

التعليم وإعداد النشء لمجتمع المعرفة



يصل حجم الأطفال

والنشء في الفئة

العمرية أقل من 15

عاماً أكثر من 45%

من مجموع السكان

في حين تبلغ نسبة

اليافعين والشباب

بين سن 15-24

عاماً نحو 21%

يجب أن تتجه الدول

العربية إلى مراجعة

سياساتها التعليمية

للهوض بالتعليم

وتطويره نوعياً بما

يتيح للنشء العربي

أن يصبح قوة بشرية

قادرة على البناء

والتجديد والمشاركة

الفاعلة في إطار

مسيرة تنموية

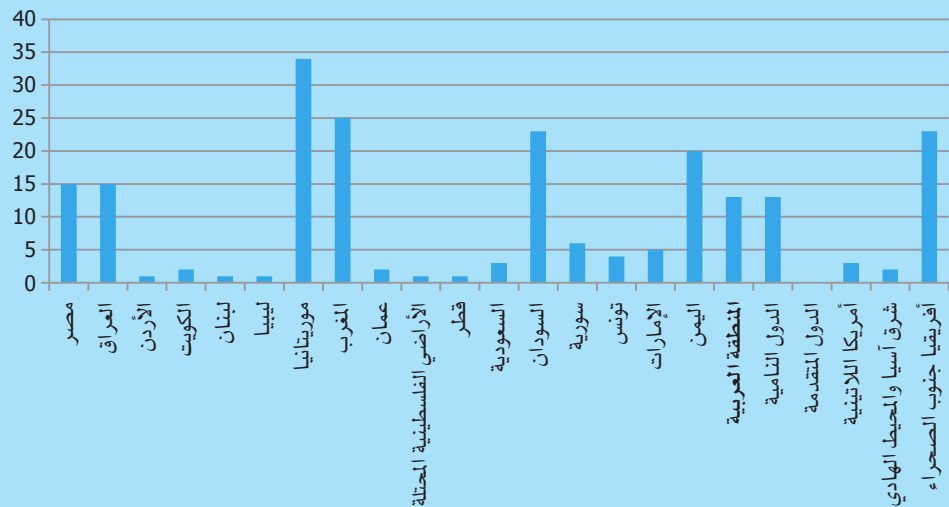
شاملة

فإنه سيكون عبئاً على الاقتصاد الذي يعاني من مشكلات متعددة، وستتزايد معدلات البطالة وترتفع معدلات الفقر. وهذا كله سيمثل حالة مستمرة تلغي كل المحاولات المبذولة لتجاوز معضلة التنمية في بعض المجتمعات العربية وتوفير عناصر استدامتها في البعض الآخر. وعلى ذلك فإن تنمية رأس المال البشري المعرفي يجب أن تنصدر أولويات المهام التنموية في المنطقة العربية، باعتبار أن رأس المال البشري يعد الركيزة الأساسية للمضي قدماً لإقامة مجتمع المعرفة، وتعزيز القدرات التنافسية للمنطقة العربية، ومن ثم يجب أن تتجه إلى مراجعة سياساتها التعليمية للهوض بالتعليم وتطويره نوعياً بما يتيح للنشء العربي أن يصبح قوة بشرية قادرة على البناء والتجديد والمشاركة الفاعلة في إطار مسيرة تنموية شاملة.

إن الوضع السكاني للشباب في المنطقة العربية يشير إلى أن مستقبل المجتمعات العربية كله مرهون بموقف وأداء هذا الجيل من الأطفال والشباب، خصوصاً فيما يتعلق بأهداف التحول نحو مجتمع المعرفة. فالبلاد العربية تمتلك رصيماً هائلاً من القوة البشرية التي يجب استثمارها وتمكينها من خلال التعليم للمشاركة والتقدم نحو مجتمع المعرفة. وتشكل الشريحة العمرية للشباب في البلاد العربية نسبة كبيرة، ويصل حجم الأطفال والنشء في الفئة العمرية أقل من 15 عاماً أكثر من 45% من مجموع السكان في حين تبلغ نسبة اليافعين والشباب بين سن 15-24 عاماً نحو 21% (البنك الدولي، 2007). وما لم يتم التخطيط لاستثمار هذا الرصيد السكاني ليشكل الركيزة الأساسية في التنمية من خلال تمكينه من اكتساب المعارف والمهارات والقيم،

الشكل 1-2

معدلات الأمية بين الشباب 2007-2000
(كنسبة مئوية من الفئة العمرية 15-24 سنة)



المصدر: اليونسكو، بالإنجليزية، 2010 ب

التحليل الكمي لنظام التعليم العربي

الأمية في صفوف النشء والشباب

تعد مشكلة الأمية إحدى أبرز العقبات التي تهدد المجتمعات العربية في سبيل الانخراط في مجتمع المعرفة والقضاء على الأمية، وخصوصاً لدى النشء والشباب، وهي أحد المقاييس الهامة لأية برامج تستهدف النهوض بالمجتمعات العربية وإعدادها للتولوج إلى مجتمع المعرفة.

وعلى الرغم مما حققته معظم المجتمعات العربية من تحسن ملحوظ في مجال محو الأمية، فقد ظلت معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة منخفضة نسبياً في عديد من الدول العربية بين الفقراء والمحرومين من النشء والشباب، وبخاصة الإناث.

وحسب أحدث الإحصائيات (اليونسكو، 2010ب)، تقدر الأمية بين السكان في سن 15 سنة بالمنطقة العربية فأكثر في عام 2007 بنسبة 29%، أي 58.36 مليون أمي وأميه لا يلمون بمهارات القراءة والكتابة اللازمة للحياة اليومية مقارنة بالمعدل العالمي والبالغ 16%، وبالذات النامية 20% وبلدان أميركا اللاتينية 9%، ومجموعة شرق آسيا 7%. وتقع مصر ضمن البلدان العشرة الأولى في العالم من حيث عدد الأميين الكبار، والبالغ 17 مليوناً، أي ثلث السكان الراشدين. ويتراوح عدد الأميين الكبار في كل من الجزائر والمغرب والسودان واليمن بين 5 و10 ملايين نسمة. وتقل نسبة القراءة بين الكبار عن 60% في موريتانيا والمغرب والسودان واليمن، ولكنها

على الرغم مما

حققته معظم

المجتمعات العربية

من تحسن ملحوظ

في مجال محو

الأمية، فقد ظلت

معدلات الإلمام

بالقراءة والكتابة

منخفضة نسبياً في

عديد من الدول

العربية بين الفقراء

والمحرومين من

النشء والشباب،

وبخاصة الإناث

تزيد على ذلك بكثير (حيث تقارب 90%) في معظم بلدان الخليج العربي، وكذلك في الأردن، ولبنان، والأراضي الفلسطينية المحتلة. رغم أهمية هذه المشكلة وتأثيرها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإنه ومع استمرار الوتيرة الحالية لجهود محو الأمية في البلاد العربية، تتوقع منظمة اليونسكو أن يصل عدد الأميين والأميات في عام 2015 إلى ما لا يقل عن 55.78 مليون شخص.

ومن أهم التحديات التي تواجه تمكين الشباب في الدول العربية، حجم الأميين والأميات، بنسبة قدرها 13% من مجمل أعداد الشباب العربي. ومعظم هؤلاء من الإناث من القطاعات الريفية، والأحياء الفقيرة من المدن؛ إذ تبلغ أمية الذكور من الشباب في مجمل المنطقة العربية 9% بينما تمثل 18% بين الإناث (اليونسكو، بالانجليزية، 2010 ب). نحن، إذن، إزاء أعداد كبيرة من الأميين والأميات من الكبار والشباب، أخفق النظام التعليمي في المجتمعات العربية في تمكينهم من الحد الأدنى اللازم لممارسة الحياة الإنسانية في مستوياتها الدنيا، ولا تمتلك المعرفة اللازمة لاستخدامها في حياتها العامة والوظيفية، ولا مهارات الحياة الأساسية التي يتم تعلمها مع القراءة والكتابة والحساب (كمال نجيب، ورقة مرجعية للتقرير).

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

تهدف رعاية الطفولة المبكرة إلى التركيز على استثمار السنوات الأولى من عمر الأطفال. وتدل دراسات عدة على أن التعليم المبكر

الجدول 1-2

العائد النقدي لتنمية الطفولة المبكرة

العائد النقدي على كل دولار أميركي	المشروع
1.48	مشروع الري في الفلبين
1.59	مشروع تربية مواشي في أوروغواي
2.27	مشروع اسمنت إستونيا
7.16	مشروع تنمية الطفولة المبكرة في أميركا

المصدر: حسين كامل بهاء الدين، ورقة مرجعية للتقرير

الركائز الحيوية في الاستثمار في رعاية الطفولة المبكرة (كثافة المفصليات العصبية في الأعمار المختلفة)

منها، على سبيل المثال، التنفس، وتنظيم ضربات القلب ودرجة الحرارة ورودود الفعل. أما بقية الخلايا العصبية فلا تحدد ابتداء لوظيفة معينة ولكنها جاهزة لتحمل وظائف جديدة محددة، وبرمجة وتخصيص هذه الخلايا لوظائف محددة يتم بالتحفيز المستمر والتجربة الجديدة والممارسة. وفي سن السادسة فإن الخلايا العصبية ونقاط الاشتباك العصبي، التي لم تستخدم ولم تحدد لها وظيفة معينة، يبدأ تدميرها، في عملية تسمى عملية التقليم pruning، وبالتالي فإن علينا أن نضمن الاستفادة الكاملة من جميع الخلايا والوصلات العصبية المتاحة حتى سن الذروة في سن السادسة أي على امتداد الـ 6 سنوات الذهبية من عمر الطفل حتى لا يتم إهدار أي خلايا عصبية بعد ذلك.

يولد الطفل حديث الولادة ولديه 100 تريليون وصلة عصبية يمتلكها الدماغ ويبدأ تشكيل المشابك في الثلاثة شهور الثانية من عمر الجنين ويستمر خلال الحياة ويبلغ أعلى معدل في 6-8 سنة من العمر حيث يصل إلى (1000 تريليون)، ثم يبدأ في الانحدار والانخفاض مع سن البلوغ. وعند الولادة فإن الغالبية من الخلايا العصبية التي من سيمتلها الدماغ تكون موجودة فعلاً ومع ذلك، فإن الدماغ لا يزال ينمو في الحجم لوضع سنوات بعد الولادة وعلى مدى العمر يتم إنتاج خلايا عصبية جديدة من خلايا جذعية في موضعين هما: البصلة البصرية Olfactory bulb والحصين Hippocampus بعض الخلايا العصبية تختص بوظائف محددة

المصدر: حسين كامل بهاء الدين، ورقة مرجعية للتقرير

التعليم الجيد في
مرحلة الطفولة
المبكرة هو تعليم
كلي متكامل، ينمي
القدرات، وينسق بين
المعارف والمهارات،
ويشمل تدريباً عملياً
وتحفيزاً، واستكشافاً
وتفاعلاً

ورقة مرجعية للتقرير).

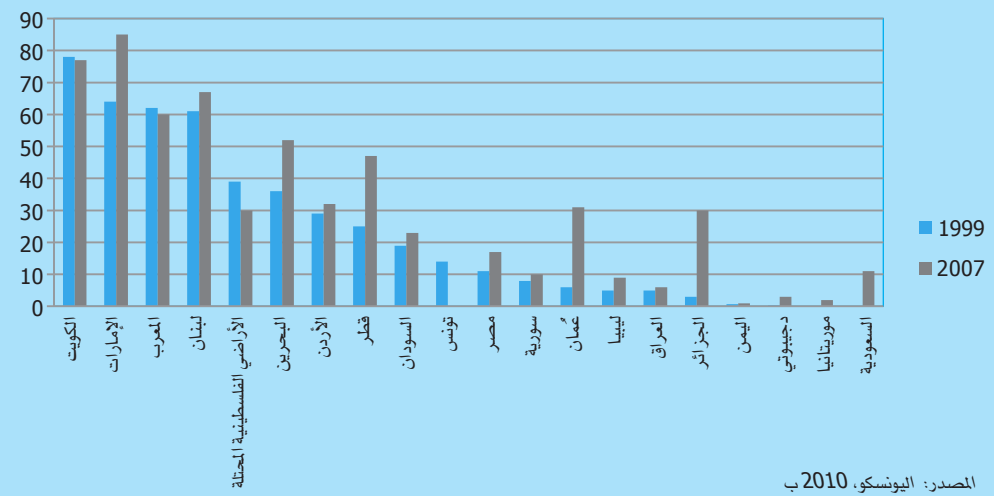
في عام 2010، بلغ معدل التغطية الشاملة للأطفال من الفئة العمرية 0-6 سنوات في مراكز رعاية الطفولة النظامية في جميع أنحاء المنطقة العربية نحو 19%، مقارنة بالمعدل العالمي البالغ 41%. ولا شك أن النسب المئوية المرتفعة للأطفال تشكل عبئاً كبيراً يعجز أمامه معظم الدول العربية عن استيعاب الأعداد الضخمة من الأطفال ضمن برامج رعاية الطفولة والتعليم المبكر الوطنية، وزد على ذلك ارتفاع نسب سكان الأرياف، بما يحد قدرة هذه البرامج من الوصول إلى أطفال هؤلاء السكان (اليونسكو، 2010 ج). وتتفاوت معدلات التحاق الأطفال ببرامج التعليم قبل الابتدائي (برنامج رياض الأطفال

يمهد للتعليم في مراحل كافة، وأن الأطفال الذين يتمتعون بالتعليم المبكر سيصلون إلى مستويات لن يصل إليها من حرم منه، وأن السنوات الست الذهبية للطفل تشكل أساس التقدم كله في بقية العمر. والتعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة هو تعليم كلي متكامل، ينمي القدرات، وينسق بين المعارف والمهارات، ويشمل تدريباً عملياً وتحفيزاً، واستكشافاً وتفاعلاً. والتعليم المبكر له مردود اقتصادي عال على الفرد والمجتمع، ويبين الجدول 1-2 العائد النقدي المرتفع لمشروعات تنمية الطفولة مقارنة ببعض المشروعات الخدمية والزراعية والصناعية وفقاً لدراسات المعهد الدولي للتنمية (حسين كامل بهاء الدين،

لا شك أن النسب
المئوية المرتفعة
للأطفال تشكل
عبئاً كبيراً يعجز
أمامه معظم الدول
العربية عن استيعاب
الأعداد الضخمة
من الأطفال ضمن
برامج رعاية
الطفولة والتعليم
المبكر الوطنية

الشكل 2-2

معدلات الالتحاق الإجمالي بالتعليم ما قبل الابتدائي (%)



المصدر: اليونسكو، 2010 ب

إن مؤشرات رفاه الأطفال والحالة الصحية التي هم عليها ومعدلات وفياتهم في المنطقة العربية تقف على مسافة بعيدة من المستويات التي حققتها الدول المتقدمة في المجالات ذاتها

انخفضت نسبة

الأطفال غير

الملتحقين بالمدارس

بمقدار 28% ما

بين 1999 و2007،

أي بمقدار 2.2

مليون طفل

من 4 إلى 5 سنوات) بين بلد عربي وآخر؛ فهذه النسبة ترتفع في الكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة لتقارب مستوياتها في بعض الدول المتقدمة. وفي الوقت ذاته، تنخفض تلك المعدلات في معظم الدول العربية الأخرى إلى ما دون المتوسط العالمي، خصوصاً في جيبوتي والعراق وليبيا وموريتانيا والسعودية وسورية واليمن.

إن مؤشرات رفاه الأطفال والحالة الصحية التي هم عليها ومعدلات وفياتهم في المنطقة العربية تقف على مسافة بعيدة من المستويات التي حققتها الدول المتقدمة في المجالات ذاتها. فنسبة وفيات الأطفال في البلدان العربية تبلغ في المتوسط 54 طفلاً من كل ألف طفل قبل بلوغ الخامسة من العمر وهذه النسبة تبلغ حوالي ثمانية أضعاف ما هي عليه في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية ولكنها تقل عن نصف مثلتها في دول جنوب الصحراء الكبرى في إفريقيا. وبينما تصل هذه النسبة في جيبوتي والعراق وموريتانيا إلى أكثر من مائة في الألف، نجدها منخفضة جداً في عدة بلدان عربية، حيث تصل إلى 22 في الألف (في الأردن والسعودية وتونس) وهي نسبة تضاهي النسبة في أوروبا الوسطى والشرقية (21 في الألف). ونجد هذه النسبة تقترب من 7 في الألف في أميركا الشمالية وأوروبا الغربية، وتصل في الإمارات إلى 9 في الألف، وتصل في الكويت إلى 10 في الألف (اليونسكو، 2010ج).

واقع التعليم في المرحلة الابتدائية

تعد فرص التعليم التي يعبر عنها بمعدلات الالتحاق والمشاركة بالتعليم الابتدائي على قدر كبير من الأهمية فيما يتعلق بإعداد

النشء والشباب لمجتمع المعرفة، لأن الالتحاق بمرحلة التعليم الابتدائي وإتمامها يعتبر الطريق الأساسي لمعرفة القراءة والكتابة واكتساب المهارات العقلية والقيم والاتجاهات اللازمة لإعدادهم لمجتمع المعرفة. كما أنه المدخل الوحيد للالتحاق بالتعليم الإعدادي (المتوسط) والثانوي لاكتساب مزيد من رأس المال المعرفي (كمال نجيب، ورقة مرجعية للتقرير).

وقد أحرزت الدول العربية تقدماً ملموساً منذ عام 1999 في خفض أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، فانخفضت نسبتهم 28% عن عام 1999، أي بمقدار 2.2 مليون طفل، حيث بلغت أعداد هؤلاء الأطفال الذين ليس لديهم أماكن في المدارس في عام 2007 نحو 5.8 مليون طفل في سن المدرسة الابتدائية (6-12 سنة). ويمثل هذا العدد 8% من إجمالي أطفال العالم ممن لم يحصلوا على فرصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي (اليونسكو، 2010ب).

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

الجدول 2-2

مدى التقدم في المعدل الصافي للالتحاق بالتعليم الابتدائي والاستمرار في الدراسة ومعدلات الأطفال خارج المدرسة الابتدائية 1999-2007

الدولة	معدل الالتحاق الصافي NER%		أعداد الأطفال خارج المدارس الابتدائية (بالآلاف)
	2007	1999	
الدول العربية	84	78	5.752
الدول النامية	86	80	68.638
العالم	87	82	71.791

المصدر: اليونسكو، بالإنجليزية، 2010 ب

والدخل ومكان الإقامة مع معوقات أخرى مثل الإعاقة لخلق حواجز أمام البنين والبنات لدخول المدارس، لكن تظل البنات هن الأكثر قابلية للتهميش.

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

التعليم الثانوي للشباب العربي⁷

يحتل التعليم الثانوي (بقسميه الإعدادي والثانوي) موقعا مفصليا حاسما داخل النظام التعليمي، من حيث بنيته (بين المرحلة الابتدائية والجامعية)، ونوعية تلاميذه (بين الطفولة والرشد). وتعد هذه المرحلة أكثر أهمية لإعداد الشباب لمجتمع المعرفة.

وتؤكد الدراسات التي احتواها تقرير البنك الدولي عن التعليم الثانوي (2005) تحت عنوان "توسيع فرص الشباب وبناء كفاياتهم: أجندة جديدة للمستقبل" أن الاستثمار في التعليم الثانوي له مردود اقتصادي عال على الفرد والمجتمع؛ فالتعليم الثانوي يتركزه الخاص على مهارات التفكير المنهجي، واكتشاف وحل المشكلات ومهارات التفكير الناقد، إلى جانب ما يتيح من محتوى مهني مناسب قادر على إعداد مواطنين مزودين بمهارات ومعارف راقية ومتطورة تتجاوز حدود الاقتصاد والوطن إلى مستويات الاقتصاد العالمي.

إن تأثير التعليم الثانوي يظهر واضحا في عملية نقل وتوطين التقانة. فمن المعروف أن النقل والتوطين إنما يتطلبان مهارات قد لا تكون متوفرة في العالم الثالث ما لم تكن هناك قاعدة من الشباب تمتلك هذه المهارات. وينبغي أن يقدم التعليم الثانوي قاعدة هامة لذلك، حيث أن من شأنه أن يوفر المهارات المطلوبة للتوسع التقني بأعداد كبيرة، مما يمكن أن يوفر مناخا جاذبا للاستثمارات العالمية المرتبطة بالتقانات المتقدمة. وقد بين كثير من الباحثين أن الاختلاف في الحجم الهائل لانتشار الحاسوب وتقانة المعلومات

في الدول العربية بين 45% في جيبوتي، 98% في البحرين (كمال نجيب، ورقة مرجعية للتقرير). واعتمادا على تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع، تظهر البيانات:

- أن تقدما ملحوظا قد تحقق بين عامي 1999، 2007 في كل من المغرب، والإمارات، واليمن، والجزائر، والعراق، وجيبوتي، وموريتانيا. وتجاوزت معدلات الالتحاق الصافية في بعض هذه الدول 90%. كما حققت البحرين، ومصر، والكويت، وقطر، وتونس تقدما خلال هذه الفترة. لكن الملاحظة الأهم تتمثل في حدوث ارتداد خلال هذه الفترة في معدلات الالتحاق الصافية، في كل من الأردن، ولبنان، وعمان. ويعاني الفلسطينيون أزمة تعليمية خطيرة؛ فقد انهارت نسبة القيد الصافي في الأراضي الفلسطينية من 97% إلى 73% بين عامي 1999 و2007 جراء ما تعيشه من أوضاع سيئة وظروف صعبة (اليونسكو، بالانجليزية، 2010أ).

- إن نسبة الرسوب على صعيد الدول العربية تبلغ 3.2% (3.4% للبنين، 2.9% للبنات). ويحجب هذا المعدل العربي العام فروقا كبيرة بين الدول العربية، لأن النسب الأدنى تصل إلى 1.1% في الأردن، في حين تصل النسب الأعلى (11.9%) في المغرب. وتسجل دول المغرب العربي عموما (الجزائر، المغرب، تونس) بالإضافة إلى جيبوتي والعراق وسوريا، أعلى نسب الرسوب في المنطقة العربية.

- بلغ معدل البقاء في المدرسة الابتدائية 94%. لكن الدول التي حققت تقدما كبيرا فيما يتعلق بالقيد في المدارس الابتدائية لم تتمكن من إبقاء التدفقات الكبيرة من التلاميذ المستجدين حتى إتمام المرحلة الابتدائية.

وترافق توسيع نطاق التعليم الابتدائي مع بطء التقدم نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين. وكان مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية 90% في عام 2007، بعد أن كان 87% في عام 1999، وحققت سبع دول عربية فقط التكافؤ بين الجنسين، في التعليم الابتدائي. وإذا أريد التقدم بخطى ثابتة نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين، لا بد من تغيير المواقف إزاء تعليم الفتيات وتغيير الصورة الموروثة مثل علاقة الفتاة بالأعمال المنزلية والتي تؤدي إلى منعهن من الالتحاق بالمدرسة بعد سن البلوغ. وقد تتفاعل عوامل الجنس

لا بد من تغيير

المواقف إزاء تعليم

الفتيات وتغيير

الصورة الموروثة

مثل علاقة الفتاة

بالأعمال المنزلية

والتي تؤدي إلى

منعهن من الالتحاق

بالمدرسة بعد سن

البلوغ

إن تأثير التعليم

الثانوي يظهر

واضحا في عملية

نقل وتوطين

التقانة. فمن

المعروف أن النقل

والتوطين إنما

يتطلبان مهارات قد

لا تكون متوفرة في

العالم الثالث ما لم

تكن هناك قاعدة

من الشباب تمتلك

هذه المهارات

الذي تتفوق فيه بلاد شرق آسيا - النمر - عن دول أميركا اللاتينية المناظرة، إنما يفسر فقط بحجم التجارة الكبير بين دول شرق آسيا والدول الصناعية الكبرى، وكذلك بدرجة التوسع في التعليم الثانوي الذي تتمتع به دول شرق آسيا (البنك الدولي، 2005).

أما من الناحية الاجتماعية فإن التوسع في التعليم الثانوي من شأنه أن يوسع قاعدة الاستفادة للشرائح الفقيرة في المجتمع وبالتالي يجب أن تسعى السياسات الجادة إلى الانتقال من سياسة التعليم الثانوي الخاص بالصفوة إلى التعليم الثانوي للجماهير. وقد بينت الدراسات أن زيادة 10% في تعليم الفتيات في المرحلة الابتدائية يؤدي إلى نقص وفيات الأطفال إلى 4.1 لكل ألف من المواليد. وأن تعليم 10% من الفتيات تعليماً ثانوياً يرتبط بنقص معدل وفيات الأطفال 6.5 لكل ألف من المواليد. وهناك شواهد من دراسات كثيرة تبين انخفاض معدل وفيات الأطفال تحت سن خمس سنوات بزيادة انتشار التعليم الثانوي بين الإناث. (حسن البيلاوي وغادة غلام، 2006).

ووفقاً لبيانات معهد اليونسكو للإحصاء⁸ التحق نحو 27.5 مليون طالب بالتعليم الثانوي في المنطقة العربية خلال العام الدراسي 2006-2007، أي ما يقارب 65% من الشباب ممن هم في العمر الرسمي المحدد لهذه المرحلة التعليمية وشكلت الفتيات 47% من هذا العدد. ويقل معدل القيد الإجمالي للفتيات عن معدل البنين بما قيمته 5 نقاط مئوية.

ومن منظور تمكين الشباب للمشاركة في مجتمع المعرفة، فإن هذه المؤشرات تعكس تدنياً شديداً في فرص التعليم الثانوي المتاحة أمام الشباب، إذ يعجز عن الحصول على هذه الفرصة 35% (أو ربما أكثر) من التلاميذ في سن هذه المرحلة. وليس من المعقول تمكين الشباب، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والقيم اللازمة لتحمل أعباء المستقبل الشخصية والاجتماعية في مجتمع المعرفة بتعليم ينتهي بالنسبة لفريق كبير من أطفالنا وشبابنا عند المرحلة الابتدائية أو المتوسطة (الإعدادية) باعتبارها نهاية التعليم الأساسي (كمال نجيب، ورقة مرجعية للتقرير).

ومهما كان الأمر، فإن التعليم الثانوي العام في الدول العربية يطغى على سائر

إن التوسع في التعليم

الثانوي من شأنه

أن يوسع قاعدة

الاستفادة للشرائح

الفقيرة في المجتمع

وبالتالي يجب أن

تسعى السياسات

الجادة إلى الانتقال

من سياسة التعليم

الثانوي الخاص

بالصفوة إلى التعليم

الثانوي للجماهير

تعكس المؤشرات

تدنياً شديداً في

فرص التعليم

الثانوي المتاحة أمام

الشباب، إذ يعجز

عن الحصول على

هذه الفرصة 35%

(أو ربما أكثر) من

التلاميذ في سن

هذه المرحلة

أنواع التعليم الثانوي الفني، حيث يبلغ عدد المسجلين في التعليم الثانوي الفني نحو 14% من مجموع طلاب التعليم الثانوي بكل أنواعه، فيما عدا بعض الدول العربية، حيث يطغى التعليم الفني على التعليم الثانوي العام، كما هو في حالة مصر. ومع ذلك، فحتى في مصر، فإن مخرجات التعليم الفني لم تؤدّ إلى التأثير المطلوب أو المتوقع في الاقتصاد. ويعود ذلك إلى أن هذا التدريب كان من نوعية غير مطلوبة في سوق العمل وإلى العجز عن توفير المشاريع التي تستقطب هذه العمالة لأسباب كثيرة تتعلق بنوعية الاستثمارات وحجمها وبالفساد المالي والإداري الذي ساهم في تآكل الفرص الاقتصادية وزاد بالتالي من معدلات البطالة والفقير.

وتشير بيانات التقرير الإقليمي للدول العربية الصادر عن منظمة اليونسكو (اليونسكو، 2010) إلى أن التعليم الثانوي لا يزال، بشكل عام، أقل انتشاراً من التعليم الابتدائي، حيث نجد فروقاً كبيرة واضحة بين نسبة القيد الإجمالي في المرحلتين، الأمر الذي يشير إلى معدلات انتقال ضعيفة، خصوصاً في موريتانيا، والعراق، وبنسبة أقل في الجزائر، والمغرب، واليمن. على أننا نجد تكافؤاً بين معدلات القيد الإجمالي في المرحلتين الابتدائية والثانوية في كل من السعودية، وليبيا، وقطر، مما يشير إلى مشاركة متماثلة في المرحلتين. كما أن من المهم ملاحظة أن عدد الياضين في المنطقة العربية في سن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المدرسة الإعدادية أو المتوسطة) الذين لا يحظون بفرصة الالتحاق في المدرسة الثانوية يصل إلى نحو 18% من الفئة العمرية للتعليم الإعدادي.

أما عن معدلات القيد الصافية في التعليم الثانوي، فلقد وصلت في الدول العربية مجتمعة في عام 2007 إلى 57%. وتراوح بين 17% في موريتانيا إلى 93% في كل من قطر والبحرين. وتصل نسبة الرسوب في التعليم الثانوي بشكل عام إلى 7% في معظم الدول العربية، حيث تتراوح من 1% في الأردن إلى 27% في العراق (اليونسكو، بالانجليزية، 2010 ب).

التعليم الثانوي الفني

ويلاحظ أن التعليم الفني يظهر بصورة واضحة في الدول المصدرة لليد العاملة. ففي

يحتاج تطوير
التعليم الفني إلى
سياسات جديدة
ورؤى عصرية
تستند على أطر
وطنية للجدارة
وتساعد على الربط
بين مستويات
المهارات المطلوبة
في مجالات العمل
وتلك المكتسبة من
خلال برامج التعليم
والتعلم

تشير التقارير
والدراسات أن نظم
التعليم في البلاد
العربية تقليدية،
وتعاني من نوعية
تدعو بوضوح إلى
ضرورة إصلاح هذه
النظم حتى تصبح
بيئات تمكينية قوية
قادرة على إعداد
الأجيال الجديدة

الأول في مدى امتلاك المتعلم لمنظومة المعارف والمفاهيم عن الكون والإنسان والحياة، ومدى التطور الذي يتحقق لدى المتعلم في هذه المعارف. ويتمثل الثاني في منظومة القيم التي يمتلكها المتعلم بعد مروره بتجربة التعليم. ومن الواضح أن المؤشر الأول سهل القياس الكمي، في حين يصعب قياس المؤشر الثاني. وبالتالي تصبح مؤشرات التحصيل من المؤشرات الهامة المعتمدة التي تقيس نوعية (جودة) النظام التعليمي. وعلى أي الأحوال، تشير التقارير والدراسات أن نظم التعليم في البلاد العربية تقليدية، وتعاني من نوعية تدعو بوضوح إلى ضرورة إصلاح هذه النظم حتى تصبح بيئات تمكينية قوية قادرة على إعداد الأجيال الجديدة بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة لتحقيق النهضة وتأسيس مجتمع المعرفة (محمد مطر، ورقة مرجعية للتقرير). ونعرض في هذا الجزء مجموعة من المؤشرات الدالة على نوعية نظم التعليم في المنطقة العربية: مؤشرات التحصيل، والمدرسين، والبنية المعرفية والاجتماعية للتعليم، والبيئة المدرسية، والمنهج المدرسي، والإنفاق على التعليم، والبنية التشريعية والقانونية.

مؤشرات التحصيل في نظم التعليم العربية

تعتبر نتائج دراسة "تيمس" (TIMSS)¹⁰ من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها كثير من المنظمات الدولية في رصد مدى التطور أو التراجع في مستوى تحصيل التلاميذ¹¹ في الرياضيات والعلوم. وهي دراسة تطبق كل أربع سنوات على تلاميذ الصفين الرابع والثامن. وشارك في دورة تيمس 2003 عشر دول عربية، وتساعد هذا العدد إلى 14 دولة إضافة إلى إمارة دبي في دورة "تيمس" 2007 وبلغ 16 دولة عربية في دورة 2011¹². وتظهر دراسة "تيمس" 2003 للصف الثامن تدني مستوى نتائج مجموعة البلدان العربية المشاركة في الدراسة عن المعدل العالمي في العلوم والرياضيات. وقد تفوق تلاميذ الأردن على نظرائهم العرب في العلوم بمتوسط تحصيل 475 وحصل على الترتيب الأول عربياً، والترتيب 26 عالمياً من أصل 46 دولة مشاركة، بمتوسط تحصيل مساو تقريباً

حين نجد معدلات القيد فيه عالية في دولة مثل مصر، حيث يصل إلى نحو 67 %، فإننا نجد نسبه ضعيفة في معظم دول الخليج النفطية. وإذا كان رأس المال المعرفي وتعلم المهارات العقلية والمهنية والحياتية المتقدمة، هما المدخل والأساس للبنية الاقتصادية والاجتماعية في مجتمع المعرفة، فإن التعليم الفني والمهني، بنوعيه جيدة ونسبة ملائمة تتماشيان مع متطلبات مجتمع المعرفة، يمكن أن يشكل في هذا الصدد محورا أساسيا للتفاعل البناء مع متطلبات هذا المجتمع، لأنه القناة التعليمية الأساسية المناط بها تزويد النشء والشباب بمهارات العمل الأساسية، لإنجاز التفوق الاقتصادي والعدالة الاجتماعية في الاقتصاد العالمي الجديد القائم على المعرفة.

إن ارتفاع معدلات البطالة في المنطقة العربية، جعل الحكومات في هذه المنطقة تعتبر إخفاق سياسات تطوير التعليم هو السبب الكامن وراء المشكلة، ومن ثم تعالت موجات الاهتمام بالتعليم الفني باعتباره العلاج لمشكلة البطالة المتفاقمة. إلا أن الأمر أكثر تعقيداً من مجرد الرؤية البسيطة على هذا النحو. فإن مغزى ارتفاع نسب البطالة بين الشباب هو شيء يتجاوز حدود إخفاق التعليم الفني. إن أزمة البطالة في هذه المنطقة إنما هي وليدة لسياسات تمومية عجزت عن إحداث تنمية اقتصادية، مولدة لفرص العمل وتنمية ثقافية وسياسية تعيد بناء الحياة السياسية والثقافية في اتجاه بناء نهضة شاملة.

إن تطوير التعليم الفني والتدريب لإعداد الأجيال الجديدة في سوق العمل المبني على اقتصادات المعرفة، يحتاج إلى سياسات جديدة ورؤى عصرية تتواءم مع ما يحدث في العالم في هذا الشأن (البنك الدولي، 2005). ونحتاج في هذا الصدد إلى أن نأخذ بالاعتبار إلى وضع أطر وطنية للجدارة⁹، كتلك المتبعة في المجموعة الأوروبية، والتي تساعد على الربط بين مستويات المهارات المطلوبة في مجالات العمل المختلفة، ومستويات المهارات التي يتم اكتسابها في برامج التعليم والتعلم في المدارس والمعاهد العلمية.

النوعية في التعليم العربي

عادة ما يتم رصد أو تحديد النوعية للنظام التربوي من خلال مؤشرين: يتمثل

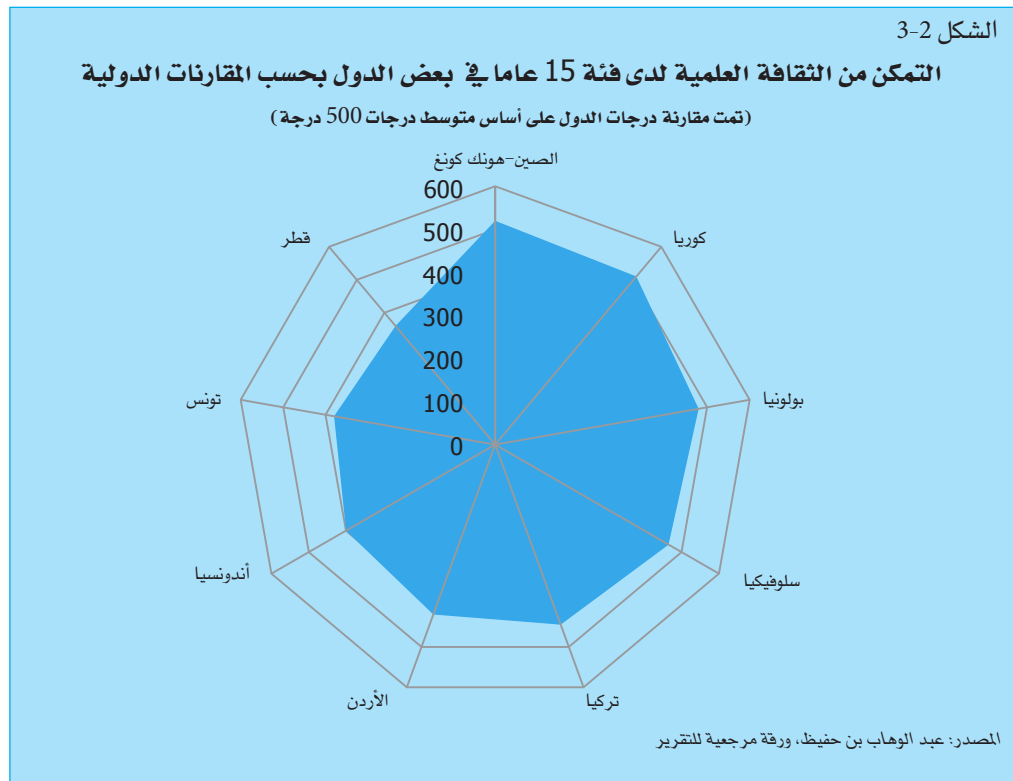
الدراسة "تيمس" تقيس مهارات العلوم والرياضيات في ثلاثة مجالات معرفية هي: المعرفة والتطبيق، والاستدلال¹³. وقد بينت النتائج في هذه الاختبارات، أن متوسطات تحصيل التلاميذ العرب في العلوم جاءت متساوية تقريباً في المجالات المعرفية الثلاثة، ومدنية بفارق قارب 75 نقطة على سلم علامات الدراسة الدولية. ولم يختلف الحال بالنسبة للرياضيات. وهذه مؤشرات خطيرة على تراجع المهارات عند التلاميذ العرب، ليس فقط في مجال الاستدلال، وهو المجال الأكثر تعقيداً وصعوبة، بل في مجال المعرفة، وهو المجال الذي يقيس القدرات البسيطة كالتذكر والاسترجاع. وهذا يستدعي إعادة النظر في مناهج التعليم وطرائق التدريس والتقويم بما يوقف هذا الخلل. (محمد مطر، ورقة مرجعية للتقرير).

ولم تختلف نتائج التلاميذ العرب كثيراً في الاختبارات العالمية الأخرى. كدراسة "بيزا"¹⁴ (PISA) المصممة لقياس امتلاك التلاميذ في عمر 15 سنة للمهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم، والقراءة¹⁵. وتختلف دراسة "بيزا" عن دراسة "تيمس" في عدم اعتماد الأولى بصورة كبيرة على إتقان المنهج المدرسي، وتركيزها على فهم المبادئ وإتقان المهارات والقدرة على تطبيقها في

للمتوسط الدولي، في حين حل تلاميذ لبنان في الترتيب الأخير عربياً، والترتيب 42 عالمياً بمتوسط تحصيل 393 درجة. وفي الرياضيات جاء تلاميذ لبنان في الترتيب الأول عربياً، والترتيب 32 عالمياً بمتوسط تحصيل بلغ 433 درجة. في حين جاء تلاميذ السعودية في الترتيب الأخير عربياً والترتيب 44 عالمياً بمتوسط تحصيل بلغ 332 درجة. وأظهرت نتائج دراسة "تيمس" 2007 لتلاميذ الصف الثامن أن جميع الدول العربية التي اشتركت لم يصل معدل تحصيل تلاميذها إلى مستوى المعدل العالمي لهذه الدراسة وهو 500 درجة في العلوم والرياضيات، حيث تراوحت معدلات الدول العربية في العلوم بين 319 درجة (قطر) و482 درجة (الأردن) وفي الرياضيات بين 307 (قطر) و449 (لبنان).

وفي عينة الصف الرابع في دراسة "تيمس"، كانت الحالة التحصيلية للتلاميذ العرب أكثر تراجعاً، حيث شاركت ثلاث دول عربية في دورة 2003، وشاركت 7 دول عربية في دورة 2007. وكانت النتائج مخيبة تدعو للقلق حول جودة مخرجات التعليم في مرحلة مبكرة من عمر التلاميذ (عشر سنوات)، وهي مرحلة عمرية مفصلية في إخراج الطالب من الأمية العددية والقراءة والكتابة. ومن الجدير بالذكر أن فقرات اختبارات

تشير نتائج تيمس إلى تراجع المهارات عند التلاميذ العرب، ليس فقط في مجال الاستدلال، وهو المجال الأكثر تعقيداً وصعوبة، بل في مجال المعرفة، وهو المجال الذي يقيس القدرات البسيطة كالتذكر والاسترجاع



وفقاً لنتائج الدول التي شاركت في اختبار بيزا - من حيث التمكن من الثقافة العلمية، وكذلك عن ضعف قدراته على تفسير الظواهر تفسيراً علمياً.

وتأتي نتائج المشاركة العربية في دورة ” بيزا 2009“ في اتجاه دورة 2006. فإذا كنا نعتبر التفكير العلمي أساس امتلاك المعرفة وإنتاجها فإننا ندرك مدى ما يتهدد النشء العربي من مخاطر التخلف والعجز عن فهم الظواهر والوقائع المحيطة به ومن عدم القدرة على استثمار الحقائق العلمية لحل مشكلات الواقع وتحسينه. وإذا أضفنا إلى ذلك تأخرنا في القدرة على فهم المكتوب ومعالجة المعلومات المقروءة (فهما وتحليلاً وتقييماً)، وهو ما أثبتته نتائج دورة 2009، فإننا نجد أنفسنا نسلم بتعثر المنظومة التربوية العربية وضرورة تطويرها لتمكين التلاميذ، جيل المستقبل، من أدوات اكتساب العلوم والتواصل التفاعلي مع مجتمع المعرفة.

وترجع تقارير منظمة اليونسكو ضعف التحصيل التعليمي للتلاميذ في البلدان العربية والنامية إلى بعض العوامل المهمة، من بينها انخفاض الوقت المخصص للتدريس وعدم توافر الكتب المدرسية الكافية وضعف إمكانية الانتفاع بمواد التعلم (أوسيد، بالإنجليزية، 2010). في هذا السياق، توصي المنظمات والتقارير الدولية المعنية بالتعليم بأن تؤدي المدارس الابتدائية عملها لفترة تتراوح بين 850 إلى 1000 ساعة كل عام، أي لنحو 200 يوم على

أوضاع متباينة في كل مجال من المجالات التي تشملها الدراسة.

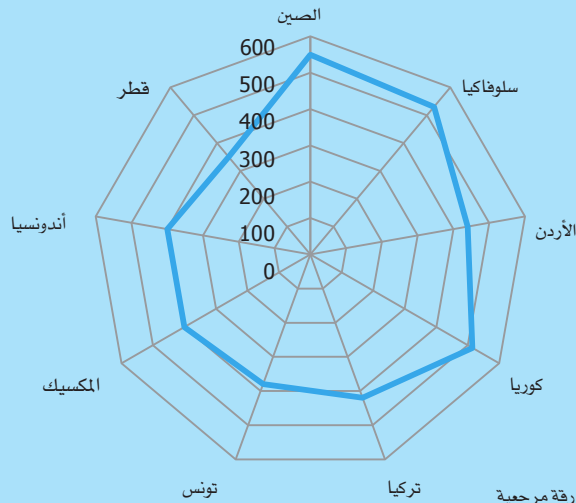
وفي عام 2006 بلغ عدد الدول المشاركة في الدراسة في الحلقة الثالثة (التي ركزت على مجال العلوم) 56 دولة، من بينها 3 دول عربية هي الأردن وتونس وقطر. وتشير النتائج (كما أشارت نتائج ” تيمس“) إلى تراجع مهارات التلاميذ القرائية والرياضية والعلمية، في سن 15 سنة، مما يثير العديد من التساؤلات عن جودة المناهج الدراسية.

وحددت دراسة ” بيزا“ مجموعة من مستويات الأداء في كل مجال (سنة مستويات، والأول منها هو الأدنى). وأشارت النتائج بشكل عام إلى مستويات أداء متدنية للدول العربية المشاركة في الدراسة، مقارنة بدول منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي. ففي مجال القراءة، كان 23% من تلاميذ الأردن، و61% من تلاميذ قطر، و32% من تلاميذ تونس دون أدنى المستويات. وفي الرياضيات كانت النسب 37% و72% و49% من التلاميذ في كل من الأردن وقطر وتونس على التوالي. وفي العلوم كانت النسب 16% و48% و28% في كل من الأردن وقطر وتونس على التوالي. وتثير هذه النتائج أسئلة محيرة حول نجاح أنظمة التعليم العربية في إكساب النشء المعرفة المطلوبة لدخول مجتمع المعرفة (محمد مطر، ورقة مرجعية للتقرير). إن اختبارات التحصيل الدولية تكشف في نتائجها عن تدني مستوى الطالب في البلاد العربية -

الشكل 2-4

المقدرة على التفسير العلمي للظواهر بالنسبة إلى فئة 15 عاماً في بعض الدول

(تمت مقارنة درجات الدول على أساس متوسط درجات 500 درجة)



المصدر: عبد الوهاب بن حفيظ، ورقة مرجعية

تكشف نتائج بيزا
عن تدني مستوى
الطالب العربي في
المهارات القرائية
والثقافة العلمية
والرياضية مقارنة
بدول منظمة
التنمية والتعاون
الاقتصادي

نتائج المشاركة العربية في بيزا 2009

الثقافة العلمية	الثقافة الرياضية	نصوص منفصلة	نصوص متصلة	تفكير تقييم	إدماج تأويل	تعرف استخراج	فهم المكتوب	المعدل الدولي
501	496	493	494	494	493	495	493	
466	453	460	461	466	457	458	459	دبي
415	387	387	417	407	410	393	405	الأردن
401	371	393	408	427	393	393	404	تونس
379	368	361	375	376	379	354	372	قطر

المصدر: أو سيد، بالإنجليزية، 2010

النهضة ودخول مجتمع المعرفة. ولعل في نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في سياق الإعداد لهذا التقرير والتي حاولت استقصاء وضعية المهارات والقيم والبيئات التمكينية للتلاميذ في بلدان دراسات الحالة ما يدعم واقع ضعف نوعية التعليم في المنطقة العربية؛ حيث أظهرت النتائج ضعفا واضحا في المهارات المعرفية، علاوة على التعرف على الثغرات الأخرى ذات العلاقة (انظر الفصل الخامس من هذا التقرير).

المدرسون

يصل حجم القوى العاملة في التدريس في الدول العربية إلى نحو 169000 في مرحلة التعليم قبل الابتدائي، وإلى نحو 1959000 في التعليم الابتدائي، وإلى نحو 1913000 في الثانوي (اليونسكو، بالإنجليزية، 2010). وتظهر توقعات منظمة اليونسكو أن الدول العربية مجتمعة تحتاج لتوظيف 1.8 مليون مدرس جديد في المرحلة الابتدائية في عام 2015، فضلا عن توفير فرص التدريب المناسبة لهم (اليونسكو، 2008).

ويمثل المدرسون المؤهلون في مرحلة التعليم الابتدائي في كل من الإمارات والكويت وموريتانيا والمغرب وفلسطين الأغلبية الساحقة العاملة في هذه المرحلة التعليمية (تقرب من 100%)، وتصل هذه النسبة في الجزائر إلى 99% وتقل هذه المعدلات في قطر (69%) والسودان (59%). أما في لبنان فتتخفف هذه النسبة

أساس أن تفتح المدارس أبوابها لمدة خمسة أيام في الأسبوع، وتشير إلى أن متوسط وقت التدريس المحدد رسمياً في الدول العربية نحو 789 ساعة سنوياً خلال السنوات الست الأولى من التعليم الأساسي، وهو ما يقل في المتوسط عن المعدل الذي توصي به الجهات والتقارير الدولية (اليونسكو، 2008).

وينبغي هنا عدم الخلط بين وقت التدريس المحدد رسمياً في اللوائح والتشريعات الرسمية والعدد الفعلي لساعات التدريس التي يتلقاها الأطفال. وتقدر بعض التقارير أن وقت التعلم الفعلي في عدة دول عربية يقل في المتوسط بنسبة 30% عن وقت التدريس الرسمي بسبب تغيب المدرسين أو تدريبهم أثناء الخدمة أو بسبب استخدام المدارس كمراكز اقتراع أو مواقع امتحانات (كمال نجيب، ورقة مرجعية للتقرير). وبطبيعة الحال، فإن تناقص ساعات وأيام الدراسة في الدول العربية أو الاستخدام غير الفعال لوقت الدراسة يعبر عن سوء نوعية التعليم، مع ما يترتب على ذلك من آثار ضارة على نتائج التعلم.

على أي حال، وفي ضوء نتائج قياس نواتج التعلم، على الصعيدين العربي والدولي، وما تؤكد الدراسات المختصة، يبدو أن نوعية التعليم العام في الدول العربية ضعيفة للغاية، ولا توفر تعليماً مناسباً. مما يعني أن توفير الفرص التعليمية لم يصاحبه توجيه اهتمام كبير بجودة التعليم. ومن ثم فإن تحسين نوعية التعليم يمثل تحدياً أساسياً أمام الدول العربية، التي تسعى إلى تأسيس

تقدر بعض التقارير

أن وقت التعلم

الفعلي في عدة

دول عربية يقل

في المتوسط بنسبة

30% عن وقت

التدريس الرسمي

إن تحسين نوعية

التعليم يمثل تحدياً

أساسياً أمام الدول

العربية، التي تسعى

إلى تأسيس النهضة

ودخول مجتمع

المعرفة

البنية المعرفية والاجتماعية لنظم التعليم في البلاد العربية

البنية المعرفية والبنية الاجتماعية في نظم التعليم مفهومان متداخلان. ونعنى بمفهوم "البنية المعرفية" الأسس الإستمولوجية التي يقوم عليها التعليم والتعلم، ونمط طبيعة المعرفة التي تكون محتوى التعليم وكيف تتوزع هذه المعارف كـرأس مال ثقافي داخل حجرة الدراسة. أما "البنية الاجتماعية" في أي نظام تعليمي، فهي جملة الشروط الاجتماعية التربوية التي تتم بها ومن خلالها العملية التعليمية، ومن أهمها نمط بنية العلاقات الاجتماعية القائمة بين المدرس وزملائه، وبين المدرس وتلاميذه، وبين التلاميذ وزملائهم، وبين الإدارة المدرسية، وبين التلاميذ وإنتاجهم المعرفي وتحصيلهم وكتبهم ومصادرهم المعرفية. والتداخل بين البنية المعرفية والبنية الاجتماعية، أمر ضروري؛ فنمط كل منها يستدعي النمط المناظر له من الآخر. فالبنية المعرفية، التي يسود فيها نمط جامد من المعرفة جاهز ومعد مسبقاً، وينقل إلى التلاميذ نقلاً، يستدعي بالضرورة بنية اجتماعية ذات نمط قاهر بين المدرس والتلميذ، حيث يمتلك

كثيراً حيث تصل إلى 13% فقط من المدرسين في المرحلة الابتدائية ممن يحملون المؤهلات اللازمة للتدريس، أما في التعليم الثانوي، فإن نسبة المدرسين المدربين تصل إلى 100% في كل من الكويت وموريتانيا وعمان وفلسطين، لكنها تنخفض في السودان (80%) وفي قطر (68%) وفي دولة الإمارات (46%) (اليونسكو، 2010ب). وجدير بالذكر أن هذه الأرقام تعتمد على الطريقة التي تتبعها كل دولة في تعريفها لمن هو المعلم المؤهل ومستويات تأهيله. ويفاقم من مشكلة ضعف معدلات المعلمين المؤهلين في الدول العربية أن بعض هذه الدول لجأت منذ تسعينيات القرن الماضي إلى توظيف مدرسين (كثيراً ما يكونون أقل تدريباً وخبرة) على أساس عقود أقل تكلفة من المرتبات التي يتلقاها المدرسون المعينون بصفة دائمة في وزارة التربية والتعليم. (كمال نجيب، ورقة مرجعية للتقرير).

ولا شك أن الحالة المعنوية والمادية للمعلمين تعد من المؤثرات الهامة على جودة الأداء. وتشهد هذه القضية أزمات حادة في العديد من البلدان العربية، حيث يصل مستوى دخل المدرس إلى درجات متدنية جداً، وبالتالي ينصرف عن بذل جهد في التثقيف الذاتي، والحصول على دورات أو مؤهلات إضافية، ويتجه عوضاً عن ذلك مجبراً لا مختاراً في كثير من الحالات، إلى الاتجار بالخدمة التعليمية بخلق تعليم مواز - الدروس الخصوصية - التي تعد أحد أسباب هبوط الجودة التعليمية، أو أنشطة أخرى تؤثر سلباً على مهنيته كمعلم (انظر نتائج المسوح الميدانية للمدرسين ضمن دراسات الحالة في الجزء الثاني من التقرير). وتشير التقارير والدراسات إلى أن معدلات عدد التلاميذ لكل مدرس تعتبر معدلات مناسبة في العالم العربي. فقد وصل متوسط هذه المعدلات في عام 2007 إلى 20 تلميذاً لكل مدرس في مرحلة التعليم قبل الابتدائي، و22 تلميذاً لكل مدرس في مرحلة التعليم الابتدائي. وقد سجلت هذه المعدلات في خمس عشرة دولة، باستثناء موريتانيا التي وصل فيها هذا المعدل إلى 43 تلميذاً لكل مدرس (اليونسكو، 2010ب). وتبين الدراسات أن هذه المتوسطات المتاحة تخفي تفاوتات واسعة أحياناً بين المناطق الحضرية والريفية، وبين المناطق الغنية والفقيرة والنائية، كما هو الحال في المغرب ومصر (كمال نجيب، ورقة مرجعية للتقرير).

تعد الحالة المعنوية والمادية للمعلم من المؤثرات الهامة على جودة الأداء، إذ يمكن أن تدفعه إلى الاتجار بالخدمة التعليمية وأنشطة أخرى تؤثر سلباً على مهنيته كمعلم

الإطار 2-2

تطوير المناهج في ماليزيا

أبرز التغييرات التي تضمنتها المناهج التكاملية المعدلة للتعليم الأساسي والثانوي في تطوير المناهج في ماليزيا:

- تحديد ثلاثة مستويات لحصيلة التعلم للدلالة على تقدمه واستمراريته. ويتوقع من كل التلاميذ اكتسابه من المستوى الأول.
- إضافة موضوعات دراسية جديدة بشكل تدريجي في المدارس وهي: الابتكار، تقانة المعلومات، التربية الموسيقية.
- استخدام منهجية تعلم وتدریس فعالة يكون فيها الطالب محور للعملية التعليمية مثل: البنائية Con-structivism، الذكاء المتعدد Multiple intelligence، التعلم السياقي Con-textual learning، التعلم التمكيني Mastery learning.
- إضافة عناصر جديدة ضمن المواد الدراسية المقررة مثل: عناصر أدبية في تدريس اللغة الماليزية واللغة

الإنجليزية، مهارات التفكير والنقد الإبداعي، دراسات مستقبلية، الصحة الأسرية.

- استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية في عمليات التعلم والتدريس على نطاق واسع.
- إضافة مواد جديدة اختيارية في صفوف المرحلة الثانوية لإعطاء التلاميذ فرصة أكبر لاختيار ما يتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم. وتتميز هذه المواد الجديدة بأنها عملية تطبيقية (مواد مهنية) من حيث التدريس والتقويم وتشمل قطاعات مختلفة (البناء - التصنيع - الاقتصاد المنزلي - تكنولوجيا الزراعة - تطبيقات الحاسوب).
- توفير مقررات اختيارية في اللغات الأجنبية مثل الأسبانية، الفرنسية، العربية، اليابانية، والألمانية، بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية بدل اللغة الماليزية في تدريس مقررات الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا¹⁶.

المصدر: محمد بسام سكريه، 2005

المدرس المعرفة (الجاهزة)، وعلى التلميذ أن يتلقى ذلك سلبياً في إطار علاقة الطاعة والوصمت كما هو الحال في جميع النظم التعليمية العربية. (حسن البيلاوي، ورقة مرجعية للتقرير).

وتتجسد البنية الاجتماعية في ذلك "المناخ الاجتماعي" السائد في نظم التعليم العربية داخل المدارس الذي يعبر عن نمط وطبيعة شبكة العلاقات الاجتماعية القائمة بين عناصر العملية التعليمية: المدرسين والتلاميذ والإدارة المدرسية وهذا المناخ تعوزه الديمقراطية في كثير من نواحيه، ويتسم في مجمله بتسلسل السلطة وتمركزها والاعتماد على قواعد وقوانين شكلية. ويتعلم النشء العربي كثيراً من المعايير والقيم والاتجاهات غير الديمقراطية من خلال معاشة هذا المناخ الاجتماعي بعلاقاته البيروقراطية المتزمتة داخل المدرسة وحجرة الدراسة. فيتولد لديهم الشعور بالعجز والاعترا ب عن إمكاناتهم وطاقاتهم وقدراتهم الإنسانية. إنها علاقات تهيئ الظروف الموضوعية المولدة لكل مشاعر الاعترا ب لدى النشء العربي. (مصطفى حجازي، ورقة مرجعية للتقرير).

إن ما يقال عن البيئة المعرفية في نظم التعليم العربية، إنما ينسحب تماماً على البنية الاجتماعية، فكلاهما يلعب أدواراً خطيرة في إعادة إنتاج التخلف الثقالي والاجتماعي وترسيخ الأوضاع السائدة حول النظم التعليمية، وهي بالطبع أدوار خطيرة في اتجاه معاكس لجهود الإصلاح الاجتماعي والتربوي نحو تحقيق الديمقراطية، والنهضة العربية، وتسليح الأجيال الجديدة بقدرات وقيم مجتمع المعرفة الذي ترنو إليه الدول العربية.

البنية التحتية والتجهيزات المدرسية

تعتبر البيئة المدرسية الصحية الآمنة الجذابة التي تتوفر فيها المرافق والخدمات الضرورية التي تسهم في تسهيل عملية التعلم والتعليم من المؤشرات الهامة الدالة على جودة التعليم. وقد سعت الدول العربية لتوفير الأبنية المدرسية المناسبة، وتزويدها بالمرافق الضرورية لاستيعاب التلاميذ والتخفيف من كثافة الفصول، وتمكنت بعض الدول من تزويد المدارس بمراكز لمصادر التعلم وبالأجهزة التعليمية الحديثة ومن جعلها بيئة

غالباً ما تطرح

المعارف والمعلومات

والنظريات كحقائق

مطلقة لا تقبل

الاختلاف، بما

يسهم في تكوين

ذهنية تستهين

بالواقع والتجريب

وتتغذي على ما

يشبه المسلمات التي

لا تقبل الحوار

والنقاش، بما يسهم

في تشكيل ذهنية

عاجزة عن الربط

والتحليل والمقارنة

وحل المشكلات

والتركيب بين

الوقائع

مشوقة وجاذبة للتلاميذ. ومع ذلك، لا تزال البيئة المدرسية في عدد من الدول العربية دون المستوى المطلوب. ففي بعضها لا تزال نسبة لا يستهان بها من الأبنية المدرسية غير ملائمة بمواقعها وأحجامها، وتفتقر أحياناً إلى الماء الصالح للشرب، وبخاصة في المناطق الريفية، فضلاً عن نقص عدد الفصول والأثاث مقارنة بعدد التلاميذ، مما يؤدي إلى اكتظاظ الفصول/الصفوف، وجلوس نسبة من التلاميذ على الأرض أو تلقي الدروس تحت الشجر، أو في الخيام، فضلاً عن نقص المرافق والتجهيزات ومصادر المياه والمرافق الصحية. ونظراً لنقص عدد الأبنية المدرسية، تلجأ بعض الدول إلى استئجار مبان سكنية، وإلى تنظيم عدة فترات دراسية واستخدام المبنى نفسه لأكثر من فوج من التلاميذ في اليوم الواحد (رفيقة حمود، 2008).

المنهج الدراسي في السياق التقليدي للتعليم العربي

عند دراسة واقع المناهج الدراسية في نظم التعليم العربية، بينت الدراسات المرجعية للتقرير الوقائع التالية:

- انحسار نسبة مناهج ومقررات تربية الوجدان الإنساني (الفنون من موسيقي ورسم ونحت ومسرح وشعر ورواية. الخ) وغيابها عن خريطة توزيع المقررات القائمة، أو ضآلة عدد ساعات المتاح منها.

- عدم الاهتمام بمقررات التربية الرياضية، والعلوم الصحية، وكذلك الدروس التي تهتم بالممارسات العملية، والحياة الواقعية، وتمكين التلاميذ من مهارات الحياة اليومية.

- محدودية إن لم يكن غياب، مقررات -مع وجود بعض تفاوت بين الدول- تُعنى بالتنوعية القانونية وحقوق الإنسان وحقوق المواطنة والحقوق الإنسانية كافة، وتوفير المعلومات المتصلة بها، والاهتمام بالتكوين المدني والمواطنة بشكل عام.

- ضعف الاهتمام بالعلوم والرياضيات، وتقليدية المناهج وطرق وأساليب تدريس هذه المواد، مما ترتب عليه ما عرضناه من نتائج متدنية في اختيارات تيمس وبيزا.

غالباً ما تطرح المعارف والمعلومات والنظريات كحقائق مطلقة لا تقبل الاختلاف، بما يسهم في تكوين ذهنية تستهين بالواقع

التعليم العربي بين الخطاب الرسمي والممارسة الفعلية

إن دراسة واقع التعليم في البلاد العربية تبين وجود فجوة بين الخطاب السياسي التربوي (التوجهات الإصلاحية المعلنة، والواقع الميداني والممارسات التعليمية في فصول المدارس والثقافة السائدة في المدرسة). فعلى مستوى الخطاب السياسي والتوجهات العامة للإصلاح، يلاحظ أن جلها يؤكد بصيغ مختلفة على محور التعليم حول الطالب وعلى تنمية الكفايات الذهنية والاجتماعية والقيمية التي تعدده لمجتمع المعرفة. ويمكن القول إن أغلب النظم التربوية في المنطقة العربية يعتمد توجهات تؤكد على الفكر الناقد والإبداع والقدرات، وقد تضاف إليها توجهات أخرى، وإنها على هذا مستوى من الخطاب السياسي التربوي تتلاءم عموماً مع مقتضيات إعداد النشء لمجتمع

المصدر: محمد بن فاطمة، ورقة مرجعية للتقرير

المعرفة. أما على مستوى الممارسة العملية، أفادت تقارير عديدة دولية وعربية أن الواقع الميداني يختلف عن الخطاب السياسي التربوي. فقد أظهرت التقارير العالمية والمحلية والإقليمية أن التعليم السائد في معظم المدارس بالبلدان العربية لا يشدد على تزويد التلاميذ بمهارات حل المشاكل، ومهارات الاتصال والتواصل، والإلمام باللغات الأجنبية التي يتطلبها العيش في عالم اليوم وما يشهده من منافسة شديدة وتغييرات تكنولوجية سريعة. كذلك أظهرت هذه التقارير غياب مفهوم التعليم كمنسك ثقافي، وغياب تأثير الثقافة التنظيمية التي توجه العمل التعليمي والتربوي اليومي في المدارس.

إن اتساع الفجوة
التعليمية والمعرفية
في أكثر البلدان
العربية يستدعي
تخصيص المزيد
من الموارد للارتقاء
بالتعليم وتوسيع
مظلته لتشمل جميع
الشرائح المجتمعية

البنية القانونية للتعليم

نقصد بـ"البنية القانونية" مجمل النصوص المنظمة لقطاع التربية والتعليم، وهي تتضمن، تحديداً، كلاً من الدساتير والتشريعات والقوانين. وتقر الدساتير العربية بدرجات مختلفة، من حيث التفصيل والتدقيق، مجمل المبادئ التي تسمح للمواطنين بالاستفادة من التربية والتعليم على درجة من التساوي وتكافؤ الفرص، كما تشترك الدساتير العربية جميعها في الإقرار بمجانية التعليم العمومي، والزاميته حتى مرحلة معينة من العمر. ويشير أحد الدارسين إلى أن التشريعات والقوانين النازمة لمنظومة التربية والتعليم، على اختلافها من بلد إلى آخر في حجم التفاصيل وطبيعة التدقيقات، جاءت متناغمة مع الدساتير غير متناقضة مع روحها. ويقودنا هذا الاستنتاج إلى خلاصة أخرى مفادها أن ثمة جهوداً واضحة من قبل البلدان العربية في سنّ تشريعات وقوانين متضمنة لمبادئ إلزامية التعليم، ومجانيته، والمساواة بين الجنسين، كما أن هناك وعياً واضحاً لأهمية التشجيع على الانفتاح على المناهج والعلوم العصرية، وتأكيداً على روح التفكير النقدي، والاجتهاد الفردي والجماعي، وإيلاء عناية خاصة باللغات الأجنبية، إلى جانب العربية، وتشديداً على التمسك بمقومات الهوية والشخصية الوطنية والقومية. لذلك، لا نرى وجود مثبطات على مستوى البنية القانونية من شأنها عرقلة الأجيال القادمة للولوج إلى مجتمع المعرفة.

لا توجد في البلدان
العربية مثبطات
على مستوى البنية
القانونية من شأنها
عرقلة ولوج الأجيال
القادمة إلى مجتمع
المعرفة وإن افترضنا
وجود نقائص فإنها
لا تصل إلى مستوى
العرقلة أو الإعاقة

والتجريب وتنغذي على ما يشبه المسلمات التي لا تقبل الحوار والنقاش، بما يسهم في تشكيل ذهنية عاجزة عن الربط والتحليل والمقارنة وحل المشكلات والتركيب بين الوقائع (كمال نجيب، محمد مطر، مريم آيت أحمد، أوراق مرجعية للتقرير).

الإنفاق على التعليم

أنفقت الدول العربية نحو 5% من ناتجها المحلي الإجمالي و20% من موازنتها خلال العقود الأربع الأخيرة على التعليم. وثمة تباينات كبيرة بين دول المنطقة حيث تراوحت نسبة الدخل القومي الإجمالي المخصصة للتعليم بين 1.6% في الإمارات العربية المتحدة و7.8% في جيبوتي عام 2007. ولم تتغير هذه الحصة كثيراً منذ عام 1999 في معظم البلدان السبعة التي توافرت عنها بيانات للعامين المذكورين، باستثناء لبنان حيث ازدادت من 2.0% إلى 2.7%. إن كميات ونسب الإنفاق هذه قد تبدو مرتفعة في الظاهر. لكن اتساع الفجوة التعليمية والمعرفية في أكثر البلدان العربية يستدعي تخصيص المزيد من الموارد للارتقاء بالتعليم وتوسيع مظلته لتشمل جميع الشرائح المجتمعية. كما يستلزم زيادة الإنفاق على العديد من الأمور ذات العلاقة من تعزيز للبنى التحتية إلى تطوير المناهج، وكذلك رفع مستوى المعلمين سواء في النواحي الفنية والمادية على حد سواء (البنك الدولي، بالإنجليزية، 2008).

من الخريجين (قوة العمل المتعلمة)، ولذلك فالعالم العربي مطالب بمزيد من التوجه نحو التعلم مدى الحياة وزيادة فرص التدريب أثناء العمل. وتأتي الدول العربية في وضع متأخر في توفير فرص التدريب والتعلم مدى الحياة بالمقارنة إلى مجموعات الدول المناظرة في شرق آسيا وأميركا اللاتينية.

ويري تقرير للبنك الدولي، أن أثراً تفاعلياً يحدث عندما يتم تنفيذ أنواع الإصلاحات الثلاثة جميعاً بطريقة متسقة ومتناسقة، ومن ثم تجمع برامج الإصلاحات الناجحة بين: أولاً، الإصلاحات التي تتم في مسار الهندسة الجيدة، التي تغطي استخدام المدخلات بكفاءة، وثانياً، إصلاح هياكل الحوافز التي تعمل بصورة جيدة وتساندها آليات تقييم كافية ومكافآت مقابل النواتج. وثالثاً، إصلاح قنوات المساءلة الفعالة، حيث يتم التواصل حول ما يفضله التلاميذ وأولياء الأمور والمواطنين بشكل عام والتفاوض حولها. ويمكن أن تؤدي الإصلاحات الجزئية والمعزولة إلى تحقيق بعض التحسينات في الأداء، مع التأكيد على أن دمج جميع المكونات الثلاثة المشروحة هنا يؤدي إلى تنفيذ إصلاحات أكثر فاعلية ونجاحاً (البنك الدولي، 2007).

كما بينت التحليلات السابقة على مدار هذا الفصل أن ثمة ثلاث مشكلات أساسية، أو بالأحرى تحديات تنموية، كامنة في نظم التعليم العربية - باستثناء بعض الدول التي تغلبت على قدر كبير منها - وهي: القضاء على الأمية وبخاصة بين النساء، وزيادة الاهتمام والرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة، ورفع معدلات الالتحاق المتدنية في التعليم الثانوي وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة.

نحو تعليم جديد للمنطقة العربية

إن رأس المال البشري سيظل دائماً أحد القوى الأساسية الدافعة إلى مجتمع المعرفة. لذلك، فإن قطاع التعليم سوف يظل يلعب أكثر الأدوار أهمية نحو بلوغ هذا الهدف حيث أن القاعدة الأساسية في بناء مجتمع المعرفة، وهي إعداد الأجيال الجديدة وتجهيزها لمجتمع المعرفة، لا بد أن يبدأ بناؤها في المدرسة. والتعليم في مجتمع المعرفة هو الذي يهيئ لهذه الأجيال فرص اكتساب القدرات والمهارات

وإذا افترضنا أن هناك نقائص في صياغة التشريعات والقوانين، مع عدم الدقة في أحكامها ومقتضياتها، فإنها لا تصل إلى مستوى العرقلة أو الإعاقة، لأنها ليست من طبيعة جوهرية أو مركبة. بيد أن الاختصار على تحليل البنية القانونية وحدها قد لا يفي بالغرض المطلوب للولوج إلى مجتمع المعرفة، ما لم تؤخذ، منهجياً، بالاعتبار استراتيجيات التربية والتعليم المعتمدة لدى النظم السياسية العربية، التي تشكل، في الواقع، الخلفية الفكرية، والإطار المرجعي الناظمين لسياقات التشريعات والقوانين ذات الصلة (محمد المالكي، ورقة مرجعية للتقرير).

سياسات إصلاح التعليم في الدول العربية

يؤكد تقرير البنك الدولي في رسده لجهود وسياسات إصلاح التعليم في الدول العربية أن الدول العربية قامت بجهود كبيرة، وأنفقت على التعليم بما يتساوى تقريباً مع الدول المناظرة لها، إلا أن عوائد ومخرجات نظم التعليم في النهاية ما زالت متدنية مقارنة بعوائد ومخرجات التعليم في الدول المناظرة، وذلك في مجالات التحصيل التربوي كما يقاس في اختبار تيمس وبيزا، وكذلك تنمية القدرات والمهارات ونظم التمكين المتوقعة في أي نظام تربوي يسعى إلى تيوأ مكانته في مجتمع المعرفة والمنافسة العالمية (البنك الدولي، بالانجليزية، 2008). وقد أشار التقرير إلى ثلاث سلبيات أساسية اتسمت بها جهود إصلاح التعليم في الدول العربية: أولاً، أن هذه الجهود قد ركزت جل اهتمامها على الجوانب الكمية والهندسية في الإصلاح، ولم تعط اهتماماً كافياً أو مناسباً لبناء نظم مؤسسية للحوافز، لذلك تقتصر جميع نظم المنطقة إلى محاولات ربط أداء المدارس والمدرسين بنتائج التلاميذ بحيث تضع آلية فعالة توفر معلومات عن أداء التلاميذ وأولياء الأمور، وإثابة الأداء الفعال وتعزيزه. وثانياً، لم تهتم جهود الإصلاح ببناء نظم تأكيد الجودة، ودعم ممارسة المساءلة من قبل أولياء الأمور وأصحاب المصلحة المعنية بحيث لا نجد آليات محددة يمكن أن يستخدمها الآباء، والمعنيون بالأمر، في المشاركة والتأثير والتوجيه، وتحديد الأهداف والأولويات. وثالثاً، ضعف قدرة السوق على الاستفادة

أنفقت الدول

العربية على التعليم

بما يتساوى تقريباً

مع الدول المناظرة

لها، إلا أن عوائد

ومخرجات نظم

التعليم في النهاية ما

زالت متدنية مقارنة

بعوائد ومخرجات

التعليم في الدول

المناظرة

سيظل التعليم

القاعدة الأساسية

التي تهيئ للأجيال

فرص اكتساب

المهارات والقيم التي

تؤهلها للتعامل

مع المعرفة توظيفاً

وتوطيناً وإنتاجاً

المهارات الأساسية لمجتمع المعرفة - الاتحاد الأوروبي

حدد الاتحاد الأوروبي المهارات الأساسية لمجتمع المعرفة فيما يلي: مهارات أساسية (اللغة والرياضيات)، والمهارات المتقدمة في العلوم والرياضيات والتقانة، واللغات الأجنبية، ومهارات تقانة المعلومات والاتصالات، والاستخدام الفعال لها، ومهارات التعلم للتعلم، والمهارات الاجتماعية، والإبداع في مجالات الأعمال، والثقافة العامة.

(أحمد حجي، ورقة مرجعية للتقرير).

في الأوضاع الاقتصادية قد أوجد الحاجة إلى أفراد يستطيعون الإبداع ونتاج الأفكار الخلاقة، ويتمتعون بالمرونة، وعلى استعداد لتغيير عملهم عدة مرات في حياتهم العملية. إن مهارات الإبداع والتطوير الثقافي والاختراع أصبحت من المهارات التي يتزايد الطلب عليها في مجتمع المعرفة والتي يشكل تطويرها باستمرار وامتلاكها والتمكن منها تحدياً دائماً أمام أنظمة التعليم والتدريب في كل المجتمعات المعاصرة المتقدمة (البنك الدولي، 2005).

رباعية تطوير التعليم

يبين الشكل 2-5 أن رباعية تطوير التعليم: البنية المعرفية، والبنية التنظيمية، والبنية التكنولوجية، والسياق العالمي إنما هي جزء لا يتجزأ من عملية إصلاح شامل للبيئات التمكينية السياسية والاجتماعية والثقافية في إطار رؤية شاملة لإعداد الأجيال الجديدة وتجهيزها بالقيم والمهارات اللازمة لامتلاك أدوات وأسباب المشاركة في مجتمع المعرفة.

تحديث البنية المعرفية

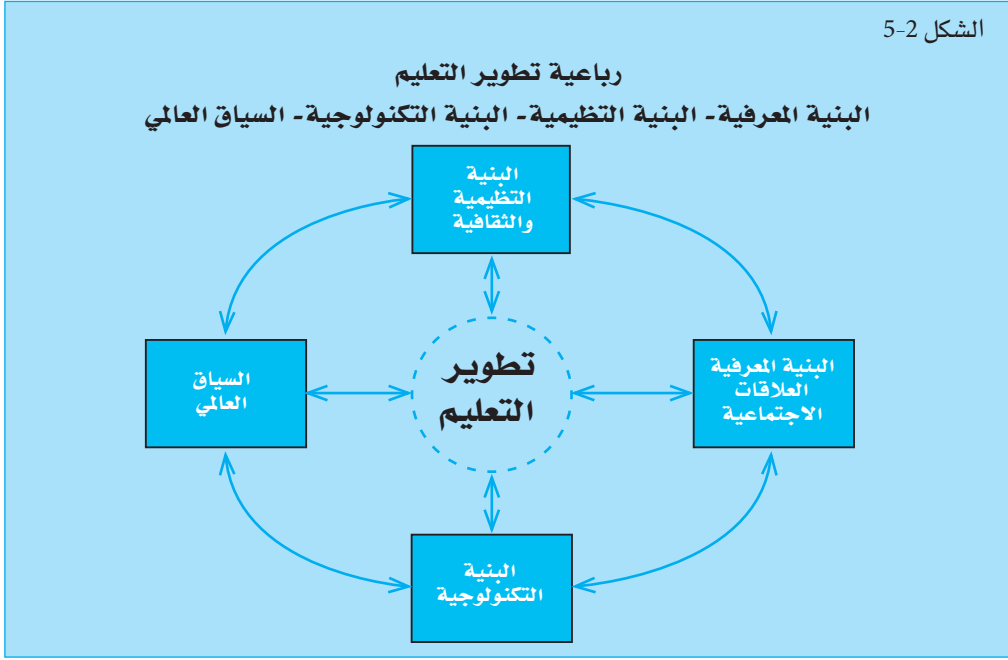
إذا كانت البنية المعرفية هي مجمل الشروط (الإبستمولوجية) المحددة لطبيعة المعرفة وطرق نقلها وتوزيعها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم (أي الشروط التي تشكل نمط البيداغوجيا/أساليب التدريس) داخل حجرة الدراسة، كما بينا سابقاً، فالمطلوب إحداث نقلة نوعية من "البيداغوجيا التقليدية" السائدة في نظم التعليم بالمنطقة العربية القائمة على الحفظ والتذكر والتلقين، إلى "بيداغوجيا بنائية"¹⁷ تقوم على أربعة مكونات مترابطة. المكون الأول، تعلم نشط يركز على المتعلم¹⁸

والقيم التي تؤهلها للتعامل مع المعرفة توظيفاً وتوطيئاً وإنتاجاً. وقد تبنى تقرير المعرفة ثلاثية المهارات والقيم والبيئات التمكينية، لأن شرط نجاح التعليم في إكساب النشء المتعلم هذه الخبرات الجديدة هو توفير بيئة مجتمعية قوامها الحرية والديمقراطية والشفافية والمساءلة والحدادة والعقلانية. ويؤكد التقرير على ضرورة وجود نظم تعليمية منفتحة تراعي تكافؤ الفرص والعدالة وإشباع حاجة المتعلم، وأن ترتبط في رؤيتها بتطوير مجتمعاتها.

المعارف والمهارات اللازمة لمجتمع المعرفة

إن الأداء المطلوب للنجاح والتوظيف في مجتمع المعرفة إنما يتطلب من الفرد التمكن من مهارات فنية أساسية، تشمل محو الأمية القرائية والحسابية، ولغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية، والرياضيات، وعلوم، وقدرة على استخدام تقانة المعلومات بكفاءة، ومهارات التحليل والنقد والتركيب وحل المشكلات والتعامل مع المواقف المعقدة. كما أن هناك مهارات منهجية وشخصية يتوجب اكتسابها وامتلاكها والتمكن منها. لذلك، فإن على التعليم لمجتمع المعرفة أن يكسب الفرد المرونة، والإحساس بالمسؤولية، وتقدير الذات وتنمية التفكير المنطقي والناقد، والقدرة على التعلم الذاتي، ومواصلة التعليم المستمر مدى الحياة، والتعامل مع المخاطر والتغيرات المتسارعة وإدارة الأزمات، ومهارات التشبيك والقيادة ومهارات الاتصال والمشاركة كمواطنين في مجتمع، على الصعيد المحلي والوطني والقومي والعالمي.

وكما نهتم بإكساب المتعلم رأس المال المعرفي من معارف الموجة الثالثة، فإننا نشدد على أهمية المهارات "ما بعد المعرفية" Meta-Cognitive، وذلك يعني أن نعلم النشء كيفية التفكير، ونعلمه كيفية التعلم. فالمهارات ما بعد المعرفية تعني مهارة الوصول إلى المعارف واختيارها وتقييمها في عالم غارق بالمعلومات، وتعني العمل والتعلم بفعالية على نحو فردي ومستقل وعلى نحو تعاوني في فريق وجماعات. كما تعني نقل المعرفة وتوظيفها وإنتاجها، والتعامل مع المواقف الغامضة، والمشاكل غير المتوقعة، ومواجهة المهام المتعددة. كما أن تزايد المنافسة في سوق العمل والتغير السريع



لا نستطيع أن نرتفع
بمستوى تعليم
التلاميذ بأكثر من
مستوى مدرسيهم

على إعداد متعلم جيد بعقل جديد في مجتمع المعرفة الجديد.

وفي كل الأحوال، لا بد من التأكيد على ضرورة إعداد معلم عربي متميز، قادر على تنمية تلاميذه وإكسابهم مهارات وقيم مجتمع المعرفة، وإدارة هذه البيداغوجيا البنائية داخل حجرة الدراسة. فنحن، كما يجمع معظم المختصين، لا نستطيع أن نرتفع بمستوى تعليم التلاميذ بأكثر من مستوى مدرسيهم. فالمعلم لا بد أن يكون مؤمناً بالتغيير، قادراً على قيادته، متمكناً من استخدام تقانة المعلومات، ومفكراً ومهنياً متمرساً، وقادراً على التواصل مع تلاميذه وزملائه، ومُلمّاً بعصره وثقافة مجتمعه.

كما لا بد أيضاً التأكيد على أن هذه البنية المعرفية المتكاملة لا بد أن ترتكز على فلسفة التعلم مدى الحياة، وهي تعبر عن تيار متقدم في تطوير بيداغوجيا التعليم، يتفق عليه الكثير من الاتجاهات النظرية المعاصرة الذين يؤكدون أن التعلم مدى الحياة المطلوب في مجتمع المعرفة إنما يكمن في قدرتنا على تنمية دافعية أطفالنا منذ الصغر نحو التعلم الذاتي والتعلم المستمر. إن التعلم مدى الحياة فلسفة جديدة توجه العملية التعليمية في كل مراحلها للصغير والكبير، وتخرج متعلمين يستطيعون ممارسة التفكير النقدي، والقيام بالتغيير، والتجريب، والإبداع، والقدرة على الاتصال والتواصل بفاعلية، والتعامل بكفاءة مع التقانة المتغيرة والسوق

لتنمية قدراته على التعامل الذاتي مع مصادر المعرفة، واكتسابها فالهدف هو إعداد صناع معرفة ذوي ثقافة واسعة عن العلم والإنسان والحياة، وهو تعلم يستند إلى "التدريس الغني بالمعرفة"، يرتبط بالمعارف بعمق، ويمكن التلاميذ من استدعاء المعرفة وتوظيفها في مواقف جديدة. أما المكون الثاني في البيداغوجيا البنائية، فهو التقويم المستمر لأداء المتعلم، وهو تقويم شامل يرتبط بعملية التعليم ويرتكز على أداء المتعلم، وبمشاركته، حتى يمكن الكشف باستمرار عن جوانب التقدم ودعمها وتنمية اكتساب مهارات التفكير والنقد الذاتي. والمكون الثالث هو تقانة المعلومات والاتصال وتوظيفها بفاعلية في عملية التعليم والتعلم والتقويم. فتقانة المعلومات والاتصال عامل حيوي في تحويل حجرة الدراسة التقليدية إلى حجرة دراسة حديثة يتجاوز فيها التلاميذ حدود أركان حجرات الدراسة الأربعة إلى فضاء المعرفة الفسيح في عالم التقدم العلمي والثقافي. أما المكون الرابع، في البيداغوجيا البنائية، فهو المنهج المرن، وهو إطار واسع من معايير التعليم والتعلم البنائية، يعطى مساحة كبيرة للمعلم والمتعلم معاً في أن يحددا حاجاتهما التربوية من المعرفة والمعلومات والقيم وفق مستجدات الموقف التربوي والعلمي، والحياة المعاشة للتلاميذ والأحداث اليومية للمجتمع المحيط بهم. إن هذه المكونات الأربعة تشكل حلاً مترابطاً لبنية معرفية متكاملة قادرة

لا بد من إعداد
معلم يكون مؤمناً
بالتغيير، قادراً على
قيادته، متمكناً من
استخدام تقانة
المعلومات، ومفكراً
ومهنياً متمرساً،
وقادراً على التواصل
مع تلاميذه
وزملائه، ومُلمّاً
بعصره وثقافة
مجتمعه

العالمي المتغير تغيراً مستمراً متسارعاً، وأخذ المبادرة والمسؤولية.

البنية التنظيمية

ونعني بها مجمل العلاقات الاجتماعية التي يتم بها ومن خلالها إدارة حجرة الدراسة وإدارة المدرسة كما بينا سابقاً. وهذه من الأهمية بمكان، بحيث يجب الانتقال النوعي من البنية البيروقراطية الجامدة السائدة في المدرسة العربية، إلى بنية اجتماعية تتسم بعلاقات إنسانية مرنة داعمة، ومناخ اجتماعي ثقافي مفتوح في حجرة الدراسة والمدرسة، وأن تتوفر في هذه البنية أسس الحكم الرشيد، الذي يقوم على المشاركة المجتمعية، والمساءلة والشفافية، واللوائح والقواعد الواضحة، ودعم الممارسات الديمقراطية بين التلاميذ والمدرسين وأولياء الأمور.

وحتى يمكن الانتقال إلى بنية تنظيمية ديمقراطية تقوم على حوكمة رشيدة، لا بد من الاتجاه نحو مزيد من اللامركزية، ومزيد من الاستقلال الذاتي لإدارة المدرسة. وتشير خبرات دول أميركا اللاتينية إلى أن التحول إلى اللامركزية، والاستقلالية الذاتية للمدارس قد ساعدت على وضع عمليات صنع القرار في موقع أكثر قرباً من احتياجات المدرسين والآباء، وإعطاء السلطات المحلية قدراً أكبر من الاستقلالية الذاتية في صنع القرارات التعليمية. كما أن الاستقلالية الذاتية للمدرسة قد ساعدت من ناحية أخرى في دعم مشاركة الآباء في إطار حوكمة رشيدة، ساعدت المدرسين والإداريين بالتالي على مزيد من جودة التعليم وتحسين التدريس واستخدام الموارد المتاحة بكفاءة أكبر. كما أتاحت اللامركزية والاستقلالية الذاتية للمدرسة قدرة أكبر للقوى المحلية والآباء على المشاركة في حل المشكلات المالية، وتنمية الموارد من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية في ظل المساءلة والشفافية (كارنوي، بالإنجليزية، 2000).

البنية التكنولوجية

إن توفير تقانة المعلومات والاتصال في مدارس المنطقة العربية لا بد أن يكون موجهاً للإجابة عن السؤال حول ما يجب أن تفعله المدارس؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تدفعنا

إلى التجديد والإبداع والاهتمام بإعداد المدرسين والقيادات المدرسية على نحو يمكنها من استخدام التقانة، واستعمالها لتجديد العملية التعليمية والإدارة المدرسية. ويتطلب ذلك أيضاً تغيير النظم المدرسية والبنية المعرفية لحجرة الدراسة، بحيث تصبح تقانة المعلومات جزءاً من بنية معرفية جديدة، ينتج عنها بيئة بيداغوجية بنائية تحقق الهدف والاستفادة القصوى من التقانات المتقدمة (سبرنج، بالإنجليزية، 2009).

استخدمت بعض الدول هذه التقانات المتقدمة لإحداث تطوير عميق في التعليم والتعلم. وقد ركزت تعليمها على العلوم والرياضيات والتعلم الإبداعي، ودمج الحاسوب في أنشطة المنهج، وتغير دور المعلم التقليدي، حيث أصبح المعلم ميسراً ومتعلماً، وانخرط مع تلاميذه في عملية تعليم وتعلم تفاعلية نشطة. ولعبت شبكة الإنترنت العالمية دوراً كبيراً في عملية إعداد مواد تعليمية غنية بالمعرفة، وخلق نواذ تعليمية، وروابط أكاديمية من تخصصات مختلفة بين أجيال مختلفة من التلاميذ والمعلمين، عبر مدارسهم وأوطانهم، لتنمية إحساس كوني من خلال دراساتهم العلمية والاجتماعية والإنسانية.

وتلعب تقانة المعلومات دوراً هاماً في دعم الحكم الرشيد للمدارس، حيث تستخدم لتحقيق الشفافية اللازمة لممارسة المساءلة، والمشاركة المجتمعية، والمتابعة والتقييم، وربط المدرسة بأسر التلاميذ والمجتمع المحلي، ودمج أولياء الأمور في الحياة اليومية للمدرسة.

وعلى سبيل المثال، فإن اهتمام ماليزيا، وغيرها من الدول الناهضة، بتأسيس بنية تقنية قوية في المدرسة، في ما يسمى "المدرسة الذكية"، كآلية تهدف إلى تطوير التعليم وتحويل النظام التعليمي ليوأكب ويدعم "رؤية الأمة الماليزية 2020". والسمة الأوضح للمدرسة الذكية، تتمثل في بيئة التعليم والتعلم القائمة على الممارسات الأفضل عالمياً في المدرستين الابتدائية والثانوية. وتعكس فلسفة هذه المدرسة إستراتيجية متكاملة جمعت بين التنمية الشاملة للتعلم والمهارات التقنية والحرية وديمقراطية التعليم، متمثلة في تكافؤ الفرص التعليمية والمشاركة. يضاف إلى ذلك إتاحة بيئة تعليم وتعلم أساسها

تلعب تقانة

المعلومات دوراً

هاماً في دعم الحكم

الرشيد للمدارس،

حيث تستخدم

لتحقق الشفافية

اللازمة لممارسة

المساءلة، والمشاركة

المجتمعية، والمتابعة

والتقييم، وربط

المدرسة بأسر

التلاميذ والمجتمع

المحلي،

السياق العالمي

الوجه الآخر لمجتمع المعرفة - كما بين التقرير في الفصل الأول - هو العولمة. فقد أصبح التعليم لمجتمع المعرفة هو الذي يمكن النشء من التفاعل مع المستجدات العالمية، ومن القدرة على المنافسة في اقتصاد المعرفة وعلى الاندماج الإيجابي في سياق عالمي تتزايد فيه تأثيرات العولمة ومتطلباتها. ويستلزم ذلك تطوير المدارس وحجرات الدراسة وتبني بيداغوجيا بنائية تمكن التلاميذ من التفاعل مع المصادر العالمية للمعرفة والثقافة والفنون، نقدا وتحليلاً وتوظيفاً وإنتاجاً، وأن تصبح المدارس قادرة على تجهيز الأجيال الجديدة من الوفاء بأليات مجتمع المعرفة العولمي الجديدة. وفي هذا الإطار، لا بد من التركيز على الالتزام وتعميم المعايير العالمية لأداء المعلم والمتعلم وإدارة المدرسة، وكذلك التأكيد على الأطر القومية للجدارة التي تربط مستوى المهارات بمستويات الأداء في البرامج التعليمية المختلفة هذا علاوة على الاستمرار بإجراء الاختبارات العالمية التي تقيس قدرات ومهارات التلاميذ، مثل اختبارات تيمس وبيزا وغيرها، لتوفير محكات مرجعية موضوعية لأداء التلاميذ تتيح إجراء مقارنات ذات مغزى يستنار بها.

تركيا والسياق العالمي

إن غياب المعايير العالمية والوطنية للتدريب، وغياب الأطر القومية للجدارة من شأنه تحجيم حركة الانتقال بين أنواع التعليم - الرسمي وغير الرسمي - أو بين التعليم وسوق العمل. والأهم من ذلك عرقلة الاندماج الاقتصادي الوطني بالاقتصادات العالمية. ولذلك كان من أهم أولويات خطط النهضة في

المصدر: البنك الدولي، 2004

التطبيق والممارسات العملية والمسؤولية الاجتماعية، وتحقيق السعادة والبهجة من التعلم في المدرسة والتحفيز والتشجيع، وتنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع. وترتبط المدرسة الذكية بمنهج دراسي مرن، متعدد الثقافات وتأملي وكلي وعولمي، ومفتوح النهايات يدعم التعلم النشط. ويهدف نظام تقييم التلاميذ المستخدم في هذا النموذج إلى تقديم صورة واقعية عن أداء التلميذ بطريقة تحقق استمرار متابعة أداء المتعلم، من خلال وسائل متعددة وشاملة يشارك فيها المعلم والمتعلم معاً (أحمد حجي، ورقة مرجعية للتقرير).

ينبغي أن يمكن

التعليم التلاميذ

من التفاعل مع

المستجدات العالمية،

ومن القدرة على

المنافسة في اقتصاد

المعرفة وعلى

الاندماج الإيجابي

في سياق عالمي تتزايد

فيه تأثيرات العولمة

ومتطلباتها