ذكره، حجم الأزمات المعقدة والمتشابكة التي يعيشها قسم غير يسير من الدول العربية وأزمات أخرى يمكن أن تحدث في المستقبل، وبطبيعة الحال فإن هذه الأزمات تؤثر وسيتأثر بها أعداد كبيرة من الأطفال والطلبة بشكل خاص، والمجتمعات المتضررة والمضيفة بشكل عام؛ سيتم في ما يلي تناول لأهم الآثار الناجمة عن الأزمات في قطاع التعليم، على صعيد الأنظمة التعليمية والجوانب التربوية والتقنية والنفسية والاجتماعية وغيرها.



شكل رقم 20 أرقام البنك الدولي حول واقع النازحين في الدول العربية (World Bank, 2024)

ثانيًا، أثر الأزمات على التعليم

أجمعت الدراسات والأدبيات التي تناولت تأثير الأزمات في التعليم، على النتائج المباشرة للأزمات والمتمثلة في خسائر بشرية ومادية واستهداف المدارس وفقدان التعلم وانعدام الأمن وازدياد مشاعر الخوف والتوتر لدى الأطفال والطلبة؛ إلا أن المخاوف الكبرى هي تلك الآثار المتلاحقة وبعيدة المدى والتي تطال الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية للأطفال والطلبة على وجه الخصوص وللمجتمع ككل.

نذكر فيما يلي أهم الآثار الناجمة عن الأزمات في القطاع التعليمي (الأمم المتحدة، 2024 ؛ المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2023 ؛ الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر، 2023 ؛ INEE, 2024 ؛ OECD, 2023):

- **هشاشة الأنظمة التعليمية Education Systems Fragility:** يتأثر التعليم بشكل كبير في الأزمات، ويتم تعليق الخدمات التعليمية سريعًا وخاصة مع انتشار الأوبئة العامة أو الحروب أو حدوث كوارث حادة، ويضطر قسم كبير من الهيئات التعليمية أيضًا للنزوح بحثًا عن الأمن؛ ونتيجة لهذه الأزمات تتعرض النظم التعليمية لضغط كبير حتى مع معاودة تقديم التعليم، جراء موجات النزوح الكبرى واستقبال أعداد إضافية مع نقص في الموارد البشرية المؤهلة ونقص كذلك في الإمكانيات المادية والتقنية، وعدم إمكانية تغطية رواتب المعلمين ونفقات التشغيل الأساسية، الأمر الذي يضعف الأنظمة التعليمية ويجعل التعافي السريع من الأزمات غير قابل للتحقيق.

- **جودة التعليم Quality of Teaching and Learning:** تؤثر الأزمات على جودة التعليم بشكل مباشر، حيث تطال تأثيرات الأزمة وفقًا لطبيعتها ومستواها بنية التعليم، بدءًا من البنى التحتية والتقنية كانقطاع الكهرباء وشبكة الاتصالات وبالتالي عدم إمكانية الدخول لأنظمة إدارة التعلم Learning management System، كما تطال الأُسس التربوية للعملية التعليمية كعدم القدرة على تغطية المنهاج المعتمد في الحالات الطبيعية وبالتالي كفايات وأهداف تعلمية غير مكتسبة وفاقد تعليمي معرفي ومهاري ونمائي يمكن أن تمتد آثاره التربوية والاجتماعية والاقتصادية لأشهر أو لسنوات لاحقة؛ ومن جانب آخر فإن عمليات النزوح الداخلي تؤدي إلى دمج مدارس وفصول دراسية مكتظة مع تقليص لفترات الدراسة حيث يمكن أن تستقبل المدارس فترات دراسية متعددة وفصول متعددة في اليوم نفسه لتغطية حاجات النازحين والأعداد المتزايدة فوق طاقات المدارس الاستيعابية. وفي حالات الأزمات الأكثر ضراوة حيث يتم غلق المدارس وتحول التعليم نحو استراتيجيات بديلة، يصعب إجراء الامتحانات المدرسية وتتأثر سياسات تقييم الطلبة وأسس الترفيع، فضلًا عن تعطيل شبكات دعم الأقران للطلبة وللمعلمين على السواء.

- **الوصول للموارد التعليمية Access:** في الأزمات والصراعات، بعض المؤسسات التعليمية يتم استهدافها وتخرج عن الخدمة وقد يُشغل بعضها من قبل أطراف النزاع وتُستخدم لأغراض عسكرية؛ عدد من المدارس يتحول لمراكز إيواء النازحين من المناطق المتضررة وبعضها الآخر يتحول لمراكز استشفائية وعيادات مجتمعية. وفي هذا

الإطار لا بد من الإشارة إلى أن الأزمات تزيد الفجوة بين البلدان المتقدمة والنامية لجهة وصول الأطفال والطلبة للموارد التعليمية وتلقي خدمات التعليم؛ ويمكن أن تتأثر البنى التحتية والتقنية في المناطق المتضررة. ومن جانب آخر فإن الأزمات تؤثر بشكل مباشر على الفئات الضعيفة والمهمشة وخاصة الطلبة من الأُسر محدودة الدخل، وطلبة الصفوف الدراسية الأولى وذوي الإعاقة والصعوبات التعلمية نتيجة النقص في الأجهزة التعليمية وعدم توفر الكتب المدرسية وخاصة في المناطق الريفية ومناطق النزاع.

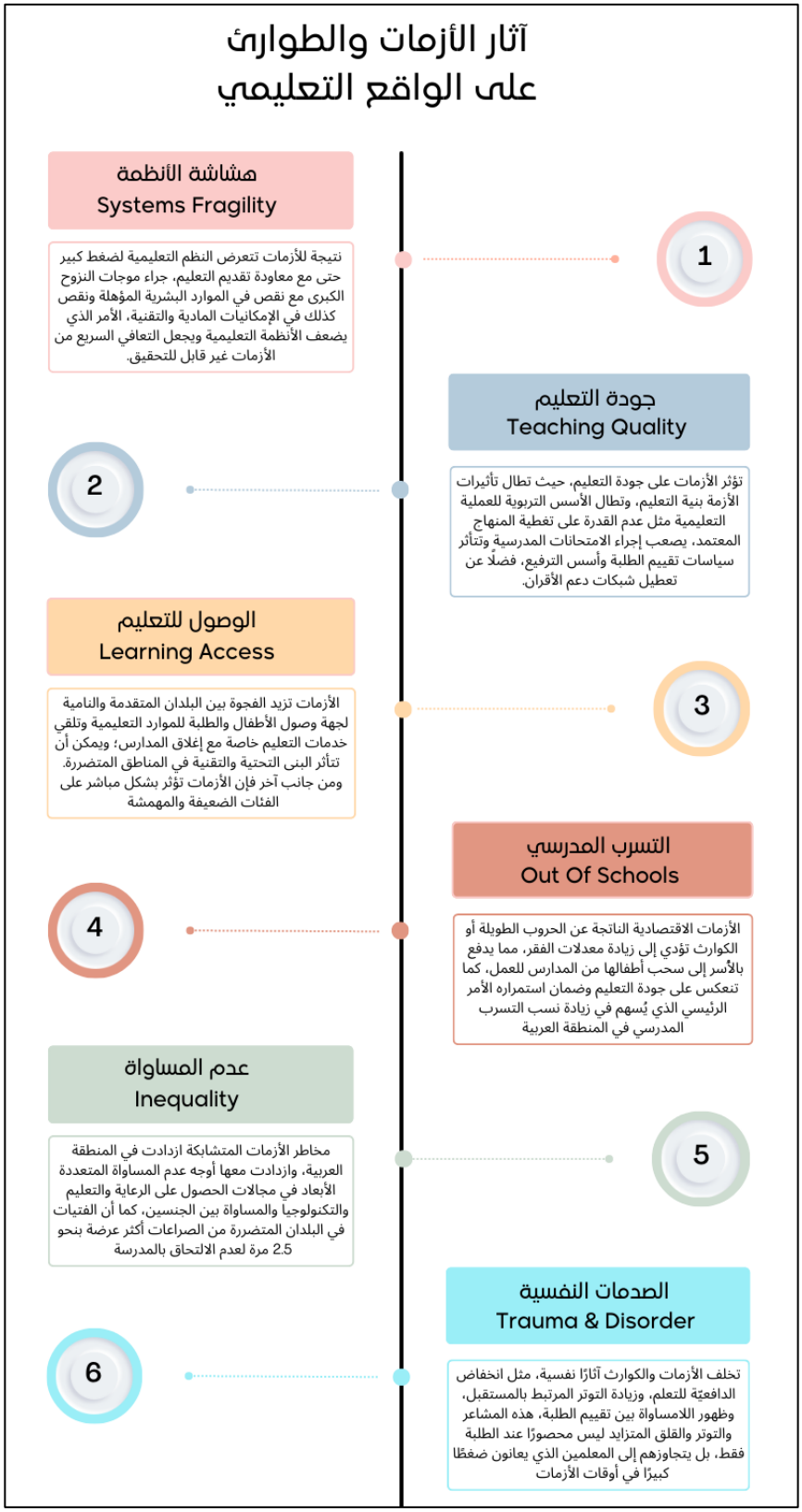
- **الفقروزيادة التسرب المدرسي Out of Schools**: الأزمات الاقتصادية الناتجة عن الحروب الطويلة أو الكوارث تؤدي إلى زيادة معدلات الفقر، مما يدفع بالأُسر إلى سحب أطفالها من المدارس للعمل، والأمثلة واضحة في بعض الدول العربية التي تشهد نزاعات وصراعات طويلة وممتدة حيث زادت معدلات التسرب المدرسي بشكل كبير بسبب الأزمة الاقتصادية. وفي هذا الإطار يحذر تقرير نشرته الـ BBC في اليوم العالمي لمكافحة عمالة الأطفال من تعريض الأطفال للمخاطر والانتهاكات، ويشير التقرير إلى أنه "في العالم العربي تصل نسبة عمالة الأطفال إلى 3 في المئة، وهو ما يعني أن مليوني طفل عربي منخرطون في العمالة، وتصل هذه النسبة في بعض البلدان منخفضة الدخل إلى 9% وهي أرقام صادمة" (BBC, 2024). وفي الإطار نفسه تحذر الألكسو من انعكاس الأزمات على جودة التعليم وضمان استمراره في الحالات الطارئة، الأمر الرئيسي وفق الألكسو الذي يُسهم في زيادة نسب التسرب المدرسي في الدول العربية. كما يشير تقرير التعلم في الأزمات الصادر عن وكالة التنمية والتعاون الاقتصادي OECD في 2023 إلى أن انقطاع الطالب عن الالتحاق بالتعليم وتلقي الخدمات التعليمية لأكثر من سنة يجعله عرضة للتسرب المدرسي، ويشير أيضًا إلى أن نصف أطفال النازحين فقط يلتحقون بالمدارس الابتدائية، وتنخفض هذه النسبة إلى 25% في مراحل التعليم الثانوي.

- **عدم المساواة Inequality:** ذكر تقرير "دوامة من الأزمات" الصادر عن الأمم المتحدة في 2024، أن مخاطر الأزمات المتشابكة ازدادت في ثلثي بلدان الدول العربية، وازدادت معها أوجه عدم المساواة متعددة الأبعاد في مجالات الحصول على الرعاية والتعليم والتكنولوجيا والمساواة بين الجنسين؛ ويشير التقرير إلى أن الفتيات في البلدان المتضررة من الصراعات أكثر عرضة بنحو 2.5 مرة لعدم الالتحاق بالمدرسة من الفتيات في أماكن أخرى من العالم.

- **الصدمات والمشكلات النفسية:** هناك العديد من الآثار النفسية التي تخلفها الأزمات والكوارث، نتيجة لفقد في الأرواح والممتلكات، ما ينتج عنه انخفاض الدافعيّة للتعلم بشكل كبير لدى الكثير من الطلبة وخاصة في الدول التي تشهد حروبًا وصراعات طويلة وحركات نزوح؛ ومن جانب آخر غالبًا ما يتم إلغاء ما تبقى من العام الدراسي في الكثير من تلك الدول؛ ناهيك عن زيادة التوتر المرتبط بالمستقبل، بسبب ظهور اللامساواة بين تقييم الطلبة في العديد من المراحل التعليمية، وتاليًا ضياع أحلامهم في تحقيق أهدافهم التي يسعون من أجل الوصول إليها،

وقد يدفعهم الأمر للانسحاب من العملية التعليمية. هذه المشاعر والتوتر والقلق المتزايد ليس محصورًا عند الطلبة فقط، بل يتجاوزهم إلى المعلمين الذي يعانون ضغطًا كبيرًا في أوقات الأزمات لأنهم المعنيون بشكل مباشر بإدارة الأزمة على الصعيد التربوي والتعامل مع مشاعر الطلبة وصدماتهم التي يمكن أن تنشأ أثناء وبعد الأزمات Post Traumatic Stress Disorder PTSD.

يتضح مما تم ذكره أعلاه، أن الأزمات تؤثر في التعليم بشكل مباشر ورئيسي وتطال جوانب تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية للطلبة ولأولياء الأمور وللمعلمين، الأمر الذي يؤدي بالتأكيد إلى زيادة التحديات أمام تحقيق أهداف التنمية المستدامة لمنظمة الأمم المتحدة وخاصة الهدف الرابع منها SDG4 الذي يرتبط بجودة التعليم وضمان التعليم الجيد المنصف والشامل، بالإضافة إلى تعزيز فرص الحصول على التعلم مدى الحياة للجميع. سيتم في الآتي من سياق هذا الفصل تسليط الضوء على أبرز التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية في الدول العربية من الاستجابة السريعة والفعالة للأزمات وضمان استمرار التعليم الجيد والعادل في حالات الطوارئ.



شكل رقم 21 آثار الأزمات على الواقع التعليمي

ثالثًا، تحديات التعليم في الأزمات وحالات الطوارئ

تسارع وزارات التربية في الدول العربية للاستجابة للأزمات وتأمين استمرار التعليم في الأزمات والحالات الطارئة، وعدد كبير من الدول العربية أعدّ خططًا بمسارات متعددة كالانتقال للتعليم عن بُعد والاستعانة بالمنصات الرقمية وما شابهها لضمان تقديم الخدمات التعليمية في حالات الطوارئ، لكن غالبية الدول العربية وفي طليعتها تلك التي تعاني من صراعات وأزمات طويلة الأمد تواجه تحديات تتعلق بالبنى التحتية والجهوزية للأزمات من جهة، وبطبيعة هذه الأزمات وحدتها من جهة ثانية. فيما يلي أهم التحديات التي تعيق استمرار التعليم في حالات الطوارئ والأزمات.

- **الصراع وهشاشة الأنظمة:** لا تزال بعض البلدان في الدول العربية وفي طليعتها الدول التي واجهت وتواجه صراعات لفترات طويلة تعاني من عدم المساواة وعدم الاستقرار السياسي وزيادة حوادث العنف المرتبطة بالتوتر المجتمعي الذي يغذيه من بين عوامل أخرى، التدهور الاقتصادي، وزيادة مستويات الفقر، وتحديات الحوكمة، بما في ذلك عدم كفاية الوصول إلى الخدمات أو جودتها، والافتقار إلى الشفافية والمساءلة. إن البنية التحتية والخدمات العامة في كثير من هذه الدول هي هشة بالفعل، وقد أثرت الأزمات المتلاحقة ولا تزل تؤثر على جهود التنمية في البلاد وتقوض الظروف الاجتماعية والاقتصادية، الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان استجابة هذه الأنظمة بشكل فعال للأزمات والتعامل معها على النحو المأمول.
- **الأُطر السياساتية والتنظيمية:** إن النزوح المفاجئ هربًا من الكوارث والأزمات الحادة يجعل قسمًا كبيرًا من النازحين فاقدًا للأوراق القانونية والثبوتية والسجلات التعليمية التي تتيح لهم الانتقال لوضع مستقر كالتحاق أولادهم في مدارس الدول أو المناطق المضيفة، كذلك يصعب على أولياء الأمور في هذه الحالة الحصول على فرص للعمل لإعالة أطفالهم وتوفير سبل العيش؛ إن غياب السياسات الشاملة والأطر التنظيمية المرتبطة بالوضع القانوني والوصول إلى الوثائق المدنية، يعرقل إمكانية اعتماد النازحين على أنفسهم، وقد يحرم الأطفال من الالتحاق بالمدارس والحصول على التعليم في المجتمعات والبلدان المضيفة.
- **البنية التحتية المتضررة:** الكوارث الطبيعية والنزاعات المسلحة تتسبب بتدمير مبانٍ ومرافق حيوية ومن ضمنها المدارس والمؤسسات التعليمية، أو إشغال قسم كبير منها لأدوار مختلفة كمراكز إيواء وعيادات صحية وما شابهها، مما يجعل من الصعوبة بمكان معاودة استئناف التعليم بسرعة بعد انجلاء الكارثة؛ وفي الكوارث والحالات الطارئة طويلة الأمد، فإن المدارس -حتى في المناطق الآمنة- تعاني من انقطاع في خطوط الإمداد ومن نقص في التجهيزات والموارد التعليمية والوسائل الضرورية لضمان جودة التعليم (Global Alliance For Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector, 2022).
- **المناهج التقليدية غير المراعية لحالات الطوارئ:** لا تكفي المبادرة في الأزمات لتدريب المعلمين والمتعلمين وأولياء أمورهم على آليات واستراتيجيات التعليم في حالات الطوارئ وتدخلات الصحة النفسية والدعم النفسي

والاجتماعي والتي تُعتبر الأساس في صمود المعلمين والمتعلمين وعنصرًا داعمًا لنجاح التعليم في الأزمات؛ بل ينبغي أن تكون هذه التدخلات مخطط لها في الحالات الطبيعية ومرافقة لمناهج دراسية "مرنة" ويتم التذكير بها وإعطاؤها الأولوية في حالات الطوارئ. وفي هذا الجانب فإن عدم وجود مناهج حديثة تهدف إلى تزويد الطلبة والشباب بمهارات التفكير الإبداعي في الحفاظ على احتياجاتهم الأساسية في حالات الكوارث، وتُسهم في اكتساب الأطفال والشباب لمهارات أساسية عملانية وتطبيقية في التعامل مع الأزمات والتكيف معها والاستجابة لها، بالإضافة لغياب برامج الرفاهية النفسية للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، يُعتبر من التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية في حالات الطوارئ (Akkari & Radhouane, 2023 ; Salha et al., 2024).

- **الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية للأُسر:** لا يختلف اثنان على أهمية الدور المحوري الذي يلعبه الأهل في إشراك أولادهم في التعلم وتشجيعهم على الانخراط في العملية التعلمية والتفاعل ضمن السبل المتاحة التي أوجدتها المدارس، لكن هذا الدور يصطدم بحالة الأُسر الاجتماعية والاقتصادية حيث يجتمع في بعض الأُسر أطفال في فصول دراسية متنوعة ويصعب على الأهل تأمين الموارد والوسائل التعليمية للجميع، كما يتعذر أحيانًا متابعة جميع أطفال العائلة للتعليم في نفس الأوقات المخصصة للدراسة (OECD, 2023).

- **تمويل حلول التعليم في حالات الطوارئ:** يشكل تمويل الحلول التعليمية عائقًا رئيسًا أمام التعليم في حالات الطوارئ؛ وبهذا الشأن فإن النزاعات والاضطرابات السياسية أدت وتؤدي إلى استنزاف ميزانيات الدول، مما يجعل الحكومات غير قادرة على توفير تمويل كافٍ للتعليم. وفي الأزمات الحادة، غالبًا ما تكون الأولوية للحاجات الأمنية والصحية والإنسانية، مما يضع التعليم في مرتبة متأخرة. وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الدول في الدول العربية يشهد انخفاضًا كبيرًا في الميزانيات المخصصة للتعليم بشكل عام وانخفاض في ميزانيات التعليم العالي بشكل خاص، نتيجة للأزمات الاقتصادية والأوضاع غير المنتظمة، وغالبًا ما يكون هناك تنافس على الموارد بين القطاعات المتضررة (الصحة، الشؤون الاجتماعية، التعليم) وبالتالي توزيع غير متوازن للميزانيات وللمساعدات مما يؤدي إلى تدهور البنية التحتية التعليمية ونقص الخدمات التعليمية الأساسية؛ وبالنسبة للمساعدات الدولية والمنح المقدمة من الدول المانحة لضمان استمرار التعليم، فإن هذه المساعدات غالبًا ما تكون غير كافية أو مؤقتة، حيث أشار تقرير صادر عن البنك الدولي في 2024 حول فقر التعلم بأن 3% فقط من مجمل المساعدات الإنسانية في العالم تُخصص للتعليم (World Bank, 2024)، بالإضافة إلى أن الاعتماد على التمويل الخارجي يجعل استمرارية التعليم عرضة للتقلبات في التمويل الدولي، ولا يراعي احتياجات التعليم على المدى الطويل ولا يوفر بنية تعليمية مستدامة يمكن الاعتماد عليها في المستقبل (World Bank et al., 2022).

- **الفجوة الرقمية:** قد لا يتم التدريس والتعلم أثناء حالات الطوارئ من خلال النهج الحضوري المعتاد، إذ يمكن أن تتسبب أزمات بإغلاق المدارس مع ما ينتج عن ذلك من فاقد تعليمي وقد تم تسليط الضوء على ذلك بوضوح خلال جائحة COVID-19 حيث تم اللجوء لاستخدام التعليم البديل والتعليم عن بُعد. وقد تكون النُهج الرقمية خيارًا قابلا للتطبيق أثناء أزمة طويلة الأمد لتدارك الآثار المتصلة، ومع ذلك، يمكن أن يمثل التعلم الرقمي أيضًا

تحديات للمتعلمين ولأولياء أمورهم على صعيد البنية التحتية الرقمية من جهة وعلى صعيد المتطلبات من جهة ثانية مثل المهارات الرقمية وضرورة توافر مقومات لوجستية وأجهزة تقنية مساعدة؛ وتزداد هذه التحديات بالنسبة للفتيات اللائي قد يواجهن قيودًا اجتماعية أو قيودًا على الوصول إلى الأجهزة وللأطفال والشباب ذوي الإعاقة (OECD, 2023). ولعله من المفيد التذكير بالمناطق الريفية والمهمشة التي تعاني بشكل خاص من ضعف الوصول إلى الإنترنت وبالتالي يتعذر على الأطفال والشباب استخدام الأدوات التقنية للوصول لموارد التعلم كمنصات التعلم والفصول الافتراضية وأدوات التقييم الرقمي وغيرها، مما يزيد من الفجوة التعليمية بين المناطق الحضرية والريفية وبين الفئات الأكثر فقرًا (INEE, 2024).

- **غياب الاستهداف الاستراتيجي:** غالبًا ما تتوجه برامج تدخلات التعليم في حالات الطوارئ للأطفال والطلبة العاديين، في حين يتم تجاهل فئات ضعيفة من المجتمع مثل ذوي الإعاقة؛ ومن جانب آخر تركز غالبية برامج الدعم التعليمي والتدخلات التربوية من الحكومات والمنظمات الإنسانية المعنية على الأطفال والطلبة صغار السن، بينما يتم تجاهل اليافعين ولا تتوفر لهم الرعاية الكافية، إذ في حالات النزوح أغلب من يتوجه لمراكز الإيواء والمخيمات حيث تنفذ بشكل عام تدخلات الدعم الأكاديمي والتربوي هم الأطفال بينما يسجل غياب لافت لليافعين عن البرامج الأساسية في الحالات الطارئة. وفي الإطار نفسه، ومع أهمية التركيز على التعليم الأساسي كون المدرسة تعتبر الحاضن الأكبر لغرس روح المواطنة والتعاون المجتمعي وينبغي تعويض دورها ما أمكن، لكن في المقابل قلما نجد مبادرات تجاه الفئات في التعليم الفني والتقني أو في التعليم العالي، إذ نادرًا ما يتم تحديدهم واستهدافهم على وجه التحديد في تدخلات التعليم في حالات الطوارئ (Sommerz & Nasrallah, 2024).

- **الافتقار إلى خطط الاستجابة للحالات الطارئة:** إن التخطيط للأزمات والحالات الطارئة يهدف إلى تعزيز قدرة الأنظمة التعليمية والعاملين في مجال التعليم على الصمود وبالتالي التخفيف من الآثار السلبية للأزمات على التعليم، من خلال التعامل مع آثار المخاطر والصدمات، والاستجابة بفعالية لتلبية الاحتياجات المحلية، والتعافي بشكل أقوى. لكن واقع الحال هو افتقاد كثير من الأنظمة التعليمية العربية إلى خطط استجابة فعالة ومرنة لحالات الطوارئ مثل النزاعات أو الكوارث الطبيعية، وبالتالي عدم وجود سياسات واضحة وإجراءات سريعة يتم اتباعها واعتمادها في الأزمات مما يؤدي إلى بطء الاستجابة وإطالة فترة عدم الانتظام في التعليم؛ وفي هذا الإطار، فإن غياب الخطط الفعالة يجعل الاستجابة السريعة للأزمات ضحية البيروقراطية الرسمية والحكومية والنقص في الموارد المادية والبشرية المؤهلة لإدارة الأزمة والاستجابة لها، فضلًا عن غياب خطط إشراك القطاع الخاص والمنظمات الأهلية والدولية وما يمكن أن ينتج عنه من ضعف التنسيق الكافي في أوقات الأزمات بين وزارات التعليم، ومنظمات المجتمع المدني، والهيئات الدولية، الأمر الذ يمكن أن يعيق الجهود الرامية لضمان استمرار التعليم في حالات الطوارئ.

- **نقص الكوادر التعليمية المؤهلة:** أماطت جائحة كوفيد-19 اللثام عن عدم جاهزية الكوادر التعليمية المؤهلة لاستراتيجيات تعلم بديلة ومبتكرة كالتعلم الرقمي والفصول المقلوبة والتعلم الافتراضي، مع ما تتطلبه هذه

الاستراتيجيات من مؤهلات على صعيد الكفايات الرقمية للمعلمين مثل صناعة وإدارة المحتوى الرقمي ودراية باستراتيجيات وآليات تصميم الأنشطة الرقمية وأساليب التقييم الإلكتروني المتصلة وكذلك التعامل مع أدوات إدارة الفصول الافتراضية كأنظمة إدارة التعلم وما شابهها؛ بالإضافة لوجوب لعب أدوار إضافية للمعلمين في أثناء الأزمات والحالات الطارئة مثل التواصل مع أولياء الأمور وتقديم تدخلات الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة وتقدير الفاقد التعليمي الناتج عن الأزمات وتصميم أنشطة التعافي، فضلًا عن ضرورة توفر كفايات لدى المعلمين والعاملين في الشأن التعليمي تتمثل في إنشاء مساحات تعلمية آمنة وشاملة، والتوجيه على الممارسات والسياسات الوقائية والعلاجية (INEE, 2024).

- **ضعف الحوكمة وغياب التنسيق:** إن التعليم خلال الأزمات يوجب تضافر جميع مكونات البلد المتضررة من أجل توفير التعليم للجميع حيث يتعذر الوصول لمؤسسات التعلم، من هنا تُسارع وزارات التربية والمنظمات الأهلية والوكالات الدولية لتقديم أشكال مختلفة من التعليم النظامي وغير النظامي، دون تكامل في البرامج أو خطط مشتركة أو تنسيق واضح بين الجهود المبذولة والأهداف المراد تحقيقها. وفي إطار موازٍ، تُعتبر عملية الرصد والمتابعة والتقييم من أهم عوامل تتبع تنفيذ الخطط والتأكد من ملاءمتها للمسارات المأمولة. وفي هذا الجانب فإنه في حالات الأزمات يصعب جمع بيانات دقيقة حول جودة التعليم والوصول إليه، مما يعيق اتخاذ القرارات المبنية على الأدلة والمؤشرات المتصلة لتطوير السياسات؛ وعلاوة على ذلك، فإن الأنظمة التعليمية في الدول المتأثرة بالأزمات غالبًا ما تفتقر إلى آليات فعالة لمراقبة وتقييم جودة التعليم والقدرة على التكيف مع الأوضاع الطارئة خاصة في ظل مشاركة العديد من الوكالات والمنظمات الإنسانية في توفير التعليم في حالات الطوارئ، مما يؤدي إلى تحديات في التنسيق والحوكمة الشاملة لبرامج التعليم (OECD, 2023 ; INEE, 2024).

- **المعوقات الاجتماعية والثقافية:** تواجه فئات معينة في بعض الدول مثل الفتيات أو الأطفال ذوي الإعاقة صعوبات أكبر في الوصول إلى التعليم في حالات الأزمات، وفي الإطار نفسه تواجه الجهود الرامية للتعليم في الأزمات الفجوات الثقافية والمخاوف الأمنية والتي قد تمنع العائلات من إرسال بناتهم إلى المدارس، خاصة في المناطق المتأثرة بالنزاعات. كذلك تنتشر في بعض الحالات نزاعات طائفية وإثنية قد تؤثر على قدرة الأطفال من مجموعات معينة على الوصول إلى التعليم في مناطق معينة، مما يعمق فجوة عدم المساواة في الحصول على التعليم. وفي جانب آخر تلعب اللغة تحديًا أمام بعض النازحين واللاجئين الذين قد يقصدون دولًا مجاورة ومدارس قد تتغير فيها اللغات الأم أو اللغات الأجنبية الرئيسية المعتمدة في الدول المضيفة، مما يجعل من الصعوبة بمكان الالتحاق بالمؤسسات التعليمية ومعاودة التعليم من قبل أبناء النازحين (اليونسكو، 2020 ؛ World Bank et al., 2022).

- **الصدمات النفسية الناتجة عن الأزمات:** تفكك الحروب والأزمات الحادة طويلة الأمد وخاصة تلك التي يرافقها دمار وخسائر في الأرواح والممتلكات النسيج الاجتماعي، وتترك آثارًا نفسية حادة وصدمات ممتدة لدى الأطفال والشباب وأولياء أمورهم، وأيضًا لدى المعلمين والعاملين في المجال التعليمي. لقد سجلت ملاحظات الأهل والمعلمين ازديادًا في معدلات التوتر والخوف والقلق لدى الطلبة أثناء وبعد جائحة كوفيد-19، وميلًا نحو

السلوكيات العنفية لم تكن ملاحظة قبل الجائحة؛ وفي الإطار نفسه صرح 40% من المعلمين وخاصة في العام الأول من الجائحة عن مشاعر التعب والإحباط نتيجة غياب الروتين الاعتيادي وعدم وضوح مآل الأحداث. إن غياب وضعف تدخلات الدعم النفسي والاجتماعي وتوفير الأخصائيين المؤهلين والقادرين على دعم الصحة النفسية للطلبة وللمعلمين ولأولياء الأمور يشكل عائقًا أمام استمرار التعليم في حالات الطوارئ، والذي تشكل فيه الدافعية للتعلم والجاهزية والتعاون أساس الصمود ثم التعافي (الألكسو، 2019 ؛ UNICEF, 2022).

رابعًا، التعليم في حالات الطوارئ: توجهات حديثة وتجارب رائدة

أولت المنظمات الإقليمية والعالمية والمراكز البحثية التعليم في حالات الطوارئ اهتمامًا كبيرًا، ودائمًا ما يكون هناك تحديث للحاجات والأبعاد الواجب لحظها في خطط الاستجابة لحالات الطوارئ. ويتجلى ذلك من خلال مبادرات عدة نذكر منها على المستوى الإقليمي مبادرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) لتعليم الأطفال العرب في مناطق النزاع والتي دعت إلى إلى تخطيط وإعداد لعمليات إعادة تأهيل وبناء النظم التعليمية في الدول المتضررة (دول النزاع والدول المجاورة المضيفة) في إطار خطة عربية شاملة؛ وفي الإطار نفسه أتت "الخطة العربية للتعليم في حالات الأزمات في 2022" بمبادرة من الألكسو أيضًا، والتي تناولت الأُطر التشريعية والتنفيذية الواجب لحظها في إعداد خطط الاستجابة لحالات الطوارئ التعليمية في الوطن العربي، وأدوار القائمين بالتنفيذ والشركاء الداعمين في المجتمعات المحلية لتحقيق المخرجات المأمولة. كذلك أتت مبادرة مكتب البحوث التربوية لدول الخليج والتي تجلت بإصدار دراسة ثم دليلًا إرشاديًا حول التخطيط للتعليم في أثناء الأزمات، بالإضافة لتحديد أدوار النُظم التعليمية ومسؤولي المدارس والمعلمين قبل وأثناء الأزمات، فضلًا عن إعداد آليات التعافي من آثارها (مكتب البحوث التربوية لدول الخليج، 2023).

وعلى المستوى العالمي، انعقدت قمة الأمم المتحدة الخاصة بـ "تحويل التعليم" والتي أفردت مساحة كبيرة للتعليم في الأزمات مع دعوة "للالتزام بالعمل"؛ ودعت كذلك لتعزيز الشراكات والجهود لتحويل أنظمة التعليم، حتى تتمكن من منع الأزمات والاستعداد لها والاستجابة لها والتعافي منها. من أجل تمكين جميع الأطفال والشباب المتضررين من الأزمات، بمن فيهم اللاجئين ومكتومي القيد والسكان عديمي الجنسية، من الحصول المستمر والعادل والآمن على فرص تعلم شاملة وجيدة وآمنة (United Nations, 2022).

فيما يلي، سنتناول بشيء من التفصيل توجهات حديثة مرتبطة بالتعليم في حالات الطوارئ، والأبعاد المتضمنة، بالإضافة لاستعراض تجارب رائدة دولية وإقليمية متصلة يُمكن البناء عليها وتطويرها في إطار التخطيط والإعداد الجيد لمستقبل التعليم في الدول العربية، مع الإرتكاز إلى منطلقات أربعة رئيسة في اختيار هذه التجارب، تتوافق مع إطار اليونسكو للتعليم في الأزمات والطوارئ، وتتمثل بتوفير فرص التعليم الجيد لجميع الأطفال والشباب، وإكساب المتعلمين مهارات الحياة والعمل، وتعزيز قدرات المعلمين والعاملين في المجال التعليمي لأداء مهامهم خلال الأزمات، فضلًا عن تمكين الأنظمة التعليمية من الصمود في وجه الأزمات ومواصلة تقديم التعليم الجيد والشامل للجميع.

4.1. النفاذ إلى فرص تعلم شاملة وجيدة للجميع

تشكل المدرسة قلب المجتمع، إذ لا يقتصر دورها على مدّ الطلبة بالمعارف والمفاهيم الأكاديمية، بل تلعب دورًا رئيسًا في تنمية الأبعاد الاجتماعية والنفسية والمهارية للطلبة، وغرس القيم المجتمعية وتعزيز المواطنة. وفي الإطار نفسه فإن التمدرس يلعب دورًا وقائيًا، حيث يسمح للمتعلمين بمعرفة حقوقهم واحترام حقوق الآخرين، وتنمية مهارات المسؤولية والتعاون وإدارة الذات وإدارة العلاقات الاجتماعية وغيرها؛ انطلاقًا من ذلك كله، تتجلى أهمية مواصلة التعليم في حالات الطوارئ والأزمات مع ضرورة عدم اقتصار ذلك على الشق الأكاديمي والمعرفي فقط، بل لحظ جميع الأبعاد الصحية والنفسية والاجتماعية والمهارية والنمائية أيضًا، وتشكيل بيئة تعلمية إيجابية داعمة للأطفال والشباب المتضررين من الأزمات، تشكل ملاذًا لهم للخروج من آثار صدمات الفقد والخراب والتهجير التي تخلفها الأزمات، ومبعث اطمئنان بعودة الروتين بحده الأدنى إلى حالاته الطبيعية، كما تُسهم بشكل رئيسي في تخفيف الفاقد التعليمي الذي يمكن أن ينشأ جراء الانقطاع عن التعليم. ولقد تركزت الجهود الدولية والإقليمية في هذا الخصوص على توفير التعليم ذي النوعية للجميع في أوقات الأزمات كوسيلة فعالة، وتحديد متطلبات "المدرسة الآمنة" و"المساحات الصديقة للتعلم"، فضلًا عن توفير ومشاركة الموارد التعلمية المتصلة.

4.2. الإطار الشامل للسلامة المدرسية CSSF

وضع "التحالف العالمي للحدّ من مخاطر الكوارث وتعزيز القدرة على الصمود في قطاع التعليم" إطارًا شاملًا لمفهوم المدارس الآمنة عُرف باسم Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 (CSSF)، يضمن في الوقت نفسه السلامة المدرسية وحقوق الطفل وضمان الحصول على التعليم. يرتكز CSSF إلى مبادئ تعزيز أهداف التنمية المستدامة، والحد من مخاطر الكوارث والقدرة على الصمود، ولحظ الموضوعات متقدمة المخاطر كالتغير الإيكولوجي والمناخي، ومنع النزاعات والعنف، والاستجابة الإنسانية-التعلمية للأزمات. ويتماشى الإطار مع أهداف التنمية المستدامة 2015-2030، وإطار سنداي للحدّ من المخاطر والكوارث 2015-2030، والمعايير الدنيا للتعليم ولحماية الأطفال الصادرة عن الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، وإعلان إنشيون للتعليم من أجل التنمية المستدامة 2030 (GADRRRES, 2022).

يضع إطار CSSF ثلاثة أهداف رئيسية تحققها السلامة المدرسية الشاملة في اتباع نهج تشاركي مستنير للمخاطر من أجل:

- حماية المتعلمين والمعلمين والموظفين من المخاطر والإصابة والعنف والأذى في المدارس وأماكن التعلم الأخرى.
- التخطيط لاستمرارية التعليم والحماية، والحد من اضطرابات التعلم في مواجهة الصدمات والضغوط والمخاطر والتهديدات بجميع أنواعها.
- تعزيز معارف ومهارات المتعلمين وبناء القدرة على الصمود، والتنمية المستدامة.

ويشمل الإطار لتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه مكونات أربعة تتمثل في الآتي:

- النُظم وسياسات التمكين
- مرافق تعليمية آمنة
- السلامة المدرسية وإدارة استمرارية التعليم
- الحدّ من المخاطر والتثقيف بشأن التكيف والقدرة على الصمود في وجه الأزمات.

الشكل التوضيحي رقم (22) أدناه يُظهر مجالات العمل الرئيسية الواجب توفيرها لتحقيق السلامة المدرسية الشاملة وفق إطار CSSF.



شكل رقم 22 إطار السلامة المدرسية الشاملة وفق CSSF

إن إطار CSSF للسلامة المدرسية وفق الأبعاد المذكورة أعلاه، قابل للتحقيق من خلال تعزيز التعاون والتأثير الجماعي للجهات الحكومية المعنية، وكذلك الهيئات والمنظمات الإنسانية والإنمائية الفاعلة والمشاركة في عمليات التخطيط المتعلقة بالتعليم؛ ويتجلى ذلك عبر تحديد أدوار ومسؤوليات محدّدة وواضحة لمتابعة المهام المذكورة في الإطار، بالإضافة لرصد وتوفير الموارد البشرية والمادية والتقنية لتنفيذ الاستراتيجيات المقترحة لتفعيل الإطار، وبالتالي تحقيق الجاهزية لمدارس ومؤسسات تشكل مساحات آمنة للتعليم في الأزمات وتقديم تدخلات الرعاية النفسية والمجتمعية.

تجارب رائدة: العمل من أجل مدارس آمنة

أُطر مرجعية لتقييم المدارس بهدف الوصول لمدارس موافقة لمعايير السلامة الشاملة

تقييم المدارس: عملت وزارة التربية في الولايات المتحدة الأميركية على تشجيع الولايات لإجراء تقييم شامل لاحتياجات السلامة المدرسية، والعوامل البيئية المترابطة التي تؤثر على سلامة الطلبة؛ شمل التقييم مجالات المدرسة كالمباني والهياكل والمرافق الحيوية ومدى توافر معايير السلامة العامة، بالإضافة لمجالات معارف الموظفين والطلبة في التعامل مع الحالات غير المتوقعة، وتم على أثرها تنظيم العديد من ورش العمل المتعلقة بمهارات وأساسيات الاستجابة للطوارئ، كمعرفة اللجوء لجهة الاتصال المسؤولة، وتنظيم ردود أفعال الطلبة واستجابتهم للحالات الطارئة، مثل حالات الاحتماء في المبنى المدرسي والإغلاق، مع وجود عامل تهديد خارجي (حالة إطلاق نار، وجود تسرب لمواد خطرة، إلخ)، وحالات الإخلاء عندما تكون الظروف في الخارج أكثر أمانًا منها في الداخل، وسيناريوهات متعددة للتعامل مع حالات الحريق وغير ذلك. يهدف التقييم الخروج بتوصيات تُفضي إلى قوانين تحد من المخاطر وتسهم بالتخطيط لنهج سلامة المدارس.

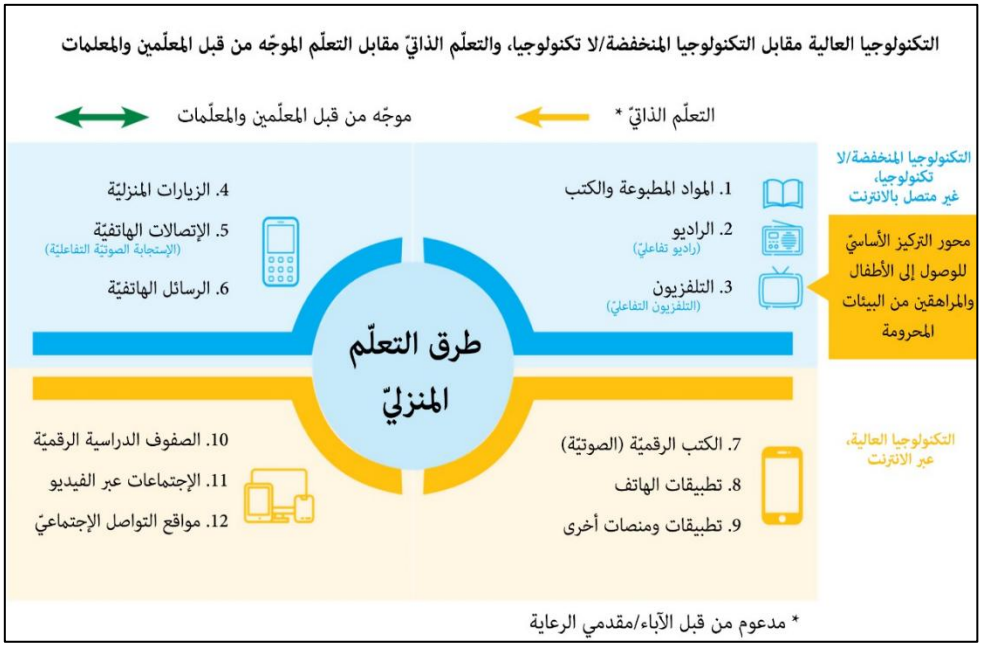
للاطلاع أكثر: موقع National Association Of School Psychologists NASP

صندوق الاستجابة للأزمات: عملت وزارة التربية في كاليفورنيا على إنشاء صندوق الاستجابة للأزمات، وقامت بالتعاون مع الصليب الأحمر الأميركي، على تطوير برنامج إلكتروني مجاني، يسمح للمؤسسات التعليمية ببناء خطط الاستعداد للحالات الطارئة **Emergency Action Plan (EAP)** وفقًا لإمكانيّات وحاجات وخصائص كل مؤسسة تعليمية، مع توفير حزم تدريبية متاحة عبر الإنترنت للمساعدة والإرشاد في كيفية بناء خطط التأهب والاستعداد للتعامل مع الحالات الطارئة، كتحديد مسؤوليات فريق التخطيط للطوارئ المدرسية في الاستعداد للأزمات، وآليات تدريب فرق الأزمات وموظفي المدرسة حول ضبط الطلبة في أثناء الأزمات وتوجيههم نحو الآليّات الصحيحة، وآليّات التواصل مع أولياء الأمور وتنسيق ردّات الفعل، والتنسيق مع مسؤولي السلامة العامة، ومتى يتم أخذ قرار بدء إشعار حالة الطوارئ، وآليّات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي، فضلًا عن خطوات التوجه نحو الفصول المبكرة عند استخدام المدارس كمأوى لعمليات الإغلاق والإخلاء أو كملجأ مجتمعي في حالات الطوارئ (National Education Association, 2018).

للاطلاع أكثر: إطار مرجعي لتقييم المدارس وحزم تدريبية من أجل مدارس أمنة

4.3. المسارات المتعددة لتقديم التعليم في الحالات الطارئة

تنوعت استجابة الأنظمة التعليمية في الدول العربية للحاجات التعليمية للطلبة في حالات الأزمات أثناء إغلاق المدارس وتقديم التعليم عن بُعد؛ وهذا الأمر يُعدّ طبيعيًا حتى ضمن البلد الواحد، بسبب التفاوت على صعيد البنى التحتية من إنترنت وكهرباء وتوافر أجهزة ذكية بين المدن والمناطق الريفية النائية، وتنوع القدرات التشغيلية واللوجستية بين المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية، فضلًا عن وجود فجوات على صعيد الدخل الاقتصادي للأُسر. انطلاقًا مما تم ذكره، كان لا بدّ من لحظ مسارات متعددة من قبل وزارات التربية في تقديم الخدمات التعليمية للطلبة حرصًا على مشاركة الجميع في تلقي التعلم، تمثلت في توفير مصادر التعلم الورقية للأطفال والطلبة في الأماكن الريفية الذين لا تتوفر لديهم أجهزة اتصال ذكية لمتابعة التعلم، بالإضافة للاعتماد على التلفاز الوطني والراديو في بث حلقات تعليمية مسجلة في المواد التعليمية الرئيسية، ووصولًا لاعتماد الحلول الرقمية كالتعلم الافتراضي والالتحاق بمنصات التعلم الرقمية. وخلاصة القول، أن البلدان قامت باعتماد خيارات وأساليب متنوعة رقمية وغير رقمية من أجل إتاحة التعلم لأكبر عدد من الطلبة (اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي، 2022) كما يوضّح الشكل 22 الآتي:



شكل رقم 23 التعلم الذاتي والتعلم الموجه وفق التكنولوجيا المنخفضة/العالية/ واللاتكنولوجيا

4.4. موارد ومصادر التعلم Educational Resources

شكلت موارد التعلم اهتمامًا كبيرًا لدى المعلمين والقائمين على النُظم التعليمية، وخاصة في حالات الطوارئ والأزمات حيث يُمكن أن تتعطل الحياة المدرسية الطبيعية ويتعذر معها وصول الطلبة إلى الكتب المدرسية ومصادر التعلم والأمثلة كثيرة في هذا المجال. وكنتيجة لانقطاع التعليم، برز إلى الواجهة ما يُعرف بالمصادر التعلمية المفتوحة OER وهي مجموعة متنوعة من كائنات تعلم رقمية Digital Learning Objects DLOs من نصوص وكتب إلكترونية ومحتويات تعلمية بصرية وسمعية كالقصص الرقمية والفيديوهات والملفات الصوتية (بودكاست) والتجارب الافتراضية وغير ذلك؛ ولعل الشهرة التي اكتسبتها هذه المصادر تعود لخصائصها بالنسبة للرُخص الممنوحة لهذه المواد على صعيد حقوق الملكية الفكرية، والتي تسمح للمستخدمين باستخدامها كما هي، أو الأخذ منها، وإعادة مشاركتها مع الآخرين، وحرية تخصيصها والتعديل عليها بما يتلاءم مع حاجات الطلبة ومع خصائص المناهج الوطنية للدول، الأمر الذي وفر جهدًا وكلفة كبيرين في توفير موارد التعلم للمتعلمين في أوقات الأزمات، وسمح لمختلف المعلمين بالإفادة من تجارب ونتاجات أقرانهم المتوافرة في فضاء الإنترنت الرحب على امتداد العالم. ومن جانب آخر، يسهل الوصول إلى هذه المصادر ومشاركتها مع المتعلمين بمعزل عن قيود الزمان والمكان، سواء عبر أنظمة إدارة التعلم LMS المعتمدة من قبل المدارس، أو من خلال وسائل التواصل شائعة الاستخدام والتي لا تتطلب مهارات تقنية متقدمة كمجموعات التلغرام والواتس آب والبريد الإلكتروني، ويُمكن تحميلها أيضًا على الأجهزة الذكية المحمولة مباشرة من خلال موصل خارجي (USB, External Hard) دون الحاجة لاتصال بالإنترنت.

أفردت الشبكة الدولية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE مساحة لموارد التعلم ضمن المعايير الدنيا للتعليم في الأزمات (2024)، لناحية دورها المحوري في تأمين استمرار التعليم في الحالات الطارئة، ودعت لضرورة دعم هيئات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني والقطاع الخاص في تقييم موارد التعلم المتاحة والتأكد من ملاءمتها للكفايات الوطنية والأهداف التعلمية العامة ولمعايير عامة وتقنية كالتراخيص والتأكد من أنها في متناول المتعلمين، ومن ثم ضرورة العمل على استكمال توفير موارد التعلم الشاملة ووضعها بمتناول الجميع وخاصة للمتعلمين من الفئات الضعيفة والمهمشة، بهدف استدامة أنشطة التعليم وقيادتها محليًا مع ضمان أن يكون الوصول إليها عادلًا ومتاحًا للجميع (INEE, 2024).

ومن الأهمية بمكان في هذا المجال استعراض مبادرات دولية وإقليمية دعت لتنظيم موارد التعلم الرقمية المفتوحة المتوافرة عبر فضاء الإنترنت وضرورة مراجعتها والتأكد من سلامتها قبل مشاركتها مع المتعلمين عند الضرورة، والعمل على استكمال عناصر الجودة ذي الصلة. نذكر منها مبادرة WCAG العالمية التي أوجدت معايير لتوفير محتوى تعلمي يمكن الوصول إليه بسهولة من قبل جميع المستخدمين بمختلف القدرات والاحتياجات بما في ذلك ذوي الإعاقة؛ ويمكن تلخيص أبرز هذا المعايير بالآتي:

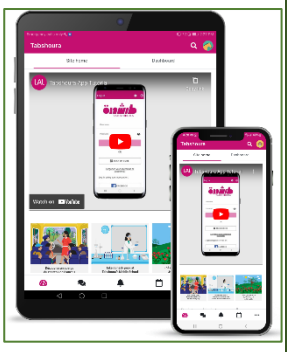
- مراعاة موارد التعلم لقدرات ومستويات المتعلمين وتحديثها باستمرار.

- تحميل الموارد التعليمية عبر الإنترنت وتوفير بدائل للوصول دون اتصال بالإنترنت.
- إتاحة الوصول بسهولة للمتعلمين في بيئات تعلمية آمنة من التهديدات وتدعم التنوع.
- تقييم الموارد بشكل مستمر والتأكد من الصلاحية والموثوقية.
- تنويع الوسائط المتعددة لمراعاة الفروقات الفردية واحتياجات المتعلمين.
- تقديم موارد التعلم من خلال قنوات اتصال متعددة مثل البريد الإلكتروني، المنتديات، المدونات، مواقع الويب، شبكات ومجموعات التواصل الاجتماعي، موصل خارجي USB، إلخ.
- تضمين موارد التعلم ما يعزز الرفاهية والصحة العقلية والمهارات الاجتماعية والعاطفية والإبداعية للمتعلمين، بالإضافة لسلوكيات إنقاذ الحياة والتكيف مع الأزمات.
- الاستخدام أيضًا من قبل الأطفال والطلبة ذوي الإعاقة والمهمشين اجتماعيًا.
- تقليل مهام المعلمين المثقلين بتكرار الموضوعات المنهجية.
- تخفيف العبء المعرفي والميل إلى النهج الودّي من أجل تعلم أفضل.
- نهج صديق للبيئة بالإعتماد على المصادر اللاورقية.

نستعرض فيما يلي عددًا من التجارب الناجحة في إتاحة موارد تعلم قابلة للمشاركة وللتخصيص من قبل جميع المستخدمين، حيث تم الإفادة منها والاعتماد عليها في دعم عمليات التعلم النظامي وغير النظامي في حالات الطوارئ والأزمات.

تجارب رائدة: منصة وتطبيق "طبشورة"

مبادرة مفتوحة أُطلقت عام 2014 من قبل حملة التعلم البديل The Alternative Learning



مبادرة تم إطلاقها في لبنان عام 2014 بدعم من منظمة اليونيسيف، وهي منصة إلكترونية تتضمن موارد تعلمية متنوعة باللغات العربية والفرنسية والإنكليزية لمواد الرياضيات والعلوم واللغات، وتغطي جميع مستويات التعليم الأساسي K-9.

تهدف المبادرة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة لا سيما الـ 4، 10 و17 على صعيد جودة التعليم والمساواة، ودعم الطلبة المهمشين والمتعثرين أكاديميًا؛ وتم توظيفها لاحقًا لدعم الطلبة النازحين في لبنان في برامج وتدخلات التعليم غير النظامي. ومع توقف التعليم خلال جائحة كوفيد، تم إطلاق تطبيق "طبشورة" المتوافق مع الأجهزة الذكية والذي يعمل دون الحاجة لاتصال بالإنترنت لتجاوز مشكلات البنية التحتية.

وتم استهداف أطفال المخيمات والمناطق النائية من خلال باص متنقل يستضيف الأطفال والطلبة ويتم تحميل التطبيق بشكل مجاني على أجهزتهم المتوافرة مع تقديم الإرشادات والدعم التقني لهم ولأُسرهم حول استخدام مصادر التعلم المتضمنة. استفاد معلمون من الدول العربية وآلاف الطلبة من المبادرة المذكورة.

للمزيد عن المبادرة: موقع منصة وتطبيق :طبشورة"

تجارب رائدة: منصة "Dishka"

مبادرة مفتوحة أُطلقت عام 2020 لتيسير تعلم ذوي الإعاقة



تم إطلاق المبادرة عام 2020 لتيسير التعلم عبر الإنترنت وليستفيد منه الأطفال في جميع أنحاء الهند.

شكلت وزارة التربية والتعليم فريقًا لتطوير كائنات تعلم رقمية للأطفال ذوي الإعاقة. وشكلت مجموعة العمل من ثلاث لجان فرعية:

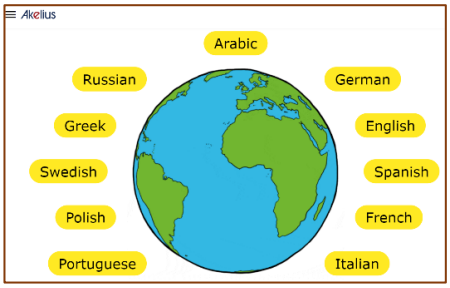
لجنة وضع المبادئ التوجيهية لتطوير المحتوى، لجنة لتجميع الموارد الموجودة وتحميلها على منصة DIKSHA، ولجنة لإنشاء قائمة جرد للكليات والمنظمات التي تعمل في مجال تطوير مصادر التعلم بهدف التشبيك والتعاون.

تتضمن المنصة محتوى تعليميًا رقميًا خاصًا بالطلبة ذوي الإعاقة، إلى جانب إذاعة مجتمعية رقمية وبودكاست، فضلًا عن إمكانية تحميل الكتب المدرسية الرقمية المشفرة QR من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر. اكتسبت المبادرة طابعًا شبه إلزامي مع جهود متواصلة لاستكمال موارد تعلم تغطي كامل المنهاج الدراسي والكفايات الأساسية بالإضافة لنشاطات تنمية مهارات الشباب إلى جانب موارد التعليم الأساسي الجيد.

للمزيد عن المبادرة: منصة Dishka لتيسير تعلم الطلبة ذوي الإعاقة

تجارب رائدة: منصة "Akelius"

مبادرة مفتوحة أُطلقت عام 2017 وطُبقت في 2020 لدعم التعليم ودمج اللاجئين وأطفال المهاجرين



مبادرة مشتركة من اليونيسيف وSave the Children و World Vision بدأ العمل فيها في 2017 وأبصرت النور في 2020. وهي تشمل منصة تعلمية للغات والحساب والألعاب التعلمية بمستويات مختلفة؛ تدعم اللغات العربية الإنجليزية والألمانية والفرنسية والبرتغالية والإسبانية والإيطالية والروسية والسويدية واليونانية والبولندية.

خلال تطبيق المبادرة المذكورة، تم استهداف أطفال المهاجرين الجدد، في ألبانيا والبوسنة والهرسك والرأس الأخضر واليونان وإيطاليا وكازاخستان ولبنان وموريتانيا، والمكسيك وساو تومي وبرينسيبي وصربيا، ويتم التخطيط لاستخدامها أيضًا في برامج التعليم غير النظامي في الدول العربية. حيث يُقدم الطلبة من المهاجرين والنازحين القدامى الأكثر تقدمًا مساعدات للقادمين الجدد في استخدام المنصة لتعلم اللغات المعتمدة والكفايات الأساسية في الحساب والرياضيات، بهدف نقل الطلبة لاحقًا ودمجهم في النظام الرسمي للتعليم. التطبيق مجاني، ويتضمن محتوى تعلميًا غنيًا وترفيهيًا للأطفال، ويتضمن خطط تعلم فردية مناسبة للمستويات المختلفة. كما أنه لا يتطلب معلومات أو بيانات مسبقة للوصول إلى موارد التعلم، ويمكن الوصول إليه عبر الإنترنت، وهو متوافق مع الأجهزة اللوحية والهواتف المحمولة.

للمزيد عن المبادرة: موقع Akelius

4.5. تعزيز قدرات المعلمين والعاملين في المجال التعليمي

يشكل المعلمون حجر أساس تنفيذ خطط التعليم في حالات الطوارئ حيث يشكلون جسور التواصل بين الطلبة وبيئات التعلم؛ والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم في هذا المجال كبيرة وتتجاوز المهام التعليمية التقليدية، إذ يتحملون بالدرجة الأولى مسؤولية توفير بيئة تعلمية آمنة وسليمة ومحفزة، تمكنهم من تغطية المناهج والكفايات التعليمية من جهة، وتسمح للطلبة بمواصلة تعلمهم وتحصيل مكتسباتهم الأكاديمية والمهارية من جهة ثانية. لقد أرخت جائحة كوفيد-19 بظلالها الثقيلة على الواقع التعليمي، وكشفت عن عدم جاهزية الأنظمة التعليمية في العالم عمومًا وفي الدول العربية خصوصًا للاستجابة الفعالة للأزمات المعقدة على صعيد التعليم، بالرغم من وجود قصص نجاح عديدة في هذا المجال، لكن بقيت هذه الجهود متفاوتة ولم تشكل حالة عامة يمكن البناء عليها؛ وإزاء عدم وجود خطط واضحة من قبل الوزارات المعنية في كيفية التعامل مع الأزمات، وجد المعلمون أنفسهم أمام تحديات متعددة لضمان إنجاح عملية التعليم، وخاصة مع أخذ القرار بالتحول نحو التعليم عن بُعد في غالبية الدول العربية، الأمر الذي اضطر المعلمين للعب أدوار قيادية في التكيّف مع الأزمات، وتحديد أدوارهم الجديدة المطلوبة منهم لتمكين التلاميذ من الأخذ بزمام عملية التعلم (اليونسكو، 2021 ؛ OECD, 2023).

هناك تحول اليوم في المشهد التربوي العالمي، حيث يُطالَبُ المعلم بالاهتمام بصحة ورفاهية تلاميذه ومجتمعه، والتواصل معهم ومع أُسرهم حول تحديد الطرق المثلى في مواصلة تعلمهم خلال الأزمات، ومناقشة حاجاتهم الملحة تربويًا وتقنيًا واجتماعيًا ونفسيًا واقتصاديًا؛ ومن جانب آخر عليه أن يبذل جهودًا إبداعية بيداغوجية وتكنولوجية في آن معًا، لتطوير استراتيجيات التعليم المرن وطرائق مبتكرة في التدريس والتقييم وتكييف المناهج التعليمية، فضلًا عن تعزيز مهارات حل المشكلات، واكتساب كفايات رقمية وتصميمية متقدمة لمواكبة متطلبات نُهج التعلم الهجين والتعليم عن بُعد والتقييم الرقمي وإدارة الفصول الافتراضية وتصميم وتطوير المحتوى الرقمي التعلمي وفق المعايير الحديثة ذي الصلة، وصولًا لتقديم تدخلات الدعم النفسي والاجتماعي وتعزيز الصحة العقلية للمتعلمين.

ولعله من نافلة القول بأن هذا التحول الكبير في الأدوار المطلوبة من قبل المعلمين لمواكبة معايير ومتطلبات التعلم الحديث في القرن الواحد والعشرين بشكل عام، وللاستجابة للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات بشكل خاص، بات يحتم على إدارات المؤسسات التعليمية ومسؤولي الموارد البشرية وضع خط أساس جديد بالنسبة لكفايات التدريس ليتم التوظيف والاختيار على أساسها، بالإضافة لضرورة لحظ هذه المتغيرات على صعيد بيئة العمل والموارد المادية واللوجستية والدعم المهني والتدريب المستمر(INEE, 2024).

انطلاقًا مما سبق، بات من الضروري تشجيع القائمين على نُظم التعليم في الاستثمار البشري في قطاع التعليم وذلك من خلال تدريب وإعداد كادر بشري مؤهل على إدارة التعليم وتأمين استمراريته وتقديمه على نحو جيد وشامل في أوقات الأزمات. وبالنسبة لموضوعات التأهيل والتدريب فلقد فرضت الأزمات الإنسانية والنزاعات والكوارث نفسها في المشهد التعليمي وأصبح من المهم أن يشمل تدريب المعلمين والعاملين في مجال التعليم أصول علم التدريس الحديث وكفايات

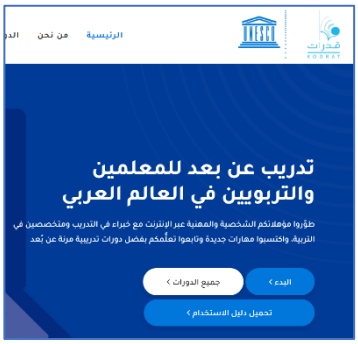
التصميم التعليمي وتطوير المحتوى الرقمي وإنتاج كائنات تعلم رقمية والتعلم الذاتي، وإدارة فصول دراسية بمستويات متعددة وفصول دامجة كبيرة، وتوفير بيئات تعلمية منصفة وشاملة وخالية من العنف للجميع، فضلًا عن موضوعات إنسانية رئيسية مثل تعزيز الوعي المجتمعي والتماسك الاجتماعي وحماية الأطفال والتعليم الشامل وتعزيز الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي والوقاية من المخاطر والتخفيف من حدّتها.

وفي الإطار نفسه على القائمين على النظم التعليمية ومديري المؤسسات التعليمية التخطيط للوقاية من الأزمات ثم تدريب المعلمين والعاملين في مجال التعليم على الاستجابة السريعة للأزمات وتطوير سياسات وبروتوكولات مرعية الإجراء بمشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي يتم تطبيقها في حالات الأزمات كالإنذار المبكر، وسياسات الإخلاء وتحديد نقاط آمنة للتجمع، وكيفية استخدام الوسائل الإعلامية والقنوات الصحيحة الصحية والأمنية خلال الأزمات، فضلًا عن تحديد الأدوار والمسؤوليات وهرمية واضحة للتنسيق وأخذ القرارات ذي الصلة (National Education Center, 2018 ; UNESCO, 2022).

نستعرض فيما يلي ممارسات مبتكرة ساهمت بتعزيز قدرات المعلمين والعاملين في مجال التعليم للاستمرار بتقديم التعليم الجيد خلال الأزمات.

تجارب رائدة: "قدرات" للتدريب الإلكتروني

مبادرة مفتوحة أُطلقت عام 2020 من قبل اليونسكو لبناء قدرات المعلمين في العالم العربي



مبادرة أطلقها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية في 2020 لتمكين المعلمين في العالم العربي من مهارات التعليم عن بُعد والتعلم الهجين وأدوات التقييم الإلكتروني وإنتاج المواد التعليمية السمعية والبصرية وغير ذلك. تدعم المنصة اللغة العربية وتتضمن مقررات تدريبية في عناوين مختلفة كالتعليم الرقمي والمواطنة العالمية والتعليم الشامل وتعليم الكبار. وتتضمن صيغًا تدريبية متنوعة وتفاعلية من فيديوهات وعروض تقديمية وإنفوغرافيك ونشاطات تقييم، كما تمنح المشتركين شهادات إتمام للمساقات والتخصصات المتضمنة.

تم إطلاق منصة قدرات للتدريب الإلكتروني خلال فترة كوفيد-19 بمشاركة وزراء تربية من العالم العربي، وتم تدريب مشرفين تربويين وتقنيين من وزارات تربية في كل من سوريا ولبنان والأردن والعراق والسودان على التعامل مع المنصة وإنتاج مواد تدريبية جديدة بهدف الاستدامة، بالإضافة لإمكانية تخصيص المحتوى التدريبي بما يتلاءم مع السياقات والاحتياجات الوطنية للمعلمين في الدول العربية.

للمزيد عن المبادرة: موقع قدرات

تجارب رائدة: معايير وإطار التعليم الإلكتروني للتعليم العام وللتعليم العالي

المركز الوطني الإلكتروني في المملكة العربية السعودية



انطلاقًا من الحاجة لمعايير تضمن جودة التعليم الإلكتروني وتنظم بيئاته وأطره، أطلق المركز الوطني الإلكتروني في السعودية بين 2020 و2022 وبمشاركة Quality Matters و Online Learning Consortium جملة إصدارات لتطوير التعليم الإلكتروني، تتضمن معايير ومؤشرات متعلقة بجودة التعليم الإلكتروني في التعليم العام، وأخرى مختصة بالتعليم العالي، والتدريب الإلكتروني، بالإضافة لمقاييس التميز في التعليم الإلكتروني. كما تم إصدار إطار عام للتعليم الإلكتروني في مراحل التعليم العام والتعليم العالي.

وتشمل المعايير المذكورة قسمين رئيسين، أولهما: معايير الجهات، واشتملت على معايير: القيادة، والتقنية، والتأهيل والدعم، وتألفت من ثمانية وعشرين معيارًا فرعيًا؛ وثانيهما معايير البرامج وتألفت من أربعة معايير هي: التصميم، والتفاعل، والعدالة وإمكانية الوصول، والقياس والتقويم. شكلت هذه المعايير إطارًا مرجعيًا للتربويين والمعلمين والعاملين في مجال التصميم التعليمي وإنتاج ومشاركة المحتوى الرقمي التعلمي.

للاطلاع على المعايير: موقع المركز الوطني الإلكتروني NELC

تجارب رائدة: المعايير الدنيا للتعليم في الأزمات وحالات الطوارئ

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE



INEE (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ) هي شبكة عالمية تضم مجموعة من المنظمات والأفراد العاملين على ضمان الوصول إلى التعليم الجيد في بيئات الأزمات والطوارئ. تأسست في عام **2000**، وتهدف إلى توفير الدعم التربوي في الأوضاع التي تتسم بعدم الاستقرار، مثل النزاعات المسلحة، الكوارث الطبيعية، وحالات النزوح الجماعي وما شابهها.

تتوجه INEE إلى المعلمين والعاملين في مجال التعليم وللمتطوعين والمستجيبين للأزمات على الصعيد الإنساني. يدعم موقعها 5 لغات رئيسية ومن ضمنها العربية، ويشكل مستودعًا رقميًا يتضمن العديد من المصادر الأساسية المختصة بالتعليم في حالات الطوارئ.

أصدرت INEE عام 2004 النسخة الأولى من "المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ" والتي شكلت خارطة طريق حول ركائز التعليم في الأزمات مثل الإتاحة وتمكين النظم التعليمية وتدريب المعلمين وتمويل حلول التعليم، ثم تم تطوير هذه المعايير وفق المتغيرات الحاصلة من خلال نسخة أحدث عام 2010، فنسخة ثالثة عام 2024.

ويزخر الموقع بحزم تدريبية وإرشادية وسياساتية خاصة بالمعلمين والمدربين وأولياء أمور الطلبة والعاملين الاجتماعيين والإنسانيين حول تدخلات الدعم النفسي والاجتماعي وتعزيز الصحة العقلية وتقديم الإسعافات النفسية والتعامل مع صدمات ما بعد الأزمات ودعم رفاه المعلمين والطلبة ودمج أنشطة التعلم العاطفي والاجتماعي في مناهج التعليم في حالات الطوارئ والأزمات، وآليات تحقيق التعليم المنصف والشامل.

للاطلاع على خدمات INEE: موقع INEE

4.6. تمكين الأنظمة التعليمية من الاستجابة الفعالة للأزمات

اهتم صناع القرار التربوي والقائمون على النظم التعليمية بإعداد الجاهزية ورصد الموارد البشرية والمادية والسياساتية بهدف الوصول لأنظمة قادرة على الصمود في وجه الأزمات، واستمرار تقديم الخدمات التعليمية، وبالتالي التخفيف من حدة الأزمات وتأثيراتها على قطاع التعليم. وفي هذا الإطار، لا بدّ من تسليط الضوء على جملة ركائز ومتطلبات تُسهم مجتمعة بتحقيق الهدف المذكور والتي تتلخص بالآتي:

- **الأُطر السياساتية والتشريعية:** إن التخطيط للتعليم في الأزمات يتطلب قرارات وسياسات طوارئ تضمن استمرار التعليم في الظروف الاستثنائية، كاعتماد اللامركزية الإدارية وإنشاء إدارات ولجان متخصصة مسؤولة عن إدارة الأزمات ومتابعة عملياتها، وتحديد آليات التنسيق والاتصال والمهام الإدارية والتنفيذية والتشغيلية ذي الصلة؛ بالإضافة لتشريعات ضرورية تيسر وتدعم عمليات التعليم في الأزمات مثل تشريع وقوننة التعليم عن بُعد والاعتراف بنتائجه في عدد من الدول أثناء جائحة كوفيد-19، وإصدار مراسيم الاعتراف بشهادات الطلبة النازحين واللاجئين وآليات المعادلات، فضلًا عن تشريعات متعلقة بسن الالتحاق في المدارس بالنسبة للطفولة المبكرة، وصولًا لسياسات متعلقة بالانتقال نحو استراتيجيات التعليم البديل واعتماد المناهج المكيفة والدوام المرن وما رافق عمليات التعليم في الحالات الطارئة من متطلبات.

تجارب رائدة: تشريعات في عدد من الدول لتيسير استمرار التعليم في حالات الأزمات

قامت وزارة التربية في بلجيكا بإنجاز بعض القوانين لتصب في صالح الحد من الفاقد التعليمي وضمان المزيد من النجاح لإجراءات التعافي من ذلك الفاقد، حيث تم تخفيض سن التعليم الإلزامي إلى خمس سنوات، بالإضافة لإقرار تعديلات على مستوى المنهاج الدراسي لناحية تخفيف عدد الموضوعات المعتمدة في السنوات الدراسية، واستبدال عدد من الاختبارات التحصيلية بمهمات أدائية يقوم بها الطلبة كتقييم بديل عن التقييم التقليدي (Council of the European Union, 2020).

وبالنسبة للدول العربية، يمكن تسليط الضوء على العديد من التشريعات والسياسات الهامة، كتلك التي تدعم التحول الرقمي في الأنظمة التعليمية وإنشاء مكتبات رقمية ومستودعات لمصادر التعلم للاستعانة بها عند الضرورة، واستحداث فرق ولجان الاستجابة للحوادث الأمنية والحالات الطارئة، واعتماد دوام مرن ومزدوج في المدارس كالتعليم الصباحي والمسائي لاستيعاب مشكلات الاكتظاظ نتيجة النزوح وخروج عدد من المدارس من الخدمة؛ فضلًا عن مراسيم وقرارات تنظيم التحاق النازحين واللاجئين في المدارس الحكومية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2022).

- **تمويل حلول التعليم في حالات الطوارئ:** إن التعليم في الحالات الطارئة يتطلب تمويلًا خاصًا يتخطى تلك الميزانيات المخصصة في الحالات الطبيعية، وذلك بسبب الحاجة لتدخلات تقنية وتربوية واجتماعية وصحية وغير ذلك، كالاستعانة بأخصائيين اجتماعيين ونفسيين، وتوفير البنى التحتية التقنية وموارد التعلم، ولوازم التشغيل في الظروف الاستثنائية، ورغم الاعتراف بأهمية التعليم، لا يزال الإنفاق الحكومي على التعليم غير كافٍ، الأمر الذي يدفع أصحاب القرار للعمل على التفكير في حلول بديلة أو مكملة بهدف توفير التمويل للتعليم في الحالات الطارئة. وتماشيًا مع مخرجات قمة تحويل التعليم TES بشأن الاستثمار في التعليم، كان من الضروري اتخاذ إجراءات لزيادة الاستثمارات في التعليم وتدابير لتحسين إنصاف الإنفاق وكفاءته وفعاليته؛ وفي هذا الإطار، لجأ عدد من الدول **لزيادة الميزانيات الخاصة بالتعليم** بسبب الحاجة لبرامج التدريب وإعداد الكوادر المؤهلة وتغطية كُلف تطوير موارد التعلم وغير ذلك، والبعض الآخر لجأ إلى مراجعة الميزانيات الوطنية و**تخفيف أو تأجيل بعض المشاريع غير الملحة لصالح متطلبات التعليم في الأزمات**. وتجدر الإشارة إلى الشراكات مع القطاع الخاص ومع المنظمات الدولية خاصة في الدول المضيفة للاجئين ونازحين، حيث يتم **الاستفادة من صناديق دولية لدعم التعليم** كالبنك الدولي واليونيسيف وصندوق"التعليم لا ينتظر Education Can't Wait ECW" في توفير دعم مالي مباشر أو من خلال تنفيذ برامج وتدخلات دعم تربوية ونفسية للأطفال والطلبة. كذلك تم الاستفادة من **مساهمات شركات كبرى ضمن ما يسمى بـ"المسؤولية المجتمعية"** كـ Microsoft وGoogle وClassera وغيرها في تقديم خدمات تعليمية كمنح الطلبة رُخصًا وحسابات مجانية للالتحاق بأنظمة إدارة التعلم والدخول للمكتبات الرقمية والاستفادة من خدمات وسائل الاتصال المرئية مثل Meet وTeams وما شابهها (UNESCO, 2024a ; OECD, 2023 ; World Bank et al., 2022).

تجارب رائدة: إجراءات وممارسات "جيدة" تهدف لزيادة الإنفاق على التعليم في حالات الطوارئ

زيادة حجم الإنفاق العام على التعليم: اعتمدت الأرجنتين، في عام 2023، مشروع قانون جديد لتمويل التعليم يضمن تخصيص حد أدنى من التمويل الحكومي للتعليم على مدى السنوات العشر القادمة (حتى عام 2033)، ليبلغ تدريجيًا مستوى 8 بالمائة من الناتج المحلي الإجمالي (مقارنة ب 5 % في الوقت الراهن).

التوزيع العادل للموارد: ضبطت وزارة التعليم في إندونيسيا أهدافًا محددة لتخصيص الموارد للفئات المحرومة (مثل الأُسر ذات الدخل المنخفض، وسكان الأرياف، والأطفال ذوي الإعاقة) وتقوم بتنفيذ صيغة التخصيص على أساس الإنصاف بهدف ضمان التوزيع العادل للموارد على مختلف مستويات التعليم.

تعزيز الشراكة بين القطاعين العام والخاص: في ساحل العاج، تمّ نشر مرفق تمويل مشترك بين القطاعين العام والخاص (مرفق تعلم وتعليم الأطفال) في عام 2021 بهدف تحسين الوصول إلى التعليم الابتدائي وتعزيز حقوق الأطفال ومكافحة عمالة الأطفال.

زيادة كفاءة الاستثمارات التعليمية: أطلقت وزارة التربية في لبنان في عام 2023، خارطة طريق للإصلاح وتعزيز المساءلة تتناول توفير التكاليف والكفاءة في نظام التعليم العام وتحسين إدارة القطاع وتحسين شبكة المدارس العامة، وعدد الفصول الدراسية، وإعادة توزيع المعلّمين (UNESCO, 2024a).

حملات تمويل جماعي: أطلقت منصة خان أكاديمي في 2020 حملة "Khan Academy Crowdfunding" عبر الإنترنت لتمويل إنتاج فيديوهات تعلمية مجانية في مواد الرياضيات والعلوم والتاريخ، حظيت الحملة بدعم عالمي وتجاوب معها مؤسسات ومنظمات وأفراد وتم جمع دعم مالي كافٍ لتغطية المواد التعليمية المطلوب إنتاجها (Kan Academy, 2020).

- **الاستثمار في التحول الرقمي في التعليم:** اقتحم التحول الرقمي كل القطاعات الحيوية والخدماتية للدول، مع التسارع الكبير للتقدم التكنولوجي وطفرة البيانات الضخمة وعلم الآلة وتدخلات الذكاء الاصطناعي؛ من هنا أتت الدعوة في قمة تحويل التعليم 2022 لإعادة تصور التعليم في ظل التحديات العالمية الحالية والمستقبلية بما في ذلك الأزمات الصحية والتغيرات المناخية والتحولات الاقتصادية، وضرورة العمل على "ضمان التعلم الرقمي الجيد للجميع وتحسينه"؛ وترتكز الدعوة في تشجيع الاستثمار في التعليم الرقمي وتجويده إلى ركائز ثلاثة تتمثل في المحتوى التعلمي الرقمي، وقدرة الأنظمة التعليمية، والاتصال؛ وتحدد الركائز الثلاثة مبادئ توجيهية تتمثل في الإدماج والإنصاف والجودة وإمكانية الوصول، بما يهدف لتوسيع إتاحة التعليم للجميع وتعزيز التعلم المستقل ومهارات التعلم مدى الحياة للطلبة والشباب بمعزل عن قيود المكان والالتحاق المؤسسي، مع لحظ كل ما يواجه التعلم الرقمي من تحديات ومعوقات في الدول العربية على صعيد الفجوة الرقمية في عدد من الدول والنقص في أنظمة الدعم والبنى التحتية، وجودة المحتوى الرقمي، والكادر البشري واللوجستي المؤهل. ولعله من نافلة القول التذكير بضرورة الاستفادة من توظيف التكنولوجيا لصالح البيداغوجيا وتحقيق المخرجات التعليمية، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا الغامرة وتقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز والتجارب الافتراضية والمحاكاة التطبيقية بما يُسهم بتعزيز تجارب التعلم ويساعد الطلبة على اكتشاف المفاهيم المعقدة وتنمية مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي ومهارات حل المشكلات، ويمكنهم أيضًا من امتلاك كفايات ومهارات رقمية متقدمة كمفهوم الأمن السيبراني والترميز وتحليل البيانات في مراحل عمرية مبكرة.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة مراعاة التفاوت الرقمي في الوضع الراهن في الدول العربية على صعيد البنى التحتية وقدرات الاتصال لدى الأنظمة التعليمية. وفي هذا الإطار، يُمكن لحظ مسارات متعددة ومتدرجة للتعلم للرقمي، تبدأ بخط أساس التحول الرقمي في التعليم كإدارة بيانات وحسابات الطلبة رقميًا وتعزيز التحاقهم بأنظمة إدارة التعلم LMS ومنصات المحتوى التعلمي الرقمي وتأهيلهم على استخدام أدوات التخزين السحابي بما يتيح لهم ضمان استمرار التعلم حتى في ظل تعذر الوصول للمؤسسات التعليمية في أوقات الازمات؛ وهذه التقنيات لا تتطلب بنى تحتية رقمية معقدة أو مهارات متقدمة، ويمكن الوصول لهذه الخدمات بسهولة عبر الجوالات. ومن جانب آخر يمكن تعزيز الاعتماد على التقنية والحلول الرقمية كتوظيف الذكاء الاصطناعي في معالجة النقص في المكتسبات التعلمية وتخصيص مسارات تعافي تُبرمجُ وتُدار تلقائيًا وفقًا لقدرات الطلبة ومستوياتهم المختلفة وحاجاتهم الفردية الخاصة. كما يمكن الاعتماد على تحليل البيانات الضخمة في إعداد سياسات تطوير التعليم وردم الفجوات في التعليم العام (الأمم المتحدة، 2022 ؛ UNESCO, 2024 ؛ الحملة العربية للتعليم للجميع، 2021).

تجارب رائدة: ممارسات هادفة لتطوير بيئات التعلم الرقمي وبناء قدرات المعلمين الرقمية

المعلم الرقمي: أصدرت جامعة محمد بن حمدان الذكية مساقًا رقميًا تدريبيًا "كيف تصبح معلمًا عن بُعد في 24 ساعة" ثم أتبعته بمساق ثانٍ "كيف تصمم درسًا إلكترونيًا عن بُعد"، تم ترجمة المساقين للعديد من اللغات واستفاد منهما آلاف المعلمين. وفي السياق نفسه قام مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية بالتعاون مع مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية بتطوير أدلة لتدريب المدربين على التعليم عن بُعد وتصميم المحتوى الرقمي وتطوير المهارات الرقمية الأساسية والمتقدمة "دليل إعداد المدربين في الدول العربية على التعليم عن بُعد"، وتم تعميمه وتدريب آلاف المدربين والتربويين عليه في الدول العربية؛ وكذلك قامت منصة "إدراك" بتخصيص مقررات تدريبية لتعزيز بيئات التعليم الرقمي والتخطيط للتعليم المدمج.

منصات تعليمية: عملت العديد من وزارات التربية في الدول العربية بمشاركة منظمات دولية وإقليمية لإطلاق منصات تعليمية تتضمن موارد تعلمية متنوعة تغطي مناهج ومواد مراحل التعليم الأساسي باللغات العربية والفرنسية والإنكليزية لدعم جهود المعلمين في حلول التعليم عن بُعد، مع تخصيص الأدلة التدريبية الخاصة بالمعلمين والطلبة وأولياء الأمور؛ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر منصة "مدرستي" ومنصة "مواردي" ومنصة "مدرسة من أجل 50 مليون طالب عربي" التي تتضمن موارد تعلمية مفتوحة تشكل حلًا شاملًا لتجارب التعلم الرقمي سواء خلال التعليم عن بُعد، أو لدعم تجارب التعليم في المدارس وإثرائها.

تعزيز الشراكة بين القطاعين العام والخاص: طورت عدد من وزارات التربية في العالم وفي الدول العربية شراكات مع القطاع الخاص مثل منصات Century و Edmentum و"مقاييس" وغيرها، بهدف إجراء اختبارات تكيفية قائمة على الحاسوب Adaptive Assessment للكشف عن الكفايات غير المكتسبة من قبل الطلبة المترفعين لمراحل تعليمية جديدة، وتطوير مسارات علاجية متمايزة بتقنية الأتمتة، من خلال توفير موارد تعلمية رقمية متضمنة تعتمد على التعلم الذاتي بهدف تعويض النقص والفاقد التعليمي لدى الطلبة.

أُطر مرجعية ومعايير جودة التعليم الرقمي: قامت العديد من الجهود الدولية والإقليمية لتطوير بيئات التعليم الرقمي كمعايير جودة المحتوى التعلمي الرقمي من قبل Quality Matters و NELC، والإطار الأوروبي للكفاءات الرقمية DigComp، وإطار اليونسكو لتطوير كفاءات المعلمين في مجال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وإطار الجمعية الأميركية لتكنولوجيا التعليم ISTE. وضعت هذه الأُطر مجالات ومعايير تهدف لتنظيم تطوير بيئات التعلم الرقمية، وتركز بشكل رئيسي على استخدام الرقمنة والتقنيات الرقمية في البيئة المهنية للمعلمين والمتعلمين ومع أولياء الأمور، وإنشاء ومشاركة موارد التعلم الرقمية، وإدارة البيئات الرقمية بشكل آمن ومسؤول وفعال، واستخدام الاستراتيجيات الرقمية لتعزيز تقييم التعلم، وتعزيز الكفاءة الرقمية للمعلمين والمتعلمين، وتوخي المساواة والإنصاف في الاعتماد على الممارسات الرقمية مع لحظ الاهتمام الكافي بالأطفال المهمشين والفتيات وذوي الإعاقة (European Commission, 2022).

إضافة الكفايات الرقمية على المناهج: في فلاندرز، عملت الحكومة على تضمين المناهج التعليمية عددًا من الكفايات الرقمية الضرورية، وتركت للمدارس الحرية في تنظيم هذه الممارسات، فعلى سبيل المثال، الكفايات الرقمية في مدرسة يمكن أن تكون من ضمن موضوع تعلمي مستقل ومنفصل، بينما تُقدم مدرسة

أخرى تلك الكفايات بشكل أفقي وعابر للاختصاصات والمواد ومن ضمن استراتيجيات التدريس كحل المشكلات وبيداغوجيا المشاريع التربوية والربط بالحياة اليومية (De Vlaamse, 2020).

- **المناهج وأسس التقييم:** المناهج الدراسية محور عمليات التعلم وعلى أساسها تُحدد مخرجات التعلم، ولطالما كان هناك دعوات لتطوير المناهج الدراسية بما يتماشى مع التطور الحاصل في العالم ويستجيب لاحتياجاته المتجددة على صعيد العولمة والرقمنة، وبما يُمَكن المتعلمين من إيجاد حلول للتحديات المعقدة التي تواجه الكوكب كالتغير المناخي، والتكيف مع الأزمات التي تعصف بالعالم عمومًا وبالدول العربية على وجه الخصوص. ولقد واجه المعلمون خلال جائحة كوفيد-19 تحديات فرضتها المناهج لناحية العبء المعرفي على حساب الاهتمام الكافي بتطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات. إن التغير الحاصل في العالم يحتم على المهتمين بتطوير نظم التعليم وضمان استمراره، العمل على تطوير مناهج تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، وتُسهم في إعداد الطلبة للتعامل مع الأزمات، من خلال مناهج مرنة وقابلة للتطور، تعتمد على أهداف تطويرية واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه؛ بالإضافة إلى ضرورة إدخال مواد جديدة تتمثل في المهارات الحياتية، والمواطنة المسؤولة، والممارسات الخضراء، والكفاءات الرقمية، والصحة النفسية والعقلية، والدعم النفسي والاجتماعي، والتعامل مع الأزمات (الحملة العربية للتعليم للجميع، 2021 ؛ UNESCO, 2024a).

منح المرونة للمدارس وهيئاتها التعليمية في حالات الطوارئ والأزمات على مستوى المناهج التعليمية من شأنه تمكين المعلمين من التركيز على الموضوعات والكفايات الأساسية، وإمكانية حذف أو تقليص الموضوعات المتكررة، كما يسمح بتجويد الممارسات التعليمية في الحالات الطارئة.

تجارب رائدة: ممارسات جيدة على مستوى المناهج التعليمية وآليات التقييم في الحالات الطارئة

تعلُّم قليل لكن حاسم: بما أن الأفراد لا يملكون الوقت الكافي للتعلم أثناء الأزمات والنزاعات المسلحة، فقد تم اعتماد مناهج دراسية لتغطية الموضوعات الأكثر أهمية فقط بناءً على سياق ورؤية البلدان، بدلا من تغطية كل شيء. في جنوب السودان وضعت وزارة التربية بالتعاون مع اليونيسيف خلال الحرب موادًا تعليمية وفقًا لمعايير المناهج الوطنية، اقتصرت على اللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والدين (Salha et al., 2024).

تعلُّم البقاء على قيد الحياة: يواجه الأطفال العديد من المخاطر والتهديدات في المناطق المتأثرة بالأزمات على أساس يومي. في هذه البيئات الصعبة، يصبح من الضروري تزويد الأطفال ببرامج تعليمية تمدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لحماية أنفسهم والتنقل عبر المواقف الخطرة، كالتعرف إلى الأشياء غير المعروفة التي قد تشكل خطرًا وكيفية تجنبها؛ في اليابان يتم تدريب الأطفال على مهارات البقاء الأساسية، مثل حماية أنفسهم

من الزلازل، والتدريب على الإسعافات الأولية، وآليات الإخلاء، والحصول على المياه النظيفة، بهدف إكسابهم المعرفة الأساسية والقدرة على الصمود اللازمين لزيادة فرصهم في البقاء على قيد الحياة والتخفيف من المخاطر في المناطق المتأثرة بالأزمات (Britannica, 2023).

الدعم النفسي والاجتماعي والتعلم العاطفي الاجتماعي: في سوريا قدمت اليونسكو في 2018 دليلًا لتقديم الدعم النفسي الاجتماعي الخاص بالطلبة والمعلمين ومقدمي الرعاية خلال أوقات الطوارئ. كما تم تقديم العديد من برامج الدعم الأكاديمي في المناطق التي تعرضت فيها المدارس للتدمير، عبر تدخلات الدعم العاطفي الاجتماعي ومهارات الحياة إلى جانب المنهاج التعليمي الذي اقتصر على المواد الرئيسية كاللغات والرياضيات والعلوم؛ استهدفت البرامج مراحل الطفولة المبكرة واليافعين، ووفقًا لشهادة أولياء الأمور فإن التركيز على تعزيز الصحة النفسية للطلبة كان له دور حاسم في تحسين إقبالهم على التعلم خلال الأوقات الصعبة التي مروا بها (Save the Children, 2022).

آليات متقدمة في قياس الفاقد التعليمي: أثناء وبعد جائحة كوفيد-19، حرصت وزارة التربية في المملكة المتحدة على تقدير حجم الفاقد التعليمي على المستويين المعرفي والوجداني، ولجأت لتحقيق هذه الغاية إلى آليات تقييم متقدمة كتقييمات النجم Star Assessment وهي تقييمات تكيفية قائمة على الكومبيوتر، تقيس مهارات الرياضيات والقراءة لدى الطلبة وتكشف عن الثغرات والفجوات المتصلة؛ كذلك تم اللجوء للتقييم بالمقارنة والتقييم بالدرجة المقاسة أي حساب النتيجة المتوقعة للطلبة بناء على ما حققوه سابقًا في نفس المرحلة من العام الدراسي السابق، ومن ثم حساب التقدم المتوقع لهم وبالتالي تطوير استراتيجيات التعافي على أساسها (Department of Education, 2021). وفي الإطار نفسه على المستوى الوجداني لجأت وزارة التربية في الولايات المتحدة الأميركية إلى تقييم التعلم العاطفي الاجتماعي SEL وجمع معلومات حول الكفاءات المعرفية والشخصية للطلبة، وتم إجراء تقييم الكفاءة الاجتماعية والعاطفية في مدارس مقاطعة واشو الأميركية، وهو يتضمن مؤشرات حول الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلبة من الصف الخامس إلى الصف الثاني عشر. الوقوف على حاجات الطلبة النفسية وإبداء التعاطف معهم لعب دورًا إيجابيًا في تبديد مشاعر القلق لديهم (Cardona, 2021).

الخاتمة

تناول هذا الفصل موضوع التعليم في حالات الطوارئ والأزمات، وأهمية التخطيط لتعليم جيد ومنصف وشامل يضمن مشاركة الجميع في التعلم في ظل الأوضاع غير المستقرة التي تعيشها دول عدة في الدول العربية ويتأثر بها ملايين الأطفال والشباب، أو تحسبًا للأوضاع الطارئة التي قد تطرأ ويتأثر بها عموم الطلبة وخاصة مع تزايد المشكلات المعقدة التي تواجهها دول المنطقة كالجفاف ونقص المياه والتغير المناخي والحرائق والفيضانات، والأزمات الصحية الناتجة عن الأوبئة كانتشار الفيروسات بشكل واسع في البلاد. إزاء هذا الواقع المتغير الذي يعيشه العالم عمومًا والدول العربية على وجه الخصوص، يشكل هذا الفصل تلبية لسعي المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم (الألكسو) لتطوير التعليم في العالم العربي، وتماشيًا مع دعوة الأمم المتحدة في قمة تحويل التعليم TES لحشد الطاقات وتضافر جهود الدول للوفاء بالتزاماتها تجاه التعليم بما يضمن استمرار تلقي الأطفال والشباب للخدمات التعليمية في الحالات الطارئة.

وعند الحديث عن الأزمات، فإن لها نتائج مباشرة على قطاع التعليم وتتمثل في الخسائر البشرية والمادية واستهداف المدارس وفقدان التعلم وانعدام الأمن وازدياد مشاعر الخوف والتوتر لدى الأطفال؛ إلا أن المخاوف الكبرى هي تلك الآثار المتلاحقة وبعيدة المدى والتي تطال الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية للأطفال والطلبة على وجه الخصوص وللمجتمع ككل. ونذكر في هذا الإطار، هشاشة الأنظمة التعليمية Education Systems Fragility، وتأثر جودة التعليم Quality of Teaching and Learning، وصعوبة الوصول للموارد التعليمية Access، والفقر وزيادة التسرب المدرسي Out of Schools، وتعميق فجوة عدم المساواة Inequality، وحدوث الصدمات والمشكلات النفسية التي يمكن أن تنشأ أثناء وبعد الأزمات Post Traumatic Stress Disorder PTSD.

يتضح مما تم ذكره أعلاه، أن الأزمات تؤثر في التعليم بشكل مباشر ورئيسي وتطال جوانب تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية للطلبة ولأولياء الأمور وللمعلمين، الأمر الذي يؤدي بالتأكيد إلى زيادة التحديات أمام تحقيق أهداف التنمية المستدامة لمنظمة الأمم المتحدة وخاصة الهدف الرابع منها SDG4 الذي يرتبط بجودة التعليم وضمان التعليم الجيد المنصف والشامل، بالإضافة إلى تعزيز فرص الحصول على التعلم مدى الحياة للجميع.

وبالانتقال إلى تمكين الأنظمة العربية من ضمان تقديم التعليم الجيد في حالات الطوارئ، لا بدّ من التوقف أمام التحديات والمعوقات التي يواجهها عدد غير قليل من الدول العربية، ولو بشكل متفاوت، والتي تتمثل بهشاشة الأنظمة التعليمية نتيجة الأمد الطويل للصراع والنزاعات المسلحة، وغياب الأُطر السياساتية والتنظيمية خاصة عند الدول المضيفة للنازحين واللاجئين من دول مجاورة، بالإضافة للبنى التحتية المتضررة، ووجود مناهج تقليدية غير مراعية لحالات الطوارئ في غالبية الدول العربية، فضلًا عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية للأُسر، وصعوبة تمويل حلول التعليم في حالات الطوارئ، وغياب الاستهداف الاستراتيجي لليافعين وطلبة التعليم العالي والتعليم الفني والتقني في غالبية برامج الدعم والتدخلات التربوية في حالات الطوارئ إذ يتم التركيز على الطفولة المبكرة ومرحلة التعليم الأساسي؛ والفجوة الرقمية، والافتقار إلى خطط واضحة للاستجابة للحالات الطارئة، ونقص الكوادر التعليمية المؤهلة، وضعف الحوكمة

والتنسيق؛ علاوة على كل ما تم ذكره، هنالك مشكلات وتحديات إضافية تتمثل في المعوقات الاجتماعية والثقافية ومشكلات اللغة والاعتراف بالشهادات التي حصلها الطلبة في بلادهم قبل النزوح والانتقال لدول مضيفة.

وبالرغم من التحديات التي تم ذكرها، لا بدّ من التوقف أمام الجهود الحثيثة والتجارب الرائدة التي بذلتها الدول العربية كاستجابة للأزمات في القطاع التعليمي أثناء جائحة كوفيد-19 التي اجتاحت العالم، وأثناء الأزمات الاقتصادية والصراعات الحاصلة في عدد من الدول العربية؛ وهذه الجهود تمثلت في التحول نحو التعليم الرقمي والتعليم عن بُعد أثناء إغلاق المدارس، وإطلاق مبادرات ضخمة في توفير وإنشاء منصات التعلم الرقمي التي تتضمن موارد تعلمية مفتوحة شكلت حلًا لتجارب التعلم عن بُعد ودعمت جهود المعلمين في هذا الصدد، وتم إطلاق العديد من برامج تمكين المعلمين وتعزيز قدراتهم الرقمية في تصميم بيئات التعلم الرقمي وتعرُّف أدوات واستراتيجيات التعليم عن بعد والتعلم الهجين وإنشاء المحتوى الرقمي التعلمي؛ كما تم تطوير معايير الجودة المتصلة بتطوير بيئات التعلم الإلكتروني من قبل جهات دولية وإقليمية تتعلق بالقيادة وتطوير المحتوى الرقمي ومشاركة المواد التعلمية وإدارة البيانات الرقمية. وفي جانب آخر. استفادت الدول العربية من جهود منظمات دولية وإقليمية في دعم تمويل الحلول التعليمية القائمة على دعم المهمشين والفئات الصغيرة وذوي الإعاقة والفتيات؛ وتم تطوير الحزم التدريبية وبرامج حماية الطفل وتوفير الدعم العاطفي الاجتماعي وبرامج تعزيز الصحة العقلية للمعلمين والطلبة وأولياء الأمر، الأمر الذي ساهم بإنجاح جهود الوزارات الرسمية بالاستجابة للازمات والتخفيف من حدة آثارها على الواقع التعليمي.

شكلت هذه التجارب فرصًا يمكن البناء عليها وتعزيز جوانب القوة فيها، وتلافي المعوقات والتحديات المتصلة من خلال التخطيط لتعليم جيد في أثناء الأزمات، يرتكز إلى إعداد الموارد البشرية المؤهلة لإدارة الازمات ورصد الموارد المادية التي تمكن الأنظمة من الصمود في الأزمات والاستجابة لها، وصولًا للتعافي الكامل بعد الأزمات.

ولعل من جوانب القوة أيضًا، لحظ الخطط الوطنية لوزارات التربية في الدول العربية لخطط التعليم في حالات الطوارئ، والتي تقاطعت في الدعوة لتعزيز الشراكات والجهود لتحويل أنظمة التعليم، حتى تتمكن من تجنب الأزمات والاستعداد لها والاستجابة لها والتعافي منها، من أجل تمكين جميع الأطفال والشباب المتضررين من الأزمات، بمن فيهم اللاجئين ومكتومي القيد والسكان عديمي الجنسية، من الحصول المستمر والعادل والآمن على فرص تعلم شاملة وجيدة. وتتوافق هذه المرتكزات مع قمة تحويل قمة تحويل التعليم (الأمم المتحدة، 2022)، والخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ (الألكسو، 2022)، ومعايير التعليم في حالات الطوارئ (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، 2024)، وإطار العمل الاستراتيجي لليونسكو للتعليم في حالات الطوارئ في الدول العربية 2018-2021 (اليونسكو، 2017)؛ ويمكن توليف توصيات ودعوات الأُطر المذكورة أعلاه بالآتي:

- إتاحة النفاذ إلى الموارد التعليمية لجميع الأطفال والطلبة، مع توفير كل ما يلزم لتحقيق هذه الهدف، من توفير المساحات الآمنة والمناسبة لتلقي التعليم في حال تعطيل المرافق التعليمية في أماكن النزاع أو مع تضرر البنية التعليمية، وضرورة توفير الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية إلى جانب الخدمات التعليمية بما يتوافق مع إطار السلامة المدرسية الشاملة CSSF الذي يدعو لحماية المتعلمين والمعلمين والموظفين من المخاطر والإصابة

والعنف والأذى في المدارس وأماكن التعلم الأخرى، والتخطيط لاستمرارية التعليم والحماية، والحدّ من اضطرابات التعلم في مواجهة الصدمات والضغوط والمخاطر والتهديدات بجميع أنواعها.

- تشجيع وزارات التربية والمعلمين ودور النشر والمنظمات التربوية على إنتاج الموارد التعلمية الرقمية "الجيدة" والتي تغطي موضوعات التعلم الأساسي في مواد اللغات والعلوم والرياضيات، فضلًا عن تطوير أنشطة التعلم العاطفي والاجتماعي SEL والدعم النفسي الاجتماعي PSS.
- تطوير بيئات العمل المهنية لناحية التدريب المهني المستمر، وتحديد خط أساس لكفايات التدريس يتم التوظيف والاختيار على أساسها، والعمل على تمكين المعلمين لإدارة الأزمات من خلال تزويدهم بالمعارف اللازمة للتكيف مع الأزمات والاستجابة لها على الصعيد التربوية والأكاديمي والنفسي، وتعزيز الكفاءة الرقمية لديهم بما يتلاءم مع إطار اليونسكو لكفاءات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ومعايير الجمعية الأميركية لتكنولوجيا التعليم ISTE، بالإضافة لتزويدهم بمهارات حماية الأطفال في حالات الطوارئ والتدريب على الإسعافات النفسية، واستراتيجيات تقييم التعلم عن بُعد على المستويين المعرفي والوجداني بهدف تقدير الفاقد التعليمي والعمل على تطوير خطط التعافي ذي الصلة.
- تمكين الأنظمة التعليمية من الصمود في وجه الأزمات والاستجابة لها من خلال تعزيز الممارسات الجيدة على صعيد الحوكمة والمساءلة والشفافية، وتعزيز الشراكات مع القطاع الخاص ومنظمات المجتمع الأهلي والهيئات الدولية، وإعداد الموارد البشرية المؤهلة على التعامل مع الأزمات، وتجهيز مدارس متكيفة مع الأزمات على صعيد المساحات الآمنة ونقاط الإخلاء والتجمع، والعمل على تطوير مناهج شاملة ومرنة تمكن المدارس والمعلمين من الاستجابة للتعليم في ظل تعذر الوصول إلى المدارس حيث يتم التركيز على التعلم الحاسم والموضوعات الضرورية مع ضرورة لحظ برامج البقاء على قيد الحياة والتكيف مع الأزمات ومهارات ضرورية كالإسعافات الأولية وتجنب المخاطر؛ وكذلك لا بدّ من الإعداد لبنية رقمية قادرة على مواكبة متطلبات التعليم الرقمي والتقييم عن بُعد في الحالات الطارئة لجهة توفير أنظمة إدارة التعلم LMS ومنصات الموارد التعلمية الرقمية وأنظمة التخزين السحابي وخوادم لإدارة بينات الطلبة والمعلمين والاستفادة من أبرز ما توصل إليه الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة في إجراء التقييمات التكيفية القادرة على الكشف عن ثغرات التعلم وإنشاء مسارات تعافي متمايزة وفق الاحتياجات الخاصة للطلبة، مع الإشارة لضرورة لحظ خطط مرنة ومتعددة المسارات تتوافق مع البنى التحتية الرقمية والتقنية واللوجستية المتفاوتة.
- تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص وتشجيع الاستثمار في التعليم الرقمي وتطوير البرمجيات والتطبيقات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة، والاستفادة من المسؤولية المجتمعية التي تتبناها شركات كبرى مثل Google وMicrosoft وغيرها في تقديم حلول تعليمية مبتكرة من المختبرات الافتراضية لمنصات التعلم وأدوات التواصل المرئي وما شابهها.
- تمويل التعليم في حالات الطوارئ من خلال مسارات متعددة، داخلية تتمثل في إصلاح الموازنات الخاصة بالتعليم وإعادة توزيع الموارد الداخلية، وتأجيل المشاريع التطويرية غير الملحة والعمل على تقليص النفقات غير الضرورية، ومكافحة الهدر في الإدارة بهدف ترشيد الإنفاق؛ بالإضافة للمسارات الخارجية من خلال إنشاء صناديق تتلقى الهبات المجتمعية والدولية وتُسهم بتقديم تدخلات تربوية واجتماعية ونفسية في حالات الطوارئ.

إن الاستجابة للتعليم في حالات الطوارئ، مسؤولية دولية والتزام يمكن الوصول إليه من خلال تضافر الجهود الدولية والعربية، وإعداد الخطط المرنة القائمة على توزيع المسؤوليات والأدوار والموارد البشرية والمادية بشكل سليم، وتعزيز الحوكمة والشفافية والمساءلة بما يضمن الجاهزية والتأهب للأزمات والعمل على إيجاد حلول تُجنب القطاع التعليمي الأوضاع غير المنتظمة، وتؤمن حلولًا مستدامة تُسهم في تحقيق أهداف التنمية الشاملة لا سيما الهدف الرابع بتوفير التعليم الجيد والمنصف والعادل والتعلم مدى الحياة للجميع.

الفصل السابع
تعليم وتعلم الكباروالتعلم مدى الحياة في الدول العربية

تمهيد

بلا شكٍ إن صياغة رؤية استشرافية جديدة، وعصرية متجددة لمستقبل تطوير تعليم وتعلم الكبار في الأقطار العربية، يعد رؤية لكيفية تشكيل تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة، من أجل مستقبل أفضل لأمتنا العربية، وبخاصة في ظل وضع يتسم بالتعقيد والغموض نتيجة ما يشهده العالم والمنطقة من أحداث، وهذا يتطلب إعادة التفكير الناقد على وعي وبصيرة في تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة، فهو المنطلق الأساس لبناء الإنسان واستشراف مستقبل التنمية واستدامتها. وهذه الرؤية الاستشرافية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياةترتكز على الشراكة والتشبيك بين الحكومات والمجتمع المدني والقطاع الخاص؛ فتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة قضية مجتمعية. كما أن هذه الرؤية تعول على استثمار استخدام التكنولوجيا الحديثة وابتكار أساليب متنوعة لاكتساب هذه المهارات. إن معاودة قراءة عملية تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة تتم لتعميق الرؤى لواقع تعليم وتعلم الكبار في وطننا العربي في ظل عالم يشهد تطورات معرفية ورقمية بشكل متسارع وحاد؛ مما يستوجب أن تكون سياسات تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة أكثر مرونة ومُلبية لاحتياجات حقيقية للمتعلمين وبيئاتهم المتنوعة، لتكون أكثر اتساقًا ومواكبة للمتغيرات ولاستشراف مستقبل التربية في مجال تعليم وتعلم الكبار.

إن نجاعة عملية ونظم تعليم وتعلم الكبار هي المدخل الحقيقي لبناء وصقل قدرات الكوادر البشرية المؤهلة لتعزيز تعليم وتعلم الكبار ولبناء مجتمع المعرفة ولإعداد المتعلمين الكبار لجودة الحياة ومشاركتهم بشكل فاعل في بناء أوطانهم.

إن عملية تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة واتساقها مع الثورات المعرفية والرقمية تتطلب إكساب المتعلم مهارات متنوعة تتخطى مجرد المهارات الأساسية(الصلبة) من الإلمام بمهارات القراءة والكتابة والحساب واستخدام التكنولوجيا لتشمل المهارات (الناعمة) من بناء الشخصية واتخاذ القرارات وتطوير الذات وتعزيز قيم المواطنة والتسامح ونبذ العنف والإرهاب، وكذلك المهارات (الخضراء) والتي تشمل التعامل الآمن مع البيئة والمحافظة عليها، وأيضًا المهارات (الرقمية) وتوظيفها في مناشط الحياة اليومية وتعلم المتعلم كيف يتعلم من خلال البحث والاطلاع على مصادر المعرفة المتنوعة. كل هذه المهارات تجعل المتعلم أكثر تفاعلاً وتفتح له أبوابًا من الإبداع والابتكار لتؤهله من جودة حياته ولمواصلة التعلم مستقبلاً، وهو ما يدعو إلى رؤية استراتيجية عربية لتعليم وتعلم الكبار، لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والمتعلق بضمان التّعليم الجيّد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التّعلم مدى الحياة للجميع. لا يمكننا تصور هذه الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار دون الارتقاء بمعلم الكبار فهو حجر الزاوية في تعليم وتعلم الكبار متى أعد إعدادًا تربويًّا جيدًا يتسق مع طبيعة تعليم وتعلم الكبار فهو الميسر والمشارك للمتعلمين في إحداث عمليتي التعليم والتعلم، كما أنه يسهم في تشكيل فكر ووجدان المتعلم كما يساعده على أن يتعلم كيف يتعلم.

وتأسيسًا على ما سبق هناك مجموعة من الأسئلة تطرح نفسها لرسم خارطة الطريق لمستقبل تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة الذي، وهي:

10. ما المهارات التي يحتاجها المتعلمون الكبار للمساهمة في تطوير ذاتهم وبناء مجتمعاتهم؟
11. ما المهام والأدوار الأساسية لمعلم الكبار في ظل الثورات المعرفية والرقمية؟
12. كيف يمكن لأنظمتنا التعليمية في الأقطار العربية أن تدعم تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة وتشجع على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين؟
13. كيف يمكن لأنظمتنا التعليمية في الأقطار العربية تعزيز الشراكة والتشبيك في مجال تعليم الكبار وتعليمهم؟
14. ما أدوار ومسؤوليات القائمين على إدارة تعليم وتعلم الكبار في أقطارنا العربية؟
15. كيف تتبنى أنظمتنا التعليمية في تعليم وتعلم الكبار طرائق ومناهج وبرامج حديثة وفعالة تتسق مع احتياجات المتعلمين الكبار ومعطيات العصر وتؤصل لمفهوم التعلم مدى الحياة؟
16. كيف يمكننا استثمار التكنولوجيا في تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة ودعم التعلم الذاتي؟
17. ماذا عن توسيع مجالات التعلم ومطابقة المؤهلات والاعتراف بشهادات التعليم غير النظامي؟
18. كيف نعزز تمويل تعليم وتعلم الكبار وتنويع مصادره؟

أولا: السياق الدولي، تعليم الكبار في المعاهدات والمواثيق الدولية

يُعتبر الحق في التعليم من الحقوق الأساسية التي كفلتها جميع المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية، واشتمال الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وغيرها من مصادر القانون الدولي وقانون حقوق الإنسان.

ورد الحق في التعليم في **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان** الذي صدر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1948 في مادته 26 التي نصت أن لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزاميًا وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة.

وتؤصل نفس المادة للتعلم مدى الحياة؛ فتشير إلى وجوب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان بشكل كاملٍ، وكذلك تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام.

وكذلك **العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية** نص في مادته 13على:

- تقر الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم، وهي متفقة على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وهي متفقة كذلك على وجوب استهداف التربية والتعليم وتمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوطيد أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم... كما يدعو إلى تشجيع التربية الأساسية؛ من أجل الأشخاص الذين لم يتلقوا أو لم يستكملوا الدراسة الابتدائية. كما ورد ذكر الحق في التعليم في الكثير من المواثيق والعهود الدولية المعترف بها مثل اتفاقية حقوق الطفل في المادة 28 والمادة 23 التي تتعلق بحقوق الطفل المعاق، وكذلك ورد في اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المعلمين، وفي نوعية المرافق والمعدات الدراسية، والقضاء على أي مفهوم نمطي عن دور المرأة ودور الرجل في جميع مراحل التعليم بجميع أشكاله.

أكدت الاتفاقية الخاصة بمناهضة التمييز في مجال التعليم لعام 1960 في موادها المختلفة على الحاجة إلى القضاء على جميع أشكال التمييز في التعليم، سواء من حيث القوانين أو السياسات أو الممارسة، وتوفير الحماية للأقليات بالتعليم المناسب. هذه الاتفاقية، التي لا تقبل أي تحفظات، صادقت عليها الكثير من الدول، وتعتبر بمثابة حجر الزاوية في برنامج التربية 2030، وهي أيضًا أداة قوية للارتقاء بهدف التنمية المستدامة الرابع. تلتزم الدول الأطراف في الاتفاقية بالوفاء بالحق في التعليم كما تمت صياغته، بما في ذلك، من بين أحكام أخرى، الالتزام بتوفير التعليم المجاني والإلزامي، وتتعهد الدول فيها بالقيام بتشجيع ودعم تعليم الأشخاص الذين لم يتلقوا أي تعليم ابتدائي أو الذين لم يكملوه، وتوفير الفرص أمامهم لمواصلة التعلم على أساس قدراتهم الفردية. وتوفير التدريب لجميع المشتغلين بمهنة التعليم دونما تمييز.

ويؤكد **الميثاق العربي لحقوق الإنسان** 2004 في مادته الرابعة على أن توفر الدول الأعضاء كل الخدمات التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقات آخذة في الاعتبار أهمية الدمج في النظام التعليمي، وأهمية التدريب والتأهيل المهني، والإعداد لممارسة العمل وتوفير العمل المناسب في القطاع الحكومي أو الخاص. بينما تنص مادته 48 على أن محو الأمية التزام واجب

على الدولة، وأن لكل شخص الحق في التعليم، كما تدعو إلى أن تضمن الدول الأعضاء وضع الآليات الكفيلة بتحقيق التعلم المستمر مدى الحياة لكل المواطنين ووضع خطة وطنية لتعليم الكبار.

يشير **إعلان جومتيان** إلى أن كل شخص سواء أكان طفلاً أم يافعًا أم راشدًا ينبغي أن يتم تمكينه" من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلم، وتشمل هذه الحاجات كلاً من وسائل التعلم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم وللعيش والعمل بكرامة، وللمساهمة الفعالة في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم، ولاتخاذ قرارات مستنيرة ولمواصلة التعلم، ويختلف نطاق حاجات التعلم الأساسية وكيفية تلبيتها باختلاف البلدان والثقافات، ويتغيران لا محالة بمرور الزمن".

كما تشير **توصية اليونسكو** بشأن تعلم الكبار وتعليمهم 2015 إلى مفهوم التعلم مدى الحياة وتعتبر تعلم الكبار وتعليمهم ركيزة أساسية للتعلم مدى الحياة. كما تؤكد على الهدف الأساسي لتعلم الكبار وتعليمهم؛ وهو ضمان مشاركة جميع الراشدين في المجتمع وعالم العمل. كما تأخذ التوصية في الاعتبار المجالات الثلاثة الرئيسة لتعلم الكبار وتعليمهم:

(أ) تمكين الكبار من الكفايات القرائية والمهارات الأساسية.

(ب) توفير التدريب المستمر والتطوير المهني.

(ج) التمكين من المواطنة النشطة من خلال ما يشار إليه بالتعلم المجتمعي أو التربية الشعبية أو الحرة؛ لتمكين الأفراد من الانخراط في مجموعة واسعة من القضايا الاجتماعية (اليونسكو ومعهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2016).

وفي **إطارعمل بيليم** يرد تعريف التعليم والتعلم مدى الحياة باعتباره" فلسفة وإطارًا فكريًّا ومبدأ تنظيميًّا لجميع أشكال التعليم، مؤسسًا على القيم الإنسانية والديمقراطية للاندماج، والتحرر له طابع شمولي، وهو جزء لا يتجزأ من رؤية مجتمع قائم على المعرفة" (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2019).

أكدت **الأمم المتحدة في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة** على ضرورة أن تضمن الدول الأعضاء التعليم المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع. ويقترن إطار التنمية المستدامة **بإعلان أنشيون** (المنتدى العالمي للتعليم الذي عقد في إنشيون بجمهورية كوريا آيار/ مايو 2015) ويعبر هذا الإعلان عن ضرورة التزام البلدان وأوساط التعليم العالمية التزامًا صارمًا بخطة تعليم واحدة وشاملة. ويبين إطار في مجال التعليم لعام 2030، الذي اعتمده ممثلو(**180**) دولة عضوًا باليونسكو في تشرين الثاني/ نوفمبر 2015 السبيل إلى ترجمة الالتزامات العالمية في مجال التعليم إلى سياسة وممارسة على المستوى الوطني، والمستوى الإقليمي، والمستوى العالمي (اليونسكو، 2015).

"يستند التعلّم مدى الحياة، في جوهره، إلى المزج بين التعلّم والحياة، ويشمل أنشطة التعلّم التي يمارسها الناس من شتى الأعمار (الأطفال والنشء والشباب والكبار والمسنون، سواء من الفتيات أو الفتيان، أو من النساء أو الرجال(في جميع مناحي الحياة) في داخل الأسرة أو المدرسة أو في نطاق المجتمع المحلي أو أماكن العمل أو غير ذلك (باتّباع طرائق متنوعة) نظامية وغير نظامية وغير رسمية (تستجيب في مجموعها لتشكيلة واسعة من احتياجات ومتطلبات التعلّم. وتعتمد نظم التعليم التي تروج التعلّم مدى الحياة نهجًا شاملًا على مستوى القطاع يشمل كل القطاعات الفرعية والمستويات من أجل ضمان توفير فرص التعلّم لجميع الأفراد" (اليونسكو، 2015، ص 5).

ثانيًا: السياق الإقليمي، و اقع تعلم الكباروتعليمهم في الدول العربية

بالرغم من إحراز الدول العربية تقدمًا في جهود تعليم الكبار، سواء فيما يتعلق بتطوير السياسات، ومشاركة المرأة، ومعدلات المشاركة في البرامج التعليمية، وفقًا للمعطيات الواردة في التقرير العالمي الخامس بشأن تعلم الكبار وتعليمهم [90] الصادر عن معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، إلا أنه لا تزال المشاركة في البرامج التعليمية للبالغين الذين تزيد أعمارهم عن 15 عامًا منخفضة ق بعض الدول العربية.

توكد تقارير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) حول الأمية في الدول العربية، أن الأمية ما زالت تمثل واحدة من أولى قضايا الأمن القومي العربي. وبحسب إحصائيات مرصد الألكسو[91] فإن معدّل الأمية في الدول العربية يبلغ حوالي 21% مقارنة ب 13.6% كمتوسط عالمي، وهو معدّل مرشّح لمزيد من الارتفاع في ظل الأوضاع التعليميّة التي تعانيها بعض الدول العربية بسبب ما تعانيه من أزمات ونزاعات مسلحة، نتج عنها حتى الآن عدم التحاق قرابة 16 مليون طفل في الدول العربية بالتعليم النظامي بين متسربين وغير ملتحقين. كما تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الأميّة لدى الذكور في الوطن العربي هي في حدود 14.6%، بينما ترتفع نسبة الأمية عند الإناث إلى 25.9.%، مما يعكس أيضًا قصور السياسات التربوية في تحقيق المساواة بين الجنسين.

هناك مشكلة حقيقة تتمثل في عدم توفر الإحصائيات والبيانات التي تعكس واقع تعليم وتعلم الكبار بالشكل المطلوب، كما أن هناك خلطًا بين "محو الأمية" و"تعلم الكبار"، حيث تبنت غالبية الدول العربية - على المستوى الرسمي - تعريفات متعددة تمنح الأولوية لمحو الأمية وإكساب المهارات الأساسية للمتعلمين. كما يرى الكثير من الخبراء والتربويين أن الخلط في المفاهيم أثر سلبًا على سياسات تعلم الكبار وتعليمهم في الوطن العربي، إن واقع تعلم الكبار في الوطن العربي هو في الحقيقة واقع يشهد الكثير من التحولات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، نتيجة عدم الاستقرار السياسي في بعض الدول، وكذلك النزاعات المسلحة والاعتداء السافر على غزة من الكيان الصهيوني، هذا بالإضافة إلى مجموعة أخرى من التحديات تتمثل في الزيادة السكانية، والفقر، وزيادة معدلات البطالة، وأزمة النازحين واللاجئين، وعدم المساواة بين الجنسين، وانعكاساتها على الواقع التَّعليمي التَّعلُّمي في وطننا العربي. وهذه التحديات يجب مواجهتها بالإبداع والابتكار في تعليم وتعلم الكبار وتبني مفهوم التجديد التربوي؛ لبناء حركة مجتمعية تربوية تساهم في نهضة تعلم الكبار.

[90] http://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf

[91] http://www.observatory.alecso.org/

1.1. الأمّية في الدول العربية

جدول رقم 23 نسبة الأمية بين الفئات العمرية في الدول العربية 15 سنة فما فوق لعام 2020 التقرير الاقتصادي العربي الموحد (2022)

م	الدولة	نسبة الأمية	م	الدولة	نسبة الأمية	م	الدولة	نسبة الأمية
1	العراق	% 49.9	8	الجزائر	% 18.6	15	السعودية	% 4.7
2	موريتانيا	% 46.5	9	تونس	% 18.2	16	عمان	% 4.3
3	السودان	% 39.3	10	سوريا	% 14.9	17	الكويت	% 3.9
4	اليمن	% 29.9	11	ليبيا	% 9	18	فلسطين	% 2.8
5	جيبوتي	% 29.7	12	قطر	% 6.5	19	البحرين	% 2.5
6	مصر	% 28.8	13	الإمارات	% 6.2	20	الأردن	% 1.8
7	المغرب	% 26.2	14	لبنان	% 4.9			

- المصدر: (اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2021)، (وقاعدة بيانات البنك الدولي 2022) نقلاً عن لتقرير الاقتصادي العربي الموحد 2022.

- قدرت نسبة الأمية بين البالغين (15 سنة فما فوق) في الدول العربية في عام 2020 بحوالي 24.6% سجل هذا المعدل تراجعاً ملحوظاً في معظم الدول العربية الأخرى، خلال الفترة 2010-2020، حيث انخفض إلى حوالي النصف في فلسطين والكويت، وإلى حوالي الربع في كل من الأردن والإمارات والسعودية.
- تقدر نسبة الأمية بين الشباب (الفئة العمرية15 - 24 سنة) بحوالي (13.7%)، وقد بلغت نسبة الأمية بين الشباب الذكور حوالي 11.6%، كما بلغت بين الشابات الإناث حوالي 15.9%.
- الأمية بين الإناث تبلغ نسبة الأمية بين الإناث البالغات (15 سنة فما فوق) حوالي 8.31% من إجمالي عدد الإناث في الدول العربية، ويصل معدل الأمية للإناث البالغات مستويات تقارب أو تفوق 40% في جيبوتي والسودان، والقمر، وموريتانيا، واليمن. ينعكس ذلك على مستوى دليل المساواة بين الجنسين في معدل الأمية في الدول العربية، رغم تحسن هذا المؤشر في معظم الدول العربية، باستثناء الأردن والسودان وفلسطين وقطر والقمر ومصر
- يشير التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2022 الصادر عن صندوق النقد العربي إلى أن نسبة الأمية بين البالغين (15 سنة وما فوق) قدرت في الدول العربية بنحو 24,6 في المئة وهي بذلك تفوق مثيلاتها في جميع الأقاليم في العالم، باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء، حيث بلغت نحو 33,9 في المئة.
- ووفق التقرير سجل معدل الأمية بين البالغين في عام 2020 تزايدا عما كان عليه خلال عام 2010 في قطر، وتونس، والسودان، والقمر، وموريتانيا، وفي المقابل سجل هذا المعدل تراجعا ملحوظا في معظم الدول العربية الأخرى خلال

الفترة بين 2010 و2020، حيث انخفض إلى النصف في الأراضي الفلسطينية والكويت، وإلى نحو الربع في كل من الإمارات والأردن والسعودية.

- وفي تقرير الألكسو صادر خلال العام 2021، يتبين ارتفاع عدد الأميين المنتمين إلى الفئة العمرية 15 إلى 24 سنة في الدول العربية من 6 ملايين و806 آلاف و940 حالة خلال العام 2014، إلى 9 ملايين و676 ألفا و25 حالة في العالم 2019.
- وفي حين تحتاج محاربة الأمية إلى تمويل ومؤسسات داعمة، يلفت التقرير الصادر عن ألكسو إلى النسبة الضئيلة من الإنفاق الحكومي على التعليم من الناتج المحلي في بعض الدول العربية.
- ففي البحرين شكل هذا الإنفاق 2,33 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي خلال 2017، وفي الأردن 3,07 في المئة من 2019، أما في تونس فشكل 6,6 في المئة خلال العام 2015، حسب معهد اليونسكو للإحصاء.
- أما بالنسبة إلى تطور معدل البقاء في الدراسة إلى السنة الأخيرة من التعليم الابتدائي فيشير معهد اليونسكو للإحصاء إلى أن هذه النسبة انخفضت في الجزائر من 93,8 % ا خلال العام 2014 إلى 91,6 % خلال عام 2018. وكذلك تراجع في البحرين من 98,6 % خلال العام 2015 إلى 96,8 % خلال 2018.
- لكنها ارتفعت في مصر من 96.4 % في 2016 إلى 99 % في 2018، وهي أعلى نسبة على صعيد الدول العربية التي تتوافر فيها الإحصاءات.

وعلى صعيد نسبة المعيدين في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، فيتبين، أن هذا المعدل انخفض في الجزائر بين 2014 و2017 من 19,37 % إلى 17,91 %. وفي لبنان تراجعت هذه النسبة من 11,27 % إلى 8,16 % في 2018. أما في السعودية فارتفعت من 0,95 % إلى 2,76 في المئة. والنسبة الأكبر هي في المغرب، حيث سجلت 21,22 %خلال العام 2018، حسب ما جاء في تقرير ألكسو الإحصائي حول التربية والثقافة والعلوم في الدول العربية للعام 2021.

1.2. تعليم وتعلم الكبار وجائحة كوفيد-19

جائحة كوفيد-19 كشفت العديد من القصور والسلبيات في قضايا تعليم/ تعلم الكبار، حيث عطلت أنشطة تعليم/ تعلم الكبار في البلدان العربية؛ نتيجة التباعد والاحتراز، مما أثر على القرائية. كما كشفت قصور التعلم عن بعد، وقدرته على تشكيل بديل نافع وفعال لأنشطة تعليم وتعلم الكبار؛ وبخاصة في المناطق الأكثر فقرًا واحتياجًا. بالإضافة أبرزت الجائحة بشكل سافر عن ضعف إعداد المعلمين والعاملين بتعليم/ تعلم الكبار في مجال التكنولوجيا. وساعدت على اتساع الفجوة بين التربية والتعليم، واستئصال كل ما بني على مستوى المخرجات التربوية، والثقافية كحقوق الإنسان والمواطنة بكل قيمهما.

لكن من جهة أخرى، كان للجائحة العديد من الإيجابيات تتمثل في العمل على مراجعة السياسات والتشريعات المتصلة بالتعليم وبخاصة تعليم/ تعلم الكبار من حيث:

- صقل وبناء قدرات المعلم والمتعلم في أنماط التعلم الجديدة والمتوائمة مع متطلبات العمل في ظروف الجائحة، والتأسيس لبناء ثقافة جديدة للتعلم ضمن هذه الأنماط مدى الحياة.
- العمل على تعريف جديد عصري تعلم الكبار وتعليمهم على ضوء المتغيرات المعرفية والرقمية.
- إفساح المجال بشكلٍ مناسبٍ للمجتمع المدني بتنظيماته على لعب أدوار مؤثرة في السياسات، وتعزيز الشراكة والتشبيك، على كل المستويات.
- الحاجة لإيجاد تعديلات تشريعية تعطي مساحات للمجتمع المدني للوقوف ساق بساق مع الحكومات لتعليم/ تعلم الكبار.
- مواصلة التعليم والتعلم مدى الحياة لضمان عدم الارتداد وزيادة نسب الهدر التربوي.

إن جائحة كوفيد-19 لم تفرض تحديات ومتغيرات جديدة فقط، بل أعادت ترتيب القضايا ذات الصلة بسياسات وممارسات تعلُّم الكبار وتعليمهم، حيث برزت خلال الجائحة مجموعة من الأولويات الجديدة في مجال تعليم الكبار من أبرزها:

- ضرورة بناء الرؤية والمفاهيم المشتركة حول مفاهيم تعلم الكبار وتعليمهم.
- تطوير مناهج تعلم وتعليم الكبار والأدوات المستخدمة في التقييم والرصد لضمان الفاعلية.
- تدريب وتأهيل القائمين على تعليم/ تعلم الكبار من ميسرين، ومشرفين، وواضعي المناهج، ومسئولي المتابعة والتقييم.
- تمكين المرأة/ الفتاة وإعدادها لجودة الحياة.
- مفهوم المواطنة وربطه بالمواطنة العالمية وحقوق الإنسان والمرأة وتضمينه مناهج وممارسات تعليم/ تعلم الكبار.
- الضغط على صانعي السياسات والتنفيذين لتبني وتطوير سياسات عامه داعمة لتعليم/ تعلم الكبار.
- التمويل وكيفية تدبيره؛ لدعم تعليم الكبار وتعليمهم.
- بناء الشراكات ما بين القطاع المدني، والخاص، والحكومي.
- مجابهة الهدر التربوي (الارتداد إلى الأمية).
- تعزيز التعلم مدى الحياة.
- التعلم الذاتي في العصر الرقمي.
- التوعي بقضايا الكون وبخاصة البيئية منها.
- تعليم وتعلم النازحين وأهمية الأمن النفسي للدمج.

استثمار المستجدات التكنولوجية في تعليم/ تعلم الكبار.

ثالثًا، التحديات التي تواجه تعليم وتعلم الكبار في الدول العربية

يأتي تعليم وتعلم الكبار كمدخل رئيس للتأصيل لمفهوم التعلم مدى الحياة؛ لضمان التنمية واستدامتها والمحافظة على الهوية العربية مع الانفتاح على الآخر في ظل عالمٍ مُتغولٍ لا يعترف إلا بمفهوم القوة والاقتصاد، ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان التعليم متاحًا للجميع وبشكل منصف وشامل مع جودته دون تمييز مع الاستمرارية في طلب العلم مدى الحياة.

مما لا شك فيه شهد الوطن العربي حراكًا نشطًا في تعليم وتعلم الكبار في معظم الدول العربية؛ فقد أحرزت الدول العربية تقدمًا ملموسًا في مجال محو الأمية وتعليم الكبار نتيجة حرص وإيمان الدول العربية بأن تعليم وتعلم الكبار هو المُدخل الحقيقي للتنمية واستدامتها؛ فقلت نسب الأمية في العديد من الدول العربية؛ نتيجة الجهود المبذولة في معدلات الالتحاق بالمدارس، والالتزام السياسي لتعزيز فرص التعليم والتعلم وإتاحتها والحصول عليها، وتشير العديد من نتائج استطلاع الرأي التي تم إجراؤها إلى ذلك، ولا سيما نتائج استطلاع التقرير العالمي الخامس بشأن تعلم الكبار وتعليمهم(اليونسكو) وأشار التقرير المنشور إلى العديد من التجارب الناجحة بالدول العربية، كما أشاد التقرير بالتقدم المحرز في سياسات تعليم وتعلم الكبار في معظم البلدان العربية، وزيادة مشاركة الدول في برامج محو الأمية تحديدًا. ورغم هذه الجهود، توكد تقارير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) حول الأمية في الدول العربية، أن الأمية ما زالت تمثل واحدة من أولى قضايا الأمن القومي العربي. وبحسب إحصائيات مرصد الألكسو فإن معدّل الأمية في الدول العربية يبلغ حوالي 21% مقارنة ب 13.6% كمتوسط عالمي، وهو معدّل مرشّح لمزيد من الارتفاع في ظل الأوضاع التعليميّة التي تعانيها بعض الدول العربية بسبب ما تعانيه من أزمات ونزاعات مسلحة، نتج عنها حتى الآن عدم التحاق قرابة 16 مليون طفل في الدول العربية بالتعليم النظامي بين متسربين وغير ملتحقين. كما تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الأميّة لدى الذكور في الوطن العربي هي في حدود 14.6%، بينما ترتفع نسبة الأمية عند الإناث إلى 25.9%، مما يعكس أيضا قصور السياسات التربوية في تحقيق المساواة بين الجنسين.

ما زالت البلدان العربية بحاجة إلى تكثيف وتعزيز جهودها لتحقيق الأهداف المنشودة واستشراف مستقبل تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة والبناء على مواطن القوة والفرص التي تمتلكها البلدان العربية لمواجهة التحديات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف. على دولنا العربية المضي قُدمًا نحو التنمية واستدامتها والتي لن تتحقق إلا بالاستثمار في مواردنا البشرية وكافة الموارد الأخرى المتاحة؛ لإعداد مواطن عربي متعلم منتج من أجل جودة حياته ولتنمية مجتمعه.

وبقراءة متأنية لواقع تعليم وتعلم الكبار وما نتوقعه مستقبلاً أن المنطقة الدول العربية ستشهد تزايدًا ملحوظًا على تعليم وتعلم الكبار بسبب تحديات كثيرة؛ هذه التحديات تهدد تحقيق أهداف تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية وتتمثل في:

- **على مستوى السياسات:**

1. الصراعات المسلحة وعدم الاستقرار السياسي في بعض الدول العربية وما يترتب عليها من نزوح وهجرة، وعدم توافر بيئة تعليمية آمنة، وتهديد حق المواطن العربي في التعليم والتعلم، وزيادة نسب التسرب، والفاقد التَّعلمي، والارتداد إلى الأمية.
2. غياب المبادرات القوية المدعومة سياسيًا، فرغم أهمية محو الأمية وتعليم الكبار التي تتزايد فإن تعليم وتعلم الكبار ليس من أولويات مُتخِذِي القرار في بعض الدول العربية.
3. غياب السياسات والرؤى المستقبلية للتعامل مع حالات الطوارئ والجوائح وما يترتب عليها من نزوح ولجوء والمزيد من التهميش وغياب الأمن النفسي والاجتماعي.
4. محدودية البرامج التدريبية اللازمة لتنمية كفايات معلمي/ معلمات تعليم وتعلم الكبار.
5. محدودية التحول للتعليم المدمج واستثمار التكنولوجيا في تعليم وتعلم الكبار في البلدان العربية.
6. هشاشة صلات الوصل بين التعليم النظامي وغير النظامي نتيجة قصور التشريعات والقوانين ومطابقة المؤهلات في الدول العربية؛ مما يهدد التعليم المستمر مدى الحياة، ويأذن بالارتداد مرة أخرى.
7. الافتقار لمسارات متنوعة وواضحة للمتحررين من الأمية لمواصلة التعلم مدى الحياة.
8. الافتقار لخطط بديلة بالدول العربية عند تعليم وتعلم الكبار في حالات الطوارئ (النزاعات المسلحة، النزوح، والجوائح).
9. زيادة الطلب على تعليم وتعلم الكبار في ظل زيادة نسب الفقر المتوقعة بعد جائحة كورونا والصراعات المسلحة في بعض الدول العربية.
10. ضعف دافعية الأميين للتعلم (عدم شعورهم بحاجتهم للتعليم).
11. عدم مطابقة المؤهلات والاعتراف بشهادات التعليم غير النظامي.
12. العادات الاجتماعية البالية وبخاصة التي تعانيها المرأة والمهمشين (ذوي الإعاقة...).

- **على مستوى البرامج:**

1. مازال تعليم وتعلم الكبار يهتم بالمهارات الأساسية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة والحساب في بعض الدول العربية على حساب المهارات الأخرى.
2. رغم الجهود المبذولة وتقدم بعض الدول العربية؛ مازالت برامج ومناهج محو الأمية وتعليم الكبار يطغى عليها التعليم النظامي من حيث الإعداد ونواتج التعلم.

3. الافتقار للمداخل التنموية عند إعداد برامج ومناهج تعليم وتعلم الكبار(ريادة الأعمال والحد من الفقر- المواطنة..) مما يقلل من القيم المضافة للتعليم والتعلم.
4. الافتقار للمناهج المتخصصة للمهمشين بصورهم المختلفة في البلدان العربية.
5. ندرة المناهج والبرامج الخاصة بذوي الإعاقة وبخاصة الرقمية منها.
6. الافتقار للتطبيقات الرقمية التعلمية اللازمة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

- **على مستوى الحوكمة والجودة:**

1. الافتقار لمعايير جودة عربية خاصة بتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة.
2. محدودية البيانات والمعلومات الخاصة بتعليم وتعلم الكبار بشكل لا يعبر عن الحالة الحقيقية لمحو الأمية وتعليم الكبار.
3. الافتقار لمعلم/ ميسر اختصاصي في محو الأمية وتعليم الكبار، الكبار فمعظم المعلمين من ذوي المؤهلات المتوسطة (معلم الضرورة). وضعف إعداد معلم الكبار وتنمية كفاياته بشكلٍ واضح في بعض الدول العربية.
4. محدودية الشراكة والتشبيك بما يسمح بتكثيف الجهود وتعظيم القيم المضافة للتعليم والتعلم.
5. محدودية البرامج والتطبيقات الرقمية اللازمة لتعليم وتعلم الكبار في العصر الرقمي في البلدان العربية.
6. الافتقار لاستراتيجيات تدريس أكثر عصرية وفاعلية في محو الأمية وتعليم الكبار.
7. تقليدية التقويم في محو الأمية وتعليم الكبار والاهتمام بالمخرجات الكمية (عدد المتحررين) على حساب المخرجات الكيفية (جودة وتمكن المتحررين)، نمطية التقويم في محو الأمية واقتصاره على صورة واحدة تتمثل في الامتحان والحصول على الشهادة، والافتقار لقياس السلوك والاتجاهات والمهارات الحياتية، وتهميش أنشطة الدارسين وعدم خضوعها للتقويم في كثير من البلدان العربية.
8. غياب نظام لمتابعة المتحررين في معظم الدول العربية؛ مما يؤثر سلبًا على المهارات المكتسبة، وينذر بالارتداد إلى الأمية، ويهدد مواصلة التعلم مدى الحياة.
9. اللبس والتباين في مصطلحات ومفاهيم تعليم وتعلم الكبار حتى بين الاختصاصيين أنفسهم في الدول العربية.
10. هشاشة بيئة التعلم التكنولوجي اللازمة لتعليم وتعلم الكبار وبخاصة في الأماكن المهمشة والأكثر احتياجًا.
11. ضعف آليات وأدوات التقييم من قبل الهيئات المختصة بتعليم وتعلم الكبار، والاعتماد على الأداء والتقييم الكمي وليس الكيفي.
12. غياب التجديد التربوي وضعف الطرائق الجديدة التي تعزز القيم المضافة للتعليم/التعلم.

- **على مستوى التمويل.**

1. ضعف تمويل التعليم في البلدان العربية وبخاصة في مجال تعليم وتعلم الكبار بما يتناسب مع حجم القضية.
2. زيادة معدلات التضخم مما يهدد الإنفاق على التعليم وبخاصة تعليم وتعلم الكبار.
3. عدم تعددية مصادر التمويل؛ مما يهدد الإنفاق على محو الأمية وتعليم الكبار.
4. كُلفة التعليم تمثل عائقًا أمام مواصلة التعليم والتعلم مدى الحياة، وبخاصة عند الفقراء ومحدودي الدخل.

رابعًا، الفرص ومواطن القوة

هناك العديد من الفرص ومواطن القوة التي يمكن استثمارها في تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة 2024 تتمثل في:

1. وجود العقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار نتيجة لقرار مجلس جامعة الدول العربية على مستوى القمة (رقم 636 بتاريخ 2015/3/29 الدورة العادية السادسة والعشرون) شرم الشيخ – جمهورية مصر العربية، وتحديدًا الفقرة (3). وتم تفعيل قرار العقد في 12-13 يناير/كانون ثاني 2015 ويتم العمل على تمديده حتى 2035.
2. وجود لجنة تنسيق عليا للعقد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار تترأسها إدارة التربية والبحث العلمي (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية) بمشاركة المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (الألكسو).
3. وجود شراكات مفعلة ومتنوعة في مجال تعليم وتعلم الكبار تجمع الحكومات والجهات البحثية ومنظمات المجتمع المدني.
4. شراكات يمكن البناء عليها في تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة مستقبلاً:

أ- **الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار:** الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار (ANLAE) وتضم في عضويتها 15 دولة عربية ومنظمات من كبرى منظمات التي تهتم بالتعليم بصفة عامة وتعليم الكبار والتعلم مدى الحياة بصفة خاصة تأسست الشبكة العربية لمحو الأمية لتعليم الكبار عام 1999، وجاءت نشأتها استجابة للمؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار الذي عقد في هامبورغ 1997.

ب- **البيت العربي لتعلم الكباروالتنمية(عهد)** هو شبكة مستقلة غير ربحية، وغير حكومية، مكوّنة من أربعة شبكات إقليمية تعمل في المجال التربوي في الدول العربية، وكل شبكة تضم مجموعة من الجمعيات الفاعلة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في قطرها العربي، ويسعى البيت العربي (عهد) إلى تعزيز الممارسات التعلُّمية التعليمية لخلق مفهوم تنموي تجديدي تنويري لتعليم الكبار قائم على الشراكة في تكوين المعاني المرتبطة بتعليم الكبار كأداة للتغير المجتمعي والتنموي بالدول العربية. الشبكات المؤسّسة: الشبكة العربيّة للتربية الشعبيّة (ANPE) بلبنان، الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار (ANLAE) بمصر، الشبكة العربيّة للتربية المدنيّة (ANHRE) بالأردن، الحملة العربية للتعليم للجميع (ACEA) بفلسطين.

ت- **الحملة العربية للتعليم(أكيا)**، تحالف متعدد ومستقل وغير ربحي، مشكلة من الشبكات والائتلافات والمنظمات غير الحكومية والمنظمات المجتمعية، ونقابات المعلمين والاتحادات وما إلى ذلك من الفعاليات المهتمة بالتعليم، داخل الدول العربية. تسعى (أكيا) إلى توحيد وتعبئة جهود المجتمع

المدني؛ لضمان تحقيق أهداف التعليم للجميع. إن تأسيس الحملة العربية للتعليم الذي يأتي في إطار الحملة العالمية للتعليم (GCE) المنبثقة عن مؤتمري جومتيان 1990 وداكار في نيسان/ أبريل 2000، وبناءً على إعلان صنعاء الصادر عن مؤتمر صنعاء المنعقد في السابع والعشرين من مايو 2009م الذي من شأنه أن يسهم في تعزيز التعليم كحق أساسي من حقوق الإنسان، وتعبئة الجهود للضغط على الحكومات والمجتمع الدولي من أجل الوفاء بوعودها عامة والمتعلقة بضمان التعليم الأساسي الإلزامي المجاني والجيد النوعية لجميع الناس، ولا سيما الأطفال والنساء والمحرومين.-

خامسًا، منطلقات عالمية لتعزيز الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية

الدول العربية ليست بمعزلٍ عما يدور حولها من تغيرات وتحولات تصاحب الثورة المعرفية، والصناعية الرابعة والرقمية، تلك الثورات الحادة والمتلاحقة التي يشهدها العالم، والتي تستوجب تحولات في التعليم والتعلم ولا سيما في مجال تعليم وتعلم الكبار؛ فأصبح الوقوف على تطور أدبيات تعليم وتعلم الكبار من خلال المؤتمرات والتقارير الدولية ضرورة مُلحة يتبعها تغيرات في السياسات والاستراتيجيات والبرامج...وغيرها وهناك مؤتمرات دولية وتوصيات تتم بصورة دورية موجهة لحركة تعليم وتعلم الكبار في العالم كمدخل أساس لتنمية واستدامة الكون يمكن الانطلاق منها لتعزيز الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية:

1. **كونفنتيا** CONFINTEA منصة دولية للحوار حول حق تعليم الكبار منذ عام1949 يعرض خلالها تقارير رصد وتقييم الرؤية المستقبلية، يعقد GRALE كل 12 سنة، وتم عقده في الدول الآتية: الدنمارك عام 1949، كندا 1960، اليابان 1972، فرنسا 1985، ألمانيا 1997، تايلاند 2003، المغرب(مراكش) 2022 (لأول مرة في دولة عربية).
2. **إطار عمل بيليم لعام 2009** والاعتراف بعملية تعلّم الكبار وتعليمهم بوصفها عنصرًا أساسيًّا من عناصر الحق في التعليم، وحدد خمسة مجالات عمل لعملية تعلّم الكبار وتعليمهم، وهي المجالات التالية: السياسات، والحوكمة، والتمويل، والمشاركة والإدماج، والإنصاف، والجودة. ويشمل ذلك التزام المجتمع الدول بخطة التنمية المستدامة لعام 2030وأهداف التنمية المستدامة المندرجة فيها، وزيادة اعتراف المجتمع الدولي بضرورة تعزيز التعلّم مدى الحياة، وفقا لما يرد بوضوح في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع".
3. **توصية أنشيون 2015** في تعليم وتعلم الكبار التوصية الخاصة بتعلّم الكبار وتعليمهم، التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو عام 2015، بما في ذلك تعريفها لمفهوم تعلّم الكبار وتعليمهم، وتحديد ثلاثة مجالات رئيسية للتعلّم هي: محو الأمية واكتساب المهارات الأساسية؛ والتعليم المستمر والمهارات المهنية؛ والتعليم الحّر والتعليم الشعبي والتعليم المجتمعي واكتساب مهارات المواطنة.

" تمثل عملية تعلّم الكبار وتعليمهم عنصرًا أساسيًّا في عملية التعلّم مدى الحياة. فهي تشمل كل أشكال التعلّم والتعليم الرامية إلى تمكين جميع الكبار من المشاركة في مجتمعاتهم وعالم العمل. وتعبر عن كافة عمليات التعلّم، النظامي وغير النظامي وغير الرسمي، حيث يمكن للكبار أو الراشدين، بمعايير المجتمع الذين يعيشون فيه، أن يطوروا ويعززوا قدراتهم على العيش والعمل، خدمة لمصالحهم ومصالح جماعاتهم ومنظماتهم ومجتمعاتهم. وينطوي تعلّم الكبار وتعليمهم على أنشطة وعمليات متواصلة في سياق اكتساب القدرات والاعتراف بها وتبادلها وتكييفها. ولما كانت المعايير التي تحدد سن

الشباب والبلوغ تتباين في معظم الثقافات، فإن كلمة "الكبار" تعني في هذا النص جميع الذين يشاركون في عملية تعلّم الكبار وتعليمهم حتى إذا لم يبلغوا بعد سن الرشد القانونية".

"يستند التعلّم مدى الحياة، في جوهره، إلى المزج بين التعلّم والحياة، ويشمل أنشطة التعلّم التي يمارسها الناس من شتى الأعمار (الأطفال والنشء والشباب والكبار والمسنون، سواء من الفتيات أو الفتيان، أو من النساء أو الرجال) في جميع مناحي الحياة (في داخل الأسرة أو المدرسة أو في نطاق المجتمع المحلي أو أماكن العمل أو غير ذلك)، باتّباع طرائق متنوعة (نظامية وغير نظامية وغير رسمية) تستجيب في مجموعها لتشكيلة واسعة من احتياجات ومتطلبات التعلّم. وتعتمد النظم التعليمية التي تشجع التعلّم مدى الحياة نهجًا كليًّا على صعيد قطاع التعليم برمته يشتمل على كل القطاعات والمستويات الفرعية من أجل ضمان توفير فرص للتعلّم لجميع الأفراد".

4 - إطار مراكش (المغرب)2022:

تضمن إطار مراكش نقاشًا موسعًا حددت خلاله المبادئ والمجالات ذات الأولوية التي تتمثل في:

أ- أتعزيز برامج تعلم الكبار وتعليمهم ضمن منظور التعلم مدى الحياة.
ب- إبرام عقد اجتماعي جديد.
ت- محو أمية المرأة وسد الفجوة الواسعة بين الجنسين.
ث- العمل المناخي والتنمية الريفية.
ج- تعزيز المساواة في انتفاع جميع المتعلمين بمن فيهم كبار السن بالتعلم في البيئات الرقمية، واستحداث نماذج جديدة للتعليم والتعلم حضوريًّا وعن بعد.
ح- تقاسم المسؤوليات بين الجهات المعنية والانتفاع بالعمل اللائق والارتقاء والتدريب على مهارات جديدة (مرونة مسارات التعلم).
خ- نشر ثقافة التعلم مدى الحياة (أزمة المناخ والتحولات التكنولوجية والتغير السكاني...) لجميع المراحل العمرية.

5 - **قمة تحويل التعليم (نيويورك سبتمبر 2022):**

انعقدت قمة تحويل التعليم بنيويورك أيام 19،17،16 سبتمبر/ أيلول 2022 ؛ وذلك استجابة للأزمة العالمية في التعليم - الذي يعاني من أزمات في المساواة والشمول والجودة والملاءمة. هذه الأزمات لها تأثير مدمر على مستقبل الأطفال والشباب في جميع أنحاء العالم. وكانت القمة فرصة سانحة؛ لرفع مستوى التعليم إلى قمة جدول الأعمال السياسي العالمي، وحشد العمل والطموح والتضامن والحلول لاستعادة خسائر التعلم المرتبطة بالوباء، وزرع البذور لتحويل التعليم في عالم سريع التغير. تمثلت الإجراءات المتخذة لهذا الغرض وتم ترسيخها في مسارات العمل الخمس التالية، مع تعميم مراعاة الإنصاف والمساواة بين الجنسين:

أ- إعطاء الأولوية للفئات الأشد تهميشاً والأكثر تخلفاً عن الركب، وكذلك للمتضررين من الأزمات والطوارئ، عن طريق تهيئة ظروف تعليمية وإيجاد مرافق مدرسية تخلو من العنف والتمييز وتتيح التمتع بالرعاية الشاملة والانتفاع بالخدمات الصحية.

ب- تأهيل الشباب والكبار وإعادة تأهيلهم لتمكينهم من اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق الرفاهية والتنمية الكاملة وبناء المجتمعات الخضراء والرقمية وضمان مستقبل العمل واستدامة كوكب الأرض.

ت- زيادة عدد المعلمين وسائر أفراد القوى العاملة في مجال التعليم المدربين تدريباً جيداً والمؤهلين تأهيلاً جيداً والمتحمسين والمدعومين وتمكينهم واستبقاؤهم.

ث- ضمان الانتفاع الشامل المنصف بوسائل التعلم الرقمي القائمة على الموارد التعليمية المفتوحة من أجل تحسين التعلم. وتزويد جميع المتعلمين بوسائل مجانية وعالية الجودة للتعلم الرقمي، وتمكينهم من اكتساب القدرات اللازمة للتعلم والابتكار واستخدام وسائل التعلم الرقمي استخداماً آمناً وحماية البيانات.

ج- القيام بالاستثمارات اللازمة في التعليم عن طريق اتخاذ إجراءات حكومية شاملة وجريئة وإجراءات دولية جريئة لهذا الغرض، ومنها إجراءات للإصلاح الضريبي من أجل جمع موارد محلية وإجراءات لإيجاد آليات مبتكرة للتمويل وتخفيف أعباء الديون وإجراءات لتعزيز الشراكة بين القطاعين العام والخاص. وضمان توزيع جميع الموارد المخصصة للاستثمارات اللازمة في التعليم توزيعاً منصفاً، وضمان استخدام جميع هذه الموارد بفعالية وكفاءة.

ولا بّد من اتخاذ كل الإجراءات المذكورة آنفاً لإحداث التحول المنشود في نُظم التعليم. ويجب تنفيذ هذه الإجراءات تنفيذاً فعليًا عاجلاً من أجل تحسين التعلم لصالح الجميع لتمكينهم من تنمية المهارات الحياتية اللازمة. وينبغي لجميع البلدان أن تلتزم بالعمل على تحقيق الأهداف والغايات الوطنية الخاصة بها، وكذلك على رصد تقدمها في المساعي المشتركة الرامية إلى تحقيق أهداف وغايات التنمية المستدامة الواردة في خطة التنمية المستدامة لعام 2030 [92].

سادسًا، الرؤية الاستشرافية لمستقبل تعليم وتعلم الكبار في الدول العربية

تلحظ الرؤية الاستشرافية لمستقبل التعليم في الدول العربية التحولات في مقاصد وأهداف تعليم الكبار، والتغيرات المنشودة في الكفايات التعلمية -كفايات الدارسين، بالإضافة للتحولات في أدوار وكفايات معلمي الكبار. ويمكن تلخيص ذلك وفق الآتي:

- **التحولات في مقاصد وأهداف تعليم الكبار:**

[92] www.un.org/ar/transforming-education-summit

من الضرورة بمكان العمل على أن يكون الهدف العام هو مدّ الأفراد بالقدرات اللازمة لممارسة حقوقهم وتعزيز تطورهم الذاتي والمهني وإتاحة مشاركتهم الفاعلة في مجتمعاتهم.

- **التحول في كفايات الدارسين:**

وبالنسبة لكفايات الدارسين، لا بدّ أن تشمل القدرة على القراءة والكتابة وتحديد النصوص والمعاني وفهمها وإبداعها ومعرفة قواعد الحساب في بيئة تطغى عليها التكنولوجيا والرقمنة ويكون ذلك ممكنًا عن طريق سلسلة متصلة من مستويات التعلم في أماكن وسياقات متنوعة ولكن مترابطة.

6.1. التحولات في كفايات معلمي الكبار

تقترح الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية:، أن يتم الارتقاء بمعلم الكبار وتأمينه وظيفيًا وماديًا بشكل يتسق مع الرسالة التي سيقوم بها، يأخذ معلم الكبار – المُعد إعدادًا جيدًا- برؤية تربوية واضحة، مستندة إلى فلسفة التعلم مدى الحياة، والتعلم الذاتي، الذي يعني اكتساب معلم الكبار المعلومات والاتجاهات والقيم وتكوين المهارات المتنوعة وبخاصة الرقمية منها وتتضمن تلك الرؤية مجموعة من الإجراءات التطبيقية، التي تسهم في ذلك منها:

1. فتح شعبة لتعليم الكبار بكليات التربية، تتولي إعداد معلم الكبار، بحيث تشتمل برامج الدراسة على مقررات نظرية وتطبيقية تعمل على تمهين تعليم الكبار، باستخدام المعلم المتخصص والدائم وليس معلم الضرورة.
2. تفعيل مقرر تعليم الكبار كمقرر إلزامي يتم تدريسه بالفعل في كليات التربية، بما يشمله من مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، والمهارات المهنية والرقمية..وغيرها.
3. تفعيل الحصول على الدبلوم المهنية في تعليم الكبار بكليات التربية تتضمن المهارات الصلبة والناعمة والرقمية والخضراء.
4. توظيف الكفايات التي تم حصول معلم الكبار عليها كأساس معياري لاختياره كمعلم للكبار.
5. تنمية مهارات معلم الكبار بشكل دائم على مهارات الاتصال والتواصل والمهارات الرقمية والمهنية المتخصصة والتعليم عن بعد.
6. توظيف تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية، بها خبرات تتضمن بجانب جوانب التعلم المعرفية، جوانب تعلم أخرى مهارية ووجدانية، بما يحقق التعلم القائم على عالم المعرفة، والقضايا الحياتية.
7. اعتماد معلم الكبار على طرق تدريس تعتمد على أساليب تعليمية متطورة، مثل التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، وحل المشكلات وغيرها.
8. تقويم شامل لبرامج تدريب معلم الكبار بشكل مستمر.

9. تدريب معلم الكبار على الأخذ بطرق التقويم الذاتي وتقويم الأقران من خلال استثمار التكنولوجيا.
10. تطوير محتوى البرامج التدريبية، بما يساعد على تطوير أساليب عمل معلم الكبار.
11. تدريب معلم الكبار على كيفية استخدام مصادر المعلومات، وكيفية التعامل مع (الإنترنت) وتصفح مواقعها العلمية والتربوية، والمشتملة على المعلومات والمهارات المهنية والعلمية، والتطبيقية وطرائق التفكير.
12. توفير الدعم المالي اللازم لتدريب معلم الكبار عن طريق التمويل المختلط (الحكومة – المجتمع المدني – رجال الأعمال).

6.2. الدارس المتعلم محور التعلم

تنطلق هذه الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الوطن العربي كون الدارس/المتعلم هو محور العملية التعليمية والتعلمية؛ لذا يجب العمل على زيادة دافعيته للتعليم والتعلم والعمل على أن يكون مواصلاً للتعليم والتعلم مدى الحياة ليكون نافعًا لنفسه ومجتمعه. وتعمل هذه الرؤية على :

1. تعزيز الدارسين/المتعلمين الملتحقين بفصول تعليم وتعلم الكبار من خلال المجتمع المدني ورجال الأعمال.
2. بناء المناهج والبرامج على الاحتياجات الفعلية للدارسين الكبار.
3. استثمار خبرات الكبار وإشراكهم فيما يتعلمونه.
4. توفير مصادر التعليم والتعلم المتنوعة للدارسين بالمجان.
5. تعزيز المتحررين من مواصلي التعليم والتعلم بإعفائهم من الرسوم الدراسية وغيرها.

6.3. التمكين للبنية التحتية الرقمية في تعليم وتعلم الكبار

لا يمكن إغفال دور الرقمنة واستثمار التكنولوجيا في تعليم وتعلم الكبار، واتضح ذلك جليًّا إبان جائحة كورونا وتعطلت الدراسة بكل المدارس وفصول تعليم الكبار وكان اللجوء للتعليم عن بعد لكنه لم يكن مخططًا له فزاد الأمر من تهميش المهمشين بشكل رقمي؛ لافتقار أماكن الدراسة أو المناطق للبنية التحتية الرقمية من توافر أجهزة أو إنترنت، لذا كان من الضروري الاهتمام بالبنية التحتية الرقمية لإنفاذ حق التعليم سواء كان ذلك في حالات الطوارئ والجوائح أو لأن التعليم الرقمي أصبح ضرورة من ضروريات العصر وليس من باب الرفاهية. وهذا يتطلب:

1. إدخال الوسائل التكنولوجية في فصول تعليم وتعلم الكبار، مثل الحواسيب الإلكترونية، وخطوط الإنترنت.
2. تفعيل نظم المتابعة الإلكترونية عن بعد توفير جهاز كومبيوتر، مع توفير خط هاتفي، من أجل خدمة الاتصال المباشر online في كل فصل من فصول تعليم الكبار.
3. ربط فصول تعليم الكبار بعضها ببعض، وبالوزارة بواسطة شبكة الحاسب؛ لتسهيل الاتصال والتشاور المعرفي بين أطراف تعليم الكبار.
4. أن تشتمل البرامج والمناهج الدراسية للكبار على أنشطة متنوعة، تستثمر فيها التكنولوجيا، بما يجعل عمليتي التعليم والتعلم أكثر إمتاعًا وتشويقًا والمساعدة على الفهم الأعمق للموقف التعليمي ويفتح بابًا لدى الدارسين للإبداع والابتكار.
5. توفير برامج دراسية مبرمجة، على صورة مشكلات حياتية، يدور حولها حوار بين معلم الكبار مع الدارسين في دراستها وتحليلها.

6.4. التحولات في البرامج والمناهج وتوسيع مجالات التعلم

توجه الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية في محور البرامج والمناهج وتوسيع مجالات التعلم لما ينبغي أن تكون عليه من تعددية المناهج والبرامج لتتسق مع احتياجات الدارسين وتنوعهم وتنوع بيئاتهم، كما تعزز الرؤية من توجيه هذه البرامج والمناهج للنساء والمناطق الأكثر احتياجًا في وطننا العربي؛ انطلاقًا من كون مشكلة الأمية مشكلة أنثوية ريفية وفي الأماكن المهمشة والأكثر احتياجًا، كما أن هذه البرامج والمناهج تنطلق من مداخل تنموية ولا تقف عند مجرد تعليم المهارات الأساسية، وتعمل على تعزيز ودعم مواصلة التعلم مدى الحياة لتكون هناك قيمًا مضافة للتعليم والتعلم عند الكبار، كما أن على البرامج والمناهج أن تلبي احتياجات الدارسين الكبار في حالات الصراعات والنزوح لإنفاذ حق التعليم والاهتمام بالدعم النفسي والوجداني العاطفي للنازحين في حالات الطوارئ وعلى واضعي البرامج والمناهج الخاصة بتعليم الكبار أن يراعوا الآتي:

1. إعداد البرامج والمناهج بشكل يتسق مع احتياجات الدارسين ومتغيرات العصر الرقمي.

2. برامج ومناهج تعليم وتعلم الكبار تعتمد على المداخل التنموية المتنوعة(ريادة أعمال – صحة إنجابية – تربية النشء – قضايا المرأة والسكان- الصحة العامة...).
3. برامج تعزز الحوار والتشاركية والوعي الناقد لدى الدارسين.
4. برامج ومناهج قائمة على تحقيق نواتج تعلم محددة تدعم مواصلة التعلم.
5. برامج ومناهج تعتمد على الأنشطة المتنوعة التي تراعي خصوصية الكبار وخبراتهم وثقافتهم وفروقهم الفردية.
6. برامج ومناهج تعتمد على أساليب التعلم النشط وتوظيف التكنولوجيا.
7. برامج ومناهج تُعلى من منظومة القيم والتسامح ونبذ العنف والإرهاب والتنمر.
8. برامج ومناهج تحافظ على اللغة العربية وخصوصيتنا القومية.
9. مناهج وبرامج تفتح مجالاً للتعلم الذاتي والإبداع والابتكار وتنمي روح البحث لدى الدارسين(تعلم كيف تتعلم).
10. برامج ومناهج تدعم قيم المواطنة والتحول للأخضر والمحافظة على البيئة.
11. برامج ومناهج تدعم مواصلة التعلم مدى الحياة من خلال مصفوفات ونواتج تعلم واضحة تدعم ذلك.
12. برامج ومناهج نوعية خاصة بالنازحين في مناطق النزوح العربية، وتمكين المرأة.
13. برامج ومناهج تعتمد على التقييم المتنوع(التشاركي والرقمي) لا على تقييم التقليدي وحده.

6.5. التحولات في مجال السياسات

تلعب السياسات التعليمية التي يتخذها راسموها دورًا مهمًا في إنفاذ حق التعليم والعمل على إتاحته للجميع دون تمييز مع جودته؛ ومن أجل ذلك تكون هناك جملة من القوانين والقرارات واللوائح المتخذة لتحقيق ذلك وتضع الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية بعض التصورات التي تدعم تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في هذا الشأن وتتمثل في:

1. العمل على توفير سياسات وتشريعات شاملة ومتكاملة ومستندة إلى نهوج على مستوى القطاعات وبين القطاعات مع ضمان آليات للرصد والمتابعة.
2. فتح مسارات متنوعة لمدارس الفرص الثانية للمتسربين من التعليم النظامي.
3. سن قوانين ولوائح وقرارات من شأنها إعفاء المتحررين من الأمية من مواصلي التعليم والتعلم من كافة الرسوم وتقديم الدعم لهم.
4. ربط الخدمات التي تقدمها الدولة بالالتحاق بفصول تعليم وتعلم الكبار.
5. معاودة قراءة القوانين والتشريعات الخاصة بعقوبة المتسربين من التعليم.

6. ضمان مجانية التعليم للفقراء والمهمشين وبخاصة من النساء وذوي الإعاقة.
7. سياسات (قوانين – لوائح - قرارات)تضمن مطابقة المؤهلات والاعتراف بها وبخاصة مؤهلات التعليم غير النظامي.
8. سياسات (قوانين – لوائح - قرارات) تدعم التعليم البديل غير النظامي لترسيخ مفهوم التعلم مدى الحياة.
9. ضمان حق إنفاذ التعليم للنازحين في الدول العربية المستضيفة.
10. تقوية صلات الوصل بين التعليم النظامي وغير النظامي باستحداث مسارات واضحة للتفعيل التعلم مدى الحياة.

6.6. التحولات في حوكمة وجودة تعليم الكبار

الحوكمة والجودة ضرورة لضبط كل ما يتعلق بمنظومة وإجراءات ونواتج تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة بشكل علمي وموضوعي يضمن معه تحقيق الأهداف بشكل جيد، كما أنها تجعلنا نعاود قراءة إجراءاتنا التي اتخذناها من جديد إما لتعديل وتحسين أو لتطوير وتضع الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية بعض التصورات التي تدعم الحوكمة والجودة مستقبلاً منها:

1. وضع معايير جودة عربية خاصة بتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة وتفعيلها ميدانيًّا.
2. توافر البيانات والمعلومات الخاصة بتعليم وتعلم الكبار وإتاحتها بشكل يعبر عن الحالة الحقيقية لتعليم وتعلم الكبار لوضع التدخلات اللازمة.
3. إعداد وتأهيل وتمهين معلمي الكبار بشكل علمي وتربوي للقيام بمهامه في ظل الزمان الرقمي والمعرفي.
4. تعزيز الشراكة والتشبيك بين الحكومات والمجتمع المدني ورجال الأعمال بشكل واضح ووفق أدوار محددة نضمن معها العمل بشكل منظومي متكامل فقضية تعليم وتعلم الكبار قضية مجتمعية.
5. إنتاج برامج وتطبيقات رقمية لتعليم وتعلم الكبار في العصر الرقمي في البلدان العربية وفق معايير واضحة.
6. الاهتمام بالمخرجات الكيفية للمتعلمين (جودة وتمكن المتحررين) لضمان عدم الارتداد مرة أخرى.
7. تفعيل التقييم التشاركي في تعليم وتعلم الكبار وعدم اقتصاره على صورة واحدة تتمثل في الامتحان والحصول على الشهادة، بما يضمن قياس الاتجاهات والمهارات الحياتية.

8. إعداد نظام لمتابعة المتحررين من الأمية؛ لضمان المحافظة على المهارات المكتسبة، والوقاية من الارتداد إلى الأمية، وتعزيز مواصلة التعلم مدى الحياة.
9. تحديد وتوحيد مصطلحات ومفاهيم تعليم وتعلم الكبار في الدول العربية.
10. إفساح المجال للتجديد التربوي في تعليم وتعلم الكبار والبعد عن النمطية.
11. تفعيل مبادئ الشفافية والمحاسبية في تعليم وتعلم الكبار.

6.7. التحولات في تمويل تعليم الكبار

يعرف تمويل التعليم بأنه "إيجاد مصادر مالية قادرة على تغطية احتياجات المؤسسة التعليمية كاملة، حتى تتمكن من تحقيق أهدافها ورسالتها التربوية والبحثية والاقتصادية".

ويمكننا تعريف تمويل التعليم إجرائيًّا بأنه: توفير مجموعة الموارد المالية اللازمة للتعليم من الموازنة العامة للدولة أو بعض المصادر الأخرى، مثل الهبات أو التبرعات أو المعونات وإدارتها بشفافية لتحقيق أهداف هذا التعليم خلال فترة زمنية محددة. أما فيما يتعلق بأنواع مصادر تمويل التعليم، فهي متنوعة تبعًا لتباين واختلاف الأنظمة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية لكل دولة. ويمكن تصنيف مصادر تمويل المتبعة في تعليم وتعلم الكبار كالآتي(الخبرة الميدانية) :

- **التمويل الحكومي**: يُعد المصدر التقليدي والرئيس لتمويل التعليم؛ حيث تخصص الدولة مبالغ معينة من الميزانية العامة للدولة للإنفاق على التعليم تبعًا للسياسات التمويلية التي تتبعها الدول، وتبعًا للظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والنمط الإداري المتبع في الإدارة الحكومية.
- **التمويل المختلط**: يجمع هذا النوع بين تمويل الدولة وتمويل القطاع الخاص.

والتمويل في تعليم وتعلم الكبار في الوطن العربي محدود للغاية؛ إذ إن معظم التمويل يذهب للتعليم النظامي ولا يتبقى لتعليم الكبار إلا النذر القليل ويذهب في صورة أجور ومرتبات وما يصرف على العملية التعليمية بشكل مباشر محدود للغاية، وهناك بعض التمويل يتم على صورة أنشطة من المجتمع المدني أو بعض المنظمات الدولية. وتضع الرؤية المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الدول العربية بعض التصورات التي تدعم تعزيز تمويل تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة في الوطن العربي بعض المقترحات :

1. إنشاء صندوق عربي تشرف عليه جامعة الدول العربية لتمويل تعليم وتعلم الكبار تقوم بتمويله الدول العربية الغنية.
2. تعظيم التمويل المختلط الذي يجمع بين تمويل الدولة وتمويل القطاع الخاص انطلاقًا من المسؤولية المجتمعية.

3. فرض رسوم على القطاع الخاص العامل في مجال التعليم الخاص لصالح تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة.
4. فرض رسوم على شهادات تعليم الكبار الصادرة للمرة الثانية (الأولى مجانية) كمصدر لتمويل تعليم وتعلم الكبار والتعلم مدى الحياة.
5. تشجيع المسؤولية المجتمعية وثقافة الدعم المجتمعي لتمويل التعليم في الوطن العربي.
6. تنظيم حملات مناصرة مستمرة لإلغاء الديون على الدول العربية وتحويلها لصالح التعليم ومنه تعليم الكبار.
7. تشجيع مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات وشركات القطاع الخاص على تخصيص نسب من حجم الأرباح السنوية لدعم الجهود الوطنية لتمويل تعليم وتعلم الكبار في الوطن العربي.

الخاتمة

بناءً على ما تقدم، يمكننا وضع توجهات مستقبلية في الدول العربية تنطلق من مبدأ أن التعليم (تعليم وتعلم الكبار)حق من حقوق الإنسان وليس سلعة ويجب إتاحته للجميع مع الجودة دون تمييز وربط تعليم وتعلم الكبار بأهداف التنمية المستدامة لتقاطعها جميعًا مع الهدف الرابع منها. واعتماد برامج ومناهج تعليم وتعلم الكبار على المداخل التنموية وليس مجرد تعليم المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب.

كل ذلك مع استثمار التكنولوجيا والثورة الرقمية الحالية والمستقبلية في تعليم وتعلم الكبار مع التركيز على تعزيز كفايات معلم الكبار التى يجب أن لا تقف عند الحدود التقليدية وإنما ينبغي أن تمتد كفاياته لتشمل تشجيع القدرات الإبداعية للدارسين الكبار، وأن يكون المعلم أداة للتجديد والتغيير وبخاصة في العصر الرقمي والتحولات التى أوجدتها الرقمنة نحو تيسير التعلم الفردي وتعزيز التعلم الذاتي.

ويجب أن يشمل التطوير برامج تعليم وتعلم الكبار لتشمل التغيرات المناخية واستثمار الرقمنة وتعزيز قيم المواطنة والتسامح ونبذ العنف والإرهاب؛ فضلًا عن ضرورة العمل على تنمية خاصية البحث لدى الكبار عن مصادر متنوعة للتعلم (تعلم كيف تتعلم).

ويمكن القول عند تطبيق التوجهات أعلاه أننا ناصل لمفهوم التعلم المستمر مدى الحياة.

الفصل الثامن
خارطة الطريق لمستقبل التعليم في الدول العربية

تمهيد

تأتي هذه الخطة ضمن جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم -ألكسو لصياغة رؤية استشرافية لمستقبل تطوير التربية والتعليم في الأقطار العربية للأعوام 2025-2023، باعتبار التعليم رافعة للتنمية المستقبلية؛ وتشمل الرؤية جميع مراحل التعليم بدءا من مرحلة الطفولة المبكرة مرورًا بالتعليم المدرسي والتعليم العالي، وتعليم الكبار، والتعليم المهني، والتقني والتعليم في حالات الطوارئ والأزمات. وقد حاولت الخطة رسم خارطة طريق تفصيلية لكل مرحلة من هذه المراحل مع تركيز على قضايا تقاطعية تكاد تكون مشتركة في كل مرحلة.

سيحاول هذا الفصل تحديد بعض المعالم المحورية لخارطة الطريق المشتركة والتي يمكن لتبنها على المستويين الوطني والإقليمي أن يرتقي بنظم التعليم العربية للنوعية المنشودة، ويسهم في تلبية استحقاقات النهضة العربية الشاملة، ويساعد في تحقيق الزامات الدول العربية لأجندة التنمية المستدامة 2030 واستحقاقات ما التمت به دولنا العربية عقب قمة تحوي التعليم الأخيرة. كما سيسلط الضوء على أهمية التضامن العربي المشترك في تحقيق خارطة طريق نوعية للنهوض بالتعليم في الدول العربية.

أولًا: مسارات النهوض بالتعليم في الدول العربية

سيحاول هذا الفصل رسم معالم خارطة الطريق في مجموعة من المسارات، والتي يرى فريق إعداد التقرير انها مسارات ضرورية للنهوض بمسيرة التعليم العربية، وهذه المسارات هي:

1.1. مسار أهداف التنمية المستدامة

لقد وقّعت معظم الدول العربية رسميًا على وثائق ملزمة بالسعي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وبالتحديد الهدف الرابع وغاياته السبعة، وتم تشكيل العديد من فرق العمل الفنية المتخصصة على مستوى كل دولة، وتشكيل اللجان العربية لمتابعة استحقاقات هذه الالتزامات، حيث حققت بعض نظم التعليم العربية إنجازات لافتة في هذا المسار، لكن بعض النظم التربوية العربية ما زالت تعاني في تحقيق العديد من مؤشرات الهدف الرابع، بل وتفتقر لقواعد بيانات عن التقدم المحرز في غايات هذا الهدف، ولتحقيق هذا المسار بما يعزز قصص النجاح ويسهم في التعاطي مع بعض المشاكل، يرى فريق إعداد التقرير ضرورة تبني الأنشطة التالية على مستوى الدولة الواحدة وعلى مستوى مجموعة الدول العربية:

- تبني فكر المدارس الشاملة والدامجة والمنصفة والآمنة والصحية، بما يجعل من المدرسة العربية بيئة جاذبة وحببة للتعليم والتعلم.

- التركيز على جميع مراحل التعليم الممتدة من التعلّم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى تعليم وتدريب الشباب والكبار والتعليم العالي، فالتطوير التربوي لن يتحقق إلا بذه النظرة الشمولية.
- التأكيد على إكساب المتعلمين المهارات اللازمة لسوق العمل، وتعليم المواطَنة، وقضايا المناخ، والتعليم الأخضر، والبيئة، بما يعزز مفاهيم التعليم والتعلم للحياة ومن الحياة، بعيدًا عن أنماط التعليم التلقيني القائم على حفظ المعلومة واسترجاعها على كراسة الاختبار.
- تطوير مناهج التعليم بما يتماهى مع تطور نظريات التعليم والتعلم، وعصر الرقمنة والثورة الرابعة، والإفادة من التقدم التكنولوجي في دعم أنشطة التعليم والتعلم.
- التأكيد على حق الوصول الشامل للبيانات والمعلومات الخاصة بنظم التعليم، وما يرافق ذلك من تطوير بحوث تربوية موجهة للسياسات قائمة على هذه البيانات، واجراء الدراسات الإقليمية المقارنة التي توفر مؤشرات كمية ونوعية تسهم في توجيه آليات اتخاذ القرار القائم على الأدلة.

1.2. مسار الجودة الشاملة والنوعية

لقد حققت العديد من نظم التعليم العربية إنجازات رائعة في قضايا التحاق الطلبة بمؤسسات التعليم المختلفة، لكن هذه النسب العالية من الالتحاق لم تواكبها في كثير من الاحيان مؤشرات عالية لنوعية العلميات والمخرجات التربوية، ويبدو هذا جليًا في مؤشرات تحصيل الطلبة العرب في دراسات تقويم التعلم واسعة النطاق، وفي مؤشرات العنف في المدرسة العربية، ولتحقيق اختراق في هذا المسار، يمكن لخارطة الطريق ان تتضمن الأنشطة التالية:

- تطوير منظومة محكمة لتقييم نتاجات التعلم على المستوى الوطني والإقليمي بالإفادة من تجارب النظم التعليمية التي شاركت في دراسات التقييم الدولية.
- إنشاء هيئات ضمان الجودة الشاملة والاعتماد في الدول العربية وذلك على صعيد التعليم العام، والتعليم العالي، وكذلك التعليم المهني والفني.
- تبني استراتيجيات تعليم وتعلم حديثة تلبي حاجات المتعلمين، ويمكن لتبني نهج – STEM (نهج تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات) أن يمثل اختراقة في هذا المجال.
- تطوير أدوات التقويم متعددة الأبعاد لتشمل تقييم المدخلات والعمليات والمخرجات في النظام التعليم، كما تشمل تقييم أساليب التدريس وبيئات وإدارة التعلم.
- تبني نمط تعليم مرتبط بسوق العمل يجهز الطلبة بالمهارات والمعارف اللازمة للانخراط في سوق العمل المتغير باستمرار، ويركّز على الطلبة ويُشجع على التفكير النقدي والإبداع والتعلم الذاتي.

- إعادة تشـكيل برامج إعداد المعلم العربي قبل الخدمة وأثنائها بما يتناغم مع التطورات الهائلة في نظريات التعليم والتعليم.
- توجيه الدعم الخاص للتعليم في المناطق المهمشة المتضررة من الاحتلال والحروب والنزاعات.
- تطوير القيادة المدرسية الفعالة باختيار مديرين جدد ماهرين، ومن ثم إعدادهم وتجهيزهم تجهيزًا جيدًا.

1.3. مسار التحول الرقمي

لما يشـهده العالم من تطورات لا محدودة في مجال توظيف التقنيات في الحياة، ولما يشـهده قطاع التعليم من تحول للرقمنة بأشـكالها؛ كان لا بد من أن تتضـمن خارطة الطريق لمسـتقبل التعليم في الدول العربية التركيز على آليات ترشـيد توظيف التكنولوجيا في قطاع التعليم، ويمكن لخارطة الطريق المستقبلية أن تركز على القضايا الآتية في هذا المحور:

- رقمنة مناهج التعليم بما يعزز توظيف الكمّ الهائل من المعارف والمهارات التي وفرتها المنصـات المجانية للتعلم والتعليم الرقمي.
- توفير البنى التحتية التكنولوجية التي تمكن من توظيف التكنولوجيا والرقمنة في برامج التعليم والتعلم، مع التركيز على قضايا تحليل البيانات والأمن السيبراني للمعلومات.
- حوكمة إجراءات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في أنشطة التعليم والتعلم بما يحافظ على دور المتعلم الرئيس كباحث عن المعرفة ومنتجها.

1.4. مسار هندسة البحث العلمي

من الضـروري أن تسـتثمر الحكومات العربية بشـكل أكبر في البحث العلمي والتعليم العالي لتحفيز الكفاءات الشـابة والمواهب الأكاديمية على البقاء والعمل في المنطقة، وصـولًا لإيجاد بيئة تشـجع على الابتكار وتوفر الدعم اللازم للمشـاريع البحثية في مختلف المجالات؛ وفي هذا المجال لا بد لخارطة الطريق أن تركز على:

- تبني أشكال ونماذج مختلفة بالجامعات، كالأقطاب التكنولوجية، والجامعات الريادية، والجامعات الابتكارية، والجامعات البحثية، والجامعات المنتجة، والجامعات الاستثمارية.
- توسيع مجالات البحث العلمي المتقدمة من خلال الاستثمار في العلوم الدقيقة والتقنيات الحديثة مثل علم الجينوم، الذكاء الاصطناعي، والهندسة الكمومية، لتكون المنطقة في طليعة الابتكار العالمي.
- تعزيز التكامل بين البحث العلمي والمؤسسات التنموية عبر إقامة شراكات استراتيجية.

- وضع رؤية استثمارية شاملة للبحث العلمي تشمل تقوية التحالفات والشراكات بين الحكومات، الجامعات، القطاع الخاص، والمنظمات الدولية، لضمان الاستدامة والتأثير طويل المدى.
- دعم إنتاج التكنولوجيا المحلية من خلال تطبيق مخرجات البحث العلمي في الصناعات الوطنية، بما يُسهم في تعزيز الاقتصاد القائم على المعرفة.
- تحفيز النشر العلمي على المستوى الدولي بتشجيع الباحثين العرب على الانخراط في الأوساط الأكاديمية العالمية، وتمويل الأبحاث المتميزة التي تُسهم في رفع تصنيف الجامعات العربية.
- زيادة مخصصات تمويل البحث العلمي لضمان توفر الموارد اللازمة لدعم الباحثين والمختبرات ومشاريع الابتكار في الجامعات والمؤسسات البحثية.
- إطلاق برامج تحفيزية لتسجيل براءات الاختراع تشجع على الإبداع والابتكار، وتوفر الدعم اللازم لتحويل الأفكار المبتكرة إلى منتجات وخدمات ملموسة.
- توظيف الأقطاب التكنولوجية في الجامعات بإنشاء مراكز بحثية متقدمة داخل الحرم الجامعي، تكون بمثابة حاضنات للتكنولوجيا ومنصات للتعاون بين الطلبة، الباحثين، والصناعة.

1.5. مسار تمويل التعليم

تظهر قضـايا تمويل التعليم كواحدة من أوليات تطوير قطاع التعليم العربي؛ في ظل ما يعانيه قطاع التعليم من شـح في الإمكانات وقلة في مصادر التمويل المخصصة للتطوير، ولعل ما ينفق على التعليم عربيًا يكاد يكون جله على تغطية رواتب العاملين وتدشين بعض المؤسسات التعليمية، وفي هذه المجال لا بد لخارطة الطريق أن تركز على:

- اعتماد مبدأ المشـاركة في تمويل التعليم بين المؤسـسـات الحكومية، ومؤسـسـات المجتمع المدني والقطاع الخاص.
- زيادة نسبة الإنفاق على التعليم نسبة للناتج المحلي الإجمالي أسوة بالدول المتقدمة.
- تشجيع التمويل المختلط والمتنوع في التعليم.
- ترشيد الإنفاق العام وتقديم مشاريع تطويرية ملحة على حساب مشاريع أخرى قابلة للتأجيل.

1.6. مسار الحوكمة وترشيد صنع القرار

في ظل ما يشهده العالم العربي من تقلبات سياسية وأزمات اقتصادية واجتماعية تلقي بظلالها على نظم التعليم، كان لا بد لخارطة الطريق أن تدعو لتبني أُطر ناظمة تعزز فكر الحوكمة والمساءلة والمسؤولية وترشيد صناعة القرار التربوي بعيدًا عن الشخصنة، ويمكن أن يكون ذلك من خلال:

- المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي.
- تعزيز مشاركة أصحاب المصلحة في تطوير التعليم من المعلمين والتلاميذ وأولياء أمور والمؤسسات الاجتماعية.
- تعزيز الشراكات المستدامة بين الحكومات والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني.
- تعزيز الشراكات الدولية والاستفادة الواعية من الخبرات الدولية، وتبادل أفضل الممارسات في مجال التعليم.
- وضع استراتيجيات وطنية طموحة للتعليم تحدد الأهداف والغايات وخطط العمل لتحقيقها.
- تقييم أداء النظام التعليمي بشكل دوري لتحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء.
- التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية.
- تعزيز مكون البحث الموجه للسياسات بما يخدم فكر القرار القائم على الأدلة.
- نفاذ متخذي القرار إلى بيانات ومؤشرات قياس دقيقة وصادقة في جميع مجالات عناصر العملية التعليمية.
- تغيير الثقافة المؤسسية وتشجيع ثقافة المخاطرة والتفكير خارج الصندوق في المؤسسات التعليمية.

1.7. مسار التعليم كصالح مشترك

التعليم ليس مجرد خدمة أو سلعة؛ بل هو حق أساسي وصالح عام يجب أن يكون متاحًا للجميع دون تمييز. فهو الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات العادلة والمزدهرة، وأداة تمكين تحقق المساواة وتفتح آفاق التنمية. إن جعل التعليم هدفًا مشتركًا يعزز من قيمنا ووحدتنا الإنسانية، ويضمن أن تكون الفرص التعليمية متاحة للجميع، خاصة الفئات المهمشة الأكثر ضعفًا، ليصبح التعليم حقًا جماعيًا نستثمر فيه لصالح الحاضر والمستقبل. ويمكن أن يكون ذلك من خلال:

- وضع الحق في التعليم في سياقات جديدة تعززها الدولة والمجتمع.
- إعاده التفكير في منافع التعليم وضرورة تحويله من منفعة شخصية إلى منفعة مجتمعية.
- تعزيز دور جميع الجهات والقطاعات الحكومية والمدنية والأهلية للمشاركة في دعم جهود الحكومات في تجويد وتحسين التعليم.

1.8. مسار الإتاحة والإنصاف

إن تحقيق الإتاحة والإنصاف في التعليم هو حجر الزاوية لبناء مستقبل تعليمي يضمن العدالة والفرص المتكافئة للجميع. في العالم العربي، يمثل هذا المسار ضرورة ملحّة لمواجهة التحديات التي تعيق وصول التعليم إلى جميع الفئات، لذلك لا بدّ لخارطة الطريق أن تتبنى مجموعة من التوجهات تضمن توفير التعليم للجميع دون عوائق، بما يشكل أساسًا لمنظومة تعليمية تُعلي من قيمة الإنسان وتفتح أبواب التنمية المستدامة للجميع؛ وذلك يمكن أن يتحقق من خلال الآتي:

- تطوير مناهج متنوعة تراعي وتحتفي بالتنوع وتعزز القيم الإنسانية المشتركة.
- تنفيذ سياسات لدعم الطلبة من جميع الخلفيات وخصوصًا الأطفال من ذوي الإعاقات والأطفال النازحين والمتأثرين في مناطق النزاعات.
- تعزيز دور المجتمع المحلي من خلال إشراك الأُسر والمجتمعات في تصميم وتنفيذ المبادرات التعليمية التي تلبي احتياجاتهم.
- مأسسة التعليم البديل والتعليم التعويضي.
- تحسين البنية التحتية التعليمية في المناطق الريفية والمهمشة، بما يشمل توفير المدارس، التكنولوجيا، الموارد التعليمية، وخدمات النقل.

1.9. مسار الخضرنة

التعليم الأخضر أو "خضرنة التعليم" ضرورة للوصول إلى مبادئ الاستدامة وحماية البيئة في جميع جوانب العملية التعليمية. من المناهج الدراسية إلى البنية التحتية المدرسية، وصولًا إعداد أجيال واعية قادرة على مواجهة تحديات التغير المناخي والحفاظ على الموارد الطبيعية. وبالتالي كان لا بد لخارطة الطريق أن تلحظ هذا الاستثمار في بناء مجتمعات مستدامة تُقدّر التوازن بين التنمية وحماية الكوكب؛ وهذا يمكن أن يتحقق من خلال الآتي:

- إدماج مفاهيم الاستدامة والبيئة في مناهج التعليم العام والتعليم الفني والمهني.
- تحرير طاقات وإمكانات المعلمين والمتعلمين والمدارس لتعميم التعليم المناخي فهمًا ووعيًا وتطبيقا.
- إحداث تحول حقيقي نحو خضرنة المناهج والمرافق والنظم الإدارية من خلال تشجيع استخدام الموارد الرقمية وتقنيات التعلم عن بُعد بما يخفف من الأثر البيئي ويدعم التعليم المستدام.
- تعزيز الشراكات مع المؤسسات البيئية والمبادرات الخضراء لتوفير خبرات عملية وفرص تعلم تطبيقي للمعلمين والطلاب في مجال حماية البيئة والتنمية المستدامة.
- تصميم برامج تدريبية متخصصة للعاملين في مجال التعليم حول التعليم المناخي والاستدامة.
- دعم الأبحاث المتعلقة بتقنيات الاقتصاد الأخضر.
- تعزيز الشراكات مع منظمات دولية وإقليمية لدعم برامج ومبادرات الخضرنة والاستدامة في التعليم العالي.

ثانيًا: التضامن العربي المشترك

إن النهوض بالتعليم ومواجهة التحديات التي تعصف بالأنظمة التعليمية في العالم العربي يتطلب عملاً جماعيًا وإرادة سياسية مشتركة، بما يُسهم بتحقيق الأهداف الطموحة للتنمية المستدامة في التعليم. لذلك، فإن تعزيز التضامن العربي يشكل خطوة استراتيجية لوضع التعليم على مسار أكثر إنصافًا وجودة واستدامة. وذلك يمكن أن يتحقق من خلال الآتي:

- تبني قيام مشروع عربي مشترك تقوده المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة يهدف إلى توفير الدعم التربوي والفني لضمان التعليم الجيد للجميع وخصوصًا للدول العربية التى تعاني من أزمات.
- تشجيع المنظمة على العمل على وضع تطوير التعليم في جدول أعمال مؤتمرات القمم العربية ويمكن أن يمكن التصور الاستشرافي والخطه التنفيذية عنوانًا لمرحلة جديدة في البرامج الإقليمية التي تنفذها المنظمة ومكاتب اليونسكو والمراكز التابعة لها في الدول العربية.
- تشجيع المنظمة على تبني قيام شبكات مهنية ومجموعات عمل ومنصات إقليمية توفر محتوى تعليميًا مفتوح المصدر، متاحًا للجميع، لدعم التعليم النظامي وغير النظامي وتعزيز الإتاحة.في مجالات التعليم المختلف على غرار الشبكة العربية لتعليم الكبار.
- مبادرة المنظمة واتحاد الجامعات العربية باقتراح تأسيس أقسام لدراسات المستقبل في التعليم.
- دعوة المنظمة ممثلة بمعهد البحوث والدرسات العربية لاعادة تأهيل القوة البحثية العربية باتجاه أنماط البحث والتفكير المستقبلي وإعاده تأهيل أجيال من الباحثين حول مناهج البحث في درسات المستقبل.

وختامًا، فإن خارطة الطريق المقترحة هي مرنة وشاملة، تأخذ في الاعتبار التنوع الثقافي والاجتماعي للدول العربية، وتضع في أولوياتها تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وخاصة الهدف الرابع (التعليم الجيد). كما تركز على دمج الفئات المهمشة، وبناء منظومات تعليمية قادرة على الصمود في وجه الأزمات، وتعزيز التعليم المهني والتقني بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل المستقبلية.

وهذا لا يمكن أن يتحقق من دون التضامن العربي المشترك والذي يُعتبر اليوم أكثر من مجرد خيار؛ بل مسؤولية تملها علينا التحديات المتقاربة. والنهوض بالتعليم في المنطقة يتطلب شراكات حقيقية ترتكز إلى الإرادة السياسية، وتُفعَل عبر مبادرات مبتكرة تتجاوز الحدود الوطنية. وبالعمل المشترك يصبح بالإمكان جعل التعليم قضية عربية مشتركة، تسمح برسم مستقبل أفضل للمنطقة بأسرها.

الملاحق

ملحق (1): نتائج الطلبة العرب في دراسة بيزا 2022

متوسط أداء الطلبة في الرياضيات

الدولة	متوسط الأداء في الرياضيات	الترتيب عالميا
الدولة الأعلى أداء (سنغافورة)	575	1
متوسط أداء كافة الدول المشاركة	438	-
الإمارات العربية المتحدة	431	43
قطر	414	51
السعودية	389	61
فلسطين	366	69
المغرب	365	71
الأردن	361	73
الدولة الأقل أداء (كمبوديا)	336	81

متوسط أداء الطلبة في القراءة

الدولة	متوسط أداء الطلبة في القراءة	الترتيب عالميا
الدولة الأعلى أداء (سنغافورة)	543	1
متوسط أداء كافة الدول المشاركة	436	-
قطر	419	47
الإمارات العربية المتحدة	417	48
السعودية	383	62
فلسطين	349	75
الأردن	342	78
المغرب	339	79
الدولة الأقل أداء (كمبوديا)	329	81

متوسط أداء الطلبة في العلوم

الدولة	متوسط أداء الطلبة في العلوم	الترتيب عالميا
الدولة الأعلى أداء (سنغافورة)	561	1
متوسط أداء كافة الدول المشاركة	447	-

الإمارات العربية المتحدة	432	46
قطر	432	46
السعودية	390	64
الأردن	375	71
فلسطين	369	74
المغرب	365	76
الدولة الأقل أداء (كمبوديا)	347	81

نتائج الطلبة العرب في دراسة بيرلز 2021

الدولة	متوسط التحصيل
دبي	552
قطر	485
الإمارات	483
البحرين	458
السعودية	449
أبو ظبي	440
عمان	429
الأردن	381
مصر	378
المغرب	372

- حصل طلبة سنغافورة على التحصيل الأعلى بمعدل بلغ 587
- المتوسط الدولي للعلامات يساوي 500
- حصل طلبة جنوب أفريقيا على التحصيل الأدنى بمعدل بلغ 288

المراجع

المراجع العربية

أبو حجاب، سارة محمد حسين. (2020). دراسة مقارنة لسياسات الإصلاح التربوي للتعليم قبل الجامعي وبناء القدرات التنافسية في كل من سنغافورة وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الفيوم، (14)**، 9، 449-646.

أبو سرحان، عفاف. (2008). اقتصاد المعرفة. **رسالة المكتبة، 43**(3،4)، 5-70.

أبو شمالة، نواف. (2018). الإرتقاء بالتعليم في الدول العربية: متطلبات الاستدامة وقيود التمويل .**مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، (19)**، 3، 82-37.

اتحاد المصارف العربية. (2020). **الجيل الخامس 5G : ثورة كبيرة في عالم الاتصالات**. الأمانة العامة، إدارة الأبحاث والدراسات، 1-4.

الاتحاد الدولي للاتصالات. (2018). **التمهيد لتكنولوجيا الجيل الخامس 5G : الفرص والتحديات**.

الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر. (2023). **الثقة والانصاف والعمل المحلي، دروس مستفادة من كوفيد 19 لتجنب الازمة العالمية المقبلة**. https://www.ifrc.org/sites/default/files/2023-11/2022_WDR_AR.pdf

أحمد، اسماعيل عثمان. (2020). تحديات التعليم الرقمي في الوطن العربي(رؤية تأصيلية). **المجلة العربية للتربية النوعية، (4)**، 12، 91-108.

الأشرم فادي فتحي. (2019). **نحو استراتجية تنموية لتطوير الوقف التعليمي لتمويل التعليم الجامعي في فلسطين 2018**. ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الألكسو. (2023). **النشرة الإحصائية العاشرة لمرصد الألكسو: تقرير نصف مرحلي لمتابعة أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم**. https://observatory.alecso.org/Data/wp-content/uploads/2023/10/nashra10.pdf

الألكسو. (2022). **الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات**.

الألكسو. (2019). **دليل الدعم النفسي والتربوي لأطفال النازحين في ظروف الحرب والكوارث**.

الأمم المتحدة، الاسكوا. (2019). **التقرير العربي لفجوة النوع الاجتماعي 2020 : المساواة بين الجنسين وأهداف التنمية المستدامة. بيروت**.

الأمم المتحدة، الإسكوا. (2022). **المنتدى العربي للتنمية المستدامة: التعافي والمرونة. بيروت**.

الأمم المتحدة، الإسكوا. (2022). **مرصد الإنفاق الاجتماعي للدول العربية: نحو جعل الميزانيات أكثر إنصافاً وكفاءة وفعالية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة: موجز سياسات**.

الأمم المتحدة. (2024). **عدم المساواة في الدول العربية: الرسائل الرئيسية** https://www.unescwa.org/sites/default/files/inline-files/inequality-arab-region-crisis-key-messages-arabic_0.pdf

الأنصاري، إيمان علي. (2002). **تمويل التعليم : بدائل ومقترحات "، من أبحاث ندوة التربويين والاقتصاديين وتحديات المستقبل**، المنعقدة في الفترة من 6-7مايو 2002، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1-18.

أوزي، أحمد. (2017). **بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين**. ص. 27.

أوزي، أحمد. (2023). **مقدمة مجلة علوم التربية**، الرباط، ص. 5.

بابكر، سامر. (2021). إقتصاد المعرفة. **سلسلة كتيبات تعريفية. (13)**، صندوق النقد الدولي.

براون، ناثان والمعشر، مروان. (2019). **انخراط المجتمع في تطوير التعليم العربي: من التعليم إلى التعلم** https://carnegie-mec.org/:

بن فاطمة، محمد. (2019). **طرح منهجي لإصلاح النظم التربوية في الدول العربية، (قائم على التكنولوجيا اللامادية)**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو).

البنك الدولي. (2019). **توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**. كتيب النظرة العامة.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2011). **تقرير المعرفة العربي**. https://www.undp.org/ar/arab-states/publications/tqryr-almrft-alrby-2010/2011

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2015). **مؤشر المعرفة العربي**، ص.7.

البنك الدولي. (2022). **"مؤشرات التنمية الدولية"**، وقاعدة معلومات البنك الدولي. متاح على: https://data.albankaldawli.org/indicator

البنك الدولي. **قاعدة بيانات البنك الدولي**. متاح على: https://donnees.banquemondiale.org/

بنك النقد الدولي. (2019). **منظورات التنمية البشرية / بنك النقد الدولي - من الأدلة إلى السياسات الفعالة: كيفية الاستثمار في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لتعزيز إمكانات الأطفال**. تحرير: ماجدالينا بنديني، أماندا إي. ديفرشيل.

التقرير العالمي لرصد التعليم. (2023). **التكنولوجيا في مجال التعليم : أداةٌ وفق أيّ شروط؟** متاح على: https://unesdoc.unesco.org/arka

جاد، حاتم فرغلي ضاحي. (2023). تصور مقترح لتطبيق نموذج جامعة الابتكار بالجامعات المصرية من منظور مقاربة الحلزون الثلاثي وفي ضوء أفضل الممارسات العالمية. **مجلة كلية التربية جامعة دمياط، 38**(86)، ج(5)، 1-245.

حسن، مي على محمود. (2014). **الوقف كمصدر من مصادر التمويل مع التطبيق على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في مصر**. ماجستير، قسم الاقتصاد، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

الحشاش، خالد. (2014). **الاقتصاد المعرفي: الثروة المستدامة**. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

حلبي، شادي. (2012). واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 28**(2)، 397-434.

الحملة العربية للتعليم للجميع – أكيا. (2021). مستقبل التربية والتعليم – تعلم لتصبح. **مبادرة عالمية لوضع تصور جديد للتعلم والمعارف من أجل رسم مستقبل أفضل للبشرية وكوكب الأرض، تقرير توجهات مستقبل التعليم في الدول العربية – بناء المستقبل 2020 – 2050**.

حمود، رفيقة. (2009). **سياسات وإجراءات القبول في الجامعات العربية**. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 75-102.

الحميدي، مجيب غالب. (2021). معوقات تطوير التعليم في الدول العربية. **مجلة المسار(22)**، 66، 142-172.

خصاونة، سامي، جرادات، عزت، وحوبشة، منى. (2016). **واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره**. المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

خضر، محسن محمود. (2010). اقتصاد المعرفة. **الاقتصاد والمحاسبة،(631)**، 18-19.

خلف، السيد محمد عبد اللطيف وإبراهيم، إبراهيم محمد علي. (2021). فلسفة الجامعة المنتجة في العصر الرقمي. **مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر،(192)**، 1، 305- 337.

دوادي، أحمد. (2018). التحديات التكنولوجية للتعليم في الوطن العربي. **مجلة دائرة البحوث والدراسات القانونية والسياسية. مخبر المؤسسات الدستورية والنظم السياسية (5)**، 223-237.

الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي. (2016). **قاعدة بيانات الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة لعام 2016**. متاح على: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/

زرقون، عبدالرحمن محمد وجمعة، عمر صالح محمود جمعة. (2021). ميكنة أنظمة القبول التقليدية ودورها في تحسين جودة مدخلات مؤسسات التعليم العالي. **مجلة جامعة سبها للعلوم البحتة والتطبيقية، 20**(3)، 27- 35.

سليمان، شريف عبد الله. (2023). دراسة مقارنة لبعض الجامعات الأجنبية الإستثمارية وإمكانية الإفادة منها في جامعة عين شمس. **مجلة التربية المقارنة والدولية، (20)**، 180-333.

السيقلي، محمود. (2019). **دور مراكز الفكر والبحث في صنع القرار: واقع مراكز الفكر العربية.** https://www.marocdroit.com/

صلاح الدين، نسرين صالح محمد وعيسان، صالحة عبد الله يوسف ولاشين، محمد عبد الحميد والمعني، عبد الله بن حمد. (2018). إدارة أموال الأوقاف وتوظيفها كبديل لتمويل التعليم العالي بسلطنة عمان ". **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7** (5)، 86-101.

الطرابسي، مريم. (2024). تحديات مناهج التعليم في العالم العربي. https://www.ajnet.me/blogs/2024/3/24/

العادلي، عادل مجيد. (2013). مساهمة التعليم في عملية الإنماء الاقتصادي في البلدان العربية. *Journal of Baghdad College of Economic sciences University,* (35).

عاطف، أماني. (2022). الوجاهة الاجتماعية وانتشار ثقافة المدارس الدولية. **مجلة آفاق اجتماعية. (3)**، مركز المعلومات ودعم إتخاذ القرار. مجلس الوزراء.

عبد العزيز، أحمد محمد محمد. (2020). النمذجة باستخدام CIM لدور الجامعات الريادية في تحقيق متطلبات الإبداع الاستراتيجي لمنظومة الاستثمار بالجامعات المصرية. **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة،(110)**، 246-364.

عبد العزيز ، أحمد محمد محمد. (2023). **الأقطاب التكنولوجية بالجامعات**. دار العلا للنشر والتوزيع.

عبد العزيز ،أحمد محمد محمد. (2024). **الذكاء الاستراتيجي للجامعات.** دار العلا للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، أحمد محمد محمد. (2018). النمذجة بالتحليل المورفولوجي لدور التحالفات الاستراتيجية في تحقيق مقومات التكامل بين الذكاء التنافسي والاستراتيجي للجامعات المصرية. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 42**(3)، 14-190.

عبد العظيم، السعيد مصطفى. (2011). استراتيجيات التربية والتعليم العربية من منظور نقدي. **مجلة بحوث التربية النوعية. (22)**، 63-116.

عبد اللاه، محمد منصور أحمد. (2022). **الدور الاستراتيجي للجامعة البحثية في إعادة هندسة عمليات البحث العلمي في الجامعات المصرية**. دكتوراه، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العريعر، وفاء سلمان عبد النبي. (2021). **عوامل عزوف المعلمات عن مهنة الدرس بدولة الكويت (دراسة ميدانية).** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

قطيط، محمد. (2020). الاصلاح الإداري للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: تصور مقترح. **مجلة العلوم التربوية. (32)**، 1، 19-45.

الكردي، أحمد السيد. (2011). **إطار مقترح لبناء وإدارة التحالفات الإستراتيجية لدعم القدرات التنافسية في الجامعات المصرية**. ماجستير، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة بنها.

كمال، شريط وسفيان، خلوفي وسميرة، مؤمن. (2023). **واقع تمويل التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: تجارب عربية مبتكرة في تمويل التعليم العالي والبحث العلمي الأردن، مصر، المغرب.** من أبحاث الملتقى الوطني الأول " تمويل التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، والمنعقد خلال الفترة من2-3 مايو بجامعة العربي التبسي -تبسة.

مدياني، محمد وطلحاوي، الزهراء. (2018). واقع قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية. **مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث. (3)**، 1.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2023). **التعليم في أثناء الأزمات.**

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2019). **رفع نسب الالتحاق في برامج رياض الأطفال في الدول العربية: التقرير الفني.**

معهد اليونسكو للإحصاء. (2021). الربط بين الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ورصد التعليم في الدول العربية. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/03/Benchmarks-Report-ARAB_2021_AR.pdf

معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة. (2019). **التقرير العاملي الرابع بشأن تعلم الكبار وتعليمهم.**

ملخص التقري العالمي لرصد التعليم. (2020). **التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء**. متاح على https://creativecommons.org

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2019). **التّحدّيات التي تواجه التعليم في الدول العربية وتأثيرها على الفقر متعدّد الأبعاد.**

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2022). **التعليم في لمحة 2022: مؤشرات OECD.**

منظمة غرينبيس للبحوث. (2022). **على شفير الهاوية**. متاح على www.greenpeace.org/static/planet4-mena-stateless/2022/11/9d22a437-greenpeace-living-on-the-edge-full-arabic.pdf

النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن، المهدي، مجدي صلاح ويوسف محمد الزاهي. (2013). دور الجامعة العربية في تحقيق التوحيد التربوي العربي. **مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية جامعة المنصورة، (31)**، 1042-1077.

الهنداوي، أحمد ذوقان والحموري، صالح سليم والمعايطة، رولا نايف. (2017). **استشراف المستقبل وصناعته : ما قبل التخطيط الاستراتيجي..استعداد ذكي**. قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان. (2024). **حرب الإبادة الجماعية في قطاع غزة. مجلة أخبار الهيئة**. 4. متاح على www.cdn1.ichr.ps/cached_uploads/view/2024/03/12/الهيئة-المستقلة-مجلة-اخبار-الهيئة-العدد-الرابع-2024-pdf.1710236217

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (2023). **محققةً منجزات عالمية في مجال التحوّل الرقمي.."التعليم" تعزّز الرقمنة في التعاملات الخاصة برحلة الطلبة في جميع المراحل الدراسية**. متاح على الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter

اليونسكو. (2023). **تحويل التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من أجل عملية انتقالية ناجحة وعادلة : استراتيجية اليونسكو 2029 – 2022.**

اليونسكو (2022). **وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معًا: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383548

اليونسكو. (2022). **فاقد التعلم بسبب كوفيد - 19 : إعادة بناء التعلم الجيد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**.تقرير مشترك بين منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة والبنك الدولي.

اليونسكو. (2021أ). **التقرير العالمي لرصد التعليم.**

اليونسكو. (2021ب). **تقرير اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم**، ص. 9.

اليونسكو. (2020). **التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء**. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374366

اليونسكو. (2017). **إطار العمل الاستراتيجي لليونسكو للتعليم في حالات الطوارئ في الدول العربية (2018-2021).** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261404_ara

اليونسكو. (2016). **استراتيجية للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (2016-2021).**

اليونسكو (2015). **التعليم بحلول عام 2030: إعلان إنشيون، نحو التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع.**

اليونسكو، اليونيسيف والبنك الدولي. (2022). **فاقد التعلم بسبب كوفيد-19: إعادة بناء التعلم الجيد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.** متاح على www.unicef.org/mena/media/17651/file/فاقد%20التعلّم%20بسبب%20كوفيد-2019%.pdf

اليونسكو ومعهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة. (2016). **توصية بشأن تعلم الكبار وتعليمهم**.

اليونيسيف. (2024أ). **جيل كامل من الأطفال في السودان يواجه كارثة مع دخول الحرب عامها الثاني**. متاح على www.unicef.org/ar/جيل-كامل-من-الأطفال-في-السودان-يواجه-كارثة-مع-دخول-الحرب-عامها-الثاني/البيانات-الصحفية

اليونيسيف. (2024ب). **التقرير السنوي لليونيسيف لعام** 2023. متاح على https://www.unicef.org/ar/media/157716/file/Annual-Report-2023-Arabic.pdf

اليونيسيف. (2023). **تحليل المشهد المناخي وتأثيره على الأطفال في اليمن**. متاح على www.yemen.un.org/sites/default/files/2024-04/تحليل%20المشهد%20المناخي%20وتأثيره%20على%20الأطفال%20في%20اليمن%20-%20النسخة%20الكاملة.pdf

اليونيسيف. (2021). **لمحة سريعة: إعادة فتح المدارس والتقدم والتحديات**.

Abdullah, S., & Abd Wahab, D., & Hussein, S. (2012). Development of a quality assurance plan in line with UKM's status as a self-accreditation institution and research University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, (59)*, 95 – 104

Abu-Ismail, K. (2020). Note on Poverty and Conflict in Arab States. *UNESCWA Report.* Available online: https://www. UN. org/development/desk/ds/we .

Adamu, A. (2024). Digitalization of Higher Education in Ethiopia. *Journal of Comparative & International Higher Education, 16*(2), 13-24.

Akkari, A., & Radhouane, M. (2023). Learning in emergencies contexts: From the building of the concept to multifaced actions in the field. *Prospects,* 53, 15–28. https://doi.org/10.1007/s11125-023-09639-8

ALECSO. (2021). *GER data of lower secondary education and upper secondary education are of the same year.* http://observatory.alecso.org/Data/en/2021/01/22/acceil/

Andriushchenko, K., &Liezina, A., & Kuchai, O., &Petukhova, H. (2022). Corporate University as a Business Accelerator in the Field of Education. *World, 3*(3):657-671.

Arab Monetary Fund. (2022). *The Joint Arab Economic Report 2023 (Overview & Statistical Annexes)*. Abu Dhabi.

Al Ashry, M. H. S. (2017). A Proposed Investment on a University Campus. *International Journal of Financial Research, 8*(4), 213 -227.

Barreiro, S., & Vladimir, A. (2022). Education 4.0 and its impact on the educational system during the pandemic and post pandemic Covid 19 in Ecuador. *Sinergias educativas, 7*(1), 110-119.

Bendini, M., & Devercelli, A. (2022). *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential.* Washington, DC: World Bank. http://hdl.handle.net/10986/37371

Bonwell, J. (2016). *Leadership Strategies to Establish, Sustain, and Enhance the Entrepreneurial University*. Phd, Grand Canyon University, Arizona.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, July 11). *Survival training*. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/survival-training

Calaycay, L. (2022). *Early Childhood Care and Education in Emergencies. Thematic paper commissioned for the World Conference on Early Childhood Care and Education*. Paris, UNESCO.

Cardona, M.A. (2021). S*trategies for Using American Rescue Plan Funding to Address the Impact of Lost Instructional Time.* Strategies for Using American Rescue Plan Funding to Address the Impact of Lost Instructional Time (PDF)

Council of the European Union. (2020). *Council Recommendation of 20 July 2020 on the 2020 National Reform Programme of Belgium and delivering a Council opinion on the 2020 Stability Programme of Belgium*. https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H0826(01)&qid=1600259143213&from=EN

Creative Economy Outlook. (2022). *The International Year of Creative Economy For Sustainable Development, Pathway to resilient Creative industries.* New York, United Nations.

Cuesta-Claros, A., & Malekpour, S., & Raven, R., & Kestin, T. (2023). Are the sustainable development goals transforming universities? – An analysis of steering effects and depth of change. *Earth System Governance, (17),* 1-15.

Dalmarco, G., & Hulsink, W., & Blois, G. V. (2018). Creating entrepreneurial universities in an emerging economy: Evidence from Brazil". *Technological Forecasting and Social Change , (135) ,* 99-111.

De Moraes, P., & Pisani, F., & Borin, J. F. (2024). Smart University: A pathway for advancing Sustainable Development Goals. *Internet of Things, (27)*, 1-22.

Department for Education, UK. (2021). *Understanding Progress in the 2020/21 Academic Year.*

De Vlaamse minister van Onderwijs, Sport, Dierenwelzijn en Vlaamse, R. (2020). *Digisprong: van achterstand naar voorsprong. ICT-plan voor een kwalitatief digitaal onderwijs*. Visienota. https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/40711

E l - Ba z, F. (2009). Reform in Arab Countries: The Role of Education*, The Journal of Education*, the Trustees of Boston University, 41-49.

ISC Research. (2023). *Why more international schools keep opening: Factors impacting the demand and development of international schools. White Paper*. Oxfordshire. https://go.iscresearch.com/why-more-schools-keep-opening.

European Commission. (2022). *The Future of Education for Digital skills. EIT Digital, European Union.* EIT-Digital_Report_The-Future-of-Education-for-Digital-Skills.pdf

Fernald, L., Prado, E., Kariger, P., & Raikes, A. (2017). *A Toolkit for Measuring Early Childhood Development in Low- and Middle-Income Countries*. Prepared for the Strategic Impact Evaluation Fund, the World Bank.

Frey, c.b., & Osborn, M.A. (2013). *Future of Employment: How Susceptible Are jobs to Computerisation*? University of Oxford.

Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M. and Grantham-McGregor, S. (2014). The labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *The Science*, 344, No. 6187, pp. 998–1001.

Global Alliance For Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector: GADRRRES. (2022). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector*. https://inee.org/sites/default/files/resources/The-Comprehensive-School-Safety-Framework-2022-2030-for-Child-Rights-and-Resilience-in-the-Education-Sector.pdf

Hamid, B. et al. (2018). *The Endowment Fund as a Source of Sustainability for Higher Education in Malaysia: Maximising Investment Returns.* International Centre for Education in Islamic Finance (INCEIF).

Heckman, J. (2012). Invest in early childhood development: reduce deficits, and strengthen the economy. *The Heckman Equation*, 7, pp. 1–2. Retrieved from https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/deb106bb-7361-55c3-9c3d-edb33986a1e6

Holland, P., & Pyman, A. (2006). Corporate universities: A catalyst for strategic human resource development?. *Journal of European Industrial Training, 30*(1), 19-31.

Ibrahim, H. (2014). Quality Assurance and Accreditation in Education. *Open Journal of Education, 2*(2), 106-110.

IEA TIMSS. (2022). https://timss2019.org/reports/achievement/#

INEE Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2024). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery.* https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Minimum%20Standards%202024%20v2.6%20Web.pdf

INEE. (2022). *Early Childhood Development*. Retrieved from https://inee.org/ar/collections/early-childhood-development

Joo, Y., Magnuson, K., Duncan, G., Schindler, H., Yoshikawa, H, & Ziol-Guest, K. (2020). What works in early childhood education programs? A meta-analysis of preschool enhancement

programs. *Early Education and Development*, Vol. 31, No. 1, pp. 1–26 10.1080/10409289.2019.1624146

Jusko, P., & Mulija, O. (2022). *Psychosocial and Educational Rehabilitation of Post-War Countries*. Clinical Social Work and Health Intervention. DOI: https://doi.org/10.22359/cswhi_13_5_01

Lehman, A., & Miller, S. (2020). A Theoretical Conversation about Responses to Information. *Overload, Information 2020, 11*(379), 1-10.

Lia C., Fernald, E., Patricia K., Abbie R., Mathews, E. & Lippman, P. (2020). The Design and Evaluation of the Physical Environment of Young Children's Learning Settings. *Early Childhood Education Journal,48*, 171-180

Li, K., & Kim, D. J., & Lang, K. R., & Kauffman, R. J., & Naldi, M. (2020). How should we understand the digital economy in Asia? Critical assessment and research agenda. *Electronic Commerce Research and Applications, (44)*,1-16.

Lombardi, J. V & Abbey, C. W. & Craig, D. (2020). *The Top American Research University, Annual Report*. The Center for Measuring University Performance at the University of Massachusetts Amherst and the University of Florida.

Miller, J. C. (2007). *The Geography of Technopoles: Computer and Electronic Product Manufacturing by MSA*. Master of art, College of Arts & Sciences: Geography, the Faculty of The Graduate School, The University of North Carolina.

National Education Center. (2018). *School Crisis -Guide*. https://www.nea.org/sites/default/files/2020-07/NEA%20School%20Crisis%20Guide%202018.pdf

Newbigin, J. (2010). The Creative Economy: an introductory. *Guide Creative and Cultural Economy, 1*, the British Council.

OCHA. (2024). *Lebanon Flash Update: Escalation of hostilities in Lebanon.* https://www.unocha.org/publications/report/lebanon/lebanon-flash-update-50-escalation-hostilities-lebanon-12-december-2024

OECD. (2021). *Starting Strong: Mapping quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris, Retrieved from https://quality-ecec.oecd.org/.

OECD. (2023). *Learning During Crisis* (PDF) Learning during Crisis (OECD)

OECD. (2018). *PISA*. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

Oke, A., & Fernandes, F. A. P. (2020). Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution (4IR). *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6* (31), 1-22.

Richter, L., Behrman, J., Britto, P., Cappa, C., Cohrssen, C., Cuartas, J., Daelmans, B., Devercelli, A., Fink, G., Fredman, S., Heymann, J., Lopez Boo, F., Lu, C., Lule, E., McCoy, D., Naicker, S., Rao, N., Raikes, A., Stein, A., Vasquez, C. & Yoshikawa, H. (2021). Measuring and forecasting progress in education: what about early childhood? *Science of Learning,6*, No. 1, pp. 1–7. Retrieved from https://inee.org/collections/early-childhood-development

Roetzel, P. (2019). Information overload in the information age: a review of the literature from business administration, business psychology, and related disciplines with a bibliometric approach and framework development. *Business Research (12),* 479–522.

Salha, S., Tlili, A., Shehata, B., Zhang, X., Endris, A., Arar, K., Mishra, S., & Jemni, M. (2024). *How to Maintain Education During Wars?* An Integrative Approach to Ensure the Right to Education. DOI:10.55982/openpraxis.16.2.668

Save the Children. (2022). *SEL in Education Programming: Implementing Guide.*

Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Publishing Group, New York.

Simanaviciene, Z. & Giziene, V. & Jasinskas, E. & Simanavicius, A. (2015). Assessment Of Investment In Higher Education: State Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, (191),* 336 – 341.

Slot, P., Leseman, P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). *Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings*. Utrecht University, Faculty of Social Sciences, Department of Pedagogical and Educational Sciences. Retrieved from https://tinyurl.com/Associations-1

Sommers, M., Nasrallah, M. (2024). *Lost Opportunity: Education for out-of-school youth in emergency and protracted crisis settings*. Norwegian Refugee Council. www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/lost-opportunity/education-for-out-of-school-youth-in-emergency-and-protracted-crisis-settings.pdf

Smith, J. A. (2020). *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Common Policy Challenges.* Academic Press.

Stencel, A., & Crespi, B. J. (2013). What is a genome*?. Molecular Ecology 22*(13):3437-3443.

Sutriadi, R. (2016). A Communicative City as a Preliminary Step towards a Technopolis Agenda. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, (227),* 623 – 629.

The Lancet. (2016). Lancet ECD Executive Summary. Retrieved from https://www.thelancet.com/pb-assets/Lancet/stories/series/ecd/Lancet_ECD_Executive_Summary-1507044811487.pdf

UIS. (2016). *Regional assessment of system readiness to monitor SDG 4*. Microsoft PowerPoint - Session 11.2 Assessing countries' readiness to monitor the progress on SDG 4 - a regional persepetive_UI

UNESCO. (2024a). *Transforming education towards SDG4: report of a global survey on country actions to transform education*; highlights. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390204

UNESCO (2024b). *Global Report on Early Childhood Care and Education :The right to a strong foundation.*

UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report – Gender Report: Deepening the debate on those still left behind.* UNESCO. https://en.unesco.org/gem-report/2022genderreport

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2023). *Annex 1 of Financing Matters Toolkit*. www.campaignforeducation.org/docs/.../GCE%20Financing_Matters_EN_WEB.pdf

UNESCO. (2023a). *Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education.* World Conference on Early Childhood Care and Education, 14-16 November 2022: oral report of the Rapporteur https://unesdoc.unesco.org/search/a0681941-657d-4f77-8da7-3bc459a2b373

UNESCO. (2023b). What you need to know about early childhood care and education, Retrieved from https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know

UNESCO. (2023c). *Education starts early* — Regional Report for Arab-States: Progress, challenges, and opportunities. This publication is available in Open Access under the Attribution-Share Alike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) license (http:// creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/).

UNESCO. (2023d). *Launch of the 2023 Survey of Formal Education for SDG4 Data*. Retrieved from https://uis.unesco.org/en/news/launch-2023-survey-formal-education-sdg4-data

UNESCO: International Institute for Educational Planning. (2022). *Teacher Policy Development Guide: Module on crisis-sensitive teacher policy and planning.*

UNESCO GEMR. (2016b). *Global Education Monitoring Report 2016.Education for people and planet: Creating sustainable futures for all.* See http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf

UNESCO et al. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.*

UNICEF. (2022). *Children's climate risk index*: Egypt report. https://www.unicef.org/mena/reports/childrens-climate-risk-index-egypt-report

UNICEF. (2024). *Education under Attack.* Retrieved from https://www.unicef.org/education-under-attack

UNICEF. (2017). *Early Moments Matter for Every Child*. Retrieved from https://www.unicef.org/reports/early-moments-matter-every-child

UNICEF (2020). *MICS Survey*. Retrieved from http://mics.unicef.org/surveys

UNICEF (2023). *Early Childhood Development. UNICEF Vision for Every Child. UNICEF*, New York., https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know

United Nations. (2022). *Report on the Transforming Education Summit.* https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf

Vught, F. (1999). *Innovative Universities, Tertiary Education and Management, 5*(4), 347-355.

Wang, C., & Zheng, M., & Bai, X., & Li, Y., & Shen, Wei. (2023). Future of jobs in China under the impact of artificial intelligence. *Finance Research Letters, (55),* 1-6.

World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise. International Bank for Reconstruction and Development*.

World Bank (2020). *Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Retrieved from https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber

World Bank et al. (2022). *The State of Global Learning Poverty*. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf

World Bank. (2024). *Delivering Education in the Midst of Fragility, Conflict, and Violence (FCV).* https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-in-fragile-conflict-violence-contexts

Yuan, S., & Musibau, H. O., & Genç, S. Y., & Shaheen, R., & Ameen, A. T. (2021). Digitalization of economy is the key factor behind fourth industrial revolution: How G7 countries are overcoming with the financing issues? *Technological Forecasting & Social Change, (165)*, 1-7.

Zakzak, L., Subramani, K., Luomi, M., Fuller, G., Salem, F., & Lafortune G. (2023). *Arab Region SDG Index and Dashboards Report 2023. Dubai and Paris: Mohammed bin Rashid School of Government (MBRSG) and UN Sustainable Development Solutions Network (UN SDSN).*

Znagui, Z., & Rahmouni, B. (2019). What ecosystem model to support the creation of social innovation technopoles?. *Procedia Computer Science, (158)*, 877–884.