



مؤشر التعليم
ما قبل الجامعي

تمهيد: أهمية التعليم ما قبل الجامعي، ودوره في تحقيق المعرفة من أجل التنمية

وحوكمتيه وعملياته لنحصل على مخرجات تعليم مُكِّن من تحقيق الديمقراطية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي، والانخراط في عصر المعرفة؛ أم من المجتمع وسياقاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تبني النظام التعليمي، وتوفر موارده، وتشكل بيئته التربوية، ليحصل المجتمع على الناتج التربوي المنشود من العناصر البشرية الداعمة للولوج إلى عصر المعرفة؟⁶. وشدد التقرير على «ضرورة تبني سياسات متكاملة في الإصلاح التربوي، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن تصبغ خطط الإصلاح التربوي جزءاً لا يتجزأ من خطط التنمية الشاملة».

المقاربات المعتمدة في مقارنة الأنظمة التعليمية ومتابعة تطورها⁷

تمتد جذور الاهتمام بالتربية المقارنة إلى أوائل القرن التاسع عشر مع مارك أنطوان جوليان⁸؛ لكن الفضل في إحياء هذا المفهوم وتفعيله يعود إلى الجمعية الدولية لتقويم الأداء التربوي⁹ التي انطلقت منذ ستينيات القرن الماضي في مناقشة الإشكاليات المرتبطة بتقييم التلاميذ والمؤسسات التعليمية، مستهدفة إرساء مشروع مشترك ذي طابع دولي يُمكن من مقارنة النظم التعليمية. وقد تسرب هذا الاهتمام بتقييم المردود الأكاديمي في الثمانينيات إلى عدد من بلدان العالم (مثل فرنسا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها) التي بادرت إلى وضع نظم وطنية للتقييم، ومقارنة أوضاعها التعليمية ببلدان أخرى «مرجعية» من محيطها.

منذ مؤتمر جوميتيان¹⁰، وهو أول حركة عالمية بشأن التعليم للجميع، التفت المنظمات الدولية مع مجموعة واسعة من الجهات المعنية، من أجل متابعة مسيرة البلدان في تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم للجميع التي حُدَّت لأفق العام 2015. وكشفت مختلف عمليات التقويم والمقارنة أن التقدم الكمي في أنظمة التعليم (والمتمثل في نسب الالتحاق، ومعدلات التسرب، وعدد الفصول...إلخ.) لم يعد كافياً لتحقيق التنمية المستدامة، بل لا بد من التفكير الجدي في تقدم نوعي يعكس طبيعته

يكتسي قطاع التعليم ما قبل الجامعي أهمية حيوية نظراً إلى دوره في وضع أسس بناء رأس المال البشري، ولأهميته المضاعفة، إذ يمثل في الوقت ذاته مدخلاً ومخرجاً في منظومة المعرفة، فضلاً عن ارتباطه الوثيق بسائر القطاعات التنموية. لذلك ما فتى الاعتراف العالمي بأهمية التعليم يتوسّع، مشكلاً نقطة التقاء محورية بين مختلف التقارير الإقليمية والدولية، على اختلاف رؤاها الفكرية ومقارباتها المنهجية.

يُمثل التعليم، بحسب تقرير منظمة المؤتمر الإسلامي، «العامل الجوهرية في الآفاق المستقبلية لدى الكثير من البلدان النامية. [...] ويظل (التعليم) في لب عملية تشكيل رأس المال البشري»¹. ويُمثل التعليم بحسب تقرير البنك الدولي «استثماراً استراتيجياً في التنمية»². وقد قدّمه تقرير اليونسكو على أنه «عامل أساسي لإيجاد مجتمعات عادلة ومسالمة، وقابلة للتكيف، وخالية من الفقر [...] والتعليم حق وأساس، وشرط لا بد منه لتحقيق التنمية المستدامة»³. واعتبرت الخطة العربية لتطوير التعليم في الوطن العربي النظام التعليمي «أحد أعمدة التحول الشامل، والمنتج الأساس لرأس المال المعرفي ورأس المال الاجتماعي والمؤسسي»⁴.

وشكل موضوع التعليم ما قبل الجامعي كذلك محوراً رئيسياً لتقرير المعرفة العربي للعام 2010/2011، معتبراً إياه «المدخل الرئيسي والطبيعي لإعداد النشء العربي، وتجهيزه بالمعرفة والمهارات والقيم التي تمكّن الأجيال من المساهمة في بناء مجتمع المعرفة والمنافسة العالمية»⁵. وقد سلط التقرير الضوء، عبر دراسات مكتبية ومُسوح ميدانية، على أداء نظم التعليم ومخرجاتها في نهاية المرحلة الثانوية، وعلى البيئات التمكينية المتفاعلة معها. وبخصوص علاقة التعليم بالتنمية، تطرّق التقرير إلى إشكالية التغيير في نظم التعليم، مشيراً إلى وجود علاقة جدلية قوية بين التعليم والمجتمع، اخترلها في سؤال مهم: من أين تكون بداية التغيير «من النظام التعليمي ومدخلاته

المهارات التي يكتسبها المتعلم في المدرسة. ومع بدايات الألفية الثالثة، وما رافقها من تطوّر هائل في وسائل الاتصال والتواصل، ومع ظهور مفاهيم العولمة، وظهور دراسات التقييم الدوليّة الواسعة النطاق كدراسات اليونسكو، والرابطة الدوليّة لتقييم الإنجاز التربوي، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والتحاق العديد من المنظمات الدوليّة الأخرى بموجة قياس التعليم، صار الحديث عن بناء مؤشرات تُمكن من إجراء مقارنات داخل النظام الواحد وبين الأنظمة التربويّة المختلفة ضرورة من ضرورات التطوير، وسعيًا إلى وُلوج مجتمعات المعرفة، والتنافس من أجل البقاء¹¹. ولم تقف المنطقة العربيّة بعيدة عن هذا الحراك؛ إذ كانت حاضرةً بأعداد متفاوتة في العديد من الدراسات والتقارير المهتمّة بجوانب متنوعة من المنظومة التعليمية، وعلى رأسها تحصيل الطلبة في موادّ ومستويات تعليمية معيّنة¹².

مع بداية تحضيرات العالم لمرحلة ما بعد 2015، بدأت قضايا نوعية التعليم تأخذ مكانةً أكبر في الأنظمة التربويّة، وصار الحديث عن المؤشرات التربويّة أكثر إلحاحًا، وأفردت لها وزارات التربية في معظم البلدان مساحات في أدبياتها، وتسابقت المنظمات الدوليّة إلى إصدار تقارير مفصلة عن المؤشرات التربويّة كموجّهات لأنشطة التطوير وإصلاح المنظومات التعليمية¹³.

أهمية المؤشرات التعليمية

إذا بات دور النظم التعليمية في دفع عجلة التنمية، عبر تزويدها بالطاقة المحركة لها، حقيقةً مسلمًا بها؛ فإن نجاحها في تحقيق ذلك، خصوصًا في المنطقة العربيّة، لا يزال دون المأمول، وخارج دائرة المنافسة العالميّة. وهي تواجه اليوم تحديات كبيرة تجعل مسألة المؤشرات التعليمية تكتسي أهمية بالغة، تُذكر من بينها أربعة تحديات: الأول والثاني مشتركان مع باقي الأنظمة، والثالث والرابع يخصان معظم المنطقة العربيّة.

- يتمثل الأول في طبيعة المنظومة ذاتها المتميّزة بتنوع مكوناتها وتشابكها وتعدد تفاعلاتها، ما

يتطلّب قدرةً فائقة على إدارتها وقيادتها. وهذا يفرض على أصحاب القرار، والمسؤولين عن الشأن التربوي، الاحتكام إلى معطيات موضوعيّة ودقيقة حول كيفية اشتغال المنظومة، ومواطني تعثرها؛ تُساعدهم على اتخاذ قرارات صائبة، وانتهاج سياسات رشيدة، الأمر الذي لا يمكن تحقيقه دون امتلاك مؤشرات عالية الوضوح والدقة.

- يتمثل الثاني في التحولات الجوهرية في الحياة الإنسانيّة التي تعجل من استشراف المستقبل والاستعداد له ضرورة، وهي ناتجة عما يشهده العالم من ثورات معرفيّة وتقنيّة، إلى جانب تيارات العولمة. وتفرض هذه الأخيرة على بلدان العالم التحسّب لها، واتخاذ التدابير الاستراتيجية المناسبة لمُجابهتها. وحتى تكون عمليّة الاستشراف هذه علميّة ومنظّمة، لا بدّ من أن تُبنى على مؤشرات منتقاة بعناية، بحيث تُساعد على طرح الاحتمالات، وتوفّع الأحداث المُمكنة، وبالتالي على وضع التصوّرات والبدائل المناسبة. من هذا المنظور، يمكن اعتبار امتلاك مؤشرات جيّدة وملائمة للواقع العربيّ امتلاكًا لأداة هامة من أدوات صنع مستقبل التعليم.

- يتمثل الثالث في صعوبة توفير الموارد الماديّة اللازمة لتشغيل تلك الأنظمة. ففي ظلّ الأزمات الاقتصادية والسياسيّة التي تمرّ بها المنطقة العربيّة، لم يعد توفير الميزانيّة المطلوبة لتنفيذ السياسة التعليمية سهلًا، ومن ثمّ بات لزامًا على المسؤولين عن القطاع التربويّ توفير براهين وبيانات دقيقة لإقناع الحكومات أو المانحين بحسّن إدارتهم للموارد المرصودة، وبما يحتاجون إلى إنفاقات إضافية مختلفة؛ الأمر الذي يصعب أيضًا إثباته دون توفير مؤشرات متفق عليها وموثوق بها.

- يتمثل الرابع في الفجوة التي تفصل الأنظمة التعليمية العربيّة عن الأنظمة المتقدّمة في العالم، وما يتطلّبها ردمها من كفاءة عالية في مجالات التخطيط والمتابعة والتقييم، بما يضمن تركيز الخيارات الاستراتيجية والجهود التطويرية على القضايا الجوهرية التي تُشكّل حقلًا رافعًا للتقدم.

- استشاراتٍ معمّقةً مع الخبراء: أُجريت في سياق بناء مؤشّر التعليم ما قبل الجامعي، عن بُعد (وسائل التفاعل الإلكتروني)، أو على هامش الورشة الإقليمية المذكورة آنفًا. وقد تركّزت أساسًا على مناقشة مسائل مفاهيمية وتقنية متعلّقة ببناء المؤشّر. ومكّنت أيضًا هذه المشاورات الفرديّة التي انطلقت خلال الورشة، وتواصلت بعدها، من التحقّق من الصدق الخارجي للمؤشّر، كما سيأتي تفصيل ذلك في القسم المتعلّق بالمرحلة التجريبية.

غير أنّ سلّك هذا الطريق المحفوف بالصعوبات يتطلب الاستناد إلى مؤشّراتٍ كفيلة بأن تُخبر عن المسافة الفاصلة عن الهدف، والخيارات الأفضل لبلوغ المستوى المأمول. فمن دون ذلك، ستهدر الموارد والجهود، وتبقى المشاريع والبرامج رهينة اجتهاداتٍ آنية، وقراءاتٍ ذاتية لا صلة لها بالواقع.

منهجية اختيار مؤشّر التعليم ما قبل الجامعي وبنائه

الأدوات المنهجية

- 3 أوراق مرجعية تناولت المواضيع التالية:

- واقع التعليم ما قبل المدرسي في البلدان العربية، والمؤشّرات المستخدمة في تقييمه ومتابعة تطوره²⁰؛
- تجارب إقليمية وعالمية رائدة في مجال بناء المؤشّرات التربوية النوعية المتعلّقة بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي، والمعرفة بصورة عامة: الأهمية والإشكاليات المنهجية²¹؛
- بناء مؤشّر معرفي للمعرفة: حلقة رائدة من سلسلة تقارير المعرفة العربية²².

المراحل التحضيرية لبناء المؤشّر

مرّت عملية بناء مؤشّر التعليم ما قبل الجامعي بالمراحل التي سبق تفصيلها في فصل سابق²³. وممكّن إجمالها في: مرحلة التحضير التي بدأت بالتجميع والوصف، وانتهت بمحاولة قراءة تحليلية نقدية للمؤشّرات المتداولة حاليًا، ثم مرحلة البناء التي انطلقت بتركيب المؤشّر البديل، وضبط مواصفاته التقنية وانتهت بالتحقّق من صدقه، ثم تطبيقه على ما توفّر من البيانات. وقد أفصّت المرحلة الأولى إلى ما يلي:

أهم المؤشّرات التعليمية المتداولة على الساحة الإقليمية والدولية

- مؤشّرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: أطلقت هذه المنظمة في نهاية الثمانينات برنامجًا باسم 'مؤشّرات نظم التعليم'²⁴، يستهدف بناء مجموعة من المؤشّرات حول وضع التربية

استندت عملية بناء مؤشّر التعليم ما قبل الجامعي إلى الموارد نفسها التي سبق استعراضها عند تقديم المنهجية العامة¹⁴، مع توجيه المضمون أساسًا نحو خصوصيات القطاع:

- الدراسات المكتبية: تركّزت على التقارير الإقليمية والدولية المهتمّة بالشأن التعليمي بغية تبين المنهجيات والتقنيات المعتمدة في قياس تطوّر النظم التعليمية ومقارنتها، إلى جانب الاطلاع على قواعد البيانات المختصة بهدف استكشاف بُنياتها ومحتوياتها، ومحاولة ضبط حدودها بالنظر إلى متطلبات الوضع العربي الراهن، وانتقاء ما يمكن توظيفه في بناء مؤشّر حول التعليم ما قبل الجامعي. وقد رُجع إلى تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي المتعلّقة بمؤشّر التنمية البشرية¹⁵، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المتعلّقة بمؤشّرات التنمية في بلدان الاتحاد الأوروبي¹⁶، واليونسكو المتعلّقة ببرنامج التعليم للجميع¹⁷، والمرصد العربي للتربية الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)¹⁸.

- ورشة عمل إقليمية مع خبراء من بلدان عربية: عُقدت في تونس في أوائل شهر سبتمبر، جمعت ثلّة من المعنيين مباشرة بنظم التعليم ما قبل الجامعي، ومختصين في بناء المؤشّرات واستخدامها، وخبراء من منظمات إقليمية ودولية مطلعين على موضوع تركيب المؤشّرات، وطرق معالجتها إحصائيًا¹⁹.

- في البلدان الأعضاء للمنظمة، وجمعها، ونشرها. وتتعلق هذه المؤشرات بمجالات واسعة هي: نسب الالتحاق، ومسارات التلاميذ، ومخرجات المنظومة التربوية، ومكتسبات التلاميذ، والمؤسسات المدرسية ومحيطها، والمنظومات التربوية، والكلفة، وموارد أنظمة التعليم، واتجاهات مستخدمي المنظومة التعليمية وتوقعاتهم. وقد شهدت منظومة المؤشرات هذه تطورات من دورة إلى أخرى، يضم بعض الأقطاب، أو بتفريغها، أو بإضافة عناصر أخرى. إلا أن هذا المشروع، رغم ما يتميز به من دقة مفاهيمية وتقنية، يشكو بحسب بعض المطلعين من مشكلات تتعلق خصوصاً بحجم العمل المطلوب لاحتساب المؤشرات، وبتقارير عرض النتائج التي تغطي فيها البيانات الإحصائية على التعليقات النوعية المعمقة.
- مؤشرات منظمة اليونسكو: تُعدُّ قاعدة بيانات اليونسكو المتعلقة بالتعليم أشمل مصدر للبيانات تستند إليه التقارير الإقليمية والدولية. وتنظم هذه المؤشرات في 15 محوراً هي: الأطفال خارج الدراسة، وبدء الدراسة، والمشاركة، والتقدم، والإتمام، والقراءة، ومستوى التعليم المحقق، والحراك الدولي لطلاب التعليم العالي، والموارد البشرية، والموارد المالية، والمواد المدرسية وظروف التعليم (قارة أفريقيا فقط)، وتعليم الكبار (منطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي فقط)، والسكان، والمنظومة. ومن أكثر المؤشرات التي تحظى بمتابعة دولية ووطنية، "مؤشر تنمية التعليم للجميع"، وهو مركب يستهدف قياس التطور باتجاه تحقيق التعليم للجميع في مجمله؛ لكنه ظل بسبب صعوبة جمع البيانات مركزاً إلى الآن على 4 أهداف اعتبرت الأكثر قابلية للقياس. وهذه الأهداف هي تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، والتكافؤ بين الجنسين، وجودة التعليم. وفي إطار متابعة الأهداف الإنمائية لتقييم ما بعد 2015، صُيِّط مؤخراً 16 مؤشراً محورياً لتعمد كمؤشرات تربوية عالمية تغطي قطاعات التعليم المختلفة، وترصد التقدم على مستويات عالمية وإقليمية ووطنية²⁵.
- مؤشرات البنك الدولي: يعتبر البنك الدولي التعليم محركاً قوياً للتنمية، وأحد أقوى أدوات الحد من الفقر، وتحسين الصحة والمساواة بين الجنسين، والسلام والاستقرار؛ ولذلك يُولي أهمية كبيرة لعمليات تقييمه، من أجل الوقوف على ما يُحقِّقه من نجاح في ظروف مختلفة. ويوجد في موقع البنك الدولي تصنيف للمؤشرات المعتمدة في 20 فئة كبرى²⁶، من بينها فئة التعليم التي تتضمن، من بين مؤشرات أخرى، 30 مؤشراً مرتبطاً مباشرة بقطاع التعليم ما قبل الجامعي. وتغطي هذه المؤشرات كلاً من الالتحاق (12 مؤشراً منها 3 مؤشرات تركز على التكافؤ النوعي)، والإنفاق (4 مؤشرات)، والتدرج والمواظبة (4 مؤشرات)، والمعلم (مؤشران)، والإتمام (3 مؤشرات)، والرسوب (مؤشران)، والإلمام بالقراءة لفئة 15-24 سنة (3 مؤشرات). وهي تعتمد في أغلب مصادرها على بيانات معهد اليونسكو للإحصاء المذكورة أعلاه.

- مؤشرات منظمة الألكسو: تشمل قائمة المؤشرات التي يعتمدها المرصد العربي للتربية، التابع لمنظمة الألكسو²⁷ على نحو 50 مؤشراً تتعلق بجوانب مختلفة من منظومة التعليم ما قبل الجامعي، والتعليم العالي بشكل أقل، تُعرض نتائجها في تقارير منتظمة تُبرز تطورها كمياً ونوعياً. وتقيس حزمة المؤشرات هذه ستة أبعاد هي: الالتحاق (10 مؤشرات)، والإنصاف وتكافؤ الفرص (12 مؤشراً)، والجودة (13 مؤشراً)، والفاعلية (7 مؤشرات)، والجدوى (مؤشران)، والجاهزية لاقتصاد المعرفة (6 مؤشرات). تجدر الإشارة إلى أن ما قبل إنشاء المرصد، كانت المنظمة تُصدر دورياً ما يُعرف بالحواليات (حوالية التربية، وفيها التعليم العام بمراحله المختلفة، وحوالية تعليم الكبار المتعلقة بأنشطة محو الأمية). إلا أن هذه الحوالات ظلت تشكو، على مدى صدها، من نقص واضح في البيانات بسبب عدم استجابة عدد من البلدان العربية، أو عدم التعاطي الجدي مع عملية تعميم الشبكات والاستبيانات؛ فضلاً عن وجود فوارق بين البلدان في كيفية احتساب بعض المؤشرات.

تُستكمل بإضافة 'البيئة الاجتماعية والثقافية'. ويوجد تجسيدٌ لذلك في تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 'نظرات على التربية'، والتقارير التي تصدرها وزارة التعليم في فرنسا حول 'حال المدرسة' و'جغرافيا المدرسة'³¹. وتوجد أيضاً تصنيفاتٌ على أساس الوحدات المكوّنة للمنظومة مثل: المؤسّسة، الطلبة، المدرّسين... كما هو الحال في بعض أعمال معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي. ويمكن كذلك اعتماد تصنيفٍ يقوم على محاورٍ أفضى كبرى مثل: مستوى المعارف لدى الطلبة، والإعداد للحياة المهنية، والإعداد للحياة الاجتماعية، والإنصاف التي تُفاس من خلالها فعالية النظام التعليمي. ويُعدّ التصنيف 'موارد/أنشطة-عمليات/نتائج'، ومعهُ الخاصيات الديمغرافية-الاجتماعية أحياناً، من أيسر الأشكال تحليلاً وفهماً للقارئ، بسبب قربها من النماذج التفسيرية؛ كما يوجد تصنيفٌ للمؤشرات بحسب الأهداف المقصودة بالتقييم، كالذي تعتمده اليونسكو في ما يتعلّق بمتابعة التعليم للجميع، وكذلك مجموعة مؤشرات الاتحاد الأوروبي.

- استخدامات المؤشرات: يمكن حصرها في غرضين رئيسيين هما:
 - وصف الوضع الحالي: وصف المنظومات التعليمية، وكيفية اشتغالها، ومردودها، والتغيرات التي يمكن أن تطرأ عليها، بقصد التقييم والمتابعة والمراقبة والتعديل، أو بقصد إجراء مقارنات محلية وإقليمية ودولية.
 - استشراف المستقبل: تركّز هذه الفئة من المؤشرات على مواصفات منشودة، بقصد التنبؤ بتطور الأداء مستقبلاً، وإجراء إسقاطات من شأنها أن تُنير القرار التربوي حول اتجاهات التطوير، وتساعد على مواجهة المستجدات والمتطلبات المحتملة. من أمثلة ذلك، متابعة التطور السكاني وانعكاساته على نسب الالتحاق، والقيام بجملة من الإسقاطات لتحديد المتطلبات المتعلقة بالموارد المستوجبة لاستقطاب الأوجح المتوقعة.
 - رغم الدور الهام لمختلف المؤشرات في إنارة القرار التربوي، وقيادة الإصلاحات التربوية في بلدان

• مؤشرات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تندرج مؤشرات التعليم ضمن مؤشر التنمية البشرية، وهو مؤشر مركّب، يتكوّن من عدة مجالات بينها التعليم. ويتضمّن مجال التعليم ثلاثة مؤشرات، هي²⁸:

- التحصيل العلمي، ويشمل نسبة السكان الحاصلين على التعليم الثانوي على الأقل، ومعدل إلمام البالغين (من فئة 15 سنة فما فوق) بالقراءة والكتابة، وهم القادرون على كتابة مقطع قصير عن حياتهم اليومية، وقراءته، وفهمه؛
- إجمالي معدل الالتحاق بمراحل التعليم الثلاث (الابتدائي والثانوي والعالى)؛
- نوعية التعليم، وتُحسب من خلال أداء التلاميذ في عمر 15 سنة في مجموعة من المواد الدراسية كالقراءة والرياضيات والعلوم، ونسبة المعلمين المدربين في التعليم الابتدائي، ونسبة المجيبين بالرّضا عن نوعية النظام التعليمي في استطلاعات غالوب العالمية.

• مكتب التربية العربي لدول الخليج²⁹: يعمل هذا المكتب الإقليمي الذي أنشئ سنة 1975 على تعزيز التعاون والتنسيق في مجالات الثقافة والتربية والتعليم والعلوم والمعلومات والتوثيق بين دول الخليج. وفي ما يتعلّق بالمؤشرات، يُوفّر المكتب معلومات تفصيلية عن كلّ الدول الأعضاء. لكن وفقاً لما ورد في موقعه الإلكتروني³⁰، ما زالت هذه المؤشرات تُعرض على نحو منفصل (كل دولة على حدة)، وتعتمد على مواقع وزارات التربية في كلّ بلد؛ فيما لا توجد مؤشرات مشتركة تمثّل مجمل الدول الأعضاء في المكتب.

قراءة تحليلية للمؤشرات المتداولة

انطلاقاً من المسح الأولي للمؤشرات التربوية، يمكن إبداء الملاحظات التالية:

- تصنيف المؤشرات: يختلف تصنيف المؤشرات من جهة إلى أخرى. ورغم سيطرة الاهتمام بتحليل 'الاشتغال'، توجد تصنيفات بحسب 'الكلفة'، و'النشاطات'، و'النتائج'، كثيراً ما

• عديدة، يُعاب عليها سيطرة الرؤية الاقتصادية، والتغافل عن أبعاد تنموية لا تقل أهمية، مثل الأبعاد الشخصية والاجتماعية على سبيل المثال. في هذا الإطار، تُذكر الانتقادات التي جاءت في التقرير العالمي عن رصد التعليم للجميع حول قياس جودة التعليم التي اعتبرت قياسات منقوصة بسبب تركيزها على المهارات الأساسية (القراءة والحساب والعلوم)، وعدم الأخذ بعين الاعتبار أبعاداً أخرى لا تقل أهمية (مثل القيم والقدرات والمهارات غير المعرفية)³².

• تتفاوت المؤشرات التعليمية في دقة التحليل، بين الاكتفاء بالنسب والمعدلات والتقدير العامة، وبين التعمق لدراسة التباينات على أساس متغيرات فارقة داخل المنظومة. وتطرح قضية العمق والدقة خصوصاً في التعاطي مع مخرجات المنظومة التعليمية، حيث في الأغلب تعتمد الامتحانات الوطنية والتقييمات الدولية. ونظراً إلى غياب سلم موحد لدرجة الصعوبة في الامتحانات الوطنية، وغياب تقنين كلي لإجراءات التمرير والتصحيح، فإن قابلية مقارنة النتائج، من سنة إلى أخرى، واستخدامها كمؤشرات حول فعالية المنظومة، تستوجب مزيداً من الحذر.

عرض المؤشر الخاص بقطاع التعليم ما قبل الجامعي

وضع الصيغة الأولية للمؤشر

بناءً على ما أفصت إليه مرحلتا الاستكشاف والتحليل من ملاحظات حول المؤشرات المتوفرة وحدودها، تبلورت فكرة وضع مؤشر مركب يقيس 'فعالية' منظومة التعليم ما قبل الجامعي، ويستند في تركيبته إلى 3 أسس رئيسية، هي:

- الأساس الأول فكري، يتمثل في الرؤية التي نضجت عبر سلسلة تقارير المعرفة العربية السابقة، والتي ربطت المعرفة بالتنمية، وأنزلت مشروع الولوج إلى مجتمع المعرفة، وفي تحقيق اقتصاد المعرفة في إطار مشروع متكامل يستهدف إعداد رأس مال بشري على درجة عالية من الفاعلية المعرفية (مهارات قرائية، علمية، إلخ)، والمجتمعية (قيم واتجاهات وسلوكيات تُكرس

• تواجه عملية استخدام المؤشرات عدة إشكاليات، بعضها متعلق بنقص البيانات واختلاف التصنيفات والمنهجيات ومصادر تقديرات السكان³³، وبعضها الآخر متعلق بجوانب مفاهيمية (تحديد المتغيرات وتعريفها)، وجوانب تقنية (تركيب المؤشرات)؛ فضلاً عن انزلاقات في مستوى تأويل نتائجها³⁴. فعلى سبيل المثال، يؤدي عدم اعتماد البلدان التعريفات نفسها من ناحية، وعدم اعتمادها التقسيمات نفسها (العمرية مثلاً)، إلى نتائج غير قابلة للمقارنة. مثلاً، يوجد في مؤشرات «التعليم للجميع» حديث عن برامج الطفولة المبكرة يقف في حدود الفئة العمرية 3-5 سنوات في بعض البلدان، بينما يتسع ليشمل سنوات الطفولة الأولى في بلدان أخرى؛ ما يُفضي إلى انكماش المعدل الخام لمؤشر التغطية ما قبل المدرسية في الحالة الأولى، وتضخمه في الثانية.

التمكينية المساهمة في صنع هذا الأداء ومدى جودته.

- الأساس الثالث يمكن اعتباره استراتيجياً، مفاده أن المؤشرات ليست الغاية القصوى، وأن أهميتها لن تُقاس بما ستُفسي إليه من مُعطيات كميّة، وإنما بما ستُتيحه قراءة هذه الأرقام من معلومات تُنير القرار التربوي، وتساعد في رسم سياسات تطويرية صائبة وناجعة؛ وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كانت تركيبة المؤشرات تفتح نوافذ على جملة من المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية. في هذا الصدد، يذكر الرئيس الأسبق للجمعية الدولية لتقويم الأداء التربوي، أليخاندرو تيانا، أن الأمر «لا يتعلّق بالتقييم لأجل الرغبة في التقييم، بل بالتقييم لتسهيل تحسين التربية. ولهذا الغرض، من الضروري معرفة العوامل الأساسية التي يمكن أن تؤثر في النواتج التربوية، وكيفية تفاعلها مع بعضها، وكيف تنعكس على الفعل التربوي ونتائجه»³⁷.

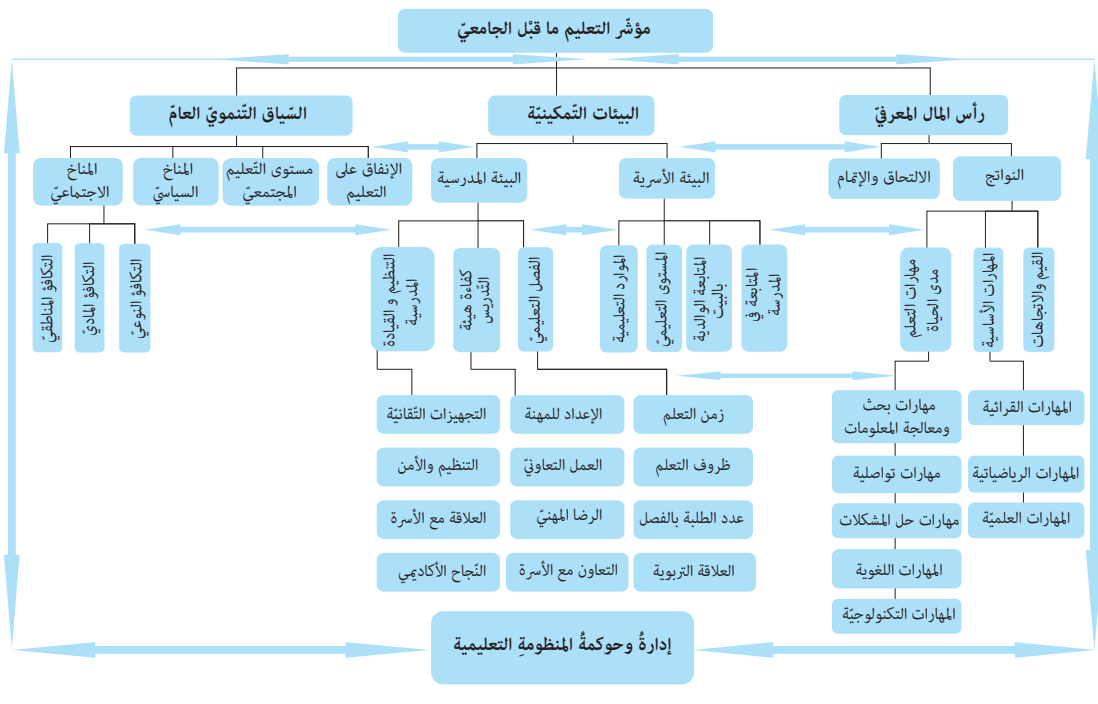
بناءً على ما سبق، يتجسّد النموذج الفكري الذي يستند إليه المؤشر الخاص بالتعليم ما قبل الجامعي في الشكل 1.

مبادئ المواطنة الإيجابية والمشاركة الفاعلة في الحياة العامة، والاقتصادية (الانخراط في سوق العمل، والمساهمة في تنمية الاقتصاد) وغيرها؛ وفي توفير بيئات تمكينية حاضنة ومحفزة على اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوطينها.

- الأساس الثاني منهجي، يتمثل في عدم حصر الأداء المعرفي في المتغيرات المتعلقة بالنواتج ذات البعد المعرفي الصّرف، بل في بناء مؤشر يُنزل المعرفة، بمعناها الواسع، ضمن شبكة من العلاقات، تتفاعل فيها العوامل الشخصية مع العوامل الأسرية والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتتفاعل فيها الظروف المحلية مع سياق عالمي سريع التحوّل. وقد عززت هذا التوجه تجارب سابقة في هذا المجال (الجمعية الدولية للتقييم، اليونسكو، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية) تؤكد على أن أيّ قراءة لواقع هذه النظم ستظلّ منقوصة إذا اكتفت بتسليط الضوء على النواتج معزلة عن العوامل والظروف التي تُفرزها؛ فضلاً عن أن الاهتمام بالجودة والسعي إلى الارتقاء بنوعية الأداء المعرفي يستوجبان بالضرورة تشخيصاً دقيقاً للخدمات التعليمية والبيئات

الشكل 1:

النموذج الفكري الذي يستند إليه المؤشر المركب الخاص بقطاع التعليم ما قبل الجامعي



شرح مكونات النموذج وإبراز أهميتها

- مؤشرات الالتحاق والإتمام: هي ذات منحى كمّي، وتُخبر عن مدى إتاحة الفرص الناشئة من الأطفال والشباب لارتياح المدارس، وإتمام سنوات الدراسة المطلوبة في مختلف مراحل التعليم.

يستند النموذج المُقترح إلى الرؤية التي تبنتها تقارير التنمية الإنسانية منذ العام 1995، وتأسست عليها تقارير المعرفة العربية، والتي تعتبر الإنسان أساس عملية التنمية المستدامة. وهي لن تتحقق دون التركيز على:

- مؤشرات النواتج: تتعلق أكثر بالتنوع، وتُخبر عما تتيحه العملية التعليمية من مكتسبات تتجسد في ما يمتلكه الطلبة من معارف ومهارات وقيم:
 - مهارات التعلم مدى الحياة: هي مهارات أُفقيّة مطلوبة في كل المستويات، وفي جميع التخصصات، لأنها أدوات معرفية أساسية مواصلة التعلم الذاتي مدى الحياة. وقد اتفقت الأدبيات على نواة من المهارات، هي البحث عن المعلومات ومعالجتها، وحل المشكلات، والتواصل مع الآخرين (شفويًا وكتابيًا)، ومهارات اللغة (العربية والأجنبية)، والمهارات التكنولوجية؛ علمًا أن تقرير المعرفة السابقين كان لهما السبق في المبادرة ببناء أدوات لقياس هذه المهارات في المنطق العربية؛
 - المهارات الأساسية في مجالات القرائية والرياضيات والعلوم؛

- الإنسان كقائد ومحرك لعملية التغيير. فمنه تنطلق استراتيجيات التنمية، وإليه تعود، من أجل تعزيز قدراته، وتوسيع خياراته. وتتفق أدبيات التنمية اليوم على أن نجاح التنمية واستراتيجياتها، وضمان استدامتها، يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بتوفر رأس مال بشري فاعل، وقادر على تنمية ذاته ومجتمعها؛ وكذلك على مواجهة التغيرات العالمية، والتفاعل معها بإيجابية.

- عملية التمكين باعتبارها من أهم آليات التغيير الإنساني المنشود. فمن منظور التنمية الإنسانية، لا يتعلق التمكين بالاستثمار في الأفراد وتدريبهم، وزيادة قدراتهم بقصد خدمة الإنتاج وتنمية الموارد فحسب؛ وإنما يعني أيضًا شحذ القدرات والمصادر المادية والمعرفية في سبيل الإنسان.

- مؤشرات القيم: هي بُعد أساسي غائب عن المؤشرات الحالية رغم الاهتمام المتزايد به في الخطابات التربوية. فقد جاء في آخر تقرير لليونسكو «أن التربية والتعليم مهمة لا تقتصر على تكسيب المهارات، بل تتعلق أيضًا بتجسيد قيم احترام حياة الإنسان وكرامته، قيم مطلوبة لتحقيق الانسجام الاجتماعي في عالم متنوع. وهذا الإدراك أن القضايا الأخلاقية أساسية في عملية التنمية يعاكس الخطاب السائد في الوقت الحاضر، لأنه يعزز دور التربية والتعليم في تنمية القدرات اللازمة للناس، كي يعيشوا حياة هادفة وكرامة»³⁸.

من ثم، تعلقت الغاية في النموذج المقترح بتحقيق التعليم ما قبل الجامعي أعلى درجات الفعالية، عبر أربع ركائز أساسية هي: إعداد رأس مال معرفي فاعل (نواتج التعليم)؛ توفر بيئة تمكينية، أسرية ومدرسية، محفزة وجاذبة؛ توفر سياق تنموي عام ملائم؛ توفر إدارة وحوكمة ناجعة للمنظومة التعليمية.

رأس المال المعرفي

يفرض القول إن البشر هم الثروة الحقيقية للأمم، وإن التنمية الإنسانية هي «عملية توسيع خيارات الأفراد»، التسليم بأن قوة أي بلد، وقدرته على تحقيق نهضته، ترتبطان بما يمتلكه من طاقات بشرية مؤهلة ومدربة؛ وأن كفاءة وفاعلية كل فرد فيه، تكمنان في ما يمتلكه من مهارات وقيم، وسلوكيات مهيئة للإبداع والابتكار المستمر وسرعة الاستجابة للاحتياجات المتجددة التي تفرزها البيئة العالمية. استنادًا إلى ما سبق، اختيرت مجموعتان من المؤشرات:

بيئات تمكينية محفزة

يُعرف التمكين بأنه «عملية اجتماعية متعددة الأبعاد تساعد البشر على التحكم في حياتهم الخاصة، وهو عملية تعزيز القوة التي يستخدمها البشر في حياتهم الخاصة وفي مجتمعاتهم»³⁹. وتقوم هذه العملية على تبني سياسات وإجراءات وهاكل مؤسسية

المدرسية، وعمليات التشاور والتنسيق المنتظم مع الأسرة التعليمية. لهذا بدأ صعباً بناء مؤشّر يروم قياس فعالية التعليم ما قبل الجامعي دون أخذ هذه الأبعاد الهامة بعين الاعتبار.

- البيئة المدرسية: إذا وُضعتْ أساسيات بناء شخصية الطفل وقدراته التعليمية في خلية الأسرة، فإنّ قابليتها للنموّ والتحسن تبقى رهينة البيئة المدرسية التي يَوْمها. فالمدرسة، بما تُوفّره من مناخ تربويّ جاذب، ومرافق تعليمية ملائمة، وتنظيم مدرسيّ موظّف لخدمة التعلّات؛ تُعدّ الركيزة الأساسية الثانية والمكمّلة لعملية التنشئة الاجتماعية؛ فضلاً عن أنّ المدرسة، باعتبارها بيئة اجتماعية جامعة لأطيافٍ مختلفة من الأطفال المنحدرين من أوساطٍ وخلفياتٍ ثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة، تُوكّل إليها مسؤولية تقديم المرافقة والدعم المناسبين لحاجات التلاميذ، على أساس التمييز الإيجابي؛ إلى جانب مهمة إكسابهم قيم المجتمع، وترسيخ مبادئ المواطنة الإيجابية، والتدريب على قواعد العيش المشترك، ولكي تنجح المدرسة في أداء رسالتها، تحتاج إلى نقلة نوعية تنتقل فيها، مع الممارسات التقليدية التي حصرت دورها في 'حشو الأدمغة'، إلى ممارسات تمكينية حقيقية. وهذا يتطلب تأمين ثلاث ركائز على الأقل، هي:
- فرص تعليمية جيّدة في الفصل الدراسي، تستنهض القدرات الفكرية والقيم الإنسانية من خلال ما يتوفّر في قاعة الدرس من تجهيزات ووسائل ومُعينات تعليمية، وانتقاء ذكيّ للأنشطة البيداغوجية المستجيبة لخصائص التلاميذ واحتياجاتهم المختلفة.
- إطار تعليمي كفو، متمكّن من المادة التعليمية التي يُدرّسها، ومطلّع على المستجدات التربوية، ويمتلك المهارات التعليمية الضرورية، وقادر على تقييم أدائه والارتقاء به باستمرار.
- تنظيم وقيادة مدرسية ناجزان، يُحوّلان المؤسسة التعليمية من مفهوم 'المصنع' المسير بقوالب جامدة إلى مفهوم 'المنظمة' القائمة على أساليب القيادة الديمقراطية، وروح الشراكة، والانفتاح على المحيط.

قانونية، وتوفير الوسائل الثقافية والتعليمية والمادية، بهدف التغلب على أشكال التهميش، وضمان الفرص المتكافئة للأفراد في استخدام موارد المجتمع، والمشاركة في اتخاذ القرار المبني على المعرفة. ويُفيد التمكين في المجال التعليمي إعداد الفرد على نحو جيّد وشامل، وتجهيزه ليكون قادراً على استيعاب المعرفة والمساهمة في إنتاجها. وحتى يتحقّق هذا التمكين، لا بدّ من إيجاد بيئات تمكينية ملائمة محفزة للتعلّم وللانخراط بنشاط وفعالية في سيرورة بناء المخزون المعرفي. ووفقاً لتقارير المعرفة العربية، تتمثّل البيئات التمكينية في كلّ أشكال الدعم التي يقدمها المجتمع للناشئة، بقصد بناء القدرات والمهارات في مجالات التنشئة المختلفة. من هذا المنطلق، ارتئي تصنيف هذه البيئات إلى صنفين، بحسب تأثيرها المباشر أو غير المباشر في المكتسبات التعليمية:

- البيئة الأسرية: لقد بات معلوماً أنّ القدرة على التعلّم ليست مُعطى جينياً محدداً وثابتاً، وإما هي عملية إعداد متواصلة. وتبدأ هذه العملية منذ مراحل الطفولة الأولى لتمكين الطفل من تنمية مهاراته الحسية والحركية والذهنية، واكتشاف محيطه المادي، والتفاعل مع الآخرين، واستيعاب قيم المجتمع، وغيرها من المكتسبات التي تُحدّد جاهزيته للتعلّات المدرسية. وحتى تنجح عملية الإعداد هذه، لا بدّ من أن يتمتّع الطفل بتنشئة أسرية تُعلّي قيمة الفرد، وتُنمي قيم العقلانية والإبداع والاجتهاد؛ بما يساهم في توفير أرضية ذهنية مهيأة لاستيعاب العلوم والمعارف، واكتساب السلوكيات المعرفية السويّة التي تجعل منه طالباً محباً للمعرفة، مُجداً في الحصول عليها، ثمّ مواطناً قادراً على التكيف مع مجتمعه، والمشاركة الفاعلة في الحياة العامة. في هذا الإطار، تُفيد الدراسات والتقارير بأنّ أساليب التنشئة الأسرية تتأثّر بمستوى الأبوين التعليمي، وقدرتهما على تلبية حاجات الطفل الأساسية، وبما يُوفّره له من مثيرات وأنشطة تُوقظُ الذهن؛ كما تستكشف المواهب الكامنة وتُنمّيها. ويكتسي دور الأسرة كذلك أهمية كبيرة عند الانتقال إلى المدرسة، من خلال المتابعة المستمرة والدعم التربويّ اللذين تُقدّمهما لمنظوريتها، ومن خلال انخراطها في الحياة

سياق تنموي عام ملائم

بالتعليم لا يتحقق إلا بالمشاركة الكاملة لجميع فئات المجتمع، وأن هذه المشاركة لن تتحول إلى شراكة حقيقية وفاعلة ما لم يرتفع المستوى التعليمي لأفراد المجتمع. من هنا كان اختيار مستوى التعليم في المجتمع كمؤشر على مدى توفر حاضنة مجتمعية تكون دعامة قوية للمدرسة وسندا لبرامجها.

• المناخ السياسي: أحد العوامل التي تُعيق النهوض بقطاع التربية والتعليم، وتحويل دون تحقيقه أهدافه كمقوم أساسي من مقومات التنمية، هو غياب مناخ سياسي يوفّر الاستقرار والأمن، ويضمن حوكمة رشيدة للموارد، ويقضي على الفساد بأنواعه. وهذا يتطلب إرساء آليات جديدة وناجعة للمراقبة والمساءلة والمحاسبة، للحد من كل ما من شأنه أن يُضعف مردود النظام التعليمي. وفي الفترة الأخيرة خلقت النزاعات المسلحة التي تشهدها بعض بلدان المنطقة، والصراعات السياسيّة التي تعيشها أخرى، فضلاً عن التهديدات الإرهابية المتصاعدة، وضعاً اجتماعياً متأزماً ما فتى يُلقي بظلاله على المحيط المدرسي، واضعاً التعليم في خط النار⁴⁰. وتفرض كل هذه العوامل على أيّ مؤشر يستهدف قياس فعالية التعليم في بلد ما أن يأخذ في الاعتبار متغيرات ذات علاقة بالوضع السياسي السائد.

• المناخ الاجتماعي: يعود اختيار هذا العامل إلى عدة أسباب، منها الأهمية التي ما فتى يحظى بها هذا المفهوم في العقود الأخيرة، تحت تأثير تسارع وتيرة التسابق نحو اقتصادات المعرفة، وما خلقه من آثار جانبية في مستوى الفئات المستضعفة؛ فضلاً عما أثبتته تقرير المعرفة العربي الثالث من ارتباط المعرفة بالنمو الاقتصادي، وارتباط كليهما بمرتكز العدالة الاجتماعية «كشرط أساسي من شأنه أن يوفّر السياسات الاجتماعية الوطنية الداعمة لبناء قدرات الأفراد، وتوسيع فرص المشاركة في كل ميادين الأنشطة...»⁴¹. ومن بين مجمل المحاور المتصلة بقضية العدالة الاجتماعية، يتوجّه الاهتمام إلى التكافؤ النوعي، والتكافؤ المادي، والتكافؤ المناطقي.

ما يميّز المنظومة التعليمية هو تعقدها المتأني من تعدد مكوناتها وتفاعلاتها المختلفة، وكذلك من طبيعة العلاقة التي تربطها بالسياق العام (السياسي والاقتصادي والاجتماعي إلخ). الذي تتحرك فيه. من هذا المنظور، يفرض السياق التنموي العام نفسه كعنصر أساسي في تركيبة المؤشر المتعلق بفعالية التعليم ما قبل الجامعي. ورغم الإدراك لتعدد الأبعاد السياقية، ركّز الاهتمام مبدئياً على أربعة أبعاد أساسية هي: البعد المادي المتمثل في الإنفاق على التعليم، والبعد الثقافي المتمثل في مستوى السكان التعليمي، والبعد السياسي المتمثل في المناخ السياسي، والبعد الاجتماعي المتمثل في انتشار مقومات العدالة الاجتماعية.

• الإنفاق على التعليم: التعليم عملية استثمار وإنتاج تتطلب تهيئة الظروف الملائمة، والموارد المادية والبشرية المطلوبة لتحريك عملية الإنتاج المعرفي في الاتجاه الذي يضمن الحصول على عوائد من المستوى الرفيع؛ وهو ما لا يمكن تحقيقه دون توفر تمويل كافٍ، وسياسات إنفاق رشيدة، يكون للطالب فيها النصيب الأوفر. صحيح أنّ هناك اتجاهاً واضحاً في البلدان العربية إلى زيادة الإنفاق على التعليم؛ لكنه ارتفاع يُخفي في الواقع مشكلة توزيع، لأنّ القسط الأكبر منه تستهلكه الأجور والمباني على حساب نصيب المتعلم. وقد أثبتت تقارير ودراسات كثيرة وجود علاقة إيجابية بين نصيب المتعلم من الإنفاق التعليمي ونوعية التعليم؛ ما يُشجع إلى إدخال هذا المؤشر في قياس فعالية التعليم ما قبل الجامعي.

• مستوى التعليم المجتمعي: أدت التغيرات التي أحدثتها ثورة التكنولوجيات الحديثة إلى وضع النماذج التربوية التقليدية التي تعتمد أساساً على المنظومات النظامية موضع التساؤل. فلم تعد المدرسة المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن تربية النشء، وتشكيل مخزونه المعرفي والثقافي والقيمي وغيره، مقابل تعاطم دور التعليم اللانظامي. بيد أن تجارب الشعوب المتطورة أثبتت أنّ النهوض

لتأثير ديناميكيات العلاقة بين الريف والحضر في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا»، واعتبر أن تضييق التفاوتات بين الريف والحضر يُمثل «التحدي الخاص بتقديم الخدمات المرتبطة بالأهداف الإنمائية للألفية في المنطقة». من هذا المنطلق، تبدو الحاجة أكيدة لتسليط الضوء على هذا الجانب كسمة من سمات المنطقة العربية، لأن الحديث عن تكافؤ الفرص وإرساء العدل الاجتماعي، من دون تشخيص موضوعي ودقيق لواقع المناطق المهمشة والفقيرة، سيبقى مجرد شعارات سياسية لا تعرف طريقها إلى الواقع.

وصف التركيبة الأولية لمؤشر التعليم ما قبل الجامعي

أفضت عملية الانتقال الأولية إلى قائمة من 120 مؤشراً موزعاً على مختلف مكونات النموذج الموضح أعلاه. وقد أُخضعت جميعها إلى عملية فحص، بقصد التأكد من مسألتين هامتين على وجه الخصوص هما:

- الدلالة المفاهيمية، عبر الرجوع إلى تعريف كل مؤشر وقاعدته الإحصائية. وقد مكنت هذه العملية من استبعاد المؤشرات المزدوجة، أي تلك التي تحمل تسميات مختلفة، وهي في الواقع تحمل المضمون نفسه.

- توفّر البيانات، عبر الرجوع إلى قواعد البيانات الرسمية المعترف بها، والنظر في عدد البلدان العربية التي تتوفر حولها معطيات، وتاريخ إتاحتها. فكانت هذه العملية بمنزلة الحلقة المفصلية التي وازنت بين المأمول والمتاح من المؤشرات، وأدت إلى التخلي عن بعض المؤشرات التي بدا الاستغناء عنها ممكناً لوجود مؤشرات أخرى تغطيها أو ذات صلة بها. أما المؤشرات التي بدت ضرورية، ولم يوجد لها بديل، فقد احتفظ بها ضمن النموذج؛ على أن تُفعل حين تتوفر المعطيات مثل المؤشرات المتعلقة بتوفر إدارة وحوكمة ناجعة للمنظومة التعليمية. وهكذا انتهى الأمر بقائمة تضم 110 مؤشرات تُمثل مجمل المتغيرات التي ستنتقل منها عملية تركيب المؤشر بمختلف فروعهِ.⁴⁴

- التكافؤ النوعي من خلال مقياس التمكين للنوع الاجتماعي: مع شيوع استخدام مفهوم التمكين في ثمانينيات القرن الماضي، توسّع الاتفاق حول اعتبار تمكين المرأة شرطاً من شروط بناء اقتصادات قوية، وإقامة مجتمعات أكثر استقراراً وعدلاً، والارتقاء بمستوى جودة حياة المرأة والرجل والأسرة والمجتمع ككل؛ لأنّ تمكين المرأة يؤدي إلى ارتفاع مستواها التعليمي، وتحسين مستوى وعيها بحقوقها وواجباتها، وقدرتها على تحمل المسؤولية كشريك مع الرجل في رعاية الأسرة والأطفال. والأهم من ذلك، يصب هذا التمكين مباشرة في زيادة إنتاجيتها، وتحسين فرص استقلالها الاقتصادي، ومشاركتها في الحياة العامة. من هنا تتبين أهمية هذا المتغير في مؤشر قياس التعليم.

- التكافؤ الماديّ المجسّد في مؤشرات الفقر البشري: في البداية، كانت معالجة ظاهرة الفقر قائمة في معظمها على أسس مادية، مثل فجوة الدخل، وخطوط الفقر المتعلقة بالدخل؛ الأمر الذي أوقع العديد من البلدان النامية في مشاكل اقتصادية واجتماعية. أما حالياً، فقد شهدت مقاربات الفقر تحولاً على مستوى المفاهيم وأشكال المعالجة، وبدأ الحديث عن الفقر غير الماديّ، أو الفقر البشري، أو الفقر المتعدّد الأبعاد. ومن بين هذه المقاربات المنهجية الهامة، وقع الاختيار على دليل الفقر المتعدد الأبعاد لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي باعتباره يعكس جوانب الحرمان الرئيسة (المتعلقة بالصحة والتعليم ومستوى المعيشة)⁴².

- التكافؤ المناطقي من خلال مؤشرات التفاوت المناطقي: أظهرت دراسات عديدة شملت منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وجود فجوة متزايدة في مستويات التعليم بين سكان الريف والحضر، ترجع أسبابها إلى وجود فجوة تنموية بين المنطقتين، إذ تنخفض المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسر في الريف؛ ما ينعكس سلباً على نسب الالتحاق بالتعليم، وجوده مخرجاته. وفي هذا الصدد، يُفيد تقرير الرصد العالمي⁴³ بأنّ عدم توفّر البيانات «يحول دون فهم جيّد

اختبار الصدق الخارجي للصيغة الأولى للمؤشر

المشاركون بالمقاربة النسقية التي يعكسها النموذج، بما أنه ينطلق من المخرجات (رأس المال المعرفي)، وبربطها بالمدخلات والعمليات بالتركيز على المعضلات الحارقة في المنطقة العربية. غير أن المشكل الأكبر هو الحصول على معطيات ذات مصداقية ومرتبطة حقًا بالواقع العربي.

العناصر المكونة للمؤشر المركب

أقر المشاركون بأن النموذج المقترح متكامل، ويتناول أبعادًا أساسية في المنظومة التعليمية تتفق عليها المقاربات التربوية الحديثة. فهو يضع ثقله على النواتج النوعية، ويهتم بالجوانب القيمية التي باتت تشكل محورًا أساسيًا في الخطاب التربوي على أعلى مستوى. ويضع هذا المؤشر نفسه أيضًا في انسجام مع التوجهات العالمية، بتسليط الضوء على مهارات التعلم مدى الحياة؛ فضلًا عن أهمية المؤشرات الفرعية المنتقاة لتأنيث العناصر أو الركائز الكبرى للمؤشر التي من شأنها أن تتيح تشخيص مواطن القوة والضعف في الواقع التعليمي للبلدان العربية. في المقابل، أشار المشاركون إلى ما اعتبروها أبعادًا مهمة غائبة، منها:

- ضعف حضور التعليم ما قبل المدرسي مقارنة بالأهمية التي يحظى بها؛
- عدم تغطية مؤشرات الالتحاق والإتمام لجميع مراحل التعليم؛
- غياب مؤشرات حول الفئات المستضعفة مثل ذوي الإعاقات، والمنقطعين عن الدراسة؛
- غياب مسألة التكافؤ بين الجنسين في مؤشرات 'رأس المال المعرفي'.

مشكلة البيانات المطلوبة لتفعيل المؤشر

من المشكلات الجديدة التي تواجه واضعي المؤشرات ومستخدميها على حد سواء، قضية مدى توفر البيانات، وكيفية الحصول عليها. وهذا ما اتفق عليه الحاضرون، ورأوا أن هذه الصيغة الأولى لمؤشر التعليم ما قبل الجامعي يمكن أن تُفعّل بما هو متاح من البيانات المتداولة. وفي جدوى بناء مؤشر جديد، ظهر اتفاق من أغلب المشاركين على أن التوجه

كما هو معلوم، يُعدّ التحقق من صدق أي أداة لقياس خطوة أساسية وتقييمها أمرًا لا غنى عنه للإقرار بقدرتها على قياس ما يراد قياسه؛ ولهذا الغرض، أُجريت سلسلة من المشاورات الداخلية والخارجية. وكانت المشاورات الداخلية تُجرى دوريًا مع أعضاء الفريق المركزي، والفريق التقني للمؤشر، خلال اجتماعات مباشرة. أما المشاورات الخارجية، فجرى بعضها عن بعد عبر المراسلة، لكن أغلبها جرى في ورشة عُقدت في تونس العاصمة في شهر أيلول/سبتمبر 2015، جمعت من 10 بلدان عربية نخبة من الخبراء في اختصاصات متعددة ذات صلة بمجالي التعليم والمؤشرات. وقد تركّزت فعاليتها على مناقشة عدة مسائل، أهمها بنية المؤشر بمختلف مكوناته، وأوزان هذه المكونات وكيفية توزيعها (أوزان متساوية أو متفاوتة)، ومقاييس ضبطها إذا اتجه الخيار نحو أوزان مختلفة. وفي ما يلي أهم النقاط التي تناولها النقاش:

أهمية المؤشر بالنسبة إلى المنطقة العربية

إجمالًا، اعتبرت التركيبة المقترحة ملائمة وأبدى المشاركون استحسانهم لفكرة بناء مؤشر مركب يتجاوز التعامل مع حزمة متفرقة ومشتتة من المؤشرات التي لا يمكنها توفير قراءة متكاملة للواقع التربوي وتفاعلاته المختلفة، واعتبروا أن هذا، في حد ذاته، يُعدّ إنجازًا؛ إذ لا يُعقل أن يتحدث العالم اليوم عن مؤشرات عالمية بينما تظل المنطقة العربية خارج الساحة، لا تمتلك مؤشرات الخاصة بها.

الرؤية التي يستند إليها المؤشر

لاحظ بعض المشاركين أنها تركّز أساسًا على التعليم الرسمي، وتساءلوا عما إذا كان ذلك اختيارًا مقصودًا؛ مشيرين إلى أن المفهوم الشامل للمعرفة يستدعي تسليط الضوء على دور التعليم اللانظامي. وجاءت أيضًا ملاحظة في خصوص تعدد المداخل الفلسفية التربوية المعتمدة في البلدان العربية، ما يطرح تساؤلات حول مدى إمكانية قياس التطور المعرفي على مستوى عربي، وحوّل المقاربات الممكنة. وفي هذا الصدد، نوه

- (استبدال عناصر بأخرى) دون المس بصدق المؤشر التأليفي؛
- ضرورة وضع خطة تتعلق بجمع البيانات، حتى لا يبقى المؤشر متكلاً على مصادر أخرى، لا سيما أن تركيبته تفتح نوافذاً على متغيرات لا تتوفر حولها بيانات في الوقت الحالي؛
- العمل على توسيع المسوحات التي أُجريت في سياق إعداد تقرير المعرفة العربيين الثاني والثالث⁴⁵، لتشمل أكبر عدد ممكن من البلدان العربية، والعمل على تقنينها وتطويرها؛ وبخاصة لأن الاختبارات المعتمدة تقيس مهارات معرفية تُعتبر أساسية للتعلم مدى الحياة في مستويات تعليمية لا تغطيها الاختبارات الدولية الحالية؛
- الدعوة إلى إبرام اتفاقيات تعاون، وعقد شراكات مع المراكز والهيئات الإقليمية والدولية المعنية بمسألة المؤشرات والبيانات، لاختصار الجهد والضغط على كلفة جمع البيانات؛
- وضع تصور مستقبلي لتطوير المؤشر ونشره على أوسع نطاق. وهذا يتطلب إعداد دليل تقني يوضح كيفية استخدامه، وسبل الاستفادة من نتائجه في رسم سياسات تطوير النظم التعليمية؛
- بالنسبة إلى عرض النتائج، تنوعت الاقتراحات في ثلاثة اتجاهات بين من ساند فكرة إخراج النتائج في شكل ملامح، لأن البلدان تحتاج إلى فهم معمق لوضعها حتى تستطيع أن تتحرك نحو الإصلاح، وبين من يدعو إلى إخراج النتائج في شكل ترتيب للبلدان؛ لأن الترتيب، من وجهة نظرهم، يدفع البلدان إلى التنافس والعمل على تحسين موقعها. وورد أيضاً مقترح لإخراج النتائج بحسب التكتلات الجغرافية أو التكتلات لبلدان متشابهة.

ختاماً

بات من المسلمات التي لا تحتاج إلى إثباتات إضافية، القول إن التعليم أداة صنع المستقبل وبوابة تحقيق الأمن المعرفي للأمم. لكن لكي ينجح التعليم في أداء رسالته، المتمثلة في توفير رأس المال البشري القادر على إنتاج المعرفة وحمل مشعل التنمية الإنسانية والمجتمعية المستدامة، لا بد أن تستند الأنظمة

نحو بناء مؤشر مركب لرصد فعالية التعليم ما قبل الجامعي يُعد إضافة مهمة، لا سيما أن المؤشرات التعليمية المتداولة عديدة، لكنها متفرقة ولا تعكس صورة متكاملة ومتفاعلة عن الوضع التعليمي. واتفق أغلب المشاركين على أن لا ضرر، في هذه المرحلة، من استخدام بيانات متأتية من مصادر أخرى معترف بها، على أن تحل محلها تدريجاً بيانات مجمعة خصيصاً للمؤشر.

أوزان العناصر المكونة للمؤشر المركب

توزعت الآراء بين من يرى ضرورة إسناد أوزان بحسب أهمية كل عنصر، مع الاتفاق على إعطاء الأولوية للنواتج، وبين من يميل إلى اعتماد أوزان متساوية. لكن بفضل التفسيرات العلمية التي قدمها خبير الإحصاء، حصل اتفاق على توخي منهج موضوعي بحسب الخطوات التالية:

- جمع اقتراحات الخبراء حول توزيع الأوزان، ثم احتساب معدلات الأوزان المقترحة لكل مكون من مكونات المؤشر؛
- اعتماد الطريقة الإحصائية المبيّنة على البيانات نفسها؛
- مقارنة الأوزان المتحصّل عليها عبر الخبراء بالأوزان التي أفضت إليها العملية الإحصائية؛
- اعتماد التوزيع الأكثر إقناعاً مع توصية بترجيح كفة المعالجة الإحصائية.

التوصيات

خلال النقاشات، وفي ختام الورشة، قدّم المشاركون جملة من التوصيات، أهمها:

- التزام الواقعية وعدم الانسياق وراء مؤشرات مركبة ومعقدة وغير قابلة للتطبيق، بخاصة في ظل نقص البيانات، حتى في قواعد البيانات الدولية، وما تبديه أغلب البلدان العربية من إحجام عن تقديم المعطيات، خصوصاً المتعلق منها بالإنفاق؛
- الحرص على المرونة في ما يتعلق بمكونات المؤشر، حتى تكون التركيبة قابلة لاستيعاب المستجدات

التعليمية إلى سياسة متيقظة ومستبصرة تُدرك جيداً متطلبات الحاضر وتسعى إلى تأمينها، دون أن يُشغلها ذلك عن استشراف آفاق المستقبل والتهيؤ لها. وفي هذا الحقبة التاريخية التي تشهد تحولاتٍ على كل المستويات، يجد القائمون على السياسات التعليمية العربية أنفسهم أمام تحدياتٍ جمّة تفرض عليهم وضع أجهزةٍ منهجيةٍ للمتابعة والرصد والتقييم، كفيلة بالكشف عن المكاسب وتشخيص الصعوبات بما يُمكنهم من قيادتها باقتدارٍ ونجاح.

في هذا الإطار يندرج هذا العمل الذي استهدف بناء مؤشر مركب يقيس فعالية التعليم ما قبل الجامعي في المنطقة العربية. وقد حُرص على أن يكون مؤشراً مستجيباً للمفاهيم التربوية الحديثة التي تعتبر التعليم ما قبل الجامعي منهجاً شاملاً يهيئ للتعلّم مدى الحياة، ويأخذ في الاعتبار التفاعلات مع البيئات التمكينية والظروف السياقية العامة. ولتفعيل المؤشر، اختيرت البيانات من المتوقّرة في قواعد البيانات الدولية المتوافقة عليها؛ لكنّ نقص البيانات المتعلقة ببعض المؤشرات الفرعية حال دون احتسابها وإدخالها في قيمة المؤشر المركب التآلفي، وهو أحد التحديات التي سيعمل على تجاوزها في المراحل القادمة من تطوير المؤشر.

وقد كشفت المعالجة الأولية للبيانات عن وجود اتساق بين المتغيرات، حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين 0.860 و0.891، باستثناء المؤشر الفرعيّ المتعلّق بالمهارات القرائية الذي بدا ضعيف الاتساق. ويعود سبب الضعف إلى نقص المتغيرات، حيث اعتُمد على متغيرين فقط؛ أحدهما نتائج اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة الذي لا يعني سوى أربعة بلدان عربية، والآخر مؤشّر اليونسكو الخاصّ بمعدّل القرائية لدى البالغين. وهذا يؤكّد ضرورة مراجعة هذه الفئة باستبدال المؤشرات و/أو إغنائها بأخرى. على صعيدٍ آخر، وافقت المعالجة الإحصائية للبيانات توزيع الأوزان الذي أفرزته طريقة تخصيص الميزانية، إذ رجّحت كفة الركيزة المتعلقة بالنواتج (رأس المال المعرفي) بوزن 40 في المئة، بينما

ساوت بين الركائز الثلاث الأخرى المتعلقة بالبيئات التمكينية، والسياق التنموي، وإدارة المنظومة التعليمية وحوكمتها بوزن 20 في المئة لكل واحدة. وتراوحت قيمة المؤشر المركب الإجمالي بين 23.30 و67.35، وجاء ترتيب البلدان موافقاً إلى حدّ كبير الاتجاه العام الذي كشفت عنه مؤشرات سابقة.

إنّ الصيغة الحالية للمؤشر المركب للتعليم ما قبل الجامعي، رغم أهمية الشوط المقطوع في بنائها خلال هذه المرحلة، تظلّ في حاجة إلى مزيد من التجريب والتطوير. وهذا يتطلّب أولاً مواجهة عائق توفّر البيانات؛ إذ ما دام هناك نقص في البيانات، فلن يكون بالإمكان الحكم موضوعياً على جودة المؤشر العلمية والعملية. ويتعيّن أيضاً في مرحلة لاحقة ضبط معايير الأداء والمقارنات المرجعية حتّى لا يكون المؤشر مجرد جملة خبرية، والرّمز الذي يوفّره مجرد معطى إحصائيّ يُقدّم وصفاً عاماً للظاهرة التعليمية دون مردودٍ على صناعة القرار.

من ناحيةٍ أخرى، يستوجب التصدي لمعضلة البيانات سعياً إلى التشبيك مع الهيئات المعنية ببيانات التعليم على المستويين الوطني والدولي، بما من شأنه أن يوفّر زيادة السرعة والفعالية في الحصول على البيانات. وبخصوص المتغيرات التي يقترحها المؤشر ولا توجد بيانات عنها، ينبغي أن يُبادر في القريب العاجل إلى بناء أدواتٍ منهجيةٍ تُمكن من تجميعها وفق خطة تحركٍ مدروسة تراعي الأولويات وشروط الدقة والموضوعية (توحيد المفاهيم، طرق جمع البيانات، وما شابه ذلك).

من المنتظر إغناء التركيبة المقترحة بمؤشراتٍ أخرى للعدالة والإنصاف في علاقتهما بكلّ مكونات المنظومة التعليمية، لأنّ من شأن تلك المؤشرات تعزيز مبدأي الشفافية والمساءلة، والإسهام في وضع النظام التعليمي أمام مسؤولياته تجاه الفئات والمناطق المهمّشة. ومن المفيد أيضاً ربط مؤشر التعليم ما قبل الجامعي وركائزه بما أفرزته مراجعة الأجنحة التنموية لما بعد عام 2015 وأهداف التنمية

المستدامة وما وضعته من أهدافٍ ومؤشرات؛ ما يُضفي عليه بُعداً دولياً يُمكن من توفير أُسسٍ لإجراء مقارناتٍ دولية.

والتحدّي الأكبرُ في مسألة بناء هذا المؤشر هو تطويرُ رؤيةٍ طويلة الأمدٍ لحزمة مؤشراتٍ قابلةٍ للاستخدام

في سياقاتٍ مختلفة، مواكبةً للتطورات المطردة في نظريّات التّعليم والتّعلم والقياس النّفسيّ والتّربوي، ومنفتحةً على ما يطرأ في العالم من تحولات؛ بحيثُ تزيد حظوظ البلدان العربيّة في احتلال مكانةٍ فاعلة في حلبة التّنافس المعرفي، بدل البقاء في مواقع المتفرّجين.

- 1 .Organisation of the Islamic Conference 2008
 - 2 .World Bank 2011b
 - 3 .UNESCO 2008
 - 4 جامعة الدول العربية: الأمانة العامة والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إدارة التربية 2009.
 - 5 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم 2012.
 - 6 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم 2012.
 - 7 اعتمد في هذا القسم على ورقة محمد مطر المرجعية (2015).
 - 8 Jullien 1817 (المرجع باللغة الفرنسية).
 - 9 .IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement
 - 10 .UNESCO 1990
 - 11 .Rutkowski 2008
 - 12 .Monitoring Learning Achievement - MLA & Conditions of teaching and Learning CTL
- نتجت هذه الأدوات البحثية لرصد الإنجازات التعلّمية وظروف التدريس والتعلّم ضمن مشروع مشترك بين اليونيسكو واليونسيف على الصعيد العالمي لرصد نوعية التعليم وإنجازات التعلّم. يغطي التقييم حوالي ثمانين دولة.
- Trends in International Mathematics and Science - TIMSS (IEA)
- تعدّ الجمعية الدولية لتقويم الأداء التربوي الدراسة الدولية لتوجهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم التي تغطي أكثر من ستين دولة إضافة إلى أربع عشرة قطاع مقارنة (هما في ذلك البحرين، الأردن، الكويت، لبنان، المغرب، عمان، فلسطين، قطر، السعودية، سوريا، تونس، الإمارات العربية المتحدة (أبو ظبي ودبي وشملت بشكل منفصل)، واليمن).
- Program for International Student Assessment - PISA (OECD)
- تصدر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية دراسات تقييمية ضمن البرنامج الدولي لتقييم الطلبة. وتضمّنت الدراسة الأخيرة في عام 2012 الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية و31 دولة شريكة واقتصاد (هما في ذلك الأردن وقطر وتونس والإمارات العربية المتحدة).
- Progress in International Reading Literacy Study- PIRLS (IEA)
- تصدر الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم عن الجمعية الدولية لتقويم الأداء التربوي. وشاركت في الدراسة الأخيرة عام 2011 تسع وأربعون دولة ضمنها ثماني دول عربية (الكويت، المغرب، عمان، قطر، السعودية والإمارات العربية المتحدة) وشملت بشكل منفصل أبو ظبي ودبي).
- 13 .OECD 2014
 - 14 راجع الفصل الأول المتعلّق بالمفاهيم والمنهجية من هذا التقرير.
 - 15 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2006 و2014.
 - 16 .OECD 2012 & 2014
 - 17 .UNESCO 2015
 - 18 الألكسو: المرصد العربي للتربية 2015.
 - 19 راجع الملحق رقم 2 للاطلاع على قائمة المشاركين بورشة عمل التعليم ما قبل الجامعي.
 - 20 رضا ساسي 2015 (ورقة مرجعية).
 - 21 محمد مطر 2014 (ورقة مرجعية).
 - 22 أحمد أوزي 2015أ (ورقة مرجعية).
 - 23 انظر الفصل الأول المتعلّق بالمفاهيم والمنهجية من هذا التقرير.
 - 24 .OECD 2012
 - 25 .UNESCO Institute for Statistics 2015
 - 26 .World Bank 2015a
 - 27 قاعدة بيانات مؤشرات التعليم في العالم العربي: الألكسو: المرصد العربي للتربية 2015.
 - 28 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2006.
 - 29 مكتب التربية العربي لدول الخليج 2015ب.
 - 30 مكتب التربية العربي لدول الخليج 2015أ.
 - 31 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France 2014 et 2015
 - 32 اليونسكو 2009.
 - 33 .Conseil de l'évaluation de l'école 2005

- 34 Renard 2001 (المرجع باللغة الفرنسية).
- 35 نجوى غريس 2014.
- 36 نجوى غريس 2014.
- 37 Tiana 2001 (المرجع باللغة الفرنسية).
- 38 UNESCO 2015.
- 39 Lord & Hutchison 1993.
- 40 اليونيسف 2015.
- 41 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم 2014.
- 42 عبد الحميد نوار 2014.
- 43 البنك الدولي 2013.
- 44 راجع الجدول م1 من الملحق للاطلاع على لائحة المؤشرات التي تم اعتمادها.
- 45 نفذت هذه المسوحات في أربع دول على صعيد طلاب المرحلة الثانوية في تقرير المعرفة العربي الثاني وعلى صعيد طلاب الجامعة في التقرير الثالث. ركزت المسوحات على الرغم من بعض الاختلاف في الموضوعات على قياس المهارات والمعارف والوقوف عند آراء المشاركين في بعض من الموضوعات ذات الصلة.

