



مؤشر التعليم ما قبل
الجامعي

عملياً، تجسّد هذا الاهتمام بالتعليم في عدّة مبادرات وبرامج، من أهمها مبادرة "التعليم أولاً" التي أطلقها الأمين العام للأمم المتحدة بان كي مون في 26 أيلول/سبتمبر 2012، من أجل توليد زخم جديد لتحقيق الأهداف التعليمية المتفق عليها دولياً بحلول عام 2015، وحثّ فيها دول العالم على الإيفاء بالالتزامات التي تعهدت بها في مجال التعليم. ويقول في هذا السياق: "عندما نضع التعليم أولاً، يمكننا الحد من الفقر والجوع ووقف هدر القدرات والإمكانات كي ينعم الجميع بمجتمعات أقوى وأفضل"². وقد ساهم هذا الالتزام الشخصي للأمين العام للأمم المتحدة في حشد الطاقات ومشاركة "مجموعة واسعة من الأطراف الفاعلة، من حكومات وجهات مانحة وأوساط تجارية ومؤسسات خيرية ووسائل إعلام، من أجل وضع التعليم في صميم البرامج الاجتماعية والسياسية والإمائية وتحقيق ما تمّ تحديده من أهداف"³.

ويحظى التعليم أيضاً بدعم كبير من البنك الدولي، عبر توفير التمويل وتقديم خدمات معرفية في شكل أعمال تحليلية، واستشارات في مجال السياسات، ومساعدات فنية، لتمكين دول معنية من تحقيق أهدافها في مجال التعليم. وتعدّ استراتيجية البنك الدولي لقطاع التعليم حتى عام 2020، المعنونة "التعلّم من أجل الجميع: الاستثمار في معارف الكوادر البشرية ومهاراتهم من أجل النهوض بالتنمية"⁴، إطاراً هاماً لمواجهة التحديات التي يواجهها أطفال القرن الحادي والعشرين، "وذلك بالتأكيد على ضرورة الاستثمار في سن مبكرة وبذكاء ومن أجل الجميع"⁵. ويشجّع البنك الدولي الدول على "استنهاض التعليم من خلال برامج تنمية الطفولة المبكرة، وتهيئة بيئة مواتية للتعلّم تتيح قياس نواتج التعلّم وتحسين مستويات المساءلة وبناء المهارات لقوة عاملة منتجة"⁶.

تُظهر آخر تجلّيات الاهتمام العالمي بالتعليم في خطة أهداف التنمية المستدامة لعام 2030 التي جعلت "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع"⁷ هدفاً رئيسياً من أهدافها السبعة عشر. وتعتبر

تبعاً للتحديات الكبيرة التي ولّدتها الظروف العالمية الجديدة، خصوصاً التّطورات العلمية والتكنولوجية المتطرّدة وما أحدثته من تحولاتٍ جوهرية في مفاهيم المعرفة والاقتصاد والتنمية، انبثقت الحاجة الملحة إلى إعادة النظر في فلسفة التربية والتعليم؛ بهدف تطوير رؤية تعليمية شاملة تأخذ بعين الاعتبار المتغيّرات المستجدة، وتستكشف الآفاق المستقبلية، وتُسهم بكفاءة واقتدار في الإيفاء بمتطلبات إرساء التنمية الإنسانية المستدامة. فقد باتت المجتمعات الرأهنة تعيش جملة تعقيدات اقتصادية وتوترات اجتماعية مختلفة، ومعضلات تنموية عديدة لا سبيل إلى مواجهتها إلا بإعادة صياغة مشروع تربوي جديد يقوم على رؤية متطورة للتعليم والتنمية. فالمعرفة قلب رَحَى هذه الرؤية وغايتها تمكين الإنسان وتأهيله في كنف احترام حقوقه وكرامته، وتكريس مبادئ العدالة الاجتماعية، واحترام الاختلاف والتنوع، وضمان جودة الحياة: "إن التنشئة من أجل التمكين تبني الموارد البشرية التي نحتاج إليها لتكون منتجين، ونستمر في التعلّم، ونحلّ المشكلات، ونكون مبدعين، ونعيش معاً ومع الطبيعة بسلام وانسجام. فحين تضمن الأمم ارتفاع الجميع بهذه التنشئة طيلة حياتهم، تكون ثورة حقيقية قد انطلقت: إذ تصير التربية هي المحرك للتنمية المستدامة ومفتاح الدخول في عالم أفضل"¹.

بالنظر إلى الأهمية تلك، ما فتى قطاع التعليم يحتلّ صدارة الاهتمام في الخطط التنموية الوطنية والإقليمية والدولية، ويشكّل محوراً حيويّاً في برامج عمل منظمات الأمم المتحدة والبنك الدولي والعديد من المنظمات غير الحكومية الأخرى على المستويين الإقليمي والدولي. وساهمت كلّ هذه المساعي في زيادة تسليط الضوء على التعليم كحقّ أساسي للإنسان في الكرامة والتمكين، وكحافز على تحقيق تقدّمٍ إِمائيٍّ أوسع نطاقاً. فالتعليم من هذا المنظور لا يُمثّل ضرورةً أخلاقية فحسب، بل يُجسّد أيضاً أفضل استثمار يُمكن للدول أن تقوم به لبناء مجتمعاتٍ مزدهرة ومنصفة وآمنة.

والرصد والتشخيص والتقييم لمختلف عمليات التخطيط والتنفيذ للمشاريع والبرامج التربوية؛ وبما تُفرزه من نواتج وتعزيزٍ لدور المساءلة والشفافية والحق في الحصول على المعلومة الموضوعية والدقيقة، وتبادل المعلومات في شأن السياسات التعليمية المعتمدة ونوعية مخرجاتها. كذلك تُمكن المؤشرات الموثوق بها من عقد المقارنات لجودة النظام التعليمي بين المناطق والأقاليم المختلفة في الدولة الواحدة وفي الزمن الواحد، وقياس التوجهات في أداء عناصر النظام مع مرور الزمن؛ فضلاً عن توفير مقارنات بين الأنظمة التعليمية المختلفة، بما يُتيح الاطلاع على التجارب الناجحة والكشف عن العوامل الكامنة وراء نجاحها. فالمؤشرات، عبر تحديدها نقاط الضعف ومكامن القوة في عناصر المنظومة التعليمية، تساعد على توجيه الجهود والموارد للتعامل مع المشكلات وإيجاد حلول مناسبة لها، وتثمين النجاحات وتعزيزها. ومن شأن ذلك تكريس قيادة مستنيرة ومتيقظة، قادرة على النهوض بالمشروع التربوي وتجويد مخرجاته.

لكن لكي تنجح المؤشرات في أداء هذه الأدوار التطويرية، لا بد من أن تكون مُحكمة البناء ومستندة إلى المعايير والشروط المنهجية المتعارف عليها (مفاهيمياً وتقنياً)، وأن يرافقها نظام محكم للنشر والتوعية تكون تقارير المتابعة والتقييم الدورية جزءاً منه. ويجب أيضاً أن تُفعل وتُحَيَّن وتُطوَّر بانتظام، وتُستنطق بحثياً من خلال دراستها ومناقشتها وتحليل نتائجها، لتكون بحق موجّهات لأصحاب القرار يستنبون بها في صنع السياسات التعليمية. فضلاً عن ذلك، ينبغي للمؤشرات أن تكون ذات صلة قوية بخصوصيات الدول والتحديات التي تواجهها على المستوى الوطني، إضافة إلى المستويين الإقليمي والعالمي.

في هذا الإطار، ظهر مؤشر المعرفة العربي المتعلق بالتعليم ما قبل الجامعي الذي ينطلق من مرحلة التربية ما قبل المدرسية إلى نهاية التعليم الثانوي، ليُجسد أولى الخطوات في طريق تطوير أداة منهجية لقياس فعالية منظومة التعليم الذي يسبق المرحلة الجامعية. وقد أثبتت المشاروات المختلفة التي

الخطه أن الحصول على تعليم جيد يُشكّل الأساس الذي يركز عليه تحسين حياة الناس وتحقيق التنمية المستدامة⁸، و"أنّ ثمة حاجة إلى بذل جهود أكثر جسارة كفيلاً بتحقيق قفزات في إنجاز الأهداف العالمية المحددة للتعليم"⁹. وهذا هو الهدف الذي تضطلع اليونسكو بقيادته وتنسيق مختلف العمليات المتعلقة بتحقيقه، وفقاً لإعلان 'إنشيون' الذي جرت صياغته خلال المنتدى العالمي للتربية في جمهورية كوريا في أيار/ مايو 2015¹⁰؛ والذي يشكّل التزاماً تاريخياً بتبديل حياة الناس من خلال رؤية جديدة للتعليم، وإعادة تأكيد الالتزام العالمي بتحقيق التعليم للجميع. ولعل الوثيقة التي أصدرتها اليونسكو في 2015 تحت عنوان "التنمية المستدامة تبدأ بالتعليم" أحسن دليل على الدور الحاسم للتعليم في تحقيق الأهداف المقترحة لمرحلة ما بعد 2015؛ إذ تقول إنّ "التنمية المستدامة لجميع البلدان لا يمكن تحقيقها فعلاً إلا ببذل جهود شاملة تجمع عدّة قطاعات وتنصب أولاً على التعليم"¹¹.

المؤشرات التربوية، بؤصلة السير نحو تعليم أفضل جودة

يجعل الاعتراف بالعلاقة التلازمية بين التعليم والمعرفة والتنمية مسألة الارتقاء بجودة التعليم هدفاً رئيسياً من الأهداف الاستراتيجية التي تسعى الحكومات والهيئات الدولية إلى تحقيقها عبر تعبئة الموارد المادية والبشرية اللازمة، ودعم الجهود وتعزيز فرص التجديد والتطوير. وقد تنامت في خضم ذلك هواجس عديدة حول كيفية تحقيق فعالية النظم التعليمية، وحوكمة مواردها، وتحسين نوعية مخرجاتها وتنمية قدراتها التنافسية؛ الأمر الذي دفع إلى ظهور حركة قوية ما فتئت تتسع رقعتها لاستحداث آليات وأدوات للقياس والتقييم كفيلاً باستقصاء الأوضاع المعرفية وتتبع أداء النظم التعليمية ونسق تطورها، مثل المعايير والمؤشرات والأدلة المركبة وغيرها.

تكتسي المؤشرات التعليمية أهمية بالغة في تطوير النظم التعليمية، بما تُتيح من أنشطة المتابعة

أُجريت مع خبراءٍ كُثُرٍ من المنطقة العربيّة وخارجها أهميّة الخطوة المنجزة؛ كما كشفت المعالجات الإحصائيّة عن مقاييسٍ مشجّعةٍ بخصوص سلامة بنية المؤشّر واتّساقٍ مكوّناته وثباتها. وحرصاً على مزيدٍ من التدقيق وإحكام البناء، اتّجهت جهودُ المرحلة الحاليّة نحو مراجعة المؤشّر بُغية تطويره واستكمال البيانات المنقوصة. ويهتمّ هذا الفصلُ بعرض حصيلة عمليّة المراجعة وأهمّ التعديلات التي أُدخلت على الصّيغة السابقة لعام 2015 ودوافعها؛ موضّحاً الخطوات المنهجية المتّبعة ومختلف المعالجات الإحصائيّة المعتمدة للتثبت من شروط القياس النفسي المستوجبة. علاوةً على ذلك، يُقدّم الفصلُ أبرز نتائج مؤشّر التعليم ما قبل الجامعي في صيغته الجديدة، بعد تطوير تركيبته وتحديث بياناته. وستكون البدايةً تذكيراً موجزاً بالخيارات المفاهيمية والمنهجية التي بُني عليها المؤشّر، حتّى تكون الصّورة كاملة¹².

تذكيرٌ بالأسس المفاهيمية والمنهجية

الأسس الفكرية والمفاهيمية

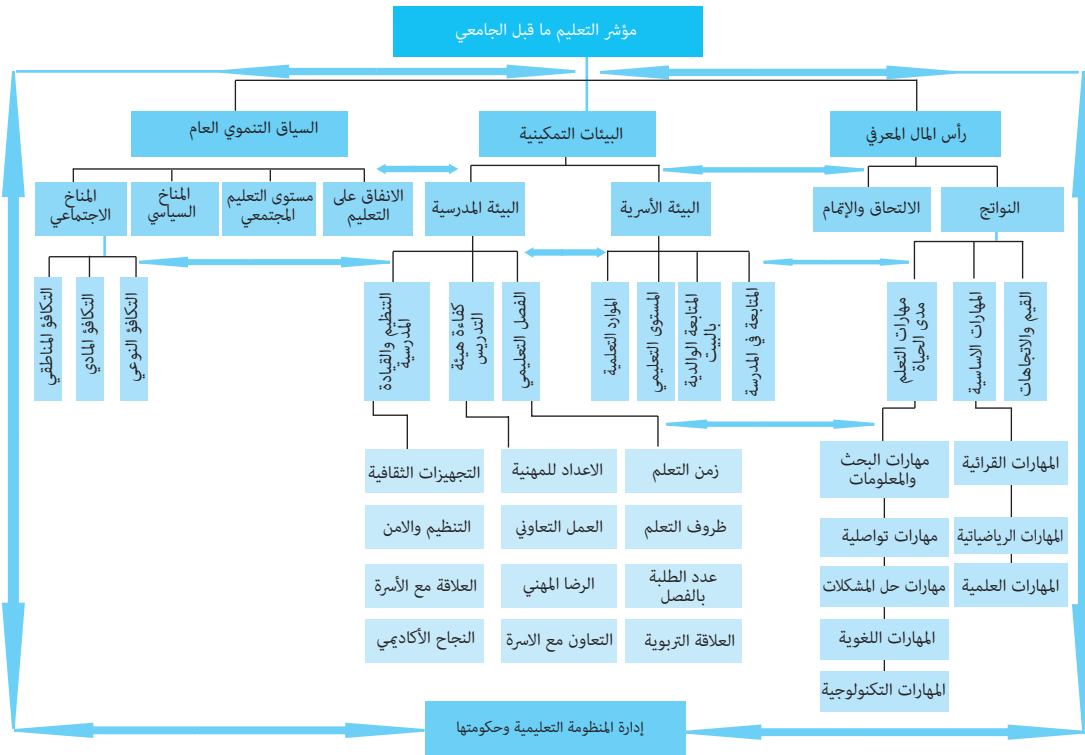
استندت عمليّة بناء هذه الصّيغة الأولى لعام 2015 إلى جملة أسسٍ تمثّلت أولاً في الرؤية التي تبنتها تقارير المعرفة العربيّة الثلاثة التي "ربطت المعرفة بالتنمية، وأنزلت مشروع الولوج إلى مجتمع المعرفة، وفي تحقيق اقتصاد المعرفة في إطار مشروع متكاملٍ يستهدف إعداد رأس مالٍ بشريٍّ على درجةٍ عاليةٍ من الفاعلية المعرفية (مهاراتٍ قرائية، علمية، إلخ.)، والمجتمعية (قيمٍ واتجاهاتٍ وسلوكياتٍ تُكرّس مبادئ المواطنة الإيجابية والمشاركة الفاعلة في الحياة العامة)، والاقتصادية (الانخراط في سوق العمل، والمساهمة في تنمية الاقتصاد) وغيرها"¹³؛ كما سعت "التوفير بيئاتٍ تمكينيةٍ حاضنةٍ ومحفّزةٍ على اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوطينها"¹⁴. ويتمثّل الأساس الثّاني في توسيع مفهوم الأداء المعرفي بحيث يتجاوز المؤشّر التّركيز على النواتج المعرفية الصّرفة، ليهتمّ بالأبعاد الوجدانية والجوانب القيميّة؛ وليسلّط الضوء كذلك على شبكةٍ من التّفاعلات بين هذه

النّواتج وما يحيط بها من متغيّراتٍ شخصيّة وأُسرية، وظروفٍ سياسيّة واجتماعية واقتصاديّة. أمّا الأساس الثّالث فيتمثّل في البعد الوظيفي للمؤشّر، بحيث لا يكون غايةً في حدّ ذاته، ولا تكون المعطيات الكميّة التي يُفرض إليها منتهى الإنجاز، وإنما تُحدّد قيمته بما يؤديه من وظائفٍ 'إخباريّة' أو حتى 'استخباراتيّة'؛ كفيّلة بتوفير معلوماتٍ تُنير القرار التّربوي، وتساعد على رسم سياساتٍ تطويريّة صائبةٍ وناجحة.

الخيارات المنهجية

ارتكزت عمليّة بناء المؤشّر على أدواتٍ متنوّعة تمثّلت في إنجاز دراساتٍ مكثّبة تناولت عدداً من التّقارير الصّادرة عن المنظّمات الإقليميّة والدوليّة المهتمّة بالشأن التّعليمي (مثل الألكسو، واليونسكو، ومنظمة التّعاون والتنمية الاقتصادية، وبرنامج الأمم المتّحدة الإنمائي)، بهدف الاطلاع على المنهجيات والتقنيّات وقواعد البيانات المعتمدة في قياس تطوّر النّظم التّعليميّة ومقارنتها. وقد عُقدت ورشّة عملٍ إقليميّةٍ مع خبراءٍ من عدّة دول عربيّة، ورافقتها سلسلة من المشاورات الفرديّة المعمّقة حول مسائل مفاهيميّة وتقنيّة متعلّقة ببناء المؤشّر؛ أُجري بعضها عن بُعدٍ (عبر وسائل التفاعل الإلكتروني)، وبعضها الآخر على هامش الورشة الإقليميّة المذكورة آنفاً. بالإضافة إلى كل ذلك، استعين بثلاث أوراقٍ مرجعيةٍ أنجزها ثلاثة خبراءٍ من تونس وفلسطين والمغرب، تناولت مواضيعٍ مختلفة ذات صلة بمكوّنات مؤشّر التعليم.

جرت مسيرته بناء هذا المؤشّر على أربع مراحلٍ متكاملةٍ، وهي باختصار: مرحلة تحضيرية بدأت بتجميع وتوصيف المؤشّرات التّعليميّة المتداولة، أفضت إلى مرحلةٍ تحليليّة تمثّلت في محاولة تسليط نظرةٍ نقديةٍ على تلك المؤشّرات للوقوف على مواطن قوتها وضعفها؛ ثمّ كانت مرحلة البناء التي تركّزت على وضع تركيبية المؤشّر. وانتهت المسيرة بمرحلة تطبيق المؤشّر على ما توفّر من البيانات والتثبت والتحقّق من سلامة بنيته واستجابته للشروط القياسيّة المتعارف عليها عالمياً¹⁵.



معالجة البيانات والأبحاث التابع للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي¹⁷.

بالرجوع إلى تقرير مؤشر المعرفة العربي لعام 2015، وتحديدًا إلى خاتمة الفصل الثاني، تُوجد مجموعته توجيهات اقترحت كأفاق للتطوير، من أهمها:

- التأكيد على ضرورة التصدي لمسألة نقص البيانات بغيّة إتاحة الفرصة على نحو أكبر لتجريب المؤشر بكامل فروعه، بما من شأنه أن يساعد على التحقق من صدقه وثباته؛
- إغناء التركيبة المقترحة بمؤشرات أخرى للعدالة والإنصاف في علاقتهما بكل مكونات المنظومة التعليمية؛
- ربط مؤشر التعليم ما قبل الجامعي وركائزه بما أفرزته مراجعة الأجندة التنموية لأهداف التنمية المستدامة لعام 2030، وما وضعت من أهداف ومؤشرات؛ ما يُضفي على المؤشر بُعدًا دوليًا يُمكن من توفير أسس لإجراء مقارنات دولية؛
- وضع توصيات أخرى تخص العمل على المدّين المتوسّط والبعيد، مثل التشبيك مع الهيئات المعنية

هيكله المؤشر للعام 2015

بناءً على ما تقدّم، أُقترح مؤشر مركّب يستند إلى أربع ركائز رئيسية متفاعلة ومتكاملة، هي:

- ركيزة رأس المال المعرفي؛
- ركيزة البيئات التمكينية؛
- ركيزة السياق التنموي العام؛
- ركيزة إدارة وحوكمة المنظومة التعليمية.

عرض التعديلات التي أدخلت على الصيغة السابقة للمؤشر

منطلقات عملية المراجعة

انطلقت عملية المراجعة مما انتهت إليه عملية بناء المؤشر في المرحلة السابقة، وتحديدًا من نتائج المعالجة الإحصائية وملاحظات الخبراء المستشارين؛ كما تدعّت العملية بما أفضت إليه الاجتماعات التي عُقدت مع عددٍ من المنظمات الدولية ذات العلاقة، مثل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية¹⁶، ومركز

بيانات التعليم على المستويين الوطني والدولي الذي من شأنه توفير زيادة السرعة والفعالية في الحصول على البيانات؛ والمبادرة إلى بناء أدوات منهجية تُمكن من تجميع البيانات المنقوصة، وفق خطة تحرك مدروسة.

وتمحورت المشاورات مع الهيئات الدولية المذكورة آنفاً حول جوانب مختلفة هي:

- جوانب إحصائية: تبادل المجتمعون الرأي حول بعض الخيارات الإحصائية المتعلقة خصوصاً بكيفية التعامل مع البيانات المنقوصة، وتوزيع أوزان المحاور والتثبت من سلامتها، وطرق تطبيق البيانات.
- جوانب إجرائية: اقترح إجراء تنسيق مع معهد اليونسكو للإحصاء والبنك الدولي المهتمّة بدول أفريقيا والشرق الأوسط، لتوفير البيانات وتحقيق التكامل (بغية عدم إنجاز العمل نفسه).

التعديلات ومبرراتها

بالنظر إلى الضواغط المحيطة بعملية المراجعة والتعديل، وعلى رأسها مسألة توفر البيانات، والفترة الزمنية المقررة لإنجاز المهمة، تركّزت التعديلات على الجوانب التالية:

- توسيع حضور التعليم ما قبل المدرسي حتى يعكس أهمية هذه المرحلة ودورها في بناء شخصية الطفل وتثقيته معرفياً ووجدانياً واجتماعياً للتعليم في مراحل التعليم اللاحقة. ففي الصيغة السابقة، اقتصر الحديث على المعدل الإجمالي للالتحاق بالمدارس في التعليم ما قبل الابتدائي، وهو جانب مهم يكشف عن مدى قدرة الدولة على توفير التغطية المطلوبة لهذه الفئة؛ لكن تظل هناك حاجة ماسة إلى الغوص أكثر في الجوانب النوعية. لذلك أضيف محوراً فرعياً ثالث بعنوان التربية ما قبل المدرسية تحت محور البيئة التمكينية.

منذ عام 2011، يدعو البنك الدولي، في استراتيجيته المتعلقة بالتعليم حتى عام 2020، إلى ضرورة

تشجيع التعلم في مراحل الطفولة المبكرة؛ مؤكداً على أهمية الاستمرارية، سواء داخل النظام المدرسي الرسمي أو خارجه. ويظهر علم تطوّر الأدمغة أنّ النموّ السليم لدماغ الطفل الناشئ يحتاج إلى رعاية وتغذية قبل وقت طويل من سن الدراسة الرسمية في السادسة أو السابعة من العمر. ولتحقيق هذه الإمكانية، من الضروري الاستثمار في برامج الرعاية الصحية قبل الولادة، وبرامج تنمية الطفولة المبكرة التي تشمل التعليم والصحة. ومن المهم للغاية في السنوات الأولى أن تراعى جودة التدريس، لإعطاء الأطفال القدرة الأساسية على القراءة والحساب التي يعتمد عليها التعلّم طيلة العمر¹⁸.

في السياق ذاته، أثبتت دراسات عديدة وجود ارتباط كبير بين التكوين التي يتلقاها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وتحصيله في مراحل التعليم اللاحقة. فقد أظهرت إحدى وعشرون دراسة أجريت في أميركا اللاتينية، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب آسيا، وجنوب شرق آسيا أنّ التحفيز المبكر للنموّ الذهني للطفل "نتائج إيجابية كثيرة على مسيرة حياته المستقبلية"¹⁹؛ كما "يؤدي توفير الرعاية والتعليم الجيدين للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى نتائج إيجابية أكبر بالنسبة للفئات المهمشة، ويشكل بالتالي استثماراً جيداً يولد آثاراً إيجابية طويلة الأجل على نتائج التعليم"²⁰. وبالتالي ينسجم اختيار إعطاء برامج الطفولة المبكرة حيزاً أكبر ضمن مؤشّر التعليم ما قبل الجامعي مع التوجّهات العالمية، ومع أهداف التنمية المستدامة لمرحلة ما بعد 2015 أو جدول الأعمال 2030.

استقيت المتغيرات المعتمّدة لتفعيل هذا الجانب من قاعدة بيانات منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)²¹ المتأثّرة من مسوحاتٍ دورية تجرى في دول العالم، بينها عددٌ من الدول العربية. وفي هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أنّ المجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة يوفر كمّاً هاماً من المعلومات حول الطفولة العربية وما يرتبط بها من مواضيع متعلّقة بالتنشئة الأسرية والمدرسية، لكن لا يمكن إدراجها ضمن متغيرات المؤشّر؛ لأنها تتأتّى من دراساتٍ ظرفية، وبالتالي يستحيل تتبّع تطوّر البيانات ومقارنتها زمنياً.

تعزيز حضور مجال استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية والإدارة المدرسية، اعتباراً للانتشار الكبير الذي تشهده تكنولوجيات الاتصال والمعلومات وتنوع استخداماتها في بيئة الفصل وخارجه؛ حيث أصبح إدماج الوسائط التكنولوجية في عملية التعليم والتعلم مطلباً أساسياً في مشاريع إصلاح المنظومات التعليمية. ولا يُقصد بذلك استخدام التكنولوجيا كغاية في حد ذاتها، وإنما توظيفها لتطوير التعليم نحو الأفضل في المناهج التعليمية، وبرامج تأهيل المدرسين، وعمليات التخطيط والتسيير الإداري للمؤسسات التعليمية وغيرها.

فالتكنولوجيات الحديثة تتحدى المفاهيم التقليدية المتعلقة بأساليب التدريس وأنواع المهارات المستهدفة، وتفرض نموذجاً جديداً يفتح على آفاق معلوماتية واسعة وينطوي على تحولات جوهرية في أدوار الأطراف التعليمية. ويمكنها "تحسين عملية التعليم/ التعلم من خلال إصلاح أنظمة توصيل التعليم التقليدية، تحسين نوعية نتائج التعلم، تسهيل تكوين المهارات الفنية، ديمومة التعلم مدى الحياة وتحسين إدارة المؤسسة"²².

أدى هذا الوعي بدور تكنولوجيات الاتصال والمعلومات في تجويد الفعل التعليمي إلى استحداث مؤشرات لتتبع عملية تطبيق هذه التكنولوجيات وآثارها؛ مثل شبكة المعلومات الخاصة بالتعليم في أوروبا²³ التي تضم مجموعة من المؤشرات حول استخدام التكنولوجيا في نظم التعليم الأوروبية، ومركز البحث والتجديد التعليمي التابع لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الذي يؤمن سلسلة من دراسات الحالة حول إدماج التكنولوجيات في مجال التعليم²⁴. وقد بادرت أيضاً دول عديدة، مثل الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وسنغافورة والصين، إلى وضع معايير إرشادية ومعايير اعتماد خاصة باستخدام التكنولوجيات في التربية والتعليم؛ لكن جميع التجارب اتفقت على أن تزويد المدارس بأدوات تكنولوجيا المعلومات ليس كافياً لإحداث تغييرات ملحوظة في جودة التعليم المقدم. وعلى الرغم من أن بإمكان تكنولوجيات الاتصال والمعلومات تسهيل العملية التعليمية وتطويرها من

جميع الجوانب، وقد تكون في بعض الأحيان كدافع إلى التجديد والابتكار، لكنها تتطلب تنفيذ أنشطة إضافية لدعمها؛ أهمها تأهيل المدرسين، وإيجاد هيكل للمساعدة الفعّية.

من هذا المنطلق، ارتأى فريق المؤشر أن يوسع دائرة الاهتمام بتكنولوجيات التعليم عبر التركيز على استخداماتها في العملية التعليمية/التعلمية بهدف تحسين جودة التعليم؛ وفقاً لما أثبتته الدراسات من ارتباط بين تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النظم المدرسية وبين تحسن مستويات تحصيل الطلبة في القراءة والرياضيات والعلوم²⁵. فأدمجت مجموعة من المتغيرات تتعلق باستراتيجيات إدماج تكنولوجيات التعليم في المناهج، وتدريب المدرسين على توظيفها في عملهم، والتجهيزات المتوفرة في المدارس.

• إدراج البعد الصحي ضمن محاور مؤشر التعليم ما قبل الجامعي وتحديدًا ضمن المحور الرئيسي الثالث المتعلق بالسياق التنموي، لأن فعالية المنظومة التعليمية التي تتفاعل مع المناخ السياسي والاجتماعي والمادي تتفاعل أيضاً مع الوضع الصحي تأثيراً وتأثراً.

فالطفل الذي ينعم بالرعاية الصحية الكافية خلال السنوات الأولى من حياته، وتتوفر له الخدمات الصحية الأساسية في المؤسسات التربوية، تكون حظوظه أوفر في التعلم وتنمية قدراته، وتحقيق التكيف المدرسي. في المقابل، بقدر ما ينتشر التعليم وترتفع مستوياته داخل المجتمع، يزداد الوعي لدى المواطنين بالمخاطر التي تهدد الصحة وقدرتهم على توقيها. لذلك كانت الصحة هدفاً أساسياً من الأهداف الإنمائية للألفية، وتشكل اليوم الهدف الثالث في قائمة أهداف التنمية المستدامة²⁶؛ حيث تجدد التأكيد على ضرورة ضمان حياة صحية وتعزيز الرفاه للجميع من جميع الأعمار، من خلال توفير التغطية الصحية والرعاية الصحية الجيدة للجميع.

يقتضي المناخ الصحي الملائم للمعرفة، والمساهمة في تحقيق التنمية، إرساء نظام صحي يوفر خدمات

عالية الجودة لجميع الناس. ويؤدي غياب ذلك إلى تدهور الحالة الصحية لأفراد المجتمع وانخفاض قدراتهم الإنتاجية، وانخفاض العمر الإنتاجي للإنسان ومعدل توقع الحياة؛ الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى ضياع جزء من الناتج القومي المتوقع تحقيقه، ما ينعكس سلباً على الناتج القومي والاقتصاد الوطني عموماً. إلا أن المتبّع لواقع المنطقة العربية يلاحظ تبايناً كبيراً على عدة مستويات، مثل نوعية الخدمات المقدمة وتقريبها من المواطن، والمرافق اللوجستية الضرورية، والقدرة على توفير الأدوية والتلقيح اللازمة في الوقت المناسب وبالكمية المطلوبة، فضلاً عن توفير التمويل الكافي.

في هذا الإطار، يُصدر المرصد الصحي العالمي التابع لمنظمة الصحة العالمية مطبوعاً سنوياً بعنوان "الإحصاءات الصحية العالمية"، يُقدّم فيه مجموعة إحصاءات متعلّقة بالمؤشرات الصحية الرئيسية؛ مرفقةً بتقرير موجز عن التقدم المحرّز سنوياً في بلوغ الأهداف الإنمائية للألفية المتعلّقة بالصحة²⁷. وتُعتبر زيادة الإنفاق على الصحة من أهمّ المؤشرات التي تُسلط عليها الاهتمام بانتظام الجهات المختصة بمتابعة قطاع الصحة؛ باعتباره من المتطلّبات الأساسية للإسراع بالتنمية المستدامة في الدول النامية. بالتالي، اعتمد فريق التقرير في قياس "السياق الصحي" على مجموعة من المتغيّرات التي ينشرها المرصد وتأخذ بعين الاعتبار مسألة الإنفاق الصحي؛ إلى جانب جوانب نوعية أخرى أكثر تفاعلاً مع قضية جودة التعليم، مثل الصحة العقلية.

• إيجاد مؤشرات تُحوّل متابعة أوضاع الفئات ذات الاحتياجات الخاصة ومدى النجاح في إدماجها (مثل ذوي الإعاقات، والموهوبين)، تكريساً لمبادئ العدالة والإنصاف، وحقّ كلّ طفل وشاب في التمتع بتعليم جيّد يستجيب لاحتياجاته ويراعي الفوارق الفردية لجمهور المتعلّمين.

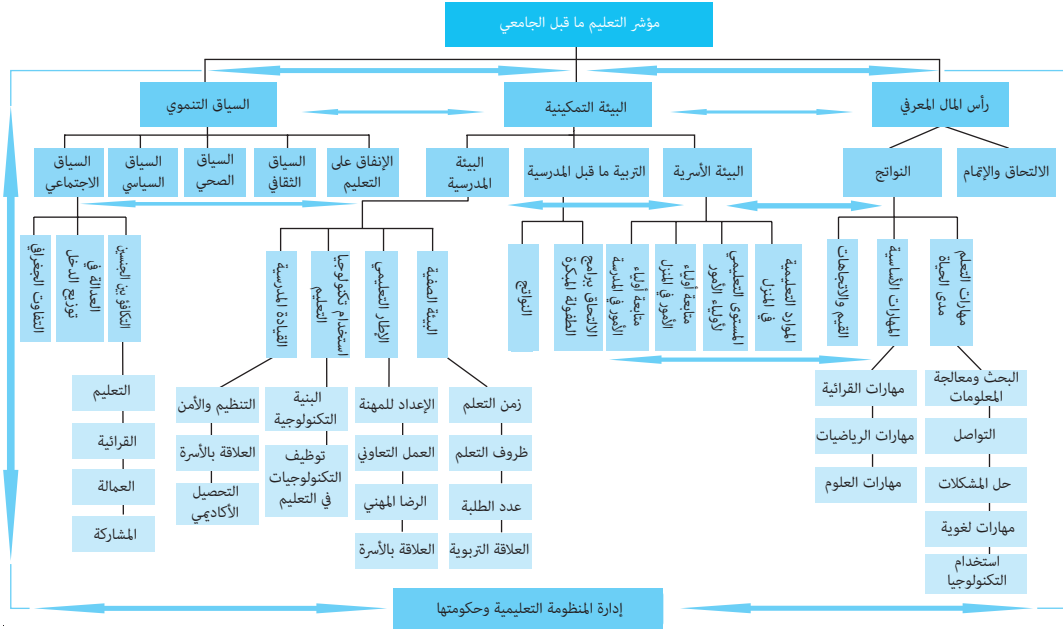
فقد أورد الهدف العاشر من جدول أهداف التنمية المستدامة، "الحدّ من انعدام المساواة داخل البلدان وفيما بينها"²⁸، توصيةً باتّباع سياساتٍ شاملة من حيث المبدأ؛ على أن تولي الاهتمام في الوقت ذاته إلى

احتياجات الفئات السكانية المستضعفة والمهمّشة، وتمكين وتعزيز الإدماج الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للجميع، بغض النظر عن السنّ أو الجنس أو الإعاقة أو الإنتماء العرق أو الإثني أو الأصل أو الدين أو الوضع الاقتصادي أو غير ذلك²⁹. وإذا كان قانون الظواهر الطبيعية يقول إن أغلب الخصائص الإنسانية (الفزيائية والعقلية والحسية والاجتماعية الانفعالية والتواصلية، وغيرها) تتقارب في أي مجتمع، بحيث تحوم حول قيمة وسطى تُعتبر عادية. في المقابل، يمكن أن تظهر أقليتان: إحداهما تنحرف يميناً لتكون أعلى من المستوى العادي، والأخرى تنحرف يساراً لتكون أقلّ من المستوى العادي؛ ما يعني أن هاتين الفئتين تقعان على طرفي منحنى التوزيع الطبيعي لاختلاف قدرات أصحابها عن أترابهم الذين يُعتبرون 'عاديّين'. ولعلّ من أبرز الحالات التي تواجهها النظم التعليمية هم ذوو المواهب من ناحية، وذوو الإعاقات من ناحية أخرى. فأفراد هاتين المجموعتين يُعتبرون من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأنهم من الفئات المعرضة للتهميش، ويتهددهم خطر الإقصاء إذا لم يجدوا الرعاية الكافية.

لذلك، ارتأى فريق المؤشر أن من الضروري لأيّ مؤشر يروم رصد فعالية النظم التعليمية أن يأخذ بعين الاعتبار مدى اهتمام راسمي السياسات التعليمية بهذه الفئات الخاصة من الطلبة؛ من خلال ما يتخذونه من تدابير استثنائية، وما يُوفّرونه من برامج خاصة وخدمات إضافية لهيئة الظروف المناسبة التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة على التعلّم، وتنمية قدراتهم، وتأكيد ذواتهم واندماجهم في المجتمع. هنا، تجدر الإشارة إلى وجود تفاوت في درجة الاهتمام بين ذوي الإعاقات وذوي المواهب. فكثيراً ما يُركّز على الفئة الأولى على حساب الثانية، سواءً على المستوى الوطني أو حتى على مستوى الاتفاقيات الدولية والأهداف العالمية (على سبيل المثال، يُوجد بين 10 أهداف متعلّقة بالتعليم في جدول أعمال التنمية المستدامة 2030 اثنان يحتويان على إشارة إلى ذوي الإعاقة³⁰، بينما لا توجد أيّ إشارة إلى التواضع أو الموهوبين). وفي حين تُوجد اتفاقية أممية متعلّقة بذوي الإعاقة،

الشكل 4:

النموذج المعدل لمؤشر التعليم ما قبل الجامعي



يتطلب تفعيل المحور الرئيسي الرابع، "إدارة المنظومة التعليمية وحكومتها"، توفر معلومات موثوقة عن كيفية قيادة النظم التربوية وأساليب حوكمتها (مثل أشكال إدارة مختلف الأجهزة المسؤولة، وتوزيع السلطات على المستويين المركزي والمحلي، وعمليات الرصد والتقييم، ونظم المراقبة والمساءلة، وغيرها)؛ لكنّ مشكل نقص البيانات المطروح سابقاً لا يزال قائماً.

فالمبادرة الوحيدة التي انطلقت في هذا الاتجاه، ويمكن أن تُفيد المهتمين بهذا الشأن هي مبادرة أسلوب النظم من أجل تحسين نتائج التعليم³¹، لم تكتمل بعد. ويُنتظر أن تُساعد الأدوات التي أُعدت في هذا الإطار الدول على إجراء تقييمات وتحليلات شاملة لسياساتها ومؤسساتها التعليمية؛ من شأنها أن تزود أصحاب المصالح بأداة لحوار فعال بشأن السياسات. وتسدّ نقصاً خطيراً في البيانات والمعارف الخاصة بالسياسات على مستوى العالم بشأن ما هو أهم إجراء لتحسين نوعية التعليم³².

بخصوص الأوزان النسبية لمختلف مكونات الصيغة الجديدة للمؤشر، يتواصل العمل مبدأً إعطاء الوزن الأكبر للمحور الأول، أي رأس المال

لا تُوجد اتّفاقية تهتمّ بالفئة المقابلة. ورغم أن المنظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) قد بادرت منذ سنوات إلى وضع استراتيجية عربية لرعاية المهنيين في الوطن العربي، لكنّ لم تُرافق أيّ إجراءات عملية لقياس ومتابعة تنفيذها؛ كما لا تُوجد ضمن المؤشرات التي يحتضنها مرصد التربية العربي أيّ بيانات حول الموضوع.

بُنيت الرؤية، التي قادت تقارير المعرفة سابقاً ومؤشر المعرفة العربي حالياً، على فكرة إرساء منظومات تعليمية جيدة تُمكن من إعداد أجيال قادرة على المساهمة بكفاءة واقتدار في تأسيس مجتمع المعرفة والتحوّل إلى اقتصاد المعرفة؛ بفضل إرساء بيئة تمكينية محفزة وحاضنة تقوم على مبادئ احترام حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية. وانسجاماً مع هذه الرؤية، رأي فريق المؤشر أنّ لا مناص من إدراج متغيرات ذات صلة بالمتطلبات التشريعية والمؤسسية والتنظيمية والتعليمية التي تُجسد الحرص على إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة بأنواعهم ضمن المحور الفرعي: "البيئة المدرسية". وتشكّل هذه الخطوة تحدياً لمؤشر المعرفة العربي لأنه يقتضي، على المدى القريب، إنجاز مسوحات منهجية ومنتظمة لجمع البيانات المطلوبة.

كشفت عنها دراساتٌ دوليةٌ أخرى مثل " تيمس " و"بيزا". وقد فاقت درجات المؤشر في كل من قطر والإمارات والبحرين 70 من 100.

لهذا التحسن المطرد في الأداء التعليمي في معظم دول الخليج ما يُفسره على أرض الواقع، وبخاصة إذا ما رُجع إلى بعض المؤشرات التنموية. فلو نُظر مثلاً إلى مؤشرات الطاقة الابتكارية وتوطين التقنية، أو دليل الابتكار العالمي، أو مؤشرات التنافسية العالمية، أو مؤشرات التنافسية العربية وغيرها، لتبين أنها تشهد بدورها على تفوق هذه الدول على نظيراتها في المنطقة العربية، وحتى في بعض المناطق الأخرى أحياناً. ولا يتعلّق الأمر، كما يعتقد الكثيرون، بوفرة الموارد المادية، الناجمة عن امتلاك دول الخليج للثروة النفطية؛ إذ ثمة دول عربية تمتلك الثروة نفسها أو ثرواتٍ مختلفة، لكنها تظل متأخرة حتى عن دولٍ أخرى أقل منها موارد طبيعية ومادية.

في الطرف المقابل، تظهر مجموعةٌ أخرى من الدول العربية لم تتجاوز فيها قيمة المؤشر درجة المتوسط (50 من 100). وتتسم هذه المجموعة بكونها تعيش أوضاعاً متوترة، نتيجة أزمات اجتماعية وسياسية لدى بعضها أو حروب ونزاعات لدى بعضها الآخر؛ ما يؤكّد على نحوٍ غير مباشر مدى ارتباط أداء النظم التعليمية بالسياقات الاجتماعية والسياسية

المعرفي، 40 في المئة؛ وتوزيع الـ60 في المئة الباقية بالتساوي بين المحاور الثانية المتبقية: البيئة التمكينية والسياسي التنموي؛ على أن تُوزع هذه النسب بالتساوي بين مختلف فروع كل محور.

النتائج

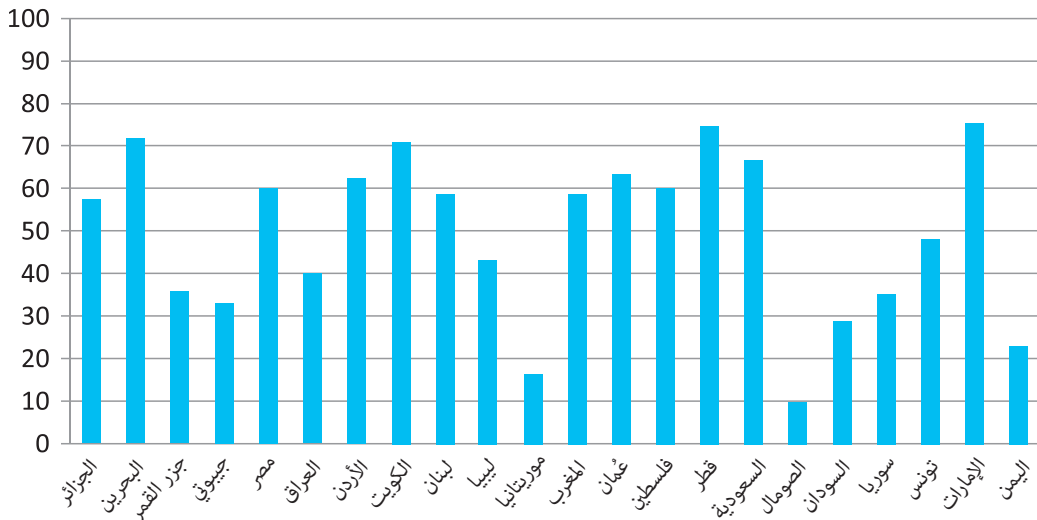
يتعلّق هذا الجزء بتقديم قراءة وصفية تحليلية للنتائج التي أفرزتها عملية احتساب مؤشر التعليم ما قبل الجامعي بمختلف تفرعاته. ولا تتعلّق الغاية الأساسية بضبط قوائم ترتيبية لنتائج الدول في مختلف محاور المؤشر ومكوناته، بقدر ما يُرام تحقيق أمرين هما:

- إثارة تساؤلاتٍ حول قضايا قد تُشير إليها الأرقام بما يدفع إلى تعميق النظر فيها، بغية الوصول إلى تشخيصٍ يُهدد لإيجاد حلولٍ ملائمة؛
- لفت الانتباه إلى بعض التجارب العربية الناجحة بهدف الاستفادة منها، وفسح المجال لتعاونٍ عربي-عربي.

يبين الشكل 5 النتائج الإجمالية لمؤشر التعليم ما قبل الجامعي، المركب من ثلاثة محاور رئيسية (رأس المال المعرفي، والبيئة التمكينية، والسياسي التنموي)، وجود مجموعة دولٍ تحتل الصدارة، جميعها من دول الخليج العربي. وهذا يلتقي مع الاتجاهات التي

الشكل 5:

نتائج الدول العربية في مؤشر التعليم ما قبل الجامعي



التمكينية (عمان والمغرب والسعودية)، وفي محور السياق التنموي (مصر والجزائر ولبنان). ويلاحظ أيضًا أن ثلاث دول سجّلت درجاتٍ فوق المتوسط في واحدٍ من المحاور (تونس وجيبوتي في محور السياق التنموي، والعراق في محور البيئة التمكينية)؛ فيما ظلّت المحاور الرئيسية الثلاثة لبقية الدول تتفاوت في بُعدها عن المتوسط (الشكل 6).

عند احتساب معاملات الارتباط بين هذه المحاور الرئيسية، تبين بالفعل وجود علاقة موجبة بينها، لكنّها لم تكن بالقوة التي تسمح بالإقرار بوجود انسجام كبير بين الجهود الرامية إلى النهوض بمختلف ركائز المنظومة التعليمية. فقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.573 و0.668، ما يدعو إلى مزيدٍ من التنسيق والتكامل.

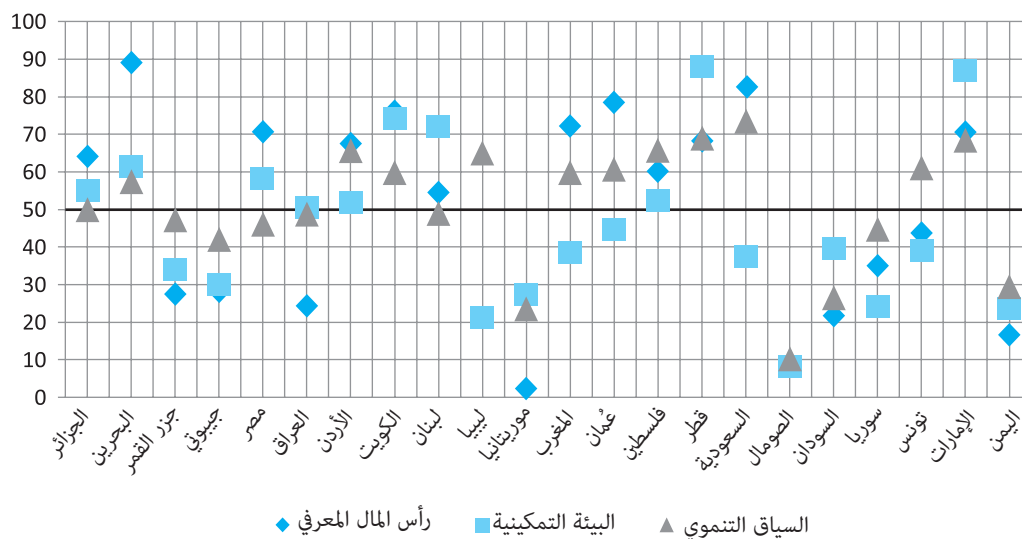
بالنسبة إلى المحاور الفرعية، تجدر الملاحظة إلى أنّ مشكلة نقص البيانات حالت دون إمكانية احتساب درجاتها في عددٍ من الدول. على سبيل المثال، لم تُحتسب قيمة المحور الفرعي المتعلق بالنواتج لسبع دولٍ بينها مصر وليبيا. ولم تُحتسب أيضًا قيمة المحور الفرعي المتعلق بالبيئة الأسرية في 11 دولةً، بينها الجزائر ومصر والكويت والعراق؛ وكذلك الأمر في المحور الفرعي المتعلق بالتربية ما قبل المدرسية (في سبع دولٍ، بينها الإمارات والبحرين والكويت

والاقتصادية المحيطة بها. فقد جاء في تقرير اليونيسف، "التعليم في خط النار"³³، أنّ الاضطرابات والنزاعات المسلّحة المتزايدة في منطقة الشرق الأوسط منعت ما لا يقلّ عن 13 مليون طفلٍ من تلقّي التعليم في مدارس كلٍّ من سوريا والعراق واليمن وليبيا والسودان، أي ما يعادل نسبة 40 في المئة من إجمالي عدد الأطفال في سن الدراسة في هذه الدول. فأضرار النزاعات والحروب لا تُدمر البنى التحتية فحسب، وإمّا أيضًا تدفع المعلمين إلى التخلي عن وظائفهم، وتُفقد الأطفال الرغبة في الدراسة والتعلّم. في هذا الصدد يقول بيتر سلامة، المدير الإقليمي لليونيسف في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: "لم تقتصر الأضرار على الأضرار المادية في البنية التحتية للمدرسة فحسب، بل امتدت لتشمل جيلًا كاملًا من أطفال المدارس يشعرون بالاحباط بينما يشهدون تحطم آمالهم وطموحاتهم المستقبلية"³⁴.

على صعيدٍ آخر، كشفت نتائج المحاور الرئيسية عن الاتجاهات العامة نفسها تقريبًا. فإذا سلّط الضوء على الدول الحاصلة على 50 في المئة من الدرجة الإجمالية، يتبيّن أنّ 6 منها (البحرين والإمارات وقطر والكويت والأردن وفلسطين) حافظت على مراكزها فوق درجة المتوسط في المحاور الثلاثة؛ مع تفاوتاتٍ كبيرة في الدرجات بين الدول. وسجّلت دولٌ أخرى هبوطًا إلى ما دون المتوسط في محور البيئة

الشكل 6:

نتائج الدول العربية في المحاور الرئيسية لمؤشر التعليم ما قبل الجامعي



والسعودية). وهذا معطى مهم في حد ذاته لأنه يُشير إلى نقص الاهتمام بهذه البيئات، وبالتالي إلى عدم القدرة على تتبّع تطورها وتوجيهها نحو تحسين أداء المنظومة التعليمية.

ويشير ما توفّر من البيانات إلى وجود تفاوتات كبيرة، تظهر على صعيدين: بين الدول العربية، وبين مكوّنات المحاور الفرعية داخل الدولة الواحدة:

- بالنسبة إلى المحور الرئيسي الأول، رأس المال المعرفي، المكوّن من محورين فرعيين هما الالتحاق والإتمام، والنواتج، يُلاحظ وجود تقدّم في المحور الأول في أغلب الدول العربية (سُجّلت أعلى درجة في عُمان، 92.39)، مقابل انخفاض واضح في جيبوتي واليمن والعراق وسوريا واليمن. وفي مستوى النواتج، فقد حصلت 10 دول على درجات تفوق المتوسط، تأتي في مقدّمها البحرين والسعودية والإمارات والمغرب؛ بينما حصلت 5 دول على ما دون ذلك، وبقيت 7 دول خارج دائرة المقارنة والتحليل لغياب الحد الأدنى من البيانات.

- بالنسبة إلى المحور الرئيسي الثاني، البيئة التمكينية، تُشير الدرجات المسجّلة إلى تفاوت الاهتمام بالمحاور الفرعية المكوّنة له. ففي الفرع المتعلّق بالبيئة الأسرية، لم يتعدّد عدد الدول التي جاءت فوق خطّ المتوسط 5، هي قطر والإمارات والبحرين والأردن ولبنان. وفي المحور الفرعي المتعلّق بالتربية ما قبل المدرسية، حصلت 7 دول فقط على درجات تساوي 50 أو أكثر، على رأسها لبنان بدرجة 95.92. وكانت درجات البيئة المدرسية أفضل نسبياً من حيث عدد الدول الحاصلة على المتوسط فما فوق (13 دولة)، في مقدّمها قطر والإمارات والكويت). وعموماً، يُستشفّ من هذه النتائج أنّ هناك اهتماماً في أغلب الدول العربية بتحسين بيئة التعلّم من خلال توفير التجهيزات التعليمية الضرورية، وتدريب المعلمين، والحدّ من الاكتظاظ داخل الصفوف، وإقامة علاقات تعاون وتشارٍ مع أولياء الأمور، إلى غير ذلك؛ وهذه كلها إجراءات مطلوبة ومهمّة، لكنّها لا تكفي وحدها لكسب رهان جودة المخرجات. لذا تبدو الحاجة ملحّة

إلى توجيه الجهود العربية نحو مزيد من العناية بأساليب التنشئة الأسرية، ورياض الأطفال، وكلّ المؤسسات المسؤولة عن تربية النشء لتؤدّي دورها على أكمل وجه؛ كما يتعيّن أن تُولي هذه الجهود أهمية أكبر لعمليات التتبّع والتقييم الخاصة بهذه المؤسسات، وما يتطلبه ذلك من تجميع منتظم للبيانات الضرورية.

- بالنسبة إلى المحور الرئيسي السياقي التنبؤي، يُلاحظ وجود ارتباطات موجبة قوية بين مختلف محاوره الفرعية؛ حيث كانت أعلى معاملات الارتباط بين السياقين الصحي والاجتماعي (0.896)، وبين السياق الصحي والسياق الثقافي (0.811). وقد تفاوتت درجات هذه المحاور الفرعية من دولة إلى أخرى، وكذلك داخل الدولة ذاتها. وعند التأمل في درجات الدول التي أمكن احتساب قيمها الفرعية الخمس، يُلاحظ أنّ واحدة فقط حافظت على مركزها فوق المتوسط، وهي السعودية؛ بينما سجّلت كل من الإمارات وقطر والبحرين وعُمان والأردن درجات تفوق المتوسط في أربع فقط وهي السياق الثقافي، والسياق الصحي، والسياق السياسي، والسياق الاجتماعي. في ما عدا ذلك، راوحت بقيّة الدول مواقعها من المتوسط صعوداً في بعض المحاور، ونزولاً في أخرى؛ ما يدلّ على غياب اتّجاه واضح ومتوازن في التعاطي مع أبعاد التنمية المختلفة.

وكشفت عملية المقارنة الداخلية لأداء الدول في مختلف المحاور الفرعية عن مسألة جديرة بالاهتمام تتمثّل في حجم الإنفاق على التعليم وارتباطه بجودة المنظومة التعليمية، حيث حصلت ست دول على درجات تفوق المتوسط (تراوحت بين 61.27 في سوريا و80.12 في تونس)؛ غير أنّ دراسة العلاقة بين هذا المعطى والنتيجة الإجمالية لمؤشر التعليم ما قبل الجامعي أكّدت غياب ارتباط إحصائيّ دالّ بينهما. وهذا ما يؤكّد ما ذهبت إليه تقارير سابقة، منها تقرير البنك الدولي وتقارير المعرفة العربية، من أنّ عوائد المخصّصات المالية على العملية التعليمية داخل الصف، وعلى جودة التعلّمات، ما زالت ضعيفة جداً؛ لأن معظمها يُستهلك في البنى التحتية، والأجور، والمسائل اللوجستية. ولا يعني هذا عدم

أهمية الموارد المادية في النهوض بالمنظومة التعليمية، إلا أن هذه الموارد، سواءً قلت أو كثرت، لا يمكن أن تُثمر ما لم تتوفر رؤية استراتيجية تؤمن بأولوية المشروع التربوي، وقيادةً حكيمةً مستنيرةً وقادرةً على تسييره بفعالية، وإرادةً مجتمعيةً حاضنة تدعم الجهود التطويرية باستمرار.

بعيداً عن المقارنات الشكلية وما تُفضي إليه من ترتيبٍ تفضلي، وما قد تُثيره من حساسياتٍ مختلفة تدفع إلى التركيز على المراتب أكثر من الانكباب على استنطاق الأرقام وما تُشير إليه من إشكالياتٍ جديرة بالاهتمام، تركّزت عملية تحليل نتائج مؤشر التعليم ما قبل الجامعي على استنباط التوجّهات الكبرى التي كشفت عنها القيم الإجمالية والتفصيلية. وساعد ذلك على تبيين مجموعة سماتٍ مميزة للنظم التعليمية العربية، وعددٍ من العوامل التي ربما تتحكم بها؛ ما يدعو تالياً إلى زيادة تسليط الضوء عليها عبر تحليلاتٍ إحصائية ونوعيةٍ معمّقة، تساعد على تحديد دورها الحقيقي وكيفية استثماره في عمليات الإصلاح والتطوير.

المنظومة التعليمية في ما بينها) والتفاعلات الخارجية (بين هذه المكونات ومجمل العوامل المحيطة، ذات التأثير المباشر فيها).

إلى جانب ذلك، ساعدت عملية التحليل على الكشف عن مواطن تميّز في عددٍ من الدول العربية؛ وهذه مسألة هامة جداً. فالضرورة تقتضي اليوم البحث عن التجارب الناجحة حيثما كانت للاستنارة بها. ويمكن لوجود هذه التجارب في دول المنطقة العربية تحقيق مكسبين. الأول كسب الوقت وضمان مواءمة التجربة المستلهمة للواقع، باعتبار تشابه الظروف والخصائص الثقافية؛ في حين أن الاستفادة من التجارب الناجحة في مناطق أخرى تتطلب عمليات تكييف قد تطول أحياناً، وربما تُفقد التجربة مرتكزات نجاحها في أحيانٍ أخرى. المكسب الثاني فسح المجال لأمام إرساء مشاريع عربية لتبادل الخبرات والتعاون المشترك؛ وبخاصة أن مواطن التميّز، كما بين سابقاً، ليست محتكرةً في دولة واحدة بل موزعةً على دول عديدة.

ختاماً

يمكن اعتبار هذه الصيغة المطوّرة من مؤشر التعليم ما قبل الجامعي إنجازاً مهماً في اتجاه توفير أداة منهجية؛ يمكن توظيفها في المنطقة العربية وخارجها لتتبع "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"³⁵. فمحاوَر المؤشر ومكوناته تشمل مفاهيم وقضايا عديدة مثل التكافؤ بين الجنسين، وبرامج الطفولة المبكرة، والقراءة للجميع، والمرافق التعليمية، وتوفير المعلمين المؤهلين، وقياس المعارف والمهارات والقيم، وغيرها؛ وهذه كلها ترتبط على نحو مباشر بمقاصد التعليم في الأجندة العالمية للعام 2030. عدا ذلك، تبقى مسألة توفير البيانات الضرورية لتفعيل المؤشر مسألة حيوية لا بد من وضع خطط فعالة لتأمينها بشكل منتظم، ووفق منهجية تضمن أكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية.

وتأكدت من خلال عمليات التحليل المقارن بين مختلف المحاور والمكونات التي ارتكز عليها مؤشر التعليم ما قبل الجامعي ضرورة تكريس مقاربة نسقية في التعامل مع القضايا المطروحة على النظم التعليمية؛ بحيث لا تُوجّه العناية إلى مكونٍ على حساب المكونات الأخرى، أو تُركّز الجهود على معالجة قضيةٍ بمعزلٍ عن القضايا الأخرى. فقد جرى الوقوف في أكثر من حالة على تميّز بعض الدول في مجالٍ معين، يقابله ضعف ملحوظ في مجالٍ آخر أو أكثر؛ الأمر الذي انعكس سلباً على الأداء العام للمؤشر ككل. فالرؤية التي قامت عليها خيارات مؤشر التعليم ما قبل الجامعي، والتي تُعتبر أن الارتقاء بنوعية النواتج التعليمية يرتبط بتحسين أوضاع البيئة التمكينية، وتوفر ظروفٍ سياقية ملائمة، تستوجب وضع سياسة متبصرة تُقرّ الإصلاحات المتعلقة بالتعليم؛ في ضوء شبكة من التفاعلات الداخلية (بين مكونات

- 1 اليونسكو، 2015أ.
- 2 اليونسكو، 2016ج.
- 3 اليونسكو، 2016ج.
- 4 البنك الدولي، 2011.
- 5 البنك الدولي، 2014.
- 6 البنك الدولي، 2014.
- 7 الأمم المتحدة، 2015.
- 8 الأمم المتحدة، 2016ب.
- 9 الأمم المتحدة، 2016ب.
- 10 اليونسكو، 2015ب.
- 11 اليونسكو، 2015د.
- 12 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2015.
- 13 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2015.
- 14 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2015.
- 15 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2015.
- 16 Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
- 17 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- 18 البنك الدولي، 2011.
- 19 اليونسكو، 2015د.
- 20 اليونسكو، 2015د.
- 21 UNICEF, 2016a
- 22 معهد اليونسكو للإحصاء، 2009.
- 23 Eurydice Network
- 24 OECD's Centre for Educational Research and Innovation (CERI)
- 25 OECD, 2014
- 26 الأمم المتحدة، 2015.
- 27 World Health Organization
- 28 الأمم المتحدة، 2015.
- 29 الأمم المتحدة، 2015.
- 30 الأمم المتحدة، 2015.
- 31 World Bank, 2016b
- 32 البنك الدولي، 2014.
- 33 اليونسف، 2015أ.
- 34 اليونسف، 2015ب.
- 35 الأمم المتحدة، 2015.

