أوراق المؤتمر التربوي

دور المعلم في كفاءة التعليم

٢٧-٢٩ رجب ١٤٣٨هـ

٢٤-٢٦ إبريل ٢٠١٧م

المنامة – مملكة البحرين

المحتويات

جودة التعليم وتمكين المعلم: القيادة التعليمية في خطابات الإصلاح والكفاءة ٣

د. أوراكو ٣

رؤية معاصرة لدراسة الفاقد التعليمي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج... ٢٢

أ.د. محمود عباس عابدين ٢٢

التغيب في مدارس الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ٧٤

د. خالد العواد ٧٤

تحديات وفرص إعداد معلمين أكفاء والحفاظ على استمرارهم في المهنة في دول الخليج العربي في القرن الحادي والعشرين ١٠٣

د. دانيال كيرك ١٠٣

الهدف الرابع للتنمية المستدامة في أجندة التعليم ٢٠٣٠: الفرص المتاحة للتعليم الجامع ومعلميه ١٢٠

ريناتو أوبرتي ١٢٠

جودة التعليم وتمكين المعلم: القيادة التعليمية في خطابات الإصلاح والكفاءة

د. أورا كو

كلية التربية

جامعة هونج كونج

ملخص:

مع تزايد التطلعات المشتركة لتحقيق التنمية في القرن الحادي والعشرين، تعلق المبادرات العالمية للإصلاح التربوي آمالا عريضة على المعلمين. وفي الوقت ذاته، فإن الضغوط الناجمة عن تلبية مطالب المحاسبية قد تدفع المعلمين إلى التركيز بشكل أكبر على الأعمال الورقية، كما أن الحاجة إلى تحقيق مبدأ الشفافية يمكن أن تؤدي إلى فقدان المعلمين الشعور بالأمان. وحقيقة أن كل نظام تعليمي يبدو وكأنه في حالة دائمة من الإصلاح، تفرض على المعلمين ضرورة التكيف مع التغير المستمر؛ إضافة إلى أن مطالب أولياء الأمور، والطلبة، والقائمين على شئون الإدارة التعليمية، والجهات الممولة، وغيرهم من الأطراف الفاعلة، ليست دائما منسجمة مع بعضها بعضا. وفي الوقت ذاته، فإن تزايد أعداد الطلبة الملتحقين بالدروس الخصوصية يثير أسئلة حول الأسباب الكامنة خلف انتشار هذه الظاهرة، وحول كيفية ترسيم الحدود بين التعليم المدرسي والدروس الخصوصية. وتركز هذه الورقة على تحديد الكيفية التي يؤثر من خلالها "تعليم الظل" shadow education – أي الدروس الخصوصية التي توجد بالتوازي مع التعليم المدرسي – في تعلم الطلبة، مع تسليط الضوء على فكرة النظر إلى المعلمين بوصفهم متعلمين.

إن التعلم والتنمية المهنية بالنسبة للمعلمين الجادين أمور لا تتحقق في الغالب خارج سياق الممارسات الخاصة. ولذلك فإن السؤال عن تعلم المعلمين يكشف عن معضلات وتناقضات كبيرة في ممارساتنا التربوية، بين ما نراه ومالا نراه، وبين الآني والمستقبلي، وبين ما يتعلق بالإدارة وما يتعلق بالرؤية الفلسفية. وتناول مثل هذه المعضلات ومناقشتها قد يتم في اللقاءات الرسمية وغير الرسمية، ولكن هناك كثير من العقبات، ذات الصلة بالتراتبية الوظيفية والمعايير الاجتماعية والتفاعلات الشخصية، التي تحول دون الاستفادة من كلا النوعين من المناقشات الرسمية وغير الرسمية.

إن هذه الموضوعات تحمل صبغة عالمية؛ حيث تنطبق كثير من الخصائص على عدد كبير من البيئات المؤسسية والاقتصادية والاجتماعية، ومع ذلك توجد بعض الاختلافات المهمة التي ترتبط بسياقات خاصة. وفيما يتعلق بمهنة التعليم، هناك دعوات تطالب المعلمين في جميع المراحل التعليمية بأن يتحملوا

مسؤولية القيادة – سواء في حجرات الدراسة أو في المدارس أو حتى في المجتمع. وفي الورقة الحالية، سوف نقوم بإجراء مراجعة نقدية لهذه الأفكار، يعقبها تأكيد على أهمية الخطاب التقدمي في مجتمعات التعلم. وتنطلق الورقة من المناقشات العالمية حول دعائم التعليم الأربع (Delors 1996; UNESCO 2015). كما أنها تلقي الضوء على نتائج بعض الدراسات في مجال المناهج وتنمية المعلمين من أجل تحديد طبيعة تمكين المعلم وأهمية ذلك بالنسبة إلى القيادة التعليمية.

مقدمة: الإصلاحات التعليمية والتنمية المستدامة

على مدار العقود الماضية، أصبح الإصلاح التعليمي ظاهرة عالمية جاءت استجابة للتغيرات الاجتماعية السريعة على الصعيد المحلي والعالمي في ظل مناخ العولمة. فكل الأنظمة التعليمية بدت وكأنها تخضع لعملية مستمرة من الإصلاح، مع تسليط الضوء على قضية جودة التعليم ووضعها تحت المجهر. ويدعو هذا المؤتمر المشاركين فيه إلى "تتبع أحدث التجديدات التربوية واستخلاص النتائج التي يمكن أن تحقق التنمية المهنية للعاملين في مجال التعليم". وفي إطار الحديث عن الكفاءة، من الطبيعي أن يسعى صناع السياسة التعليمية إلى تحديد معايير الجودة والتعرف على أفضل الممارسات على المستويات الإقليمية والعالمية. ويجب على الطلبة أن يمتلكوا الكفايات المطلوبة، ولذلك تعرف الكفاءة بأنها تحقيق التوازن بين الكلفة والعائد بأقل قدر من الهدر.

وبالإضافة إلى هذا الموضوع، تناقش هذه الورقة قضية الهدر wastage، من حيث التفاوت بين مدخلات التعليم من جهة، وأداء الطلبة ذوي الاحتياجات المختلفة من جهة أخرى، وهي القضية التي تمثل الموضوع الأساسي لهذا المؤتمر. وبعد ذلك سوف تتناول الورقة الرؤية العالمية لدعائم التعليم الأربع التي حددتها لجنة اليونسكو الدولية حول التعليم في القرن الحادي والعشرين (Delors, 1996)، وهي: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتعيش مع الآخرين، تعلم لتكون. ونلاحظ أن الدعامتين الأخيرتين تحظيان بقدر ضئيل من الاهتمام برغم أهميتهما بالنسبة للمواطنة وتحقيق السلام.

وفي منتدى التربية العالمي، عام ٢٠١٥، تم الاتفاق على جعل "التقرير العالمي لرصد التعليم" الذي تصدره اليونسكو UNESCO's Global Education Monitoring Report، الآلية الأساسية لرصد ومتابعة تحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة Sustainable Development Goal (SDG) 4 في إطار جدول أعمال ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة الذي تبنته الدول الأعضاء في الأمم المتحدة كرؤية جماعية. فمن بين الأهداف السبعة عشر للتنمية المستدامة التي ينبغي تحقيقها بحلول عام ٢٠٣٠، يركز الهدف الرابع (SDG4) على التعليم ويهدف إلى "ضمان التعليم الجيد الشامل والمتكافئ وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع". وتتطلب الحياة المستدامة تحولا كبيرا في عادات التفكير، ويجب أن يكون للتعليم دور مهم

في إحداث هذا التحول. ومن المهم، بشكل خاص، أن نأخذ بعين الاعتبار الصورة الأكبر للتحديات العالمية عند الحديث عن كفاءة التعليم.

ويُفترض أن يكون المعلمون من بين الأطراف الأساسية في عملية التغيير. وانطلاقا من خبرتي البحثية والعملية التي تمتد لأكثر من ثلاثة عقود في مجال إعداد المعلم، فإنني سوف أتحدث عن الدور الأساسي للمعلمين كمتعلمين من أجل تمكينهم من القيام بالأدوار المتوقعة منهم. وفي موازاة ذلك، سوف أتبنى موقفا معارضا للاتجاه السائد الذي يُحمل المعلمين مسؤولية ضعف كفاءة التعليم وزيادة معدلات الهدر. ومن أجل القيام بذلك، سوف أناقش طبيعة التعلم والإعداد الذي ينبغي على المعلمين الحصول عليه بحيث يمكنهم التعامل بنجاح مع الأدوار المتناقضة التي تنتظرهم في بيئة العمل التعليمية. وتعتمد هذه الورقة بشكل أساسي على نتائج دراسة تم فيها استطلاع آراء الطلبة حول التعليم المدرسي والدروس الخصوصية. وتطالب الورقة في النهاية بضرورة العمل على إثراء بيئات التعلم التي تسمح بتمكين المعلمين، مع ضرورة إعادة النظر في مفهوم القيادة ومراجعته.

الاستماع لآراء الطلبة حول التعليم المدرسي والدروس الخصوصية

لقد أمضيت معظم حياتي المهنية في هونج كونج، ولذلك فإنني سأبدأ بنظام التعليم الذي أعرفه جيدا لتوضيح الأفكار التي أريد التحدث عنها. إن نظام التعليم الرسمي في هونج كونج، مثله مثل كثير من الأنظمة التعليمية في مناطق كثيرة من العالم (Bray, 2009)، يوجد بالتوازي مع قطاع كبير للتعليم الخاص أو ما يعرف بالدروس الخصوصية. وتمارس بعض هذه الدروس الخصوصية، بشكل رسمي، من خلال شركات تعليمية خاصة، بعضها يعمل على طريقة السلاسل الجارية (Kwo & Bray, 2011). وتستخدم كثير من مراكز الدروس الخصوصية الكبيرة استراتيجيات تشبه تلك التي يستخدمها نجوم الموضة والمشاهير من الفنانين والموسيقيين لجذب الطلبة. كما يلجأ بعض طلبة الجامعة إلى تقديم الدروس الخصوصية، بشكل غير رسمي، للطلبة الأصغر سنا كوسيلة لكسب دخل يؤمن لهم نفقاتهم اليومية. وقد يقوم بعض الأفراد الآخرين أيضا بتقديم الدروس الخصوصية، بطريقة غير رسمية، سواء بشكل فردي لطالب واحد أو لمجموعة صغيرة من الطلبة.

إن الدراسة التي نعرض نتائجها في هذه الورقة (Kwo & Bray, 2014) قد جاءت نتيجة اهتمامي بالتعرف على آراء الطلبة حول التدريس والدروس الخصوصية والتعلم، وذلك في ضوء أهداف الإصلاحات التربوية. وقد شملت عينة الدراسة ١٦ مدرسة ثانوية، تمثل ٣% من إجمالي عدد المدارس الثانوية في هونج كونج، تم اختيارها بطريقة عشوائية. وفي كل مدرسة، تم اختيار فصلين، أحدهما في الصف التاسع والثاني في الصف الثاني عشر. ومن بين ١٦٤٦ استبانة تم توزيعها، تم استلام ١٦٢٤ استبانة صالحة للتحليل. وبالإضافة إلى أداة الاستبانة، تم إجراء مقابلات شخصية مع ١٠١ من الطلبة. وقد روعي في

اختيار عينة الدراسة التمثيل المتوازن للجنسين من الفتيات والصبية، وأيضا التمثيل المتوازن للطلبة الذي يتلقون دروسا خصوصية والطلبة الذين لا يتلقون هذه الدروس.

وسوف نركز في هذه الورقة على النتائج التي أسفرت عنها المقابلات الشخصية، حيث تم تحليل إجابات الطلبة في هذه المقابلات، وتحديد الموضوعات الأساسية التي برزت في أجوبة الطلبة وتصنيفها. وقد كشف تحليل البيانات عن وجود مؤشرات معينة، تم التأكد منها من خلال تحديد العبارات التي تكررت بشكل واضح في إجابات الطلبة عن أسئلة المقابلة. ومن أبرز هذه المؤشرات إدراك الطلبة للاختلاف، في أساليب التدريس والاتجاه نحو التعلم، بين التعليم المدرسي من جهة، والدروس الخصوصية من جهة أخرى. وسوف نسلط الضوء هنا على مقارنة خبرات الطلبة في التعليم المدرسي بخبراتهم في الدروس الخصوصية، من خلال عرض مقتبسات من إجاباتهم عن أسئلة المقابلة، وأيضا من خلال تحليل هذه الإجابات بشكل أكثر عمقا لكشف ما تنطوي عليه من دلالات. وتسمح لنا هذه المنهجية بتصنيف البيانات في مجموعات تساعدنا على قراءتها بشكل منظم والخروج منها باستنتاجات منطقية، مع الحفاظ في الوقت نفسه على الآراء الأصلية الموثقة التي عبر عنها الطلبة.

أساليب التدريس

إن الاختلاف في أساليب التدريس بين معلمي المدارس الرسمية ومعلمي الدروس الخصوصية، يعد من بين العناصر الأساسية التي تدفع الطلبة وأولياء الأمور إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية. ويعرض الجدول رقم (١) مقتطفات من أجوبة الطلبة في المقابلة عن آرائهم بشأن الاختلاف في أساليب التدريس. فكثير من الطلبة يلجئون إلى الدروس الخصوصية لأنهم يشعرون بأنهم معلميهم في المدارس لا يركزون بشكل كاف على أساليب وفنيات التعامل مع الاختبارات؛ حيث يركز معلمي المدارس على المعارف العامة بينما يركز معلمي الدروس الخصوصية على الإعداد للاختبارات.

جدول رقم (١): مقارنة الطلبة لأساليب التدريس التي يتبعها كل من معلمي المدارس ومعلمي الدروس الخصوصية

معلمي المدارس	معلمي الدروس الخصوصية
المحتوى	*مهارات الأداء في الاختبارات*
معلمو المدارس يركزون بشكل أساسي على معرفة المحتوى. وهم لا يمتلكون الوقت الكافي لإنهاء المقرر، فضلا عن تدريبنا على مهارات الأداء في الاختبار؛ فقليل منهم فقط هم من يدربونا على هذه المهارات.	معلمو الدروس الخصوصية يتحدثون كثيرا عن مهارات الأداء في الاختبار، ويمكنهم تخمين أسئلة الاختبار. كما أنهم يقدمون لنا بعض الإرشادات المهمة في هذا الشأن.
أنا أعتقد أن معلمي المدرسة يقدمون لنا المعارف، ولكنهم لا يعلموننا كيف نحفظ النقاط المهمة في هذه المعارف ونتذكرها بسهولة. ولذلك فأساليبهم التدريسية لا تكفي لتلبية مطالب الاختبارات العامة.	معلمو الدروس الخصوصية يساعدونني على تنمية مهارات الأداء في الاختبار، مثل كيفية التركيز على النقاط الأساسية التي يجب تذكرها، وكيفية التعامل مع الوقت وإدارته أثناء الاختبار.
الاهتمام العام	*التركيز الانتقائي*
أعتقد أن معلمي المدرسة يساعدوننا على النمو والتقدم بطرق مختلفة. إنهم يعلموننا الاتجاهات نحو الحياة، وكيفية التعامل مع المشكلات. ولذلك فربما لا يجدون الوقت الكافي للتدريس؛ حيث يضطرون إلى الإسراع في تغطية المنهج المقرر.	يركز معلمو الدروس الخصوصية بشكل حصري على مهارات الاختبار؛ حيث يشرحون لي أسئلة الاختبار، وصيغها المحتملة، ويعلمونني كيف يمكنني الإجابة عنها. ونتيجة لهذا الدعم، لا أعتقد أن الامتحانات سوف تكون بالصعوبة التي يمكن أن يتخيلها المرء.
ينصب تركيز معلمة المدرسة على إنهاء المقرر أولا، ثم بعد ذلك تمضي الوقت معنا في إجراء المراجعات استعدادا للاختبار. ودائما ما يكون الوقت محدودا، ولذلك فإنها دائما ما تتحدث بسرعة.	المعلمون الخصوصيون لا يدرسون وفقا للمنهج المقرر، ولكنهم يزودوننا بأوراق الاختبارات السابقة، وبالأشكال المختلفة للأسئلة التي عادة ما تكون أكثر تنوعا وأكثر تعقيدا من تلك التي يزودنا بها معلم المدرسة.
معلمي في المدرسة يشرح لي كل المفاهيم المقررة باستخدام الرسومات التوضيحية، وهذا يقوي من معارفي الأساسية. وعلى الرغم من ذلك، فكثير من زملائي لا يرون في ذلك أي صلة بالاختبارات.	معلمي الخصوصي دائما ما يثير أسئلة تتعلق بالتدرب على التعامل مع ورقة الاختبار. ولذلك فإلى جانب المعرفة القوية التي يزودني بها معلم المدرسة، يساعدني المعلم الخصوصي على عرض هذه المعرفة بشكل أفضل عند الأداء في الاختبار.
معلم المدرسة يعلمك ١٢٠% من أجل الاختبار [أي أكثر من المطلوب للاختبار]. ولذلك فإنك تحتاج إلى مزيد من الوقت لتذاكر الـ ١٢٠% من أجل الاختبار. وإنه لأمر شاق أن تبذل مجهودا مضاعفا في المذاكرة من أجل الاستعداد للاختبار.	كقاعدة أساسية، فإنك إذا تعلمت على يد معلم خصوصي، فسيصبح لديك ٩٠% من الأسئلة التي ستأتي في الاختبار. ولذلك فإنك لن تقضي وقتا كبيرا في المذاكرة استعدادا للاختبار.

المصدر: مقتبس من: Kwo & Bray (2014, p.409)

وهكذا يتضح من التعليقات السابقة للطلبة أنهم يشعرون بأن معلمي المدارس يهتمون بشكل أكبر بالمعارف والمفاهيم الواسعة التي يتضمنها المنهج وبالتنمية الشخصية للطلبة، وذلك على حساب مساعدة الطلبة على الاستعداد للاختبار وامتلاك المهارات المطلوبة للأداء فيه بصورة جيدة. وفي المقابل، يرى الطلبة أن أساليب التدريس التي يتبعها معلمو الدروس الخصوصية تركز بشكل حصري على الاختبارات. ويعتقد الطلبة أن معلمي المدارس مسؤولون عن تغطية كل عناصر المنهج الدراسي المقرر تحت ضغط الوقت المحدود؛ ونتيجة لذلك يعجزون عن تقديم الدعم والمساندة الفردية لطلبتهم، وهذا ما يدفع الطلبة إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية طلبا للدعم والمساعدة.

ومن الملاحظات الملفتة في حديث أحد الطلبة عن العلاقة بين التعلم والاختبار أن معلم المدرسة يقدم ١٢٠% مما يحتاجه الطالب في الاختبار، بينما يركز المعلم الخصوصي بطريقة انتقائية على ٩٠% من الأسئلة المتوقعة في الاختبار. ومن ثم فإن هذا الطالب ينظر إلى المعلم الذي يبذل جهدا كبيرا في تدريس المفاهيم اللازمة للوصول إلى فهم جيد للمادة الدراسية، ينظر إليه على أنه يتبع استراتيجية غير مناسبة للإعداد للاختبار. وهكذا يبدو أن مهارات الأداء في الاختبارات قد أصبحت تحظى بأولوية تفوق التعلم الجيد والفهم العميق للمفاهيم والمعارف المقررة.

اتجاهات التعلم لدى الطلبة

يعرض الجدول رقم (٢) مزيدا من التحليلات لإجابات الطلبة في المقابلات الشخصية. وقد أظهرت هذه التحليلات وجود اختلافات كبيرة، بين بيئة المدرسة وبيئة الدروس الخصوصية، فيما يتعلق بمعايير السلوك المتوقع للطلبة. فعلى المستوى الأقل ظهورا، يمكن رؤية جذور هذه الاختلافات في مشاعر الطلبة تجاه علاقاتهم بمعلمي المدرسة ومعلمي الدروس الخصوصية. فبعيدا عن الأسلوب المتبع في تغطية المنهج، ينخرط معلمو المدرسة في بعض الأعمال الروتينية مثل فرض الواجبات المنزلية، ووضع الدرجات، وضبط الصف وإدارته، وهي أمور قد لا تحظى بالضرورة بقبول الطلبة أو تنال استحسانهم. إضافة إلى ذلك، قد يفتقد الطلبة في المدرسة إلى وجود قناة للتعبير عن احتياجاتهم وتوطيد علاقات التعاون في العمل. وحتى عندما تكون هناك قناة متاحة يُدعى الطلبة من خلالها إلى طرح ما يراودهم من أسئلة، فإن كثيرا من الطلبة يحجمون عن استخدامها لأنهم يدركون حجم الأعباء والمسؤوليات التي تشغل وقت معلمهم داخل الفصل وخارجه. ولذلك فإن ضعف الروابط الإنسانية في المدرسة يمكن أن يفسر لنا كيف تؤدي الفجوات والصراعات التي لا يتم معالجتها إلى سيادة مناخ من عدم الاحترام المتبادل بين الطلبة والمعلمين، مما يؤثر سلبا على تلبية احتياجات التعلم لدى الطلبة. وفي هذه الحالة، فإن الطلبة الذين تسعفهم ظروفهم المادية سوف يلجؤون على الأرجح إلى الدروس الخصوصية كبديل لهذا المناخ المدرسي السيء.

وعلى الرغم من ذلك، لا يبدو أن الدروس الخصوصية تمثل حلا جاهزا للقضايا العالقة في العلاقة بين التعليم والتعلم. فملاحظات الطلبة حول الأعمال الروتينية في المدارس تعد بمثابة صرخة احتجاج قوية من أجل حصد الدرجات وزيادة التحصيل. ولكن، في المقابل، لا تظهر ملاحظاتهم أي توق من جانبهم للتعلم الذاتي والاستكشاف وتنمية الإبداع. ربما لم يكن لدى الطلبة الذين شاركوا في المقابلات الشخصية فهم واضح لاحتياجات التعلم الخاصة بهم في المستويات المختلفة، وربما طغيت على عينة الدراسة نسبة كبيرة من الطلبة الذين يسعون إلى الدروس الخصوصية تماشيا مع التيار السائد في المجتمع. فقد تحدث أحد الطلبة عن صديق له "يبدو أنه يتعلم ببطء" ولكنه "يفهم في الواقع بصورة واضحة وعميقة" لأنه يحافظ على تركيزه وانتباهه في الفصل أثناء شرح المعلم. وهذه العبارة تثير لدينا أسئلة حول ما يدفع الطالب إلى الانتباه لتحصيل تعلم بطيء في الوقت الذي يتوقع فيه معظم المعلمين من الطلبة أن يتعلموا بالسرعة التي تناسب أسلوبهم في التدريس.

وفي المقابل، لا تُظهر تعليقات الطلبة حول الدروس الخصوصية أية إشارات على التعلم العميق. خلافا لذلك، تتحدث معظم التعليقات عن التدرب على الأداء في الاختبار، وعن تهيئة الجو المناسب أثناء مراجعة المعارف استعدادا للاختبار. ولم نجد في تعليقات الطلبة حول أهمية التعلم في المدرسة ما يستحق الذكر سوى ما عبر عنه أحد الطلبة بقوله: "إنني بالفعل أتعلم من مختلف المعلمين في المدرسة أشياء يمكن تطبيقها في الحياة اليومية على المدى الطويل"؛ ولكن قليل هم الطلبة الذين يتبنون مثل هذا التوجهات العميقة، حيث إن معظم الطلبة على استعداد لدفع الأموال الطائلة على الدروس الخصوصية من أجل الحصول على تعلم سطحي.

جدول رقم (٢): مقارنة الطلبة لاتجاهات التعلم في المدرسة وفي الدروس الخصوصية في هونج كونج

اتجاهات التعلم في المدرسة	اتجاهات التعلم في الدروس الخصوصية
البنية الجامدة والأعمال الروتينية	*المناخ العام والعلاقات الشخصية*
دروس المدرسة تشعرنا بالممل؛ حيث نعتمد طيلة الوقت على الكتب المدرسية في التعلم. ولذلك ينام بعض زملائي أثناء الحصة. وهناك دروس كثيرة خلال الأسبوع. ولذا فقد تعودنا على عدم الاهتمام بوقت الحصة.	في بعض الأحيان، يقدم لنا معلمو الدروس الخصوصية المحتوى التعليمي بطريقة مرحة وبأسلوب شيق. ولذلك فأنا أشعر بالراحة والاسترخاء أثناء الدروس الخصوصية؛ فالجو فيها يكون أكثر مرحا وتشويقا عن المدرسة.
لا يكون المعلمون متواجدين بعد المدرسة. وأثناء المدرسة، لا يمكنني الحصول على المساعدة بسهولة. ولذلك فأنا أحب ما أتعلمه من المعلم الخصوصي؛ حيث يساعدني على الإجابة عن أسئلة المعلم في المدرسة. وربما يعتقد معلمي	إن مراكز الدروس الخصوصية تلبي بالفعل احتياجات الشباب؛ حيث يعلمون أننا في هذه الأيام نحب التواصل عبر الإنترنت. فنحن نتواصل مع معلمينا الخصوصيين عن طريق الفيسبوك ومنتديات الإنترنت. وأحيانا ينفذون بعض الأنشطة التي تعزز الروابط والعلاقات فيما بيننا.

أنني أبذل جهدا كبيرا في المذاكرة، وهذا يشعرني بالثقة في نفسي.	
احتياجات التعلم العميقة	*احتياجات التعلم السطحية*
إنني أحتاج إلى التدريب من خلال إجراء كثير من التمرينات، ولا يمكنني أن أفهم بسهولة من خلال شرح المعلم فقط. كما أنني غالبا ما أكون شارد الذهن، ولذا فأنا أحتاج إلى إجراء كثير من المراجعات. ومع ذلك، فإنني لا أحظى بالدعم والمساعدة الكافية التي تلبي احتياجاتي.	إن فصول الدروس الخصوصية التي تكون مكتظة بالطلبة لا تلبي احتياجاتي لاستيعاب المفاهيم الصعبة. ومع ذلك، فأنا أذهب إليها للتدرب على المهارات اللغوية العامة. فعلى سبيل المثال، يعلمنا المعلمون الخصوصيون كيف نضع أقواسا حول الفقرات التي تحتوي على جمل مهمة.
يجلس أحد أصدقائي منتبها للغاية في الفصل. وعلى الرغم من أنه يتعلم ببطيء على ما يبدو، لكنه يفهم في الواقع بصورة واضحة وعميقة، حيث يشرح لي ما يتعلمه.	لا يمكنني أن أعثر على أصدقاء في مراكز الدروس الخصوصية، ولذلك فأنا أشعر هناك بالملل. وحضور الدروس الخصوصية بعد المدرسة يجعلني أشعر بالتعب والإنهاك، ولكنني مضطر إلى الذهاب إليها لأن علىَّ أن أطيع والدي.
ليس لدينا في المدرسة معلمين من النوع الذي يسمى "بالمعلمين النجوم". ونحن غالبا لا نحترم المعلمين الجيدين. وعلى الرغم من ذلك، فإنني بالفعل أتعلم من مختلف المعلمين في المدرسة أشياء يمكن تطبيقها في الحياة اليومية على المدى الطويل.	هناك تضخيم مبالغ فيه في النظر إلى نجوم الدروس الخصوصية من المعلمين. فإذا لم تذاكر جيدا، لا أعتقد أن في إمكانهم أن يساعدوك على الحصول على درجة جيدة. إنهم فقط يوفرون فرصا إضافية للتعلم.

المصدر: مقتبس من: Kwo & Bray (2014, pp. 410-411)

خطر تشويه التعلم

إن السيناريو الذي نتحدث عنه هنا لا يمكن أن يمنح القطاع الخاص أفضلية على القطاع العام؛ حيث ينطوي على خطر تشويه التعلم، الذي يعد من أهم عوامل الهدر. فالكفاءة في إظهار الدرجات المرتفعة قد تؤدي بشكل غير مباشر إلى منع الطلبة من اتباع المسارات الطبيعية للتعلم من خلال الاستكشاف والبحث العميق، وهو ما سألقي عليه مزيدا من الضوء فيما يلي.

- **معنى التحديات**

لا يمكن إثارة الدافعية للتعلم في المدرسة عندما يكون الطلبة معرضين للترهيب بسبب إكراههم على تعلم كم كبير من المحتوى في إطار زمني محدود. فكلما كانت لديهم توجهات سلبية نحو التعلم نتيجة عدم قدرتهم على مجاراة سرعة المعلمين في تقديم المحتوى، كلما ألمت بهم مشاعر الخوف. ولذلك فمن الطبيعي بالنسبة للطلبة أن يشعروا بالحاجة إلى الحلول السريعة من أجل التعلم. والسوق يقدم جميع أنواع الحلول السريعة للمشكلات التي ربما لم يتم تحديدها بصورة واضحة.

ومن بين طرق تحديد المشكلة كشف التناقض بين التعلم والتقويم. فإذا اعتبرنا أن الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال التقويم هي الهدف الأوحد، فإن العمليات المعرفية التي يقوم بها الطلبة كأفراد لن تكون ذات قيمة ولن تحظى بأية أهمية. ولكن إذا نظرنا إلى التعلم بوصفه رحلة للاستكشاف، فإن الدعم اللازم لتلبية احتياجات التعلم لا يكون من خلال البحث عن الطريق السهل أو الاعتماد على الشعور الخادع بإحراز التقدم بالنظر إلى نتائج التحصيل. فالدعم الفعال يجب أن يُقدم استجابةً لاحتياجات كل متعلم في أثناء رحلة تعلمه التي يقودها بنفسه. ولذلك فإذا كان المعلمون في المدارس وفي الدروس الخصوصية ملتزمين بتيسير عملية التعلم، فيجب عليهم أن يركزوا على إثارة حب الفضول والدافعية للتعلم لدى الطلبة، قبل أن يقدموا الدعم المناسب لهم وفقا لاحتياجاتهم التعليمية. ويجب علينا أن نعيد النظر في مفهوم تنوع احتياجات التعلم لدى الطلبة؛ فلا يقتصر هذا المفهوم على إدراك الاختلافات بين الطلبة في الميول والاتجاهات وأنماط التعلم، بل يتجاوز ذلك إلى إدراك الاختلافات فيما بينهم في سرعة التعلم. وينبغي أن نأخذ في اعتبارنا كلا من الأجزاء الصغيرة والصورة الكبيرة، ونهتم بالطلبة كأفراد وكمجموعات، ونحرص على تنمية حب الاستكشاف إلى جانب التمكن من المهارات الأساسية، ونهتم بالتفكير النقدي ولكن من دون أن نهمل حفظ الحقائق والمعلومات الأساسية.

- **تقويم من دون تعلم**

سواء كانوا في المدرسة أم في الدروس الخصوصية، فليس أمام الطلبة سوى مواجهة مشكلات التعلم على المستوى الشخصي إذا كان عليهم أن يتوصلوا إلى حلول. ومع ذلك، فإن النظرة المتسرعة للتعليم المدرسي السيء الذي يؤدي إلى لجوء الطلبة للدروس الخصوصية، هذه النظرة تقفز على المشكلة الحقيقية التي تنطوي عليها الخطابات السائدة حول السعي لتحقيق النجاح وزيادة التحصيل. فالنظرة النفعية الضيقة للنجاح تنطوي على إنكار قوي لعمليات التعلم الحقيقية. فالمعلمون في المدارس وفي الدروس الخصوصية يمكنهم أن يطلقوا ادعاءات خادعة ورنانة حول نواياهم الصادقة، بينما هم في الحقيقة لا يعرفون معنى الدعم المطلوب تقديمه للطلبة من أجل إحراز التقدم في التعلم بمعناه الصحيح الذي يقود إلى إنجاز حقيقي.

وكثيرا ما يُنظر إلى الاختبارات بوصفها المصدر الأساسي للضغوط التي تخيم على فضاء التعلم، حيث يميل المعلمون، سواء في المدارس أو في الدروس الخصوصية، إلى تجاهل الاعتراف بوجود فجوة طبيعية بين التدريس والدروس الخصوصية من جهة، والتعلم من جهة أخرى. ويمكن أن يؤدي هذا التجاهل إلى تشويه التعلم ومضاعفة الخوف من الصعوبات تحت ضغط الاختبارات. ومن ثم يصبح تقويم التعلم من خلال الاختبارات مطلبا ثقيلا يتم تحقيقه على حساب التعلم ذاته. وعندما تستمر هذه الصورة المشوهة حول التعلم مع جموع المتعلمين الخائفين، ربما تظهر عدسات جديدة تساعدنا على فك شفرة العلاقة بين التعليم المدرسي والدروس الخصوصية.

- **قيود الوقت مع أسلوب التدريس القائم على التلقين**

لكي نفهم معنى الدعم بشكل أعمق، قد يكون من المفيد أن نستخدم أسلوب الاستعارة لتوضيح القضايا ذات الصلة بنقاشنا الحالي. فبالنسبة لكثير من الطلبة الذين يلجؤون إلى الدروس الخصوصية، ينظر إلى المعلمين في نظام التعليم العام الذي يقدم تعليما مجانيا للجميع على أنهم يتبعون على الأرجح أسلوب التدريس القائم على التلقين، من دون إتاحة مساحة مناسبة لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة لدى الطلبة. إن معلمي المدرسة يشبهون، بشكل أو بآخر، سائقي الحافلات الذي يقولون إنهم يوصلون جميع الركاب (الطلبة في التعليم المجاني) إلى محطات الوصول المحددة (تغطية المنهج الدراسي). ولأن المعلمين يركزون على موضوعات المنهج بهدف تغطية كل عناصر المحتوى في الوقت المحدد، فإنهم قد يعجزون عن مراعاة التنوع الكبير بين الطلبة في احتياجات التعلم، ولا يتمكنون من ضبط سرعة تقديم المحتوى وفقا لاستجابة كل طالب على حدة.

إن تغطية المحتوى بهذا المعنى، إذ تصبح الطريقة السائدة لتطبيق المنهج الدراسي من أجل إعداد الطلبة للامتحانات، إنما هي أشبه ما تكون بسائق الحافلة الذي يركز على قيادة الحافلة نحو محطة الوصول بالسرعة المحسوبة وفق الجدول الزمني المحدد، بغض النظر عما إذا كان هناك ركاب على الحافلة أم لا (أي طلبة حاضرين ذهنيا ومعرفيا في حجرة الدراسة)، أو أن هؤلاء الركاب لديهم استعداد للاشتراك في كل أجزاء الرحلة وفق الجدول المحدد (أي مستعدين للتعلم بسرعة واحدة وبأسلوب تدريس واحد). والركاب المفقودين يشبهون الطلبة الذي يهتم آباؤهم بصعوبات التعلم أو بتحسين القدرة التنافسية لأولادهم إلى درجة أنهم على استعداد لدفع الأموال الطائلة على الدروس الخصوصية من أجل حصول أولادهم على تعليم علاجي أو تحسين أدائهم.

إن الدروس الخصوصية أشبه ما تكون بخدمة المواصلات الخاصة التي تعمل إلى جانب المواصلات العامة، والتي تقدم وعودا صريحة بتوصيل الركاب إلى محطات وصولهم. وقد يساعدنا هذا التشبيه في تسليط الضوء على الدوافع التي تكمن خلف السعي لطب مساعدة تعليمية إضافية من خارج التعليم المدرسي. وهذا التشبيه لا يعكس بشكل كامل العلاقة المعقدة بين التعليم المجاني والدروس الخصوصية، ولكنه يثير التساؤل حول ما إذا كان الطلبة وأولياء أمورهم على دراية باحتياجاتهم الخاصة عندما يسعون للحصول على خدمة مدفوعة الأجر. والسؤال الآن: إلى أين يأخذ المعلمون الخصوصيون الطلبة الذين يشبهون الركاب غير القادرين على، أو غير الراغبين في، السفر بواسطة الحافلات المجانية؟ هل قدرات التعلم لدى الطلبة تتحسن في الدروس الخصوصية بحيث يمكنهم الاستفادة من التعليم العام، أم أنهم يتعلمون فقط أن يصبحوا أكثر اتكالية واعتمادا على الآخرين في التعلم؟ وما التكاليف غير المالية الناجمة عن اللجوء إلى

التعليم الموازي بالإضافة إلى الحضور في التعليم المدرسي بالجسد ولكن مع احتمال الانفصال عن عمليات التعليم والتعلم التي تتم فيه؟

- **صرف الانتباه عن التعلم**

في بعض الأحيان لا يكون هناك اهتمام كاف بقضية تعرف احتياجات التعلم كخطوة مهمة لطلب الدعم والمساعدة التعليمية. وقد يلجأ بعض الطلبة وأولياء الأمور إلى الدروس الخصوصية على أمل أن تساعدهم هذه الدروس في معالجة جوانب الضعف والقصور غير المحددة بوضوح. وقد يلجأ آخرون إلى الدروس الخصوصية حتى ولو لم تكن لديهم احتياجات حقيقية لتلقي هذه الدروس، ولكن يفعلون ذلك لمجرد أنهم يلاحظون الآخرين يتلقون دروسا خصوصية، ومن ثم فإنهم يخافون أن يفقدوا شيئا مفيدا حتى لو كان ذلك على حساب وقت الفراغ والأنشطة الأخرى. ويعرف البعض الآخر أنهم سوف يتلقون الدعم المطلوب من الدروس الخصوصية، ولذلك فإنهم يقللون الجهد المبذول في التعليم المجاني، وربما يعملون على تشتيت زملائهم في المدرسة وصرف انتباههم، مما يسهم في زيادة أعداد المتسربين من التعليم. ونتيجة لذلك، يصبح التعلم في المدارس الرسمية ضعيف الكفاءة – ويزداد الطلب على الدروس الخصوصية أكثر فأكثر. ويتراجع هدف تحسين قدرات الطلبة على التعلم الذاتي لحساب فكرة تغطية المنهج المقرر والحصول على المساعدة عبر الدروس الخصوصية لتعلم هذا المقرر وزيادة التحصيل.

إثراء البيئة التعليمية

تسعى حركة التعليم للجميع Education for All (EFA) التي أطلقتها منظمة اليونسكو وغيرها من المنظمات الدولية المعنية بالتعليم في العام ٢٠٠٠، والتي تم إدماجها في أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة لعام ٢٠١٥، تسعى هذه الحركة لتحقيق المساواة في الفرص التعليمية للجميع. ويمكن للإصلاحات التعليمية أن تشجع المبادرات الإبداعية في التعليم من أجل تحسين كفاءة التعلم وفعاليته. ومع ذلك، فنحن في حاجة إلى مقارنة البيئة التعليمية للمدرسة بالبيئة التعليمية للدروس الخصوصية. لقد كان التعليم يُنظر إليه دائما على أنه أداة للتقدم الاجتماعي عبر الأجيال؛ وعندما ظهرت علامات اللامساواة في التعليم، اتجهت الأسر إلى الدروس الخصوصية. وتقاوم الدروس الخصوصية إلى حد ما الإصلاحات التعليمية من خلال الحفاظ على التفاوت واللامساواة (Bray, 2009). ونتيجة للتقدم في تحقيق المساواة في الفرص التعليمية المتاحة في التعليم العام، تستثمر الأسر في الدروس الخصوصية لضمان تفوق أبنائها على المنافسين. ولقد أدى التوسع في التعليم المدرسي عبر خطة التعليم للجميع إلى زيادة وعي الأسر بقدرتها على المنافسة للاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة، ولكنها أيضا أصبحت تدرك أنها تحتاج إلى الدروس الخصوصية لكي تنافس بفعالية. والسؤال الآن هو: ما مستقبل التعليم الجيد للجميع؟

إن هذا السؤال يتحدى الحدود التقليدية بين القطاع العام والقطاع الخاص في التعليم، ويجعلنا نعيد التفكير في بعض القضايا المهمة ذات الصلة بالطلبة والمعلمين وعمليات التعليم والتعلم. إضافة إلى ذلك، تعد آراء أولياء الأمور مهمة للغاية لإثراء البيئة التعليمية والحفاظ عليها من أجل تقليل الهدر في التعليم.

- **ترسيم احتياجات التعلم وأهدافه**

من البديهي أن التدريس يتعلق بتيسير التعلم، واللجوء إلى الدروس الخصوصية غالبا ما يكون نتيجة لانفصال الطلبة عن التعلم. ومع توافر قناة إضافية للتعلم، يظل الطالب هو المسؤول الأول عن التعلم. وهذه النظرة للطبيعة المفتوحة للتعليم والتعلم تتناقض إلى حد كبير مع النظرة إلى نتائج التعلم التي يتم تحديدها بصورة ضيقة اعتمادا على تحصيل الطلبة في الاختبارات. والمعلمون من جهتهم حائرون بين المقاربات التدريسية المختلفة: مقاربة التلقين في مقابل مقاربة التيسير. وفي الحقيقة فإن المشكلة تتجاوز قضية معرفة المعلمين بمحتوى المنهج وبأساليب التدريس الصحيحة. فالتعليم والتعلم يمكن تحديده بشكل دقيق فقط من خلال وعي المعلمين بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة – وغالبا ما تكون رغبتهم في اتباع الطريق السهل في التعليم متناقضة مع مطالب تنمية التفكير النقدي والإبداعي في أجندة إصلاح التعليم.

لقد ظهرت صناعة الدروس الخصوصية لتبيع خدمات التدريب على مهارات الاختبار، لكنها لا تتطرق بالضرورة إلى التحديات الأساسية للتعلم التي يجب على كل طالب أن يتمكن منها كمتعلم. ودفع الأموال في مقابل تعلم الأشياء المرغوبة ربما يصرف الجهد عن مواجهة صعوبات التعلم. فالطلبة الذين يعانون من ضعف التحصيل بسبب عدم تكيفهم مع المنهج المدرسي أو بسبب عدم تلبية احتياجات التعلم الخاصة بهم، قد لا يحصلون في الدروس الخصوصية سوى على تكرار لما تم تعلمه في المدرسة. وفي هذه الحالة، فإن الأموال التي تنفق على الدروس الخصوصية قد لا يكون لها عوائد إيجابية، بل إنها قد تؤدي إلى زيادة الملل ومشاعر الغضب.

إن معلمي المدارس ومعلمي الدروس الخصوصية لا يمكنهم مساعدة الطلبة على تحقيق تقدم حقيقي إلا من خلال تحديد الفجوة بين الاحتياجات الأولية للطلبة والأهداف العليا للتعلم.

- **إعادة النظر في دوافع التعليم والتعلم**

مع سيادة الصورة السلبية التي ترى أن الدافع من وراء سعي الطلبة للحصول على دروس خصوصية هو درجات الاختبار، وأن الدافع من وراء إعطاء المعلمين دروسا خصوصية هو المنفعة المادية، فمن المفيد أن نستمع إلى الرأي التالي الذي عبر عنه أحد معملي الدروس الخصوصية الذي ترك التدريس في المدرسة:

> لقد وقعت في بعض الأخطاء الغبية أثناء تعاملاتي مع زملائي ورؤسائي في محاولة مني لتجاوز أسوار التقاليد ومناطق الراحة من أجل تطبيق ما شعرت بأنه سوف يساعد حقا الطلبة على التعلم والنمو. فكل هذا الجهد لمساعدة الطلبة على النمو والنجاح قد يجعل المعلمين عاجزين في الواقع عن رؤية حقيقة أن الزملاء (المعلمين) ورؤساء الأقسام وحتى مديري المدارس يحتاجون إلى التعلم والنمو، وأن هذا يأخذ وقتا طويلا. لقد ظلت هذه الحقيقة غائبة عني لبعض الوقت حتى تمكنت من الرجوع خطوة إلى الوراء وإعادة التفكير في مساري الخاطئ، بعد أن تركت الخدمة ...

إن هذا المقتبس يبرز بجلاء القضية الأكبر المتعلقة بالقيم المتضمنة في عمليات التعليم والتعلم، والتي تشمل قيم الزمالة. وهذه القيم التي تتبناها الأطراف التربوية على اختلاف أدوارها ومواقعها الوظيفية هي التي تحدد الأولويات الخاصة بالممارسات المطبقة. ويمكن أن تكون التناقضات والاختلافات مصدرا ثريا للتعلم بالنسبة للتربويين، ولكن للأسف ليس هناك اهتماما كافيا بتعلم كيفية تنمية قيم الزمالة، وبخاصة عندما يعمل المعلمون في عزلة عن بعضهم بعضا. ولذلك فإن تهيئة بيئة إيجابية للتعلم دائما ما يشكل تحديا كبيرا بالنسبة للتربويين.

- **التعلم بوصفه انخراطا في البحث**

بوصفي أستاذة في مجال إعداد المعلم، فإنني حريصة على تطبيق أفكاري حول التعليم والتعلم في دورات تدريب المعلمين قبل الخدمة (Kwo, 2010a). ويعود الفضل في نموي المهني وتطوري الفكري، في المقام الأول، إلى الصعوبات التي واجهتها، وإلى استجابتي الإيجابية لهذه الصعوبات والعقبات. فالصعوبات والتناقضات قد تكون دافعا قويا للبحث والتفكير. لقد أدت العلاقة المعقدة بين التعليم المدرسي والدروس الخصوصية إلى انخراطي في حوار نقدي مع طلبتي الذين أدرس لهم في كلية التربية، بهدف تحليل خطابات الإصلاح التربوي التي تطالب بالتحول من نقل المعرفة إلى بناء المعرفة عبر البحث والاستقصاء.

ولقد أدت رحلة البحث والاستقصاء مع طلبتي إلى خلق مجتمع للتعلم يهيئ لنا فرص الوصول إلى مستويات متقدمة من الفهم عبر تلاقح العقول في فضاء الأفكار. كما ساعدني زميلي على نقل نتائج هذه النقاشات إلى خارج حجرة الدراسة (Kwo & Fung, 2014). وقد أدى الانعتاق من أسر نموذج نقل المعرفة، إلى دخولنا في رحلة من التحول في العلاقات؛ حيث يتحرر جميع طلبة المعرفة من الامتثال للمعارف الجامدة التي يحددها الخبراء، ويتشاركون معا في بناء معارف جديدة بلا توقف.

- **توسيع الحوار إلى الفضاء العام**

تم توسيع هذا البحث ليشمل المنتدى العام لأولياء الأمور، الذي عقد في هونج كونج عام ٢٠١٣، وتم فيه التركيز على السؤال: لماذا تنتشر الدروس الخصوصية بهذا الشكل بينما يوجد تعليم مجاني للجميع؟ ولقد دخل بعض أولياء الأمور بالفعل في مناقشة حامية حول ما يشعرون به من قلق بشأن الظلم الذي يتعرض له أولادهم، ليس بسبب عدم قدرتهم على التعلم، ولكن لأن أداء زملاءهم يفوق مرحلتهم العمرية. لماذا؟ لأن كثيرا من "الدعم" الإضافي المقدم للطلبة يستهدف تحسين أدائهم وليس تشجيعهم على الانخراط في رحلة التعلم الحقيقي. ومثل هذا الدعم قد يتحول إلى نوع من الضغط، حيث يتساءل كثير من أولياء الأمور عما إذا كان في إمكان الدروس الخصوصية أن تقدم وصفة سحرية لمساعدة أولادهم على زيادة التحصيل.

ومن أجل مواجهة هذه المعضلات، وتحقيق الأهداف الرامية إلى "خلق بيئة تعلم تثير الفضول لدى الطلبة، وتحثهم على التفكير والبحث والاستكشاف"، وإيجاد نظام يتيح الفرصة أمام الطلبة "لإظهار قدراتهم على الإبداع والتفكير المستقل، ويعمل على رعاية المواهب الإبداعية" (Hong Kong Education Commission, 2000, p.34)، كل ذلك يحتاج من أولياء الأمور أن يصبحوا هم أيضا متعلمين. ويمكن استغلال النقاش والجدل حول هذه القضايا كفرصة لبناء العلاقات مع المعلمين في المدرسة، وفي الدروس الخصوصية، من أجل مصلحة الطلبة.

تنوع المعلمين والمقاربة الإنسانية في إعداد المعلم

لقد بدأت هذه الورقة بالحديث عن دعوة اليونسكو للتنمية المستدامة، وتسليط الضوء على السياقات المختلفة لتعلم الطلبة عبر المسارات المتوازية للتعليم المدرسي والدروس الخصوصية. ويقودنا الحديث عن بيئة التعلم إلى التركيز على المعلمين بوصفهم مهنيين على قدر كبير من التنوع. ومن خلال مناقشة هذا الموضوع، أريد أن ألقي الضوء على أهمية المقاربة الإنسانية في إعداد المعلم.

إن موضوع اختلاف المعلمين وتنوعهم من الموضوعات غير المطروقة في الأدبيات البحثية. وعادة ما ينظر إلى هذا المفهوم من زاوية الاختلافات بين المعلمين في التخصصات، والعمر، والجنس، والعرق. وفي دراسة سلطت الضوء على تنوع المعلمين من زاوية مستويات التعلم المستقل (Xiao and Kwo, 2017)، ظهر تنوع المعلمين بوصفه عملية لتطوير الذات وتنميتها من خلال مبدأ "تعلم لتكون". فالمعلم الناضج يستطيع تحويل التناقضات والصراعات إلى نوع من الانسجام والتناغم، مدفوعا بالتزام أخلاقي لخدمة النظام، ليس على مستوى البروتوكولات السطحية وإنما على مستوى أكثر عمقا يتعلق بالأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها.

ويجب أن تقوم برامج إعداد المعلم على الوعي بأهمية مراعاة الاختلاف والتنوع بين المعلمين. ويعد الوعي بتنوع المعلمين مهما على وجه الخصوص بالنسبة للمسؤولين عن تدريب المعلمين والقائمين على تقويم الأداء التدريسي ومراجعته. ولكي يكون مستقلا، يجب على كل معلم أن يكون مسؤولا عن عملية تحرير ذاته لاستكشاف موارده الداخلية المتنوعة بدلا من تلقي الوصفات الجاهزة والجامدة من مصادر خارجية.

إن المقاربة التقليدية في إعداد المعلم تركز على المعرفة الموضوعية، حيث ينظر إلى المعلمين عادة على أنهم مجرد تروس في آلة التعليم لاستقبال ونقل المعرفة المقننة إلى متعلمين متشابهين. ولكن عندما ننظر إلى التعليم بوصفه رحلة تقوم على مبدأ "تعلم لتكون"، كما أوصت منظمة اليونسكو UNESCO (1996, p.201)، حينئذ سيكون لزاما على جميع التربويين أن ينظروا باحترام إلى المعلمين والطلبة بوصفهم كائنات إنسانية متنوعة، كل له خبراته وتجاربه الفريدة. والاستقلالية ترتبط بالضرورة بإضفاء الطابع الإنساني على العلاقات التي تربط بين الأفراد، ويبدأ ذلك بالإنصات إلى آراء المعلمين التي يحتاجون إلى التعبير عنها نتيجة ما يشعرون به من ضغوط داخلية وخارجية. ويجب أن تتاح الفرصة أمام المعلمين لبحث التحديات المحيطة بهم، ولا يبغي النظر إلى الصراعات، وحل المشكلات، وتسوية النزاعات، على أنها أمور سلبية. ويتم تجاهل مثل هذه التحديات والصراعات وكبتها عندما ينظر إلى المعرفة بوصفها شيئا ثابتا وجامدا ولا يتغير. وعندما ينصب التركيز على الأداتية performativity – أي الاهتمام المبالغ فيه بالوسائل بغض النظر على الأهداف والمقاصد العليا – يتم تجاهل التنوع الذي ينبثق عن التلقائية والأصالة.

واتباع المقاربة الإنسانية يحتاج من التربويين المسؤولين عن إعداد المعلمين أن ينخرطوا في فضاءات التعلم التي تنشط مواردهم الذاتية الداخلية، حيث يعاد النظر في الأفكار والمعتقدات التربوية التي تصبح جزءا من منظومة قيمية دائمة النمو والتجدد. وهكذا فإن المقاربة الإنسانية تعمل على خلق بيئة آمنة ومشجعة، حيث يمكن للمعلمين، والقائمين على شئون إعداد المعلمين على تنوعهم واختلافهم، ممارسة البحث لتحقيق النمو في إطار مبدأ تعلم لتكون. ولذلك لا يمكن إهمال أصوات المعلمين وآراءهم في برامج إعداد المعلم، فهذه الآراء ليست فقط مجرد منظومة للقيم، بل هي حالة من الوعي الذي يجب إثارته وإخراجه إلى النور.

إن وعي المعلمين وإدراكهم للقيم المتصارعة مع التزامهم الأخلاقي هو الذي ينشط التفاعلات الديناميكية في التعلم من أجل الوصول إلى حالة من الانسجام والتناغم بين المسؤولية المهنية والمحاسبية الإدارية. وعندما يتم الوصول إلى فهم جيد للحالات المختلفة لاستقلالية المعلمين، يظهر سؤال يتعلق بالسياسة: كيف نخلق بيئة تساعد المعلمين على الوصول إلى الفهم الذاتي؟ وهنا يُنصح بإتاحة المجال أمام إجراء

مناقشات مهنية في بيئة آمنة، حيث يعبر المعلمون عن آراءهم بحرية ومن ثم تتهيأ فرص كبيرة للتعلم والفهم الذاتي.

خاتمة:

من خلال استطلاع آراء الطلبة، حاولت هذه الورقة معالجة موضوع الهدر التعليمي عبر تسليط الضوء على الفجوة بين الواقع والمأمول. إن مبادرات الإصلاح التي تأتي من أعلى إلى أسفل قد تفشل بسبب تناقضها مع التوقعات والمواقف المتباينة لكل من الطلبة ومعلمي المدارس ومعلمي الدروس الخصوصية وأولياء الأمور. وتقع فجوة التعلم لدى الطلبة في المسافة الفاصلة بين اتجاهات التعلم وأنماطه من جهة، والحلول التي تقدم لمشكلات التعلم التي تواجههم من جهة أخرى. ويتم اللجوء إلى الدروس الخصوصية لحل المشكلة، ولكنها لا تقدم الحلول دائما. وفي أسوأ الأحوال، يمكن للدروس الخصوصية أن تؤدي إلى تفاقم المشكلات، ليس فقط لأن معظم معلمي الدروس الخصوصية يفتقدون إلى التدريب الملائم، ولكن أيضا لأن بعض الشركات التجارية التي تقدم الدروس الخصوصية تسعى إلى ترسيخ الاتكالية لدى الطلبة وتنشئتهم على الاعتماد على الآخرين. وعلى الرغم من التقدم في مجال توفير الفرص التعليمية المتكافئة في إطار سياسات التعليم للجميع، فإن اشتداد المنافسة بين أولياء الأمور قد يزيد من خطر تشويه التعلم. إضافة إلى ذلك، فإن أنظمة المحاسبية التي تتطلب إعداد تقارير كثيرة عن الأداء والتحصيل قد تؤدي إلى نتائج عكسية فيما يتعلق بإهمال المشكلات الحقيقية أو صرف الانتباه عنها. وهكذا فإن الهدر التعليمي قد يكمن في الأنظمة التي ننشئها عن قصد، وقد يحدث نتيجة العلاقات السلبية التي تسود في البيئة التعليمية.

وغالبا ما يُنظر إلى المعلمين على أنهم هم العامل الأساسي في عملية التغيير والإصلاح التعليمي، ولكن عادة ما تفشل الإصلاحات إذا حُمل المعلمون بأعباء أكثر من اللازم. وكما لاحظ كينيدي Kennedy (2005, pp. 231-233)، فإن المعلمين عادة ما تكون لديهم ميول واتجاهات تتداخل مع قدراتهم على تنفيذ الإصلاحات التعليمية؛ وكثيرا ما تمنع ظروف التدريس المعلمين من تغيير ممارساتهم. إن المسؤولية الأولى للمعلمين ممثلة في تعليم الطلبة ربما قد تراجعت لحساب أولويات أخرى، والتحدي الذي يواجههم الآن أكبر من مجرد إدارة الوقت، حيث يجب عليهم ترتيب أولوياتهم بشكل صحيح إذا كان عليهم أن يؤدوا دورهم في تعليم الطلبة، مع إتاحة الفرصة لبناء علاقات إنسانية مع الطلبة، إلى جانب التركيز على تلبية احتياجاتهم المتنوعة.

إن مفهوم تمكين المعلم teacher empowerment يعد من المفاهيم المهمة في بلورة مقاربة جديدة لإعداد المعلم، تراعي اختلاف المعلمين وتنوعهم في مستوى النضج وفي القدرات والمهارات الشخصية. وتظهر القيادة الحقيقية المستدامة من خلال تأكيد وتطبيق القيم الإنسانية عند الحديث عن الكفاءة. فالقيادة بطبيعتها عبارة عن رحلة أخلاقية عبر العقبات والتوترات والتناقضات التي توجد بين الأمور الظاهرة والأمور

الخفية، وبين الآني والمستقبلي، وبين ما يتعلق بالإدارة وما يتعلق بالرؤية الفلسفية، في ممارساتنا التربوية عبر الزمان والمكان (Kwo 2010b).

وفي إطار الإصلاحات التربوية الوطنية وأهداف اليونسكو للتنمية المستدامة، يجب على جميع التربويين أن يتحدوا لمواجهة التحديات، وأن يشاركوا المعلمين في تحمل المسؤوليات التي لا يستطيعون تحملها بمفردهم. وفي إطار الدراسات المقارنة في مجال التعليم المرتكز حول المتعلم، توصل سويسفورث Schweisfurth (2013, pp. 153-154) إلى أن نتائج الأبحاث ترسم صورة قاتمة من الفشل، في حين أننا في أمس الحاجة إلى الأمل والنجاح. ولذلك يجب أن تتجاوز السياسات التعليمية مجرد رفع المطالب، وتعمل على بناء شراكة لمعالجة فجوة التعلم لدى الأجيال الجديدة. ولقد أكد ستيرلينج Sterling (2001, p. 8) أهمية هذه العملية واصفا إياها بأنها "عملية مستمرة من التطوير والبناء، حيث تتعاون التربية مع المجتمع في علاقة تقوم على التغيير المتبادل". وكما اتضح من الحلقات النقاشية الخاصة بالسياسة التعليمية (Bray & Kwo, 2014)، فإن الشراكة من أجل المصلحة العامة هي استجابة مطلوبة للغاية من أجل إحداث التوازن بين التعليم المدرسي والدروس الخصوصية. ونُذَكّر في نهاية هذه الورقة بالهدف الرابع للتنمية المستدامة الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد الشامل والمتكافئ وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع"، مع دعوة جميع الأطراف المعنية بالتعليم للاهتمام بالتعلم مدى الحياة من أجل أجيالنا الجديدة.

المراجع

Bray, Mark (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Arabic translation 2012 أي سياسات حكومية لأي دروس خصوصية؟ مواجهة نظام التعليم الظلي available on http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185106a.pdf.

Bray, M. & Kwo, O. (2014). *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 93 pp.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.

Hong Kong Education Commission (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Education Commission. Retrieved from http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/rf1.html.

Kennedy, M. (2005). *Inside teaching: How classroom life undermines reform*. Cambridge: Harvard University Press.

Kwo, Ora (2010a). From SET to STELT: Seeking the Meaning of Learning as a Community for Curriculum Development, in Ora Kwo (Ed), *Teachers as Learners: Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer, 153-176.

Kwo, Ora (2010b). Teachers as Learners: A Moral Commitment, in Ora Kwo (Ed), *Teachers as Learners: Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. Hong Kong and Dordrecht: Springer, 313-333.

Kwo, Ora & Bray, Mark (2011). Facing the shadow education system in Hong Kong. *IIAS Newsletter* (University of Leiden, International Institute for Asian Studies), *56*, 20.

Kwo, Ora & Fung, Dennis (2014). Liberated to Learn: Teacher Education as Transformation of Relationships. *Education as Change* (Special Issue 'Research-Led Teacher Education'), Vol.18, Supplement 1, S47–S61.

Kwo, Ora & Bray, Mark (2014). Relationships between Mainstream Schooling and Private Supplementary Tutoring: Patterns and Voices of Hong Kong Secondary Students. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol.34, No.4, 403-416.

Modern Education Group Limited (2011). *Global offering*. Hong Kong: Modern Education Group Limited.

Schweisfurth, M. (2013). *Learner centred education: Whose pedagogy for whose development?* London: Routledge.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Totnes: Green books for the Schumacher Society.

Tan, D. (2015). Tuition in Singapore: A Different Perspective, *The Real Singapore: Voices of Average Singaporeans*, 23 January 2015. http://therealsingapore.com/content/tuition-singapore-different-perspective

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.

Xiao, Jing & Kwo, Ora (2017). Diversity of Teacher Autonomy in Response to Curriculum Reform: Towards a Humanistic Focus on Teacher Education, in Elizabeth Walton & Ruksana Osman (Eds), *Teacher Education for Diversity: Perspectives from the Global South.* (in press).

رؤية معاصرة لدراسة الفاقد التعليمي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

أ.د. محمود عباس عابدين

أستاذ إدارة التعليم وتخطيطه واقتصادياته

بكلية التربية – جامعة طيبة بالمدينة المنورة

مقدمة:

شاعت في البحوث العربية على مدى عقود دراسة الفاقد التعليمي Educational wastage وفق مؤشرات كمية ونوعية أقرب إلى التواتر والثبات النسبيين. فمن المنظور الكمي عادة ما يتم التركيز على مؤشرات رسوب الطلبة وغيابهم وتسربهم. ومن المنظور النوعي، فعادة ما يتم التركيز على الانخفاض في التحصيل والأداء. (يرجى على سبيل المثال مراجعة: غنايم، بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٠؛ والمركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج، ٢٠١٦). وعادة ما تأتي دراسة هذا الفاقد من خلال تقنيات الكفاءة الداخلية Internal Efficiency للنظام التعليمي، أو جزء منه. وهي في أبسط معانيها: قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بمدخلاته من الطلبة، وانتقالهم من صف إلى الصف الذي يليه، بأقل هدر مادي وبشري (الكفاية الداخلية الكمية)، وقدرته أيضًا على تقديم تعليم يتسم بالجودة المناسبة (الكفاية الداخلية الكيفية).

وعادة ما تتحرى البحوث أسبابًا متعددة وراء هذا الفاقد التعليمي بشقيه، لتدرس أسبابًا منها: جودة المعلم، خاصة الاستراتيجيات التي يتبعها في التدريس والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والبيئة المدرسية، وغيرها من الأسباب.

والأرجح –إن لم يكن من المؤكد– أن المؤشرات السابقة للفاقد التعليمي وما يرتبط بها من أسباب، تعد في غاية الأهمية ولن تقل قيمتها في يوم من الأيام. وعلى الرغم من ذلك، فهناك عوامل متعددة أثرت مباشرة وبقوة في التربية والتعليم، وجعلت من الضروري توسيع النظرة لهذه المؤشرات دون إلغائها.

والبحث الحالي **يستهدف** تفنيدًا لهذه العوامل، وما ينبثق عنها من مؤشرات شاملة ومتكاملة ومترابطة للفاقد التعليمي.

وعليه، فإن البحث الحالي – بالإضافة لمقدمته – يغطي ثلاثة أقسام رئيسة، هي:

- القسم الأول: العوامل المؤدية لتوسيع النظرة لمؤشرات الفاقد التعليمي.

- القسم الثاني: نحو رؤية عصرية شاملة لمؤشرات الفاقد التعليمي.
- القسم الثالث: مقترحات لتبني هذه الرؤية أو جزء منها من خلال الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

وفيما يلي عرض موجز لكل قسم:

القسم الأول: العوامل المؤدية لتوسيع النظرة لمؤشرات الفاقد التعليمي

وهي مجموعة من العوامل المتنامية والمترابطة والمتزايدة الأثر في الحياة بشكلٍ عام، وفي التعليم بشكل خاص، لعل من أهمها العوامل العشرة التالية:

(١) العولمة والتنافسية وتزايد دور التعليم في هذا الشأن.
(٢) الطموحات المتزايدة لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بعد النجاح الكمي الملموس.
(٣) تزايد معدلات الإنفاق على التعليم.
(٤) تزايد الآمال المعقودة على الأنظمة التعليمية في التنمية الشاملة للأفراد والمجتمعات.
(٥) محاولات تقليل الفجوة بين الدول المتقدمة والنامية.
(٦) الأزمات الاقتصادية العالمية والعربية والاقليمية.
(٧) بروز مشكلة تضخم الدرجات Grade Inflation.
(٨) عوامل الالتقاء والتلاحم القوية بين الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي.
(٩) جهود المنظمات والجمعيات والروابط العلمية الدولية المعنية بالتعليم.
(١٠) جهود بعض المنظمات العربية المعنية بالتعليم.

وفيما يلي عرضٌ موجزٌ لكلٍ من هذه العوامل:

أولًا: العولمة والتنافسية وتزايد دور التعليم في هذا الشأن

إن وضع تعريف جامع مانع للعولمة Globalization يُعد أمرًا ليس باليسير؛ نظرًا لحداثة المفهوم نسبيًا، حيث لم يظهر جليًا إلا في نهاية الثمانينيات من القرن العشرين، كما أن ظاهرة العولمة لم تتبلور بعد، وإنما ما زالت في مرحلة التكوين، فهي عملية مستمرة وينكشف عنها الجديد كل يوم، إضافة إلى أن الباحثين قد تعددت مداخلهم في تعريف العولمة واختلفت؛ فبعضهم يركز على القوى المحركة للعولمة، وبعضهم يركز على التجليات المختلفة لها؛ مما أدى إلى وجود عديد من التعريفات المختلفة وفقًا لتباين الرؤى والاتجاهات والأيدولوجيات إزاء تلك الظاهرة قبولًا أو رفضًا.

وليس هذا وقفًا على تعريف "العولمة"، إنما يتعداه إلى جُل –وربما كل– تعريفات العلوم الاجتماعية، تلك التي يغلب عليها النسبية والتغير؛ فهي أمورٌ مرتبطة بالإنسان والمجتمع.

كما أننا نجد أن بعض الباحثين – المهتمين بموضوع العولمة– يترجم (Globalization) بمعنى العولمة، وبعضهم يترجمها بمعنى الكونية، وبعضهم يترجمها بمعنى الكوكبة؛ حبث إنها مستمدة من (Globe) أي الكرة الأرضية أو كوكب الأرض.

ويؤكد عددٌ من الباحثين والمفكرين المتعمقين في دراسة العولمة وجودَ اختلاف بين العولمة بوصفها مفهومًا أو مذهبًا أو أيديولوجيا (Globalism)، والعولمة بوصفها عمليات (Globalization).

ولا تتسع طبيعة هذا البحث لتفصيل أعمق من العرض السابق، لا سيما أن العولمة قد شغلت وما زالت تشغل اهتمام العديد من الباحثين. (راجع على سبيل المثال: عابدين، ٢٠٠٣؛ Walters, 1995; Little,1996; Jones, 1998)

وبناءً على ما سبق ذكره، وعلى الرغم مما أوضحناه من وجود اختلافات حول تعريف العولمة .. إلا أننا نؤيد النظر لهذه الظاهرة –بوصفها عملية– على أنها الحركة السريعة والمتنامية لعناصر السلع والخدمات والأشخاص والمال والأفكار عبر دول العالم متجاوزة للحدود الجغرافية؛ مما يجعل العالم يتحول إلى ما هو أقرب إلى القرية الصغيرة.

وعلى الرغم من وجود مظاهر اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية متعددة للعولمة، إلا أننا نقتصر هنا على إيجاز لأبرز المظاهر الاقتصادية والثقافية لها؛ نظرًا لحدود المساحة المتاحة، وللأهمية المتزايدة لهذه المظاهر الاقتصادية والثقافية، فضلًا عن تأثيراتها المتنامية في المظاهر الأخرى بشكل عام، وفي التعليم –بكافة مراحله– بشكل خاص.

ونلخص أهم هذه المظاهر الاقتصادية للعولمة (إيجابًا أو سلبًا) في النقاط التالية: (عابدين، ٢٠٠٣، ص ص ٣٠٥-٣٠٦)

١- حرية انتقال رؤوس الأموال والأفراد والسلع والخدمات عبر الحدود الدولية، وانسياب وتدفق المعلومات والأفكار من خلال (الإنترنت) والفضائيات.
٢- ازدياد حدة المنافسة العالمية؛ فالدولة التي تملك ميزة نسبية في الإنتاج كمًا وكيفًا، هي التي تتحكم في قوانين السوق وفي المجريات الاقتصادية والسياسة العالمية، وقد يتحول الأمر إلى هيمنة تبدأ اقتصادية، ثم تتدرج إلى أبعادٍ أخرى. **ومن هنا عادة ما ترتبط العولمة بالتنافسية غير المتكافئة.**
٣- سيادة الاقتصاد الحر داخليًا، وتحرير التجارة خارجيًا وفقًا للاتفاقيات الدولية في هذا الشأن، خاصة (الجات).

٤- الاعتماد المتبادل بين كثير من دول العالم، وظهور التكتلات الاقتصادية العالمية.
٥- الابتكارات التقنية المتسارعة والتغيرات المتسارعة في أساليب الإنتاج والتسويق.
٦- ظهور الشركات متعددة الجنسيات التي من أبرز سماتها: الضخامة وتنوع الأنشطة والانتشار الجغرافي عبر الحدود، والاعتماد المتبادل بين فروعها المنتشرة، واستخدام مصادر التمويل العالمي في أنشطتها.
٧- حرية حركة العمالة بين الدول، وبالتالي تصبح كفاءة الخريج وجودته، وما يقبله من أجر من أبرز عوامل قبوله أو رفضه. ونرى أن ذلك من أبرز التحديات التي ستواجه خريجي التعليم في البلاد العربية، خاصة خريجي الجامعات في المستقبل القريب.

وفيما يتعلق بأبرز التأثيرات الثقافية للعولمة سلبًا أو إيجابًا، فيمكن إجمالها في الآتي: (عابدين، ٢٠٠٣، ص ٣٠٦)

١- ظهور قضايا ومجالات عديدة تطرح نفسها على الساحة، مثل: حوار الحضارات في مقابل تصادمها، والدعوة لصياغة ثقافة عالمية لها قيمتها ومعاييرها، بعضها مستمد من الأديان الثلاثة الرئيسة، بالإضافة إلى الخبرة الإنسانية الممتدة التي تهتم بمبادئ الحرية والإخاء والمساواة، الغرض منها ضبط سلوك الدول والشعوب.
٢- حرية انتقال البيانات والمعلومات بين مختلف الدول؛ بهدف إيجاد معارف وسلوكيات مشتركة تتجاوز الحدود الجغرافية.
٣- ظهور قضية مهمة تتمثل في مستقبل الهوية والخصوصية الثقافية للمجتمعات المحلية، نظرًا لتوقع حدوث تأثيرات مهمة في تلك الخصوصية، نتيجة لتفاعلها الحتمي مع ثقافة العولمة؛ فقد يحدث عدوانٌ على الثقافات المحلية مما يؤثر سلبًا في قيمة الانتماء لها.
٤- ازدياد الترابط بين البشر في كل أنحاء العالم في الآراء والاتجاهات والقيم والمشاعر الإنسانية، نتيجة لانتشار الفضائيات وشبكة الإنترنت.
٥- سيطرة الحضارة الغربية والأمريكية –نسبيًا– بما تحمله من قيم واتجاهات، لدرجة أن العالم أصبح كأنه يتجه لتبني ثقافة عالمية –غربية وأمريكية– واحدة تتبنى القيم المادية والفردية.
٦- زيادة حجم السياحة الدولية Universal Tourism.

والعولمة بتعريفها السابق – وهو الأكثر شيوعًا– وبتأثيراتها المتعددة التي ذكرنا بعضًا لها من قبل، تتطلب نوعية من التعليم منذ مراحله الأولى يُعلي من جودة المتعلم، بحيث يكون قادرًا على المنافسة، والجمع الفعال بين ثقافتة الإسلامية والعربية والعالمية.

ونتوقع من تعليمنا في المستقبل القريب أن يساعد المتعلم على:

١- الفهم الواعي للدين الإسلامي السمح الحنيف: إيمانًا وعملاً، وبدرجة تيسر للطالب والخريج المسلم التعامل مع غير المسلمين، بل مع المسلمين من غير جنسيته أو مذهبه على أساس الاحترام المتبادل، وبطريقة تؤدي إلى أن يسود السلام والمحبة بين أفراد فريق العمل الواحد.
٢- إتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل، بالإضافة إلى إتقان اللغة العربية: قراءةً وكتابةً، واستماعًا وفهمًا.
٣- الإتقان التام والمتجدد لكل المعارف والمهارات الخاصة بالكمبيوتر.
٤- الاستغلال الأمثل لشبكات المعلومات الدولية كمصدر من مصادر المعرفة المرتبطة بالتخصصين العام والدقيق للطالب، والحياة بشكل عام.
٥- إدراك أن جميع الأعمال والتخصصات مهمة لمتطلبات الحياة، والأهم هو اختيار الأنسب للطالب في ضوء إمكاناته وميوله.
٦- إدراك أن التدريب قبل الخدمة وأثنائها ضرورة ملحة، وستزداد أهمية عبر الزمن.
٧- إدراك أن معدلات تغيير الوظيفة بعد العمل يزداد عالميًا، ومن هنا أهمية التدريب التحويلي.
٨- الإعلاء، أثناء دراسه الجامعية وبعدها، من شأن العمليات العليا مثل التحليل والتقويم والتطبيق، وليس الحفظ والاستظهار.
٩- إتقان مهارات التعلم الذاتي Self – learning، والذي لايعني أبدًا الاستغناء عن المعلم، بل يعني إيجابية كل منهما وفق منظومة أدوار محددة لكليهما.
١٠- إتقان مهارات العمل مع الفريق.
١١- الربط بين النظرية والتطبيق مهما كان نوع التخصص.
١٢- استهداف المستويات العليا من النجاح في الجامعة (أي جودة النجاح)، وليس مجرد النجاح.
١٣- الاستعداد للمنافسة للحصول على وظيفة في القطاع العام أو الخاص، داخل البلاد أو خارجها.

ثانيًا: الطموحات المتزايدة لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بعد النجاح الكمي الملموس

بعدما نجحت كثيرٌ من دول العالم بما فيها دول الخليج في تحقيق معدلات استيعاب طلابية عالية جدًا في التعليم الأساسي والثانوي، بالقياس إلى السكان في فئة العمر المناظرة (٦-١٨ سنة تقريبًا) (راجع على سبيل المثال: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٢) ، اتجهت الجهود لتحقيق معدلات أعلى في جودة التعليم Quality of Education؛ تواكبًا مع الاتجاهات العالمية في هذا الشأن، تلك التي بدأت تتبلور عالميًا منذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين. (راجع على سبيل المثال: عابدين، ٢٠٠٤). وسريعًا ما انعقدت المؤتمرات وصدرت المؤلفات، بل ودوريات علمية تربوية تحمل عناوينًا مباشرة للجودة في التعليم: تعريفًا وقياسًا وتطويرًا ومقارنةً، وغير ذلك من الأمور التي ترتبط بهذا المجال النوعي المهم في

التعليم. وبسرعة ظهرت المنافسات الدولية فيما يسمى بمؤشر جودة التعليم، وترتيب الدول وفقًا له ولغيره من المؤشرات، خاصة الاقتصادية، وهو ما سنتحدث عنه في المؤشر التاسع (ترتيب الدول تعليميًا) من القسم الثاني من هذه الدراسة. (راجع على سبيل المثال: Schwab, K. (Ed.), 2015).

وربما يكون من المفيد الإشارة إلى عنوان أحد هذه التقارير الدورية، وهو: The global competitiveness report 2015-2016. (تقرير القدرة التنافسية الدولية ٢٠١٥–٢٠١٦). وهو يصدر دوريًا عن منتدى الاقتصاد العالمي World Economic Forum. والشاهد أنه من عنوانه يحمل التنافسية والقدرة عليها عبر دول العالم التي وصل عدد من شملها هذا التقرير للفترة المذكورة (٢٠١٥–٢٠١٦) مائة وأربعين، قابلة للزيادة من فترة لأخرى، لا سيما أن عدد دول العالم الآن هو ١٩٦دولة.

وها هو "ريتشارد سامانز Richard Samans"، رئيس مركز الأجندة الدولية وعضو مجلس إدارة منتدى الاقتصاد العالمي، يُقدم لهذا العدد مشيرًا إلى ظهوره بشكل دوري لأكثر من خمسة وثلاثين عامًا؛ ليلقي الضوء على العوامل المتفاعلة المترابطة تلك التي تحدد النمو الاقتصادي ومستوى الازدهار Prosperity الحالية والمتوقعة لكل دولة. ومن خلال تحقيق ذلك، فإن هذا التقرير يهدف لبناء أرضية من التفاهم المشترك، وبشكل يساعد المعنيين على العمل معًا لتشكيل الأجندات الاقتصادية الكفيلة بمواجهة التحديات والاستفادة من الفرص. (Samans, R., 2015)

نعم: يركز التقرير من عنوانه على الاقتصاد ومؤشراته، لكنه لا يمكن له إغفال التعليم؛ لعلاقاته التفاعلية مع الاقتصاد، بل مع التنمية الشاملة للأفراد ومجتمعاتهم. ونكاد نجزم –وفق خبرتنا وما لدينا من أدلة علمية متنامية ومتواترة– أن قدرة الدول على المنافسة في الاقتصاد بشكل عام واقتصاديات المعرفة Knowledge economics بشكل خاص، مرهونٌ بمدى قدرتها على إحداث تحسينات في نوعية مخرجات التعليم. وتمثّل كفاءة المعلم وجودة أدائه أحد أهم الموضوعات الرئيسة في مجال إصلاح التعليم العام في جميع دول العالم؛ لكونها من أهم المتغيرات التي تؤثر في جودة النظام التعليمي، وبالأخصّ التحصيل العلمي للطلبة، وهو ما يُعطي هذا المؤتمر أهمية خاصة للدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

ورغم تعدد تعريفات جودة التربية، فإننا نفضل التعريف التالي لها: (عابدين، ٢٠٠٤)

"مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين. وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة."(ص ٣١٤).

ومن الملاحظات المفسرة لهذا التعريف والمكملة وربما المؤيدة له، ما يلي:

١- أنه يتعامل مع التربية بوصفها أعم وأشمل من التعليم الذي عادة ما يكون من مهمات المؤسسات التعليمية من الحضانة حتى التعليم العالي. أما التربية فهي تشمل التعليم، وتتسع لتشمل كل الوسائط التربوية الأخرى في المجتمع، خاصة الأسرة ووسائل الإعلام ودور العبادة وغير ذلك كثير. والعلاقة بين التربية والتعليم تكاملية، وما ينطبق على العام ينطبق على الخاص.

٢- اتسام التعريف بالشمولية النسبية؛ فلم يربط الجودة بالأهداف فقط، وإنما ركز أيضًا على أغلب المكونات الأخرى.

٣- طالما أن الخصائص هي الوجه الآخر للجوهر، فعلى قدر تعدد الخصائص وشمولها ودقتها يكون وضوح الجوهر أو حالة التربية.

٤- يمكن تكييف هذا التعريف العام ليلائم الجودة حسب مستويات متدرجة: نظام تعليم في بلدٍ ما، التعليم في مرحلة معينة، التعليم في منطقة مدرسية، فصل دراسي، وأيضًا طرائق التدريس، إلخ.

٥- على قدر قرب المخرجات من الأهداف، وعلى قدر سلامة المدخلات والعمليات (في ضوء العمليات البحثية) تكون جودة التربية (عالية جدًا، أو عالية، أو متوسطة، أو ضعيفة، أو ضعيفة)، وذلك على الرغم من الربط الشائع بين الجودة والرتب العالية من الامتياز وقوة الصفة.

٦- ليس بشرطٍ لازمٍ التعبير عن كل الخصائص أو السمات المعبرة عن الجوهر في شكل كمي؛ فحسب طبيعة الظاهرة المدروسة يكون التعبير الملائم: كميًا، أو نوعيًا، أو (كميًا/نوعيًا). فالأمور الخاصة بنسب النجاح ومستوياته –على سبيل المثال– قد يسهل التعبير عنها بشكل كمي أو رقمي. أما الأمور الخاصة بالمشكلات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ المنهج، وكذا وصف المعلمين والمديرين (القادة التربويون) والطلبة للمناخ الدراسي، فربما يعد ذلك من الأمور صعبة التكميم بشكل كلي، ومن هنا فلا مانع من الوصف النوعي، والذي يمكن بلورته أيضًا من خلال بعض الأرقام أو النسب. ومن ناحية أخرى، يجب تطوير وسائل الوصف لتكون أقرب إلى الموضوعية والدقة.

ولم تقف الجهود عند رفع مستويات الجودة التربوية، بل رافقها طموحات تنشد حصول المدارس والكليات والجامعات على الاعتماد Accreditation، وطنيًا وعربيًا ودوليًا. وأنشئت لهذا الغرض هيئات وطنية ودولية يصعب حصرها، وتكاد لا تخلو منها دولة عربية أو أجنبية، تتطور مقاييسها ومؤشراتها بشكل دوري، وتحمل مسميات متقاربة إلى حدٍ كبير.

وعلى المستوى العالمي في هذا الشأن، نرصد انفجارًا علميًا نظريًا وعمليًا يصعب حصره، يتعلق بتقويم المدارس وكليات إعداد المعلمين، والنظر في إمكان اعتمادها؛ فقد شاع في الولايات المتحدة الأمريكية صيت منظمتين (مجلسين) شهيرين في اعتماد البرامج التربوية لكليات إعداد المعلمين، وهما: (INCATE)، و(TEAC). وقد عملا منفصلين لفترة من الزمن؛ فتبلورت لكل منهما نقاط قوة، وأخرى ضعف حَيرتْ الجهات التربوية الراغبة في الاعتماد، فكان أحد أهم طرائق حل هذه المشكلة هو تفعيل إيجابياتهما، وعلاج نقصهما من خلال دمجهما في مجلس واحد، سُمي مجلس اعتماد إعداد المربين (المعلمين) (Council for the Accreditation of Educators Preparation CAEP). (يرجى مراجعة: CAEP, 2013). وفي بريطانيا، شاع أيضًا صيت وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (Quality Assurance Agency for Higher Education QAAHE).

وهناك هيئات تقويمية وطنية خاصة بالتعليم قبل الجامعي في جل بلاد العالم. ومضمون ذلك كله هو صعوبة التخلي عن المستويات العليا من الجودة التعليمية، وما يرتبط بذلك من تزايد مساحات المحاسبية والمساءلة؛ حيث أصبح التعليم ذو الجودة العالية هو العامل الحاسم في التنمية الشاملة للأفراد والدول، خاصة فيما يتعلق بالدخل والنمو الاقتصادي، وبغض النظر عن التباين في الطرائق والمنهجيات (راجع على سبيل المثال: عابدين، ٢٠٠٤؛ Klees, S., 2016).

ثالثًا: تزايد معدلات الإنفاق على التعليم

تشير عديد من الدراسات المتخصصة إلى أن تكلفة التعليم في تزايد مستمر (راجع على سبيل المثال: عابدين، ٢٠٠٤، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٢)، وإن كانت بعض هذه الدراسات لم توضح صراحة ما إذا كانت الزيادة حقيقية أم لا، وذلك بعد تثبيت الأسعار، وحساب كلفة الوحدة كما هو مفروض. مجمل القول: إن التكلفة على الأقل بالمقارنات المباشرة في تزايد هائل، ومقلق للكثير من الدول؛ لا سيما النامية، وخاصة مع تزايد الرغبة في رفع مستويات الجودة التعليمية؛ طمعًا في تفعيل دور التعليم في التنمية الشاملة، وفي الوقت نفسه تزايد وقع الأزمات الاقتصادية، وبما يشكل معادلات صعبة تحتاج حلولًا آنيةً ومستقبلية. والتصدي لهذه الحلول والسيناريوهات يحتاج مجلدًا خاصًا، لكننا نسارع بالقول: إن شمولية النظرة للهدر التعليمي، وتطوير وسائل قياسه، والتشخيص السليم له، وتفعيل دور المعلم في

علاجه ومنع حدوثه في المستقبل، يشكل –من منظورنا المتواضع وحسب خبرتنا– على الأقل حوالي ثلاثة أرباع الطريق للإصلاح التربوي الشامل، وهو –ومرة أخرى– ما يزيد من أهمية هذا المؤتمر.

ومع التزايد السريع في معدلات الإنفاق على التعليم، زادت نسبة المخصص له من الدخل القومي الإجمالي وكذلك الميزانية العامة لبعض الدول. ففي المملكة العربية السعودية –على سبيل المثال، والحال لا يختلف كثيرًا في باقي دول مجلس التعاون– شهد الإنفاق على التعليم تزايدًا ملحوظًا، مصحوبًا بزيادة أعداد المقيدين من الطلبة وما يقابلها من زيادة في المباني والمعلمين ومشاريع تجويد نوعية التعليم؛ إذ ارتفع عدد الطلبة من (3.96) مليون عام ١٩٦٦م، إلى (6.68) مليون في عام ٢٠١٣، بزيادة نسبية قدرها (68.69%)، وبمعدل نمو سنوي قدره (4.04%)، وعليه فقد ارتفعت كلفة الطالب الواحد Unit Cost من حوالي ثمانية آلاف ريال عام ١٩٩٧م لتصل إلى (22.2) ألف ريال في عام ٢٠١٣م، أي بمعدل نمو سنوي قدره (6.1%)، بالأسعار الثابتة. (وزارة الاقتصاد والتخطيط بالمملكة العربية السعودية، ١٩٩٩، ٢٠٠٥، ٢٠١٠، ٢٠١٣)، مما استتبع ذلك زيادة نسبة الإنفاق على التعليم من الميزانية العامة للدولة لتصل إلى نسبٍ أعلى من المعدلات الدولية المتعارف عليها، وهو ما يضع المملكة وأخواتها في دول مجلس التعاون من أعلى الدول استثمارًا في التعليم. وعلى الجانب الآخر، أصبح الإنفاق المتزايد على التعليم في هذه الدول وغيرها من دول العالم –حتى المتقدم منه– يمثل عبئًا متزايدًا على ميزانيات هذه الدول، خاصة بعدما تزايد وقع الأزمات الاقتصادية عالميًا وعربيًا وإقليميا، وعلى نحو ما نتناوله في العامل التالي.

رابعًا: تزايد وقع الأزمات الاقتصادية العالمية والعربية والإقليمية

ويعد هذا العامل من أشد العوامل تأثيرًا في معدلات الإنفاق على التعليم، وتزايد الرغبة في ترشيد الإنفاق عليه، على الأقل من خلال تقليل الإهدار التعليمي بمنظوره الشامل والعصري إلى أقل حد ممكن، مع التخطيط للوصول بالعوائد الشاملة للتعليم إلى أقصى حد ممكن.

ولا نحتاج لعرض تفصيلي عن هذا العامل الذي لا يكاد يغفله أحدٌ حتى من غير المتخصصين، لدرجة أن ريتشارد سامانز R. Samans (2015)، استهل مقدمته لتقرير التنافسية العالمية (٢٠١٥–٢٠١٦)، برصد سريع لأبعاد هذه الأزمات التي جعلت هذا التقرير يظهر في وقت بالغ الأهمية للاقتصاد العالمي في ضوء ارتفاع معدلات البطالة، وتناقص معدلات الإنتاج، وتراجع النمو الاقتصادي، ومن المحتمل أن تزداد الأمور سوءًا في ظل التوترات السياسية والعسكرية في أماكن متعددة من العالم، وتذبذب أسعار الطاقة، والتغيرات في أسعار الصرف، وغير ذلك كثير. نعم يُلمح التقرير لمؤشرات أمل، لكن الصورة القاتمة أشد بروزًا.

وإذا كانت هذه الصورة المقلقة على مستوى العالم، فإن الموقف على مستوى دول الخليج والمنطقة العربية عمومًا ربما يكون أشد صعوبة؛ في ضوء تركز معظم الاضطرابات السياسية والمعارك في منطقتنا العربية، مع محاولات خارجية لإطالة أمد هذه الحروب والصراعات، وتوسيع نطاقها وتعميق آثارها السلبية، فضلًا عن انخفاض أسعار البترول، وتعدد العوامل المؤثرة في أسعاره بما في ذلك الأبعاد السياسية الدولية.

وليس من هدف هذا البحث تحليل وتقويم السياسات الواجب اتباعها في مثل هذه الحالات (يرجى على سبيل المثال مراجعة: Mountford-Zimdars & Sabbagh, 2013)، بقدر ما هو يستهدف توسيع النظرة لقياسات الهدر التعليمي في ضوء هذا العامل وغيره من العوامل المعروضة في القسم الأول من هذا البحث، وعلى نحو يساعدنا في التشخيص الشامل والموضوعي للهدر وبما يساعدنا على التخطيط لجعله في حده الأدنى، بل التخطيط لمنع حدوثه في المستقبل، وفق المدخل الوقائي Pro-active approach، أو على الأقل وفق مدخل التدخل المبكر لحل المشكلة قبل استفحالها Pre-active approach، وليس وفق مدخل رد الفعل Reactive approach، الشائع في البلاد النامية. (يرجى على سبيل المثال مراجعة: Godet, 1994).

خامسًا: محاولات تقليل الفجوة بين الدول المتقدمة والنامية

لا تسمح طبيعة هذا البحث عرض تفاصيل هذه الفجوة، خاصة من حيث الأبعاد الاقتصادية والتربوية كمًا ونوعًا؛ لأن هذا يخرج عن أهداف هذا البحث، وهو في الوقت نفسه عادة ما يتم تغطيته بشكل دوري من خلال الدراسات المقارنة. (يرجى للمزيد من التفاصيل عن هذه المقارنات، مراجعة على سبيل المثال: Schwale, K., 2015; Bray & Varghese, 2011).

وعلى الرغم من ذلك، فيجب أن نشيد بمحاولات عدد من الدول النامية، خاصة الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي، لتقليل هذه الفجوات، كما اتضح عند الحديث عن إنفاق هذه الدول على التعليم بوصفه استثمارًا. ويجب أن نؤكد أيضًا حرص الدول المتقدمة على توسيع هذه الفجوات، من خلال العمل المتواصل لرفع جودة التعليم من رياض الأطفال حتى أعلى مراحل التعليم، خاصة بعدما تجاوزوا إلى حدٍ كبيرٍ مرحلة الاستيعاب الكمي.

والذي يعنينا هنا هو أن الهدر التعليمي –حتى بمؤشراته المألوفة– حجر عثرة نحو اتخاذ التعليم وسيلة لتضييق الفجوة بين مجموعتي الدول المتقدمة والنامية، وأننا في حالة تطوير مؤشرات قياس الهدر –كما سنوضح في القسمين الثاني والثالث– يصبح التعليم سليمًا في جوهره ومخرجاته القريبة Outputs والبعيدة Outcomes، وبالتالي يصبح التعليم العامل الحاسم في تضييق هذه الفجوة.

سادسًا: تزايد الآمال المعقودة على الأنظمة التعليمية في التنمية الشاملة للأفراد والمجتمعات

تؤدي الأنظمة التعليمية في هذه الآونة وظائفها المتنامية (تدريس وتعليم وتعلم، وتطبيع اجتماعي، وإعداد لحياة العمل التنافسية، ....) في ظل ظروف سريعة التغير؛ بسبب تزايد وسائل الاتصال كمًا ونوعًا، والانفجار العلمي والتكتنولوجي وظهور ما يسمى باقتصاد المعرفة، والتفكك العائلي، وزيادة حجم الأخطار التي يتعرض لها الشباب، وعمل المرأة، وغير ذلك كثير.

وعلى الأنظمة التعليمية أن تتوقع المزيد من الوظائف وتتوقع الكثير من التغيرات الاجتماعية التي تؤثر فيها. وعلى الأنظمة التعليمية أن تثبت نجاحًا في تحمل المسؤوليات المتزايدة، لا سيما وأن المحاسبية المجتمعية لها قد تزايدت في الآونة الأخيرة، ويتوقع أن تستمر في التزايد. (يرجى مراجعة: عابدين، ٢٠٠٤).

وفي حالة التركيز على دراسات الهدر بمؤشراته المألوفة، فإن ذلك ربما يخفي عيوبًا جوهرية في التعليم، تجعله أقل قدرة على تحمل الآمال الاجتماعية المتزايدة فيه. وربما يذكرنا ذلك بالتحاليل الطبية العامة أو البسيطة التي يمكن أن يجريها الإنسان، والتي لا تساعده على التشخيص الأدق لحالته الصحية، وبالتالي لا يصح التحدث عن العلاج الأدق في ضوء غياب التشخيص الشامل والموضوعي.

سابعًا: بروز مشكلة تضخم الدرجات

تعاني عددٌ من الأنظمة التعليمية في العالم بدرجة أو أخرى من مشكلة تضخم الدرجات Grade Inflation، بحيث يُعطى الطالب درجات أعلى من مستواه الحقيقي. ويزاد الأمر خطورة إذا تزامن ذلك مع وضع امتحانات لا تقيس القدرات العقلية العليا، مثل: التحليل والتقويم، وإنما تركز الامتحانات على العمليات الدنيا، خاصة الحفظ والاستظهار. والمصطلح "تضخم الدرجات" تم أخذه من الاقتصاد؛ عندما تكون عملة دولة ما بالآلاف، لكن قيمتها الشرائية ضعيفة، وما أكثر هذه الظاهرة في هذه الأيام.

وتدلنا الخبرة العادية على الشيوع النسبي لهذه المشكلة حتى وصلت للجامعات. ومن ناحية أخرى، نجد طلابًا في بعض البلاد النامية يحصلون على مجاميع تكاد تقترب من المائة في المائة في الثانوية العامة، إلا أنهم لا يحصول مقاعد في الكليات المفضلة عندهم، خاصة تلك التي تسمى مجازًا "كليات القمة". بل إن بعضهم ربما لا يصل إلى المستوى المطلوب في اختبار القدرات الجامعية التي تجريه الجامعات.

وما يهمنا هنا هو استيضاح العلاقة بين تضخم الدرجات والمعايير المألوفة لدراسات الهدر، خاصة الرسوب والتحصيل المتدن، والتي يمكن أن نلخصها في الآتي:

١- عادة ما تكون نسب الرسوب في حالة شيوع تضخم الدرجات غير حقيقيةبالمرة؛ فغالبًا ما تكون أقل من حجمها الحقيقي، وبالتالي تصبح دراسات الهدر مضللة، وغير واقعية.

٢- تنسحب الملاحظة السابقة أيضًا على التحصيل المتدن؛ فغالبًا ما يظهر في حجم أقل من حجمه الحقيقي؛ وبما يؤثر سلبًا في مصداقية دراسات الهدر التي تعتمد فقط أساسًا على المؤشرات المألوفة للهدر.

والعرض السابق يؤكد الحاجة لمؤشرات للهدر أكثر شمولًا وعمقًا، بحيث تعبر عن حجمه الحقيقي، وتيسر التشخيص السليم له، وبالتالي العلاج الأنجح.

ثامنًا: عوامل الالتقاء والتلاحم القوية بين الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي

أقامت دول أوروبا اتحادها على بيت أهون من بيت العنكبوت؛ لغات متعددة تزيد عن الأربعين لغة، وهناك مَنْ يصل بها إلى حوالي مائة وخمسين، إذا أخذنا في الاعتبار اللغات غير الأساسية، وملايين القتلى في الحربين العالميتين الأولى والثانية، وعادات وتقاليد وثقافات متباينة إلى حد بعيد، وغير ذلك من عوامل التباين، بل التناحر.

وعلى الرغم من ذلك، بذلوا جهدًا منظمًا ومستمرًا لتقوية هذا الاتحاد: اقتصاديًا وعسكريًا وتعليميًا، لدرجة أنهم أنشأوا ما يُسمى بالفضاء الأوروبي أو المنطقة الأوروبية للتعليم العالي (European Higher Education Area, EHEA)، التي تعد أحد أبرز المستحدثات في التعليم العالي؛ إذ استطاعت دول الاتحاد الأوروبي من خلال إعلان عملية بولونيا (Bologna Process) أن تقدم نموذجًا منافسًا بهدف تحقيق مساحة مشتركة للتعليم العالي في إطار تنوع الثقافات واللغات والنظم التعليمية وتناسقها على الصعيد الأوروبي. وتتضمن عملية بولونيا تعزيز البعد الأوروبي في التعليم العالي، وبخاصة فيما يتعلق بتطوير المناهج وبرامج التدريب والبحث، وتبني نظام للشهادات قابل للمقارنة والاعتراف به في سوق العمل الأوروبي، وإنشاء نظام مرن لتحويل المؤهلات؛ بحيث يتمكن طلاب التعليم العالي من التنقل بحرية بين الدول الأوروبية، مستخدمين المؤهلات المكتسبة في إحدى الدول لتكون متطلبات قبول ملائمة لمتابعة الدراسة في دولة أخرى (Bologna Process, 2009; Crosier & Parveva, 2013; Mechtenberg & Strausz, 2008).

ونتيجة لظهور الفضاء الأوروبي للتعليم العالي فقد أضحت مؤسسات التعليم العالي في دول الاتحاد الأوروبي وجهة جاذبة للطلاب الدوليين؛ فوفقًا لإحصاءات معهد اليونسكو لعام ٢٠١٢م تصنف منطقة الاتحاد الأوروبي بأنها منطقة ذات تدفق طلابي موجب، أي أن عدد الطلاب الدوليين الدارسين في مؤسساتها يفوق عدد طلابها الدارسين في الخارج (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٢م). وتظهر الإحصاءات أن ٤٧٪ من إجمالي الطلاب الدوليين في العالم يختارون إحدى دول الاتحاد الأوروبي لدراستهم، بينما أكثر من ٨٣٪ من طلاب دول الاتحاد الأوروبي الدوليين يختارون البقاء داخل المنطقة،

في حين إن ١٧٪ يغادرون للدراسة في دولة أخرى (Grabher,Wejwar, Unger, &Terzieva, 2014). ونتوقع زيادة معدلات الجذب للجامعات الأوربية في المستقبل القريب في ضوء زيادة وضوح ملامح التعصب والعنصرية في الإدارة الأمريكية الجديدة في عهد دونالد ترامب بالقياس للفترات الرئاسية السابقة.

ومن جهة أخرى، فقد أدّى ظهور الفضاء الأوروبي للتعليم العالي إلى حراك أكاديمي في كثير من أقاليم العالم؛ بهدف مراجعة أوضاع التعليم العالي فيها، وإعداد الخطط التي تمكنها من البحث عن مكانة لها في مشهد التنافس الدولي. فعلى سبيل المثال، هدفت اتفاقية بريسبان (Brisbane Communiqué) إلى إنشاء فضاء للتعليم العالي في آسيا والمحيط الهادئ (Chao & Roger, 2011)، كما بُذلت جهودٌ كبيرة لخلق فضاء للتعليم العالي في أفريقيا، توّجت بإقرار استراتيجية مواءمة التعليم العالي التابعة للاتحاد الأفريقي في عام ٢٠٠٧م (Okeke, 2014)، واستهدف اتحاد جامعات أمريكا اللاتينية والكاريبي إنشاء فضاء مشابه للفضاء الجامعي الأوروبي يضم أكثر من ٣٠٠ جامعة في ٢٦ دولة (Crosier & Parveva, 2013)، وتم اتخاذ الخطوات اللازمة لإنشاء فضاء للتعليم العالي بين الدول العشر الأعضاء في منطقة جنوب شرق آسيا (Zeng, Adams, & Gibbs, 2013).

وعلى العكس تمامًا من الأساس الضعيف الذي قام عليه الاتحاد الأوروبي، فإن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الست (أو كما يعرف باسم مجلس التعاون الخليجي)، تمتلك تاريخًا مشرفًا من التعاون والتكامل على أسس قوية للغاية منذ تأسيس المجلس في ٢٥ مايو ١٩٨١م؛ دين واحد ولغة واحدة، ومصالح مشتركة، وعادات وتقاليد وثقافة متقاربة إلى حد بعيد. كما يُلاحظ حرص هذا المجلس على الجمع بين تفعيل التعاون وتوسيع مجالاته بين هذه الدول، وفي الوقت احترام خصوصية كل دولة. كما نرصد حرص هذا المجلس على عقد القمة الدورية لأعضائه، وكان آخرها القمة السابعة والثلاثين التي عقدت في المنامة بمملكة البحرين في الفترة (٧–٨) ربيع الأول ١٤٣٨هـ، الموافق (٦–٧) ديسمبر ٢٠١٦م. ويحدونا أملٌ في إعلان الاتحاد الخليجي قريبًا بإذن الله، وتوسيع دوله؛ حيث تمتلك اليمن عضوية في بعض اللجان، خاصة اللجان الرياضية والصحية والثقافية، والعراق في اللجنة الرياضية. وهناك دعوات لضم كل من المملكة الأردنية الهاشمية والمملكة المغربية لهذا المجلس.

ومن هنا يأمل الباحث في تبني هذه الرؤية المعاصرة لدراسات الهدر التعليمي، بحيث يمكن تصديرها للخارج من خلال القنوات العلمية الدولية خاصة جمعية التربية المقارنة والدولية Comparative and International Education Society (CIES)، التي يشرف الباحث بعضويته فيها منذ أعوام عديدة.

ويأمل الباحث أن تكون ذلك بداية قوية لتصدير تجديات تربوية ومنهجية من بلادنا العربية إلى الدول المتقدمة، ويأمل أيضًا أن يكون ذلك دفعة للجهود العلمية لتكوين فضاء تعليمي خليجي للتعليم بكافة مراحله

يفوق نظيره الأوروبي للتعليم العالي، لا سيما إذا أخذنا في الاعتبار الجهود التي تبذل من مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، والمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت، وإمكاناتهما البشرية والمادية المتميزة.

تاسعًا: جهود المنظمات والجمعيات والروابط العلمية الدولية المعنية بالتعليم

ربما من المناسب بداية التأكيد على أن هذه الجهات العلمية التربوية متعددة، ومن هنا أهمية الاختيار من بينها حسب مدى صلتها بموضوع هذا البحث، والمساحة المتاحة. ومن ناحية أخرى، يجب التأكيد على أن كلًا منها يتطلب دراسةً بل دراسات مستقلة؛ ومن هنا أهمية الاختصار.

وانطلاقًا من المحددين السابقين، يقتصر الباحث على جمعيتين اثنتين؛ هو عضو فيهما منذ فترة بعيدة، وهما: الرابطة الأمريكية للبحوث التربوية American Educational Research Association (AERA)، وجمعية التربية المقارنة والدولية Comparative and International Education Society (CIES).

وعلى الرغم من ذلك، فتقتضي الأمانة العلمية الإشادة بجهود جمعيات دولية أخري، خاصة الجمعية الدولية للتخطيط التربوي International Society for Educational Planning (ISEP)، التي تأسست عام ١٩٧٠، والذي يشرف الباحث بعضويتها على مدى عقود، وشغله منصب عضو مجلس إدارتها لأكثر من فترة، وتحكيمه عددًا من البحوث المنشورة في مجلتها (للمزيد من التفاصيل عن هذه الجمعية، يرجى مراجعة: www.isep.info). ومن الأهمية أيضًا الإشادة بجهود الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association (APA)، التي تأسست عام ١٨٩٢ بواحد وثلاثين عضوًا، زادوا بالتدريج حتى وصلوا في الإحصاء الأخير إلى أكثر من (١١٥٧٠٠) عضوًا، موزعين على ٥٤ تخصصًا نوعيًا من تخصصات علم النفس، جعلت منه علمًا رصينًا ذي استخدامات جوهرية في كافة مناحي الحياة، خاصة التربية (See, www.apa.org).

والإشادة موصولة لجهود المعهد الدولي للتخطيط التربوي International Institute for Educational Planning (IIEP)، الذي تأسس عام ١٩٦٣، وهو يتبع منظمة اليونسكو، ومقره الرئيس في باريس. وتتلخص رسالته mission في دعم إمكانات الدول في تخطيط أنظمتها التعليمية وإدارتها بشكل علمي ومهني، استنادًا من كونه معهدًا للتدريب والبحث، ومتخصصًا في تخطيط التعليم وإدارته(See, www.iiep.unesco.org/en). ونرى أيضًا جهودًا تربوية جديرة بالاحترام لكل من الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAEEA)، والبنك الدولي World Bank (WB)، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic cooperation and Development (OECD).

وفيما يلي عرض موجز لكل من الجمعيتين المختارتين لتمثيل هذا العدد الكبير من المنظمات الدولية:

أ- الرابطة الأمريكية للبحوث التربوية (AERA): (١٩١٦- الآن).

تأسست الرابطة الأمريكية للبحوث التربوية في عام ١٩١٦، وتُعنى بتحسين العملية التعليمية من خلال تشجيع البحث العلمي المتعلق بالتعليم والتقويم، ودعم نشر نتائج البحوث وتطبيقها عمليًا. وبلغ عدد أعضائها في عام ٢٠١٦ أكثر من خمسة وعشرين ألف عضو من أعضاء هيئة التدريس والباحثين وطلاب الدراسات العليا، وغيرهم من المهنيين ذوي خبرات غنية ومتنوعة في المجالات المختلفة للبحوث التربوية. ويعمل هؤلاء الأعضاء في مواقع وظيفية متعددة: من الجامعات والمؤسسات الأكاديمية الأخرى لمعاهد البحوث والوكالات الفيدرالية وحكومات الولايات، والمدارس والقيادات الإدارية في التعليم قبل الجامعي، وشركات الاختبارات والمقاييس، والمنظمات غير الربحية. وبناءً على نتائج أبحاثهم، فإنهم ينتجون المعرفة وينشرونها، ويطورون طرائق التدريس والقياس، ويُفعلون التطبيق العملي لنتائج البحوث. وتعد هذه الرابطة دولية في مجال عملها؛ فما يقرب من ٥٪ من أعضائها، يمثلون أكثر من ٨٥ دولة، يقيمون خارج الولايات المتحدة. وأكثر من ٢٨٪ من أعضائها هم من الطلبة (ما يقرب من ٦٥٠٠ في مراحل الدراسات العليا، وحوالي ٦٠٠ في المرحلة الجامعية الأولى). وأكثر من ٧٤٪ من أعضائها قد أفادوا بأن التربية والتعليم هي مهنتهم الأساسية. وتشمل التخصصات الأخرى الممثلة في هذه الرابطة:علم النفس، والإحصاء، وعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والفلسفة والأنثروبولوجيا والعلوم السياسية. (للمزيد من التفاصيل يرجى مراجعة: www.aera.net).

وتنظم هذه الرابطة مؤتمرها السنوي؛ لرصد التجديات في مجالات البحوث التربوية، وتقويمها وتفعيل نتائج البحوث التربوية في تطوير الواقع التربوي من الحضانة ورياض الأطفال حتى التعليم العالي بكل مستوياته، وإن كنا قد لاحظنا تركيزًا نوعيًا لافتًا في مؤتمر ٢٠١٦، ويُتوقع أن يمتد ذلك لمؤتمر ٢٠١٧. فقد جاء مؤتمر ٢٠١٦م تحت عنوان: "المنح الحكومية لتعليم الديموقراطيات المتنوعة Public scholarship to educate diverse democracies"، وانعقد في واشنطن العاصمة Washington, DC، في الفترة (٨-١٢)/٤/٢٠١٦، بينما سيعقد مؤتمر عام ٢٠١٧م تحت عنوان يؤكد الربط بين النظرية والتطبيق؛ حيث سيكون العنوان هو: "من المعرفة للعمل: تحقيق وعد الفرص التربوية المتساوية Knowledge to action: Achieving the promise of equal educational opportunity"، وسيعقد في الفترة ٢٧/٤/٢٠١٧-١/٥/٢٠١٧) في سان آنتونيو في تكساس San Antonio, TX. ومتوسط عدد الحضور لهذه المؤتمرات كل عام حوالي ١٥ ألف من كافة التخصصات التربوية، ومن جل دول العالم.

كما تصدر هذه الرابطة ست مجلات تربوية، تمثل تشكيلة متميزة من المجالات التربوية التي تحتل إجمالًا مكانة متقدمة في تصنيف المجلات التربوية الدولية، وهذه المجلات هي:

- Educational Researcher، (وتصدر تسعة أعداد كل عام، وهي المجلة الرسمية لهذه الرابطة).
- American Educational Research Journal، (وتصدر كل شهرين bi-monthly).
- Review of Educational Research، (ربع سنوية quarterly).
- Journal of Educational and Behavioral Statistics، (وتصدر كل شهرين).
- Educational Evaluation and Policy Analysis، (ربع سنوية).
- Review of Research in Education، (سنوية).

وكما يلاحظ أن هذه المجلات الست تغطي التخصصات التربوية الرئيسة الاثني عشر في هذه الرابطة، التي يجري تطويرها من خلال البحوث التربوية، وهي:

- الإدارة والقيادة والمنظمات.
- دراسات المناهج.
- التعليم والتعلم.
- طرائق البحث والقياس.
- التنمية البشرية والإرشاد.
- التاريخ وعلم التأريخ Historiography.
- الإطار الاجتماعي للتربية.
- البحث والتقييم والتقويم في المدارس Research, evaluation and assessment in schools
- التعليم كمهنة (تمهين التعليم) Education in the Professions.
- تعليم ما بعد المرحلة الثانوية Postsecondary Education.
- إعداد المعلم والتدريس
- السياسة والسياسات التربوية.

وللمزيد من التعمق العلمي، كونت الرابطة ما يزيد عن مائة وخمسين مجموعة ذوات اهتمامات علمية خاصة Special Interest Groups (SIGs)؛ للتعمق في مجال محدد من خلال صفوة المتخصصين فيه. ومن هذه المجموعات التخصصية: التربية المقارنة، والتربية المستمرة، والتعلم التعاوني، والتفكير الناقد، والدراسات عابرة الثقافات Cross-cultural studies، تحليل البيانات، صناعة القرار، التسرب، الإصلاح التربوي، تربية الأسرة، التمويل، القانون، القيادة، التعليم الطبي Medical Education، فعالية المعلمين والمدارس، تقييم المعلمين.

ومن خلال العرض السابق، نخلص إلى حرص هذه الرابطة على الجمع بين الشمول والتخصص المتعمق؛ وهو ما جعلها منبعًا قويًا للتأثير الإيجابي في شمولية النظرة لمؤشرات الهدر التربوي. وتقديم الأدلة على ذلك يتطلب دراسة مستقلة، لكننا –لحدود المساحة– نقتطف ثمراتٍ سريعةً من مسيرة هذه الرابطة عبر مائة عام من تأسيسها. وفيما يلي بعض الأمثلة:

- ففي واحدة من أهم الدراسات التي صدرت عن مجلة الباحث التربوي Educational Researcher، قدم دوكوورث وييجر Duckworth & Yeager (2015) أدلة بحثية مهمة على ضرورة تقييم مدى نجاح التعليم في تكوين أبعاد من الصفات الشخصية Personal qualities، لدى المتعلم مثل: الضبط الذاتي، والتصميم على النجاح حتى في الظروف الصعبة، ونمو طرائق التفكير في التعامل مع الأمور، وغير ذلك كثير، واعتبار ذلك من الأهداف التربوية المنشود تحقيقها، وليس فقط القدرة المعرفية Cognitive ability. وسنوظف هذه الدراسة –جزئيًا– في المؤشر الخاص بالتنمية الشاملة للمتعلم.
- التقرير العلمي الرسمي الذي صدر عن مجلس هذه الرابطة AERA Council، في يونيو ٢٠١٥، ونُشر أيضًا في العدد الثامن من المجلد الرابع والأربعين من مجلة الباحث التربوي في نوفمبر ٢٠١٥ (رجاء مراجعة: AERA Council, 2015)، لتوضيح الحدود التقنية والعلمية لاستخدام نماذج القيمة المضافة Value-Added Models (VAMs)، في تقويم المربين وبرامج إعدادهم، وبما يُشكل إثراءً لهذه النماذج في تقييم العملية التعليمية وتقويمها. وسنوظف هذه الدراسة –جزئيًا– في المؤشر الخاص بالقيمة المضافة الراجعة لجهود النظام التعليمي، أو مرحلة منه.
- جهودها البارزة عبر عقود لتطوير التقييمات الدولية للطلبة، وبما يكفل الموضوعية والدقة عند إجراء مثل هذه الاختبارات الدولية. (راجع على سبيل المثال: Rutkowski & Rutkowski,

2015). وسنوظف هذه الدراسة وغيرها بعون الله في المؤشر الخاص بأداء الطلبة في المسابقات الدولية.

- ومن خلال تدقيق البحوث والتقارير التي صدرت عن هذه الرابطة، خاصة العدد الثاني من المجلد الخامس والأربعين الذي صدر في مارس ٢٠١٦؛ بمناسبة مائة عام على تأسيس هذه الرابطة، يتبين الأدوار البحثية والتطبيقية المتنامية اللافتة لهذه الرابطة في دعم الجودة التربوية (يرجي على سبيل المثال مراجعة: Bryk, 2015; Cuban, 2016)، وفي إثراء طرائق التدريس وإعداد المعلم وتفعيل تأثيرها في السياسات والممارسات التربوية (يرجى على سبيل المثال مراجعة: Darling-Hammond, 2016)، وفي تطوير بناء المناهج وتطبيقها عبر قرن من الزمان (يرجى على سبيل المثال مراجعة: Ladson-Billings, 2016; Schoenfeld, 2016)، وفي تطوير المقاييس التربوية من أجل إصلاح التعليم ودعم جودته عبر قرن من الزمان (يرجى على سبيل المثال مراجعة: Shepard, 2016; Baker, 2016).

ب- جمعية التربية المقارنة والدولية CIES: (١٩٥٦- الآن)

هي جمعية علمية تستهدف –من جملة أهدافها– زيادة فهم القضايا والاتجاهات والسياسات التربوية من خلال المناظير الدولية والثقافية المقارنة. وتضم في عضويتها ما يقرب من ٢٥٠٠ عضوًا من الباحثين والمحللين والممارسين والطلاب، يستخدمون أطرًا مفاهيمية مختلفة لبحث الموضوعات المتعلقة بالتعليم. وتركز هذه الموضوعات على مجالات متعددة، منها: المدارس والطلاب والمعلمين والإداريين، وعبر مراحل التعليم المختلفة من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة التعليم العالي، وكذلك التعليم غير النظامي والتعلم مدى الحياة.

ومنذ تأسيسها في عام ١٩٥٦، بوصفها أول جمعية للتربية المقارنة في العالم، فقد نمت وأصبحت رابطة مهنية دينامية a dynamic professional association . ما يقرب من نصف أعضائها هم العلماء والممارسين الشباب الذين يتعلمون كيفية تطبيق نظريات وطرائق العلوم الاجتماعية والتاريخ لمعالجة المشكلات التربوية المستعصية في العالم. كما ترعى هذه الجمعية مجلة مرموقة ومتخصصة في هذا المجال، هي مجلة Comparative Education Review، التي أكملت في نوفمبر ٢٠١٦، المجلد الستين، بواقع أربع أعداد كل عام (فبراير، ومايو، وأغسطس، ونوفمبر)؛ متزامنة بذلك مع العيد الستين لهذه الجمعية الشهيرة. (للمزيد من التفاصيل، يرجى مراجعة www.cies.us).

وتعقد هذه الجمعية مؤتمرها السنوي بشكل منتظم ليدور حول قضية مهمة وملحة؛ وكان طبيعيًا أن يعكس مؤتمر ٢٠١٦ احتفال هذه الجمعية بعيدها الستين؛ فجاء عاكسًا مسيرة هذه الجمعية عبر عمرها من ناحية، ومتطلعًا للمستقبل من ناحية أخرى، وحمل عنوانًا لافتًا: "ستة عقود للتربية المقارنة والدولية: حصاد ونظرة للأمام"" Six decades of comparative and international education: Taking stock and looking forward". وقد انعقد في فانكوفر Vancouver، في الفترة (٦–١٠) مارس ٢٠١٦.

أما مؤتمر ٢٠١٧، فقد انعقد في الفترة (٥–٩) مارس ٢٠١٧ في أطلانطا بولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية Atlanta, GA، حول موضوع حساس ومهم للغاية عبر عقود خلت، وسيظل كذلك في المستقبل؛ وهو: إشكاليات تكافؤ الفرص"Problematizing (In) Equality". وهو يرتبط بدرجة لافتة بالهدر التربوي؛ فالإهمال النسبي لشريحة معينة من المستحقين للتعليم، هو عين الهدر والظلم في الوقت نفسه.

وتحرص هذه الجمعية على تحليل وتقويم مسيرتها التربوية بشكل دوري؛ حيث تحرص على مراجعة إنجازاتها التربوية؛ لتحديد القضايا البحثية التي كادت أن تُحسم بحثًا، وتلك التي في حاجة للبحث والتركيز العلمي في المستقبل القريب؛ حتى لا تضيع جهود الباحثين سُدى. (للمزيد من التفاصيل، يرجي على سبيل المثال مراجعة: Stambach & Coppy, 2012; Easton, 2014; Nordtveit, 2015; Easton, 2015; Anderson-Levitt, 2015).

ورغبة في المزيد من العمق في معالجة القضايا التربوية، وربما تأثرًا بالرابطة الأمريكية للبحوث التربوية (AERA)؛ كونت الجمعية عددًا من المجموعات ذوات اهتمامات علمية خاصة Special Interest Groups (SIGs)؛ للتعمق في مجال محدد من خلال صفوة المتخصصين فيه. وتتوزع هذه المجموعات وفق قسمين رئيسين:

- ست مجموعات على أساس المنطقة الجغرافية Geographic region، وهي: Africa; East Asia; Eurasia; Latin America; Middle East and South Aisha.

فمجموعة الشرق الأوسط – على سبيل المثال – تهدف جمع العلماء والمربين والمهتمين بقضايا التنمية في المنطقة من أجل إثراء السياسات والبرامج التربوية، وتطوير طرائق التدريس، فضلًا عن تعزيز التفاهم التربوي بين شعوب المنطقة بشكل عام. وليس لهذه المجموعة انتماءً سياسيًا أو دينيًا بقدر ما هي معنية بتطوير الواقع التربوي والاستفادة مما هو مناسب من خبرة الآخرين. ويمتد نطاق عملها لتشمل أساسًا الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

- مجموعات التخصصات النوعية، وعددها ثلاث وعشرين مجموعة، ترتبط بعضها بدرجة أو أخرى بالهدر التعليمي ودور المعلم في علاجه. ولا يتسع المجال لعرض عينة ممثلة لهذه المجموعات عالية التخصص. وعلى الرغم من ذلك، فأرى أن أكثرها صلة بهذا المجال مجموعة اقتصاديات التعليم وتمويله The Economics and Finance of Education (EFE-SIG)؛ التي تركز على دراسة العلاقة بين الاقتصاد وسياسات تمويل التعليم من منظور مقارن. فهي توفر فرصة جديدة للعلماء المهتمين بقضايا مثل:

(١) أنظمة تمويل التعليم واقتصادياتها، والفلسفة السياسية الكامنة وراءها، فضلًا عن إعادة توزيع الموارد.
(٢) آليات إعادة توزيع الموارد وعلاقاتها بالمساعدات الدولية.
(٣) تمويل التعليم واقتصادياته والحد من الفقر Poverty reduction.
(٤) تمويل التعليم ونظريات العدالة.
(٥) نظريات التعلم، والمعرفة، واقتصاديات المعرفة Knowledge economics.
(٦) تمويل المدارس وعلاقته بالكفاية والعدالة في توزيع الموارد.
(٧) تكافؤ الفرص التعليمية وتأثيرها في المجتمع.
(٨) فعالية المعلم والحوافز والمكافأت Teachers' effectiveness, incentives and rewards
(٩) مدارس الميثاق والإدارة المرتكزة على المدرسة Charter schools and school based management
(١٠) تمويل التعليم العالي وشبكات التعلم Learning networks.
(١١) تمويل التربية الخاصة Special education.
(١٢) آليات إعادة توزيع الموارد في علاقاتها بالتماسك الاجتماعي Social cohesion والقدرة التنافسية لدي الدولة.

ويُلاحظ التركيز الشديد لهذه المجموعة عالية التخصص والنوعية على قضايا الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية وعلاقة كل ذلك بالعدالة الاجتماعية، وهي بذلك شديدة الصلة بالهدر التربوي: تشخيصًا وعلاجًا، مع تفعيل دور المعلم في هذا الشأن.

وتعد هذه المجموعة مهمة بقدر ما تقترح من معالجات فريدة من نوعها في التعامل مع القضايا السابقة. وتستهدف هذه المجموعة المساهمة في رسم منظور مقارن لاقتصاديات التعليم وتمويله بوصفه

قضية دولية، وليس فقط وطنية، حيث كانت مثل هذه القضايا نادرًا ما تعالج من منظور التربية المقارنة. ومن هنا إمكان تبادل الخبرات والدروس المستفادة، مع المرعاة الكاملة لظروف كل دولة وقيمها وثقافتها.

ومن الصعب استيفاء أثر هذه الجمعية في تحقيق أهداف هذا البحث، خاصة فيما يتعلق بتطوير مؤشرات الهدر التربوي؛ لأن ذلك يتطلب دراسات خاصة. وعلى الرغم من ذلك، فإن العرض السابق لمجالات اهتمام هذه الجمعية ودورها التربوي على مدى أكثر من ستين عامًا، يوضح بشكل جوهري الدور الكبير والدال لهذه الجمعية في تحقيق أهداف هذا البحث. وربما تُتاح لنا فرصة لإفراد دراسة خاصة عن دور هذه الجمعية في تشخيص الهدر التربوي وعلاجه.

عاشرًا: جهود بعض المنظمات العربية المعنية بالتعليم

وهي بدورها متعددة، ولعل من أهمها على مستوى العالم الإسلامي: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو ISISCO)، ورابطة الجامعات الإسلامية. وعلى مستوي البلاد العربية مجتمعة، ربما تأتي في مقدمتها "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الألكسو AIECSO". وعلى المستوى الخليجي، يأتي في المقدمة مكتب التربية العربي لدول الخليج The Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS) بالرياض، والمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت The Gulf Arab States Educational Center (GASEC). وهناك مراكز البحوث التربوية المنتشرة في جل البلاد العربية إن لم يكن كلها، سواء المنتمية منها للتعليم الجامعي، أو قبل التعليم الجامعي. وكلٌ منها يستحق أكثر من دراسة؛ ومن هنا وجب الاختيار.

وعلى الرغم من منطقية اختيار مكتب التربية العربي لدول الخليج والمركز العربي للبحوث التربوية لدول لخليج، إلا أن الباحث فضل ترك ذلك للخبراء في هذين المؤسستين المرموقتين، وربما قد تم ذلك على أيديهم من قبل، واكتفي – لظروف المساحة – بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (رجاء مراجعة: www.alecso.org)؛ لأنها تمثل اليونسكو UNESCO، هذه المنظمة الأشهر عالميًا، ولكنها على مستوى البلاد العربية، وهي تكاد تمثل وضعًا وسطًا بين الإيسيسكو من جهة، وبين مراكز البحوث التربوية على مستوى البلاد العربية، مؤكدًا مرة أخرى على أن جميعها يستحق دراسات مستقلة؛ نظرًا لأهمية الدور التربوي المبذول من كل منها .

فالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) هي منظمة متخصصة، مقرها تونس، تعمل في نطاق جامعة الدول العربية وتُعنى أساسا بالنهوض بالثقافة العربية بتطوير مجالات التربية والثقافة والعلوم على مستويين الاقليمي والقومي والتنسيق فيما بينهما على مستوى البلاد العربية الأعضاء الاثنتين والعشرين.

وقد أنشئت المنظمة بموجب المادة الثالثة من ميثاق الوحدة الثقافية العربية وتم الإعلان رسميًا عن قيامها بالقاهرة في الخامس والعشرين من يوليو ١٩٧٠.

والغاية من إنشاء المنظمة كما وردت في المادة الأولى من دستورها، هي التمكين للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربي عن طريق التربية والثقافة والعلوم، ورفع المستوى الثقافي حتى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها. وفي إطار هذا الهدف العام، تنهض المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجملة من المهام، من أبرزها العمل على رفع مستوى الموارد البشرية في البلاد العربية والنهوض بأسباب التطوير التربوي والثقافي والعلمي والبيئي والاتصالي فيها، وتنمية اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية داخل الوطن العربي وخارجه، ومد جسور الحوار والتعاون بين هذه الثقافة والثقافات الأخرى في العالم. وتعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وفق خطط متوسطة المدى تحدد توجهات برامجها وأولويات نشاطها.

وأحدث هذه الخطط خطة العمل المستقبلي للمنظمة (٢٠١١-٢٠١٦) ، وهي تتضمن أولويات عمل المنظمة في بدايات القرن الحادي والعشرين، ومن أهمها القضاء على الأمية في الوطن العربي، وسد الفجوة التقانية والرقمية بين الدول العربية والدول المتقدمة، وتطوير النظم التربوية باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم والتعلّم، ومعالجة الآثار السلبية للعولمة على المجتمعات العربية، ودعم الحوار بين الثقافة العربية والثقافات الأخرى، وتطوير منظومة البحث العلمي، والحفاظ على التراث الأثري والتاريخي وإحيائه وتوظيفه، ونشر الثقافة العربية والتعريف بها عالميا.

وانطلاقا من هذه الأولويات، تم اقتراح المحاور الرئيسة للخطة في كل قطاع من قطاعات العمل بالمنظمة، من تربية، وثقافة، وعلوم وبحث علمي، واتصال ومعلومات. وابتداء من الدورة المالية ٢٠١١-٢٠١٦ شرعت المنظمة في تنفيذ مشروعات تندرج تحت هذه المحاور وتحقق الأولويات المرسومة.

من أجل تحسين جودة التعليم:

تتمثل أهم أولويات قطاع التربية في المنظمة، إلى جانب التصدي لمشكلة الأمية في الوطن العربي وتعميم التعليم بكافة مراحله وأنواعه، في مساعدة الدول الأعضاء على تحسين جودة نظمها التعليمية بإدخال المفاهيم والمواد الجديدة إلى المناهج واستخدام تقانات المعلومات والاتصال الحديثة ونظم التقويم المتطورة. وتقوم المنظمة في هذا الإطار باقتراح المناهج والكتب المرجعية والأدلة المنهجية والنماذج المتطورة على مستوى البرامج والطرائق والوسائل.

المرصد العربي للتربية والتعليم:

وقد أُستحدث في إطار خطة تطوير التعليم في الوطن العربي التي أقرتها القمة العربية بدمشق أذار / مارس ٢٠٠٨. وقد أوكلت إليه الوظائف التالية:

- رصد أوضاع التعليم العربي ومتابعتها.
- حصر التجارب والبرامج الناجحة وتعميمها.
- استشراف التحولات في مجال التربية والتعليم.
- إصدار تقرير سنوي عن أوضاع التعليم في الوطن العربي.
- المساهمة في وضع الدراسات والأدلة والمرجعيات.
- بناء قاعدة بيانات حول واقع التربية والتعليم في البلاد العربية.
- تحليل البيانات واستثمارها في البحوث والدراسات.
- وضع جهاز للمؤشرات التربوية العربية.

البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم:

وفي إطار تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي التي أقرتها قمة دمشق (مارس ٢٠٠٨) وما تضمنته من مشاريع تهدف إلى الارتقاء بأداء النظم التربوية العربية، نظمت الألكسو بالدوحة (سبتمبر ٢٠١٠) ملتقى رفيع المستوى لبحث مسألة جودة التعليم وتحدياتها انبثق عنه "إعلان الدوحة من أجل تعليم جيد للجميع".

وتفعيلا لتوصيات هذا الإعلان وضعت المنظمة بالتعاون مع البنك الدولي "البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم "، وتمثل الهدف الإستراتيجي الرئيس لهذا البرنامج في إرساء مقومات الجودة ودعائمها في مختلف مكونات العملية التعليمية باعتماد مشاريع تركز على نوعية مخرجات التعليم في ضوء متطلبات المجتمع وحاجيات سوق العمل.

ويتكون البرنامج من خمس ركائز متماسكة، تُعنى كل واحدة منها بمجال من مجالات العملية التربوية تعمل في تكامل وتفاعل على تحقيق الأهداف المرسومة للبرنامج المؤلف بينها وتتمحور هذه المكونات الخمسة حول المجالات التالية:

(١) تنمية الطفولة المبكرة.

(٢) تخطيط مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعلم.

(٣) الارتقاء بالمعلمين معرفيًا ومهنيًا.

(٤) التقييم والبحث في مجال جودة التعليم.

(٥) دعم الكفايات المبادرة وريادة الأعمال لدى المتعلمين.

ولا تسمح المساحة لعرض إصدارات الألكسو في مجالات التربية والثقافة والعلوم، لا سيما أنها متاحة للجميع، لكن نلتقط – على سبيل المثال وليس الحصر– دراسة واحدة مرتبطة بهذا البحث، وهي بعنوان: "تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011"، من إعداد الخبيرتين حكمة صميدة ونجوى غريس، والتي نُشرت عام (2014) من خلال إدارة التربية بالمرصد العربي للتربية. والدراسة تعبر عن اهتمامات هذه المنظمة بوضع البلاد العربية دوليًا، وقلقها من تراجع عدد ليس بالقليل من البلاد العربية في هذه المسابقة الدولية الشهيرة، وتقديمها توصيات مفيدة في هذا الشأن. وسنوظف هذه الدراسة الدولية في معالجتنا للمؤشر الخاص بأداء الطلبة العرب في المسابقات الدولية.

القسم الثاني: نحو رؤية معاصرة لمؤشرات الفاقد التعليمي

ونعرضها هنا في تكامل وارتباط مع المؤشرات المتعارف عليها للفاقد التعليمي، **وليس بديلًا عنها**. ومن ناحيةٍ أخرى، نزعم أن كلًا من هذه المؤشرات يتطلب دراسة مستقلة بل دراسات، لا سيما لو ربطنا الجانب التطبيقي لكل مؤشر بالجانب النظري له، وعددنا المستويات: الوطنية، والإقليمية والدولية؛ ومن هنا حتمية الاختصار الشديد لكل منها، مفسحين المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المهمة في هذا الشأن. ولعل من أهم هذه المؤشرات، الأحد عشر التالية:

أولًا: نسب النجاح في مقابل مستوى النجاح

ليس من المستحب في عصر الجودة الاقتصار علي استخدام نسب النجاح التقليدية، التي تستخرج مباشرة من خارج قسمة عدد الناجحين (رغم تباين مستوياتهم) علي عدد المتقدمين؛ فهناك اعتراض رياضي مؤداه أن البسط (وهو عدد الناجحين) يعد غيرَ متجانسٍ ؛ لأنه يضم مستويات شديدة التباين في النجاح ، رغم أن جميعهم ناجحون.

ونعرض البدائل التالية: (عابدين، ٢٠٠٣):

(١) استخراج نسبة كل مستوي من مستويات النجاح إلى إجمالي عدد المتقدمين:

- نسبة الحاصلين علي ممتاز (٨٥% فأكثر) إلي إجمالي المتقدمين.
- نسبة الحاصلين علي جيد جداً فقط (٧٥% إلي أقل من ٨٥%) إلي إجمالي المتقدمين.
- نسبة الحاصلين علي جيد فقط (٦٥% إلي أقل من ٧٥%) إلي إجمالي المتقدمين.
- نسبة الحاصلين علي مقبول فقط (٥٠% إلي أقل من ٦٥%) إلي إجمالي المتقدمين.

ويمكن تعديل النسب السابقة بما يجعلها أكثر تماشياً مع طبيعة التعليم قبل الجامعة، وإن كانت النسب السابقة تبدو مقبولة.

(٢) استخدام نظام الأوزان النسبية للتحويل بين مستويات النجاح السابقة أو غيرها وفقاً للهدف المنشود (عادة ما يتخذ الهدف الخاص بالتعلم للإتقان Mastery Learning):

*** فإذا كان الهدف المنشود هو أن يحصل كل طالب علي (85 %) على الأقل من المجموع الكلي، فيمكن أن تُحدد نسبة تحقق هدف التعلم للإتقان (ممتاز) بالمعادلة التالية:**

$$\frac{(\text{م}) + 0.75\,(\text{ج ج}) + 0.50\,(\text{ج}) + 0.25\,(\text{ل})}{\text{إجمالي عدد المتقدمين للامتحان}} \times ١٠٠$$

حيث إن:

(م) ، (ج ج) ، (ج) ، (ل) أعداد الطلاب الحاصلين علي تقديرات ممتاز، جيد جداً، جيد، ومقبول علي الترتيب.

الكسور (0.75) ، (0.50) ، (0.25) هي أوزان نسبية مقترحة لتحويل التقديرات الأقل من ممتاز إلي التقدير المطلوب، وهو في هذه الحالة تقدير (ممتاز).

وبالطبع تعتبر الأوزان النسبية محل اجتهاد وهي قابلة للتعديل. المهم أن أي نسبة من هذا النوع ستكون أفضل من مجرد النسبة التقليدية المستخرجة من قسمة عدد الناجحين(رغم تباينهم) علي جملة أعداد المتقدمين للامتحان.

*** أما إذا كان الهدف المنشود للتعلم للإتقان هو جيد جداً (75 %) علي الأقل،** فإن نسبة تحقق هدف التعلم للإتقان (جيد جداً علي الأقل) تأتي ببساطة من المعادلة التالية:

$$\frac{(\text{ل})\times(0.50)+(\text{ج})\times(0.75)+(\text{ج ج})\times(1)+\text{م}\times(1.25)}{\text{إجمالي عدد المتقدمين للامتحان}} \times ١٠٠$$

حيث تعد القيمة (1.25) هي معامل تحويل عدد الطلبة بتقدير ممتاز إلى جيد جدًا.

والكسران (0.75) و(0.50) معاملا تحويل الجيد والمقبول على الترتيب إلى جيد جدًا.

* وفق هذا التعديل، فعادة ما يتوفر لنا ثلاث نسب للنجاح:

الأولي: هي النسبة التقليدية، وعليها تحفظات من منظور علم الرياضيات.

الثانية: على اعتبار أن المنشود هو التعلم للإتقان بمستوي جيد جداً

الثالثة: على اعتبار أن المنشود هو التعليم للإتقان بمستوي ممتاز

وعادة ما تنخفض النسب من الأولي إلى الثانية ثم الثالثة، وعادة أيضاً ما يكون الانخفاض كبيراً في حالة نجاح معظم الطلبة ولكن بمستويات نجاح متدنية.

فإذا ما نسبنا التكلفة إلى العدد الحقيقي للناجحين بمستوي تمكن ممتاز أو جيد جداً يتضح لنا مدى الهدر الحقيقي للتكلفة. وهذا اتجاه نأمل التفكير فيه في دول الخليج لتكون رائدة في المنطقة العربية. ولنبسط ذلك بالمثال التالي:

لنفترض أن **ألفًا** من الطلاب يدرسون في مرحلة تعليمية معينة في دولة ما، بلغت تكلفة تعليمهم في عام دراسي محدد مليون من عملة هذه الدولة، ولتكن الجنيه. **إذن تكلفة الوحدة (الطالب) ١٠٠٠ جنيه.**

فإذا افترضنا أن نسبة النجاح الإجمالية كانت **٥٠%**، فإن تكلفة الوحدة ترتفع إلى **ألفي جنيه.**

وإذا افترضنا أن نسبة النجاح على افتراض أن الجيد جدًا هو المستوى المنشود، كانت **٢٥%**، فإن تكلفة الوحدة ترتفع إلى **أربعة آلاف جنيه.**

وإذا افترضنا أن نسبة النجاح على افتراض أن الممتاز هو المستوى المنشود، كانت **١٢,٥%**، فإن تكلفة الوحد ترتفع إلى **ثمانية آلاف** من الجنيهات.

ومن ناحية أخرى، فإن العرض المبسط السابق في هذا المؤشر أصبح في عديد من الدول يبُرمج وفق برامج غاية في البساطة؛ لإعطاء نسب متعددة للإتقان بدلًا من نسب النجاح التقليدية، يتم ربطها بمعدلات الفاقد الحقيقي.

ثانيًا: التحصيل الدراسي في مقابل مجموعة الأهداف التعليمية المنشودة (التنمية الشاملة للمتعلم)

ترسخ الاعتقاد عبر ربع القرن الماضي على الأقل بأن اختزال مخرجات التعليم إلى تحصيل معرفي Cognitive achievement، خاصة الذي يُقاس باختبارات لا تقيس المهارات العقلية العليا، هو أقصى درجات الهدر التربوي، حتى ولو جاءت مستويات النجاح عالية جدًا. (يرجى مراجعة على سبيل المثال: عابدين، ٢٠٠٣، ٢٠٠٤، ;Baker, 2016; Shepard, 2016; Duckworth & Yeager, 2015 Murnane & Levy, 1996).

ومن هنا تعاضدت وتكاملت وتنامت الأدلة البحثية التي تؤيد تجاوز مرحلة التركيز على التحصيل المعرفي بوصفه المعيار الأساس للنجاح وربما الوحيد. فعلى سبيل المثال، قدم دوكوورث وييجر Duckworth &Yeager (2015) أدلة بحثية مهمة على ضرورة تقييم مدى نجاح التعليم في تكوين أبعاد من الصفات الشخصية Personal qualities، لدى المتعلم مثل: الضبط الذاتي، والتصميم على النجاح حتى في الظروف الصعبة، ونمو طرائق التفكير في التعامل مع الأمور، وغير ذلك كثير، واعتبار ذلك من الأهداف التربوية المنشود تحقيقها، وليس فقط القدرة المعرفية Cognitive ability. نعم يؤكد الباحثان على التحديات الصعبة الواجب مواجهتها للخروج من التفكير الضيق إلى الواسع والمرن والمتجدد. واللافت للنظر، أن هذه التحديات من منظورهما تتسع لتشمل أبعادًا مهمة، في مقدمتها الاتفاق على تعريفات إجرائية واضحة للمصطلحات المستخدمة في هذا الشأن، ناهيك عن المقاييس الدقيقة، لكنه الطريق الصعب الواجب الولوج فيه، وعدم العودة للوراء.

وقد عضد الاتجاه السابق لـ "دوكوورث وييجر"، نتائج دراسات سابقة متعددة ومتنامية تؤكد بالأدلة الإمبريقية أن النجاح في الحياة بشكل عام، وفي مجالات العمل بشكل خاص يتطلب مهاراتٍ واتجاهاتٍ وسلوكياتٍ وقيمًا متنوعة لا تقارن بالمرة بالتحصيل المعرفي، رغم أهميته. ولا يتسع المجال للإفاضة في هذا الشأن الذي استثمرنا فيه وقتًا ليس بالقليل من عمرنا. فقط نشير إلى أهمية المهارات العامة General skills، والمرونة Flexibility، والقدرة على التدرب السريع على المهارات غير المتوقعة Unpredictable skills التي ستكون مطلوبة لتكنولوجيا الغد، ومهارات التواصل Communication skills بفعالية لفظًا وكتابةً، والعمل في مجموعات ومع أشخاص من خلفيات متعددة، فضلًا عن الجدارة والاستحقاق، والاتجاه الإيجابي نحو العمل، والرغبة في العمل الجاد، وغير ذلك كثير من قائمة متجددة، وقد يصعب أحيانًا التنبؤ بها.

وأقترح أن تتفق دول الخليج على معالم للتنمية الشاملة للمتعلم والخريج من جميع الجوانب: العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية والثقافية، ...، مع التأكيد على أن ديننا الحنيف يوصينا بكل جوانب التنمية في منظومة تكامل وتعاضد وتناغم. ومن ناحية أخرى، يجب أن تُحدد معالم هذه التنمية لكل مرحلة تعليمية

على حده، وبشكل يحقق مبدأين معًا لدول الخليج العربية، هما: التنوع والتوحد Unity and Varity ، وبشكل ومضمون يحققان الوحدة والتكامل بين هذه الدول، مع احترام الخصوصيات.

ومن ناحية أخرى، فإن لمكتب التربية ومركز البحوث أدوارًا متنامية في الشأن السابق، وممتدًا لبطاريات اختبارات تتجاوز بالمرة الاختبارات التحصيلية إلى القياس الشامل، الذي يمكن أن يكون كميًا ونوعيًا في الوقت نفسه، مع الاجتهاد في إعطاء قيم متدرجة للتنمية الشاملة لكل طالب، نقدر على أساسها الإنجاز الحقيقي Real achievement، وبالتالي الفاقد الحقيقي.

وأزعم أن دول الخليج ستكون سباقة في هذا الشأن، لا سيما في حالة استثمار الجهود المنامية في مجالات القياس والتقويم في الجامعات الخليجية وكذا مراكز البحوث التربوية، ناهيك عن الجهود العالمية في هذا الشأن، والتي أحسنت الجمعية الأمريكية للبحث التربوي AERA إحصاء جهدها في هذه المسيرة عبر مائة عام (See for example, Shepard, 2016; Baker, 2016).

ويزداد الأمر شمولًا وعمقًا في حالة استثمار المناسب من الجهود الدولية في هذا الشأن، خاصة على الأقسام المتخصصة في الجامعات الدولية المرموقة، وكذا الجمعيات المتخصصة، خاصة الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association (APA)، التي تأسست عام ١٨٩٢، ونجحت في إرساء دعائم علم النفس بكافة تخصصاته، ليصبح ذي فوائد متنامية ومتشعبة في كافة مناح الحياة، خاصة التربية والتعليم (See, www.apa.org).

وبطبيعة الحال، يتطلب الأمر خطة متدرجة لزيادة مؤشرات التنمية الشاملة للمتعلم والخريج من التحصيل المعرفي إلى باقي جوانب النمو الإنساني؛ فالذي لا يُدرك جله، لا يُترك كله.

ثالثًا: نسب النجاح ومستواه في مقابل القيمة المضافة Value added الراجعة لجهود النظام التعليمي أو مرحلة منه

وفقًا للطرق التقليدية للتقييم والتقويم، عادة ما تتداخل التأثيرات والعوامل التي تؤدي إلى إنجاز تعليمي معين قد تحقق في طالب ما أو مجموعة من الطلبة، بل عادة ما تُنسب للمدرسة جهودٌ متميزة تبذلها الأسرة مع ولدها في المنزل. ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل قد يُظلم طالب ما عندما نقارنه بزملائه، والأصل أن نقارنه بذاته عبر فترات من الزمن.

وللأسباب السابقة وغيرها كثير، ظهرت وتبلورت حديثًا منهجية القيمة المضافة في التربية. وهي بالتأكيد تتطلب مؤتمرات ومجلدات مستقلة ومتعددة ومتنامية، ومن هنا حتمية المعالجة الموجزة للفكرة. (See for example: AERA Coucil,2015; Lavigne, 2014; Rothstein, 2010; Rothstein,

2009; Lockwood et al., 2007; Tekwe et al., 2004; Ballou, Sanders, & Wright, 2004; .(Noell & Burns, 2006)

ويشير مصطلح القيمة المضافة في التربية ببساطة إلى مقدار إسهام مدرسة ما أو معلم ما في نمو طالب ما Student's growth عبر الوقت، سواء تم التعبير عن هذا النمو بالتقدم الأكاديمي Academic progress، أو التنمية Development، أو غيرهما. وعادة ما يُقصد بالتقدم الأكاديمي التغير في التحصيل لطالب ما عبر نقطة أو أكثر من الوقت.

ومن خلال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات المتعددة، فإن تحليلات القيمة المضافة تساعد في تتبع التغير الذي يحدث في تنمية كل طالب حده من عام لآخر، واستخدام ذلك لتقدير فعالية المعلمين والمديرين والمدارس.

وهناك نماذج ومعالجات إحصائية متعددة عادة ما تستخدم في هذا الشأن، لا يتسع المجال لعرضها، وتدور بشكل عام حول تطبيق لنموذج شهير للانحدار Regression model، وفق المعادلة الشهيرة التالية:

$$y_{1i} = \lambda y_{0i} + \beta X_i + \alpha S_i + \varepsilon_i$$

والتي يمكن ترجمتها ببساطة في الصيغة التالية:

الاختبار البعدي للطالب i= الاختبار القبلي لذات الطالب + خصائص الطالب Student characteristics + تأثيرات المدرسة School effects + العوامل غير الملاحظة Unobserved factors

وعادة ما يطلق أيضًا على تأثيرات المدرسة مصطلح القيمة المضافة التي تحدثها المدرسة في كل متعلم.

وعلى الرغم من شهرة النموذج الانحداري السابق، فإن تطبيقه يكتنفه صعوبات جمة، خاصة تلك المتعلقة بتوافر البيانات ودقتها وعزل المتغيرات، وتجنب التفاعلات بينها، وغير ذلك من الصعوبات التي شجعت عديدًا من الباحثين على مواصلة البحث في هذا المؤشر ومحاولة تنقيته من الأخطاء، فضلًا عن التحذير من عواقب التطبيق الخاطئ للنموذج السابق، الأمر الذي حدا بمجلس الجمعية الأمريكية للبحث التربوي AERA Council إلى إنجاز دراسة رصينة في هذا الشأن من خلال مجموعة من المتخصصين، وتم اعتماد الدراسة من المجلس وصدر في شكل بيان علمي، بدأ بتوضيح الهدف من هذا البيان في إعلام

المستخدمين لنماذج القيمة المضافة Value-Added Models (VAM) بحدوده التقنية والعلمية عند استخدامه في التقويم . (See, AERA Council, 2015).

ومرة أخرى، فإن هذه الصعوبات وتلك الحدود لا تمنعنا من تطبيقه لتقويم آداء المعلمين والمديرين والمدارس، بل تدعونا لمواصلة تطويره.

ومن الأهمية فيما يتعلق بعلاقة هذا المؤشر بالهدر التربوي، الإشارة إلى عدد من الأمور، لعل من أهمها ما يلي:

(١) ليس من العدل أن ننسب للمعلم أو المدرسة إنجازاتٍ ليست لهم، وإنما لغيرهم خاصة الأسر، وبالتالي يعد جزءًا كبيرًا من التكلفة المدفوعة للمعلمين والإدارة المدرسية وربما الإدارة التعليمية من الهدر الحقيقي، خاصة في حالة صرف حوافز إنجاز تربوي غير حقيقي.

(٢) التشخيص الدقيق لأثر المعلمين والمدرسة بالمقارنة بأثر وسائط التربية الأخرى، يؤدي إلى ترشيد النفقات ووضعها في مكانها الصحيح، مع دعم موضوعية المحاسبية. وكل ذلك من شأنه تصحيح المسار: دعمًا للإيجابيات وعلاجًا للسلبيات.

(٣) هذا التحليل يوظف في عديد من الدول خاصة الولايات المتحدة الأمريكية في استبقاء المعلمين أو الاستغناء عنهم، وفق تأثيراتهم الفعلية في طلبتهم، ووفق سياسات تختلف من ولاية لأخرى، مع بقاء المبدأ العام الذي مؤداه أن من الهدر استبقاء المعلمين ضعيفي التأثير في طلبتهم. (See, Winters & Cowen, 2013).

(٤) يدعم هذا التحليل البعد الإنساني المتمثل في مقارنة أداء المتعلم بنفسه وليس غيره، ومن التشخيص الدقيق والعادل للمتعلم عبر فترات زمنية متتالية. وينسحب هذا الأمر على أداء المدرسة التي تُقارن بنفسها قبل غيرها.

(٥) رغم البعد الإنساني في البند السابق، إلا أنه يخدم دراسات الهدر التربوي من أكثر من ناحية. فالطالب الذي يبدأ الدراسة في فصل ما بمدرسة ما بمستوى قبلي محدد، إلا أنه لا يتحسن أداؤه في نهاية الفصل الدراسي أو العام، يُعد ذلك هدرًا يتطلب المحاسبية، والشئ نفسه بالنسبة لأداء مدرسة ما من عام لآخر.

رابعًا: مدى نجاح كل مرحلة تعليمية في الإعداد للمرحلة التعليمية التالية

يعد هذا المؤشر في غاية الأهمية؛ استنادًا إلى حقيقة – تؤكدها خبرتنا البحثية على مدى أكثر من أربعين عامًا – مؤداها أن ضعف مرحلة تعليمية معينة في إعدادها للطالب غالبًا ما تُستفحل في المرحلة أو المراحل التعليمية التالية لهذه المرحلة (راجع على سبيل المثال: عابدين ورسلان، ١٩٩٤).

ومن ناحية أخرى، فإن أهداف أي مرحلة تعليمية عادة ما تُقسم إلى قسمين رئيسين مترابطين: أحدهما إعداد الطالب للنجاح في المرحلة التعليمية التالية، والآخر إعداده للنجاح في الحياة بشكل عام، خاصة مع ربه سبحانه وتعالى ومع نفسه وكل مَنْ يتعامل معهم. وفي حالة ضعف مرحلة ما في تحقيق مرضٍ لبعض الأهداف في أي من القسمين، فإن ذلك يعد هدرًا مضاعفًا؛ لأنه يزداد خطورة في المرحلة التعليمية والحياتية التالية، وقد يصعب علاجه فيما بعد.

وهذا المؤشر عادة ما يُقاس بتقنيات وآليات الكفاءة الخارجية External efficiency لمرحلة تعليمية معينة في علاقتها بالمرحلة السابقة لها (راجع على سبيل المثال: عابدين، ١٩٩٣)، حيث تمت دراسة الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوي العام في سلطنة عُمان من خلال التتبع التقويمي لخريجيه المتابعين لدراستهم في التعليم العالي، واتخاذ ذلك وسيلة للحكم على هذه الكفاءة. وعلى نفس القدر من الأهمية تم تقديم التصور المقترح لدعم الإيجابيات وعلاج السلبيات والصعوبات لمرحلة النعليم الثانوي العام في علاقاته بالتعليم العالي، فضلًا عن تصور مقترح آخر يتعلق بنظم التعامل العلمي مع الطلاب المستجدين بالتعليم العالي.

وبشكل عام وفي حالة تطبيق مثل هذا المؤشر لقياس الفاقد التربوي، فإنه يتم حساب المؤشر العام للكفاءة الخارجية لمرحلة تعليمية ما في علاقاتها بالمرحلة التالية على مقياس متدرج، أو من خلال نسبة مئوية عامة، ينبثق عنها نسب فرعية لكل هدف، مما يسهل بموضوعية تحديد مدى الفاقد التربوي وفقًا لعلاقة عكسية، وبالتالي تقديم خطط العلاج المصاحبة. وعادة ما يُفضل المقياس المتدرج التالي:

- إذا كانت الكفاءة الخارجية عالية جدًا، فإن الهدر التربوي غالبًا ما يكون منخفضًا جدًا في هذا المؤشر.
- وإذا كانت عالية، فإن الهدر التربوي غالبًا ما يكون منخفضًا في هذا المؤشر.
- وإذا كانت متوسطة، فإن الهدر التربوي غالبًا ما يكون متوسطًا في هذا المؤشر.
- وإذا كانت ضعيفة، فإن الهدر التربوي يكون عاليًا في هذا المؤشر.
- وإذا كانت ضعيفة جدًا، فإن الهدر التربوي يكون عاليًا جدًا في هذا المؤشر.

وتتبع الطريقة ذاتها مع كل هدف فرعي، ومن ثم نحسب مدى الفاقد التربوي، إجمالًا وتفصيلًا.

وبالنسبة للأوزان النسبية التي عادة ما تُعطى في مثل هذه الحالات، فهي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لتناظر المستويات: (عالية جدًا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا) على الترتيب. ومن خلال حساب المدي (٥-١)/٤= 0.80، فإن مستويات مقياس ليكرت Likert Scale تُحدد وفقًا للجدول التالي:

جدول (١) تحديد الاتجاه لمقياس ليكارت الخماسي

المتوسط المرجح	المستوى أو الدرجة
من ١ إلى ١,٧٩	ضعيفة جدًا
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	ضعيفة
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	متوسطة
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	عالية
من ٤,٢٠ إلى ٥	عالية جدًا

خامسًا: مدى نجاح النظام التعليمي لإعداد الطالب للحياة بشكل عام وسوق العمل المتغير بشكل خاص

ويأتي هذا المؤشر مكملًا لسابقه، وممثلًا في الوقت نفسه للثمرة النهائية المطلوبة من أي نظام تعليمي في العالم؛ حيث يتفق الهدف العام والرئيس للأنظمة التعليمية في جل دول العالم إن لم يكن كلها في إعداد الطالب للنجاح في حياته بشكل عام وفي حياته المِهنية بشكل خاص، مع تباين هذه الدول في معايير النجاح خاصة فيما يتعلق بالحياة العامة.

وتتضاعف أهمية هذا المؤشر عبر الزمن في ضوء تزايد تكلفة التعليم مع تزايد وقع الأزمات الاقتصادية العالمية والمحلية، وزيادة حدة التنافسية بشكل عام، وفي الحصول على وظيفة بشكل خاص، والتغيرات المتلاحقة في سوق العمل وغيرها من العوامل التي أفضنا في شرحها في القسم السابق من هذه الدراسة، هذا فضلًا عن تزايد تأثيرات وسائل التواصل الاجتماعي عبر العالم، وما تتطلبه من إعداد رصين للطالب

في المراحل التعليمية يساعده على التمييز بين الصالح والطالح، والتمسك بدينه وقيمه في الحياة بشكل عام، وفي عمله وتعامله مع هذه الوسائل بشكل خاص.

وقد حظي هذا المؤشر باهتمام عديد من الباحثين عبر العالم، بما فيهم مُعد هذا البحث. وكان طبيعيًا أن تُعطى الأولوية لأعلى المراحل التعليمية تكلفة دون أدنى إقلال من المراحل الأخرى. وفي إحدى هذه الدراسات، ركز الباحث على الكفاءتين الداخلية والخارجية لنظام ابتعاث الطلبة العُمانيين للخارج، خاصة في علاقاته بآداء الخريج في سوق العمل بُعيد تخرجه من هذا النظام المكلف جدًا والضروري والحتمي في الوقت نفسه. (راجع على سبيل المثال: عابدين، ١٩٩٢).

وعلى المستوى العالمي في هذا الشأن، تقفز للذاكرة المحاولة الرائدة لريتشارد مارنان، عندما كان أستاذًا بكلية الدراسات العليا بجامعة هارفارد، مع زميله فرانك ليفي، أستاذ الاقتصاد الشهير (See, Murnane & Levy, 1996).

وقد عبر عنوان هذه المحاولة الرائدة عن هذا التكامل التربوي الاقتصادي، الذي يعكسه تخصص كل من العالمين المرموقين؛ فجاء على النحو التالي:

"تدريس المهارات الأساسية الجديدة: مبادئ لتربية الأطفال من أجل النجاح في اقتصاد متغير"

وقد نبعت مشكلة هذه الدراسة المتعمة من واقع حياتي، هز الحياة الأمريكية بأسرها، حيث أوضح المؤلفان تناقضًا أليمًا، مؤداه أن المهارات المطلوبة من خريجي المدارس لكسب دخل لائق، قد تغيرت جذريًا في عصر اقتصاد السوق الحالي عالي الانتقائية، ولكن ما يتم تدريسه في معظم المدارس الأمريكية قد تغير بشكل ضئيل، إن لم يكن لم يتغير على الإطلاق. ومن هنا جاءت الفجوة بين ما هو كائن في المدارس الأمريكية من ناحية، وما هو مطلوب من خريجي هذه المدارس في مؤسسات العمل المختلفة من جهة أخرى.

وقد جاءت هذه الدراسة لتوضيح كيفية حل هذه المشكلة. فمن خلال دراسات حالة للعاملين في ميادين العمل الواقعية، ودراسة حالة أخرى لواقع المدارس الأمريكية وضح المؤلفان المهارات المطلوب أن يكتسبها الطلاب؛ للحصول على وظائف لائقة، مع إبراز كيفية إحداث التغيير المناسب في المدارس لتدريس مثل تلك المهارات، وبما لا تسمح طبيعة المساحة لعرضه؛ حيث صدرت الدراسة في كتاب ضم ثلاثة أبواب، بإجمالي تسعة فصول.

ومرة أخرى، فإن الهدف من مثل هذه الدراسات تحديد مدى الكفاءة الخارجية لنظام تعليمي مُعين، واتخاذ ذلك وسيلة لتقدير مدى الفاقد التربوي، وتقديم خطط الإصلاح. ونقترح ذات الطريقة الرياضية السابق شرحها في المؤشر الرابع؛ للمعالجة الكمية التي تربط الفاقد التربوي بالكفاءة الخارجية.

سادسًا: مدى النجاح في تعبئة موارد إضافية للتعليم مع الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة

ويزداد هذا المؤشر أهمية أيضًا في ضوء توقع زيادة التأثيرات السلبية للأزمات الاقتصادية العالمية والمحلية، فضلًا عن تزايد الجهود لجعل النظام التعليمي مُولِدًا لبعض من تكلفته. وهو مجال يزداد خصوبة وثراءً يومًا بعد يوم في جل دول العالم، خاصة الدول المتقدمة الأكثر غنى، فكيف بالدول النامية وفي وقت يتوقع استمرار الأزمات الاقتصادية وزيادة تأثيراتها السلبية؟

وفي هذا الصدد، نحرص دائمًا على إبراز العلاقة بين الكفاءة والإنتاجية في مجال التعليم. فبغض النظر عن التباينات بين الباحثين بخصوص مفهوم كل منهما . . فإنه يمكن القول بأن الكفاءة Efficiency ترتبط عادة بدرجة الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على مخرجات تعليمية معينة. فهي تعني – بمعنى آخر – الحصول على أكبر قدر من المخرجات، باستخدام مجموعة محددة من المدخلات، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات التعليمية، باستخدام أدنى مقدار من المدخلات التعليمية (أقل تكلفة ممكنة). ومن ناحية أخرى تعني الإنتاجية Productivity مقدار الوحدة من المخرجات بالنسبة للوحدة من المدخلات، أو كما يضيف بعض الباحثين إمكان تحسين علاقات المدخلات – المخرجات باستخدام طرائق ومعدات وأساليب جديدة (عابدين، ٢٠٠٤).

وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الكفاءة والإنتاجية قد لا تكون موجبة على الدوام، فيمكن لنظام تعليمي أن يكون – على سبيل المثال – ذا إنتاجية متزايدة وكفاءة متناقصة، وقد يحدث ذلك إذا ما توافرت للنظام التعليمي إمكانات تربوية أكثر وأفضل مقرونة بضعف الاستخدام الأمثل لها. فلو أن مبنى مدرسيًا مجهزًا قد حل محل عدد من المباني المزدحمة والمتفرقة، فربما وُجد توفيرٌ في التكلفة، مع توفير لبيئة تعليمية أفضل. ولكن قد توجد إمكانات اختصاصية معينة في المبنى الجديد (معامل – جمنازيم وغيرها) لا تستخدم استخدامًا جيدًا؛ بسبب نقص المعلمين المتخصصين أو غيره من الأسباب؛ الأمر الذي يؤدي إلى ضعف الكفاءة في الاستخدام الأفضل للموارد المتاحة، على الرغم من تزايد الإنتاجية. (راجع: عابدين، ٢٠٠٤).

ونؤكد على أن جهود تعبئة موارد إضافية للتعليم تعد أكثر وضوحًا في مؤسسات التعليم العالي، بل هي من مسؤولياته الأساسية؛ بما يملكه من صفوة العلماء والباحثين في مختلف التخصصات، ويمكن الاستفادة من جهودهم لخدمة رجال الأعمال وقطاعات الإنتاج الخاص والعام من خلال إجراء الدراسات والبحوث، وتقديم المشورة، داخل منظومة مكاتب استشارية تتبع الجامعة، وبما يعود عليها وأساتذتها بدخول إضافية، فضلًا عن إظهار وظيفية الجامعة وقيمتها والإعلاء من تأثيرها في المجتمع المحلي.

وما ينسحب على التعليم العالي والجامعي بشكل عام، يمكن أن ينسحب إلى حد ما على التعليم العام خاصة الفني قبل الجامعي، ونرى أن هذا المجال يعد جديرًا بالاهتمام بوصفه مصدرًا للتمويل الذاتي، وطريقة فعالة لربط النظرية بالتطبيق.

وتخضع هذه الطرق وغيرها منذ فترة للتجريب في عديد من دول العالم المتقدم والنامي، ووصلت في بعض الدول إلى الثبات النسبي. وكلها مثار جدل علمي واسع نتمنى أن يشارك فيه المزيد من الباحثين ومراكز البحوث التربوية العربية بدراسات تقويمية وتخطيطية، لاسيما أن اتجاه الأبحاث في هذا الجانب في تزايد.

فعلى جانب مشاركتنا في المؤتمر الدولي لليونسكو عن التعليم من أجل التنمية المستدامة Education for sustainable development، في بون بألمانيا في الفترة (٣/٣١ – ٢٠٠٩/٤/٢)، سعدنا بمعايشة تجارب رائعة للتعليم الفني؛ حيث يطبق الطلبة ما تعلموه؛ فيزرعون ويحصدون ويصنعون ويبيعون ويطبخون ويأكلون ويُضيفون غيرهم. كل ذلك وفقًا للضوابط العالمية القياسية، خاصة تلك التي تتعلق بالحفاظ على البيئة النظيفة والأغذية الطبيعية النقية تمامًا.

ومن التجارب التي يصعب نسيانها، إحدى المدارس الحكومية الأمريكية التي تستثمر في حمام السباحة التابع لها بعيد الانتهاء من اليوم الدراسي وخلال العطلات بفتحه أمام الراغبين من السكان المحيطين بالمدرسة مقابل رسوم رمزية، تدر دخلًا جيدًا للمدرسة وفق ضوابط صحية وإدارية ومالية معلنة، مع إعطاء الفرصة للطلبة وأولياء الأمور والمعلمين للتعاون في إدارة هذا الأمر. وهناك مدارس أمريكية أخرى تستثمر في مسارحها وملاعبها وفق ضوابط غاية في الشفافية. ومثل هذه المحاولات الاستثمارية والعلمية تمثل اتجاهًا جديرًا بالدراسة والتحليل والتقويم.

سابعًا: مدى الارتباط بين إنجاز الطلبة في المرحلة الثانوية واختبارات القدرات للقبول بالجامعات والوظائف

بشكل عام يمكن للباحث أن يُميز بين عدة اختبارات ومقاييس، لعل من أهمها:

- نتيجة التحصيل الدراسي للثانوية العامة، التي عادة ما تكون على مستوى المدارس.
- اختبار تحصيلي بعيد الثانوية العامة، عادة ما يتم على المستوى الوطني لكل دولة، تحت إدارة وزارات التعليم وإشرافها. وعادة ما يكون شرطًا أساسيًا للدخول الجامعات.
- اختبارات القدرات الجامعية.
- اختبارات الكفايات الجامعية بُعيد الانتهاء من الدراسة الجامعية.
- اختبارات الكفايات الوظيفية لكل وظيفة على حدة.

وبطبيعة الحال، فإن هذه الاختبارات كمًا ونوعًا تختلف من دولة لأخرى، ولكن الذي يعنينا هنا هو بروز التباين الشديد بين بعض من هذه الاختبارات، خاصة الثلاثة الأول، التي تشكل في عدد من الدول معايير دخول الجامعات.

وعادة ما تظهر المشكلة وتتفاقم في حالة تضخم الدرجات على مستوى المدارس، فتعلو نسب النجاح ومستوياته على مستوى المدارس، بينما تنخفض كمًا ونوعًا في الاختبارات الوطنية للتحصيل، وربما تزداد انخفاضًا في اختبارات القدرات الجامعية، وهو مؤشر خطير للفاقد التربوي؛ لأنه من الناحية المثالية، ومع دعم الصلة بين عمليتي التعليم والتعلم، عادة ما تقل التباينات بين هذه الاختبارات.

ومن الحالات التي يكون الفاقد التربوي أكثر وضوحًا، ما يلي:

- عندما ترتفع نسب النجاح ومستوياته في التحصيل الطلابي بشكل لافت وفق اختبارات المدارس، بينما تنخفض وفق الاختبارات الوطنية التي تجريها وزارة التعليم، ثم يزداد الموقف سوءًا على مستوى اختبارات القدرات بأنوعها ومستوياتها.
- عندما يعم الانخفاض كافة الاختبارات والمقاييس المذكورة سابقًا.

ثامنًا: أداء الطلبة في المسابقات الخليجية والعربية والدولية، خاصة في اللغات والعلوم والرياضيات والقراءة

ولضيق المساحة، سنركز على المسابقات الدولية في العلوم والرياضيات والقراءة، خاصة تلك التي ذاع صيتها وانتشرت عبر جل دول العالم، تجت إدارة مؤسسات دولية مشهورة. ولعل من أهمها ما يلي:

أ–اختبارا تيمس (TIMSS)، وبيرلز (PILS) بإدارة الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي:

فضل الباحث معالجتهما معًا؛ لكونهما يمثلان جوهر الدراسات التي تنفذها في أكثر من ستين دولة، الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي The International Association for the Evaluation of Educational Achievement، والتي يرمز لها عالميًا بالرمز (IEA)، بالإضافة إلى الرمز الأصلي (IAEEA)، كما تعارفنا عليه في الاختصارات Abbreviation؛ ربما لاعتبار (IEA) اختصارًا للاختصار الأصلي، فضلًا عن أن كلاهما معًا متداول للتعبير عن هذه الجمعية المرموقة، والتي تنفذ دراسات دولية مقارنة للتحصيل التعليمي منذ عام ١٩٥٩، ومقرها الرئيس في أمستردام. أما في حالة استخدام (IEA) بمفرده، فهو يعبر عن الوكالة الدولية للطاقة (International Energy Agency).

ويقصد بالأولى (تيمس)، والتي يمكن ترجمتها على أنها: الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)، وتكتب

كما هي (تيمس)؛ لأنها خرجت من كونها اختصارًا abbreviation، إلى كونها تركيب اختصاري، مثل اليونسكو UNESCO، بينما يُقصد بالثانية (بيرلز) التقدم الدولي في دراسات تعليم القراءة The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (See, www.timss.org).

وتساعد نتائج هاتين المسابقتين الدوليتين الدولَ المشاركة في اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة العلمية Evidence-based decisions؛ لتحسين السياسات التعليمية عندها. ومن الطرائق التي عادة ما تستخدمها الحكومات والوزارات لاستثمار نتائج هاتين المسابقتين، ما يلي:

(١) قياس فعالية أنظمتها التعليمية في السياق العالمي.

(٢) تحديد الفجوة بين موارد التعليم والفرص المتاحة.

(٣) إبراز أي مواطن للضعف، وتحفيز جهود ومبادرات إصلاح المناهج الدراسية.

(٤) قياس أثر المبادرات التربوية الجديدة.

(٥) تدريب الباحثين والمعلمين على طرائق القياس والتقويم.

وتجمع هاتان المسابقتان أيضًا بيانات شاملة تتعلق بالعوامل التي تؤثر في التعلم، بما في ذلك الموارد المدرسية، واتجاهات الطلبة، والممارسات التدريسية، والدعم المنزلي. ويمكن تفحص هذه البيانات في علاقاتها بالتحصيل التعليمي؛ لتحري العوامل التي تسهم في النجاح الأكاديمي. ومن هنا يتم توجيه استبانات لمديري المدارس (القائد التربوي)، ومعلمي العلوم والرياضيات، والطلبة في الصفين الرابع والثامن من التعليم العام، هذا بالإضافة إلى الاختبارات الأساسية في الرياضيات والعلوم لطلبة الفرقتين الرابعة والثامنة.

وفيما يلي معالجة موجزة لكل منهما:

مسابقات (تيمس) من بدايتها حتى الآن:

وتُنظم هذه المسابقات الدولية في العلوم والرياضيات منذ عام ١٩٩٥، ولكل أربعة أعوام لطلبة الصفين الرابع والثامن من التعليم العام. وكان سادس هذه المسابقات في عام ٢٠١٥، مقدمةً للعالم عشرين عامًا من الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم، عبر عدد متزايد من الدول وصل في مسابقات ٢٠١٥ إلى (٥٧) دولة.

وهناك (تيمس المتقدم) TIMMS Advanced، في العلوم والرياضيات المتقدمة للطلبة في العام الأخير من المدرسة الثانوية، والذي عادة ما يكون الصف الثاني عشر. وقد تم إنجاز هذه الدراسات ثلاث مرات حتى الآن (أعوام: ١٩٩٥، ٢٠٠٨، ٢٠١٥).

وهناك (تيمس الحسابي) TIMMS Numeracy، حيث تم إنجاز الدراسات الخاصة به مرة واحدة عام ٢٠١٥؛ ليقيس مخرجات التعلم Learning outcomes لطلبة الفرقة الرابعة في الدول التي ما زال معظم طلبتها ينمون لديهم المهارات الأساسية في الرياضيات.

ويلاحظ الباحث تزايد أعداد الدول المشاركة في مسابقات (تيمس) حتى وصلت في عام ٢٠١٥ إلى ٤٧ دولة، بالإضافة إلى ستة كيانات مرجعية Benchmarking entities. وقد قفز العدد من ٤٧ دولة إلى ٥٧؛ نظرًا لانضمام كيانات سياسية شبه مستقلة داخل بعض الدول، مثل الجزء الناطق بالهولندية Dutch من بلجيكا، ومنطقة هونج كونك ذات الإدارة الخاصة في جمهورية الصين الشعبية. وشارك في مسابقات الفرقة الثامنة ٣٩ دولة بالإضافة إلى ست كيانات مرجعية.

وعلى مستوى (تيمس الحسابي)، شارك في العام ذاته سبع دول، بالإضافة إلى كيان مرجعي واحد.

ويرصد الباحثُ تزايد حجم المشاركات العربية في مسابقات (تيمس) بشكل عام؛ فكانت دولة الكويت أول من بادر إلى هذه المسابقات في عام ١٩٩٥، ثم زاد العدد إلى أربع دول في عام ١٩٩٩ بانضمام كل من الأردن وتونس والمغرب، ثم زاد إلى عشر دول عام ٢٠٠٣، وإلى ١٤ دولة عام ٢٠٠٧، وهي: (الأردن والبحرين وتونس والجزائر والسعودية وسوريا ولبنان وفلسطين وعُمان وقطر والكويت ومصر والمغرب واليمن). أما في عام ٢٠١١، فقد وصل العدد في مسابقة الفرقة الرابعة إلى تسع دول، بالإضافة إلى مشاركة إمارتي دبي وأبو ظبي. وفي مستوى الفرقة الثامنة غابت كل من الجزائر والكويت ومصر في مقابل انضمام الإمارات ليصبح العدد إحدى عشرة دولة، إضافة إلى إمارتي دبي وأبو ظبي.

وفي مسابقات ٢٠١٥، وصل العدد إلى عشر (الأردن والبحرين والسعودية ولبنان وعُمان والكويت وقطر والإمارات ومصر والمغرب)، إضافة إلى إمارتي دبي وأبو ظبي. وبما يشير إلى حرص جميع دول مجلس التعاون على المشاركة.

مسابقات (بيرلز) من بدايتها حتى الآن:

وهي تدرس الاتجاهات الدولية في تحصيل القراءة Reading achievement لطلبة الفرقة الرابعة من المرحلة الابتدائية منذ عام ٢٠٠١، حيث تُعقد هذه المسابقات مرة كل خمسة أعوام، كان رابعها عام ٢٠١٦.

وهناك أيضًا (بيرلز للقراءة والكتابة PIRLS Literacy)، وهي مسابقة جديدة عقدت لأول مرة في عام ٢٠١٦، وهي أقل صعوبة من المسابقة السابقة، وذلك للدول التي ما زالت تنمي المهارات الأساسية للقراءة عند طلبتها مع نهاية المرحلة الابتدائية.

وعلى الجانب الآخر، هناك (بيرلز الإلكتروني ePIRLS). وهو تقييم إلكتروني للقدرة على القراءة والفهم عند طلبة الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، عقد لأول مرة عام ٢٠١٦. وهو يستهدف تحديد مدى قدرة الطلبة على قراءة المعلومات الإلكترونية وتفسيرها ونقدها من خلال بيئة تشبه بيئة الإنترنت.

ب- مسابقات بيزا بإدارة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية:

هو برنامج التقييم الدولي للطلاب The Programme for International Student Assessment (PISA)، ويعقد تحت مظلة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)، كل ثلاثة أعوام، بدأت عام ٢٠٠٠، وسادسها كان في عام ٢٠١٥. وباب المشاركة فيها مفتوح لجميع دول العالم، وتستهدف هذه المسابقات تقويم الأنظمة التعليمية على مستوى العالم من خلال تقييم معارف ومهارات الطلبة في عمر الخامسة عشر (See, www.oecd.org/pisa/).

وشملت مسابقات عام ٢٠١٥ أكثر من نصف مليون طالب يمثلون (٢٨) مليون طالب في عمر الخامسة عشر من ٧٢ دولة وكيانات اقتصادية.ومدة الاختبار ساعتان، حيث تم تقويم الطلبة في العلوم والرياضيات، وحل المشكلات تعاونيًا Collaborative problem solving، فضلًا عن الثقافة التمويلية Financial literacy. وتم نشر تقييمات مسابقات عام ٢٠١٥ في ديسمبر ٢٠١٦.

وقد شاركت ثمان دول عربية في الدورة السادسة لهذه الاختبارات، وهي: الإمارات العربية المتحدة، وقطر، والمملكة العربية السعودية، والأردن، ولبنان، وتونس، والجزائر، والمغرب، جميعها باستثناء تونس قد بدأت إجراءات المشاركة في الدورة السابعة في عام ٢٠١٨، بينما لم تشارك في الدورة الخامسة في عام ٢٠١٢ إلا ثلاث دول عربية فقط، هي: الأردن، والسعودية، وقطر، من بين ٦٤ دولة وكيان اقتصادي شاركوا في الدورة الخامسة، من بينها جميع الدول الأربع والثلاثين الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

ولا يتسع المجال لتتبع النتائج في هذه المسابقات وعبر دوراتها المتعددة؛ فربما يخرج هذا عن الأهداف الأساسية لهذا البحث، ولكن تجدر الإشارة إلى خلاصة الهدف من العرض السابق لهذه المسابقات الدولية، أن دول مجلس التعاون تنفق بسخاء على التعليم في كافة مراحله، وبالتالي يجب أن تحدد أهدافًا كميةً ونوعيةً تتوقعها من المشاركة في هذه المسابقات، رابطة إياها بمعدلات الانفاق على التعليم المقرون بالاستثمار والترشيد المثاليين. وفي حالة الوصول لهذه الأهداف، فإن ذلك يعد مكسبًا تربويًا، نخطط لدعمه في المسابقات القادمة. وفي حالة غير ذلك، نعلن صراحة عن مؤشر من مؤشرات الفاقد التعليمي قد حدث بالفعل في السياق الدولي، ونسارع بتحديد السلبيات والصعوبات والتخطيط لعلاجها، فضلًا عن دعم ما تيسر من إيجابيات.

وهناك نماذج عالمية يصعب حصرها لدول وظفت نتائج طلبتها في هذه المسابقات لتحسين الآداء في هذه المسابقات وفي النظام التعليمي ككل. فالبرازيل وألمانيا على سبيل المثال، قد نجحتا في تحسين التحصيل الطلابي في الـ (بيزا)، وشمل التحسين أيضًا النظام التعليمي في كليهما (www.oecd.org/pisa/aboutpisa/).

وفي هذا الاتجاه أيضًا، سارت الألكسو؛ حيث كلفت خبيرتين (صميدة، وغريس، ٢٠١٤) بتحليل نتائج التقييمات الدولية (تيمس ٢٠١١). ووفقًا لهذه الدراسة "فقد كشفت نتائج المشاركة العربية في دراسة تيمس منذ انطلاقها تدني أداء الطلبة العرب في العلوم والرياضيات وذلك في الصفين الرابع والثامن على حد سواء. ورغم التفاوت الملحوظ في الأداء بين دولة وأخرى ومن دورة إلى أخرى، فإن هذا الأداء ظل دون المتوسط الدولي، وظلت الأغلبية العظمى من الطلبة المشاركين في أسفل سلم معايير المقارنة الدولية" (ص ٨٤).

وللبحث عن بعض الأسباب التي يمكن أن يعود لها ضعف أداء الطلبة، قامت الباحثتان بتسليط الضوء على أربع دول (قطر وتونس والأردن واليمن) شكلت دراسات حالة؛ بهذف استكشاف أثر بعض المتغيرات المتعلقة بفرص التعلم المتاحة لطلبة تلك الدول. ولهذ الغرض قامت الباحثتان بتحليل نوعي للمناهج الوطنية للرياضيات والعلوم بهدف النظر في الخصائص البنيوية للمنهاج واتساقها الخارجي والداخلي. وتناولت الباحثتان أيضًا مسائل تتعلق بسمات المعلمين وممارساتهم التعليمية والتقييمية المتضمنة في استبيانات تيمس.

ولا يتسع المجال لعرض أهم النتائج، بل تجدر الإشارة إلى أن الباحثتين اجتهدتا في ربط النتائج بسياسات وضع المناهج وتنفيذها وكذلك بممارسات المعلمين، وخلصتا إلى عدد من الإيجابيات والصعوبات والسلبيات، وكذلك توصيات مهمة تتعلق بالمناهج وإعداد المعلم وتدريبه، وتفعيل مبدأ العمل التشاركي، وإجراء المزيد من الدراسات. واللافت للنظر أيضًا توصيات الباحثتين المتعلقة باختبارات تيمس ذاتها، وأنها رغم أهميتها، لا يصح أن تكون الأساس الوحيد للحكم على جودة مخرجات النظم التربوية؛ لما يعتريها من عيوب فندتها الباحثتان بالأدلة والبراهين (للمزيد من التفاصيل حول مجمل النتائج والتوصيات، راجع ص ص ٨٤– ٩١).

وفيما يتعلق بحدود اختبارات التيمس ووجوب تطويره، تعمقت دراسة روتكوزكي وروتكوزكي (Rutkowski & Rutkowski, 2016)، في هذا الشأن، وقدمتا رؤيتهما لمعالجة حدود هذه الاختبارات، وذلك إلى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، المشرفة على هذه المسابقات، وبما لا تسمح المساحة بعرضه.

وعلى الرغم من حدود هذه الاختبارات الدولية، والاعتراف بوجوب تطويرها، فإن عديدًا من الدول تحرص على تقصي العلاقة بين الأداء في هذه الاختبارات والإنفاق على التعليم في كافة مراحله، مع أخذ المنظور التتبعي في الاعتبار. فعلى سبيل المثال، في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD) وجد ولدفوجيل وزميله زاه (Waldfogel & Zhai, 2008) أثرًا إيجابيًا للنفقات على التعليم ما قبل الابتدائي في نتائج الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام (TIMSS 2003)، مع الأخذ في الاعتبار بعض الخصائص الأسرية والمدرسية للصف الرابع.

تاسعًا: ترتيب الدول تعليميًا على مستوى العالم، ووفق مؤشرات يجب تطويرها دوريًا

وعادة ما تُرتب دول العالم وفقًا لإنجاز طلبتها في المسابقات السابق عرضها في ثامنًا، لكن المؤشرات رغم أهميتها تعد محدودة: العلوم والرياضيات في الصفين الرابع والثامن في حالة (تيمس)، والقراءة لطلبة الصف الرابع في حالة (بيرلز)، والعلوم والرياضيات والثقافة التمويلية وحل المشكلات تعاونيًا للطلبة في عمر الخامسة عشر، كما في (بيزا).

ومن هنا تسارعت الجهود الدولية للبحث عن مؤشرات أشمل نسبيًا وأكثر موضوعية لترتيب الدول تعليميًا، دون التقليل من قيمة المسابقات النوعية السابقة. والهدف النهائي والرئيس هو تقييم فعالية الأنظمة التعليمية، والتخطيط لتطويرها في سياق دولي يحترم الخصوصيات، ويزيد في الوقت نفسه من الأرض المشتركة تعليميًا بين الدول؛ استجابة للعوامل المرتبطة بالعولمة والعالمية وغيرهما من العوامل السابق شرحها في القسم الأول من هذه الدراسة.

ونؤكد هنا على أهمية التحقق من مصداقية المؤشرات المستخدمة في التصنيف الصادر عن كل جهة معنية بهذا الأمر، فضلًا عن طرائق جمع البيانات والعينات المستخدمة، والمعادلات المطبقة في هذا الشأن.

فأحد أشهر الترتيبات التي ذاع صيتها في الآونة الأخيرة، تلك التي تصدر دوريًا عن منتدى الاقتصاد العالمي World Economic Forum، حيث جاء أحدثها نسبيًا تحت عنوان لافت، هو: **The global competitiveness report 2015-2016** (تقرير القدرة التنافسية الدولية ٢٠١٥–٢٠١٦). (راجع: Schwab, K. (Ed.), 2015).

وتشمل دول المقارنة في هذا التقرير مائة وأربعين، قابلة للزيادة من فترة لأخرى، لا سيما أن عدد دول العالم الآن هو ١٩٦دولة.

ولن يعرض الباحث الترتيب المنبثق عن هذا المنتدى للفترة السابقة؛ لأنه أصبح متاحًا ومعروفًا لأغلب الأوساط السياسية والاقتصادية والتعليمية. وعوضًا عن ذلك، يعرض الباحث في إيجاز لبعض ملامح

المنهجية في هذا التقرير المفعم بالمنظور الاقتصادي، زاعمًا أن القليل من الباحثين قد غطى ذلك. فقد اعتمد هذا التقرير في مرحلة بنائه على استطلاع آراء عينة من أكثر من (١٤٠٠٠) من قيادات العمل Business leaders ينتشرون في حوالي (١٤٤) دولة وكيان اقتصادي، وذلك في الفترة من فبراير إلى يونيه ٢٠١٥، ويعملون في عدد من المنظمات الدولية وغير الحكومية ومراكز البحوث والأوساط السياسية والميدانية (See, Browne, Di Battista, Geiger, and Gutknecht, p. 75).

وعلى مستوى المؤشرات في مجال التعليم، فقد اعتمد التقرير في الجانب الكمي على معدلات استيعاب الطلبة في مراحل التعليم من الابتدائي حتى العالي، مستقيًا إياها بشكل عام من معهد الإحصاء التابع لليونسكو UNESCO Institute for Statistics.

وتبقي الملاحظة المهمة تلك التي تتعلق بتقييم الجانب النوعي، وهو ما نفصله في المؤشرات الفرعية التالية، والواردة بالتفصيل في الجزء الخاص بالمصادر والملاحظات التقنية Technical Notes and Sources (pp. 376-377)، في هذا التقرير الدولي المهم:

- ففي تقييم جودة التعليم الابتدائي Quality of primary education، تم توجيه السؤال التالي للعينة في كل بلد على حده، لتكون الإجابة من واقع خبرة المستجيب ببلده: "كيف تقيم جودة المدارس الابتدائية في بلدك؟"، وتُعطى بدائل سبعة تتدرج من الوزن (١) الذي يعني الجودة فقيرة للغاية Extremely poor ، وهي من بين أسوأ دول العالم، إلى الوزن (٧)، والذي يعني أن الجودة ممتازة، وهي من بين الأفضل على مستوى العالم.
- وفي جودة النظام التربوي ككل Quality of the education system، تم توجيه السؤال التالي: "ما مدى جودة النظام التعليمي في بلدك في مقابلة حاجات الاقتصاد التنافسي؟"، وكانت البدائل السبعة متدرجة من: الوزن (١) والذي يعني لا جودة على الإطلاق Not well at all، إلى الوزن (٧) الذي يعني جودة عالية للغاية Extremely well.
- وفي تقييم جودة تعليم الرياضيات والعلوم، تم توجيه ذات السؤال في حالة تقييم جودة التعليم الابتدائي، ولكن بالنسبة للعلوم والرياضيات.
- وفي تقييم جودة مدارس الإدارة Management schools، ذات السؤال السابق.
- بالنسبة لتوافر الإنترنت بالمدارس، تم توجيه السؤال النوعي التالي: "إلى أي مدى يُستخدم الإنترنت في مدارس بلدك لأغراض التعلم؟". وتدرجت البدائل السبعة من (١)، الذي يعني

غير مستخدم على الإطلاق Not at all، إلى (٧) الذي يعني إلى أعظم مدى To a great extent.

- توافر خدمات التدريب التخصصي على المستوى المحلي، بذات التدرج السابق.
- تدريب الموظفين، تم تطوير السؤال ليرتبط بالشركات على النحو التالي: "إلى مدى في تستثمر الشركات في بلدك في التدريب وتنمية العاملين؟"، بذات المقياس السبعي من (١): لا يوجد على الإطلاق، إلى (٧): إلى أعظم مدى.

وقد حرص الباحث على تقديم المؤشرات الكمية والنوعية؛ لنضعها جنبًا إلى جنب عندما ننظر لترتيب الدول. وفي الوقت نفسه، نستحث الدول من خلال المراكز المتخصصة عندها على التقدم بمقترحات لتطوير المنهجية بدرجة أو بأخرى. ونطرح الأفكار التالية:

(١) توسيع نطاق العينات للتجاوز حدود رجال الأعمال، لينضم إليهم فئات أخرى من داخل الأنظمة التعليمية، خاصة المعلمون والمديرون والطلبة في مراحل التعليم المختلفة.

(٢) نزعم أن التعبير عن جودة النظام التعليمي أو جزء منه من خلال الأسئلة العامة السابقة وبهذا الشكل الكمي، يعد غير مجدٍ. والأجدى تقديم مؤشرات نوعية عن الجودة في كل مرحلة تعليمية تغطي جوانب العملية التعليمية (معلمون، كتب دراسية، طرائق تدريس، أساليب تقويم، نظم إدارة ومحاسبية، تكنولوجيا التعليم والتعلم، وغير ذلك كثير).

ونختم هذا العرض بصعوبة قبولنا للحكم على جودة الأنظمة التعليمية وفق النظرة الاقتصادية الضيقة ومن خلال عينات ربما تكون بعيدة عن مجريات التعليم خاصة التعليم الحكومي. وعلى الرغم من ذلك، فلا أوصي برفض نتائج هذا المنتدى الدوري، وإنما نأخذ نتائجه في ضوء منهجياته ومحدداته، ونسعي إلى تطويرها.

ومن ناحية أخرى، تجدر الإشارة إلى تنامي المؤسسات الدولية المعنية بترتيب الدول تعليميًا، ولا تسمح المساحة بعرضها حتى في إيجاز (See for example, www.usnews.com/news/best-countries and Gerzema & Reibstein, 2016) ، لكن الفكرة التي طرحناها هنا هو عدم الانسياق السريع وراء الترتيب دون تمحص منهجياته العلمية.

ونوصي دول مجلس التعاون باختيار أفضل هذه المؤسسات الدولية في ضوء دقة المنهجيات المستخدمة والتعامل معها بشكل دوري، على أن تتم مراجعة الأنظمة التعليمية فيها في ضوء النتائج المتحققة دوريًا، وبما يكفل المحاسبية الموضوعية والتطوير المستمر، ومن هنا يقل الفاقد التربوي تدريجيًا.

ومن ناحية أخرى، نوصي في حالة التعامل مع مؤسسات معينة، تقديم مقترحات تطوير منهجيات العمل بهذه المؤسسات في ضوء التطبيق الميداني.

عاشرًا: نسب الاعتماد Accreditation بين المدارس محليًا وخليجيًا وعربيًا ودوليًا

لا تكاد تخلو دولة في العالم من جهة معنية بالاعتماد التربوي، وعادة ما تُحاط هذه الجهات المتخصصة برعاية مكثفة من الدول، بل واستقلالية كاملة أو شبه كاملة على أقل تقدير.

ومن ناحية أخرى، هناك جهات اعتماد تربوي معنية بتجمعات وأقاليم معينة، وهناك جهات اعتماد دولي، خاصة تلك المعنية بالمدارس الدولية International Schools، التي تزايد انتشارها عبر العالم كله.

ولا تسمح المساحة المتاحة بمزيد من التفاصيل، ولكن من الأفضل التركيز في علاقة ذلك بالفاقد التربوي. ففي دول مجلس التعاون تعد كلفة الوحدة Unit cost وهي الطالب في الغالب الأعم عالية جدًا، لا سيما إذا أخذنا في الاعتبار انخفاض معدلات التضخم Inflation rates في هذه الدول بالقياس بجل الدول النامية، إن لم يكن جميعها. وطالما استثمرت هذه الدول في التعليم هذه الأموال الكبيرة، فيجب وضع خطة زمنية لاعتماد مدارس التعليم العام والخاص والدولي خلالها، مع تقديم الدعم المادي والبشري المطلوب، إضافة إلى حزمة حوافز للمدارس التي تحصل على الاعتماد يكفل لها مواصلة الاحتفاظ به. وفي الوقت نفسه، تحاسب المدارس التي لم تنجح في الحصول على الاعتماد خلال الفترة المسموحة، ومطالبتها بتقديم أسباب تأخر الحصول على الاعتماد، وخطتها لتدارك ذلك.

وبطبيعة الحال، يتم التركيز على الاعتماد الوطني في المرحلة الأولى من الاعتماد، تمهيدًا للاعتماد على مستوى دول مجلس التعاون، فالعربي، فالاعتماد الدولي.

أما بالنسبة للمدارس الدولية الآخذة في الانتشار في دول مجلس التعاون، فالأمر يجب أن يختلف عن مدارس التعليم الحكومي؛ لارتفاع تكلفتها وتميزها بشكل لافت في الجودة، وكونها جزءًا من أنظمة تعليمية دولية، مع خضوعها لإشراف وزارة التعليم في كل بلد. ومن هنا، فإن خطة الاعتماد الوطني والدولي يجب أن تكون وفق خطط زمنية أقصر زمنيًا بالقياس لمدارس التعليم الحكومي، أو الخاص.

ولا يصح في حالة المدارس الدولية الاقتصار على الاعتماد الوطني فقط، أو الدولي فقط، بل يجب الاثنان معًا؛ لأسباب تربوية وثقافية واجتماعية لا يتسع المجال لشرحها، فضلًا عن وضوح هذه الأسباب للمسؤولين في وزارات التعليم في جل دول العالم. وفي الوقت نفسه، تدلنا الخبرة العادية على حرص جل هذه المدارس الدولية على الحصول على الاعتماد الدولي حسب طبيعة البرنامج المطبق في كل منها. فمنظمة الاعتماد الدولي AdvanceED معنية في الغالب باعتماد الدبلوما الأمريكية American

Diploma، (رجاء مراجعة على سبيل المثال: AdvanceED, 2015). وهناك ما يناظرها في حالة برامج كامبريدج الدولية Cambridge International Program (CIP)، (رجاء على سبيل المثال مراجعة: CIP, 2014). وفي حالة البكالوريا الدولية International Baccalaureate (IB)، تقوم منظمة البكالوريا الدولية بهذه المهمة (رجاء على سبيل المثال مراجعة: IB, 2016).

وفي جميع الحالات، يجب أخذ المؤشر الخاص بمعدلات الاعتماد عند التقدير الحقيقي للهدر التربوي؛ فإن لم تحصل أغلب المدارس الحكومية على سبيل المثال على الاعتماد الوطني في المدة المحددة، فهذا هدرٌ بينٌ وصريحٌ يستوجب المساءلة. وعلى قدر تزايد معدلات الاعتماد، يقل الهدر والعكس بالعكس. والحال نفسه إن لم يكن أشد بالنسبة للمدارس الخاصة؛ لارتفاع تكلفتها وزيادة القبول عليها من أولياء الأمور، ومن هنا وجوب التزامها بالحصول على الاعتماد الوطني خلال مدد زمنية أقل من نظيراتها في المدارس الحكومية. ويزداد وقع المحاسبية والرقابة في حالة المدارس الدولية، وذلك تتكامل هذه الأنواع من مؤسسات التعليم داخل النسيج الوطني وفق معايير الجودة والعدالة وتكافؤ الفرص التعليمية.

حادي عشر: حركة الطلبة بين المدارس الحكومية Public schools والخاصة Private والدولية International

وهذا المؤشر في غاية الأهمية في قياس الفاقد التربوي، خاصة في ظل تزايد الإقبال على المدارس الخاصة والدولية، رغم ارتفاع تكلفتها، خاصة الدولية.

وأسجل سعادتي بمعايشتي للخبرة الأمريكية في هذا الشأن؛ ففي حالة وجود بعض المدارس الحكومية ضعيفة الأداء، عادة ما تقوم الجهات التربوية بإنشاء مدرسة ميثاق Charter School، وهي ممولة حكوميًا ومُدارة من خلال القطاع الخاص، وبما يشكل تهديدًا للمدارس الحكومية، وعادة ما تنتشر مدارس الميثاق في المناطق الفقيرة اجتماعيًا واقتصاديًا. فإن نحجت مدرسة الميثاق في جذب عدد من طلبة المدارس الحكومية، فإن ميزانية هؤلاء الطلبة تُحول إلى مدرسة الميثاق التي انتقلوا إليها، خصمًا من المدرسة أو المدارس الحكومية التي انتقلوا منها. فإن تزايد الأمر، فلا مانع من إغلاق المدرسة الحكومية، طالما لم تستطع الاستفادة من التهديد Threat الذي طرأ عليها، وفشلت في تحويله لنقاط قوة Strengths، داخل منظومة التحليل الرباعي SWOT، أو TOWS، أو غيرهما (بخصوص التفرقة بين هذين التحليلين وغيرهما رجاء علي سبيل المثال مراجعة: ترينر، ٢٠٠٦).

وتكاد المقارنات لا تتوقف بين مدارس الميثاق في الولايات المتحدة الأمريكية والمدارس الحكومية التقليدية، مغطية جل جوانب العملية التعليمية، إن لم يكن جميعها؛ من أجل استخلاص الدروس المستفادة

لدعم الإنجاز التربوي، وجعل أولياء الأمور يختارون مدارس أبنائهم وفق دراسات رصينة تحقق موضوعية الاختيار (See for example, Wilson, 2016; Cordes, 2014; Winters, 2015).

وقد وُجدت حالاتٌ من المدارس الحكومية التي سارعت باستثمار التهديد من خلال تعزيز إيجابياتها وعلاج سلبياتها وصعوباتها، وبالتالي الاحتفاظ بطلبتها. وهنا يُقدم لها الدعم التربوي اللازم؛ طالما نجحت في تحويل التهديد إلى نقاط قوة.

ونرى أن تزايد الإقبال على التعليم الخاص والدولي من بدايات التعليم، فضلًا عن معدلات التحويل من التعليم الحكومي إلى الخاص والدولي، هو مؤشر حقيقي لهدر تربوي يجب دراسته وعلاجه فورًا؛ حتى لا نرى فصولًا في التعليم الحكومي بكثافات أقل من المتوسط، وبما يشكل فاقدًا ماديًا لافتًا. وربما نرى تضخمًا في أعداد المعلمين، وبما يؤدي إلى خلل في نسب الطلبة لكل معلم واحد، تلك التي تدور حول (معلم واحد لكل أربعة عشر طالبًا) في الولايات المتحدة، و(١–١٨) في المملكة المتحدة، و(١–١٧) في اليابان، و(١–٢٥) في المعدل العالمي.

القسم الثالث: مقترحات لتبني هذه الرؤية أو جزء منها من خلال الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

حرص الباحث بُعيد كل عامل من العوامل العشرة، وكل مؤشر من المؤشرات الأحد عشر على تقديم رؤيته الخاصة بأدوار مقترحة يمكن أن يؤديها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، مع تفصيل نسبي قدمه أثناء عرض العامل الثامن في القسم الأول والمتعلق بعوامل الالتقاء والتلاحم القوية بين الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي.

ومع عدم الرغبة في التكرار، فإن الباحث يقترح إمكان نشر هذه الرؤية باللغة الإنجليزية في أحد المؤتمرات الدولية التي تعقدها الجمعيات الدولية التي يتشرف الباحث بعضويته فيها، والتي فصلها في العامل التاسع من القسم الأول. ويمكن للباحث تولي هذا الأمر بتكليف من المركز وتحت مظلته، ليكون تصديرًا لتجديد تربوي مهم على مستوى العالم.

ومن ناحية عملية أخرى، يقترح الباحث التبني التدريجي للمؤشرات الأحد عشر المطروحة في القسم الثاني، وإعادة حساب الفاقد التعليمي وفقًا للمؤشرات المتبناه، مع مقارنة ذلك بالفاقد التعليمي وفق المؤشرات المألوفة، والبحث عن العوامل المسببة للفاقد والتخطيط لإثراء الإيجابيات وعلاج السلبيات، على أن يتكرر ذلك بشكل دوري؛ لتقدير مدى التحسن.

ويفضل في مثل هذه الحالات، عرض الفاقد الخاص بكل مؤشر، ثم الفاقد الإجمالي، مع تحديد العوامل الأكثر تأثيرًا في حدوث الفاقد على مستوى كل مؤشر. ولا مانع من استخدام أوزان نسبية، يتم مراجعتها من وقت لآخر.

ويقترح الباحث أيضًا أن يشترك المركز بصفة اعتبارية في عدد من الجمعيات والروابط العلمية التي وظف الباحث إسهاماتها في هذا البحث، خاصة في تناوله للعامل التاسع؛ وذلك لتبادل الخبرات والدروس المستفادة، من منطلق أن عندنا جديدًا يمكن أن نقدمه عامًا بعد عام، على الأقل فيما يتعلق بالتطبيق العملي لهذه المؤشرات أو بعضها.

ويرى الباحث أهمية التواصل بين المركز والجهات المسؤولة عن المسابقات الدولية في العلوم والرياضيات والقراءة؛ من أجل تطوير منهجيات العمل في هذه المسابقات، فلا يصح التعامل معها على أنها مقدسة لا أخطاء فيها. وقد عرض الباحث أدلة على ذلك في تناوله التفصيلي للمؤشر الثامن المتعلق بأداء الطلبة في المسابقات الدولية.

ويرتبط بالاقتراح السابق اقتراح آخر نراه في غاية الأهمية، ومؤداه الأخذ في الاعتبار جوانب القصور في المؤشرات والمعايير التي تتبعها بعض الجهات في ترتيب الدول تعليميًا. وقد أفاض الباحث في تحليل تقويمي موضوعي لمعايير منتدى الاقتصاد الدولي World Economic Forum، ويقترح التواصل الرسمي من خلال المركز مع المعنيين في هذا المنتدى؛ لإعلامهم بهذا التحليل ومقترحاتنا لتطوير هذه المؤشرات، ومنهجية تطبيقها.

ويمكن للباحث أن يواصل هذا التحليل التقويمي لمؤسسات أخرى يصدر عنها ترتيب الدول تعليميًا وفق معايير ومؤشرات لها وعليها، منها على سبيل المثال: U.S.News.

ومن الأهمية أيضًا تطوير الإحصاءات التعليمية لتخدم تطبيق هذه المؤشرات أو بعضها، وجعلها متاحة للباحثين. ويمكن للباحث تقديم تصور لجودة الإحصاءات المطلوبة لكل مؤشر من المؤشرات الأحد عشر، والتدريب المقترح للقائمين على إعداد مثل تلك الإحصاءات.

وبطبيعة الحال، فإن تطبيق بعض من هذه المؤشرات يتطلب إجراء دراسات تتبعية تقويمية دورية على مستوى كل دولة من دول مجلس التعاون، وعلى مستوى الدول مجتمعة، خاصة لتطبيق المؤشر الرابع "مدى نجاح كل مرحلة تعليمية في الإعداد للمرحلة التالية"، والمؤشر الخامس "مدى نجاح النظام التعليمي لإعداد الطالب للحياة بشكل عام وسوق العمل المتغير بشكل خاص". وقد قدم الباحث نماذج لمثل هذه الدراسات أجراها بنفسه في فترات من حياته.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

ترينر، جيمس (2006). نماذج ووسائل للتخطيط الإستراتيجي. في مايكل دوريس؛ وجون كيلي؛ وجيمس ترينر (محررون). **التخطيط الإستراتيجي الناجح: اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي.** (ص ص 263–280). ترجمة عبد ربه، سمة؛ وجابر، عبد المطلب. الرياض: العبيكان.

صميدة، حكمة؛ وغريس، نجوى (2014). **تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011 في الدول العربية.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، المرصد العربي للتربية، إدارة التربية. .

عابدين، محمود عباس (1992). نظام الابتعاث وعوائده في سلطنة عُمان: دراسة تقويمية. **المؤتمر السنوي التاسع لقسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة المنصورة (مصر) عن: التعليم العالي بين الجهود الحكومية والأهلية،** المنصورة (21–23) ديسمبر 1992.

عابدين، محمود عباس (1993). الكفاءة الخارجية للتعليم الثانوي العام في سلطنة عُمان: دراسة تتبعية تقويمية لبعض خريجيه المستجدين بالتعليم العالي. **التربية والتنمية** (تصدر عن مركز التنمية البشرية والمعلومات، الجيزة – مصر). 4، 476–532.

عابدين، محمود عباس (2003). " **أنواع الإحصاءات التربوية، وطرق تطويرها في ظل متطلبات الجودة** "، ورقة عمل مقدمة إلي ورشة العمل الإقليمية للسادة المسؤولين عن التخطيط التربوي والتقويم حول أحدث الاستخدامات للإحصاءات التربوية في عملية التخطيط والتقويم، الرباط – المملكة المغربية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الأيسيسكو) ، بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (الإلكسو) ، في الفترة من ١–٥ يوليو ٢٠٠٣م.

عابدين، محمود عباس (2003). **علم اقتصاديات التعليم الحديث.** (ط٢). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عابدين، محمود عباس (2004). **قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عابدين، محمود عباس؛ ورسلان، مصطفى (1994). **الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في سلطنة عُمان: دراسة تشخيصية علاجية.** مسقط: لجنة التوثيق والنشر بوزارة التربيو والتعليم في سلطنة عُمان.

غنايم، مهني محمد إبراهيم (1990). **الإهدار التربوي في التعليم العام بالدول الأعضاء: أسبابه وطرق معالجته.** الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2012). **اقتصاديات التعليم.** الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

معهد اليونسكو للإحصاء (2012). **الموجز التعليمي العالمي مقارنة إحصائيات التعليم عبر العالم.** مونتريال، معهد اليونسكو للإحصاء.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (1999). **الكتاب الإحصائي السنوي**. (الإصدار 35). الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (2005). **الكتاب الإحصائي السنوي**. (الإصدار 41). الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (2010). **الكتاب الإحصائي السنوي**. (الإصدار 46). الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (2013). **الكتاب الإحصائي السنوي**. (الإصدار ٤٩). الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

AdvanceED. (2015). **Annual report 2014-2015: The time is now.** USA: AdvancED.

AERA Council (2015). AERA statement on use of value-added models (VAM) for the evaluation of educators and educator preparation programs. **Educational Researcher, 44**(8), 448-452.

Baker, E. L. (2016). Research to controversy in 10 decades. **Educational Researcher, 45**(2), 122-133.

Ballou, D., Sanders, W., & Wright, P. (2004). Controlling for student background in value-added assessment of teachers. **Journal of educational and behavioral statistics**, **29**(1), 37-65.

Bologna Process (2009). **The European higher education area**. Austria: Bologna Process Secretariat.

Bray, M. & Varghese, N. V. (2011). Learning from the past while planning for the future. In M. Bray & N. V. Varghese (Eds.), **Directions in educational planning: International experiences and perspectives** (pp. 298-310). Pairs: IIEP.

Browne, C., Di Battista, A., Geiger, T., & Gutknecht, T. (2015). The executive opinion survey: The voice of the business community. In K. Schwab (Ed.), **The global competitiveness report 2015-2016** (pp.75-85).Geneva: World Economic Forum.

Bryk, A. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. **Educational Researcher**, **44**(9), 467-477.

CAEP. (2013). **CAEP Accreditation Standards and Evidence: Aspirations For Educator Preparation.** Washington, DC. Retrieved from http://edsource.org/wp-content/uploads/commrpt.pd

Cailldos, F. (2011). Reflecting on the evolution of educational planning: My years at IIEP. In M. Bray & N. V. Varghese (Eds.), **Directions in educational planning: International experiences and perspectives** (pp. 287-298). Pairs: IIEP.

Chao, Jr., & Roger, Y. (2011). Reflections on the Bologna process: the making of an Asia Pacific higher education area. **European Journal of Higher Education**, **1**(2-3), 102-118.

CIE. (2014). **Becoming a Cambridge international school: A guide to the registration process.** UK: A Division of Cambridge Assessment.

Cords, S. (2014). Do charter schools ruin local public schools in poor neighborhoods? Evidence from New York City. **Working paper #02-14.** Institute for Education and Social Policy, Wanger School of Public Service.

Crosier, D., & Parveva, T. (2013). **The Bologna process: Its impact in Europe and beyond.** Paris: UNESCO/ IIEP.

Cuban, L. (2016). Educational Researchers, AERA presidents, and reforming the practice of schooling, 1916-2016. **Educational Researcher, 45**(2), 134-141.

Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. **Educational Researcher**, **45**(2), 83-91.

Duckworth, A. L. & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. **Educational Researcher, 44**(4), 237-251.

Eastin, P. B. (2014). Documenting the evolution of the field: Reflections on the 2013 Comparative Education Review Bibliography. **Comparative Education Review, 58**(1), 553-574.

Gerzema, J. & Reibstein, D., foreword by Sir Martin Sorrell. (2016). **Best countries: Defining success and leadership in the 21st Century.** Whart: U.S.News.

Godet, M. (1994). **From anticipation to action: A handbook of strategic prospective.** Paris: UNESCO.

Grabher, A.,Wejwar, P., Unger, M.,&Terzieva, B. (2014). **Student mobility in the EHEA: Underrepresentation in student credit mobility and imbalances in degree mobility: Analytical report.** Wien: Institute for Advanced Studies.

IB. (2016). **Guide to school authorization: Primary years programme.** UK: International Baccalaureate Organization.

Jones, P. (1998). Globalisation and internationalism: Democratic prospects for world education. **Comparative Education, 34**(2), 143-155.

Klees, S. (2016). Human capital and rates of return: Brilliant ideas or ideological dead ends? **Comparative Education Review, 60**(4), 1-29.

Ladson-Billings, G. (2016). And then there is this thing called the curriculum: Organization, imagination, and mind. **Educational Researcher, 45**(2), 100-104.

Lagemann, E. C. (2015). 2015 AERA distinguished lecture college in prison: A cause in need of advocacy and research. **Educational Research, 44**(8), 415-420.

Lavigne, A. L. (2014). Exploring the intended and unintended consequences of high-stakes teacher evaluation on schools, teachers, and students. **Teachers College Record**, **116**(1), 1-29.

Lee, C. D. (2016). Examining conceptions of how people learn over the decades through AERA presidential addresses: Diversity and equity as persistent conundrums. **Educational researcher, 45**(2), 73-82.

Little, A.W. (1996). Globalisation and education research: Whose context counts. **International Journal of Education Develoment. 16**, 425-430.

Lockwood, J. R., McCaffrey, D. F., Hamilton, L. S., Stecher, B., Le, V. N., & Martinez, J. F. (2007). The sensitivity of value-added teacher effect estimates to different mathematics achievement measures. **Journal of Educational Measurement, 44**(1), 47-67.

Mechtenberg, L., & Strausz, R. (2008). The Bologna Process: How student mobility affects multi-cultural skills and educational quality. **International Tax and Public Finance, 15**(2), 109-130.

Mountford-Zimdars, A., & Sabbagh, D. (2013).Fair access to higher education: A comparative perspective. **Comparative Education Review, 57**(3), 359-368.

Murnane, R. J. & Levy, F. (1996). **Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy.** New York: Martin Kessler Books.

Noell, G.N. & Burns, J. L. (2006). Value-added assessment of teacher preparation: An illustration of emerging technology. **Journal of Teacher Education, 57**(1), 37-50.

Okeke, C. I. O. (2014). Learning from 'Good' Practice: What Could African [Universities] Possibly Learn from the Bologna Process and European Students' Mobility? **Mediterranean Journal of Social Sciences, 5**(23), 20-92.

Rothstein, J. (2009). Student sorting and bias in value-added estimation: Selection on observables and unobservables. **Education**, **4**(4), 537-571.

Rothstein, J. (2010). Teacher quality in educational production: Tracking, decay, and student achievement. **The Quarterly Journal of Economics**, **125**(1), 175-214

Rutkowski, L. & Rutkowski, D. (2016). A call for a more measured approach to reporting and interpreting PISA results. **Educational Researcher, 45**(4), 252-257.

Samans, R. (2015). Preface. In K. Schwab (Ed), **The global competitiveness report 2015-2016** (pp. xii-xv).Geneva: World Economic Forum.

Schoenfeld, A. H. (2016). 100 years of curriculum history, theory, and research. **Educational Researcher, 45**(2), 105-111.

Schwab, K. (Ed.). (2015).**The global competitiveness report 2015-2016.** Geneva: World Economic Forum.

Shepard, L. A. (2016). Testing and assessment for the good of education: Contributions of AERA presidents, 1915-2015. **Educational Researchers, 45**(2), 112-121.

Stambach, A. & Cappy, C. (2012). What we see, what is missing, and what has fallen away: The 2011Coparative Education Review Bibliography. **Comparative Education Review, 56**(3), 534-546.

Tekwe, C. D., Carter, R. L., Ma, C. X., Algina, J., Lucas, M. E., Roth, J., ... & Resnick, M. B. (2004). An empirical comparison of statistical models for value-added assessment of school performance**. Journal of Educational and Behavioral Statistics, 29**(1), 11-36.

Waldfogel, J., & Zhai, F. (2008). Effects of public preschool expenditures on the test scores of fourth graders: evidence from TIMSS. **Educational Research and Evaluation**, **14**(1), 9-28.

Waters, M. (1995). **Globalisation.** London: Routlege.

Winters, M. A. & Cowen, J. M. (2013). Who would stay, who would be dismissed? An empirical consideration of value-added: Teacher retention policies. **Educational Researcher, 42**(6), 330-337.

Wilson, T. S. (2016). Contesting the public school: Reconsidering charter schools as counterpublics. **American Educational Research Journal, 53**(4), 919-952.

Winters, M. A. (2015). Understanding the gap in special education enrollments between charter and traditional public schools: Evidence from Denver, Colorado. **Educational Researcher, 44**(4), 228-236.

Zeng, Q., Adams, J., & Gibbs, A. (2013). Are China and the ASEAN ready for a Bologna Process?–Factors affecting the establishment of the China-ASEAN higher education area. **Educational Review, 65**(3), 321-341.

التغيب في مدارس الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

د. خالد العواد

وكيل وزارة التربية والتعليم سابقا – المملكة العربية السعودية

مقدمة:

يُقاس تقدم الأمم بتطور نُظمها التربوية والتعليمية، فالتربية الصحيحة هي أساس تنمية الإنسان، وبالتربية والتعليم والمعرفة تكسر الأمم حاجز التطور والتقنية؛ لتصبح قادرة على التكيف والتفاعل الإيجابي مع البيئة التي تعيش فيها، ويُعد التعليم استثمارًا يعود بالنفع على الفرد والمجتمع متمثلاً في تحقيق التنمية الشاملة ورفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد والمجتمع على حدٍ سواء، ومن ثَّم رُصدت له إمكانات وموارد ضخمة مادية وبشرية، وعُقدت الآمال على النُظم التعليمية لتحقيق أعلى عائد في الكم والكيف وبأقل جهد وتكلفة ممكنة، حتى يُسهم النظام التعليمي في تنمية الإنسان محور التنمية بالمجتمع بشكل فعال وبكفاءة عالية.

هذا ولا يخلو أي نظام تعليمي من مشكلات وتحديات تعوق مسيرة نمائه وانتشاره وجودته، والنُظم التعليمية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ليست بمعزل عن تلك المشكلات والتحديات، إلا أنها مشكلات في معظمها ليست مستعصية إذا عُرفت أسبابها وحُددت آليات علاجها، ولعل من أهم تلك المشكلات "**الهدر التربوي/ الفاقد التعليمي**" والذي يُشير إلى وجود خلل في العملية التعليمية حيث يصبح حجم مدخلاتها أكثر بكثير من حجم مخرجاتها المتوقعة، الأمر الذي يُمثل تحديًا كبيرًا يواجه النُظم التعليمية، وتتجلى أبرز صور الفاقد التعليمي في مجموعة من المشكلات، والتي منها: الرسوب والتسرب، التغيب المدرسي، ضعف الاستثمار الأمثل للأدوات والتقنيات التعليمية...إلخ، وكلها مشكلات تَّحد من فعالية النظام التعليمي وكفاءته الاقتصادية والاجتماعية.

وتُمثل البيئة المدرسية بيئة ملائمة لنمو الطلبة حيث تُهيئ فرص النمو المتنوعة لاكتساب خبرات عديدة تؤدي إلى تغيير مرغوب في سلوك الطلبة فكرًا وعملاً، ويُعد المجتمع الطلابي مجتمعًا متميزًا نظرًا لتركيبته المتميزة من الأفراد الذين تربطهم علاقات خاصة وتجمعهم أهداف موحدة في ظل مجتمع تربوي تحكمه أنظمة وقوانين تنظم مسيرة العمل داخله، وعلى الرغم من ذلك فقد زخر هذا المجتمع بالكثير من المشكلات المختلفة التربوية والتعليمية التي أقلقت المسؤولين والتربويين، ومن تلك المشكلات مشكلة تغيب الطلبة عن المدارس، وغيرها من المشكلات المؤثرة في حياة الطالب والتي قد تؤثر سلبًا في مسيرته

وتحصيله الدراسي، فالطالب الذي لا يتابع دراسته بانتظام يكون عُرضة لعثرات قد تعوقه عن النمو النفسي السليم، وهذا بدوره لا ينعكس على الفرد فحسب بل تمتد آثاره لتُمثل فاقدًا للمجتمع كافة.

ولذا جاء اهتمام المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت وتم إسناد وتكليف دار مسارات للدراسات والتطوير بالرياض للقيام بتنفيذ أنشطة ودراسات وأدلة هذا البرنامج، ودراسة هذه المشكلة المنتشرة في مدارس التعليم العام بدول الخليج كونها مشكلة ذات تأثير واضح على الطلبة وتحصيلهم وانضباطهم الدراسي، والعمل على تحديد حجم مشكلة تغيب الطلبة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء، والكشف عن الأسباب والعوامل المؤدية لها والنتائج والآثار المترتبة عليها وصولاً إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة والآليات المناسبة للحد من تغيب الطلبة بالدول الأعضاء.

وتُعد مشكلة تغيب الطلبة من أهم المشكلات التي يعاني منها المجتمع المدرسي فهي واحدة من المشكلات التي قد تعرقل نمو الطالب في مختلف مراحل حياته الدراسية، وتعانى المدارس بشكل عام من سلبية عدد من الآباء في متابعة أبنائهم وترك المسؤولية كاملة لإدارة المدرسة لتتحمل التربية مع التعليم، ومن ثم فإن هؤلاء الآباء لا يشعرون بالخطر الحقيقي الناجم عن سلبيتهم إلا بعد حدوث أضرار تمس الأبناء سواء كانت انحرافات سلوكية، أو رسوبًا دراسيًّا متكررًا.

هذا وإذا كان تغيب الطالب في بعض الأحيان بسبب مقبول لدى أسرة الطالب (التغيب بسبب ظروف أسرية، أو بسبب عوامل صحية يمكن التغلب عليها، أو بسبب عوامل أخرى غير ذات تأثير قوي ولكن يجدها الطالب فرصة للغياب)، فإن ذلك لا يُعد سببًا مقبولاً من الناحية التربوية؛ لأن تلك الظروف الخاصة يمكن التغلب عليها ومواجهتها بحيث لا تكون عائقًا في سبيل الحضور إلى المدرسة والانتظام بها، وقد يرجع تغيب الطالب عن المدرسة لأسباب وعوامل عدة: منها ما يعود إلى الطالب نفسه (العوامل الذاتية)، ومنها ما يعود إلى المدرسة (العوامل المدرسية)، ومنها ما يعود إلى أسرته (العوامل الأسرية) إضافة إلى مجموعة أخرى من العوامل العديدة.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من جانب وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج للعمل على تذليل كافة العقبات والصعوبات التي تواجه مسيرة العملية التعليمية؛ من أجل توفير خدمة تعليمية على مستوى عالٍ من الجودة والتميز إلا أن كثيرًا من تلك الجهود عادة ما تواجه العديد من المشكلات على أرض الواقع، ومنها مشكلة تغيب الطلبة في المدارس على الرغم من التحذيرات والقرارات والإجراءات التي تتخذها تلك الوزارات للحد من ذلك.

وتستمد مشكلة تغيب الطلبة عن المدرسة خطورتها من تأثيرها في العملية التعليمية بشكل كلي؛ فلا يتأثر المستوى الأكاديمي والتحصيلي للطلبة فحسب، بل يمتد هذا التأثير إلى عدد من الجوانب منها: توافقهم النفسي والاجتماعي فضلاً عن شعور أعضاء الهيئة التدريسية بالإحباط وتعرض سير عملهم

للفوضى والتعطيل، كما تجابه الإدارة المدرسية والمرشد الطلابي عقبة في تفسير مشكلة التغيب المدرسي والعمل على علاجها والاتصال بأسر الطلبة، وتحديد حالات التغيب التي تتم من دون معرفة الأهل أو من دون عذر مقبول، بل وقد تتجاوز آثار التغيب هذا الحد لارتباطها بظواهر أخرى.

المنهجية العلمية والإجراءات البحثية

مع بدء العمل في البرنامج اتبع فريق العمل بدار مسارات للدراسات والتطوير المنهج العلمي السليم لدراسة مشكلة تغيب الطلبة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء، واستخدم لذلك مجموعة من الإجراءات والآليات المتنوعة والتي سعت إلى **تحقيق الهدف الرئيس من البرنامج، وهو علاج مشكلة تغيب الطلبة عن المدارس بالدول الأعضاء ومواجهتها والحد منها بكافة السُبل والإمكانات المتاحة** قبل أن تتفاقم في مدارس دول مجلس التعاون الخليجي وتصبح ظاهرة يصعب مواجهتها فيما بعد، إضافة إلى **إحداث نقلة نوعية** في مواجهة هذه المشكلة على جميع الأصعدة المعنية بها وفقًا لاستراتيجية يتبناها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت.

وقد جاءت هذه الإجراءات والآليات من خلال عدة روافد هي:

١- الدراسات والبحوث والأدبيات التي تم استعراضها وتحليلها حول مشكلة تغيب الطلبة والنتائج والآثار المترتبة عليها.
٢- أفضل الاتجاهات العالمية والخبرات والتجارب المتميزة التي يمكن الإفادة منها في مواجهة تلك المشكلة.
٣- حلقات النقاش، والعصف الذهني لفريق عمل البرنامج.
٤- تحليل مضمون عدد من الدراسات والمقالات الصحفية، والبرامج الإعلامية حول تلك المشكلة.
٥- نتائج التطبيق الميداني لأدوات البرنامج المختلفة، ونتائج تحليلها وتفسيرها.
٦- مقترحات أفراد عينة الدراسة من منسوبي الهيئة التعليمية وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم بمدارس الدول الأعضاء.

ولتحقيق أهداف البرنامج والإجابة عن تساؤلاته فقد تم استخدام **المنهج الوصفي التحليلي** من خلال المسح الاجتماعي؛ لاستطلاع أراء عينة عشوائية بسيطة من الطلبة وأولياء الأمور، ومنسوبي الهيئة التعليمية (مديري المدارس، والمشرفين/ الموجهين التربويين، والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين (المرشد الطلابي/المشرف الاجتماعي)، والمعلمين) بمدارس التعليم العام الحكومية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بواقع (٥%) من

مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء وفق الطرق والقواعد العلمية المتعارف عليها، وعليه تكونت عينة الدراسة من (٦) ست دول من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (باستثناء دولة اليمن؛ نظرًا لظروفها وحالة التوتر التي تعيشها).

وعليه تمثلت عينة الدراسة الفعلية والتي تم إجراء المعالجات الإحصائية عليها في: (٢٣٤) مدير ومديرة مدرسة، و(٢٥٤) مشرف ومشرفة تربوي، و(٢٥٠) اختصاصي اجتماعي ونفسي (مرشد ومرشدة طلابية)، و(١٥٥٢) معلم ومعلمة، و(٢٣٦٩) ولي أمر، و(٢٩٠٣) طالب وطالبة، وتم تصميم وبناء عدد (٦) استبانات لاستطلاع آراء أفراد كل شريحة من شرائح العينة حول الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى تغيب الطلبة عن المدرسة، والنتائج والآثار المترتبة عليه.

للتغيب عوامل وأسباب

أوضحت العديد من الدراسات والبحوث أن هناك العديد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى تغيب الطلبة عن المدرسة، والتي تتضح في النقاط الآتية:

١- **عوامل وأسباب تعليمية تؤدي إلى تغيب الطلبة:** وتشمل: النظام التعليمي، والمناخ والتنظيم المدرسي، والإدارة المدرسية، والمنهج الدراسي، والمعلم والطالب وطرائق التدريس، والتي يمكن إيضاحها فيما يلي:

أ- **أسباب متعلقة بالنظام التعليمي:** يتحمل النظام التعليمي مسؤولية كبيرة في زيادة حجم التغيب وذلك لعدة أسباب منها: عدم تطبيق خطة إلزامية التعليم وعدم وجود قانون، أو نظام يُلزم أولياء الأمور بتسجيل أبنائهم وفرض غرامات عليهم عند انقطاعهم عن الدراسة، وضعف إشراف إدارات المدارس على انتظام الطلبة ومتابعة شؤون المتغيبين منهم بصورة جدية، وضعف النظام عن تحقيق الأهداف التربوية.

ب- **أسباب متعلقة بالمناخ والتنظيم المدرسي، ومنها:**

١) ضعف الصلة بين الطلبة وبين إدارة المدرسة والمعلمين.
٢) ضعف اتصال إدارة المدرسة بأولياء الأمور لمتابعة تغيب أبنائهم.
٣) ضعف إشراك الطلبة في اتخاذ القرارات واحترام آرائهم.
٤) شعور الطلبة بالملل من اليوم الدراسي.
٥) قلة وجود أنشطة ترفيهية تجذب الطلبة إلى المدرسة.
٦) فقدان الثقة بين المعلم والطالب وولي الأمر وإدارة المدرسة.

الأسباب التعليمية المؤدية لتغيب الطلبة

- **النظام التعليمي.**
- **المناخ والتنظيم المدرسي.**
- **الإدارة المدرسية.**
- **المنهج الدراسي.**
- **المعلم.**
- **الطالب.**
- طرائق التدريس.

ج- **أسباب متعلقة بالإدارة المدرسية، ومنها:**

١) تساهل إدارة المدرسة في متابعة تغيب الطلبة.
٢) سوء تنظيم الجدول الدراسي.
٣) اقتصار عملية متابعة الغياب على حصر المتغيبين من دون دراسة أسباب تغيبهم.
٤) ضعف اهتمام مجلس أولياء الأمور والأمناء بمتابعة تغيب الطلبة، ووضع حلول لهذه المشكلة.
٥) كثرة أعباء الإدارة المدرسية ومسؤولياتها التي تحول من دون بحث مشكلة التغيب ودراستها.
٦) ضعف الاستفادة من البحوث التي يقوم بها الاختصاصي الاجتماعي، أو المرشد الطلابي حول مشكلة تغيب الطلبة.
٧) سلبية إدارة المدرسة في حل المشكلات التي قد تواجه الطلبة.
٨) كثافة عدد الطلبة داخل الفصل الدراسي.
٩) عدم المساواة بين الطلبة في المعاملة.
١٠) البيئة المدرسية غير المشجعة.
١١) تدني مستوى مراقبة تصرفات الطلبة.

د- **أسباب متعلقة بالمنهج الدراسي، ومنها:**

١) طول المناهج الدراسية وصعوبتها، وخلوها من الجانب العملي وسيطرة الجانب النظري.
٢) ضعف ارتباط المناهج بالبيئة المحيطة، وضعف تلبيتها لاحتياجات الطلبة.

٣) ضعف المناهج في إحداث التغيير الإيجابي للسلوك.
٤) قلة استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
٥) توافر ملخصات خارجية للكتب الدراسية مبسطة وسهلة.
٦) قلة وجود الأنشطة اللاصفية المصاحبة للمناهج الدراسية.
٧) اعتماد الاختبارات على حفظ المعلومات.

هـ- **أسباب متعلقة بالمعلم:** تؤثر مُجمل ظروف المعلم وأوضاعه بشكل مباشر في الطلبة، ومن هذه الظروف: عدد حصص التدريس المخصصة للمعلم، وعدم توافر وسائل الراحة والوسائل التعليمية المساعدة له في عمله، وبعض الصفات السلوكية والأخلاقية للمعلم حيث يؤدي استخدام المعلم أحيانًا للعقاب البدني والتفوه بكلمات غير لائقة تدفع الطالب إلى كُره المدرسة ومن ثَم تركها, كما أن وجود نقص في أعداد المعلمين أو نقلهم أثناء العام الدراسي من مدرسة إلى أخرى يؤثر في نفسية الطلبة وانتظامهم بالدوام المدرسي، إضافة إلي أن لرغبة المعلم في السيطرة أثرًا واضحًا في تدمير شخصية طلابه، فخوف المعلم من الفشل مع طلابه المتأخرين دراسيًّا قد يدفعه بطريقة لا شعورية إلى إهمالهم؛ مما يُزيد من تأخرهم أو تغيبهم أو تركهم للمدرسة، ومن أسباب تغيب الطلبة عن المدرسة والتي ترجع أيضًا إلى المعلم ما يأتي:

١) صرامة المعلم في تعامله مع الطلبة فهو لا يثير البهجة والمرح.
٢) انتقاد تصرفات الطلبة داخل الفصل بصورة دائمة.
٣) استخدام العقاب بصورة كبيرة.
٤) توجيه الكلمات القاسية وأحيانًا النابية للطلبة.
٥) ضعف تشجيع المعلمين للطلبة على الانتظام في الدراسة.
٦) قيام بعض المعلمين بإعطاء دروس خصوصية أثناء اليوم الدراسي.
٧) حضور بعض المعلمين إلى المدرسة وهم متعبون مما ينعكس على أدائهم داخل الفصل.
٨) تدني المستوى الثقافي والتربوي والمادي لبعض المعلمين؛ مما يفقدهم القدرة على الأداء المتميز.
٩) إحباط معظم المعلمين نتيجة ضعف فرص الترقي وسوء أحوالهم المادية.

و- **أسباب متعلقة بالطالب:** يأتي ضعف التحصيل الدراسي للطالب من أهم العوامل التي قد تُسهم في تغيبه عن المدرسة، والذي يؤدي بدوره إلى الرسوب المتكرر والتأخر الدراسي الأمر الذي ينعكس على دافعية الطالب وإقباله على التعليم وقابليته للتعلم، ومن ثم تغيبه أو تسربه من المدرسة، ومن العوامل التي قد تدفع الطالب إلى التغيب عن المدرسة ما يلى:

١) ضعف اهتمام الطالب بالدراسة.

٢) التحاق بعض الطلبة بالمدرسة قبل بلوغهم السن القانوني.
٣) إصابة بعض الطلبة ببعض الإعاقات الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الصحية؛ مما يؤدي إلى تأخرهم الدراسي ومن ثم كثرة التغيب عن المدرسة.
٤) التكاسل وضعف الاهتمام وذلك لضعف وجود رغبة أكيدة في التعليم.
٥) إرهاق الطالب بالواجبات المدرسية مما يدفعه للتغيب، أو الهروب من المدرسة.
٦) مرض الطالب.
٧) التدليل الزائد من قِبل الوالدين وضعف تشجيع الأبناء على الذهاب إلى المدرسة.
٨) ضعف متابعة انتظام حضور الطالب أو غيابه من قِبل ولي الأمر.
٩) كُره الطالب لمادة علمية أو معلم معين.
١٠) إهمال الواجبات المدرسية والخوف من العقاب.
١١) تأخر الطالب في الدراسة لظروف معينة.
١٢) وجود مشكلات مع بعض الزملاء في المدرسة.
١٣) الاعتماد على الدروس الخصوصية.
١٤) عدم وجود هدف يسعى الطالب إلى تحقيقه.
١٥) الرغبة في تقليد بعض الزملاء.
١٦) تدني مستوى الدافعية للتعلم.
١٧) ضعف القدرة على التكيف مع المجتمع المدرسي والانعزالية.
١٨) ضعف الطموح الشخصي والتعليمي.
١٩) الاحتياجات العقلية والصحية غير المُجابة للطلبة من قِبل النظام التعليمي.
٢٠) الخوف من المدرسة.
٢١) ضعف العلاقات الطيبة بين الطلبة بعضهم البعض من جهة، وبين الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية من جهة أخرى.

ز- **أسباب متعلقة بطرائق التدريس:** أساليب التدريس التقليدية غير المشوقة التي تعتمد على الحفظ والتلقين وكثرة الواجبات المنزلية، وضعف مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وفقدان البرامج الخاصة بالطلبة الضعاف، ووجود الامتحانات التقليدية التي تركز على الحفظ الآلي كلها أمور تُسهم في تغيب الطلبة عن المدرسة أو تركها.

٢- عوامل وأسباب بيئية تؤدي إلى تغيب الطلبة: ويُمكن تصنيف تلك العوامل وفق الآتي:

الأسباب البيئية المؤدية لتغيب الطلبة

- **عوامل وأسباب اجتماعية.**
- **عوامل تتعلق بالنواحي الجسمية والصحية.**
- **عوامل تتعلق بالنواحي**

أ- **عوامل وأسباب اجتماعية:** ومن أهمها التفكك الأسري، أو المشكلات الأسرية التي قد تنشأ داخل أسرة الطالب؛ مما قد يؤثر على انتظامه بالمدرسة في اليوم التالي.

ب- **عوامل وأسباب تتعلق بالنواحي الجسمية والصحية:** ومنها إصابة الطالب ببعض الأمراض الجسمية أو الصحية التي لا يقوى معها على الانتظام بالمدرسة، كالالتهابات الحادة أو إجراء بعض العمليات الجراحية التي تأخذ أوقات طويلة، أو الذي يعانى من بعض الأمراض المزمنة.

ج- **عوامل وأسباب تتعلق بالنواحي النفسية:** ومنها: ضعف الثقة بالنفس وضعف الميل إلى التعليم وكذلك الشرود أثناء الدرس، أو مصاحبة بعض الطلبة الذين يقومون بخلل في النظام المدرسي؛ مما قد يُعرض الطالب للفصل أو الحرمان من الدراسة حيث تؤدي مصاحبة مثل هؤلاء الطلبة- أو ما يُعرف برفاق السوء - إلى اكتساب الكثير من العادات السلبية والسيئة التي تُفقد الطالب الميل إلى التعلم ومواصلة الدراسة.

وبالإضافة إلى ما سبق فقد أكدت الدراسة على مجموعة من العوامل والأسباب المؤدية إلى تغيب الطلبة عن المدرسة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، والتي تتضح في الآتي:

١- العوامل والأسباب التعليمية المؤدية لتغيب الطلبة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور)، ومنها:

أ- طول مدة اليوم المدرسي.

ب- قلة توافر الحزم من قِبل إدارة المدرسة في محاسبة الطلبة المتغيبين.

ج- قلة توافر المناهج والمقررات الجاذبة للتعلم.

د- عدم وجود دراسة حقيقية لأسباب تغيب كل طالب والعمل على علاجها.

هـ- تهاون إدارة المدرسة في حساب الطلبة المتغيبين ومعاقبتهم.

و- صعوبة بعض المناهج والمقررات التي يتم تدريسها.

ز- غياب الجو الدراسي الداعم للتعلم في المدرسة.

ح- نمطية بعض المعلمين في طرق التدريس وأساليبها.

ط- ضعف قدرة المعلم على التواصل مع أولياء الأمور بخصوص تغيب أبنائهم.

ي- ضعف قدرة المعلم على التفاعل مع الطلبة داخل الفصل.

كما أشارت الدراسة إلى وجود مجموعة من العوامل والأسباب المؤدية لتغيب الطلبة عن المدرسة (والتي تتعلق بالطالب نفسه)، ومن أهم تلك الأسباب ما يلي:

- الاتفاق على الغياب الجماعي قبيل العُطل والإجازات الرسمية.
- قلة (ضعف) تقدير الطالب للمسؤولية وما ينتج عنها من كسل وإهمال.
- ضعف رغبة الطالب في الدراسة والتحصيل.
- غياب (ضعف) الدافع الذاتي للطالب للتحصيل الدراسي.
- علم (معرفة) الطالب واطمئنانه بأنه لن يُعاقب على تغيبه.
- تدني مستوى الطموح والدافعية لدى الطلبة.
- قلة اهتمام الطالب بأهمية الحضور.
- سهولة انقياد الطالب للمُثيرات الخارجية خارج المدرسة ومصاحبة رفاق السوء.
- كثرة وسائل اللهو والترفيه المتوفرة بالمنزل.
- ضعف شعور الطالب بحب المدرسة والانتماء إليها.

٢- العوامل والأسباب البيئية المؤدية لتغيب الطلبة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء (من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور)، ومنها:

أ- المشكلات الأسرية الموجودة داخل الأسرة.

ب- قلة التعاون بين البيت والمدرسة.

ج- توفير كثير من وسائل الترفيه للطالب – نتيجة ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة – يُشغله عن الدراسة ويدفعه إلى إهمال دروسه وبالتالي كثرة التغيب عن المدرسة.

د- سوء الأحوال الجوية (الغبار، الرياح الشديدة، الأمطار والسيول، الحر الشديد،... إلخ) يحول دون خروج الطالب من المنزل، ومن ثم تغيبه عن المدرسة.

هـ- غياب الجو الملائم في البيت.

و- وفاة أحد الوالدين أو الأقارب.

ز- كثرة السفر والانتقال مع الأهل.

ح- الازدحام الشديد في بعض المدن الكبرى يدفع الطالب أن يصل متأخرًا، أو التغيب عن المدرسة.

ط- سوء الحالة الاقتصادية للأسرة.

ي- تحمل الطالب لعدد من المسؤوليات الأسرية.

٣- العوامل والأسباب المؤدية لتغيب الطلبة في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء (من وجهة نظر الطلبة أنفسهم)، ومنها:

أ- التغيب عن المدرسة بسبب ضعف الحالة الصحية.

ب- خلو بعض الدروس من أساليب التشويق.

ج- سوء الأحوال الجوية (الغبار، الرياح الشديدة، الأمطار والسيول، الحر الشديد،... إلخ) يحول دون الخروج من المنزل، ومن ثم التغيب عن المدرسة.

د- الشعور بأن بعض المواد الدراسية مُملة وغير مفيدة.

هـ- إرغام الأسرة للطالب على الذهاب إلى المدرسة يدفعه إلى كراهية التعليم والتعلم.

و- الازدحام الشديد في بعض المدن الكبرى يدفع الطالب أن يصل متأخرًا، أو التغيب عن المدرسة.

ز- كراهية الذهاب إلى المدرسة.

ح- تعطل السيارة وعدم وجود بديل مناسب للوصول إلى المدرسة.

ط- عدم جاذبية المقررات التي يقوم الطالب بدراستها.

ي- أسلوب المعلم وشدة تعامله مع الطلبة.

النتائج والآثار المترتبة على تغيب الطلبة

تتنوع النتائج والآثار المترتبة على تغيب الطلبة عن المدرسة، ومن أهم النتائج والآثار التي أكدت عليها الدراسة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

١- ضعف اهتمام الطالب بالدراسة، وتدني مستوى التحصيل الدراسي والعلمي لديه وتأخره دراسيًّا؛ مما يؤدي به إلى الرسوب وكراهية المدرسة والانقطاع عنها.

٢- التسرب من الدراسة نتيجة للرسوب والفشل بسبب عدم فهم الدروس المُتغيب عنها، وتراكم الدروس والواجبات وضعف القدرة أو عدم التمكن من أدائها؛ مما يؤدي إلى الحصول على درجات متدنية ومعدلات منخفضة.

٣- تعود الطالب على الكسل والإهمال والاتكالية وعدم المبالاة مما يَّحد من قدرته على متابعة الدراسة بشكل سليم.

٤- اعتماد الطالب بشكلٍ رئيس على الدروس الخصوصية، وفقدان الثقة في نفسه وقدراته، وتفشى الغش بين الطلبة.

٥- التأخر في المناهج الدراسية مما يقلل من استفادة الطلبة ويُضعف من فعالية العملية التعليمية بالمدرسة وتحقيق أهدافها.

٦- الهدر التعليمي وضعف مخرجات التعليم وضعف تحقيق أهدافه، وضعف مواكبة تلك المخرجات لمتطلبات سوق العمل.

٧- تعطل الدراسة والعمل في المدارس وإحباط المعلمين وتسربهم وتركهم للمدرسة؛ بحجة عدم وجود طلبة في المدرسة.

كما تم استخلاص مجموعة من النتائج والآثار المترتبة على تغيب الطلبة عن المدرسة، والتي لا شك في أنها تُمثل خطرًا سواء على الطالب أو الأسرة أو المدرسة والمجتمع عامة، ومنها:

تأثير التغيب على الطالب وأسرته:

أ- فقدان الدافعية للتعلم والشعور بالإحباط؛ مما يُغرس لدي الطالب الاعتياد على التغيب كعادة مدى الحياة والإهمال والتأجيل والتسويف، ومن ثم إيجاد جيل سلبي ليس لديه المعرفة والمهارة والشعور بالمسؤولية التي تجعله يفهم واقعه ويواكب عصره.

ب- ضعف الطموح الشخصي والتعليمي لدى الطالب وعدم وجود هدف يسعى إلى تحقيقه في حياته؛ لضعف وجود رغبة أكيدة في التعليم.

ج- التغيب يولد لدى الطالب حالة من التمرد على النُّظم واللوائح المدرسية، ومن ثم التمرد على نُظم المجتمع والتساهل مستقبلاً بدوام العمل واحترام نُظمه، وبالتالي ضعف الانتماء إلى المجتمع.

د- فقدان الإحساس بأهمية الحرص على الدوام مما ينعكس عليه عندما يتولى مهامه الوظيفية في المجتمع، فالانتظام في الدوام المدرسي يولد الجدية وحب العمل والجَلد، والانتماء والولاء الشديد للأسرة وللمدرسة وللوطن وللبيئة المحيطة، ويولد عشق النظام واحترام السلطة والطاعة الواعية والالتزام بالقِيم والأخلاقيات.

هـ- تغيب الطالب المتكرر وغير المبرر يُعد مؤشرًا قِيميًّا سلبيًّا تمتد آثاره إلى المنظومة القِيمية الكاملة لدى الطالب؛ مما يؤدى إلى الانحراف الأخلاقي وسوء التربية.

و- تغيب بعض أولياء الطلبة (خاصة الأمهات العاملات) عن العمل لتغيب أبنائهن عن المدرسة وما لهذا من أثر على التنمية.

ز- تدني قِيمة التعليم لدى الطالب وأسرته، ومن ثَم فقدان الثقة والصلة بين الأسرة من جهة، والمدرسة والمنظومة التعليمية من جهة أخرى.

تأثير التغيب على مناخ التعلم والمدرسة:

أ- تغيب الطالب يسبب هدرًا لكثير من الموارد التعليمية التي تنفق الدولة عليها الكثير والكثير.

ب- قصور النظام التعليمي في استبقاء الطلبة بالمدارس، وضعف الوفاء بتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ج- تشكيل أفكار سلبية تجاه المدرسة والعاملين بها وكثرة المشكلات في المدرسة.

د- ضعف العلاقات الطيبة بين الطلبة بعضهم البعض من جهة، وبين الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية من جهة أخرى.

هـ- تنامي العنف المدرسي بين الطلبة من جهة، وبين الطلبة والأطقم الإدارية والتربوية بالمدرسة من جهة أخرى، حيث تتسم علاقة الطلبة والمعلمين والإداريين بالمدرسة بالتوتر وضعف التواصل فتكثر المشادات والمنازعات.

و- تفشي الفوضى داخل المدرسة والإخلال بنظامها العام، فتكرار حالات التغيب والهروب من المدرسة وبروزها ظاهرةً واضحةً في مدرسة يُسبب خللاً في نظام المدرسة وتدهور مستوى طلابها التعليمي والتربوي خاصة في ظل ضعف المدرسة عن مواجهة مثل هذه المشكلات وقايةً وعلاجًا.

ز- تغيب الطلبة قد يكون مصدرًا للكثير من المشكلات إن تخطت أسوار المدرسة إلى المجتمع الخارجي، فتظهر حالات السرقة والعنف وإيذاء الآخرين والتخريب والاعتداء على الممتلكات العامة وكسر الأنظمة وعدم احترامها، وما إلى ذلك من مشكلات تصبح المدرسة والمنزل عاجزين عن حلها ومواجهتها.

ح- تدنى القيمة التربوية والتعليمية للمدرسة لدى الطالب والأسرة، وفقدان الثقة فيها والنفور منها والعزوف عن الاستفادة من خدماتها حيث أصبحت المدرسة في نظر بعض الطلبة وأسرهم لا تقوم بالأدوار المنوطة بها، فتُخرج أفواجًا من العاطلين غير المؤهلين لمواجهة متطلبات الحياة.

ط- حدوث هوة وفجوة بين الأسرة والمدرسة من جهة وبين المدرسة والمجتمع من جهة أخرى؛ لضعف قيام المدرسة بوظائفها التربوية والتعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها.

ي- انتشار الجهل والأمية والانحراف الأخلاقي في المجتمع.

كيف يمكن معالجة مشكلة تغيب الطلبة؟

تمثلت الإجراءات المقترحة والآليات المناسبة للحد من مشكلة تغيب الطلبة عن المدرسة من وجهة نظر أعضاء ومنسوبي الهيئة التعليمية (مديري المدارس، والمعلمين، والمشرفين التربويين، والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين (المرشدين الطلابيين)، وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم بالدول الأعضاء في النقاط الآتية:

١- العمل على جعل المدرسة بيئة مشوقة وجاذبة للطلبة من خلال عدة إجراءات، ومنها:

أ- زيادة حصص الترفيه والأنشطة اللاصفية بالمدارس: كالمسابقات الرياضية (دوري لكرة القدم بين الفصول)، والرحلات، والحفلات، والمسابقات الثقافية، وإقامة يوم مفتوح، وتنظيم إفطار جماعي أسبوعيًّا يشارك فيه جميع الطلبة والمعلمون وجميع العاملين بالمدرسة،...إلخ.

ب- العناية بمرافق المدرسة وتوفير الخدمات التي يحتاجها الطلبة بما في ذلك خزانات لحفظ الحقائب والاحتياجات المدرسية، ودورات المياه النظيفة، والتكييف والماء البارد، والفصول المناسبة المريحة، والعمل على تقليل كثافة الطلبة داخل الفصول، والاهتمام بالمقصف المدرسي وما يقدمه من وجبات وطعام صحي مناسب.

ج- المرونة وعدم الإسراف في التشدد في الأنظمة المدرسية كالتفتيش الصباحي، والسماح للطلبة بالتغيب عند سوء الأحوال الجوية.

د- تزويد المدارس بالمعلمين والاختصاصيين المؤهلين أكاديميًّا واجتماعيًّا للتعامل بطرائق تربوية مع الطلبة، وتخفيف الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين بالمدارس.

٢- تطوير المناهج والمقررات الدراسية وجعلها جاذبة ومشوقة للطلبة من خلال تبسيطها وحذف الحشو منها وربطها بالحياة.

٣- التخفيف من الواجبات والتكليفات المدرسية والاختبارات، وتفعيل نظام التعليم الإلكتروني.

٤- تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس والتعليم؛ لتتوافق مع اهتمامات الطلبة وقدراتهم وميولهم وتصبح جاذبة ومشوقة ومسلية لهم.

٥- الاهتمام بمشكلة تغيب الطلبة من خلال عدة إجراءات تشمل:

أ- دراسة أسباب التغيب ووضع حلول وبدائل لعلاج الأسباب المؤدية لتغيب الطلبة.

ب- سَّن قوانين ولوائح لتنظيم التغيب وتطبيقها بفاعلية وشفافية وعدل؛ لمعالجة مشكلة التغيب والحد منها، والتدرج في معاقبة المتغيبين كالتنبيه ثم الإنذارات ثم الحرمان من الحصص الترفيهية ثم عدم السماح للطالب بالدخول إلا بوجود ولي أمره مع تقديم عذر مقبول أو أخذ تعهد على ولي الأمر بانتظام الطالب في المدرسة وعدم التغيب مرة أخرى، وأخيرًا الحسم من الدرجات.

ج- تكريم المدارس المتميزة بالانتظام الدراسي وتحفيز الطلبة المنتظمين وتشجيعهم وزيادة دافعيتهم للانتظام المدرسي.

٦- التعاون والتواصل المستمر والفاعل بين المدرسة والأسرة؛ لتوعية الطلبة وأولياء أمورهم بأهمية الانتظام المدرسي، والآثار السلبية للتغيب عن المدرسة.

٧- إبلاغ أولياء الأمور بتغيب أبنائهم، والاستفسار عن أسباب التغيب وإظهار الاهتمام بهم واستدعاء أولياء الأمور للتفاهم معهم.

٨- تشجيع الأسر لأبنائها على الانتظام المدرسي ومتابعتهم وتوعيتهم بأضرار السهر وتشجيعهم على النوم المبكر، وغرس الثقة بأنفسهم.

٩- تكريم الأسر التي تُبدى الاهتمام بمواظبة أبنائها على الانتظام في المدرسة، وتنبيه المقصرين وإنذارهم.
١٠- اهتمام إدارة المدرسة والمعلمين والمشرفين بالطلبة من خلال التحاور معهم ومناقشتهم، والسماع لآرائهم والمساواة فيما بينهم ومعاملتهم معاملة حسنة، وإشراكهم في بعض قرارات المدرسة.
١١- تقديم حصص تقوية بعد انتهاء اليوم الدراسي للطلبة الضعاف، واختيار المعلمين المناسبين لذلك.
١٢- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على الحضور والانتظام المدرسي من خلال المكافآت والجوائز، وإقامة المنافسات والمسابقات في حالة عدم التغيب، ومكافأة المتميزين في الحضور بالهدايا وشهادات التقدير والمشاركة في الرحلات... إلخ.
١٣- العمل على توفير المدارس في القرى والمناطق النائية وتسهيل وصول الطلبة إليها، وجعلها قريبة من بيوت الطلبة.
١٤- التنسيق مع الجهات المعنية للعمل على خفض ازدحام المدن، وتوفير وسائل المواصلات والحافلات المناسبة والمريحة والآمنة والنظيفة.
١٥- الحد من الدروس الخصوصية والقضاء عليها.

وفي ضوء النتائج التي انتهى إليها البرنامج من خلال أنشطته المختلفة، والمقترحات التي أوردها أفراد عينة الدراسة، ومن خلال استقراء الاتجاهات العالمية وبعض الخبرات الدولية لمواجهة مشكلة تغيب الطلبة عن المدرسة أمكن تحديد **مجموعة من المقترحات والإجراءات والآليات المناسبة** (على مستوى كل جهة من الجهات المختصة)، والتي يمكن من خلالها مواجهة مشكلة تغيب أبنائنا الطلبة عن المدارس بالدول الأعضاء، والتي تتضح في الآتي:

أولاً: دور الأسرة:

١- غرسِ عوامل ضبط داخلية للسلوك – تلك التي يحتويها الضمير – بحيث تصبح جزءًا أساسيًّا في شخصية الطفل، وأفضل أسلوب لإقامة نسق الضمير في ذات الطفل أن يكون الأبوان قدوة لأبنائهما؛ حيث ينبغي ألا يأتي أحدهما أو كلاهما بنمطٍ سلوكي مخالف للقِيَم الدينية والآداب الاجتماعية.
٢- توفير الجو الاجتماعي السليم الصالح واللازم لعملية التنشئة الاجتماعية؛ حيث يتم توفير الجو الاجتماعي المناسب للطفل من خلال وجوده في أسرة مكتملة طبيعية تضم الأب والأم والإخوة؛ حيث يؤدي كلٌّ منهم دورًا مؤثرًا في حياة الطفل.
٣- العمل على تحقيق النضج النفسي للأبناء، وتنجح الأسرة في تحقيق النضج النفسي للطفل إذا ما نجحت في توفير العناصر الآتية:

أ- تفهم حاجات الابن/ الابنة السيكولوجية والعاطفية المرتبطة بنموه وإدراكها، وتطور نمو فكرته عن نفسه وعن علاقته بغيره من الناس، وإدراك رغبات الطفل ودوافعه التي تكمن وراء سلوكه، والتي قد يعجز عن التعبير عنها.

ب- تعليم الابن/ الابنة المهارات التي تمكنه من الاندماج في المجتمع والتعاون مع أعضائه، والاشتراك في نواحي النشاط المختلفة وتعليمه أدواره (ما له وما عليه) وطريقة التنسيق بينهما وبين تصرفاته في مختلف المواقف، وتعليمه كيف يكون عضوًا نافعًا في المجتمع، وتقويم سلوكه وضبطه.

٤- الاهتمام بمشاعر الأبناء والإصغاء لهم، وتقديم النصح والإرشاد ويد المساعدة لهم.

٥- تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق مزيد من التوافق النفسي والتربوي للأبناء عن طريق:

أ- تهيئة الفرص للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن.

ب- الكشف عن قدراتهم وميولهم واستعداداتهم وتوجيهها بشكل جيد.

ج- إثارة الدافعية لديهم نحو التعليم بشتى الوسائل.

د- تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الابن/ الابنة والتعامل بحكمة مع الجوانب السلبية.

٦- تهيئة المناخ الأسري الملائم والظروف والأجواء المناسبة لمذاكرة الأبناء في المنزل، ومراعاة ظروفهم النفسية والاجتماعية ورغباتهم وميولهم الشخصية.

٧- المشاركة في حل مشكلات الأبناء الدراسية وصعوبات التعلم التي قد يواجهونها في بعض المواد الدراسية.

٨- عدم تكليف الأبناء بمهام أسرية فوق طاقتهم، والعمل على تفرغهم وتوفير الوقت الكافي لهم للدراسة.

٩- تفعيل الاتصال والتواصل مع المدرسة والاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي؛ لمتابعة أداء الأبناء وتقدمهم، والوقوف على مشكلاتهم التي يواجهونها داخل المدرسة وخارجها والمساعدة على حلها.

١٠- المشاركة في الأنشطة اللاصفية ومختلف الممارسات التي تنظمها المدرسة، والمشاركة بفعالية في صنع القرارات المدرسية والدور الإيجابي في المجالس المدرسية.

١١- عدم التمييز بين الأبناء على أساس الجنس في مجال التعليم.

١٢- تشجيع الأبناء على الانتظام المدرسي ومتابعتهم وتوعيتهم بأضرار السهر، وتشجيعهم على النوم المبكر وغرس الثقة بالنفس لديهم.

١٣- توعية الأبناء بأهمية الانتظام المدرسي والآثار السلبية للتغيب عن المدرسة.

١٤- الإصغاء للابن/ الابنة لمعرفة الأسباب التي قد تمنعه من الذهاب إلى المدرسة، وتشجيعه للتعبير عن مشاعره تجاه المدرسة؛ لمعرفة العوامل والأسباب التي قد تؤدي إلى تكرار التغيب عن المدرسة، ومواجهة هذه المشكلة وإيجاد الحل المناسب لها.

١٥- مكافأة الأبناء وتحفيزهم على الانتظام بالمدرسة.

١٦- تكوين مهارة تنظيم الوقت وضبطه وتنميتها لدى الابن/ الابنة وذلك بمساعدته على وضع جدول عمل يومي يتفق مع ظروفه وطبيعة المهام الموكلة إليه.

١٧- مساعدة الأبناء على تكوين اتجاه نفسي إيجابي نحو المدرسة، وإكسابهم خبرة سارة تغرس حب المدرسة في نفوسهم.

١٨- التحدث بإيجابية عن المدرسة؛ لتكوين اتجاهات إيجابية لدى الأبناء نحو المدرسة ونحو التعليم حتى يُقبل الطالب على التعلم وعلى المدرسة برضا نفسي.

١٩- تحسين صورة المدرسة والمعلمين أمام الأبناء وذلك عن طريق احترام العلم والمعلمين وتقديرهم ورفع شأن المعلم دائمًا؛ ليكون صورة مشرقة ومحببة لدى الأبناء ومثلاً يُحتذى به وقدوة يتمنى الابن/ الابنة أن يسير على نهجها.

٢٠- إشعار الأبناء بأهمية التعليم لأنه سيحقق لهم ما يريدون ويطمحون إليه في المستقبل.

٢١- إشعار الأبناء بالحب والأمن وتقدير الذات، وإبعادهم عن جو التوتر والقلق في المنزل ليشعروا بالأمان.

٢٢- معاملة الأبناء بثبات واعتدال من دون تفريط سواء بالتدليل، أو القسوة.

٢٣- عدم مقارنة الطفل بأخيه أو أحد أقاربه أو أقرانه الذين يفوقونه دراسيًّا حتى لا يتولد لديه الشعور بالدونية والفشل والإحباط.

٢٤- توفير وسائل المواصلات الآمنة والمناسبة للأبناء من المدرسة وإليها.

ثانيًا: دور وزارة التربية والتعليم:

١- سَّن التشريعات والنُظم واللوائح المنظمة للانضباط والانتظام المدرسي، وتفعيلها وتعميمها على المناطق والإدارات التعليمية.

٢- استكمال كافة المرافق والتجهيزات بالمدارس، وتوفير البيئة التعليمية الغنية بالمثيرات التربوية من أنشطة ووسائل تعليمية ووسائط تقنية حديثة؛ لجعل المدرسة جاذبة للطلبة ملبية لاحتياجاتهم ورغباتهم.

٣- العمل على تطوير المناهج الدراسية وجعلها شيقة ومثيرة لفكر الطلبة وانتباههم بكافة المراحل الدراسية، وحذف الحشو منها مع الاهتمام بالكيف لا بالكم.

٤- عقد دورات تدريبية متقدمة لمُعدي المناهج حول المستجدات التربوية في مجال تصميم المناهج الدراسية وبنائها بما يتناسب مع طبيعة البيئة الخليجية، مع الاستفادة من أفضل الممارسات والخبرات الدولية في مجال تطوير المناهج.

٥- تفعيل دور إدارات التربية والتعليم بالمناطق في متابعة المدارس وعلاج ما قد يعترضها من مشكلات بصورة فعلية.

٦- عقد دورات تدريبية متخصصة للاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين والمرشدين الطلابيين والمعلمين حول أفضل المستجدات التربوية والنفسية للتعامل مع مشكلات الطلبة بالمدارس.

٧- اختيار المعلمين وإعدادهم وتدريبهم وفق أحدث المعايير الدولية المعتمدة (تمهين التعليم).

٨- عقد دورات تدريبية للمعلمين بكافة المراحل التعليمية حول آخر المستجدات التربوية في مجال طرائق التدريس واستراتيجياتها.

٩- تشكيل لجان من قِبل الوزارة لمتابعة الانضباط والانتظام داخل المدارس.

١٠- التواصل والتنسيق الفعال مع الجامعات والمراكز والجهات البحثية لتنفيذ مشروعات ودراسات بحثية تتعلق بالنظام التعليمي، وما قد يواجه المدارس من مشكلات وصعوبات ومنها تغيب الطلبة عن المدارس.

١١- التعاون مع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة ووسائل التواصل الاجتماعي ومؤسسات المجتمع المدني في العمل على تحسين صورة المدرسة أمام المجتمع وإعلاء قِيمة العلم والتعليم وأهميته.

١٢- تنظيم ورش عمل وبرامج توعوية لأولياء الأمور والطلبة حول أهمية الانتظام المدرسي، والنتائج والآثار المترتبة على تغيب الطلبة عن المدارس.

١٣- تصميم مطبوعات ونشرات توعوية وتوزيعها على كافة العاملين بالمدارس والطلبة وأولياء الأمور حول أهمية الانتظام المدرسي.

ثالثًا: دور الإدارة التعليمية:

١- نشر النُّظم واللوائح الخاصة بالانضباط المدرسي، والقواعد المُنظمة للتغيب على المدارس وتعميمها وتفعيلها ومتابعة تنفيذها.

٢- تفعيل دور مكاتب الإشراف التربوي في متابعة المدارس وعلاج مشكلاتها.

٣- تفعيل دور وحدات ومكاتب الإرشاد الطلابي في دراسة مشكلات الطلبة بالمدارس- ومنها تغيب الطلبة عن المدارس – والتعرف على أسبابها والعوامل المؤدية لها مع تقديم السُبل الكفيلة بمواجهة تلك المشكلة وعلاجها.

٤- عقد دورات تدريبية متخصصة لكافة العاملين بالحقل التعليمي (اختصاصيين نفسيين واجتماعيين، مرشدين طلابيين، معلمين، إداريين) حول أفضل الطرائق التربوية للتعامل مع الطلبة، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم الاجتماعية والسلوكية والنفسية وحلها.
٥- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول المستجدات التربوية في مجال طرائق التدريس واستراتيجياتها.
٦- متابعة تنفيذ المدارس للوائح والقواعد المنظمة للانتظام المدرسي.
٧- تشكيل لجان من قِبل الإدارة التعليمية لمتابعة الانضباط والانتظام داخل المدارس.
٨- تحفيز المدارس والطلبة على الانتظام المدرسي، ومنح جوائز للمدارس المتميزة، وتطبيق اللوائح وفرض جزاءات على المدارس غير المنتظمة.
٩- دراسة أسباب تغيب الطلبة عن المدرسة ووضع حلول وبدائل لعلاج تلك المشكلة.
١٠- تنظيم ورش عمل وبرامج توعوية لأولياء الأمور والطلبة حول أهمية الانتظام المدرسي، والنتائج والآثار المترتبة على تغيب الطلبة عن المدارس.
١١- تصميم مطبوعات ونشرات توعوية وتوزيعها على كافة العاملين بالمدارس والطلبة وأولياء الأمور حول أهمية الانتظام المدرسي.

رابعًا: دور إدارة المدرسة:

١- **الإجراءات الفنية:** وتتمثل تلك الإجراءات التي يجب أن تتبعها المدرسة للتغلب على مشكلة تغيب الطلبة عن المدرسة في النقاط التالية:
أ- دراسة المشكلات الطلابية الحقيقية والتعرف على أسبابها مع مراعاة عدم التركيز على أعراض المشكلات وظواهرها وإغفال جوهرها، واعتبار كل مشكلة حالة متفردة بذاتها.
ب- تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق مزيد من التوافق النفسي والتربوي للطلبة عن طريق:
١) تهيئة الفرص للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن.
٢) الكشف عن قدرات الطلبة وميولهم واستعداداتهم وتوجيهها بشكل جيد.
٣) إثارة الدافعية لدى الطلبة نحو التعليم بشتى الوسائل.
٤) تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب والتعامل بحكمة مع الجوانب السلبية.
٥) الموازنة بين ما تكلف به المدرسة طلابها وما يطيقون تحمله.
٦) إثارة التنافس والتسابق بين الطلبة وتشجيع التعاون والعمل الجماعي بينهم.
٧) إشاعة الروح العائلية في المدرسة وسيادة الاحترام والحب المتبادل بين الإدارة والمعلم والطالب.
ج- إيجاد المزيد من عوامل الضبط داخل المدرسة عن طريق وضع نظام مدرسي مناسب يدفع الطلبة إلى مستوى معين من ضبط النفس يساعد على تلافي المشكلات المدرسية

وعلاجها، مع ملاحظة أن يكون ضبطًا ذاتيًّا نابعًا من الطلبة أنفسهم وليس ضبطًا عشوائيًّا بفرض تعليمات شديدة بقوة النظام وسلطة القانون.

د- إيجاد المناخ التعليمي المناسب داخل الفصل الدراسي؛ لأن معظم العوامل النفسية التي تدفع الطالب إلى التغيب ناتجة عن كون البيئة المدرسية والمناخ التعليمي غير مناسب ومُنفر للطالب وغير مُشجع، الأمر الذي يدفعه إلى الهروب والتغيب عن المدرسة.

هـ – توفير البيئة المدرسية الآمنة والغنية بالمثيرات التي تجعل الطالب يُقدم على العمل المدرسي ويحب المدرسة، مثل: اللعب والأنشطة الرياضية والترفيهية التي تناسب الطالب؛ لإشباع ميوله ورغباته و احتياجاته المختلفة.

و- تطوير البنية التحتية للمدرسة (المبنى المدرسي، المعامل والمختبرات، الأفنية والملاعب، المصلى، المقصف، صالات الأنشطة الصفية واللاصفية،...إلخ)؛ لتلبية احتياجات الطلبة ولتواكب متطلبات العصر بما في ذلك استخدام التقنيات الحديثة.

ز- دعم برامج التوجيه والإرشاد المدرسي وخدماته وتفعيلها؛ لمساعدة الطلبة على تحقيق أقصى حد ممكن من التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي وإيجاد شخصيات متزنة من الطلبة تتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي وتستغل إمكاناتها وقدراتها أفضل استغلال.

ح- توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة لإيجاد المزيد من التفاهم والتعاون المشترك بينهما حول أفضل الوسائل للتعامل مع الطالب والتعرف على مشكلاته، ووضع الحلول المناسبة لكل ما يعوق مسيرة حياته الدراسية والعامة، وذلك من خلال:

١) إعداد تقرير دوري يوجه لأولياء الأمور لإعلامهم بحالة أبنائهم فيما يتعلق بالانتظام المدرسي والتحصيل الأكاديمي؛ حتى يستطيع ولي الأمر متابعة أداء أبنائه ومدى انتظامهم في الدراسة.

٢) عقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور والتي من شأنها توثيق الصلة بين ولي الأمر من جهة، والمعلمين والإدارة المدرسية من جهة أخرى.

٣) إشراك أولياء الأمور في مختلف الممارسات المدرسية وفي صنع القرارات وتفعيل دورهم في المجالس المدرسية.

٤) الاستفادة من الوسائل التقنية ومواقع التواصل الاجتماعي؛ لتحقيق التعاون والتواصل البَّناء مع الأسرة.

ط- الربط بين المعارف النظرية والعملية التي يتلقاها الطالب داخل المدرسة، وبين احتياجات المجتمع ومتطلباته، ومتطلبات سوق العمل.

ي- الاهتمام بممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية وإشراك الطلبة في المسابقات والرحلات والاهتمام بهواياتهم وميولهم وتلبية احتياجاتهم ورغباتهم.

ك- الاستغلال الأمثل لأوقات فراغ الطلبة وللإجازة الصيفية والإجازات الرسمية، والاحتفال بالأعياد الوطنية والأيام العالمية.

ل- حث المعلمين على تقوية علاقاتهم بطلابهم.

م- توفير خدمات الرعاية الصحية للطلبة، ونشر التوعية الصحية داخل المدارس وعمل بطاقات صحية للطلبة، وتزويد كل مدرسة بممرض لتقديم الإسعافات الأولية ولمتابعة الحالات المرضية المزمنة والطارئة؛ مما يُسهم في توفير الطمأنينة بين الطلبة بالإضافة إلى الإشراف الصحي على المقصف المدرسي.

ن- العمل على الحد من عمالة الأطفال الذين قد تضطرهم ظروف أسرهم المعيشية إلى إلحاقهم بسوق العمل، وذلك من خلال:

١) توعية الآباء بأهمية التعليم بالنسبة لأبنائهم وأن له مردودًا اقتصاديًّا في المستقبل.

٢) تقديم الدعم المالي للأسر ذات المستوى الاقتصادي المتدني.

٣) متابعة الأسر التي تحصل على دعم مادي للتأكد من انتظام أبنائها في الدراسة.

٤) تقديم وجبات غذائية متكاملة لطلبة المدارس، وخصوصًا في المناطق الفقيرة.

٥) تبني صيغ وأنماط تعليمية جديدة تناسب بعض المناطق الفقيرة أو النائية، مثل: مدارس المجتمع، أو مدارس الفصل الواحد، ...إلخ.

س- توفير فترات دراسية مسائية بعد انتهاء اليوم الدراسي للطلبة الذين تضطرهم ظروفهم الأسرية للعمل في وظائف نهارية بغرض تحسين ظروفهم المعيشية، إذ تُعد تلك الفترات المسائية بمثابة فرص إضافية تُمكنهم من إكمال الدراسة، وعدم التخلف عنها بسبب الظروف الاقتصادية المتدنية التي أجبرتهم على الالتحاق بالعمل وهجر الدراسة بناءً على تزامن ساعات الدراسة مع ساعات الدوام بالعمل، ويمكن أن يلتحق بتلك الفصول لبعض الطلبة الذين يعانون من ضعف الأداء والإنجاز الأكاديمي.

ع- مكافأة الطلبة وتحفيزهم على الانتظام بالمدرسة وذلك من خلال تصميم قوائم الشرف، ومنح شهادات التقدير للطلبة أصحاب المعدلات المرتفعة في الانتظام الدراسي.

ف- تنظيم مسابقات صباحية بين الطلبة؛ لتحفيزهم على الانتظام المدرسي والحضور مبكرًا للمدرسة.

ص- تَّبني إدارة المدرسة قضية الانتظام المدرسي كأحد القضايا المهمة، ووضع خطة واضحة للتعامل مع مشكلة التغيب المدرسي على أن تتضمن هذه الخطة ما يلي:

١) الحصر المبكر للطلاب الذين تزداد نسب تغيبهم.
٢) تصنيف الطلبة المتغيبين إلى فئات وفقًا لأسباب تغيبهم حتى يسهل التعامل مع كل فئة من تلك الفئات بالطرق المناسبة، وتحديد العوامل التي يمكن أن تُزيد من نسبة تغيب الطلبة سواء كانت هذه العوامل مرتبطة بالإدارة المدرسية أو بالمناهج الدراسية أو بالمعلمين أو غير ذلك؛ للتمكن من مواجهة تلك العوامل والتغلب عليها.
٣) مراعاة الطلبة الذين تدفعهم ظروفهم للتغيب عن المدرسة بعذر مقبول (ظروف مرضية)، وذلك من خلال تمكين الطالب من الدراسة بالمنزل لفترة معينة تحت إشراف المدرسة، كما يمكن السماح لهؤلاء الطلبة بدخول الامتحانات في وقت لاحق عن موعدها المحدد إذا ما استدعى الأمر ذلك.
٤) تحسين نظام الإرشاد المدرسي وذلك من خلال توفير استشاريين واختصاصيين نفسيين وعيادات نفسية؛ لبحث حالات الطلبة المختلفة وتقديم الخدمات النفسية والتربوية اللازمة لهم، ولإقامة برامج إرشادية تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي الغياب المتكرر.
٥) التنسيق مع مدارس أخرى ناجحة فيما يتعلق بانتظام الطلبة بالمدرسة؛ للاستفادة من خبراتها في هذا المجال.

٢- الإجراءات الإدارية: وتتمثل تلك الإجراءات فيما يلي:

أ- وضع نظام واضح للطلبة لتعريفهم بالنتائج الوخيمة التي تعود عليهم بسبب التغيب عن المدرسة مع توضيح الإجراءات التي تنتظر من يتكرر تغيبه من الطلبة، مع بيان أن تطبيق تلك الإجراءات لا يمكن التساهل فيها أو التغاضي عنها.
ب- التأكيد على ضرورة تسجيل الغياب في كل حصة عن طريق المعلمين وأن يتم ذلك بشكل دقيق وداخل الحصص دون الاعتماد بشكل كامل على الطلبة (عرفاء الفصول) الذين قد يستغلون علاقاتهم بزملائهم.
ج- المتابعة المستمرة لتغيب الطلبة وتسجيله في السجلات الخاصة؛ للتعرف على من يتكرر تغيبه على أن تتم تلك المتابعة بشكل يومي عن طريق أحد الإداريين لإعطائها صفة أكثر رسمية، مع التأكد من صحة المبررات التي يُحضرها الطالب من ولي أمره، أو الجهات الأخرى كالتقارير الطبية وما شابه ذلك.
د- تحويل حالات تغيب الطلبة المتكررة إلى المرشد الطلابي لدراستها والتعرف على أسبابها ودوافعها، ووضع البرامج التوجيهية والخدمات والإرشادية المناسبة لمواجهة تلك المشكلة وعلاجها.

هـ – إبلاغ ولي أمر الطالب بتغيب ابنه بشكل فوري في يوم الغياب نفسه، ويفضل لو تم ذلك خلال الحصة الأولى أو الثانية على أقصى حد لكي يكون على بَيِّنة بتغيب ابنه عن المدرسة، وبالتالي إمكانية متابعته للتعرف على حالته مع التأكيد علي ولي الأمر بضرورة الحضور إلى المدرسة لمناقشة الحالة.

و– التأكيد على الطالب المتغيب بالالتزام بعدم تكرار الغياب، وكتابة التعهدات الخطية عليه وعلى ولي أمره مع التأكيد بتطبيق اللوائح في حالة تكرار الغياب.

ز– اتباع إجراءات حازمة لمن يتكرر تغيبه أو هروبه من المدرسة، مثل: الحرمان من حصص التربية الرياضية، أو المشاركة في الحفلات المدرسية والزيارات الخارجية.

ح– تنفيذ التعليمات والتنظيمات التي تتضمنها اللوائح الداخلية لتنظيم المدارس وتفعيلها، والتي تنص على بعض الإجراءات التي يلزم العمل بها عند التعامل مع حالات التغيب.

ط– تحديد مجموعة من الإجراءات والعقوبات المتدرجة التي يمكن اللجوء إليها في حالة تكرار تغيب الطالب بدون عذر، مثل: (استدعاء ولي الأمر– إنذار أول– إنذار ثان– حسم من الدرجات–... إلخ).

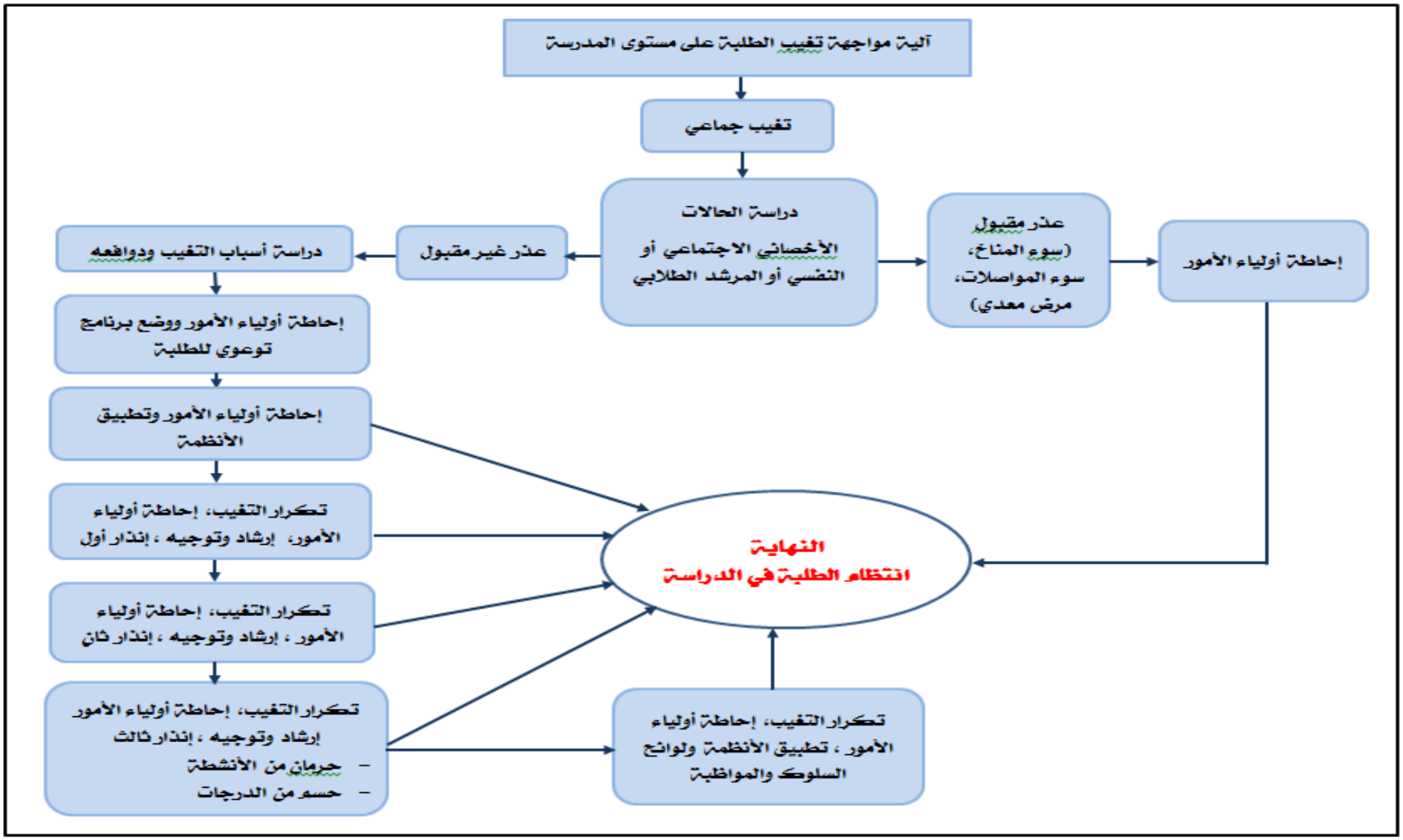
ي– إيجاد الوسائل التربوية الكفيلة؛ للحد من تغيب الطلبة قبل الإجازات والعطل الرسمية وبعدها، ومنها على سبيل المثال:

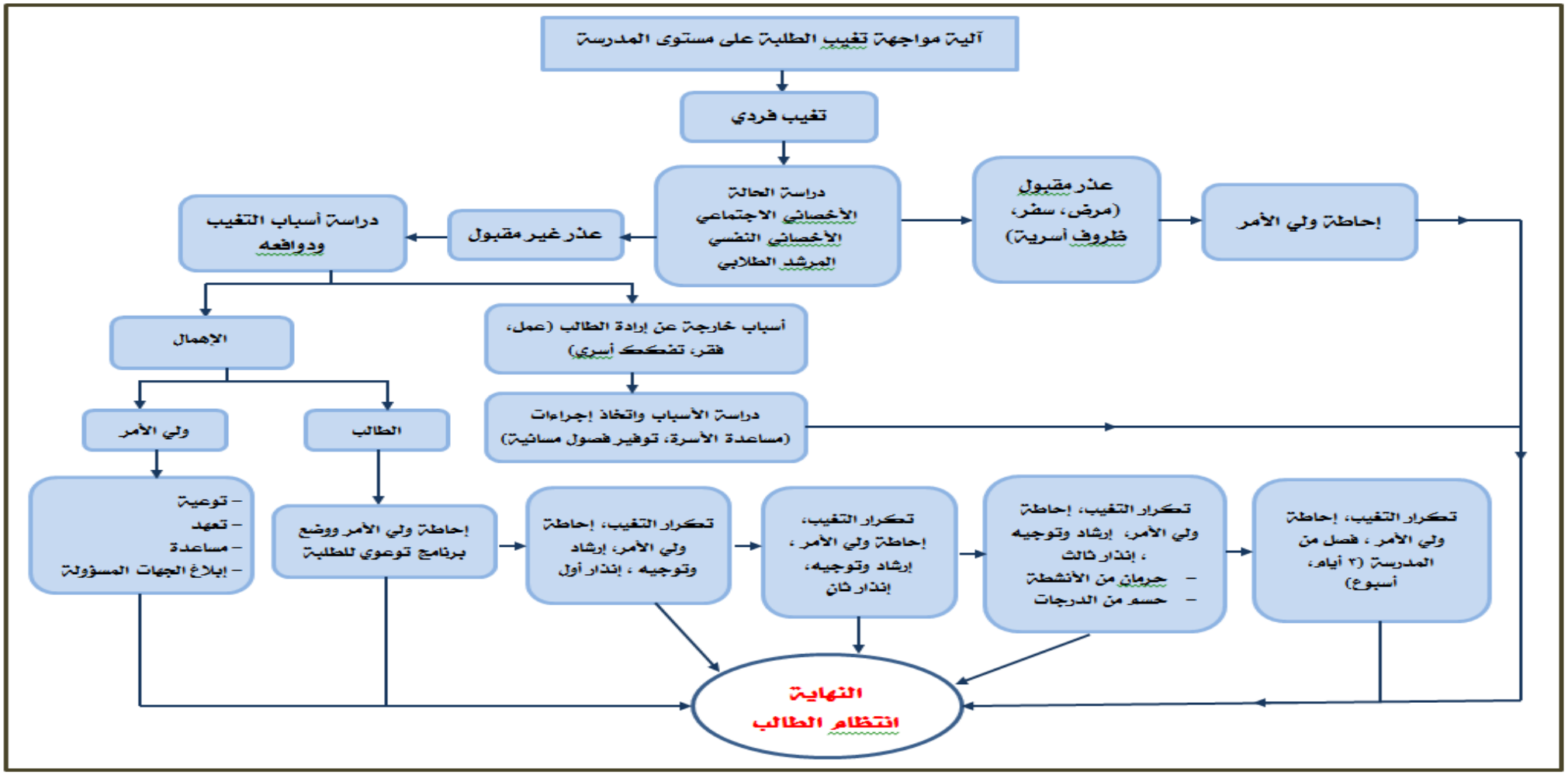
١) حسم نصف درجة للتغيب من دون عذر مقبول من كل مادة تم تدريسها في ذلك اليوم.
٢) الحرمان من بعض الامتيازات كأن يُحرم الطالب من المشاركة في الأنشطة المدرسية (الإذاعة المدرسية، النشاط المدرسي ...الخ)، واللعب مع الأصدقاء لمدة يومين عن كل يوم غياب.
٣) تكليف الطالب بكتابة ما تم شرحه وتدريسه من زملائه دون إسراف أو انتقام.
٤) مكافأة الطلبة الذين يحرصون على الانتظام في الدراسة إلى نهاية العام من خلال استحداث أنشطة متنوعة ومحببة لهم في الإجازة الصيفية.
٥) عمل اختبارات قصيرة تدخل ضمن درجات الطالب مع عدم إعادة تلك الاختبارات للذين تغيبوا بدون عذر.
٦) منع إعادة شرح الدروس لأي طالب يتغيب من دون عذر مقبول في الفترات التي تسبق وتلي الإجازات الرسمية.
٧) أخذ تعهد على جميع الإدارات المدرسية والمعلمين بعدم حث الطلبة وتشجيعهم على التغيب قبل العُطل والإجازات الرسمية والمناسبات الوطنية وبعدها، وفي حالة المخالفة يتم توجيه إنذار للمدرسة المخالفة.
٨) حُسن توزيع المنهج الدراسي على شهور السنة مع الجدية في متابعة المعلمين من قِبل المشرفين والموجهين التربويين والإدارات والوزارة، واتخاذ الإجراءات اللازمة تجاه المخالفين وفقًا للنُظم واللوائح والتعليمات.

٩) تغيير الجدول الدراسي في الأسبوع الأخير من الدراسة، والتركيز على المواد التي يُقبل الطلبة على الإفادة منها.

ك- الاستعانة بأحدث التقنيات لضبط سجلات الحضور والغياب، ولتسهيل الاتصال اليومي بأولياء الأمور، ومن هذه التقنيات: الحاسبات والهواتف والأشكال والرسوم البيانية.

والنموذجان التاليان يوضحان آليات مقترحة لمواجهة تغيب الطلبة على مستوى المدرسة في حالة التغيب الجماعي للطلبة، أو في حالة التغيب الفردي.


آلية مواجهة تغيب الطلبة على مستوى المدرسة
تغيب جماعي
دراسة الحالات
الأخصائي الاجتماعي أو النفسي أو المرشد الطلابي
عذر مقبول (سوء المناخ، سوء المواصلات، مرض معدي)
إحاطة أولياء الأمور
عذر غير مقبول
دراسة أسباب التغيب ودوافعه
إحاطة أولياء الأمور ووضع برنامج توعوي للطلبة
إحاطة أولياء الأمور وتطبيق الأنظمة
تكرار التغيب، إحاطة أولياء الأمور، إرشاد وتوجيه ، إنذار أول
تكرار التغيب، إحاطة أولياء الأمور ، إرشاد وتوجيه ، إنذار ثان
تكرار التغيب، إحاطة أولياء الأمور إرشاد وتوجيه ، إنذار ثالث
– حرمان من الأنشطة
– حسم من الدرجات
النهاية
انتظام الطلبة في الدراسة
تكرار التغيب، إحاطة أولياء الأمور ، تطبيق الأنظمة ولوائح السلوك والمواظبة


آلية مواجهة تغيب الطلبة على مستوى المدرسة
تغيب فردي
دراسة الحالة
الأخصائي الاجتماعي
الأخصائي النفسي
المرشد الطلابي
عذر مقبول
(مرض، سفر، ظروف أسرية)
إحاطة ولي الأمر
عذر غير مقبول
دراسة أسباب التغيب ودوافعه
الإهمال
أسباب خارجة عن إرادة الطالب (عمل، فقر، تفكك أسري)
دراسة الأسباب واتخاذ إجراءات (مساعدة الأسرة، توفير فصول مسائية)
ولي الأمر
الطالب
– توعية
– تعهد
– مساعدة
– إبلاغ الجهات المسؤولة
إحاطة ولي الأمر ووضع برنامج توعوي للطلبة
تكرار التغيب، إحاطة ولي الأمر، إرشاد وتوجيه ، إنذار أول
تكرار التغيب، إحاطة ولي الأمر ، إرشاد وتوجيه، إنذار ثان
تكرار التغيب، إحاطة ولي الأمر، إرشاد وتوجيه ، إنذار ثالث
– حرمان من الأنشطة
– حسم من الدرجات
تكرار التغيب، إحاطة ولي الأمر ، فصل من المدرسة (٣ أيام، أسبوع)
النهاية
انتظام الطالب

خامسًا: دور المشرفين/ الموجهين التربويين:

١- شمولية المناهج لتغطي كافة المجالات الثقافية والمعرفية والأكاديمية والنفسية والاجتماعية والتقنية، والتي من الواجب أن يعيها ويتقنها الطالب في الألفية الجديدة.

٢- تطوير المناهج الدراسية مع التركيز على تحقيق المتعة والتميز في التعليم والتعلم للطلبة، وتلبية احتياجاتهم وميولهم العقلية والنفسية والاجتماعية من خلالها أكثر من مجرد الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي للطلبة فقط.

٣- ربط محتوى المناهج الدراسية بواقع الطالب والبيئة المحلية، وإعطاؤه الفرصة للتعبير عن معارفه وقدراته ومهاراته؛ للتعرف على ميوله والمهارات التي يُجيدها.

٤- تبسيط المناهج الدراسية ومناسبتها لقدرات الطلبة وميولهم مع الاهتمام بالكيف وتخفيف الكم على أن تتضمن بعض الأنشطة التعليمية والميدانية؛ لرفع روح السأم والملل التي قد تصيب الطلبة، والعمل على بث روح الحيوية والنشاط فيهم.

٥- بناء المناهج الدراسية وتصميمها في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تجعل من الطالب محورًا للعملية التعليمية.

٦- عقد دورات تدريبية متخصصة للمعلمين حول طرائق التدريس الحديثة واستراتيجياتها.

٧- دراسة وضع بعض المواد المقررة خاصة اللغة الإنجليزية والرياضيات؛ للوصول إلى أنجح السُبل في القضاء على العقبات التي تواجه الطلبة في تلك المواد من خلال تحديث المناهج الدراسية الحالية وطرق التدريس واستراتيجياتها المستخدمة في تدريسها.

سادسًا: دور الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين (المرشدين الطلابيين):

١- تفعيل دور الاختصاصي الاجتماعي والنفسي بالمدرسة في متابعة حالات تغيب الطلبة المتكررة.

٢- إقامة برامج إرشادية تهدف إلى مساعدة الطلبة متكرري التغيب على تغيير عاداتهم التي تُسهم في تغيبهم عن المدرسة، على أن تشتمل تلك البرامج الإرشادية على خطوات عملية تساعد على الانتظام في الحضور.

٣- الاتصال الوثيق والتعاون الفعال بالأسرة والمجتمع المحلي؛ للتنسيق والتوعية بأهمية حضور الطلبة للمدرسة وانتظامهم فيها.

٤- مقابلة الطالب والتعرف على أسباب تغيبه عن المدرسة، وتشجيعه لكي يُعبر عن مشاعره تجاه المناهج الدراسية والمعلمين والأنشطة المدرسية؛ لغرض تقديم التوجيه الكافي والمساعدة اللازمة لمواجهة أي مشكلة قد تعترض الطالب في المدرسة.

٥- استثارة دافعية الطالب للالتزام بالأوقات المحددة للدوام المدرسي والمواظبة على الحصص الدراسية باتباع نظام المكافآت الإيجابية التي تترتب على التزامه وانتظامه المدرسي، والعقوبات التي تنتج عن التأخر أو التغيب.

٦- إقناع الطالب بأهمية (الفائدة والعائد من) الالتزام بالوقت المحدد للأنشطة المدرسية الصباحية في تنمية روح التعاون، ومشاركة الأقران في الاهتمامات الحياتية المختلفة ومردوداتها الإيجابية على عمليتي التعليم والتعلم.

٧- تكوين مهارة تنظيم الوقت وضبطه لدى الطالب بمساعدة أسرته، وذلك بمساعدته على وضع جدول عمل يومي يتفق مع ظروفه وطبيعة المهام الموكلة إليه.

٨- تفعيل دور مجالس أولياء الأمور مع المعلمين والإدارة، وتعزيز الثقة بين الأسرة والمدرسة.

٩- تعريف أولياء الأمور بالإجراءات والجزاءات التي قد يتعرض لها الطالب في حالة تغيبه من دون عذر مقبول من خلال توعيتهم بأضرار التغيب على الطالب وعلى مستواه التعليمي والتحصيلي والسلوكي.

١٠- مساعدة الطالب على تكوين اتجاه نفسي إيجابي نحو المدرسة، وإكسابه خبرة سارة تغرس حب المدرسة في نفسه.

١١- تنظيم برنامج تعريفي يوثق العلاقة بين الطلبة ومعلميهم في بداية العام الدراسي يتم من خلاله تعريفهم على المناهج الدراسية الجديدة ومعلميهم، وأنظمة المدرسة ومرافقها وأنشطتها المختلفة مما يكون له الأثر الإيجابي في نفوس الطلبة.

١٢- تنمية شعور الطالب بمكانته ودوره في المدرسة.

١٣- تحسين صورة المدرسة والمعلمين أمام الطلبة وذلك عن طريق احترام العلم والمعلمين وتقديرهم ورفع شأن المعلم دائمًا؛ ليكون صورة مُشرقة ومُحببة لدى الطلبة، ومثلاً يُحتذى به وقدوة يتمنى الطالب أن يسير على نهجها.

سابعًا: دور المعلمين:

١- تطوير عملية التدريس داخل الفصل الدراسي واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والأساليب التدريسية المعاصرة بما يُدعم التعلم الذاتي، مثل: التعلم المرح، والتعلم التعاوني والنشط، وفرق العمل، ولعب الأدوار، والاكتشاف، والعصف الذهني، ... إلخ.

٢- الاهتمام بالجانب التطبيقي العملي بالتوازي مع الجانب المعرفي النظري، واستخدام مصادر متنوعة للتعلم.
٣- توعية المعلمين وتدريبهم على إدراك الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها، واستخدام أساليب التعزيز المناسبة معهم.
٤- عدم إرهاق الطالب بالواجبات المنزلية، والتعاون مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور لعلاج صعوبات التعلم لدى بعض الطلبة.
٥- تقليل الاعتماد على الاختبارات التقليدية كوسيلة رئيسة للتقويم، وإعادة النظر في عملية التقويم بأكملها.
٦- دراسة نتائج اختبارات الطلبة أثناء العام الدراسي، واتخاذ اللازم نحو معالجة ما قد ينجم عنها من مشكلات (خوف، قلق، فقدان الثقة بالنفس، تأخر دراسي، ...الخ).
٧- توثيق العلاقة بين المعلمين والطلبة من ناحية، وبين الطلبة وزملائهم من ناحية أخرى عن طريق الاشتراك في الأنشطة المدرسية الجماعية.
٨- البُعد عن استخدام أسلوب العقاب البدني مع الطلبة والذي من شأنه إيجاد الكراهية للمدرسة من قِبل الطلبة، وعدم استخدام العقاب اللفظي واستبدال أساليب التهكم والسخرية والتوبيخ والعقاب بأساليب التشجيع والمدح والتبصير بالخطأ.
٩- تفعيل دور المعلم داخل الفصل فيما يخص الانتظام المدرسي، وذلك من خلال:
- تقديم نصائح وتوجيهات دائمة للطلبة بأهمية الانتظام في الدراسة وانعكاسه على مستواهم الأكاديمي والتحصيلي والسلوكي.
- تقديم ملاحظات وتقارير لأولياء الأمور عن الانتظام المدرسي لأبنائهم.
- التخفيف من قلق الامتحانات باستخدام الاختبارات الدورية، والتقليل من عبء الواجبات المنزلية قدر الإمكان.

١٠- توثيق الصلة بين البيت والمدرسة حتى يتعرف المعلم على ظروف طلابه، وعوامل تنشئتهم وتربيتهم حتى يتمكن من تفسير سلوكهم وفهم دوافعهم.
١١- الاستفادة من الوسائل التقنية الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي؛ لتحقيق التعاون والتواصل البَّناء مع أسر الطلبة.

ثامنًا: دور الجهات المساندة (الجامعات ومراكز البحوث، وسائل الإعلام، مؤسسات المجتمع المدني):

١- إجراء دراسات بحثية تتعلق بالنظام التعليمي ومشكلاته.
٢- دراسة المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه المدارس بالدول الأعضاء.
٣- دراسة العلاقة بين الانتظام المدرسي والتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي للطلبة.

٤- دراسة المشكلات التعليمية والسلوكية والنفسية التي قد تواجه طلبة المدارس بالدول الأعضاء.
٥- قيام الجهات التعليمية المعنية بالتعاون مع وسائل الإعلام المسموعة والمرئية في العمل على تحسين صورة المدرسة والمعلم أمام المجتمع، وإعلاء قِيمة العلم والتعليم وأهميته.
٦- تصميم رسائل إعلامية (نصية ومصورة) وبثها عبر القنوات الإعلامية المختلفة حول الانتظام المدرسي، وآثاره على الطالب والأسرة والمدرسة والمجتمع.
٧- عقد برامج حوارية متلفزة تستضيف متخصصين توضح العوامل والأسباب المؤدية لتغيب الطلبة عن المدارس، وبيان النتائج والآثار المترتبة عليه بالنسبة للطالب والأسرة والمدرسة والمجتمع وسُبل علاجها.
٨- التعاون مع مؤسسات المجتمع المدني في عقد برامج توعوية مجتمعية حول أهمية التعليم والانتظام المدرسي.
٩- تنظيم مؤسسات المجتمع المدني لفعاليات وأنشطة ثقافية وعلمية ورياضية؛ لتُلبي احتياجات الطلبة وميولهم ورغباتهم في أوقات فراغهم.
١٠- عقد برامج توعوية للطلبة وأولياء أمورهم حول النتائج والآثار المترتبة على التغيب من المدرسة.

والله الموفق والمستعان

تحديات وفرص إعداد معلمين أكفاء والحفاظ على استمرارهم في المهنة في دول الخليج العربي في القرن الحادي والعشرين

د. دانيال كيرك

العميد المشارك لكلية التربية

في جامعة الباسيفيك، بولاية أوريغون

الولايات المتحدة الأمريكية [1]

ملخص

يشهد واقعنا الحالي عجزا عالميا في إعداد القوى العاملة المتوفرة من المعلمين، مما يؤدي إلى تزايد التنافس بين الدول والجهات المسؤولة لإيجاد سبل لاستقطاب أفضل العناصر التي يمكنها ممارسة التدريس بمدارسها على أفضل وجه. وغدت هذه الندرة الحادة في الكفاءات التدريسية مشكلة محسوسة في جميع أنحاء العالم؛ وعليه برزت أهمية تبني سياسات اجتماعية بديلة لسد هذا العجز والتغلب عليه. وقد شرعت الدول في إعادة تقييم الدور الذي يؤديه المعلم في المجتمع، وإعادة النظر فيما تنتهجه من أساليب لإعداد المعلمين الجدد، وضمهم للقوة العاملة بمدارسها. ولكن القضية لا تكمن فقط في إمداد المدارس بالمعلمين، بل في الإبقاء عليهم، وضمان استمرارهم في المهنة. فهناك أعداد كبيرة من المعلمين تهجر مهنة التعليم كل يوم، مما يخلق فجوة، على المستوى المهاري، في العدد المتوافر من المعلمين المهنيين والممارسين الأكفاء، المنوط بهم قيادة الأنظمة المدرسية والسير بها قدما. وعلى الصعيد العملي، أثبتت الدراسات أن الحكومات التي تمكنت من مواجهة هذه الإشكالية، هي تلك التي حاولت تبني مقاربات شمولية متعددة الأوجه.

وفي الورقة الحالية نحاول أن نرصد هذه المقاربات الشاملة البديلة لمواجهة العجز في الموارد البشرية المهنية في مجال التعليم، وتشمل سياسات تعيين المعلمين والإبقاء عليهم وتطويرهم مهنيا؛ كما تعرض الورقة أيضا النماذج الحديثة لتقييم كفاءة المعلم وأدائه، وتسعى إلى تسليط الضوء على المبادرات التي تم

[1] هذه الورقة كتبت في مرحلة انتقالية يمر بها الباحث بين وظائف أكاديمية مختلفة. فالكاتب كان يعمل كعميد مساعد في جامعة الباسيفيك بولاية أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية أثناء كتابته لهذه الوثيقة، والان سوف ينتقل إلى أبو ظبي بالإمارات العربية المتحدة ليعمل كعميد مساعد بكلية الدفاع الوطنية في الفصل القادم العام ٢٠١٧. والكاتب يتوجه بالشكر لجامعة الباسيفيك لما وفرته من دعم أثناء الإعداد لهذه الوثيقة. وقد تم عرض نسخة معدلة من هذه الورقة في المؤتمر الخامس السنوي لمركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية والبحث العلمي في أبو ظبي.

اتباعها من قبل دول مجلس التعاون الخليجي لسد العجز في القوة العاملة في المؤسسات التعليمية، ومن ثم بحث التحديات والفرص المتوافرة أمام هذه الدول، بما يشمله ذلك من مبادرات تتعلق بالسياسة العامة لها، والسياق الاجتماعي الثقافي التي تتم في إطاره المبادرات العلاجية.

مقدمة:

يشهد العالم حاليا مرحلة حاسمة تتمثل في قلة العرض المتاح من المعلمين في جميع الدول؛ فمن ناحية، أصبح القصور في أعداد المعلمين المؤهلين عاملا يقوض قدرة الدول على تحقيق الأهداف السياسية الوطنية التعليمية. كما أدى هذا الانخفاض في الأعداد المتاحة إلى خلق نوع من التنافس بين الدول، وداخل كل دولة، نظرا لزيادة الطلب على المعلمين بشكل غير مسبوق. وبشكل عملي، لا يوجد حل سريع لمواجهة هذا القصور على الرغم من محاولات الدول والمعنيين بالتعليم لإيجاد طرائق تسهم في زيادة القوة العاملة من المعلمين بشكل مستدام ومقنن. ويشير الخطاب العام الذي يحيط بمهنة التدريس، وخاصة في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، إلى أن هناك ثمة إخفاق في هذه المهنة، وأن الانخفاض في المستوى التحصيلي للطلبة دائما ما يُعزى إلى ضعف مهارات المعلمين؛ ودائما ما يُلقى باللائمة على المدارس والمعلمين فيما نشهده حاليا من علل اجتماعية عديدة. وفي واقع الأمر، تعد هذه نظرة مغلوطة إلى حد كبير، فالمعلمون أشخاص ذو مهنة راقية، ويتميزون بمستوى أكاديمي مرتفع، ويناط بهم أدوارا اجتماعية معقدة وفريدة من نوعها.

وثمة جدل آخر يدور حاليا حول آليات تعيين المعلمين وإعدادهم والحفاظ على بقائهم في المهنة، وقد تمخض عن هذا الجدل تساؤلات خطيرة تتعلق بفاعلية ما يتم اتباعه من سبل لإعداد معلمين مؤهلين يتمكنون من أداء أدوارهم في سياقات تعليمية تواجه تحديات عدة. وهذه النقاشات والتساؤلات هي جزء من جدل أوسع يبحث في الهدف من الأنظمة التعليمية، وغاية وجودها، وكيفية تحقيقها لما تنشده من أهداف.

وفي الواقع يوجد على الساحة طرائق ووسائل عديدة لإعداد المعلمين الراغبين في الانضمام لهذه المهنة تختلف عن البرامج التقليدية التي تتم في أروقة الجامعات. وهذه البرامج البديلة في الإعداد تستهدف إعداد المعلم خارج إطار الجامعة. وقد تولدت هذه البرامج البديلة، جزئيا، استجابة للانتقادات الموجهة للبرامج الجامعية، والتي يتشكك الكثير في فاعليتها وقدرتها على إعداد معلمين ذوي كفاءة عالية.

رصد ملامح الواقع: وسائل التمهن

يأخذ الإعداد المبدئي للمعلم أشكالا عديدة ويتم في سياقات متباينة تتفاوت فاعليتها ومستوى نجاحها. وبشكل عام، من المتفق عليه أن المعلمين المؤهلين جيدا هم الذين تلقوا تعليما ببرامج إعداد المعلم الرسمية النظامية، والتي تخضع بشكل أو بآخر لمنظومة من المعايير المركزية، وترتكز على نتائج الأبحاث العلمية

التي أثبتت فاعلية إعداد المعلم على أدائه الصفي وعلى سيرورة عملية التعليم والتعلم. وفي معظم الدول المتقدمة، يحصل المعلمون الذين يعملون في المدارس الرسمية على إعداد رسمي تتابعي، وعلى شهادة معتمدة من أحد الجامعات الوطنية. ومن خلال ما يتم إقراره من معايير وشروط للاعتماد، وغيرها من آليات الإشراف والتوجيه، تستطيع الحكومات وواضعو السياسات وغيرهم ممن يتحكمون في ميزانية التعليم أن يمارسوا سيطرتهم وأن يدلو بدلوهم فيما يختص بإعداد معلمي المدارس الرسمية. فلا يمكن إنكار أن التعليم هو في المقام الأول مشروع تتنازعه قوى عديدة، وهو قضية جدلية لها طابع سياسي، ووسيلة تقوم من خلالها المدارس ومناهجها بالربط بين التحولات في الأجندات السياسية من جانب، وما ينبثق عنها من تغيرات على مستوى الثقافة والمعتقدات ومفاهيم السيادة القومية من جانب أخر. أي أن حلبة السياسة دائما ما تنظر إلى التعليم وإعداد المعلم بوصفهما أدوات تمكنها من تحقيق غايات أخرى. ومن ثم فعند تناول إعداد المعلم من خلال البرامج الرسمية، علينا أن نكون على وعي كامل بالسياق السياسي والثقافي الذي يتم في إطاره هذا الإعداد. وفي ظل هذا السياق يصير مفهوم المعلم ذاته أمرا يثير جدلا عميقا حول ماهيته وما يناط به من مهام **(Kirk, 2014)**.

وتخلق هذه الاعتبارات السياسية تحديا كبيرا لمن يحاول أن يسبر أغوار إعداد المعلم وتطوره ويفهم آلياته، أومن يرغب في رصد وتحليل الأبحاث التي أُجريت في هذا المضمار. فبما أننا مازلنا غير واثقين من حقيقة الدور الذي يجب أن يمارسه المعلم، يصبح فهم كيفية تطوير ممارساته مجالا يسوده عديد من الإشكاليات والغموض.

وهكذا وفي ضوء ما سبق، فإننا بحاجة إلى بحث الهدف من انتهاج سبل متعددة للتمهن في مجال التدريس. فبادئ ذي بدء، من المعروف أن التدريس الفعال وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة يبدأ باجتذاب عناصر بشرية ذات جودة عالية إلى مهنة التدريس، والعمل على الاحتفاظ بهذه العناصر وإبقائها في المهنة. و تتفق جميع الأبحاث في هذا المجال على حقيقة واضحة مفادها أنه كما ارتفعت جودة إعداد المعلمين، كلما تحسن أداؤهم التدريسي، وبالتالي أداء طلبتهم وتحصيلهم الدراسي مقارنة بغيرهم من المعلمين غير المؤهلين (أنظر **Fullan, 2007; Pitana and Kerr, 2014**) . وهذا أمر بديهي، فهؤلاء الذين درسوا وتبحروا في قضايا التربية والتعليم، ونمو الأطفال، وعلم النفس التعليمي، وغيرها من المعارف المتعلقة بمواد تخصصهم، هم الأكثر قدرة وكفاءة على القيام بالتدريس. بيد أن ظهور سبل ومسارات بديلة للتمهن يثير قلقا كبيرا لدى الكثيرين في أن ما يتم الآن هو نوع من التضحية بجودة إعداد المعلم وفعاليته وعمقه في سبيل تخريج أكبر عدد من المعلمين وفي وقت وجيز؛ وهذا يفرض تحديات كبيرة فيما يخص كفاءة المعلم وما يحدث الآن من غياب التمهين لهذه الوظيفة الحساسة والمهمة.

دعونا نبحث ونتأمل مليا فيما يتم من إعداد للمبتدئين الذين يودون الالتحاق بهذه المهنة، سواء هؤلاء الذين يرغبون في الالتحاق بها من خلال البوابات غير الرسمية، أو أولئك الذين قرروا أن يسلكوا الطريق الرسمي للتمهن. ففي الدول التي تمتلك نظم مركزية ومعيارية لإعداد المعلم، يتم إطلاق مسميات على برامج إعداد المعلم تكشف عن دورها الثقافي. فعلى سبيل المثال، هناك مصطلحان معروفان هما: إعداد المعلم وتدريب المعلم. ويدل مصطلح إعداد المعلم أن المعلم المرتقب سيمر بنموذج رسمي من التعليم يؤدي إلى حصوله على شهادة اعتماد تسمح له بالالتحاق بهذه المهنة، ومن خلال هذا البرنامج الرسمي سيكتشف المعلم قضايا تعليمية عديدة، وسيضطلع على خصائص مهنة التدريس بعمق وتوسع. أما مصطلح تدريب المعلم فدائما ما يشير إلى تدريس مجموعة من المهارات والكفايات المحددة التي يتم إكسابها للمعلم بهدف إتقانها وتطبيقها عمليا، كما يحدث في برامج التدريب المهني. فكلا المنظورين يتناول مفهوم المعلم ومفهوم إعداد معلمين أكفاء ومؤهلين بشكل جيد، ولكن في الواقع، تتباين منظورات ومرجعيات من ينخرطون في هذا الجدل؛ فكلٌ له تصوره الخاص عن ماهية دور المعلم وطبيعته.**(Hansen, 2008)**

القصور العالمي في المعلمين: مشكلة تنتمي إلى السياسة العامة

لابد من النظر إلى تعيين المعلمين وإعدادهم واستمرارهم في المهنة باعتبارها قضايا تنتمي إلى السياق السياسي الحالي الذي يقود الإصلاح والتطوير التعليمي على المستوى المحلى والقومي والعالمي. فقد أصبح تطوير النظم التعليمية القومية والخبرات التعليمية المتاحة ومستوى تحصيل الطلبة إحدى الأولويات السياسية في جميع الدول. وقد أحيا هذا التوجه الشعور لدى الجميع بضرورة التأكيد على الدور المحوري الذي يؤديه المعلم في تعزيز الأهداف التعليمية الوطنية وتحقيقها. ومن ثم صار تطوير المعلم عاملا محوريا في إحداث التحول في المؤسسات التعليمية وتحسين التحصيل الأكاديمي العام **(Darling-Hammond et al, 2009).**

وفي ظل هذا التوجه، قام واضعو السياسات العامة ومتخذو القرارات في كثير من الدول بسحب مسؤولية إعداد المعلمين وتنميتهم بشكل مستدام وهادف تدريجيا من أيدي المنظمات الرسمية والمؤسسات العليا المنوطة بإعدادهم، ليتولوا بأنفسهم أمر هذا الإعداد، وذلك من خلال مجموعة من المبادرات والبرامج التدريبية المتجزئة والمنفصلة والتي يُجبر المعلمون على حضورها، على الرغم من محدودية تأثيرها وضعف فاعليتها في تحسين أدائهم العملي. وهذا الإشراف المركزي على برامج التدريب والذي قرر واضعو السياسات التعليمية تولي مسؤوليته في كل دولة – على الرغم من افتقارهم للمعارف اللازمة والخبرات العملية الكافية في هذا الصدد– أدى إلى قيامهم بفرض ما يتراءى لهم من برامج تنمية مهنية في ضوء رؤيتهم الخاصة والمحدودة. وعلى الرغم من محاولات كثير من الدول الاستفادة من الأدبيات والأبحاث التي تتناول المعايير المهنية لإعداد المعلم، فإن ما يتم من اتخاذه من قرارات فعلية في مجال إعداد المعلم غالبا ما يؤدى إلى إقرار برامج للتنمية المهنية تتبنى وجهات نظر عالمية محدودة، أو أجندات تلبي مطامح سياسية بعينها.

كما أن معظم هذه البرامج يرتكز على التخطيط قصير المدى، وليس منظور شامل لما يتطلبه تطوير هذه المهنة الحيوية.

ثانيا، علينا أن نلتفت إلى الآليات التي تتبعها الدولة أو التشريعات التي تطبقها لتعيين المعلمين في المدارس العامة، باعتبارها الخطوة الأولى على سلم تطوير المعلم وتنميته. فالتنامي المتزايد لعولمة النظم والاقتصاديات والثقافات يقودونا إلى البحث في كيفية تأثير التعليم وتأثره بهذه التحديات والمتغيرات العالمية. فكثير من التوجيهات والمبادرات السياسية تسلط الضوء على المعلم في وقت تعاني منه كثير من الدول قصورا في أعداد المعلمين بشكل غير مسبوق. ولهذا السبب، صار تحسين جودة التدريس والتعليم وفعاليتهما أمرا ثانويا، وصار الشاغل الأول هو اجتذاب أعداد أكبر من المواطنين للعمل في مهنة التدريس بغية تطوير كفاءة التعليم على المستوى القومي.

وهناك تباين بين الدول فيما وصلت إليه من نضج يتجلى فيما تتبعه من إجراءات لاجتذاب مزيد من القوى العاملة نحو مهنة التدريس. فمن منظور إتاحة التعليم، قامت دول عديدة بتوسيع معدلات الاستيعاب في التعليم الابتدائي، تمشيا مع التوجهات البارزة للأمم المتحدة والمعنونة "الأهداف الإنمائية للألفية"، والتي تركز على توصيل المهارات الأساسية لأكبر عدد من المواطنين، وتعميم التعليم الابتدائي. وهناك دول أكثر تقدما، تمكنت من التوسع في التعليم العالي والتنافس في عصر اقتصاد المعرفة العولمي، وإعداد النشء لأداء أدوار فعالة بغية تحقيق النمو الاقتصادي القومي. وعلى طرفي المتصل، تتباين التحديات والفرص، والتوجهات السياسية بشكل كبير **(OECD, 2005)** ، ولكن يظل كلا الطرفين في حاجة شديدة إلى توفير ممارسين على درجة عالية من الكفاءة ليقوموا بالتدريس في الصفوف المدرسية المختلفة؛ أي معلمون قادرون على الوفاء بأعباء مهنتهم وتحقيق الإنجاز الأكاديمي اللازم لتلبية للأهداف السياسة العامة للدولة. كما يتجلى أوجه الشبه بين كلا الطرفين في الخطاب السياسي الذي يُعنى بإعداد المعلم وتنميته وتقويمه، وهو خطاب يرتكز على الأبحاث الحالية التي توضح العلاقة الإيجابية بين إعداد المعلمين الأكفاء والتدريس الفعال **(Firestone, 2014)**.

ومن ناحية أخرى يتطلب التوجه نحو التطوير المرتكز على المعايير أن يمتلك المعلمون معرفة شاملة بمواد تخصصهم وبطرق التدريس والتعلم التي تتواءم مع طبيعة هذه المواد. ونظرا للطبيعة السياقية التي يختص بها إعداد المعلم، والإشكاليات المتضمنة في المقارنة بين نظم تعليمية تتفاوت فيما تتبعه من مقاربات للتعامل مع العرض المحدود والطلب الضخم على المعلمين، هناك محدودية في الدارسات المقارنة العالمية التي أجريت في هذا المجال، مما يخلق فجوة في الأدبيات الحالية التي تبحث في إعداد المعلم على مستوى العالم.

وهكذا يتضح أهمية الوعي بدور السياسات العامة في إعداد المعلم، والجدل الدائر حول التدريس بوصفه مهنة. كما يلزم التبصر بطبيعة حوكمة نظم التعليم الوطنية، والتي تحدد آليات تعيين المعلمين والإبقاء عليهم وتنميتهم. فعلى المستوى العالمي، تقع الحكومات والتشريعات تحت ضغط تحسين جودة التعليم، وتسريع تعلم الطلبة، وإثبات فاعلية المدارس العامة. وهذا يضع المعلمين في دائرة الضوء، بما ينطوي عليه ذلك من إعدادهم المبدئي، والتدريب المستمر الذي يتلقونه. والبحث الحالي يتفق تماما مع مقولة أن المعلمين الذي يتعلمون بشكل مستمر، ويتأملون ممارستهم، ويتعاونون مع أقرانهم يكونون أكثر نجاحا من غيرهم، كما ينعكس ذلك في مستوى إنجاز طلبتهم.

وهناك عوائق عدة تحد من فاعلية ما يتم توفيره من فرص للتنمية المهنية وخاصة البرامج التي يتم فرضها على المعلمين والتي لا ترتبط باحتياجاتهم الحقيقية، أو التي لا تعالج القضايا التي يعانون منها في سياق بعينه. فحينما تغدو التنمية المهنية عبئا إضافيا ثقيلا على المعلم، وليس جزءا عضويا من ممارسته المهنية، فإنها تفشل في تحقيق هدفها وتصبح عديمة الجدوى. وفي النظم الفعالة للتعلم المهني، والتي يدعمها القادة التربويون، يتعلم المعلمون من بعضهم البعض، كما يتعلمون من الخبرات الخارجية، ومن أقرانهم الأكثر كفاءة. وهذا التعميق المستمر للمعارف والمهارات والممارسات والتطبيق يصبح جزءا متمما ومكملا لعمل المعلم داخل الفصل، وليس مهاما إضافية مقطوعة الصلة مع عملية التدريس تلحق بنهاية اليوم الدراسي.

وما يزال البحث العلمي يؤدي دورا مهما في تشكيل السياسات، وينطبق هذا أيضا على مجال إعداد المعلم وتنميته وإبقائه في المهنة. فليس جديدا أن الأبحاث أثبتت وجود ارتباط إجابي بين ما يتلقاه المعلمون من إعداد في مواد تخصصهم، وما يخلفه ذلك من أثر تعليمي في الفصل **(Wilson et al, 2001)** . ولكن مازلنا في حاجة إلى مزيد من الأبحاث تتناول الطرق الأكثر فاعلية في المزج بين الإعداد التربوي والإعداد في مجال التخصص. وهذا يخلق تحديا كبيرا أمام واضعي السياسات التعليمية، والذين يرغبون في تصميم برامج تدريب للمعلم تتسم بالفاعلية، فالأمر الأهم هنا هو كيفية إثبات هذه الفاعلية. ففي حلبة السياسة العامة، تصبح المبادرات التي ترتكز على الأبحاث والبيانات أكثر نجاحا حينما تدعمها شواهد واقعية تدلل على جدواها عمليا، وهذا أمر ليس باليسير في مجال التعليم.

ومجال إعداد المعلم، مثله مثل كل المجالات الأخرى في قطاع التعليم، عليه أن يقوم باستغلال الفرص ومقاومة التحديات ليثبت جدواه وديمومته. وهناك فرص متعددة متوافرة لدعم التنمية المهنية للمعلمين بشكل إيجابي. وهنا يجب الإشارة إلى أهمية الممارسات والاستراتيجيات التعليمية المبتكرة، والدور الرئيس الذي تؤديه في تطوير عمليات التعليم والتعلم، وفي تغذية الخطاب الطموح الذي يحيط بتطور مجتمعات المعرفة.

وهذا يقتضي رصد الحاجات والمطامح الاجتماعية والاقتصادية للدولة، ووضع التعليم في مقدمة الآليات لتحقيق هذه المطامح.

بيد أن هناك تحديات أخرى يلزم مواجهتها أيضا، وهي كيفية الإبقاء أو الاحتفاظ بالمعلمين الأكفاء في النظم التعليمية، والذين يتميزون بالفاعلية والقدرة على إحداث تحولات نوعية في الممارسات التعليمية. وتشكل ظاهرة استنزاف المعلمين مصدر قلق عالمي، وهي مشكلة ليس لها حلول واضحة في الوقت الحالي؛ كما أن هناك أسبابا متعددة ومعقدة تكمن خلف رغبة كثير من المعلمين في ترك مهنة التدريس. ومن هذه الأسباب تغير المتطلبات الاجتماعية، والتحول في الأجندات السياسية، مما يخلق مناخا من عدم الموثوقية وعدم الاستقرار، وتوجيه المعلمين اهتمامهم صوب المهام قصيرة المدى فحسب؛ وهو مناخ لا يسهم في خلق نظام تعليمي مستدام وعالي الجودة. ويعنى هذا التوجه قصير المدى أو عدم المبالاة من قبل المعلمين ببساطة أن هؤلاء المهنيين يفتقدون الحماس لما يطرح عليهم من جهود للتنمية والإصلاح. فكثير من المعلمين ينتابه مشاعر من الضجر والاستياء مما يتم من إصلاح مستمر، ومن وجهة نظرهم تعد هذه المبادرات مجرد إجراءات روتينية تتكرر بشكل لا نهائي.

وفي هذه الورقة ننادي بأن ينتقل إعداد المعلم وتنميته خارج نطاق التعليم العالي ليُمارس داخل المدارس والفصول والتي تتوفر فيها فرصا لا نظير لها للإعداد والتنمية المهنية. وقد بدأ هذ يحدث بالفعل في مواقع عدة، فعلى سبيل المثال في جامعة أوريغون، تُبحث الأن خطة استراتيجية تستهدف نقل كلية التعلم والتعليم بما يشمله ذلك من مكاتب وموارد وبرامج إلى إحدى المدارس العامة، لتوفير قدر أكبر من التعاون بين فريق العمل الأكاديمي بالكلية والمعلمين داخل المدارس، بحيث يتحول إعداد المعلم وتنميته إلى عنصر أساسي وعضوي ينبثق من العملية التعليمية ذاتها ويسير بمحاذاتها. وهذا يعني أننا ما زلنا في حاجة إلى إشراك أساتذة الجامعة والاستشاريين الأكاديميين ليلقنوا المعلمين المعارف اللازمة، أو ليراقبوا ورش العمل، أو ليقوموا بالإشراف على ما يتم التوصل إليه من نظريات، ليعودوا فيما بعد أدراجهم إلى كليتهم الأم ليكملوا عملهم البحثي. فإعداد المعلم بشكل فعال يتطلب إحداث نوع من التعاون والشراكة بين كليات التربية ومواقع العمل في المدارس بهدف توفير تنمية مهنية للمعلم لصيقة الصلة بالسياقات الواقعية والمواقف الحياتية التي يعمل بها. وسيخلق هذا بالطبع فرصة مواتية للابتكار وأخذ المخاطرة، وهي عناصر طالما تم تجاهلها في إعداد المعلم.

ولسوء الحظ، فإن الخطاب التعليمي الحالي دائما ما يتقيد بممارسات سبق تجريبها واختبارها وثبت صلاحيتها، وهذا يعني أنه خطاب يتناقض إلى حد كبير مع ما تنادي به الخطابات التعليمية في المدارس من ضرورة حث الطلبة على التفكير الناقد والتعليم التعاوني والابتكار. فما يزال طلبة التعليم العالي يتعلمون موادا وطرق تدريسية تتشابه إلى حد كبير مع ما كان يتعلمه من سبقهم من أجيال، وهي طرق تقليدية تخلو

من فرص حقيقية لتجريب وابتكار استراتيجيات جديدة أو مبادرات أصيلة. وما ننشده هنا هو التأكيد على أهمية تبني مقاربات في إعداد المعلم تسمح بالابتكار والمجازفة وأخذ المخاطرة داخل الصف الدراسي، بحيث تطبق هذه المداخل جنبا إلى جنب مع منظومة أخرى موازية تفتح المجال للممارسات التأملية، والتفكر فيما يتم تطبيقه من ممارسات صفية بديلة. ومن هنا يصبح أمام المعلمين فرصة مواتية للتعلم من خلال خبراتهم التدريسية، ومن ممارستهم الفعلية التي تنبثق من الديناميات والتفاعلات التي تتم داخل الصف الدراسي.

هدف سياسي: تطوير قوة تدريسية مستدامة في دول الخليج

ما يزال إعداد معلمين أكفاء وذوي مستوى عالي من الجودة في دول الخليج أمرا يمر بكثير من العقبات؛ ويعود هذا بشكل كبير إلى المقاربات المتجزئة وغير المترابطة التي يتم اتباعها في تدريب المعلمين في هذه الدول. وعلى الرغم من أن قضية إعداد المعلم قد تم تناولها بالبحث في سياقات معينة في منطقة الخليج، فإنه بشكل عام ما يزال هناك حاجة لإجراء بحوث واسعة النطاق على مستوى الدول والمؤسسات. وفي الأجزاء التالية، سوف أحاول بحث كيف يتم اختيار المعلمين وإعدادهم وتنميتهم في دول الخليج العربي، واضعا نصب عيناي دور برامج الإعداد في بناء القوى الوطنية من المعلمين بشكل مستدام. كما سأحاول في الجزء التالي استقصاء ورصد واقع إعداد المعلمين وتنميتهم، دون الخوض في تحليل وظيفي لنماذج بعينها، لأنطلق إلى فهم أكثر شمولا للقضايا التي تحيط بمهنة التدريس ووضع المعلمين بالمنطقة، حتى يتسنى لنا تسليط الضوء على الفجوات البحثية والمفاهيمية في هذا الإطار **(Kirk, 2015)** . ولكن قبل أن انخرط في هذا الفحص الدقيق للاتجاهات والمبادرات الحالية، من الضروري أن نضع نموذج إعداد المعلم وتنميته في سياق المناقشة الحالية التي تتناولها الورقة، آخذين في الاعتبار السياق الجغرافي والسياسي لدول الخليج العربي.

حينما نحاول أن نرصد كيف يتم إعداد المعلمين في دول الخليج، ونبحث فيما إذا كان إعداد المعلم بشكله الحالي يسهم في تعزيز الإبداع والتطوير على مستوى المدارس، لابد أن نعترف مبدئيا أن أي محاولة للتطوير والتغيير هي عملية معقدة ومتعددة الأوجه. فالتطوير المنشود يضم في طياته مجموعة من الأبعاد السياسية والثقافية المتشابكة. وما يزيد هذا التغيير المنشود تعقيدا هو وجود ارتباط وجداني، أو عقد اجتماعي ثقافي متعارف عليه يربط بين تعليم النشء وتحقيق المطامح الاجتماعية الكبرى **(Kirk, 2010)**. فالتعليم، وبالتبعية إعداد المعلم وعمله، يرتبط تاريخيا في منطقة الخليج بعوامل سياسية على درجة كبيرة من الأهمية، وهنا تكمن الفجوة بين المأمول والواقع في مجال التعليم، ويتجلى هذا التوجه المحدود بوضوح في التصنيفات أحادية البعد– تقسيم الأشخاص أما إلى رابحين أو خاسرين– التي يتبناها المعنيون بالتعليم **(Nolan 2012).**

و يسود مجال إعداد المعلمين مناخ يتصف بالحذر الشديد ومناهضة المخاطرة والتجديد والإبداع، ومن ثم فإن محاولات تطوير إعداد المعلم وتنميته تقتصر غالبا على تغيير الإجراءات أو التدابير المعمول بها، بينما لا يتم الالتفات إلى ضرورة إحداث تغييرات جذرية وديناميةفي هذه الإجراءات؛ ويعزى هذا إلى ثقافة يسودها الخوف من الفشل والانتقاد، والقلق من تراجع مكانة المعلم، وفقدان الثقة في المنظمات القائمة على إعداده.

وعلى النقيض، فإن الواقع الفعلي والبحوث العلمية المعاصرة تشير إلى أن إعداد المعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بممارسة الإبداع والتجريب وأخذ المخاطرة **(Kirk, 2015)** ، وهي آليات تختلف اختلافا جذريا عن الخصائص التقليدية لبرامج إعداد المعلم وجهود تنميته مهنيا. ويقتضي ذلك الوعي بأهمية تقبل الإخفاق، أو عدم إحراز نجاح بشكل كامل، وعدم الخوف من عواقب التجربة، بوصفها الوسائل الأساسية لخلق مناخ يزدهر فيه الابتكار والتجديد في حياة المعلمين العملية. ويقتضي هذا أيضا تغيير الاتجاهات وطرق التفكير الحالية، بحيث تتجاوز القوالب الجامدة المعمول بها، وتشجيع محاولات المعلمين البحثية، ودعم المنظمات الاستقصائية التي تحمل في طياتها أفكارا إبداعية، والتحلي بالصبر والفهم العميق من قبل أولئك الذي يديرون عمل المدارس والمعلمين. وهنا يبرز أهمية تبني مفهوم "الابتكار المخل بالنظام" **'disruptive innovation'** في مجال إعداد المعلم وتنميته؛ وهذا النوع من الابتكار يُغير الممارسات والطرق والمعتقدات الحالية التي تتعلق بوظيفة المعلمين. وهو مفهوم طالما حاول متخذو القرارات والقادة السياسيون تجنبه. فالنموذج المتبع حاليا في الإصلاح التعليمي في دول الخليج يسلب المعلمين حريتهم في ممارسة الابتكار والتجديد، من خلال ما يفرضه من توجيهات وبرامج فوقية سلطوية بغية إحداث التحول المنشود في التعليم.

ويعكس ما يتم انتهاجه الآن من مسارات لإعداد المعملين وتنميتهم والإبقاء عليهم في المهنة في منطقة الخليج خصائص بنيوية أشمل لنظام تعليم وطني يتسم بالمركزية. فعلى الصعيد العالمي، عادة ما تتصف النظم التعليمية التي يتم تمويلها وإدارتها مركزيا من قبل الحكومات بالبطء والكسل والمقاومة للتغيير والتجديد وعدم القدرة على تجاوز النموذج التاريخي الذي يتحكم في نظام مؤسساتها وسيرورتها. وليس من العجيب أن هذه النظم تمتلك أفكارا ووجهات نظر ناجعة، تتعلق بكيفية إعداد المعلم والممارسات الفاعلة في هذا الإعداد، والأدوار المنوطة بالمعنيين بإعداد المعلم، مثل برامج التدريب، والمدارس، والقطاعات التعليمية، والمنظمات المناصرة للمعلمين. وتنعكس هذه الأفكار بوضوح في الهياكل والممارسات التعليمية النظامية التي يتم تبنيها. فنظريا، تلتزم هذه الدول ذات النظم المركزية بالأسلوب المعياري لإعداد المعلم، وطرق توصيل المحتوى، والوزن النسبي للمواد التربوية ومواد التخصص. ولكن ما يغيب عن المشهد هو محاولات حقيقية تتحدى الممارسات المتعارف عليها في طريقة إعداد المعلم؛ وحتى في حال قيام أحد المعنيين بإعداد المعلم بإعادة التفكير في الممارسات القائمة، أو المبادرة بتقديم نماذج مبتكرة للإصلاح، فعادة ما يتم تجاهلها من قبل المسؤولين بوصفها ممارسات غير عملية وغير قابلة للتطبيق. ويكشف هذا

عن تجذر المقاومة للتغيير، وعدم الرغبة في أخذ المخاطرة في مجال إعداد المعلم. وبالطبع تنعكس مقاومة التغيير والابتكار تلك بشكل سلبي على عمليات التعليم والتعلم.

ولهذا من الضروري أن ينحو التطوير صوب الإصلاح النوعي للخبرات التعليمية للمعلمين المستجدين. ولكن للأسف، ونظرا للتركيبة الهرمية للمؤسسات والنظم التعليمية، وخاصة برامج إعداد المعلم، فإن محاولات الإصلاح دائما ما تأخذ شكل مبادرات فوقية تُفرض فرضا على المعلمين، وتنفصل عن خبراتهم الحقيقية. وكما ترى فولان، من الصعب تصور الإصلاح التعليمي والأصعب من ذلك هو تطبيقه وممارسته عمليا **(Fullan 1993)**. ويصدق هذا بشكل كبير على إعداد المعلمين وتنميتهم. فكل التغييرات الشاملة والجذرية والمبتكرة، والتي تتطلب التجريب وأخذ المخاطرة، يصعب تطبيقها بفاعلية في برامج إعداد المعلم مقارنة بالمجالات الأخرى؛ فمثل هذا التطوير يقتضي إشراك جميع المعنيين، واستغراق فترات طويلة في التجريب واختبار الأفكار، وإيجاد صيغة للدمج بين النماذج البديلة والممارسات التقليدية. ولكن للأسف، وبدلا من اتباع سياسة موحدة ومتسقة للإصلاح تتلاءم مع حاجات السياق القومي لدول المنطقة، فإن ما يحدث على أرض الواقع دائما ما يكون مدفوعا برغبة في إحداث تغيير سريع غير مدروس، ولا ينشغل بتحليل عواقب ما يتم استحداثه في المنظومة التعليمية من مبادرات**(Senge, et al. 1994)** ، وقد أدى هذا في معظم الأحيان إلى اتباع مقاربات متجزئة تفتقر إلى التكامل في إعداد المعلم.

وعلى الرغم مما ينطوي عليه الإصلاح التربوي من أهداف ناجعة وأغراض نبيلة تستهدف تحسين الوضع الحالي وزيادة فعالية نظم إعداد المعلم، وبالتالي تعلم الطلبة، فكثيرا ما يبوء تطبيق هذا الإصلاح وهذه الممارسات الجديدة بالفشل، مما يفضي إلى صراعات عديدة واختلاف في وجهات النظر. وتعد الصراعات التي تصحب تطبيق الإصلاح من الأمور الحتمية والطبيعية، التي لا يجب النظر إليها دائما بمنظور سلبي. فأي إصلاح تعليمي يصاحبه وجهات نظر متصارعة حول أفضل الممارسات التي يمكن اتباعها، وحجم التغيير اللازم ومعدل تطبيقه **(Fullan, 2003)**. وإذا ما تم التعامل مع هذا الصراع بشكل إيجابي وتشاركي، فإنه يمكن أن يُوظف لمصلحة التغيير ودفع البرامج والممارسات الجديدة قُدما لإرساء نماذج بديلة هادفة وذات مغزى **(Uline, Tschannen-Moran, & Perez, 2003)**.

وتتجسد أحد الإشكاليات في منطقة الخليج في الاعتماد المتزايد على النماذج الغربية التي يتم استيرادها بشكل جاهز من سياقات غريبة على الثقافة الأم بهذه الدول. فاستعارة النظم والممارسات والمهارات من الدول الغربية، وتوظيفها في برامج إعداد المعلم، لا يمكن أن يسهم بأي حال من الأحول في تحسين أو تطوير دور المعلمين، ولا في تعزيز إدراك المواطنين لأهمية هذه المهنة ومكانتها. وهناك ازدواجية دائما ما تسود نظم الإصلاح، ألا وهي ازدواجية التقليد والإبتكار. وتتجلى هذه الازدواجية بوضوح في دول منطقة

الخليج، التي تضع نصب عينيها هدف تطوير نظمها التعليمية في ضوء أهداف التنمية الوطنية والأهداف العالمية الطموحة التي تنشد تحقيقها(**Kirk, 2015**) .

فتقليد أو استنساخ نماذج دخيلة وأجنبية لا يمكن أن يؤدي إلى أي نوع من التجديد والابتكار. ولا يعني هذا عدم الاستفادة من الممارسات والنماذج التي ثبت نجاحها في دول أخرى، ولكن المشكلة تكمن في استيراد نماذج جاهزة لا تأخذ في اعتبارها الاحتياجات والاعتبارات المحلية للدول المُستورِدة. ويزداد الأمر تعقيدا حينما تُقدم هذه النماذج الدخيلة بوصفها ممارسات جديدة ومبتكرة ومرتبطة بخصائص السياق الحالي. وحينما يحدث هذا، يغدو الابتكار والتغيير مرادفا لاستيراد الأفكار والممارسات من أي مكان. ومثل هذا المنحى في التطوير يعوق انبثاق الممارسات الأصيلة الواقعية التي تنمو على المستوى المحلي، كما أنها تعطي انطباعا أن التجديد والتطوير يحدث بمنأى عن أصحاب الشأن المعنيين.

ومن الأمور التي تبعث على التفاؤل، شروع دول الخليج في تصميم مناهج محلية ترتبط بالسياق الوطني في قطاع التعليم العام، وقد بدأت هذه المناهج تؤتي ثمارها، وتنعكس بشكل إيجابي على جهود إعداد المعلم على المستوى الوطني والإقليمي. ولكي تتمكن دول الخليج من الحد من الاتكال على النماذج المستوردة من نظم أجنبية، فإنها عليها أن تبذل جهودا حثيثة لإرساء بُنى جديدة تسمح بتطوير منظومة مبتكرة تعزز وتدعم قيام ممارسات ذات جودة عالية وملائمة للسياق المحلي لإعداد المعلم وتنميته. فالتطوير الحقيقي لطرائق إعداد المعلم ينبع من التجريب وأخذ المخاطرة على المستوى المحلي. وهذا التجريب أو المجازفة بتطبيق مداخل جديدة قد يفضي في معظم الأحوال إلى الفشل أو عدم الرضا، وكلاها نتائج يتعذر التعامل معها أو التحكم فيها، وخاصة حينما يكون الاعتماد في تمويل هذه المبادرات على الاستثمار الحكومي. ومن ثم يلزم على المربين وأولئك المنخرطين في نظم التعليم الوطنية أن يألفوا أخذ المخاطرة، ويتبنوا اتجاهات بديلة نحو ممارسة التجريب والبحوث الإجرائية المحلية، وذلك في إطار مقاربة أشمل يكون شاغلها الأول تطوير ممارسات تدريسية وتعليمية قائمة على معطيات وديناميات السياق المحلي. أما إذا ما أصرت النظم التعليمية على التمسك بالممارسات والأطر الجامدة التي ألفتها لعقود عدة، فإن إعداد المعلم وتنميته سوف يظل مشلولا ومقيدا، وسوف يواصل المعلمون والمربون والقادة وغيرهم من المنخرطين في جهود الإصلاح التعليمي مقاومتهم لأخذ المخاطرة والإبداع، وسيؤثرون دائما اتباع مداخل آمنة لا تثير جدلا كبيرا.

الابتكار والتعليم: سبل جديدة لبلوغ النجاح

ثمة عوامل بنيوية في نظم التعليم بدول الخليج من شأنها أن تعيق تقدم وازدهار النظم والممارسات المبتكرة والمستحدثة لإعداد المعلم. وأول هذه العوامل هو ضعف استقلالية المعلمين والقادة التربويين سواء على المستوى المحلي أم على مستوى المدرسة، ويؤدي هذا إلى تقليص عمل المعلم ومهامه، ليتحول إلى

مجرد موظف ينشغل بتدريس المنهج المقرر للطلبة، بينما تُحال المهام الأخرى، من قبيل التنمية المهنية، والتعاون مع الأقران، والممارسات التأملية، والتعلم مدى الحياة إلى مرتبة ثانوية يتم فرضها عليه بطريقة شكلية عبر مراحل منفصلة وبطريقة تتابعية. وبشكل عام فإن النظم التي تتلقى تمويلا حكوميا، وهو الوضع السائد في دول الخليج، عادة ما تتبع نظم مركزية للحوكمة والسيطرة على المعلمين، وهذا يعني تقليص الحافز والفرصة أمام قادة المدارس والمعلمين الراغبين في الابتكار وتجريب طرق جديدة في العمل والممارسة المهنية.

وفي المقابل، فإن منح العاملين بالتعليم قدرا أكبر من الاستقلالية سيسمح للمدارس وللكليات وبرامج إعداد المعلم بأن تصبح جزءا أساسيا من عملية التنمية والتطوير، بحيث يصير بإمكانها أن تدفع بالتغيير إلى الأمام، وأن ترصد محاولات التجديد على الأرض، وأن تبحث جدوى تطبيق طرق جديدة لممارسة مهنة التعليم تنبع من داخل المؤسسة التعليمية وقلب مهنة التدريس. ولا تعد إشكالية استقلالية المعلم حكرا على دول الخليج فقط، ولكنها إفرازا طبيعي للتحديات العالمية التي يواجهها العاملون بمجال التعليم في كل مكان. فخلق مناخ ميسر للابتكار والتجريب في إعداد المعلمين وتنميتهم يتطلب توفير قدر كبير من المرونة يسمح بالعمل خارج إطار المعايير والقواعد التي ترتكز عليها المداخل الجامدة والنظامية. كما يتطلب تأصيل الإيمان العميق، لدى جميع المعنيين بمجال التعليم، بأهمية بذل مجهود للبحث عن ممارسات تعليمية بديلة؛ فهذا المجهود ضروري في حد ذاته بغض النظر عن مدى نجاحه أو إخفاقه. وبما أن هذا المدخل، الذي يؤثر أخذ المخاطرة، ليس هو السائد في منطقة الخليج، فإن الأحوال غالبا ستظل كما هي عليه، كما سيستمر التشبث بالممارسات المنقولة عن دول أخرى. فما زال مفهوم "الابتكار المخل بالنظام" **(Disruptive innovation)** والذي يسمح بتجريب ممارسات وأفكار جديدة، ويتعامل مع الإخفاق بوصفه أمرا مشروعا في التطوير التعليمي، مفهوما جديدا تحيط به عديد من الإشكاليات في هذه الدول. فتبني مفهوم كهذا يقتضي زعزعة المعايير التي طالما نُظر إليها باعتبارها السبيل الأمثل لتطوير التعليم.

ولهذا يمكن القول بأن مفهوم الابتكار في مجال تطوير التعليم في منطقة الخليج لم يتأصل بعد. فكما ذكرنا آنفا، يمكن وصف ما يتم من مبادرات إصلاحية تتم في المنطقة بأنها ما تزال في طور النماء والاتكالية الشديدة على النماذج الغربية والحلول الجاهزة، دونما التفكير في خلق واختبار ممارسات بديلة تنبثق وتولد من رحم النظم التعليمية الوطنية ذاتها **(Kirk 2014)**.

وتتمثل الخطوة الأولى في الإصلاح في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير، وبالفعل فإن دول الخليج بذلت مجهودا واضحا في تفحص أنظمتها التعليمية وتحديد متطلبات الإصلاح بها. أما الخطوة الثانية، فتتمثل في الانتقال من مرحلة تحديد الاحتياجات إلى تحليل سبل التطوير. وفي هذه المرحلة يمكن للبرامج المبتكرة والفعالة أن تقوم بالبحث عن أفكار وممارسات بديلة لتحسين الوضع الحالي. وكما أوضحنا

فإن دول الخليج ما زالت تجد مبررات لقيامها باستيراد نماذج وممارسات من مصادر معروفة بالكفاءة والخبرة. وهذا الاعتماد على الخبرات الخارجية لا يسهم في تطوير القدرات الوطنية والمحلية في منطقة الخليج، بل يخلق موقفا تصبح فيه هذه النماذج الدخيلة عرضة لعدم الاستقرار والانهيار في أي وقت.

ومن المؤكد أن قضايا إعداد المعلم وتنميته هي قضايا تشغل الحكومات والتشريعات في جميع أنحاء العالم. وفي تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠٠٩)، تمت الإشارة إلى مجموعة من الشواغل تتعلق بوضع التعليم في المنطقة العربية بشكل عام، وتركز هذه الشواغل على الحاجة إلى إعادة توجيه المؤسسات التعليمية لتقوم بإنتاج قوى عاملة وطنية عالية التأهيل والكفاءة، قادرة على الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة لدولها. وفي تقرير المعرفة العربي لعام (٢٠١١-٢٠١٢) والمعنون: إعداد جيل المستقبل لمجتمع المعرفة **(MBRF & UNDP, 2010)**، تم التأكيد مرة أخرى على الدور المنوط بالتعليم في تحديد موقع دول الخليج على خريطة "العمليات المعنية ببناء مجتمع المعرفة المنشود" (ص ١). وهذا التقرير، هو تقرير مقارن حيث عرض بيانات من دول مختلفة في العالم العربي، بغية خلق قاعدة معرفية إقليمية تقود منطقة الخليج ككل، وكل دولة على حدة، نحو تحقيق النجاح والتنوع الاقتصادي. وهكذا يؤشر كل من التقريرين إلى التحول في اهتمامات منطقة الخليج، والتوجه صوب البحوث التربوية التي تستهدف الفهم الأشمل للممارسات التعليمية العالمية والاستثمار بقوة في مجال التعليم.

ومؤخرا، وبحثا عن أفضل الممارسات الدولية في قطاع التعليم، قامت دول الخليج باستيراد خبرات أجنبية من بلاد عديدة، وهذا هو العامل الأساس الذي يكمن خلف ارتفاع نسبة المغتربين بين السكان في هذه الدول، وهو ما يؤدي إلى شعور المواطنين الأصليين فيها بأنهم أقلية في بلادهم الأم. وكما أسلفنا، يفضي هذا التوجه للبحث عن الخبرات فيما وراء الحدود الوطنية إلى استيراد نظم تعليمية غريبة ودخليه تشمل المناهج، ولغة التعليم، والمحتوى، والمصادر التعليمية، والهياكل التقويمية، وشهادات اعتماد المعلمين، وتنظيم السنة الدراسية واليوم الدراسي، وما يشمله ذلك من توقعات لدى الطلبة وأولياء الأمور، وغيرها من العناصر التعليمية التي لا يسهل انتزاعها من تربتها الأصلية وزعها في بيئة ثقافية مغايرة. فالإشكالية تتجسد في أن هذه النظم الدخيلة تنبني على أساس التسليم بوجود معارف سابقة ومعايير ثقافية وتقاليد معينة لدى الطلبة، وهي عناصر تنتمي في معظمها إلى الدولة المُصدِرة للنموذج، ومن ثم يصعب أن تتماهى هذه النماذج مع عادات ونظم وتقاليد الدولة المُستوردة.

والوضع الحالي في دول الخليج مدفوع بعاملين مختلفين ولكنهما مرتبطين بشكل كبير. العامل الأول هو أن دول الخليج شديدة الثراء، وتمتلك المصادر الاقتصادية اللازمة، ومن ثم يسهل عليها "شراء" النماذج والخبرات بيسر، سواء كان بناء أطول مبنى في العالم، أو تأسيس مبنى للجامعة على مستوى عالمي. أما العامل الثاني، فيتمثل في حقيقة مؤداها أن دول الخليج هي دول تنافسية عالميا، ودائما ما تضع نفسها

على قدم المساواة مع الدول المتقدمة. والتعليم هو أحد المجالات التي تحاول هذه الدول أن تمضي فيه قدما، فهي تحاول جاهدة أن تكون أحد الرابحين في المسابقات التعليمية الأولمبية**(Kirk, 2009)** ، وكما تسعى أن يذيع صيتها لتغدو في مصاف دول النخبة على مستوى العالم.

الخلاصة:

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتم الاستهانة بدور المعلمين، كما لا يمكن التعامل مع هذا الدور باعتباره من المهام البديهية أو المسلم بها أوالثابتة في طبيعتها. فكما أوضحنا باختصار، في الورقة الحالية، تشير العلاقة بين إعداد المعلم الفعال ومستوى تحصيل الطلبة إلى ضرورة التركيز على إعداد المعلم تربويا، وإعدادهم في مواد تخصصهم، وطرق التدريس القائمة على أحدث ما توصلت إليه الأبحاث، وأفضل الممارسات العالمية. وفي منطقة الخليج تصبو برامج إعداد المعلم إلى التطلع إلى النماذج العالمية، وإلى تطبيق برامج الاعتماد المهني، والتي تعزز كفاءة القوة العاملة من الأجيال القادمة من المعلمين. ولا يعد تطبيق مثل هذه البرامج بالأمر الهين، حيث تتطلب قدرا كبيرا من الاستثمار سواء في الوقت أو الموارد الاقتصادية. كما يلزم أن يتوفر لدى دول الخليج وعيا كافيا بمتطلباتها، ومن ثم تطوير نماذج لإعداد المعلمين وتنميتهم تتلاءم مع متطلبات السياق الوطني، ونظم المدارس المحلية، واحتياجات طلابها. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاستفادة من الخبرات والمعارف المؤسسية المتوافرة في هذه الدول، والعمل على إعداد المعلمين لخدمة المدارس الوطنية المحلية. فالمعلمون الأكفاء هم المقوم الأساسي لإرساء مدارس ناجحة، وإعداد طلبة ذوي تحصيل مرتفع، وهذا ما تحتاج إليه دول الخليج بشكل حثيث؛ فالاعتماد المبالغ فيه على العمالة الوافدة هو أمر لا يتصف بالديمومة، ويخلق قضايا تتعلق بغياب الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي. وحتى تتحول هذه الدول إلى مجتمعات معرفة، وهو أمل تنشده جميع دول الخليج، فإنها بحاجة ماسة إلى خلق مواطنة منتجة على درجة عالية وراقية من التعليم. والمعلمون هم العامل الأساس الذي يمكن أن يرسي عماد التنمية الاقتصادية بهذه الدول.

وبينما تستمر الدول في طريقها نحو تطوير التعليم، فإن عليها أن تواجه تحديات تتعلق بتلبية احتياجاتها المحلية، وتلبية مطامحها في أن تصبح شريكا فاعلا في اقتصاد المعرفة العولمي في الوقت ذاته؛ وهو مطمح أساسي لمعظم الدول ويشمل ذلك دول الخليج بالطبع. وتحقيق هذه المطامح يتطلب مستويات مرتفعة ومستدامة من إنتاج المعرفة والاستفادة منها، كما يتطلب إعداد مواطنين وقوة عاملة مؤهلة، وإمكانات ونماذج بديلة للتعلم. ويعد اجتذاب العناصر عالية التأهيل من القوى العاملة المحلية إلى مهنة التدريس أحد جوانب هذا التطوير. كما أن الحفاظ على استمرار المعلمين الأكفاء في مهنتهم، والتأكيد على تنميتهم بطريقة مستدامة هو لب هذا التطوير المنشود، بحيث يتحول هؤلاء المعلمون إلى ممارسين على درجة عالية من الكفاءة، ومرشدين للأجيال القادمة من المعلمين. ويجب ألا يتم تقليص مفهوم الإبقاء على

المعلمين إلى مجرد زيادة التعويض المادي المكفول لهم، بل يلزم توفير مسارات مهنية متعددة، وفرص للتنمية والتعلم المهني المستدام، وتعزيز مكانتهم من قبل المجتمع، وإدراك أهمية الدور الجوهري الذي يقومون بأدائه، وتوفير قدر كبير من الاستقلالية في ممارسة المهنة.

وهكذا وإذا ما تمكنت الدول من إحداث التوازن بين إعداد المعلمين، وتعيينهم، والإبقاء عليهم والحفاظ على مكانتهم، فإن ذلك سيكون له عظيم الأثر على المخرجات التعليمية وتحصيل الطلبة؛ كما سيزيد هذا من فرص دول الخليج في تحقيق ما تطمح إليه من تنمية اقتصادية واجتماعية على المستوى الوطني.

المراجع

Arab Human Development Report 2009: Towards productive intercommunication for knowledge. United Nations Development Programme. United Nations, New York, NY

The Arab Knowledge Report 2009. Maktoum bin Rashid Foundation & the United nations Development Programme / Regional Bureau for Arab States. Al Ghurair Printing & Publishing, Dubai

The Arab Knowledge Report 2011-2012: Preparing future generations for the knowledge society. Maktoum bin Rashid Foundation & the United Nations Development Programme / Regional Bureau for Arab States. Al Ghurair Printing & Publishing, Dubai

Archer, J., Kerr, K. A., & Pianta, R. C. (2014). *Why Measure Effective Teaching?* In, Thomas J. Kane, Kerri. A. Kerr, & Robert C. Pianta (eds), *Designing Teacher Evaluation Systems*, Jossey Bass, San Francisco, CA. 1-8

Blank, R. K. & de la Alas, N. (2008) *Current Models for Evaluating Effectiveness of Teacher Professional Development*. Council of Chief State School Officers, Washington, D.C

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J, & Heilig, J. V. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archive*, 13 (42)

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009) *Professional Learning in the Learning Profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council, Dallas, TX

Firestone, W. A. (2014). Teacher Evaluation Policy and Conflicting Theories of Motivation. *Educational Researcher,* 43 (2), 100-107

Fullan, M. (1993). *The school as a learning organisation*, in Michael Fullan (ed), Change Forces: Probing the depths of educational reform. Falmer Press, London, 42-83

Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance.* Falmer Press, London

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change (4th ed)*. Teachers College Press, New York

Fuller, E. J. (2014). Shaky Methods, Shaky Motives: A critique of the National Council of Teacher Quality's Review of Teacher Preparation Programs. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 63-77

Gulamhussein, A. (2013). *Teaching the Teachers. Effective professional development in an era of high stakes accountability.* Center for Public Education, Alexandria, VA

Hansen, D. T. (2008). *Why educate teachers?*, in The Handbook of Research on Teacher Education (3rd ed), Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre and Kelly E. Demers (eds.), Routledge, New York, 5-9

Jonnaert, P. & Therriault, G. (2013). Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *Prospects,* 43, 397-417

Kirk, D. (2009). Diversity, Global Practice, Local Needs: An international comparative study of pre-service teachers' perceptions of initial teacher training in the United States, United

Kingdom and United Arab Emirates. In Wiggan, G. & Hutchinson, C. B. (Eds.), Global Issues in Education: Race, Class (in Neo-colonial societies), Gender, Ethnicity and Culture. Lanham, MD. Roman & Littlefield. 59-80

Kirk, D. (2010). *The Development of Higher Education in the United Arab Emirates*. Emirates Centre for Strategic Studies and Research, Abu Dhabi, United Arab Emirates

Kirk, D. (2010). *The Knowledge Society in the Middle East,* in Daniel Obst & Daniel Kirk (eds.), Innovation Through Education; Building the knowledge economy in the Middle East, Institute of International Education, New York, NY, 1-6

Kirk, D. (2014). *The Singapore of the Middle East: The Role and Attractiveness of the Singapore Model and TIMSS on Education Policy and Borrowing in the Kingdom of Bahrain,* in N. H. Alromi, S. Alshumrani & A. W. Wiseman (Eds.), Education for a Knowledge Society in Arabian Gulf Countries. Emerald, London, 127-150

Kirk, D. (2015). Innovate or Replicate? Education reform initiatives in the Gulf Cooperation Council States. *The Muslim World,* 105 (1), 78-92

Nolan, L. (2012). *Liberalizing Monarchies? How Gulf monarchies manage education reform*. Brookings Doha Center, Doha, Qatar

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris, OECD

Pianta, R. & Kerr, K. A. (2014). *Measuring Effective teaching – The Future Starts Now*, in Thomas J. Kane, Kerri, A. Kerr & Robert C. Pianta (eds.), Designing Teacher Evaluation Systems. Jossey-Bass, san Francisco, CA

Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C. & Kleiner, A. (1994). *The fifth discipline: Strategies and tools for building a learning organisation.* Doubleday, New York, NY

Stewart, V. (2009, November). *Learning from international best practice: Building a high-quality teacher workforce.* Presentation to Council of Chief State School Officers, Florida, USA

Townsend, T. & Bates, R. (2007). *Teacher Education in a New Millennium: Pressure and Possibilities,* in T. Townsend & R. Bates (Eds.), Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change. Springer, Dordrecht, 3-25

Uline, C., Tschannen-Moran, M. & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement, *Teachers College Record, 105,* 782 - 815.

Willingham, D. (8 September, 2015). *Teachers Aren't Dumb*, New York Times. Accessed 3 March 2017, via www.nytimes.com/2015/09/08/opinion/teachers-arent-dumb.html

Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current knowledge, gaps and recommendations.* Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle, WA

الهدف الرابع للتنمية المستدامة في أجندة التعليم ٢٠٣٠: الفرص المتاحة للتعليم الجامع ومعلميه

رياتو أوبرتي

مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو في جنيف

المقدمة

إن التزام المجتمع العالمي بالتعليم أمر تم تأكيده في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، "ضمان التعليم الجيد والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"، وفي إطار برنامج عمل التعليم لعام ٢٠٣٠. وتحدد الوثيقة التي أقرها المؤتمر الدولي للتعليم المنعقد في مايو ٢٠١٥، في إنشيون بجمهورية كوريا، أن التعليم الجامع يعتبر أحد العوامل الرئيسة لإجراء التحول المطلوب في التربية وفي نظام التعليم (UNESCO, 2015a). وسوف يكون تأثير ذلك على حياة الناس والمجتمعات في جميع أنحاء العالم كبيرا. ويحدونا الأمل في أن يؤدي هذا التركيز القوي للمجتمع الدولي على إدماج الطلبة في المدارس إلى إيلاء مزيد من الاهتمام بتعزيز وتنفيذ السياسات والممارسات التي من شأنها أن تفضي إلى مجتمعات أكثر عدلا واندماجا وإنصافا. ولكي يتحقق ذلك، فمن المهم إعادة النظر في مفاهيم الدمج التي شاعت في المجتمعات في شتى أنحاء العالم، وأعاقت أحيانا، إمكانية تطبيق ممارسات الدمج وتحقيق التحول المستهدف تحقيقه، من خلال التعلم.

ومن المهم، كنقطة انطلاق، إبراز التكامل بين مفهومي الدمج والمساواة. وفي الواقع، إذا كان هذان المفهومان يعتبران في الماضي منفصلين، فإن البرنامج العالمي الجديد للتعليم في المستقبل يؤكد تلازم هذين المفهومين، ويعتبر دورهما أساسيا للتصدي لكل أشكال التهميش والتمييز (UNESCO, 2015a). وهذا صحيح، ليس فقط من حيث ضمان فرص الالتحاق بالتعليم، ولكن أيضا بعد التحاق المتعلمين بالمدرسة، من خلال التركيز بشكل خاص على أوضاع المتعلمين المعرضين لخطر الإقصاء أو انخفاض مستوى التحصيل الدراسي (UNESCO-IBE, 2016). وفي إطار هذا البرنامج الجديد، تركز سياسات وممارسات التعليم الجامع والمنصف على أوضاع جميع المتعلمين، بغض النظر عن نوع الجنس والتوجه الجنسي وحالة الهجرة والظروف الثقافية والمادية والاجتماعية، وتزويدهم بفرص التعلم الشخصية وبيئات التعلم، المتحررة من جميع أشكال التمييز (UNESCO, 1994; UNESCO, 2015b).

وفي ضوء هذا التأكيد المتجدد للتعليم الجامع، على النحو الوارد في أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠، فإن أحد التحديات المزعجة يكمن في دمج أربعة أفكار رئيسة ضمن إطار مرجعي صارم يمثل البوصلة لسياسات التعليم المتعلقة بالدمج على مدى السبعين عاما الماضية (Opertti, 2015; Opertti,

(Zachary and Zhang, 2014). ونحن نشير هنا إلى مفاهيم التعليم الجامع على النحو التالي: (١) حق الإنسان والصالح العام؛ (٢) والاهتمام بالمجموعات ذات الاحتياجات الخاصة؛ (٣) وإيلاء الأولوية لحالات الإقصاء والتهميش؛ (٤) ومحور تطوير نظام التعليم. ومن شأن التآزر بين هذه الأفكار أن يساعد البلدان في جهودها الرامية إلى معالجة الأبعاد المهمة للدمج بفعالية، من أجل تلبية الاحتياجات المتنوعة للمجتمعات وتحقيق توقعاتها المختلفة. ومن خلال هذه الأفكار الأربعة ستتمكن البلدان من تبني مدخل متكامل لرسم سياسات التعليم وخططه.

وقد تنشأ سلسلة من الضغوط والتحديات في أثناء محاولة البلدان لمضي قدما في عملية الدمج. ومن بين هذه الضغوط الوضع الشكلي للدمج الاجتماعي المفتقر إلى التماسك، وكذلك الخلط بين التنوع والتباين، وانعدام الصلة بين الإصلاحات التعليمية القائمة على المدخلات وتلك الموجهة نحو العمليات والمخرجات. ومن الضغوط الأخرى أوجه عدم التكافؤ والتكامل بين الدمج الاجتماعي والتعليم الجامع، وبين التماثل والاختلاف الطبيعي مع احترام التنوع.

وللتنفيذ الفعال للأجندة الجديدة للتعليم الجامع نحتاج للتصدي لسلسلة من التحديات. وسوف يتعين علينا أن نعزز سياسات عامة واضحة وموجهة ومستدامة، وأن نتأكد في نفس الوقت من اقتناع جميع الأطراف المعنية والمؤسسات ذات العلاقة بأهمية الدمج. ومن الضروري صياغة منهج جامع بصورة حقيقية، بحيث يراعي تنوع جميع المتعلمين في نظام التعليم، وأن ينظر إلى المدارس بصفتها مجتمعات تعلم منفتحة ومبادرة. وأخيرا، سيحتاج هذا البرنامج المجدد إلى تقديم الدعم لمعلمي التعليم الجامع، الذين يفهمون طبيعة التنوع بين المتعلمين ويولونه اهتمامهم.

ومن المهم جدا أن يكون دور نظام التعليم، بما في ذلك تبعاته الأخلاقية، هو تمكين المعلمين وتوجيههم ودعمهم من أجل القيام بدورهم، بصفتهم صانعي سياسات في الصفوف الدراسية، إضافة إلى وظائفهم الرئيسة الأخرى. ويتطلب ذلك إعادة النظر في التصور العام لعمل المعلمين وكفاياتهم المهنية وأدائهم باعتبارهم قوى حقيقية للدمج. ويستلزم ذلك أيضا حاجة واضعي السياسات والمربين إلى اعتبار المعلمين فاعلين رئيسين في النظام التعليمي، وبالتالي إشراكهم كأعضاء فاعلين في إصلاحات التعليم (UNESCO-IBE, 2017). والهدف النهائي هو تشجيع المعلمين ليكونوا محفزين للدمج وممارسة العدالة والإنصاف في صفوفهم، وأن يتم تشجيع نظم التعليم –على مستوى العالم– على الاستفادة من ممارسات المعلمين، في اتباع سياسات تزيل جميع الحواجز التي تحد من الإنجازات التعليمية.

كشف النقاب عن مفاهيم التعليم الجامع

في السنوات السبعين الماضية، ومن خلال منظور دولي مقارن، أظهرت المناقشات والسياسات المتعلقة بالتعليم الجامع أربعة أفكار تفيد كمقترحات لممارسة الدمج في التعليم. وكما ذكرنا سابقا، فإن هذه الأفكار تصور التعليم الجامع على أنه: (١) حق من حقوق الإنسان وللصالح العام، (٢) يجب الاهتمام بالمجموعات ذات الاحتياجات الخاصة، (٣) تعطى الأولوية لحالات الاستبعاد والتهميش، (٤) يكون محورا لتطوير نظام التعليم. وهذه الأفكار لا تمثل بالضرورة خطوات تطوير متتالية، بل هي أهداف تشكل أطرا مرجعية، ونقاط انعطاف في مجالات وأهداف سياسات التعليم.

وتنطوي الفكرة الأولى على اعتبار التعليم الجامع بمثابة الحق في الحصول على التعليم المناسب والجيد، والتمتع به، الأمر الذي يؤدي إلى تطبيق تام ومتوازن لحقوق الإنسان. فمنذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (United Nations, 1948)، ارتبط التعليم بالسعي إلى تحقيق العدالة الاجتماعية، التي تتضمن في جملة أمور، الاستجابة للغرض من التعليم وإرساء أساس من توافق الآراء بين مختلف الأطراف المعنية، وفي مقدمتهم المتعلمون والمعلمون، حول المعنى المشترك للتعليم. وعلاوة على ذلك، تؤكد اتفاقية حقوق الطفل (UNICEF, 2011) الحق في التعليم، الذي لا يميز بين الأفراد على أساس الإعاقة أو الانتماء العرقي أو الدين أو اللغة أو الجنس.

وفيما يتعلق بالحقوق، يمكن فهم التعليم على أنه صالح عام أو منفعة مشتركة (UNESCO, 2015c). إن مفهوم التعليم كصالح عام يعني ضمنا ضمان تمتع كل شخص بالحق في التعليم والاستفادة منه. ومن ناحية أخرى، فإن فكرة التعليم كصالح عام تعني ضمنا أن الناس يستفيدون من حقوقهم عن طريق المشاركة فيما بينهم. ومفهوم الصالح العام هو في جوهره بناء سياسي واجتماعي وتاريخي وثقافي يعترف بتنوع السياقات ووجهات النظر والثقافات الوطنية والمحلية كمصدر لشرعيته واستمراريته. ويرتكز مفهوم الصالح العام على عمليات الدمج التي تعتمد على مجموعة متنوعة من المؤسسات والجهات المعنية الملتزمة بصياغة السياسات التي تستهدف الخير للمجتمع وتنفيذها (UNESCO, 2015c).

والفكرة الثانية هي فهم التعليم الجامع باعتباره تعليما مرتبطا أساسا بالمجموعات التي وضعت تحت عنوان واسع من ذوي الاحتياجات الخاصة. وتمشيا مع هذا المفهوم، يمثل بيان وإطار عمل سلامنكا بشأن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (UNESCO, 1994) معلما تاريخيا مزدوجا، فهو من جهة، يضع مناقشة التعليم الجامع للجوانب الاجتماعية–الثقافية في سياق إصلاح اجتماعي شامل للدولة. ومن ناحية أخرى، فإنه يحد من إدماج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، ويعيد تحديد دور مدارس التربية الخاصة كمراكز متخصصة تدعم المدارس العادية. ولعل أحد أهم جوانب بيان سلامنكا هو أن الوثيقة تدعو نظام التعليم إلى أن تتكيف المدارس مع المتعلم، بدل أن يتكيف المتعلم مع المدرسة. والتطورات

التي أعقبت بيان سلامانكا، وبخاصة اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations, 2006)، ومؤتمر "خمسة عشر عاما منذ بيان سلامانكا (Inclusion International, 2009) ركزا على الحاجة إلى إجراء تعديل كبير في نظام التعليم، لتلبية مطالب الفئات ذات الاحتياجات الخاصة في إطار منظور التعلم مدى الحياة.

ويركز المفهوم الثالث على إشراك الفئات المهمشة اجتماعيا، والتمسك ببيان سلامنكا والالتزام به. وهذه هي الكيفية التي يفهم بها التعليم الجامع في إطار عمل داكار لتوفير التعليم للجميع (UNESCO, 2000)، وتقارير المتابعة العالمية للتعليم للجميع، على أنه مزيد من العدالة في النظم التعليمية التي تحقق قدرا أكبر من الجودة. ومن ناحية أخرى، فإن الاعتقاد بأن العدالة والجودة في التعليم يسيران جنبا إلى جنب يغير القواعد المتبعة في تقدير مستوى الجودة، وبالتالي رسم سياسات التعليم وتطويرها. وتبين تجربة بلدان الشمال الأوروبي، ولا سيما فنلندا، أن نظم التعليم الأكثر تقدما تحقق، في نفس الوقت، معايير عالية من العدالة والجودة والتميز (Tedesco, Opertti and Amadio, 2013). وهذا دليل على أنه بإمكان نظام التعليم أن يزاوج بين العدالة والجودة، على افتراض أن الوضع الاجتماعي والثقافي يمثل تحديا وفرصة أمام النظام التعليمي أكثر من كونه عائقا.

وتشير الفكرة الرابعة والأخيرة إلى أن التعليم الجامع محور التغيير في روح النظام التعليمي ومادته. فالتعليم الجامع يتضمن المواءمة بين مستوى عدم المساواة التي تعوق الاستمتاع بالحق في التعليم والتعلم، وفهم تنوع التوقعات والاحتياجات لدى كل المتعلمين، كفرص للتوسع في عمليات التعلم وزيادة عدالتها.

وكانت المبادرات التي طرحتها اليونسكو لتبني هذا الرأي التحويلي للتعليم الجامع أساسية. فأولا، في عام ٢٠٠٥، وضعت اليونسكو تصورا للدمج باعتباره مدخلا إيجابيا بناء للتعامل مع التنوع فيما بين المتعلمين، متخلية عن الفهم السابق بأن تنوع الطلبة في الفصل الواحد يجعله "غير قابل للضبط". ومن ثم فإنه من الأفضل الفصل بين الطلبة، على أساس خلفياتهم الاجتماعية الثقافية، من أجل تلبية احتياجاتهم على نحو أفضل.

ثانيا، خلال الدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتعليم في عام ٢٠٠٨، الذي نظمه مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو، اتفق ممثلو ١٥٣ بلدا على جعل التعليم الجامع مبدأ توجيهيا عاما لتعزيز التعليم من أجل الاستدامة والتنمية، وحصول الجميع على فرصة للتعلم مدى الحياة (UNESCO-IBE, 2008). وهذا المفهوم الواسع للتعليم الجامع يحول تركيز نظم التعليم من غايات وأهداف التعلم إلى موضوعات التعلم. وهذا عكس الافتراض بأن تنوع الطلبة عامل يؤدي إلى إضفاء الطابع الشخصي على التعليم، لأن هذا التحول في النظرة إلى التنوع يرى بأن جميع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة متميزون، ومن ثم

فهم يحتاجون إلى دعم وتعزيز، من خلال بيئات التعلم التعاونية والتفاعلية، وأن التدريس الجامع في جميع الأوقات يدعم متابعة عملية التعلم لكل متعلم.

ثالثا، تعتبر خطة التعليم لعام ٢٠٣٠ (UNESCO, 2015a) مفهومي الإدماج والإنصاف أساسا لمدخل منهجي في نوعية التعليم، مدعوما بالرأي القائل بأن التعليم يحول حياة الأشخاص والمجتمعات. ويرتبط المفهومان ارتباطا وثيقا، فبينما يعني الدمج إضفاء الفعالية على فرص التعلم لجميع الطلبة فيما يتعلق بالاحتياجات المتنوعة لجميع المتعلمين، فإن الإنصاف ينطوي على ضمان أن تعبر الظروف التعليمية العادلة والمدخلات والعمليات عن المساواة بين الأهداف والمخرجات لجميع المتعلمين. ومن هذا المنظور، فإن الدمج والإنصاف يؤديان إلى تحقيق مفهوم جودة التعليم، الذي يشمل كل عناصر النظام التعليمي، بهدف إتاحة فرص التعلم وتيسيرها أمام الجميع.

والفكرة القائلة بأهمية تأكيد مفهوم التعليم الجامع وممارسته تتطلب إعادة النظر في أهداف التعليم وإطار تنظيم وعمل النظم التعليمية، التي نشأت بعد المؤتمر الدولي للتعليم المنعقد في ٢٠٠٨. واليوم تعزز خطة التعليم ٢٠٣٠ هذا الرأي، وتشدد على ضرورة إعادة النظر في مفهوم جودة التعليم، وإضافة العدالة والدمج إليه، لضمان تحول النظم التعليمية نحو الأخذ بالتعليم الجامع.

ضغوط تواجه المضي قدما نحو الدمج

إن تنفيذ السياسات المتعلقة بالتعليم الجامع يسلط الضوء على وجود بعض الضغوط التي يتعرض لها العمل. وأولها الخلط غير الدقيق بين الدمج الاجتماعي والوحدة الاجتماعية، التي كان يظن أن تصبح المجتمعات من خلالها غير قابلة للتغير. وفي واقع الحال هذا الافتراض ليس دقيقا، فالمجتمعات الجامعة تحتاج إلى أن تكون متحدة حقا، لأن الوحدة دون دمج حقيقي تؤدى في النهاية إلى ميلها إلى الاستبعاد، أو هي تمارسه بالفعل. إن الدمج يعزز الوحدة، من حيث بلوغ مستويات مقبولة من المساواة السياسية والاجتماعية، بينما في الوقت ذاته يقلل إلى حد كبير الفجوات في مقدار العدالة والجودة في الفرص التعليمية المتاحة، بسبب حالات الاختلاف، ومن أبرزها الجوانب الثقافية والاجتماعية والجنسية والمناطقية.

وهناك ضغط ثان، وهو أيضا خلط بين التنوع والتنافر. إن السياسات والبرامج التي تسعى إلى التخفيف من أثر الحواجز الثقافية والاجتماعية على عمليات التعلم معرضة لخطر عدم استيعاب معنى الدمج. ولكي تنجح المبادرات الرامية إلى القضاء على حالات الاستبعاد لا بد من اتباع سياسة موحدة تشمل الجوانب المنهجية والأكاديمية والتدريسية، التي تضمن أن يعامل كل فرد بصفته كيانا متميزا وخاصا، وبالتالي يتم تعلمه بطريقة متميزة. ولذلك، فمراعاة التنوع يتطلب فهم الطرق التي يتعلم بها الأفراد، وتوفير الدعم لهم طوال عملية التعلم.

وهناك ضغط ثالث يتعلق بضعف العلاقة بين عمليات التغيير التربوي الأكثر اهتماما بمسألة التحاق الأطفال بالتعليم وما يتعلق به من ظروف ومدخلات، وبين المسائل المتصلة بعمليات التعلم ومخرجاته. وإلى حد ما، تلك مسألة تتعلق بجوهر عملية التغيير، فضلا عن أهميته ونطاقه وعواقبه. إن مشروعات تطوير التعليم بحاجة إلى أن تصمم بطريقة تتحول فيها ظروف التعليم ومدخلاته إلى فرص تعلم أصيلة وعمليات حقيقية، تؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل.

والضغط الرابع يكمن في عدم التماثل بين مساحات التكامل بين الدمج الاجتماعي والتعليم الجامع ومحدوديتها. فالتعليم الجامع هو في الحقيقة أداة للدمج الاجتماعي، ولكنه لا يمكن أن يعمل بفعالية إلا في إطار التكامل مع السياسات الاجتماعية الأخرى، وكجزء من الجهود التي تبذلها المجتمعات المحلية والأسرة والمراكز التعليمية. وعلاوة على ذلك، لا يمكن فهم التعليم الجامع في إطار المداخل القائمة على الحتمية الاجتماعية أو الجهود التطوعية.

ومن ناحية أخرى، يتحمل نظام التعليم أكبر قدر من المسؤوليات لإتاحة الفرصة لكل طفل للتعلم، سواء أكان فتى أو فتاة، حتى في أكثر السياقات سوءا. ويوفر الدمج الاجتماعي والتعليم الجامع التغذية الراجعة لبعضهما البعض في إطار من التكامل وفي إطار مجموعة كاملة من السياسات الاجتماعية، مما يعني أنهما يعززان بعضهما بعضا. وأن عدم وجود تفاعل معزز بين السياسات المتعلقة بالدمج الاجتماعي والتعليم الجامع قد يبرر الخلل والتخوف من عدم وجود صلة بين الجهود المبذولة لتحسين الاستثمار والتحسينات المستمرة في عمليات التعلم ومخرجاته (Tedesco, Opertti and Amadio, 2013).

وينشأ ضغط خامس وأخير بين العالمية الهادفة المؤدية إلى التجانس والدمج، مع العالمية غير المتجانسة. فالتجانس العالمي يدعو إلى إعطاء الجميع نفس الشيء، استنادا إلى مبدأ التكافؤ في فرص الالتحاق بالتعليم. إن الدمج من منظور العالمية القائمة على التنوع تركز على السمات المحددة للمجموعات والأشخاص، مع الحفاظ على القيم والمرجعيات العالمية. ويبدو أن أحد التحديات الرئيسية للسياسة التعليمية يتمثل في تجاوز نموذج الفكر والعمل التربوي الذي يسعى إلى تعزيز المساواة، مع الانفصال عن هويات الأشخاص والجماعات وظروفهم وأساليبهم. وهناك تحد آخر يكمن في التوفيق بين المفهوم التعليمي الذي يفهم الإدماج بوصفه حالة تعبر فيها كل مجموعة عن نفسها بطريقتها الخاصة دون الإشارة إلى المسؤوليات تجاه المجتمع بأكمله. وفي كلتا الحالتين، يمكن أن يمثل ذلك أيضا متغيرات ما يمكن فهمه على أنه شكل خام للنسبية والتعددية الثقافية.

التحديات التي تواجه تجديد أجندة التعليم الجامع

تؤكد العوامل الخمسة المسببة للضغوط، الموصوفة في القسم السابق، الحاجة إلى تنفيذ أجندة متجددة للتعليم الجامع. وبناء على هذا التوجه، يجب أن تراعي الأجندة المتجددة هذه التحديات الخمسة التي يرد وصفها أدناه ومعالجتها.

فأولا، هناك حاجة لوضع وتنفيذ سياسات عامة مستدامة وموجهة بشكل مباشر، وذات محتوى واضح وموضوعي طويل الأجل، حيث يفهم التعليم ويمارس بوصفه سياسة ثقافية واجتماعية واقتصادية. وكما ذكر آنفا، توفر أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠ فرصة لإعادة التفكير في العلاقة بين التعليم ومجموعة كاملة من السياسات الاجتماعية، من أجل إقامة تنمية مستدامة عادلة وشاملة للجميع.

فالتعليم الجامع لا يمكن أن يكون مجرد قسم أو وحدة أو مدخل أو برنامج أو مشروع، بل وليس كل تلك العناصر معا. إنه يجب أن يكون جوهر السياسات التعليمية ومادتها وروحها. إن الإغراءات التي يتعرض لها المعنيون بالسياسات العامة للتعليم لاتباع النمطية في تسيير أموره أو إدارة مشروعات التطوير فيه هي في الواقع أسلوب فعال لعزل تلك المشروعات وإضعافها، وبالتالي منع استمراريتها. ومن الواضح أن الهدف هو التخفيف من "التكاليف السياسية" المعتادة دون النظر إلى ارتفاع الثمن المدفوع مقابل ذلك، مما يدل على الفشل في تبني رؤية وممارسة تعليمية طويلة الأجل، وهي سمة مميزة لأنظمة التعليم الأكثر حرصا على تطبيق الدمج في المدارس.

ويتمثل التحدي الثاني أمام الأجندة المجددة للتعليم في إقناع المؤسسات والأطراف المعنية بأهمية التعليم الجامع، من خلال بيان الأسس والاستراتيجيات التي يقوم عليها. وهناك أربعة من الأطراف المعنية تماما بهذا الشأن. فأولا، المتعلمين وثقتهم في أهمية التعليم للمساعدة في تطوير تنميتهم الشخصية والاجتماعية، وارتباطه بحياتهم وخبراتهم اليومية. ثانيا، المعلمون الذين تمثل توقعاتهم التعليمية أحد العوامل الرئيسة لنجاح الدمج، وتحاشي عواقب استبعاد الأطفال والشباب من الفرص التعليمية. ثالثا، الآباء والمدربون ومقدمي الرعاية وأفراد المجتمع عموما، الذين يحتاجون جميعا إلى إقناع من قبل نظام التعليم بأن فرص التعلم تكون أفضل لأطفالهم في بيئات تعلم متنوعة. وأخيرا، النخب السياسية والاجتماعية، التي تحتاج إلى الإقناع بأهمية العيش في مجتمع جامع قائم على أسس أخلاقية واجتماعية وثقافية وسياسية مترابطة ومتماسكة. ومع كل ذلك فلا مفر من مواجهة بعض المجادلات الأخلاقية، وإن كانت غير كافية للإقناع أو الالتزام.

أما التحدي الثالث فهو الحاجة للتعمق في معرفة مفهوم المنهج الجامع المبني على الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التعليم ومعايير التقويم. وهذا يشكل قاعدة الاستجابة لحقيقة كون كل متعلم متفرد بخصائصه، ويتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين في بيئات تعاونية. وما يجدر أخذه في الاعتبار أيضا هو الدور

الأساسي للتقويم من أجل تطوير فعال في عملية التعلم. ولذلك فالمطلوب إذن ليس تكييف المنهج التعليمي بطريقة تفصل المتعلم عن المسار العام للتعلم في المدرسة من خلال اقتصاره على خطط تعلم فردية، ولكن يتم ذلك من خلال اقتصاره على خطط تعزيز القواسم المشتركة في عملية التعلم. وهذ المبدأ يجب أن يصبح مرجعا لتفريد عمليات التعلم والحرص على إيجاد روابط ومواقف مشتركة فيها، لكي يتم من خلالها تبادل الدعم بين الأقران، وبينهم وبين المعلمين. ويجب ألا يقتصر المنهج المطبق على خطط فردية، بل يشمل سلسلة من الاستراتيجيات الواسعة المترابطة في أهدافها، والتي تستجيب بفعالية للتنوع الثقافي والاجتماعي لدى المتعلمين.

والتحدي الرابع أمام الأجندة المجددة هو النظر إلى المدارس بصفتها مجتمعات تعلم. ومثل هذا التصور يجعل المدارس مستندة إلى القيادة المؤسسية والأكاديمية من قبل مديريها، ويسهل إيجاد ظروف عمل مريحة للمعلمين تسمح لهم بالتعاون البناء، وتمكنهم من أن يصبحوا متخذي قرار فيما يخص منهج مدرستهم. كما يتيح لهم الفرصة لتبادل الخبرات من خلال شبكات تواصل ومجتمعات تعلم مع المدارس الأخرى، بصفتهم معلمين ومتعلمين في آن واحد. وهذا التوجه يقوي الدور القيادي للدولة، حيث يعمل على إيجاد مدارس متنوعة، تقدم خبرات تعليم مشتركة من حيث الأهداف والاستراتيجيات، قادرة على التغلب على الحواجز المناطقية، والتقسيم الذي تصنف به المدارس. ومثال على ذلك، المدرسة اليهودية في مانشستر ببريطانيا، التي تعتبر نموذجا للمدارس الحكومية التي أكثر الملتحقين بها من الطلبة المسلمين. وفي هذا المشروع تظهر مجموعة متناسقة من الأهداف الرامية إلى تطبيق "التعلم كيف نتعلم" و"التعلم للعيش معا" التي تنادي بها منظمة اليونسكو العالمية (Delors et al., 1996)، وتسعى كثير من دول العالم لتطبيقها.

وخامسا، من الضروري أن ندرك بأن الرابط بين المدرسة الجامعة والمنهج هو المعلم الممارس للتعليم الجامع، الذي يفهم التنوع بين المتعلمين ويقدره، وهذه النقطة سوف يتم التوسع فيها في القسم التالي من الورقة.

والتحدي السادس أمام التطبيق الفعال للأجندة المجددة للتعليم الجامع هو الحاجة إلى وضع أساس جديد من الثقة والتعاطف بين عالم الشباب وعالم الكبار، كشرط مسبق لتوليد عمليات فعالة للتعليم والتعلم. وإن غياب مثل هذا الارتباط يمكن أن يؤدي إلى ممارسات في تصميم المنهج وطرائق التدريس غير جاذبة للطلبة، وغير محفزة لهم على التعلم، وتشعرهم بالملل. وعلى كل حال، فمن الضروري أن نفهم جذور انقطاع الحوار بين الأجيال، والتلاقي بين الثقافات، فمثل هذا الفهم ضروري لمعالجة العوامل التي تقضي على مبادرات تطوير التعليم.

دور المعلمين

إن المعلمين فاعلون أساسيون في نظام التعليم، ولهم تأثير كبير فيه إلى درجة كبيرة. وقد تم تأكيد ذلك في إطار عمل التعليم لعام ٢٠٣٠، الذي ينص على "ضمان تمكين المعلمين والتربويين، وحسن اختيارهم، وجودة إعدادهم وتأهيلهم للمهنة، وتطوير خبراتهم أثناء مزاولتهم لها، وتحفيهم ودعمهم" (UNESCO, 2016). إن للمعلمين القدرة على فهم التنوع بين الطلبة تقديره، وحسن الاستجابة لاحتياجات الطلبة، ليس فقط الاحتياجات التعليمية منها، بل والعاطفية والنمائية والاجتماعية (UNESCO-IBE, 2017). ولذلك، فالمعلمون أساسا هم القادرون على وفير فرص الدمج أو التسبب في الإقصاء بالمدارس. ولكي يصبحوا قادة لإحداث الدمج، علينا إعادة النظر في وظيفة المعلمين ودورهم، وكفاياتهم وقابلياتهم، بالإضافة إلى ظروف عملهم وقواعد السلوك المرعية فيه" (UNESCO-IBE, 2017).

والخطوة الأولى في سبيل معالجة هذه المسألة هي تكوين مجتمع تعليمي، ولا سيما لصانعي السياسات والمربين، من أجل الاعتراف بالدور الرئيس للمعلمين، وبالتالي إشراكهم في عمليات إصلاح التعليم بشكل عام (UNESCO-IBE, 2017). إن إشراك المعلمين في جهود إصلاح التعليم يعني إتاحة فرص لتعزيز الحوار بين مختلف الأطراف المعنية بالتعليم، وتعميق الوعي بما سوف يحدث حقا، حينما تصل الإصلاحات إلى غرف الدراسة. وهذا يمكن صانعي السياسات والمربين لاكتساب معرفة أوسع حول ثقافات المعلمين وأطرهم لمرجعية، والتحديات التي يواجهونها. ويمكن أن يساعد ذلك أيضا على رفع ثقة المعلمين بالنظام التعليمي، لأنهم غالبا ما يكونون متشككين في الأساليب و المدخلات التي لا تصدر عن زملائهم في المهنة (Opertti, 2017).

إن المعلمين الممارسين للتعليم الجامع هم أولئك الذين يفهمون التنوع ويقدرونه. وكما سبق شرحه باختصار، فإن الدور الرئيس للمعلمين الممارسين للتعليم الجامع هو سد الفجوة بين المنهج المستهدف والمطبق فعلا. وفي الحالات التي يكثر فيها التنوع ويتسع حجمه وتنشأ الشكوك والتخوفات، يصبح المعلمون معزولين ومقاومين لفكرة لدمج، وبالتالي يتجهون إلى إقصاء أي طالب لا يصل إلى المستوى العادي في نظرهم. وقد بين البحث العلمي حول المعلمين الذين يعملون مع الطلبة الذين يتم إقصاؤهم بأن مثل هذه الحالات تولد "حلقات من الإقصاء"، تجعل المعلمين والطلبة رهائن، يشعرون بحالات عزلة عميقة عن النظام التعليمي (UNESCO-IBE, 2017). وفي مثل هذه الحالات يمكن أن يرى المعلمون التنوع بطريقتين: إما بمثابة عامل يعوق التعليم والتعلم، أو فرصة لتوليد عمليات تعلم أكثر وأفضل. ولكي يحدث هذا الأمر الأخير، يحتاج المعلمون إلى العمل كقادة ومرشدين للطلبة، وليس فقط كمعلمين. وعلى سبيل المثال، إذا كان المعلمون قادرين على بناء علاقة تصالحية مع الطلبة الذين يتم إقصاؤهم، فيمكن أن يؤدي ذلك إلى تحسن في المستوى الأكاديمي والاجتماعي للطلبة (UNESCO-IBE, 2017).

إن المعلمين يمسكون مفتاحا رئيسا للأسلوب الذي يتعلم به الأطفال والمراهقون والشباب، ولمساعدتهم على أن يصبحوا داعمين ومنظمين لعمليات تعلمهم بأنفسهم (OECD, 2013). وعلى الرغم من انتشار التكنولوجيات الجديدة، علينا ألا نقع في التصور الساذج أو المبالغ فيه بشأن الاعتقاد بأن التدريس الافتراضي يمكن أن يحل مكان المعلم. والواقع أن مثل هذه الممارسة التي تنتشر في عديد من البلدان، مع كونها محدودة، إلا أنها يمكن أن تكون بالغة الخطورة، وتضع نهاية لجوهر التعليم القائم على التعاون والتفاعل. إن المنهج التعليمي سوف يكون تدريجيا محتكرا، وبالتالي معرضا لخطر أن يصبح ملكا للمؤسسات العابرة للحدود، التي تنتج مواد تعليمية إلكترونية. وفي إطار هذا الافتراض، يصبح دور الدولة في المجتمع الديمقراطي هامشيا تماما في عملية تعليم الأطفال والشباب، وأثره محدودا في تكوين مواطنيه. وبدلا من ذلك، ينبغي تقوية دور الدولة الضامنة، بحيث يسمح ذلك بتوليد أنماط تعلم مطورة، تتيح فرصا أكثر وأفضل من التعليم للجميع (Opertti, 2017).

المراجع

Delors, J., et al. 1996. *Learning: The Treasure Within*. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, UNESCO.

Inclusion International. 2009. *Confronting the Gap: Rights, Rhetoric, Reality? Return to Salamanca* (Salamanca, Spain, 21–23 October 2009). Salamanca, INICO. http://inclusion-international.org/conference-on-inclusive-education/ (Accessed 22 March 2017.)

OECD. 2013. *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. Paris, OECD.

Opertti, R. 2015. La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos XIII* (25), pp. 165-82.

Opertti, R. 2017. Inclusive Education 2030: Issues and implications for Latin America. López, N., R., Opertti and C., Vargas Tamez (eds). *Youth and Changing Realities: Rethinking Secondary Education in Latin America*. Paris, UNESCO.

Opertti, R., W. Zachary and Y. Zhang. 2014. Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. L. Florian (ed) *The SAGE Handbook of Special Education,* 2nd edn, Vol. 1. London, Sage Publications, pp. 146-69.

Tedesco, J.C., Opertti, R. and Amadio, M. 2013. The curriculum debate: why it is important today. *IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10*. Geneva, UNESCO-IBE.

UNESCO. 1994, June 7-10. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain.

UNESCO. 2000. *Dakar Framework for Action*. Dakar, Senegal. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf (Accessed 22 March 2017.)

UNESCO. 2015a. *Incheon Declaration – Education 2030. Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2015b. May 19-22. *World Education Forum 2015: Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030. Transforming lives through education*. Incheon, Republic of Korea.

UNESCO. 2015c. *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris, UNESCO.

UNESCO. 2016. *Global Education Monitoring Report. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.

UNESCO-IBE. 2008. *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, UNESCO-IBE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf (Accessed 22 March 2017.)

UNESCO-IBE. 2015. *Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and*

sustainable ways of living. Discussion paper presented at the World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, 19-22 May 2015.

UNESCO-IBE. 2016. *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Geneva, UNESCO-IBE.

UNESCO-IBE. 2017. *From Exclusion to Excellence: Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools*. Rotterdam, Sense Publishers.

UNICEF. 2011. *State of the World's Children*. New York, UNICEF.

United Nations. 1948. *The Universal Declaration of Human Rights*. Article 26.

United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York. http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx (Accessed 22 March 2017.)