

شبكة للسياسات والتعاون الدولي في مجال التعليم والتدريب

نوراك نيوز 50

نوفمبر 2014

السياسات العالمية حول التعليم والتعلم: القصة الحقيقة للبيئات والثقافات التعليمية



Network for international policies and cooperation in education and training

نوراك نيوز

50

نوفمبر

2014



norrag

Network for international policies and cooperation in education and training

عنوان المحرر:

Editorial Address for this Special Issue:

Kenneth King, Saltoun Hall, Pencaitland,

Scotland, EH34 5DS, UK

Email: Kenneth.King@ed.ac.uk

الشكر والتقدير موصول لروبرت بالمر على ما قدمه للمحرر من دعم لا يقدر بثمن.

البريد الإلكتروني: rpalmer00@gmail.com

حرر النسخة العربية من نورك نيوز هناء امين

البريد الإلكتروني: hana.ameen@mohe.gov.om

ترجم النسخة العربية من نورك نيوز لما نصير

البريد الإلكتروني: lama_nusair@yahoo.com

عنوان السكرتير العام:

Secretariat Address:

Michel Carton, Executive Director

Graduate Institute of International and Development Studies (IHEID),

Post Box 136, Rue Rothschild 20, 1211 Geneva 21, Switzerland.

Email: michel.carton@graduateinstitute.ch

تدعم نوراك نيوز إدارة التنمية الدولية البريطانية مؤسسة المجتمع المفتوح (OSF)، بينما يدعم تنسيق نوراك وترجمة نوراك نيوز للفرنسية والإسبانية الوكالة السويسرية للتنمية والتعاون Swiss Development Cooperation (SDC). وتدعم وزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان ترجمة نوراك نيوز للعربية. يتم نشر وتوزيع نوراك نيوز في الاجتماعات الأساسية بواسطة المنظمة الهولندية للتعاون الدولي في مجال التعليم العالي Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). جميع هذه المنظمات بالطبع غير مسؤولة عن محتويات نوراك نيوز.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC

Free on the website: www.norrag.org

© NORRAG 2014

ما هي نوراك؟

منذ تدشينها عام 1985، أسست نوراك لنفسها شبكة واسعة متعددة الأطراف، تتكون من الباحثين وصناع السياسات والمنظمات غير الحكومية والمستشارين الذين يهدفون إلى التوسط بين البحث والسياسات، مقدمين ومنتجين معرفة محايدة وتحليلاً نقدياً لمواضيع دولية معقدة متعلقة بالتعليم. وتتمثل أهداف نوراك الرئيسية في:

- جمع المعلومات والتحليل النقدي وتأليف البحوث.
- نشر وتوزيع المعلومات والمعرفة في الوقت المناسب.
- دعوة الحكومات والمنظمات غير الحكومية ومنظمات أخرى إلى التحليل النقدي.
- التعاون مع مجموعات أخرى، خصوصاً في دول الجنوب العالمي، من أجل تبادل المعلومات، وتنظيم البرامج المشتركة، وبذل الجهود المشتركة في دعم الشبكات المختلفة.

يركز برنامج نوراك الحالي على المواضيع الآتية:

- التعليم وتنمية المهارات التقنية والمهنية في خطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015.
- سياسات تنمية المهارات التقنية والمهنية.
- إنتاج المعرفة والبحوث والمعلومات والنتائج والأدلة لغايات صنع السياسات.
- التعليم والتدريب في سياقات الدول الضعيفة والطوارئ.
- نهج قائم على حقوق الإنسان للتعليم والتدريب.

لمزيد من المعلومات يرجى زيارة موقعنا: www.norrag.org

ما هي نورك نيوز؟

نورك نيوز هي نشرة إخبارية إلكترونية تصدر مرتين في السنة. ويحتوي كل عدد من أعدادها على مجموعة كبيرة من المقالات القصيرة ذات النظرة الثاقبة، التي تركز على آثار السياسات على نتائج البحوث و/أو على الآثار العملية للسياسات الدولية المعنية بالتعليم والتدريب التي تضعها وكالات التنمية والمؤسسات ومنظمات المجتمع المدني. وقد كان اختصاص نورك دائماً هو تحديد عدد من "المواضيع الجوهرية" التي تدخل في النقاشات المعقدة وفي خطاب المعونات والتعاون الحالي، كما تعنى نورك بتخصيص أعدادها الخاصة من نورك نيوز للتحليل النقدي لمثل هذه المواضيع.

طرق أخرى للتواصل مع نورك

مدونة نورك الجديدة حول التعليم والتدريب ومعونات وسياسات التنمية:

NORRAG NEWSBite <http://norrage.wordpress.com/>

تابع نورك على تويتر: @NORRAG_NEWS

تابع نورك على فيسبوك

الافتتاحية

بلوغ الخمسين: نظرة معمقة في نوراك نيوز في عدها الخمسين

شيلدون شايفر، مستشار، اليونيسكو، اليونيسيف، مركز أبحاث التنمية الدولية سابقاً

البريد الإلكتروني: s_shaeffer@hotmail.com

تظهر الشبكات والنشرات الإخبارية وتختفي بسهولة تامة، فقد يفقد مؤسسوها حماسهم وتمويلهم أو (الأسوأ) قد لا يبقون على اتصال بما يستجد في مجالهم، فيفقدون مكانتهم والمساهمين، ومن ثم يخسرون قيادتهم فلا يستطيعون مواكبة آخر المستجدات. وصول نوراك لهذا العدد 50 هو أمر مهم وإنجاز عظيم.

أسست مجموعة الاستشارات ومراجعة الأبحاث (The Research Review and Advisory Group – RRAG) قبل 35 عاماً تقريباً مجموعة صغيرة من الباحثين المختصين في مجال التعليم من حول العالم، يمتازون بالخبرة والالتزام. وقد جمعهم قسم التعليم التابع للمركز الدولي للأبحاث التنموية (IDRC–International Development Research Centre) في أوتاوا، من أجل فهم الحجم الكبير من الأبحاث التي ينشرها الباحثون حول العالم، وخصوصاً من أجل الارتقاء بمستوى الباحثين المختصين بالتعليم وبالأبحاث الصادرة في العالم النامي. وكانت وظيفتهم الرئيسية أن يشجعوا "دول الجنوب العالمي"، ولذلك كان معظمهم من الباحثين المتميزين في دول الجنوب العالمي. كبرت مجموعة الاستشارات ومراجعة الأبحاث لتصبح أكثر من مجموعة تعمل على نطاق إقليمي، وقد عملت بفاعلية لعدة سنوات في ربط الباحثين ببعضهم البعض وتحفيز الأبحاث، على الرغم من مواجهة التحديات التي سبق ذكرها. وكانت نوراك إحدى هذه المجموعات.

تمخض عن نوراك أخبار نوراك 1 ((NORRAG News 1 (NN1)، ومن كان ليصدق حينها أنها ستستمر في استقطاب مساهمين من أهم المختصين بالتعليم من حول العالم، وأنها ستكبر في أهميتها وتأثيرها وتنجح في العثور على التمويل على الرغم من صعوبته، بالإضافة إلى تكيفها بطريقة خلاقة مع وسائل الإعلام الاجتماعية الحديثة، فنوراك حاضرة في تويتر @NORRAG_NEWS وفيسبوك، ولها

مدونة (Blog) (NORRAG NEWSBite (www.norrag.wordpress.com)). والأهم من ذلك، كما رأينا في هذا العدد والعدد السابق، حافظت نوراك على أهميتها في الخطاب الدائر حول خطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015، خصوصاً تأثيرها على أهمية دور المهارات في تلك الخطة. وكأحد الأعضاء من الجيل الأول لنوراك أتطلع لاستمرار دورها وأهميته في النقاش الذي يحيط بالتعليم، وإلى العدد رقم 100!

قائمة المحتويات

11	التحرير والآراء
12	كلمة محرر النسخة العربية. تحقيق جودة التعليم والتعلم ما بين الخطط العالمية والبيئات الوطنية والمحلية
	هناء محمد امين
16	كلمة المحرر
	كينيث كينج
24	دور المعلمين الرئيسي في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013
	بياترس أفالوس- بيفان
27	وضع التدريس في خطط التعليم: نظرة معمقة
	نويل ماكين
30	التعليم حول التعلم والتعلم حول التعليم
	هيو ماكلين
35	المنظورات العالمية حول تقرير الرصد الدولي لعام 2014/2013
36	التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع- ما يستطيع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع تقديمه
	بولين روز
38	تقرير الرصد الدولي 2014/2013: جعل التعليم والتعلم محور خطة التنمية والتعليم لمرحلة ما بعد عام 2015
	مارك مايسون
43	التعليم يغير حياة الأفراد: أفكار حول الهدف
	بيتر كيللي
46	هل حقاً قدمنا الدعم والتشجيع للمعلمين في أفريقيا؟
	نوبوهايد سوامورا
48	المعلمون والتعليم: ما تعلمناه في خمسين سنة
	ستيفين هينمان
52	أربع استراتيجيات في تقرير الرصد الدولي لتزويد المدارس بأفضل المعلمين: ما المفقود؟
	ديفيد هوكر
55	إدارة التدريس الخصوصي من أجل المصلحة العامة
	مارك براي
58	ما لا يقوله تقرير الرصد الدولي لخطة توفير التعليم للجميع حول كيفية تعلم المعلمين الأكثر خبرة بالتدريس
	ماريا تيريزا تاتو

- 64 تقرير الرصد الدولي لعام 2013/2014 وأثره على التعليم العالي الماليزي
روزيليني فيرنانديز-تشانغ ولو كوكوا
- 66 التقارير والعمليات الدولية حول التعليم والتعلم
جودة التعليم هي الأهم: ما هو التحدي القادم؟
مايكل باربر
- 69 انعكاسات حول فريق العمل المعني بمقاييس التعلم
ديفيد آر تشر
- 73 الثقافات والبيئات المحيطة بالتعليم
عشرة أسئلة من أجل إثبات قدرة المعلمين الأكفاء على فهم مشكلات التدريس/التعلم
ايرنيستو شيفلباين وبولينا شيفلباين
- 77 إصلاح التعليم في إندونيسيا: نجاح أم فشل؟
شيلدون شافير
- 80 المعلمون في خطر: تأرجح ثالوث الكونفشيوسية المقدس: "الملك والمعلم والأب" في كوريا
بونج غان تشانغ
- 82 ثقافة التعليم والتحصيل لدى الجنسين في سلطنة عُمان
هناء محمد أمين
- 89 هل هناك طراز عالمي لتدريب المعلمين لخطة مرحلة ما بعد 2015؟ قراءة نقدية لمعجزة شنغهاي
جن لي
- 91 تحسين الجودة التعليمية من خلال رفاهية المعلم وتقديم الدعم المهني له في المدارس في زيمبابوي
ستيفاني بينجتسون وجوان إيلود
- 95 سياسات المعلم: مشهد من أمريكا الوسطى
خوسيه لوي جوزمان
- 99 جديد نورك
تدشين الطبعة العربية لنورك نيوز
هناء أمين
- 102 نورك وأهدافها: 28 سنة على الطريق وهناك المزيد المزيد
يوست مونكس وميشيل كارتون
- 105 التعلم والتدريب والتنمية: عدد خاص لنورك نيوز لسياسات التنمية الدولية لعام 2014 - أكتوبر 2014

التحرير والآراء

كلمة محرر النسخة العربية. تحقيق جودة التعليم والتعلم ما بين الخطط العالمية والبيئات الوطنية والمحلية

هناء محمد امين

محرر النسخة العربية

hana.ameen@mohe.gov.om

أصدرت اليونسكو التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2013-2014: التعليم والتعلم : تحقيق الجودة للجميع، الذي يرصد التقدم الذي احرزته الدول في تحقيق اهداف التعليم للجميع الستة التي اعتمدت في دكار عام 2000. ويأتي إصدار التقرير قبل حوالي عامين من الموعد النهائي لتحقيق هذه الاهداف.

سلط التقرير الضوء بشكل خاص على ما أسماه أزمة التعلم التي تتمثل في وجود (57 مليون) طفل خارج المدرسة، ووجود (250 مليون طفل) - والعديد منهم من الفئات المحرومة والمهمشة - نجحوا في الالتحاق بالتعليم إلا أنهم لا يتعلمون المهارات الاساسية للقراءة والكتابة، ناهيك عن المهارات التي يحتاجونها للحصول على عمل لائق يوفر لهم سبل العيش الكريم. ويعزو التقرير ذلك الى عدم الاهتمام بجودة التعليم والفشل للوصول للفئات المحرومة والمهمشة .

ويرى التقرير ان حل أزمة التعلم يتطلب توفير العدد الكافي من المعلمين المدربين، والمتحمسين للعمل ويمتلكون متعة التدريس والقدرة على تشخيص المتعلمين الضعفاء والتعامل معهم. وقدم التقرير اربع استراتيجيات مقترحة لصانعي السياسات في الدول المختلفة لتأمين أفضل المعلمين وهي: اجتذاب أفضل المعلمين ، وتحسين إعداد المعلمين، ووضع المعلمين في الأماكن التي بأمر الحاجة اليهم، وتوفير الحوافز المناسبة للاحتفاظ بأفضل المعلمين. ودعا التقرير الى تحرير طاقات المعلمين لحل أزمة التعلم من خلال عشر توصيات ينبغي لواضعي السياسات اعتمادها.

أما عن موقع أزمة التعلم في الدول العربية ، يفيد التقرير بوجود ما يقارب (28) مليون طفل في العالم من هم في سن التعليم الابتدائي هم حاليا خارج المدرسة ومن غير المتوقع التحاقهم بالمدرسة على

الإطلاق، وإن نسبة كبيرة منهم من الدول العربية. حيث تشير إحصائيات الدول العربية بأن الأطفال الذين هم حالياً خارج المدرسة ، (58 %) منهم من غير المتوقع أن يلتحقوا بالمدرسة على الإطلاق ، و(7 %) منهم سبق أن التحقوا بالمدرسة وتسربوا، و(35 %) فقط يتوقع أن يلتحقوا بالمدرسة. كما أوضحت البيانات بأن الإناث هن الأكثر تضراً بأزمة التعلم حيث أن (64 %) من الفتيات اللواتي هن خارج المدرسة من غير المتوقع أن يلتحقن بالمدرسة على الإطلاق. ويعزو التقرير ذلك إلى ضعف نوعية نظم التعليم وجودته في الدول العربية حيث أنها عجزت عن ضمان اكتساب التلاميذ حتى أبسط المهارات الأساسية في القراءة والرياضيات ، حيث بلغت نسبة الأطفال في سن التعليم الابتدائي الذين بلغوا الصف الرابع واكتسبوا الحد الأدنى من المهارات الأساسية (58%)، ونسبة الأطفال الذين بلغوا الصف الرابع ولكنهم لم يكتسبوا الحد الأدنى للمهارات الأساسية (33%)، وإن (7 %) من الأطفال لم يبلغوا الصف الرابع. إن هذه النتائج تظهر إلى أنه في الوقت الذي حققت الدول العربية نجاحاً في إتاحة التعليم على مدى العقد الماضي إلا أن تحسين جودته لم تكن على نفس الوتيرة.

إن أزمة التعلم تناولتها جهات أخرى معنية بالتعليم ، فقد نشر مركز بروكينجز للتعليم تقرير بعنوان " الشباب العربي : هل يفتقدون الاسس التعليمية التي تكفل لهم حياة منتجة " (2)، الذي وفر نظرة على حالة التعليم والتعلم في الشرق الاوسط وشمال افريقيا . فقد تم قياس جودة التعليم والتعلم من خلال دراسة اربعة مجالات: الالتحاق بالمدرسة، والبقاء في المدرسة ، واكتساب التلاميذ المهارات الاساسية ، والربط ما بين التعليم وبطالة الشباب. وقد غطى التقرير 20 دولة عربية خلال الفترة 2001 – 2012 ولم يتطرق الى حالة التراجع في مؤشرات التعليم والتعلم في الدول التي شهدت نزاعات مسلحة. وبناء على بيانات 13 دولة عربية توفرت بياناتها تبين بأن (56 %) من التلاميذ في التعليم الابتدائي ، و(48 %) من التلاميذ في التعليم الثانوي لم يكتسبوا الحد الأدنى من المهارات الاساسية، وإن أزمة التعلم كانت أكثر تأثيراً بشكل كبير على الاولاد من الفتيات، حيث أن نسبة الاولاد الذين لم يكتسبوا الحد الأدنى من المهارات الاساسية كانت أعلى منها لدى الفتيات.

يأتي تقرير اليونسكو في الوقت الذي يقف التعليم في منعطف حاسم في الدول العربية التي شهد قسماً منها ما يعرف بأحداث الربيع العربي والبعض الآخر يشهد صراعات مسلحة لغاية اليوم مثل العراق

وسوريا واليمن وجنوب السودان وليبيا وفلسطين. إن الصراعات المسلحة في هذه الدول خلقت مأساة لجيل من الاطفال الذين فرص التعليم الجيد او حتى الالتحاق بالتعليم قد اختفت. لقد أدت الصراعات المسلحة في هذه الدول الى تهجير ملايين العوائل في داخل بلدانهم او اللجوء الى مخيمات اللاجئين في دول مجاورة ، وتهديم المدارس وغياب البنى الاساسية ، وهروب المعلمين . ونتيجة لكل هذا تراجع أداؤها في تحقيق أهداف التعليم للجميع التي سبق لها من قبل ان سجلت تقدما ملحوظا فيه. وفقا لبيانات اليونسكو فإن اكثر من (2.1) مليون من الاطفال والشباب داخل سوريا وخارجها بحاجة الى التعليم.

وقد تناول تقرير اليونسكو التعليم للجميع : الازمة الخفية النزاعات المسلحة والتعليم في عام 2011 آثار النزاعات المسلحة على التعليم حيث أشار إلى " فلا تزال الصراعات المسلحة...تشيع الخراب في نظم التعليم وتوصد أبواب الانتفاع به...فالبلدان المتأثرة بالنزاعات تضم ما يربو على (40%) من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ولديها أعلى مستويات التفاوت بين الجنسين، وأدنى مستويات القرائية في العالم"(صفحة 3).

وبقراءة ثانية لتقرير التعليم للجميع 2014 : تحقيق جودة التعليم والتعلم نرى ان التقرير قدم أربع استراتيجيات وعشر توصيات لمواجهة أزمة التعلم كخطة عالمية تصلح للجميع، في حين ان الظروف الاقتصادية والسياسة والاجتماعية الخاصة بكل بلد تؤثر في اي خطة استراتيجية لتجويد التعليم ، ومن يقرأ المشهد التعليمي في بعض الدول العربية يرى أن اولوياتها باتت لتوفير التعليم للأطفال الذين هم خارج المدرسة ، وتوفير المباني المدرسية ، وتوفير المعلمين بحد أدنى من التأهيل بدلا من ضمان أفضل المعلمين. إن هذه الدول هي بحاجة الى خطة تعمل بالمعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ. وقد أشار بيتر كيلى في مقالته في هذا العدد "بأنه يجب علينا ان نقبل الفوارق الوطنية والمحلية ليس فقط في التوازن والاهمية من الاهداف التعليمية التي تتعلق بسياقات مختلفة، لكن كيف تتشكل الممارسة لتناول تلك الاهداف من خلال الظروف التي تجري فيها". وفي نفس السياق أكد نويل ماكين، ناهانت في مقالته في هذا العدد" ومع أن البيئات التي قدمنا لها الخطط كانت تختلف اختلافاً كبيراً عن بعضها البعض، فقد استخدمنا فرضية أن "العوامل الأخرى جميعها متساوية"، لتبرير التوصيات التي قدمناها للدول النامية، تلك المبنية على الممارسات المتعارف عليها في دول الشمال، وتجاهلنا الاختلافات الثقافية والاقتصادية الكبيرة

بين البلدان (وحتى الاختلافات الكبيرة بين الأفراد). فلم يكن هدفنا أن نتعلم ما قد يكون الأفضل في بيئة أخرى، بل كانت غايتنا نقل المعرفة وليس اكتسابها."

وتعمل اليونسكو حاليا على وضع خطة التعليم لما بعد عام 2015 ضمن خطة التنمية لما بعد 2015 التي اقترحتها الامم المتحدة في عام 2010. فقد عقدت اليونسكو الاجتماع العالمي للتعليم للجميع لعام 2014، الذي استضافته سلطنة عمان، وهو الاجتماع العالمي الأخير قبل انعقاد المنتدى العالمي للتربية في جمهورية كوريا في الفترة من 19 إلى 22 أيار/مايو 2015، تاريخ انتهاء المهلة المحددة لتحقيق أهداف دكاك للتعليم للجميع.

وفي البيان الختامي، أو ما يعرف "اتفاقية مسقط"، أعاد المشاركون تأكيد أن "التعليم يشكل حقا أساسيا من حقوق الإنسان" ويتعين وضعه في طليعة جدول أعمال التنمية العالمية للفترة ما بين عام 2015 وعام 2030. وقد تعهدوا بتعزيز الدعم الدولي للهدف الشامل المتمثل في "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع بحلول عام 2030"، الذي يوفر مرجعا متينا للمفاوضات بشأن جدول أعمال التنمية لما بعد عام 2015 بحيث يسلط الضوء على مكوّن تعليم قوي قائم بحد ذاته. وإذ تعمل اليونسكو على وضع خطة كاملة للتعليم لما بعد عام 2015، فإنها بحاجة للتأكد من أن الأهداف التي صيغت عالميا يجب تأخذ سياقها وفقا للأولويات الإقليمية.

وأخيرا فإنه ينبغي على الدول العربية أن تجعل جودة التعليم أولوية وطنية، وتعمل على الاستفادة من تقرير التعليم للجميع بما يتناسب مع السياق الوطني لكل منها. وقد أشارت بياترس أفلوس في مقالها لها في هذا العدد، " فإنه ينبغي للصورة الكبرى التي يقدمها التقرير والتي تتعلق بكفاءة المعلمين أن تدخل في تشكيل السياسات حسب احتياجات كل دولة، مع تحديد الأولويات المناسبة وشروط تحقيقها ضمن فترة زمنية واقعية، إلى جانب فهم تام للعوامل التي لا بد من توفرها في كل مرحلة من المراحل لضمان إحراز تقدم حقيقي"

أما عن الدول لعربية التي شهدت وما زالت تشهد نزاعات مسلحة، عليها ان تدرك بأن التعليم يلعب دورا محوريا في بناء القدرة للصمود ضد العنف، وأن تبدأ رحلة طويلة لبناء السلام على أسس متينة وراسخة من خلال وضع السياسات التعليمية التي تجعل المدارس أماكن لتنشئة الاجيال على مبادئ واخلاقيات وسلوكيات التسامح والاحترام المتبادل والقدرة على العيش بسلام مع الآخرين وكلها مهارات لا غنى عنها لمجتمع ينشد نبذ العنف والعيش بسلام.

المراجع

1. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ملخص، 2011. الأزمة الخفية للنزاعات المسلحة والتعليم . منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.
2. ليزبيت ستير، حافظ غانم، ميساء جلوبوط ، 2012. الشباب العربي: هل يفتقدون الاسس التعليمية التي تكفل لهم حياة منتجة. مركز التعليم العالمي بروكنجز.

كلمة المحرر

كينيث كينج، جامعة إدنبره ونوراك

البريد الإلكتروني: Kenneth.King@ed.ac.uk

صدر كتاب "Teaching Children of the Poor"، الذي حررته بياترس أفالوس عام 1986 في السنة ذاتها التي صدر فيها العدد الأول من نوراك نيوز (NN). موضوع التعليم والمعلمين هو الموضوع الجوهري لهذا العدد 50 من نوراك نيوز. وقد اختير هذا الموضوع لهذا العدد قصداً، لأنه يتزامن مع صدور التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2013/2014 حول التعليم والتعلم الذي صدر في يناير 2014. فقد خُصص أكثر من ثلثي هذا التقرير الضخم لـ"دعم المعلمين في إنهاء أزمة عملية التعلم".

تركز فصول التقرير الأربعة على المعلمين وبالتحديد على: أن الأكثر تضرراً من أزمة التعلم هي الفئات الأقل حظاً، وعلى جعل التعليم أولوية وطنية، وعلى استراتيجية من أربعة أجزاء لتزويد المدارس بأفضل المعلمين، وعلى إيجاد استراتيجيات منهجية وتقييمية من شأنها أن تنهض بمستوى التعلم.

وبالمقابل، خُصص التقرير العالمي حول التعليم (*World Education Report*) لمناقشة موضوع المعلمين والتعليم في عالم متغير، وكان ذلك عام 1998 أي قبل ستة عشر عاماً. وغطت فصوله الثلاثة هذا الموضوع: وضع المعلمين الدائم التغير، وملفاتهم الشخصية، والسياقات والضغوطات التي تواجه التعليم والمعلمين والتدريس والتكنولوجيات الحديثة. ركز التقرير العالمي حول التعليم كثيراً على وضع المعلمين، وعلى التوصيات التي قدمتها اليونسكو ومنظمة العمل الدولية عام 1966 بشأن تحسين أوضاع المعلمين. بالطبع يعد مصطلحا "وضع" و"وضع المعلمين" مصطلحين من أكثر المصطلحات استخداماً في التقرير العالمي حول التعليم⁽¹⁾. وبالمقابل، يكثر استخدام مصطلح "أزمة التعلم" في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2014/2013، وكثيراً ما يتم ربطه بالعدد 250 مليون طفل، وهو عدد من يقال إنهم لا يتعلمون أو فشلوا في التعلم، على الرغم من السنوات التي أمضوها على مقاعد الدراسة.

ربط التعليم بالتعلم: توقعات المعلمين

لا يوجد محاولات مباشرة في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لربط أزمة التعلم بأزمة أزمة في التدريس. وبالفعل، فإن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لا يركز على موضوع مسؤولية المعلمين عن عملية التعلم، والأثر الهائل المحتمل الذي قد تتركه توقعات المعلمين على عزم الأطفال في إحراز الأفضل. بالمقابل، بدت هذه الإمكانية الهائلة واضحة جداً في دراسة أفالوس:

كان المعلمون في هذه الدراسة، بحكم افتراضهم طوعاً أنهم في موقع مسؤولية هائلة وسيطرة على ما يجري في الصف، مسؤولين عن المخرجات بشكل كبير (على سبيل المثال نجاح طلابهم أو فشلهم). مع ذلك فإن إدراك المعلمين لهذه المسؤولية لا يزال ضعيفاً بشكل عام (Avalos, 1986: 162).

ووفقاً لتشينج كاي-مينج فإن توقعات المعلمين من الأطفال عالية في العديد من دول شرق آسيا. فقد كتب في عام 1990 عن "ثقافة الدراسة في شرق آسيا"، ملاحظاً أن:

⁽¹⁾ من المثير للاهتمام أن التقرير العالمي حول التعليم لم يذكر في قائمة مراجع تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع.

المعلمين في الصين غالباً ما يعتقدون أنه مع بذل الجهد اللازم يستطيع الطفل تحقيق المستوى المتوقع منه. ويعتقدون أن العوامل الوراثية ثانوية دائماً، ما دام الطالب يدرس بجد... وكنتيجة مباشرة لهذا التوقع، يعتقد المعلمون أن أداء الطالب يعكس أداء المعلم (Cheng, 1990: 164-5).

وعلى صعيد شخصي، كنت دائماً أعتقد أن عليك أن تقابل معلماً واحداً يؤمن بقدراتك ليترك أثراً كبيراً على أدائك. وهذا بالضبط ما قاله ألبرت كاموس لمعلمه السابق عندما حصل على جائزة نوبل للأدب: "لولاك، ولولا اليد الحنون التي مدتها لذلك الطفل الفقير الذي كنت، ودون تدريسيك وقودتك لما كنت هنا اليوم" (Camus quoted in WER, 1998: 94).

ثقافات التعليم المتنوعة

اختار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع سلسلة كاملة من أصوات معلمين بارزين لتوضيح الأبعاد الأساسية في "الاستراتيجية الرباعية (المكونة من أربعة أجزاء) لتوفير أفضل المعلمين" في الفصل السادس. وتظهر بعض هذه الأصوات مجدداً على الغلاف الخلفي للتقرير. وكذلك توجد خانة في التقرير العالمي حول التعليم يصف فيها عدة أطفال المعلم الجيد (WER, 1998: 20). ولكن هذه الأصوات لا تعكس، تماماً، ما يسميه تشينج ثقافة الدراسة وما قد يسميه البعض ثقافات التعليم وما يصفه كيلى بطريقة فعالة في هذا العدد من نورك نيوز بـ"التعليم كممارسة ثقافية". ولكن، من المثير للاهتمام أن أياً من هذه العبارات لا تُذكر في التقرير العالمي حول التعليم ولا التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2014/2013.

وهذا يعني أن الدراسات اليابانية المعروفة حول المعلمين لم تُذكر في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع وتستنتج هذه الدراسات أنه غالباً ما كان يُظن أن المعلمين هم من يقف وراء التعليم ذي الجودة العالية في المرحلتين الأساسية والثانوية في اليابان. من دون شك أن السبب في هذا ربما يعود إلى صعوبة لفت الانتباه، في تقرير عالمي كهذا، إلى ما قد يُعد "ممارسة جيدة" لكن لا يسهل تطبيقها في بيئة تدريسية مختلفة. ولكن ماذا عن كفة الميزان الأخرى، حيث قد يبدو في بعض المواقف أن أزمة التعلم قد تنشأ عن ثقافة الدراسة بحد ذاتها؟ فقد استنتجت أفالوس، على سبيل المثال مع نهاية الدراسات الأثنوغرافية حول التعليم

في بوليفيا وكولومبيا وتشيلي، أنه "يبدو لنا أن بعض فشل المدارس يعود إلى الظروف، ولكن معظمه تنتجه المدارس بجدارة" (Ibid. 163).

يحتوي العدد 50 من نوراك نيوز على أمثلة عديدة لما تسميه نايلور (في هذا العدد) "ثقافة التدريس والتعلم المحافظة". بينما قد يكون "النص المقدس"، من وجهة نظرها، عبارة عن "ملاحظات مكتوبة بخط اليد انتقلت من معلم إلى معلم ومن طالب إلى طالب ومن جيل إلى جيل"، لكن في بلد ما مثل ميانمار قد يكون "النص المقدس" عبارة عن كتب تحتوي على الإجابات الصحيحة يشتريها الطالب من المكتبات. ولكن تُعد ثقافات الدراسة المحافظة هذه في العديد من السياقات استراتيجيات للبقاء نتجت عن النقص في الكتب الدراسية والمعدات، وبالأخص عن عدم القدرة على فهم اللغة الإنكليزية (أو الفرنسية). نرى هذه النقطة الأخيرة بوضوح خصوصاً في دول جنوب الصحراء الأفريقية، إذ يقول ترودل في هذا العدد إن: "مئات الآلاف من المعلمين الأفارقة يعانون من مشكلة تربوية خطيرة: فممارساتهم اللغوية في الصف تحول دون التواصل مع الطلاب وتعليمهم بشكل فعال، لأنهم لا يفهمون اللغة المستخدمة في التدريس".

واقع التعليم

استطاع العديد من المساهمين في العدد 50 من نوراك نيوز تحديد نسخ مختلفة من واقع التعليم، تبعد كل البعد عن الأساليب التشاركية التي قد يتلقاها المعلمون بحماس عند الدراسة بالجامعة. لذا يتحدث شندل في هذا العدد عن "أهمية فهم المعلمين المسبق وتأثيره على فهم ماهية التعليم". وهناك تسليم بأن المعلمين يميلون إلى التدريس كما دُرِّسوا، ولكن لا يوجد نقاش حول أسباب ذلك. وقد اقتربت نايلور من الشيء ذاته "مدرسة مدى تأثير الثقافة على التدريس والتعلم، حتى إزاء مهاجمة تدريب المعلمين ووضع المناهج الدراسية الجديدة وإجراء تعديلات أخرى من شأنها أن تشجع تبني "منهجية تدريس تشاركية". يعبر شيفيلينز عن الفكرة ذاتها في تقرير يشير إليه الباحثون في هذا العدد:

في غياب التدريب أثناء الخدمة أو قبل الخدمة، الذي من شأنه أن يشجع على التفكير في الممارسات، يظل المعلمون يدرِّسون كما دُرِّسوا قبل التحاقهم بالخدمة أو كما تعلموا في المدارس. ولن يكون للتعديلات، مثل الكتب الدراسية المحسنة أو الصفوف الأصغر أو

التدريب أثناء الخدمة لتعزيز معلومات المعلمين حول موضوع معين، أي أثر يذكر على هذه الممارسات.

تكشف العديد من مساهمات هذا العدد من نوراك نيوز هذه الواقع القاسي المتعلق بالتدريس والتعلم من جنوب السودان وأوغندا إلى جنوب أفريقيا ومن ماليزيا إلى أمريكا الوسطى. ويسلط كل من أمين ودانباث في هذا العدد على "خطاب العجز" الذي يُدرّس أداء المعلمين في ضوءه، فيفسر بعناية تاريخياً كيف "يمثل الوضع السيئ للتعليم في معظم أجزاء جنوب أفريقيا، بلا شك، جزءاً من المشكلة المحيطة بنشوء صفات مسيئة للمعلمين وللعمل الذي يقومون به. وبكلمات بلوخ (2010) فإن وضع التعليم "قاتل". ويتجاوز كل من أمين ودانباث النقد الجوهرى "للاختلال الوظيفي" من أجل التمهيد لإطار يتسم "بالتميز". ليس الهدف من هذا التعظيم والتبجيل وإنما بعبارة قوية: "من أجل تحويل بيداغوجيا اليأس المقنعة إلى بيداغوجيا الاحتمالات".

الحاجة إلى أخبار جيدة

كما قلنا في بداية العدد 50، ركزت السنوات الأخيرة، مع التركيز الدولي على التعليم في مرحلة ما بعد عام 2015 ومراجعة خطة التعليم للجميع، على فشل عملية التعلم. وبهذا الصدد، فإن الجملة الأولى في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع عام 2013/2014 هي الأجدر بالذكر وهي "... من الواضح أنه بالرغم من التقدم خلال السنوات الماضية، فلن يتم تحقيق أي هدف عالمياً بحلول عام 2015". وقد أشرنا إلى أن "ازمة التعلم" هي إحدى المعوقات الشائعة. ويعلق هوكر في هذا العدد بأن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع "يرسم صورة كئيبة للوضع الحالي للقوى العاملة في مجال التعليم في العديد من الدول - فلا يوجد عدد كافٍ من المعلمين، والمتوفر منهم ضعيف التأهيل ولا يملك المهارات الأساسية للتدريس، وأحياناً يفتقرون هم أنفسهم إلى التعليم الأساسي، فضلاً عن أنهم يتقاضون أجوراً منخفضة ومستخف بهم، وفي أغلب الأحيان لا يملكون الحماس للعمل، ولا يتلقون الدعم الكافي من السلطات، ويخضعون لسياسات عشوائية لا تراعي أوضاعهم..." لذلك من المهم جداً، بكلمات جوزمان، أن نبشّر بـ"أخبار جيدة" مع الأخبار

السيئة. فنستطيع الاحتفال مع أمين في هذا العدد بالإنجازات الرائعة للطالبات الإناث ومعلميهن في عُمان، وفي الوقت ذاته لا بد من القلق حيال التحصيل المتردي للغاية للطلبة الذكور في جميع المراحل الدراسية.

بالطبع ثمة سلبيات، لكن سوامورا استنتج في هذا العدد، بعد دراسة منهجية أثنوغرافية في كينيا، أن هناك "العديد من المعلمين الملتزمين بمهنتهم، على الرغم من الأوضاع الصعبة، وهم ملتزمون بدعم تعلم طلبتهم بصرف النظر عن استلام رواتبهم في آخر الشهر أو عدمه. ويقول إن علينا أن "نتفحص أنفسنا" أكثر، وإن من "الواجب علينا أن نبدأ في فهم الأوضاع التي يعمل في ظلها المعلمون والإقرار بأنها أوضاع صعبة". ويروي لنا هاينمان رواية مشابهة في البلد المجاور أوغندا بعد عقد من أزمة مالية في السبعينيات، إذ "اختفت الكتب، وحُطمت آلات التصوير وتُركت المكاتب لتقلبات الطقس والحشرات. الشيء الوحيد الذي لم يختفِ هو المعلم؛ فكان المعلمون موجودين يوماً بعد يوم، وما نقص عنهم من مواد عوضوه بالوقت الإضافي والذاكرة والاجتهاد".

تغيير الجدول الزمني

تعد إحدى المشكلات التي يعاني منها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع التقارير والمبادرات "العالمية" الأخرى، مثل مبادرة التعليم أولاً العالمية (Global Education First)، هي افتراض أن الجدول الزمني للخطة الأممية لما بعد عام 2015 يمكن تطبيقه على نطاق عالمي. فكم مرة قرأنا: "مع اقتراب الموعد النهائي لأهداف خطة توفير التعليم للجميع الذي يبعد أقل من عامين فقط...؟" لكن هذا ليس هو الوقت لعملية إصلاح التعليم على نطاق وطني، بما في ذلك إصلاح ما يتعلق بالمعلمين. يصف فيرنانديز-تشانغ في هذا العدد الوضع في ماليزيا بأنه مبني على "الجدارة القائمة على العرق" بدلاً من الجدارة الحقيقية، وهو وضع يعود إلى أكثر من أربعين عاماً، أي منذ عام 1971 وتبني السياسة الاقتصادية الجديدة. ويشير لي في هذا العدد إلى أن اهتمام الصين بتشجيع التعليم المفتوح هو التزام لمدة خمسة وثلاثين عاماً. وتناقش أفالوس التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013 من منظور عشرين عاماً. أما دراسة هاتي المكثفة لإنجازات عملية التعلم بعنوان "*Visible learning*" فاستغرقت خمسة عشر عاماً، وزعمت أنها حددت العوامل الرئيسية (العديد من هذه العوامل متعلقة بالمعلمين) التي يبدو أنها تعزز عملية التعلم بشكل

أكثر فاعلية (انظر مايسون في هذا العدد). بالإضافة إلى هذا فإن دراسة ماجوين المتواضعة حول تجربته التي امتدت لخمس عشرة عاماً في "التخطيط" تقرر بأننا "نتجاهل الاختلافات الثقافية والاقتصادية بين الدول (حتى أننا نتجاهل الاختلافات الكبيرة بين الأفراد). هدفنا ليس أن نتعلم ما قد يكون الأنسب في السياقات الأخرى - فالهدف أن ننقل المعرفة لا أن نكتسبها" (انظر هذا العدد).

لذلك لا يجوز أن يكون الموعد النهائي للدول للنظر في توصيات واستراتيجيات التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013 هو سبتمبر 2015، أي أقل من 17 شهراً من الآن.

ثنائيات أخرى

سيبدأ العديد من القراء الذين سيقروؤن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013 المكون من 462 صفحة بالتوصيات العشر "لإطلاق إمكانات المعلمين" من أجل حل أزمة عملية التعلم - صفحتان فقط من الملخص ثم أربع صفحات من الجزء الأخير. وتبدو جميعها مقبولة جداً وتتبع المنطق ذاته الذي يقدمه التقرير بأكمله. لكنها تستهدف ما على "صانعي السياسات أن يتبنوه". وقد أوليت هذه التوصيات أهمية عن طريق تذكير القارئ أن 250 مليون طفل لا يتعلمون الأساسيات ويجب ألا يصبحوا جيلاً ضائعاً. وقد ذُكر موضوع "القيادة المدرسية" في المقترحات، وذلك "من أجل ضمان أن المعلمين في موضع مسؤولية"، غير أن موضوع "القيادة لدى المعلم" لم يذكر بتاتاً. ويشير هوكر في هذا العدد إلى أن السبب في هذا يعود حتماً، في جزء منه، إلى إطلاق العنان للطاقات:

من المهم جداً أن نحدد الممارسين الأكفاء ونستمع لنصائحهم ونشجعهم على قيادة الآخرين ونزودهم بالموارد لممارسة عملهم بكفاءة. وسيكون لاتحاد المعلمين والمجتمعات المحلية دور في ذلك. والنقطة المهمة هنا هي أنه إذا كنا نبحث عن تحسن كبير في القوى العاملة في مجال التعليم على نطاق عالمي، فعلينا ألا نستخف بالكفاءة القيادية الموجودة بالفعل داخلها.

تتعلق الثنائية الأخيرة بـ"أزمة عملية التعلم" - وهو كما أشرنا مصطلح استخدم في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013 (تقريباً 120 مرة!). ومن المثير للاهتمام أن عبارة "أزمة التدريس" لم

تستخدم قط في التقرير. ولكن هذا من شأنه أن ينتج عنه نوع من الثنائية بين الرقم الأيقوني (250 مليون) المرتبط بأزمة عملية التعلم والإقرار بأن معظم غير المتعلمين هؤلاء هم، في الواقع، ملتحقون بالمدارس، وكان العديد منهم ملتحقين بالمدارس لسنوات عدة:

من بين 650 مليون طفل في المرحلة الابتدائية 250 مليون لا يتعلمون أساسيات القراءة والحساب. ومن بين هؤلاء 120 مليون طفل لديهم خبرة قليلة، أو ليس لديهم خبرة على الإطلاق في المدرسة الابتدائية، ولم يصلوا حتى إلى الصف الرابع. أما العدد المتبقي 130 مليون فهم في المرحلة الابتدائية، لكنهم لم يحققوا المعايير الدنيا للتعلم (UNESCO, 18: 2014).

وقد قيل لنا إن تكلفة 250 مليون طفل لا يتعلمون الأساسيات تعادل 129 مليار دولار أمريكي (المرجع السابق. 192). وقد قيل لنا أيضاً إن العديد من هؤلاء الأطفال ينتمون إلى الطبقات الأقل حظاً. ولكننا لا نعلم إلا القليل عن تجاربهم في المدرسة أو التدريس. لذا ينتهي بنا المطاف إلى رقم دراماتيكي حول الأطفال الذين لا يتعلمون، ولكنه لا يمت بصلة إلى ما يصلنا حول التدريس الذي يتلقونه أو لا يتلقونه. يضع ماكلين في هذا العدد إصبعه على الثنائية هذه حيث يقول إن ما نتلقاه حول التعلم (وغالباً حول عدم التعلم) هو في صومعة منفصلة تماماً عن التدريس:

من الغريب أن نشهد، بعد 30 عاماً، النقاش العالمي حول هدف التعليم في مرحلة ما بعد عام 2015، حيث يوجد ميل للتحدث حول التعلم كأنه منفصل عن التدريس وغير مرتبط بالمعلمين، ومختلف عن التعليم كأنه تم اكتشافه حديثاً. كيف وصلنا إلى هنا وما الذي يحدث؟

لقد أشرنا في هذه الصفحات القليلة إلى ثلث المشاركين من أصل 40 مشاركاً في هذا العدد الخاص والذكرى السنوية الخمسين لنوراك نيوز.

- Cheng, K. (1990) *The Culture of Schooling in East Asia*. In Entwistle, N. (Ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices*. Routledge, London.
- ILO & UNESCO (1966) *Recommendation on the Status of Teachers*. ILO, Geneva & UNESCO, Paris.
- UNESCO (1998) *Teachers and Teaching in a Changing World. World Education Report*. UNESCO, Paris.

دور المعلمين الرئيسي في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013

بياتريس أفالوس - بيفان، جامعة تشيلي، سانتياغو، (وزارة التعليم سابقاً)

البريد الإلكتروني: bavalos@terra.cl

المصطلحات الرئيسية: توظيف المعلمين، تحضير السياسات وتوظيفها، ظروف عمل المعلمين والبنية الوظيفية، معايير أفضل الخطط المتعلقة بتحسين أداء المعلم.

الملخص: تسلط هذه الورقة الضوء على شمولية الجزء المتعلق بالمعلمين في تقرير الرصد الدولي 2014/2013، وعلى العديد من النواحي، حيث نعاني من شح السياسات المتعلقة بالمعلمين، لكنها أيضاً تشير إلى أن العديد من الاقتراحات المقدمة من أجل التحسين موجودة منذ وقت طويل، وينبغي أن نُفعلها من خلال الانتباه لما نضعه من أولويات وشروط للتحسين.

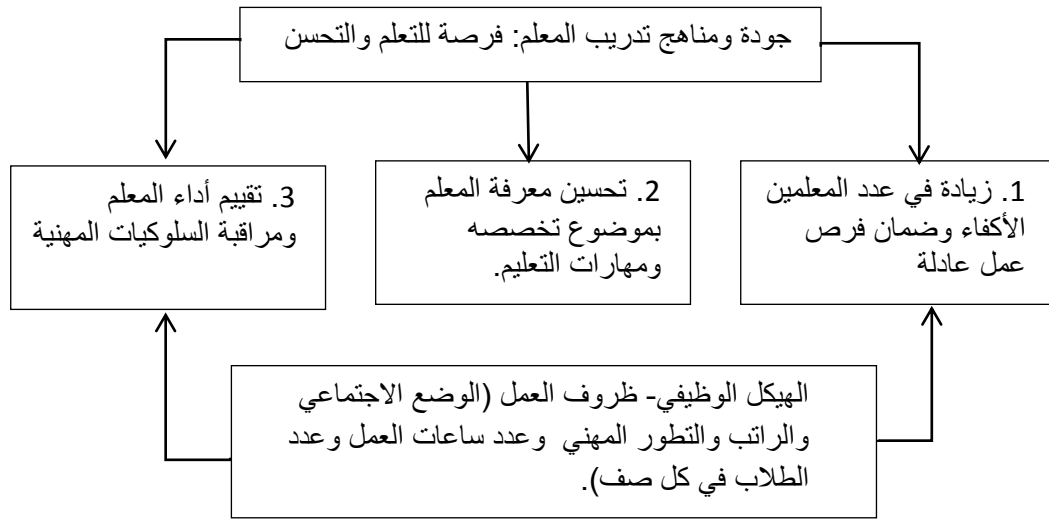
لم يتغيب المعلمون قط عن تقارير الرصد الدولية السابقة (Global Monitoring Report GMRs) خصوصاً في (GMR 2005) "Quality Imperative"، فببساطة لا يمكن أن نناقش أي موضوع متعلق بالتعليم، دون أن نشير إلى مكوناته الأساسية. ولكن، لأول مرة يقدم تقرير الرصد العالمي

2014/2013 تحليلًا شافياً ووافياً، يتمحور حول المعلمين ودورهم في تحقيق غايات التعليم للجميع (Education for All). وتعد المحاور التي جاءت في التقرير أهم الموضوعات التي تحتاج إلى عناية في السياسات المتعلقة بالمعلمين، وهي: استقطاب معلمين جيدين وتحضيرهم لأداء مهمة التعليم بكفاءة، وتوظيفهم بعدالة حتى يقوموا بواجبهم في مواقع متعددة، وينبغي دعمهم في عملهم بتوفير هيكل مهنية ورواتب وظروف عمل من شأنها أن تحافظ على المعلمين الأكفاء في المدارس ولا تفرط بهم. وكذلك يناقش التقرير الحاجة إلى تقييم أداء المعلمين بطرق مناسبة، وطرق التعامل مع التصرفات غير المهنية. وكما هو الحال في التقارير الأخرى، يقدم هذا التقرير توضيحات من دول مختلفة كأمثلة على "الأداء الجيد"، وفي الوقت ذاته يسلط الضوء على الممارسات المثيرة للجدل، التي من شأنها أن تؤثر على المعلمين، وعلى مصلحتهم. والأهم من ذلك يخلص التقرير إلى احتماليات للتغيير، من خلال الأبحاث المنشورة حديثاً والمتعلقة بهذا الموضوع. ولا يقتصر التقرير على الدول الفقيرة جداً، إنما يشير كذلك إلى مواقف شبيهة تؤثر على الدول الأكثر نمواً.

وعلى الرغم مما قيل سابقاً، فإن قراءة ثانية للفصلين الأساسيين 5 و6 في تقرير الرصد العالمي 2014/2013 تثير شعوراً بالقلق، إذ يبدو ألا شيء قد تغير في السنوات العشرين الأخيرة من حيث الفجوة الكبيرة في بعض الدول (خصوصاً دول جنوب الصحراء الكبرى في أفريقيا ودول جنوب غرب آسيا) بين ما هو مرغوب فيه وما هو ممكن تحقيقه، من حيث توفير المعلمين وجودة عملهم. وعلى الرغم من أن التقرير يشير إلى بعض الاستثناءات وبعض التجارب الوطنية الإيجابية، فهو بشكل عام يقدم صورة فيها القليل من التطور والتحسين في هذه الشؤون، الأمر الذي من شأنه أن يفسر الأسباب وراء عدم إنجاز العديد من غايات توفير التعليم للجميع بحلول عام 2015. ولسوء الحظ لا يوجد الكثير من الدراسات حول أسباب ذلك أبعد من الإشارة إلى المستويات المنخفضة للإنفاق على التعليم، والظروف المعيشية غير الملائمة للمعلمين، وأسباب أخرى بديهية، مثل: الصراعات والحروب وما تتركه من أثر على البلدان المختلفة. إن الفرضية المحتملة هي أن في العديد من البلدان لم تكن هناك بيئة مناسبة لصياغة السياسات، حيث تم وضع الأولويات دون الانتباه بفاعلية إلى كيفية تأثير مجموعة من الأولويات على بعضها البعض، الأمر الذي نجم عنه تدخلات متقطعة لم تتجزأ إلا القليل.

ليست المشكلات والمعضلات التي تتعلق بالمعلمين والتي تعاني منها الدول، بالضرورة، واحدة وتشارك بها مع دول أخرى، وتنعكس مثل هذه المعضلات في القرارات المتخذة حول الأولويات المتعلقة بزيادة النفقات. فعلى سبيل المثال، قد يكون موضوع الحاجة إلى تحسين فرص التعليم للذين يعيشون في مناطق نائية أو لبعض المجموعات الثقافية متعلقاً بتوظيف معلمين جدد ينتمون إلى هذه السياقات، مع تقديم حوافز إضافية، أو قد يكون أكثر تعقيداً من ذلك ومرتبطاً بظروف العمل وعدد المعلمين المتوفرين في الدولة. فإذا كان الموضوع متعلقاً بتوفير عدد أكبر من المعلمين من خارج هذه المجتمعات، فستتمحور القضية حول إعداد هؤلاء المعلمين بتوفير التدريب المناسب لهم وتحسين مناهج التعليم، بالإضافة إلى تحسين فرص التطور المهني في تلك الأماكن. أما إذا كان الموضوع متعلقاً بأن ظروف الخدمة لا تجذب المعلمين، فلا بد من أن تكون أولوية صانعي السياسات تحسين هذه الظروف. ومن وجهة نظر أخرى قد تكون حاجة دولة معينة هي زيادة وعي المعلمين الجدد بموضوع معين والمهارات الضرورية لتدريسه، بطريقة تناسب السكان على تنوعهم، وهذا يحتاج إلى مدربين يساهمون في زيادة قاعدة المعرفة، من خلال نشاطات تنمية مهنية، بالإضافة إلى تقديم النصائح حول ممارساتهم.

تواجه الدول مشكلات عديدة وعدم قدرة على التعامل مع جميع توصيات التقرير حول كفاءة المعلمين، لذلك عليها أن تقيم بشكل واقعي حيثيات اختيار بعض التوصيات وترك التوصيات الأخرى لفرص لاحقة، مع أخذ العوامل التي لا بد من توفرها للحصول على أفضل النتائج بعين الاعتبار. وبكلمات أخرى فإنه ينبغي للصورة الكبرى التي يقدمها التقرير والتي تتعلق بكفاءة المعلمين أن تدخل في تشكيل السياسات حسب احتياجات كل دولة، مع تحديد الأولويات المناسبة وشروط تحقيقها ضمن فترة زمنية واقعية، إلى جانب فهم تام للعوامل التي لا بد من توفرها في كل مرحلة من المراحل لضمان إحراز تقدم حقيقي؛ وكذلك ينبغي أن تكون هذه المعايير جزءاً من برامج معونة خارجية. وفي الرسم الآتي توضيح للعلاقة بين أهداف ثلاثة وعاملين لا بد من توفرهما لتحقيق تلك الأهداف وهما: تعليم المعلمين والهيكل الوظيفي/ظروف العمل.



وضع التدريس في خطط التعليم: نظرة معمقة

نويل ماكين، ناهانت، ماس (هارفرد سابقاً)

البريد الإلكتروني: nmcginn@igc.org

المصطلحات الرئيسية: التخطيط للتعليم، التعقيد، الشك، أفضل الممارسات، التعليم وصنع القرار.

الملخص: أفضل التعليم هو الذي يمكّن الطلاب من إنتاج معرفة جديدة تعتمد على كل من المعلومات المنقولة والتجارب الشخصية. وتتسم هذه العملية بالتفاعل والتعقيد المحتم، أي أن فيها شكوكاً تجاه نتائج أفعال معينة. إن الطلاب والمعلمين ينتقلون من موقف إلى موقف آخر في محاولة للفهم بشكل أفضل، وهذا يتطلب نوعاً من التخطيط يختلف عن معظم التخطيط للسياسات الذي يتم هذه الأيام.

يعتمد المعلمون الأكفاء على خطط يصممونها لكل درس، وتعتمد هذه الخطط على معرفة المعلم لكل طالب في الصف، سواء أكان يتعلم بشكل أفضل بواسطة تقديم الدرس شفويّاً أم كتابيّاً، وما قد يحققه الطالب عند إعطائه أساليب تدريس معينة. إن الطلاب في غرفة الصف يختلفون في معرفتهم السابقة وفي

أساليب تعلمهم، والمعلم الجيد هو من يستطيع توقع ما قد يكون مناسباً لبعض الطلاب، وما قد يكون غير مناسب لطلاب آخرين، وأن الطلبة يتعلمون بدرجات مختلفة، فيحضّر المعلم عدة أساليب تعليمية مختلفة. وعندما لا يستجيب الطلبة لأسلوب ما يكون في جعبة المعلم أسلوب آخر، وعندما يفهم الطلاب شيئاً يذهب المعلم إلى المستوى التالي. وقد يقرر المعلم الكفوّ مئات القرارات في يوم عمل واحد. وفي نهاية الدرس يقيم المعلم فاعلية الأساليب التي استخدمها، من حيث تقييم ما تعلمه كل طالب مقارنة بما كان يعرفه قبل الدرس. قد تكون أجوية "الامتحان" شفوية أو كتابية أو حتى عن طريق التمثيل-فشكل التقييم يُعدل حسب الطلاب. وتغذي نتائج التقييم التخطيط لتدريس الوحدة التالية.

هذا النوع من التخطيط يناقض "تخطيط التعليم" الذي تشرف عليه الوكالات الدولية ووزارات التعليم بشكل كبير. فذاك التخطيط يثيره القلق من "الفشل" في تحقيق بعض المعايير التي سبق تحديدها، كأن يحرز طلاب دولة ما أقل من المعدل الدولي في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA). وبعد تحديد الفشل في تحقيق المعايير يقارن المخطّط بين مخرجات نظامه أو عملياته وتلك الأنظمة "الأكثر نجاحاً"، فيتم نقل العمليات والمخرجات الناجحة إلى النظام الذي فشل. وبذلك يفترض المخطّط أن أنظمة التعليم جميعها تعاني من المشاكل ذاتها، وما قد يكون ناجحاً في مكان ما لا بد أن يكون ناجحاً في أماكن أخرى. إن ما يُسمى بالتخطيط هو في الحقيقة تصميم المشاريع، أي تحديد الخطوات التي لا بد من اتباعها لتحقيق الهدف المحدد سلفاً. إن تصميم المشاريع يكون أكثر منطقية عندما يمكن تحديد الهدف بحد ذاته، وعندما يكون الطريق للوصول إلى الهدف محدداً بوضوح. فهو منطقي على سبيل المثال في المصانع التي تمتلك جودة موحدة للمواد الخام والعمال المدربين. (حتى في هذه الظروف فإن العديد من المنتجات تكون رديئة الجودة). كما أن تصميم المشاريع منطقي في صفوف يمتلك جميع الطلاب فيها قدرات واهتمامات ومعرفة مسبقة متشابهة.

ما نواجهه هنا هو منهجان مختلفان حول كيفية تفكيرنا الآن بما نريد أن نفعله في المستقبل (أي كيف نخطط). "التخطيط للتعليم" الذي تعلمته قبل 50 سنة افترض أنه يمكن أن نعلم الآن ما قد يحدد المستقبل. ومع أن البيئات التي قدمنا لها الخطط كانت تختلف اختلافاً كبيراً عن بعضها البعض، فقد استخدمنا فرضية أن "العوامل الأخرى جميعها متساوية"، لتبرير التوصيات التي قدمناها للدول النامية، تلك

المبنية على الممارسات المتعارف عليها في دول الشمال. وتجاهلنا الاختلافات الثقافية والاقتصادية الكبيرة بين البلدان (وحتى الاختلافات الكبيرة بين الأفراد). فلم يكن هدفنا أن نتعلم ما قد يكون الأفضل في بيئة أخرى، بل كانت غايتنا نقل المعرفة وليس اكتسابها.

وبعد مرور 50 سنة تحقق بشكل كبير الهدف الرئيسي لهذا التخطيط عن طريق تصميم المشاريع، وكان هذا الهدف هو إتاحة الحصول على التعليم لجميع الأطفال. إن جميع البلدان اليوم تعطي لجميع الأطفال تقريباً حق الانتساب إلى مؤسسة اسمها المدرسة، تشبه المدارس الموجودة في الدول الصناعية المبكرة. وقد يكون تصميم المشاريع، بعد كل هذا، هو التخطيط المناسب لمثل هذا النوع من الإنتاج.

من جهة أخرى تعد الأنظمة المدرسية التي تتضاعف بشكل متزايد عائقاً يحول دون تحقيق الفرص وحل مشكلات القرن 21 (وهذا ينطبق على دول الشمال كما ينطبق على دول الجنوب). لقد كان التخطيط عن طريق تصميم المشاريع ناجحاً في نقل بعض المعرفة التي ساهمت في التطور المبكر لدول الجنوب، ولكن خلال هذه العملية حملنا الدول الفقيرة عبئاً هائلاً في المحافظة على فاعلية المدارس في عصر سابق، وتعلمنا القليل حول الطرق البديلة للتعليم.

يتطلب التخطيط عن طريق تصميم المشاريع حلولاً حسابية، فقد لا تمثل الإحصائيات التقليدية الحوادث غير المتوقعة التي قد يواجهها المعلمون في كل درس. ولم يعزَ هذا إلى قلة الأبحاث، فقد أعدت آلاف الدراسات حول التعليم في السنوات الماضية، ولكنها في معظمها كانت دراسات نوعية تحتوي على تفاصيل زائدة، وتبدو ضعيفة من ناحية الدقة العلمية. وقد تم تجاهل هذه الدراسات خارج نطاق الجامعات ومن قبل معظم مخططي التنمية، لذا ركز التخطيط للمعلمين أولاً على وجود شخص في الصف يدير عملية التدريس، وفي المرحلة الثانية على أن هذا الشخص حاصل على الشهادات المناسبة للتعليم.

ارتبطت وزارات التعليم بنموذج واحد حول ما ينبغي أن يكون عليه تنظيم المدارس والمعلمين. لا أعلم أحداً في أية وزارة للتعليم سأل عما يحصل في الصفوف المدرسية في الواقع. ولم يكن هناك أي نقاش حول كيف يتم تعليم المعلمين أو ما تعلموه في مؤسسات تدريب المعلمين. ولا يوجد هناك أي نقاش حول

الاختلافات بين ظروف الطلاب وكفاءة ممارسات التعليم المختلفة، لذا فالتخطيط (وبالتأكيد تخطيطي أنا) كان حول المعلمين (غير الأكفاء) وليس حول التعليم.

استمرت عولمة التعليم بهذا التقليد، فشجعت المجموعات الدولية مثل ماكينزي والبنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية "أفضل الممارسات" التي تركز على المعلمين لا على التعليم، وقاعدتهم الأساسية هي المدخلات ونتائج الاختبارات، لا ما يحصل في الصفوف وكيف يتعلم الطلاب ما يتعلمونه. وعلى الرغم من أننا نعرف الكثير حول التعليم والتعلم، إلا أن القليل من تلك المعرفة أدرج في توصيات المجموعات الدولية على نطاق واسع. إن التقارير الدولية تقلل (ربما لاقتناعهم بأن هناك طريقة أفضل "للتعليم") من التنوع، متجاهلين الأدلة التي تفيد بأن ممارسات التعليم التي تناسب طفلاً ما قد لا تناسب طفلاً آخر، وأن ما ينجح على مستوى معين من التعليم قد لا ينجح على مستوى آخر.

ونظراً لأن التعلم لا يأتي كله من المعلمين، عرفت مع مرور الوقت المزيد حول التعلم، ومن هذا تعلمت حول الأشكال المتنوعة للتعليم والآثار النسبية. وقد كان مؤثراً معرفة القيمة الضئيلة "للتخطيط" في السنوات الثلاثين الأولى من عملي، ولم يخفف شعوري بالذنب سوى إدراك أن الأجيال التي جاءت بعدي ما زالت تدور في فلك نفس الفهم المحدود لطبيعة التعليم والتعلم.

التعليم حول التعلم والتعلم حول التعليم

هيو ماكلين، مؤسسة المجتمع المفتوح، لندن

البريد الإلكتروني: hugh.mclean@opensocietyfoundations.org

المصطلحات الرئيسية: التعلم، مخرجات التعلم، المعلمون، مرحلة ما بعد عام 2015، نوعية التعليم.

الملخص: لا يؤدي، ببساطة، قياس مخرجات التعلم أتماتيكياً إلى تحسين التعلم أو أنظمة التعليم. وتبحث هذه الورقة أن بعض من يناقشون الأهداف العالمية لمرحلة ما بعد عام 2015 يعتقدون غير ذلك.

في الثمانينيات عملت في منظمة "تعلم وعلم"⁽²⁾ (Learn and Teach) وهي منظمة غير حكومية في جنوب أفريقيا. وكانت هذه المنظمة تركز على محو الأمية وملهمها هو بولو فريري، وهو معلم برازيلي وصاحب نظريات ذات تأثير كبير في مجال التعليم، وتعتمد هذه المنظمة على فهمها أن الارتباط بين التعلم والتعليم يعد رئيسياً للبيداغوجيا الجيدة. وقد اعتبرت هذا منطقياً طيلة حياتي، ولذا من الغريب جداً بعد 30 سنة أن أشهد النقاش العالمي الدائر حول هدف التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015، فهناك نزعة للحديث عن التعلم وكأنه غير مرتبط بعملية التدريس ومنفصل عن المعلمين ومختلف عن التعليم، وكأنه مكتشف حديثاً. كيف وصلنا إلى هنا وما الذي يجري؟

طبعاً يعاني التعليم من أزمة دولية متعلقة به؛ فالعديد من الأنظمة تفشل في تقديم مهارات تعليم أساسية للمتعلمين ذوي الدخل المتدني، وأصبحت نوعية التعليم التي يريدها الآباء امتيازاً للقلّة التي تستطيع الحصول عليه. وأخيراً ركزت الأهداف الإنمائية للألفية اهتمام العالم على الإنهاء الشامل للتعليم الابتدائي، فانخفض عدد الأطفال المتسربين من المدارس بسرعة كبيرة نسبياً بحلول 2005 (UNESCO, 2013). ولكن تشير جميع المعلومات المتوفرة إلى أنه لم ينتج عن الزيادة في حق الوصول إلى المدارس مستوى التعلم المتوقع. بل إن الضغط الناتج عن ارتفاع معدل الالتحاق بالصفوف والأنظمة الدراسية شكل ضغطاً كبيراً، بحيث ترك أثراً سيئاً على نوعية التعليم. وما زال هناك ما يقارب 57 مليون طفل في سن الصفوف الابتدائية خارج المدارس، وما زالت أزمته متعلقة بحق الالتحاق بالمدارس، وبالطبع، فإن الوصول إلى التعليم يعني التعلم بالنسبة لهم.

تحمل أهداف التعليم للجميع في طياتها التزاماً دولياً، منذ فترة طويلة، بتوفير التعليم عالي الجودة، منذ اجتماع جومتين عام 1990، الذي تم تأكيده في دكار عام 2000. ويُعد هذا الالتزام مهماً وجوهرياً، وتحقيقه أصعب من مجرد إدخال الأطفال إلى المدارس. ولا يجوز التحدث عن أزمة جودة التعليم وكأنها اكتشفت مؤخراً؛ وإن فعلنا هذا فلن نستطيع التحدث عن أسباب عدم فعل شيء سابقاً من أجل تحسين التعليم. فقد وفرت الأهداف الإنمائية للألفية ما لم تستطع أهداف التعليم للجميع بعد اجتماع جومتين توفيره، وهو نبذ

(2) للمجلة الخاصة بـ "تعلم وعلم"، التي بدأت تصدر عام 1983 واستمرت لمدة عقد من الزمن، صفحة صغيرة على الفايسبوك:

<https://www.facebook.com/pages/Learn-and-Teach-Magazine/101548616581452>

فكرة التنظيم العالمي: أي الآليات العالية المستوى لتنظيم العلاقات الاجتماعية المستقلة والمصالح الوطنية. وترتبط هذه العمليات بمصالح قوية، ولكنها منعزلة عن الواقع المحلي والديمقراطية المباشرة. كذلك تعكس هذه العمليات خيارات الحكومات النيوليبرالية السائدة في الاقتصادات النامية للأساليب الإدارية والحلول التسويقية للقطاع الاجتماعي. ويشير سايمون ماغراث عند كتابته في نوراك إلى كيفية دعم هذه الافتراضات تقرير فريق الشخصيات البارزة، الذي يعد، في نظره، "إعادة صياغة لتسوية الأهداف الإنمائية للألفية بين حقوق الإنسان والنيوليبرالية" (McGrath, 2013).

وليس من المفاجئ أن يؤدي القلق حول استمرار مخرجات ضعيفة للتعليم في الدول ذات الدخل المتدني، على مستوى التنظيم العالمي في منتصف الألفية، إلى حلول ضيقة الأفق تعتمد على البيانات مثل "EGRA" و "EGMA"، وهي تقييمات القراءة المبكرة والرياضيات التي مولتها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID). وتركز فرقة عمل قياس التعلم، مدفوعة من مصالح المانحين الخاصة، على تحسين القياس وليس التعلم. ولا بد أنها على دراية بأن المخرجات ذات الجودة تعتمد على نوعية المعلمين والأدوات ونوعية البيئة التعليمية الآمنة والمضمونة للطلاب، لذا فإن المتطلب الجوهرى لتحسين مخرجات التعليم هو إرادة وطنية لإصلاح نظام التعليم. ويتضمن هذا توفير الدعم الكافي للمعلمين. ولا يوجد حل سحري لمساعدة الحكومات والجهات المانحة والوكالات الدولية للهروب من هذه الحقيقة.

تحول تركيز نظرية إدارة الأعمال، التي انصب اهتمامها في منتصف الثمانينيات بشكل ضيق على تحقيق الأهداف المتعلقة بالجودة العامة (Edwards Deming, 1986)، من التركيز على الإدارة عن طريق الأهداف (MBO) إلى الأنظمة الفكرية وتوليد الأفكار حول إدارة الأعمال. وتذهب نقاشات الأهداف الإنمائية المستدامة (The Sustainable Development Goals) إلى أن التنظيم العالمي لا يزال عالقاً في المنطق الضيق للإدارة عن طريق الأهداف: أي يتم تحقيق ما يتم قياسه. إن من المهم جداً أن تحافظ الوكالات الرئيسية، مثل الشراكة العالمية من أجل التعليم (Global Partnership for Education) والبنك الدولي واليونيسيف، التي تعد همزة وصل بين اهتمامات التنظيم العالمي والحقيقة على أرض الواقع؛ على الالتزام بدعم أنظمة التعليم بطريقة شمولية.

طرحت ورقة عمل مركز التنمية العالمية، التي كتبها اقتصاديون عملوا في البنك الدولي سابقاً ومولتها مؤسسة هيوليت، قضية في عام 2006 من أجل هدف التعلم للألفية، بدلاً من هدف التنمية للألفية للتعليم الابتدائي الشامل (Filmer, Hasan and Pritchett, 2006). وأشارت الورقة إلى أن تركيز الهدف الإنمائي للألفية على إنهاء المرحلة الدراسية يولد مساهلة بيروقراطية حول الكمية فقط، حيث ناقشت أن الهدف ينبغي أن يركز على التعلم، وأن المؤشرات ينبغي أن تعتمد على الفئات العمرية بدلاً من الصفوف الدراسية. وترحب أنجيلىنا باريت (2011) بالتركيز على تعلم الطلاب على يد اقتصاديين مهتمين بالتعليم والنمو الاقتصادي (Hanushek and Wößmann, 2007)، ولكنها تكرر تحذير المختصين بالتعليم ذاته من أن الغايات ذات التركيز الضيق على مخرجات التعلم تؤدي حتماً إلى التدريس من أجل الامتحان، ومن ثم ستؤثر سلباً على نوعية التعليم. بدلاً من هذا تطمح باريت إلى غايات تركز على عمليات التعليم والتعلم، وهدف عالمي لمرحلة ما بعد عام 2015 من شأنه أن يؤدي إلى "مشاركة جميع الأطفال في كل مكان في التعلم الشامل والديمقراطي الذي يتصل بالواقع" (Barrett, 2011)، مع وجود مؤشرات يتم تحديدها على نطاق وطني بدلاً من تحديدها عالمياً. إن هذا يجعل التركيز منصباً على المدارس والصفوف الدراسية. ولا تشير ورقة مركز التنمية العالمية إلى المعلمين، ولا تدرك أية صلة بين التعليم والتعلم، فهي لا تشير إلا إلى مؤهلات المعلم، ولكنها تعدها "مرتبطة بالجودة" (Filmer et al., 2006: 9).

هذا التركيز غير المترابط على التعلم ومخرجات التعلم في الخطاب الحالي حول الأهداف العالمية لمرحلة ما بعد عام 2015 يقلل من التركيز على الارتباطات المنظمة بمخرجات التعليم وعملياته، التي تعد مهمة لمواضيع مثل: ضمان الجودة وجودة التعليم وإتاحة الحصول على التعليم والعدالة في التعليم أو البيداغوجيا التي من شأنها أن توحد بين التعليم والتعلم. قد يكون عدم الترابط هذا جاذباً للمانحين في ظل التقشف المالي أو الحكومات الوطنية التي تركز على القياس بدلاً من إصلاح الأنظمة بأكملها، ولكنه ليس جاذباً للطلاب أو أولياء أمورهم أو المعلمين.

ووفقاً لآندي هارغريفز ودينيس شيرلي فإنه ليس مفاجئاً "أن التعليم إحصائياً هو أقوى مؤثر على إنجازات الطلاب ضمن نطاق المدرسة... وهناك أمثلة على تفوق التعليم دون المساهلة أو وجود معايير

مشاركة أو تكنولوجيا رقمية. لكن لن تكون هناك حالات للتميز التعليمي دون توفر معلمين مؤهلين وتعليم عالي الجودة" (Hargreaves and Shirley, 2009).

المراجع

Barrett, A. (2011) A Millennium Learning Goal for Education Post-2015: a Question of Outcomes or Processes, *Comparative Education*, 47:1, 119–133.

Edwards Deming, W. (1986) *Out of the Crisis*. MIT Press.

Filmer, D., A. Hasan, and L. Pritchett. 2006. *A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education*. Working Paper 97. Washington DC: Center for Global Development.

Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009) *The Global Fourth Way: The Quest for Education Excellence*. California: Corwin.

Hanushek, E.A., and L. Wößmann. 2007. *Education Quality and Economic Growth*. Washington DC: The World Bank.

McGrath, S. (2013) Skills, Work and Development in the High Level Panel's Post-2015 Visio., NORRAG News 49: Pages 83–85.

UNESCO (2013) *Teaching and learning: Achieving Quality for All*. Education For All Global Monitoring Report 2013/14. UNESCO: Paris.

المنظورات العالمية حول تقرير الرصد الدولي لعام 2013/2014

التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع - ما يستطيع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع تقديمه

بولين روز، جامعة كامبردج، مدير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2014/2013

البريد الإلكتروني: pmr43@cam.ac.uk

المصطلحات الرئيسية: السياسة العالمية، المعلمون، مرحلة ما بعد عام 2015.

الملخص: تقدم هذه الورقة نظرة عامة حول دور التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في التأثير على تغيير السياسات، والتشجيع بصوت واحد على إيجاد إطار عالمي للتعليم بعد 2015.

بعد العمل بجهد لعام كامل ينتظر فريق عمل التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع حماس ردود الأفعال حول النسخة الأخيرة. وليس مبالغاً به القول بأننا تأثرنا للغاية بردود الأفعال التي جاءت حول التقرير بعدما دُشن في أديس أبابا، أثيوبيا يوم 29 يناير 2014. وقد فرحنا جداً بأن الرسالة وصلت لأكثر عدد من الجماهير، بعدما نُشرت 2000 مقالة حول التقرير، ووصل إلى العناوين الرئيسية في نشرة أخبار الدبي بي سي".

إن كتابة هذه الورقة لنوراك نيوز تعطيني فرصة للتفكير في الهدف وراء التقرير وما قد يحققه. لا يهدف تقرير مثل هذا إلى نشر مواد بحثية جديدة، نظراً إلى أنه كُتب في أقل من سنة (بعض هذا الوقت خُصص للتصميم الجرافيكي والتحقيق والطباعة وغير ذلك). ولكنه يستطيع وينبغي أن يقدم دليلاً على الأبحاث الدقيقة المتوفرة، ليكون رسالة مقنعة لصانعي السياسات بأن عليهم، سريعاً، فعل شيء لتحقيق أهداف التعليم التي وضعوها لأنفسهم عام 2000.

نعلم أن صانعي السياسات قلما يمتلكون الوقت لقراءة الأبحاث المنشورة في المجلات الأكاديمية أو الكتب (ولنكن صريحين، حتى لو حاولوا، فإن بعض هذه الأبحاث غامضة!). لذلك فإن وظيفة التقرير توفير الأبحاث لصانعي القرار، على أمل أن يستفيدوا من الأدلة المتوفرة عند صنع القرار. إن من خصائص هذا التقرير أنه لا بد أن يقدم تحليلاً للبيانات بطريقة مبتكرة، ليكون كإنذار لصانعي القرار بأن هناك حاجة ماسة للتغيير - مثل أن 250 مليون طفل لا يتعلمون الأساسيات.

وشأنه شأن أي تقرير، شمل تقرير هذا العام حول التعليم والتعلم مراجعة كثيفة للمواد (أكثر بكثير مما قد يشار إليه في المراجع حتى في تقرير مكون من 470 صفحة)، كما شمل استشارات لمختصين وممارسين، بما في ذلك المعلمون واتحادات المعلمين. ثم تتحول هذه المعلومات إلى رسائل يأمل الفريق العامل على التقرير أن يستفيد منها صانع القرار ويبني قراراته عليها. وبالفعل نعلم من خلال التجربة أن صانعي القرار حول العالم ينتبهون للرسائل الواردة في التقرير، بما في ذلك الدول التي تعاني من أعداد كبيرة من حالات أطفال متسربين من المدارس، والتي تعاني أيضاً من تعليم رديء النوعية، مثل: إثيوبيا ونيجيريا والباكستان.

يثبت تقرير عام 2014/2013 أن المعلمين المؤهلين هم محور أي نظام تعليم عالي الجودة، ولكن الأطفال الأقل حظاً هم الخاسرون غالباً. ولتصحيح هذا يقدم التقرير 10 توصيات - تتراوح بين الحاجة إلى سد الحاجة للمعلمين وتزويد المعلمين بالتدريب المناسب قبل بدئهم بالمهنة وخلال عملهم، والتأكد من التوازن في توفير المعلمين، وتوفير بنية مهنية تنافسية لهم وتزويدهم بمناهج إبداعية. ينبغي أن تقدم هذه الرسائل الواضحة المبنية على الأدلة لمجتمع التعليم ذخيرة كافية حول الأسباب التي توجب علينا التركيز على المعلمين بشكل أكبر من، على سبيل المثال ما قدمه تقرير فريق الشخصيات البارزة حول مرحلة ما بعد عام 2015.

يدرك فريق تقرير الرصد العالمي شأنه شأن غيره تاريخ الأبحاث الطويل حول المعلمين، الذي يدعم هذه النتائج، بما في ذلك المساهمون في هذا العدد من نوراك نيوز. فكيف يأمل تقرير ما الإضافة إلى معرفة مثل هؤلاء الباحثين المتمرسين؟ إحدى الطرق التي اتبعتها التقرير لتحقيق ذلك هي تسليط الضوء على المتعلمين الأقل حظاً. وهو، للأسف، ما لا يفعله الكثير من الأبحاث التي تتناول موضوع المعلمين. وثمة طريقة أخرى هي ميل بعض الأبحاث، وبالأخص تلك التي يشجعها بعض الوكالات التنموية الكبيرة، إلى إلقاء اللوم على المعلمين في فشل التعليم، لأنهم غير موجودين في الصفوف الدراسية على سبيل المثال. وتوضح المراجعة الدقيقة للأدلة المتوفرة التي يقدمها تقرير الرصد الدولي أن المسؤولية تقع، في النهاية، على صناع القرار في التعامل مع المشاكل في نظام التعليم، بما في ذلك وضع الحوافز الصحيحة للمعلمين.

بالطبع لا يستطيع أي تقرير تغطية كل شيء، ولا ينبغي له محاولة فعل ذلك، لأنه قد يؤدي إلى إضعاف الرسالة. تركيز تقرير الرصد الدولي لعام 2014/2013 على أن ملايين الأطفال لا يتعلمون الأساسيات، وأن هؤلاء الأطفال ينتمون إلى بيئات فقيرة جداً، ويعيشون في مناطق ريفية وفي أغلب الأحيان من ضمنهم فتيات وأطفال ذوي احتياجات خاصة؛ هو تركيز استراتيجي لأن هؤلاء الأطفال لا صوت لهم. ومن دون تعلم الأساسيات لن يستطيع هؤلاء الأطفال من الاستفادة من المهارات الأخرى التي تقدمها أنظمة التعليم، مثل المهارات القابلة للنقل كالتفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات.

يحمل كل تقرير أكثر من فكرة رئيسية، وفي صلب تقرير الرصد الدولي تقييم التقدم باتجاه تحقيق الأهداف الستة لخطة التعليم للجميع. ويقدم تقرير هذه السنة قراءة واقعية مفادها أنه لا يمكن توقع تحقيق أي من الأهداف بحلول عام 2015 وبعضها بعيد جداً. ويشير التقرير إلى أنه إذا استمر الوضع على ما هو عليه، فإن أفقر الفتيات في دول جنوب الصحراء الكبرى الأفريقية سيتعلمن القراءة فقط بحلول عام 2072.

أمل أن التعاون مع الشركاء الأساسيين، بما في ذلك شبكة نورك، سينتج عنه صوت قوي مشترك ونحن نعمل على تعزيز أهمية وضع إطار عالمي للتعليم بعد عام 2015، بناءً على الأدلة التي قدمتها تقارير الرصد العالمي في مراقبة تقدم التعليم عبر السنوات.

تقرير الرصد الدولي 2014/2013: جعل التعليم والتعلم محور خطة التنمية والتعليم لمرحلة ما بعد عام

2015

مارك مايسون، مؤسسة هونج كونج للتعليم ومكتب اليونيسكو الدولي للتعليم، جنيف

البريد الإلكتروني: mmason@ied.edu.hk

المصطلحات الرئيسية: جودة التعليم، التعلم، التعليم.

الملخص: ترى هذه الورقة أنه ينبغي فهم جودة التعليم من خلال جودة تعلم الطلبة، التي تعتمد، بشكل كبير، على نوعية التعليم. وتناقش الورقة أن تغيير ممارسات المعلمين الحاليين وتحسينها سيكون غالباً أفضل استراتيجية فعالة لتحسين تعلم الطلاب، ومن ثم تحقيق جودة التعليم.

توصل تقرير الرصد الدولي لعام 2014/2013 إلى عشر توصيات تحت عنوان "تحرير إمكانيات المعلمين لحل أزمة التعلم" وتتضمن، من بين أمور أخرى، استقطاب أفضل المرشحين لمهنة التعليم، وتدريب المعلمين لتلبية احتياجات جميع الأطفال، والمحافظة على أفضل المعلمين وتزويدهم بمناهج إبداعية لتحسين عملية التعلم.

ومن المحتمل جداً أن تتضمن الأهداف المتعلقة بالتعليم في خطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015 الالتزام بجودة التعليم للجميع. بالطبع ينبغي فهم جودة التعليم أولاً وأخيراً من خلال جودة تعلم الطلاب، التي تعتمد بقدر كبير على جودة التعليم. ولذلك ستكون الأسئلة الأساسية في بداية فترة التنمية التعليمية لمرحلة ما بعد عام 2015 متعلقة بطبيعة العوامل التي تنمي مخرجات التعلم بفاعلية. أخذ تقرير الرصد الدولي لعام 2014/2013 منحى واضحاً نحو خطة التنمية والتعليم لمرحلة ما بعد عام 2015، وكذلك جعل عملية التعليم والتعلم محور هذه الخطة. وتعد هذه خطوة جيدة لأن دور المعلمين دور جوهري. بالطبع فإن العوامل المرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب تعد مهمة جداً في تحديد مخرجات التعليم. ولكن بمقارنة ذلك بالتأثيرات المرتبطة بالتدريس الخصوصي فإن العوامل المرتبطة بالمعلمين والتعليم أهم بكثير مما هو معترف به.

يتعلم الطلاب في صفوف أفضل المعلمين ضعف ما يتعلمونه في صفوف المعلمين العاديين: يتعلمون في ستة أشهر ما يتعلمه آخرون في سنة، وفي صفوف معلمين أقل فاعلية يتعلم الطلاب المادة ذاتها في سنتين. بالإضافة إلى هذا، في صفوف أفضل المعلمين يتعلم الطلاب الذين ينتمون إلى خلفيات أقل حظاً تماماً كما يتعلم الطلاب الذين ينتمون إلى خلفيات أفضل، وكذلك الذين يعانون من صعوبات سلوكية والذين لا يعانون من أية صعوبات.

يشرح كتاب جون هاتي (*Visible Learning*) الموضوع بأكمله، حيث يجمع نحو 900 عمل تحليلي مرتبط بإنجازات التعلم -15 سنة من البحث وجمع المعلومات من أكثر من 50,000 دراسة وعينة تحتوي على ملايين الطلاب وتقييم أكثر من 146,000 عامل. استنتج هاتي أن "معظم الابتكارات التي تقدم في المدارس تحسن الانحراف المعياري للإنجازات بنسبة 0.40". ثم استخدم تحسن الانحراف المعياري 0.40 كمقياس للحكم على آثار التعلم. ووجد أن العوامل المرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية تؤثر بحجم 0.57. لنلاحظ أهمية العوامل المرتبطة بشكل وثيق بالمعلمين في قائمة العوامل أدناه وهي مرتبة حسب حجم الانحرافات المعيارية.

حجم التأثير للعوامل المختارة التي تحسن عملية التعلم بفاعلية أكبر (Hattie, 2009)

0.90	توفير المعلم التقييم الرسمي
0.80	عوامل السلوكيات الصفية
0.75	وضوح المعلم
0.73	التغذية الراجعة
0.72	العلاقة بين الطالب والمعلم
0.69	الاستراتيجيات المتعلقة بالإدراك
0.67	إنجازات الطالب المسبقة
0.62	تطور المعلم المهني
0.60	استراتيجيات التعليم
0.59	الإرشاد المباشر
0.57	البيئة البيئية

الوضع الاقتصادي والاجتماعي في البيت 0.56

الدروس الخصوصية للأقران 0.55

إدارة الصف 0.52

أهمية أن يقدم المعلمون التغذية الراجعة لطلابهم

تعد التغذية الراجعة الفعالة التي يوفرها المعلمون لطلابهم مهمة جداً. فهي بالنسبة لهاتي "توفر معلومات حول كيف ولماذا يفهم الطفل أو لا يفهم، وما هي السبل التي على الطالب اتباعها ليتحسن". وهي تعني أن أفضل المعلمين يبذلون أقصى جهدهم لتقييم فهم طلابهم من أجل معرفة حجم حصيلة الطلاب من عملية التعلم، ومن ثم استخدام هذه المعلومات عند استعدادهم للتدريس في المستقبل.

هل تحسن الإبداعات البنوية عملية التعلم؟

إن معظم الإبداعات البنوية التي تهدف إلى تحسين عملية التعلم، مثل الموارد المالية والصفات المادية كنوعية المرافق والسياسات المدرسية وما إلى ذلك، لا تؤثر كثيراً على تعلم الطلاب. وإن أثرت مثل هذه الإبداعات البنوية فهي تؤثر بواسطة التغذية الراجعة وتحديد الأهداف وعملية التدريس الفعلية.

هناك على سبيل المثال علاقة خطية بين حجم الصف وإنجازات الطلبة حين يضم الصف ما بين مئات الطلبة إلى حوالي 25 طالباً، ولكن لا نرى أن إنجازات الطلبة تنمو بشكل أسي إلا عندما يحتوي الصف على 15 طالباً أو أقل. ما نستنتجه من هذا التغيير في العلاقة من الخطي إلى الأسي هو أن صغر الصفوف بحد ذاته ليس هو ما يقف بالضرورة وراء النتائج الفضلى، بل إن صغر حجم الصفوف يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة بشكل أفضل، وهو الذي يقف وراء تحسن النتائج. وهذا ينطبق على عوامل أخرى مثل إدخال الحاسوب إلى الصفوف، والتكليف بالمزيد من الواجبات المنزلية، وإدارة الصف بفاعلية أكبر.

كيف إذاً نحسن كفاءة المعلم؟

من الاستراتيجيات المتبعة في دول مثل فنلندا واليابان وسنغافورة عملية التوظيف الصعبة والانتقائية جداً للمعلم، لأن لمهنة المعلم مكانة اجتماعية رفيعة في تلك الدول. أما الدول الأخرى فينبغي فيها إيجاد استراتيجيات على المدى البعيد ترفع المكانة الاجتماعية للمهنة، لكن تأثير هذا على فاعلية التعلم لن نراه قبل عقود.

هل نستبدل بالمعلمين الضعفاء آخرين أفضل؟

محاولة تحسين نوعية المعلم بأن نستبدل بالضعفاء منهم معلمين جددًا أكثر كفاءة يتطلب وقتاً وجهداً وموارد، ولن نرى النتائج إلا على المدى البعيد. وقد وضع إريك هانوشيك أنه لو يستبدل بالمعلمين الضعفاء آخرين متوسطين ستأخذ هذه الاستراتيجية مدة 30 سنة لتظهر نتائجها على جودة المعلم. وستكون النتيجة نقطتين مؤبنتين على برنامج التقييم الدولي للطلبة.

تحسين ممارسات المعلمين الحالية وتغييرها قد يكون الاستراتيجية الأكثر فاعلية

ولكن تركيز التطور المهني ينبغي ألا ينصب بالأساس على تحسين معلومات المعلمين في مجالات اختصاصهم، وعلى الرغم من أهمية ذلك، فإن موضوع اختصاص المعلم يحتل جزءاً بسيطاً من جودة المعلم - فقد يقدر بـ 10% في المرحلة الابتدائية وليس أكثر من 30% في المرحلة الثانوية. الأهم من هذا هو تغيير معرفة المعلم التربوية وتغيير ما يفعله في الصفوف. فالموضوع هو التطور المهني المستمر للتحسين المستمر لأداء المعلم في الصفوف.

يحتاج المعلمون من أجل مساعدتهم في تغيير أدائهم في الصفوف المرونة والاستقلالية المهنية للاجتهاد في تبني الأفكار التي تتناسب مع شخصياتهم، وذلك حتى يتمكنوا من اتخاذ خطوات صغيرة، ولكن اتخاذها باستمرار لتغيير أدائهم، وأن يقدم لهم الدعم لتغيير أدائهم وأن يكونوا مسؤولين عن تحسين ممارساتهم.

يمكن تحقيق هذا من خلال تأسيس مجتمعات تعلم للمعلمين في المدارس، حيث يقدم المعلمون الدعم لبعضهم البعض في تطوير أدائهم في الصفوف. والأهم من هذا أنه ينبغي لمدير المدرسة أن يكون على قدر من القيادة، لخلق ثقافة ومساحة للتطور المهني المستمر، ولتحفيز التزام المعلم بتحسين أدائه.

القراءة المقترحة

Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 900 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

التعليم يغير حياة الأفراد: أفكار حول الهدف

بيتر كيلي، جامعة بليموث

البريد الإلكتروني: peter.kelly@plymouth.ac.uk

المصطلحات الرئيسية: هدف التعليم والقيم المتعلقة به، التعليم كممارسة ثقافية.

الملخص: ليس التعليم عملية محايدة، وإنما هو نشاط منضبط يأتي هدفه من قيم الثقافة السائدة حوله. إذاً بدلاً من افتراض الشمولية من الأفضل إدراك أن آراء تقرير الرصد الدولي حول هدف التعليم في خطة توفير التعليم للجميع هي طموحات عامة، وكذلك السماح لبعض التدخلات من المجتمع المحلي.

هناك الكثير من الآراء مفادها أن شكل التعليم يتعلق بالمجتمعات وأنظمة التعليم التي يتواجد فيها (for example, Osborn et al. 2003). منذ عام 2007، وكجزء من مهام فريق البحث الدولي الذي يركز على شمال أوروبا، كنت أقارن كيف تترجم القيم الاجتماعية والسياسية إلى أفعال في بيئات تعليمية مختلفة (Kelly et al., 2013a; 2013b; 2013c). في البيئات التي يحاول فيها المعلمون التوفيق بين المتطلبات المختلفة، تكون المتطلبات الأهم هي الأكثر تأثيراً. تعد أنظمة القيم الحالية مهمة من حيث إضافة

وزن لبعض الحقائق الملحة في السياسات وأهداف التعليم المتعلقة بها أكثر من غيرها. وما يشكل عملية التعليم الناتجة أيضاً هي البيئات والظروف من حولها.

ولكن، بشكل متزايد، أصبح صنع السياسات المتعلقة بالتعليم يركز على افتراضات "منطقية" مشتركة حول الحياد الثقافي (Adams, 2008)، ويعامل التعليم وكأنه مرتبط بأداء الطالب بطريقة عابرة، وغالباً ما يُقلص التعليم الجيد إلى "ما هو فعال" في تحسين نتائج الطلبة في الامتحان. لكن تقدم نتائج الامتحان مؤشراً جزئياً للنجاح. فقد تربط بعض الاتجاهات الأكثر تطوراً النجاح بآراء متعلقة بالهدف: أي أن تحقيقنا للنجاح يعتمد على ما كنا نحاول فعله.

في تعليم الرياضيات يقدم بول إيرنيس (1991) تصنيفاً مفيداً لخمس وجهات نظر للتعليم متعلقة بالهدف العام المرتبط بتعزيز القيم والافتراضات. ويرسم عمله خريطة واضحة لبعض مناهج التعليم. فيشير إلى أن البعض يقول إن الواقع الاقتصادي هو الأهم؛ إذ تركز المناهج والتدريس على مساعدة الطلاب في اكتساب مهارات قابلة للنقل، ويتم قياس مخرجات التعليم بواسطة امتحانات موحدة مرفقة بشهادات مناسبة لأرباب العمل. ويقف آخرون عند حدود المهارات الأساسية التي يحتاجها الطلبة لتحسين مستواهم المعيشي بشكل عام، ولكن لا ينظرون إلى أبعد من هذه المهارات. ويسعى تقليد ثالث إلى رعاية تطور الأفراد ودعمهم في بناء آراء قوية حول فهم العالم من حولهم ومكانهم فيه، بينما يسعى آخر إلى توجيه الطلبة نحو الطرق المتينة التي فهم من خلالها آخرون العالم من حولهم. ويسعى المنظور الأخير لدى إيرنيس إلى تعزيز مكانة الأفراد لتقديم اهتماماتهم الشخصية، حتى يتمكنوا من العيش بالطريقة التي يرونها مناسبة، وفي الوقت ذاته احترام أسلوب عيش الآخرين ومصالحهم. لا أرى أن آراء إيرنيس شاملة وقطعية وإنما أقول (Kelly, 2006) إن التوازن بين هذه المواقف في البيئات المختلفة يتيح المجال لتقديم ممارسات جيدة وتعليم عالي الجودة، ففي حقيقة الأمر، يتوزع جهد المعلمين في محاولة إنجاز العديد من الأهداف التي قد تكون متناقضة في الوقت ذاته (Kelly et al., 2013a).

في ضوء هذا فإن تقرير الرصد العالمي 2013-2014 لتوفير التعليم للجميع يقدم وجهة نظر معينة حول الهدف التعليمي، ولكنه يعدها شاملة حيث تُعطى المهارات الأساسية والضرورات الاقتصادية والسياسية

(وقد يتفق كثيرون مع ذلك) امتيازاً، مع الإشارة إلى القلق المتنامي حول مشاركة الطلبة المتزايدة في تعليمهم. يتم التركيز على نتائج الامتحانات الموحدة القابلة للقياس كمخرجات تعليمية مباشرة، مع أنها مرتبطة بالفوائد الصحية والاقتصادية الطويلة الأمد، ولكن التركيز على الأهداف التعليمية الثقافية على تعددها ليس بارزاً. وما يثير قلقي هنا أن أي ضيق أفق في التركيز على الثقافة والتقييم سيكون من شأنه أن يقيد التعليم: (1) من حيث ما تحدده الممارسات الثقافية المحلية، أو (2) التركيز على المشاكل المحلية والاحتياجات المباشرة.

تعد دراسة إيرنيسست وغيرها من هذه الدراسات مفيدة في تذكير صانعي السياسات بالأهداف العديدة للتعليم. جميعها مهمة ولذلك علينا أن نحذر من وجهات النظر المقيدة للاحتتمالات. وعلينا أن نحترم الاختلافات المحلية والوطنية، لا على صعيد موازنة الأهداف التعليمية المرتبطة بالبيئات المختلفة فحسب، بل من حيث إن التعامل مع هذه الأهداف تشكل الظروف الخاصة بتلك البيئة. وفي حين تكشف الطموحات المشتركة للاحتتمالات وترفع التوقعات، على افتراض أنه يمكن تحقيق هذا من خلال وجهة نظر ضيقة حول التدريس والتقييم، تقيد هذه الطموحات الأساليب المحلية التي تخاطب الاحتياجات المحلية.

المراجع

- Adams, P. (2008) Considering 'best practice': the social construction of teacher activity and pupil learning as performance, *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 375-392.
- Ernest, P. (1991) *The philosophy of mathematics education*. London: Falmer.
- Kelly, P. (2006) What is teacher learning? A socio-cultural perspective, *Oxford Review of Education*, 32 (4), 505-519.
- Kelly, P., Hohmann, U., Pratt, N., & Dorf, H. (2013a) Teachers as mediators: an exploration of situated English teaching, *British Education Research Journal*, 39(4), 609-634.

Kelly, P., Dorf, H., Pratt, N., & Hohmann, U. (2013b) Comparing teacher roles in Denmark and England, Compare, doi:10.1080/03057925.2013.800786 [Published online 18th June 2013].

Kelly, P., Pratt, N., Dorf, H. & Hohmann, U. (2013c) Comparing pedagogy in mathematics in Denmark and England, European Education Research Journal, 12(4), 553–567.

Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Planel, C., Ravn, B. & Triggs, P. (2003) A world of difference: Comparing learners across Europe. Maidenhead: Open University Press.

هل حقاً قدمنا الدعم والتشجيع للمعلمين في أفريقيا؟

نوبوهايد سوامورا، جامعة أوساكا، اليابان

البريد الإلكتروني: sawamura@hus.osaka-u.ac.jp

المصطلحات الرئيسية: المعلمون، ظروف العمل والظروف المعيشية، جودة التعليم.

الملخص: يبدو أن تقرير الرصد الدولي 2014/2013 لتوفير التعليم للجميع يحمل المعلمين مسؤولية رداءة نوعية التعليم، ولكن يجب أخذ ظروف العمل والظروف المعيشية لهؤلاء المعلمين بعين الاعتبار. وبدلاً من التركيز على التوقعات الكمية والتقديرات فقط، علينا أن ننظر إلى القضية بعمق، من أجل فهم مخرجات التعليم.

يأتي انتقاد المعلمين في أفريقيا في مقدمة الانتقادات كلما ذُكرت المشاكل التي يعاني منها التعليم، خصوصاً عند الحديث عن الجودة. ويسلط تقرير الرصد الدولي 2014/2013 الضوء على تصرفات

المعلمين السيئة، وكأن الأغلبية الساحقة من المعلمين في الدول النامية لا يملكون الكفاءة، وليس لديهم دوافع كافية للعمل. ولكن هل نفهم حقيقية ظروف هؤلاء المعلمين المعيشية وظروف عملهم؟ وهل نعرف أسباب أدائهم السيئ أحياناً؟ لا يصف التقرير حقيقية حياة هؤلاء المعلمين. فهناك أحياناً مبررات لمثل هذه التصرفات.

تبدو الأدلة التي يحاول التقرير الإشارة إليها منبثقة من نتائج دراسات كمية بدلاً من أن تكون نوعية، بما في ذلك دراسات لحالات معينة غالباً ما تصرح بنسب المعلمين أو الأطفال، أو تميل إلى تقديم تقدير لسيناريوهات مستقبلية سيئة في معظم الأحيان، دون النظر إلى المستوى الفردي. إن الدراسات الكمية تقدم تقديرات وقواعد واضحة ولكنها لا تفيد في فهم الأفراد.

لقد بحثت في التعليم الابتدائي في ريف كينيا لمدة 15 عاماً عبر دراسات إثنوغرافية. وقد "عشت" مع المعلمين حين كنت أقابلهم للدراسات. ويختلف انطباعي الآن كثيراً عما كنت أعتقد في البداية. هذا يدل على أننا أحياناً لا نفهم السيناريوهات، لأننا لا نرى إلا ما هو أمام أعيننا. صحيح أن هناك معلمين لم يكونوا يُدرسون ولم يكونوا يذهبون إلى المدرسة بانتظام، ولكن من ناحية أخرى هناك العديد من المعلمين الملتزمين بمهنتهم على الرغم من الظروف الصعبة، ويقدمون الدعم لتعليم طلبتهم سواء أَدْفَعْتَ أجورهم أم لم تُدفع.

يبدل المعلمون جهداً لأنهم يهتمون بطلابهم وبحياتهم. ولذلك يدرك الطلاب أهمية المدرسة لمستقبلهم. الأطفال ليسوا كائنات سلبية كما يراهم البعض أحياناً؛ فغالباً ما يبذلون كل جهدهم من أجل تحصيل نتائج جيدة على الرغم من الصعاب.

ولكن يبدو أن تقرير 2014/2013 يروي قصة مبسطة للموضوع: يعاني التعليم من مشاكل على مستوى الجودة، لأن المعلمين ليسوا مؤهلين وليسوا ملتزمين بمهنتهم. ولذلك علينا أن نقدم لهم المزيد من الدورات التدريبية حتى نحسن من معلوماتهم ونشجعهم. وبالإضافة إلى هذا هناك العديد من المشاريع الناجحة التي يقدمها المشاركون في عملية تنمية التعليم. وهؤلاء بالطبع يريدون تقديم أمثلة على قصص ناجحة وممارسات جيدة يجب الاعتراف بها، ولكن، مع أنها ناجحة ما يزال هناك بعض القيود. ولكن التقرير يقدم القضايا كل واحدة على حدة دون التطرق إلى مخرجات مثل هذه المشاريع.

ما نحتاجه هنا قد لا يكون على صعيد المعلومات أو تقديم المزيد من التدريب للمعلمين، لكن ما يلزمنا اليوم هو تغيير عقليتنا، وأن نصبح أكثر وعياً تجاه البيئة التي يعيش فيها المعلم، بدلاً من لومه وتحمله المزيد من الأعباء. أعتقد أنه ينبغي أن نبدأ في فهم البيئة التي يعمل فيها المعلم والاعتراف بالصعوبات التي تواجهه.

أود أن أعرف ردود أفعال المعلمين الذين يبذلون أقصى جهدهم تجاه التقرير. هل ما جاء في التقرير زاد تشجيعهم وتحفيزهم؟

أود أن أقول كلمة أخيرة حول مجموعات دراسة المعلمين في اليابان المعروفة جداً: لم تلعب اتحادات المعلمين في اليابان دوراً كبيراً على صعيد تحسين جودة التعليم، وإنما يقال إنه تم الحفاظ على جودة التعليم الابتدائي والثانوي في اليابان عن طريق مجموعات دراسة المعلمين التطوعية.

المعلمون والتعليم: ما تعلمناه في خمسين سنة

ستيفين هينمان، جامعة فانديربيلت

البريد الإلكتروني: s.heyne@vanderbilt.edu

المصطلحات الرئيسية: المعلمون في الدول النامية، سياسة المعلم.

الملخص: لقد أثبت في الماضي أن احترافية المعلم عنصر مهم جداً من أجل استدامة نظام التعليم في وسط محنة اقتصادية وسياسية. ولكن قد تخلق بعض السياسات الحالية المتعلقة بالمعلم بعض العوائق التي من شأنها أن تولد نتائج عكسية من حيث جودة التعليم.

لقد تم الاعتراف بأهمية المعلمين منذ عقود، فعلى سبيل المثال تضمنت دراسة لإنجازات مدارس أوغندا في 1971 أن نوعية المعلمين لها تأثير كبير على إنجازات طلابهم. وقد تم تحديد خصيصتين بشكل

خاص: جودة قدراتهم في اللغة الإنجليزية ومستوى معرفتهم المنهجية (Heyneman, 1975). فبعد مرور فترة على الأزمة المالية في قطاع التعليم وسقوط حكومة عيدي أمين تم زيارة المدارس ذاتها، ووجد أنه بعد فترة عشر سنوات من المعاناة المالية فقدت المدارس المرافق التي كانت تمتلكها في السابق. فاخترت الكتب وكُسرت آلات الطباعة وتآكلت المكاتب، لكن لم يختف المعلمون فقد كانوا موجودين يوماً بعد يوم على رأس عملهم. عوضوا ما ضاع من مواد بالجهد والعمل المضاعف والذاكرة. وعوضهم شكر الأهالي عن عدم استلام أجورهم لأكثر من سنة من الحكومة. وبسبب جهد المعلمين وكدهم تحسن أداء المدارس عما كانت عليه قبل عشر سنوات، على الرغم من قلة الموارد (Heyneman, 1983). وبالمثل، بعد الانهيار الاقتصادي في التسعينيات في الفيدرالية الروسية لم يملك بعض المعلمين أجرة الحافلة للعودة إلى منازلهم فباتوا الليل في مكاتبهم (Heyneman, 1997; 1998). بلا شك المعلمون مهمون للغاية.

ولكن ثمة قصة أخرى. يُدفع للمعلمين في المدارس الحكومية بناءً على جدول رواتب واحد، لا يعطي المعلم الذي يمتلك مهارات نادرة أو المعلم ذا الأداء المتميز أية مكافآت. إن الحكومات بالكاد تستطيع تغطية رواتب تقاعد المعلمين مما لا يتيح المجال لتوظيف معلمين جدد، لأن الموارد المادية لا تكفي لتغطية الالتزامات الحالية والإضافية. غالباً ما يتم تدريب المعلمين بواسطة المال العام، ولكن لا يمكن توظيفهم كمعلمين مما يبدد الاستثمار في التعليم العالي. أما الطلاب فيختارون التدريب ليصبحوا معلمين، لأنه على نفقة الدولة، ولكنهم في الحقيقة لا يريدون أن يصبحوا معلمين (Heyneman and Stern, 2012; Heyneman and Stern, 2013). وكون المدارس الحكومية مكتظة في أغلب الأحيان يثبط من عزم المعلم، فيختار البقاء في البيت بدلاً من التدريس. أما أولياء الأمور، حتى الفقراء منهم، فيختارون إرسال أبنائهم إلى مدارس خاصة رسومها منخفضة، بدلاً من تعلم القليل أو لا شيء في المدارس الحكومية المجانية. توظف المدارس الخاصة في أغلب الأحيان معلمين غير مدربين، ولكن أداءهم أعلى من أداء المدارس الحكومية من حيث الإنجاز الدراسي. وهذه هي القصة التي اكتشفناها (Heyneman and Stern, 2014).

السؤال المطروح الآن هو حول المستقبل. هل ستختبر الحكومات التي تتعاون مع وكالات التنمية السياسات الخاصة بالمعلمين لمعالجة بعض صرامتها؟ وهل من المحتمل الاعتراف بالمعوقات المؤسسية

الجلية للمعنيين؟ وهل ممكن لاتحادات المعلمين، التي غالباً ما أرادت المحافظة على الوضع الحالي، أن تتحفز لمحاربة العوائق التي تحيط جودة التعليم؟ إن هذه القضايا مهمة جداً، ومهما بُذل من جهد وطاقه لتحديد المشاكل التي تواجه التعلم في خطة مرحلة ما بعد عام 2015، فستكون هذه الجهود مضيئة، إذا لم نتغلب على العوائق المؤسسية التي تحيط بمهنة التعليم.

هناك ثلاثة مبادئ مهمة يجب الانتباه إليها: الأول مرونة سوق العمل، إذ ينبغي أن تكون أجور المعلمين أعلى ولكن انتقائياً. فيجب مكافأة المعلمين الذين يتمتعون بمهارات نادرة، والذين يعملون في أماكن صعبة أو نائية، أو الذين يعد أدائهم أعلى من غيرهم باستمرار. وينبغي ترقية المعلمين باستمرار وإعطائهم شهادات بناءً على أدائهم وترقياتهم. ويجب دعم تقاعد المعلم من قبل الاتحادات المهنية والحكومات والمعلمين. وينبغي أن يكون تدريب المعلم مجانياً، ولكن هذا الاستثمار العام لا بد أن يقابله فترات تدريب عملية، يعمل المعلم خلالها مقابل أجر زهيد جداً.

أما المبدأ الثاني فهو "الاستعداد التكنولوجي". إن استخدام التكنولوجيا في التعليم والتدريب، بما في ذلك استخدام الهواتف الخلوية، في تغير مستمر وسريع، وقد أصبحت الدول، حتى ذات الدخل المنخفض، قادرة على تحمل تكلفتها. وينبغي أن يكون استخدام هذه التكنولوجيا بكفاءة جزءاً لا يتجزأ من أداء المعلم.

وأما المبدأ الثالث فهو المراقبة التكنولوجية. فمهنة التعليم، من ناحية تقليدية، هي نشاط مستقل، فكل صف مستقل، وقلما يتم مراقبة المدارس والمعلمين مما لا يتيح المجال للمشاركة في العمل. وتتوفر الآن أساليب تكنولوجية لمراقبة المعلم، الأمر الذي يمنح الناس الثقة بأن ثمة معلمين محترفين موجودين على رأس عملهم (Moses, 2014).

المراجع

Heyneman, S.P. (1975) "Relationships Between Teacher Characteristics and Differences in Academic Achievement Among Ugandan Primary Schools," *Education in Eastern Africa*, 6 (November).

- _____ (1983) "Education during a Period of Austerity: Uganda, 1971–1981," *Comparative Education Review*, vol. 27, no. 3 (October), pp. 403–413.
- _____ (1997) "Education and Social Stabilization in Russia," *Compare* 27 (No. 1), pp. 5 – 18.
- _____ (1998) "Transition from Party/State to Open Democracy: The Role of Education." *International Journal of Educational Development* 18, no 1, pp. 21–40.
- Heyneman, S.P. and Stern, Jonathan M.B. (2012) "Low–Fee Private Schooling: the case of Kenya," pp.105–28. in Srivastava, Prachi (editor), *Low Fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mediating Disadvantage*. Oxford: Oxford Series in Comparative Education Symposium Books.
- _____ (2013) "Low cost Non–Government Schools for the Poor: What Public Policy Is Appropriate?" *International Journal of Education Development*, Vol. 35 pp. 3–15.
- Moses, Kurt (2014) *Biometrics* Presentation to the annual meeting of the Comparative and International Education Society, Toronto, Canada. Washington D.C.: Fhi360 (draft).

أربع استراتيجيات في تقرير الرصد الدولي لتزويد المدارس بأفضل المعلمين: ما المفقود؟

ديفيد هوكر، كلية المعلمين في معهد التعليم، جامعة لندن

البريد الإلكتروني: davidandjudyhawker@gmail.com

المصطلحات الرئيسية: تقرير الرصد الدولي، جودة التعليم، استراتيجيات التعليم، تدريب المعلمين، التطور المهني المستمر، القيادة لدى المعلم.

الملخص: يسلط تقرير الرصد الدولي الأخير 2014/2013 الضوء على حاجة الدول للتركيز على توفير التعليم وجودة المعلمين، إذا ما أرادت الدول ضمان حق الحصول على التعليم لجميع الأطفال. ويقترح التقرير أربع استراتيجيات لفعل ذلك. ويشير هذا المقال إلى عاملين أساسيين بحاجة إلى المزيد من التركيز، إذا ما أردنا نجاح الاستراتيجيات الأربع المقترحة وهما: أهمية التطور المهني المستمر للمعلم، والحاجة إلى إطلاق العنان للمعلم لتولي القيادة في مجال التعليم.

يركز تقرير الرصد الدولي 2014/2013 بشكل مناسب على التدريس والتعلم، فهما يشكلان معاً عملية التعليم. ويرسم التقرير صورة قائمة لوضع القوى العاملة في مجال التعليم في العديد من الدول - فلا يوجد عدد كافٍ من المعلمين، كما أن المعلمين المتوفرين ليسوا مؤهلين كفاية، ولا يمتلكون المهارات الأساسية في التعليم، وفي بعض الأحيان يفتقرون هم أنفسهم إلى التعليم الأساسي، ويتقاضون أجوراً منخفضة ولا يقدم لهم الدعم الكافي، وغالباً ما يخضعون لقرارات سياسية عشوائية.

يتضمن تقرير الرصد الدولي أربع استراتيجيات مألوفة نسبياً من أجل تحسين التعليم: (1) التوظيف (توظيف أفراد حاصلين على تعليم أفضل ويمتلكون الدافع ليصبحوا معلمين)، (2) التدريب (تدريبهم بشكل مناسب)، (3) التوزيع (توزيعهم على المدارس الأكثر حاجة إليهم)، (4) المحافظة (المحافظة عليهم في النظام عن طريق تقديم أجور مناسبة، ومنحهم آفاق مهنية جيدة). ويحلل التقرير هذه المجالات الأربعة، ويقدم أمثلة على الاستجابات العملية لمعالجة قضايا معينة. كما يدرج التقرير عشرة إصلاحات رئيسية

معتمدة على هذه الاستراتيجيات الأربع، ينبغي على صانعي السياسات تبنيها من أجل ضمان تعليم عادل للجميع.

هل الاستراتيجيات الأربع كافية حتى الآن؟

بالطبع إذا تمت ترجمة التوصيات جميعها إلى فعل فسيحدث تغيير كبير. كما هو الحال دائماً، المشكلة في التفاصيل ولكن، هناك قضيتان تبرزان لدي؛ يشير التقرير إلى إحداهما أم الأخرى فلا يذكرها قط. القضية الأولى هي فاعلية تدريب المعلمين. من المفاجئ أن جزءاً بسيطاً جداً من ميزانية المعونات المخصصة للتعليم العالمي (2%) يذهب إلى عامل أساسي كهذا. وينبغي أن تحت هذه النسبة الحكومات ووكالات المعونة على إعادة التقييم. وكذلك، بالنسبة للمهنة المعنية بالتعلم، من المدهش أن عالم السياسات لم يسرع إلى تبني مفهوم التعلم المستمر.

بالتأكيد، يعد التدريب الأولي للمعلمين أولوية أساسية من أجل تحسين التعليم، لأنه في أغلب الأحيان مبني على النظرية البحتة ولا يتضمن تطبيقاً عملياً، حيث لا يقضي المعلمون الذين يتلقون التدريب أي وقت في المدارس ليتعلموا مهارات التدريس. وبلا شك تحتاج البرامج التي تقدم هذا التدريب الأولي إلى الكثير من الإصلاحات حتى يستعد المعلمون المتدربون للاضطلاع مهنة التعليم.

لكن لماذا التوقف عند هذا الحد؟

بالطبع لا يستطيع التدريب الأولي تغطية كل شيء، خصوصاً أن المتدربين يبدأون وهم لا يمتلكون إلا القليل من المهارات والتعليم. لذلك فهناك حاجة ماسة للبرامج المستمرة التي من شأنها التركيز على تطوير مهارات المعلم. وتشير جميع الأدلة في الدول التي تمتاز بالأداء العالي، حيث تعد مثل هذه البرامج أمراً طبيعياً، إلى أنها فعالة بشكل أساسي في السنوات الأولى للتدريس، وأنها تعزز توقعات التحسن المستمر على المدى الطويل للقوى العاملة في مجال التعليم. والتحدي الذي يواجه الأنظمة ذات الأداء المتدني هو تطوير استراتيجية عملية للتطور المهني المستمر ذات تكلفة معقولة. وفي كثير من الأحيان، تكون الحاجة الملحة هي تعزيز المعلومات الأساسية في موضوع الاختصاص وتحسين الأداء في الصفوف. ولا يكون هذا من

خلال دورات رسمية بالضرورة، فبرامج التعلم المدارة ذاتياً أكثر فاعلية، إذا وجد الدعم اللازم عبر الإرشاد المكثف- ولكن ينبغي أن تكون هذه البرامج منظمة، إذا أردنا أن تأتي بالنتيجة المرغوبة. وتحتاج الحكومات ووكالات المعونة أن تتعاون من أجل تطوير مثل هذه الاستراتيجيات، ومن ثم دعمها بالموارد، أي على سبيل المثال مضاعفة حصة تدريب المعلمين في ميزانية المعونة الكلية للتعليم.

أما القضية الثانية فهي متصلة بالأولى، وتتعلق بتولي المعلمين القيادة في مهنتهم. نحن بحاجة ماسة إلى تحرير أنفسنا من العقلية الأبوية التي تنظر إلى نظام ما من فوق، وتعامل المعلمين وكأنهم متلقون سلبيون يتلقون التدريب والمعايير من صانعي السياسات. فالمعلمون بشر، وغالباً ما يكونون في غاية الذكاء والطموح، ويعرفون الكثير عن حاجاتهم المهنية. فضلاً عن هذا ثمة معلمون متميزون حتى في أضعف الأنظمة أداءً وباستطاعتهم قيادة الآخرين. وإذا ما تم استغلال هذا الأمر بفاعلية فسيكون له نتائج مثمرة للغاية.

ووفقاً لماكينزي وآخرين فإن الأنظمة التي تتحرك من جيد إلى عظيم أو من عظيم إلى متميز هي الأنظمة التي تمتاز بمجتمعات تعلم محترفة تحسن ذاتها بذاتها. قبل هذه المرحلة كان يسود افتراض أن المعلمين ينبغي معاملتهم كأطفال أكثر من معاملتهم كبالغين. ولكن بالطبع، من الخطأ أن نظن أن المعلمين في الأنظمة الأقل نمواً لا يمكن أن يتعلموا من معلمين آخرين في النظام ذاته، أو أن مثل هذا التعلم ليس عنصراً مهماً لتطور النظام.

إذا كان التطور المهني المستمر مهماً بحق في تحسين نوعية المعلمين، كما أرى، فإن دور القيادة لدى المعلم لا يمكن تجاهله. والنموذج الذي يتعلم فيه المعلم من معلمين آخرين أكثر علماً وخبرة منه هو نموذج يستحق المزيد من الاحترام، كما أنه أكثر فاعلية اقتصادياً على المدى البعيد. ومن المهم جداً تحديد الممارسين الجيدين والاستماع إلى نصائحهم وتشجيعهم على قيادة الآخرين، وتزويدهم بالموارد اللازمة للقيام بهذا بفاعلية. وينبغي لاتحادات المعلمين والمجتمعات المحلية أن تلعب دوراً في ذلك. فالنقطة الأساسية هنا أنه إذا أردنا إحراز تحسن هائل في القوى العاملة في مجال التعليم على نطاق عالمي، فعلينا ألا نهمل القدرة على القيادة المتوفرة داخل هذا المجال.

إدارة التدريس الخصوصي من أجل المصلحة العامة

مارك براي، جامعة هونغ كونج

البريد الإلكتروني: mbray@hku.hk

المصطلحات الرئيسية: التدريس الخصوصي، المعلمون، التعليمات.

الملخص: أصبح التدريس الإضافي الخاص المعروف بـ "shadow education" ظاهرة كبيرة في الدول ذات الدخل المنخفض والدول ذات الدخل المرتفع. وللتدريس الخصوصي أبعاد إيجابية، ولكنه قد يضعف مكانة أهداف خطة توفير التعليم للجميع، من خلال استنزاف موارد التعليم الاعتيادي، وإلقاء أعباء مادية إضافية خفية. تحتاج هذه الأمور إلى أن نغير انتباهاً أكبر لهذه الظاهرة ولتحسين القوانين والمعلومات.

اتسمت العقود الماضية بنمو كبير في مجال التدريس الخصوصي ؛ فعلى سبيل المثال توصلت دراسة حول غانا في عام 2008 إلى أن 48% من الأسر تدفع رسوماً إضافية لتدريس طلاب المرحلة الابتدائية؛ وفي غرب البنغال، الهند، توصلت دراسة في عام 2012 إلى أن 73% من الطلاب في الريف بين عمر 6-14 يتلقون تدريساً إضافياً. وكذلك النسب عالية وفي ازدياد مستمر في أجزاء أخرى من أفريقيا وجنوب آسيا وفي الدول العربية وشرق آسيا.

التدريس الخصوصي معروف بشكل عام بـ "shadow education"، أي تعليم الظل، لأنه يسير على خطى التعليم العادي. فأي تغيير في مناهج التعليم العادي تتغير معه مناهج التدريس الخصوصي، وعندما يتوسع نظام التدريس العادي يتوسع التدريس الخصوصي. وقد أشار براي (2012) في نوراك نيوزبايت إلى أن بإمكان التعليم الخصوصي أن يضعف أهمية أهداف خطة توفير التعليم للجميع، عبر تحويل الموارد من نظام التعليم العام، ومن خلال فرض ضغوطات على العائلات التي لا تستطيع تحمل نفقات التدريس الخاص.

تضمن تقرير الرصد الدولي 2014/2013 ل خطة توفير التعليم للجميع جزءاً بعنوان "التعليم الخاص مقابل التدريس في الصفوف: حماية من هم أكثر فقراً (UNESCO 2014: 271-272). وأشار التقرير إلى أن:

التعليم الخصوصي قد يلحق، إذا لم يقيد، ضرراً بمخرجات التعلم، خصوصاً الطلاب الأكثر فقراً، الذين لا يستطيعون تحمل نفقات إضافية. ومهما كان رأي صانعي السياسات بالتعليم الخاص فإن إدارة هذا التعليم مهمة لضمان أن المعلمين يدرسون الساعات المطلوبة منهم، ويغطون المنهاج بأكمله، حتى لا يُستبدل بالتعليم في الصفوف التدريس الخصوصي.

شكل هذا التصريح والملاحظات المرتبطة به أوضح إدراك حتى اليوم للحاجة إلى معالجة موضوع التدريس الخصوصي. وقد ذُكرت هذه الظاهرة في تقارير سابقة (UNESCO 2007: 151; 2008: 172)، ولكن بشكل عابر فقط.

وأشار التقرير إلى أن المعلمين في بعض الدول يغفلون عمداً بعض الدروس من المناهج في المدارس العادية، حتى يجبروا الطلاب على طلب دروس خصوصية. وتمنع بعض الدول المعلمين من إعطاء طلابهم دروساً خصوصية، ولكن تسمح لهم بتدريس طلاب آخرين، وبذل جهد أكبر في التدريس الخصوصي، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال بعض واجباتهم في التعليم في المدارس. وقد يفترض بعض المعلمين الذين لا يقدمون تدريس خصوصياً أن طلابهم يتلقون المعلومات من دروس خاصة، ومن ثم لا يبذلون الجهد المطلوب في تدريس صفوفهم.

تتطلب هذه القضية انتباهاً أكبر، وتحتاج الدول معلومات أفضل وعلى نطاق أوسع حول التدريس الخصوصي، الذي يقدمه كل من المعلمين والشركات الخاصة. كما تحتاج الحكومات إلى قوانين ولوائح أفضل. وقد ركز تقرير الرصد الدولي 2014/2013 على القوانين الخاصة بالمعلمين، ملاحظاً في صفحة (271) أن الحظر التام للتدريس الخصوصي قد لا يكون عملياً، ولكن يجب أن تكون هناك استراتيجيات فعالة لضبطه، "لمنع تدريس المعلم للطلاب المسؤول عن تدريسهم في الصفوف الدراسية اليومية" (p.272).

قد تحتاج الحكومات إلى مراجعة القوانين التي تعمل في ظلها الشركات الخاصة، من أجل حماية المستهلك وتشجيع علاقة بين القطاع الخاص والقطاع العام تكفل نجاح خطة توفير التعليم للجميع بدلاً من تقويضها.

ثمة دراسة صدرت مؤخراً (Bray & Kwo 2014) تحلل القوانين في المنطقة الآسيوية، وتحتوي على أمثلة للممارسات الجيدة التي قد يُحتذى بها في أجزاء أخرى من العالم. تفرض العديد من الحكومات أن تكون الشركات التي تقدم التدريس الخاص مرخصة ملتزمة بالمعايير الأدنى للسلامة، ولكن تترك الأمور المتعلقة بالمنهج والرسوم لما تتطلبه السوق. وتمنع بعض الحكومات المعلمين من إعطاء دروس خصوصية، ولكن تسمح به حكومات أخرى تحت ظروف معينة. وقد تشجع الحكومات الفعالة العلاقة بين أولياء الأمور والمعلمين والجهات التي توفر التدريس الخصوصي، حتى يتمكنوا من التعاون بدلاً من التناحر. وقد تكون اتحادات المعلمين والمؤسسات المجتمعية جزءاً من هذا التحالف.

المراجع

Bray, M. (2012) [How shadow education can undermine the EFA Goals](#), *NORRAG NEWSbite*, 5 November.

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.

UNESCO (2007) [Education for All by 2015: Will we Make it?](#). *EFA Global Monitoring Report 2008*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2008) [Overcoming Inequality: Why Governance Matters](#). *EFA Global Monitoring Report 2009*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2014) [Teaching and Learning: Achieving Quality Education for All](#).

ما لا يقوله تقرير الرصد الدولي لخطة توفير التعليم للجميع حول كيفية تعلم المعلمين الأكثر خبرة بالتدريس

ماريا تيريزا تاتو، جامعة ميتشيفن ستيت

البريد الإلكتروني: mttatto@msu.edu

المصطلحات الرئيسية: إعداد المعلم، المعرفة الرياضية، المعرفة في أصول تدريس الرياضيات، السياسة النيوليبرالية.

الملخص: يعد التركيز على أثر المعلمين على تعلم الطلاب مهماً جداً، من أجل تحقيق أهداف توفير التعليم للجميع، إن لم يكن أكثر أهمية من هذا أن نكون على علم بكيفية إعداد أكثر المعلمين كفاءة. تسعى هذه المساهمة القصيرة إلى أن تجيب عن هذا السؤال، وتدعو إلى نقاش مفتوح حول تدخل الأساليب التي تتبعها السوق في إعداد المعلمين، التي إن لم تتم مراقبتها فقد ينتهي بها المطاف إلى تدمير المهنة.

يدعو التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى تقديم أدلة حول إحراز التقدم نحو تحقيق أهداف إنمائية مهمة. ويقول لنا عنوان التقرير لهذا العام إن التركيز منصب على المعلمين والتعلم (UNESCO, 2014). وفي حين يعنى موضوع التقرير، في واقع الأمر، بالعديد من جوانب أهداف خطة توفير التعليم للجميع المرتبطة بالتعليم والتعلم، يركز جزء واحد من الأجزاء الثلاثة المخصصة للمعلمين وثلاثة فصول من السبعة على التدريس. ويركز أحد الفصول، بالتحديد، على توفير أفضل المعلمين (الفصل 6)، ويناقش السياسات الأربع الخاصة بالمعلمين: التوظيف والإعداد والتوزيع والمحافظة. وتم إعداد دراسة جزئية (كان من المفيد لو تمكنا من معرفة المعايير التي اختيرت على أساسها الدراسات التي استخدمت كأدلة على التوصيات التي قدمها التقرير). في الوقت الذي يُتفق فيه على أن السياسات المتعلقة بالمعلم، عموماً، تنتظر

إلى جميع جوانب التوظيف والإعداد والتوزيع والمحافظة، فإن الجانب الأكثر أهمية المتعلق بجودة التعليم هو بلا شك تدريب المعلم.

انتشرت في السنوات الأخيرة العديد من المبادرات المتعلقة بالسياسات حول العالم، مدعية أنها الحل لإعداد المعلمين؛ ولكن القليل مما يسمى بالابتكارات مبني على أدلة متينة يمكن تعميمها. ويتجاهل هذا التقرير هذه النزعات في السياسات التي قد تكون إشكالية للغاية والتي تهدد برامج تعليم المعلم، ومن ثم تقلل من كفاءة المعلم. وثمة افتراض مفاده أن تعلم المعلمين كيفية التدريس وإنتاج معلمين ذوي كفاءة عالية هو أمر بسيط نسبياً.

نظراً إلى أن إعداد المعلم هو موضوع معقد جداً ويوصف باستمرار بأنه الحل لتحسين عملية التدريس (والتعلم)، فسأكرس هذه المساهمة القصيرة لهذا الجانب فقط. هناك سؤال مهم لم يُجب عليه التقرير تماماً، وهو: ما هي الشروط التي تساهم، إن توفرت، في إنتاج معلمين ذوي معرفة عالية، وقادرين على مساعدة الأطفال جميعاً في التعلم؟ ولأن التعليم المعرفي يتضمن العديد من الجوانب مثل معرفة المعلم للموضوعات الذي سيدرسها، وأساليب تدريس هذه الموضوعات والمعرفة المتعلقة بالمناهج والطلاب ومجتمعاتهم، ولأن التدريس يكون عادة ضمن بيئات مختلفة (مجتمعات وبرامج ومدارس وصفوف وتجارب شخصية)؛ فإن البرامج المعدة من أجل إعداد المعلم تختلف عن بعضها البعض. لذلك من المهم للغاية محاولة الاستفادة من هذه الاختلافات المتعلقة بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية المستقبلين. إنني أعتمد، في المقام الأول، على نتائج دراسة "TEDS-M" (Tatto et al., 2012)، التي صممت لقياس مخرجات المعرفة (خصوصاً الرياضيات) في تعليم المعلمين، خاصة معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية المستقبلين في 17 دولة. وفي النهاية أ طرح مخاوف عميقة يتناولها مجتمع المعلمين متعلقة بالنزعات في السياسات في إعداد المعلم وفي أثرها (مدمرة في بعض الأحيان) لجودة المعلمين المقبلة. وأناقش أنه كان ينبغي على تقرير الرصد الدولي أن يسلط الضوء على مثل هذه التطورات.

كشفت دراسة "TEDS-M" أدلة متعلقة بأنواع الفرص لتعلم كيفية التدريس المتوفرة للمعلمين من السياقات كافة، وأثار هذه الأدلة على توفير معلمين ذوي كفاءة عالية ومختصين بمادة الرياضيات في

القطاعات الأقل حظاً. وهذه الدراسة هي الأولى من نوعها التي تنير توجه المبادرات المتعلقة بالسياسات الموجهة لإعداد المعلم بطرق "مبتكرة". وتقدم هذه الدراسة رؤية قابلة للتعميم، لأنها استخدمت أمثلة تمثل برامج تدريب المعلمين للمرحلة الابتدائية والثانوية في 17 دولة، من أجل تقديم الحل لثلاثة تحديات معنية بالسياسات، وهي برامج تدعم تعلم المعلمين المستقبليين وفرص تعليمهم كيفية التدريس، والأهم من هذا اتساع وعمق المعرفة التي يكتسبها معلمو المستقبل بعد إعدادهم.

ما الذي يمكن تعلمه من الطرق التي تصمم فيها برامج تعليم المعلمين وتطبيقها في العديد من الدول المساهمة في هذه الدراسة؟ تشير مراجعة لنتائج "TEDS-M" والاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) إلى أن البلدان التي يكون أداء الطلاب فيها جيداً في تقييم "TIMSS" توفر برامج تدريب المعلمين في مؤسسات التعليم العالي، وهي قادرة على توفير معلمين للمرحلة الابتدائية والثانوية يمتلكون قدرات عالية في مادة الرياضيات وأساليب تدريسها. وقد أعدت جميع الدول في هذه الدراسة معظم المعلمين في برامج تدريب المعلمين التابعة لمؤسسات التعليم العالي. ولا تملك هذه الدول الناجحة في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية معايير اختيار صارمة للدخول والتخرج من هذه البرامج فحسب، وإنما توفر فرصاً لتعليم مادة الرياضيات وأساليب تدريسها بعمق لمعلمي المستقبل (مثل: الهندسة والإحصاء والاحتمالات والوظائف ومنهج الرياضيات للمدارس، مثل: الإعداد والقياس وحساب التفاضل، والتكامل والأهم من ذلك أساليب تدريس هذه المواضيع المختصة).

اتبعت هذه المؤسسات التي أثبت خريجوها كفاءة عالية في تقييم "TEDS-M" منهجية تقوم على الاستقصاء في إعداد المعلمين (مثل: بالإضافة إلى تقديم الجواب الصحيح لمسألة رياضية، فإنه من المهم جداً فهم لماذا الإجابة صحيحة، وينبغي للمعلمين السماح لطلبتهم بأن يأتوا بالحل لمسألة رياضية ما بطرقهم الخاصة)، بدلاً من المنهج الإجرائي لتعليم الموضوع (مثل: رؤية أن الرياضيات عبارة عن مجموعة من القوانين والعمليات التي تحدد كيفية حل مشكلة ما، وأن الرياضيات تحتاج إلى حفظ وتطبيق المعادلات والقوانين والإجراءات). إن المنهج المبني على الاستقصاء ساعد المعلمين في اكتساب القدرة على التطبيق والتفكير بطريقة حسابية، بالإضافة إلى تطبيق منهج المدرسة والتخطيط وتقييم عمل الطلبة بطريقة صحيحة، وتحليل أخطائهم ومعالجة تعلم المواضيع الرياضية المعقدة بنجاح، وفهم أفكار الطلبة وتفسيرها، وتدريس

المفاهيم الأكثر صعوبة بنجاح. ولذلك من الواضح للغاية أن اكتساب مستوى معرفي جيد حول الموضوع يؤدي إلى مستويات أعلى لفهمه، فضلاً عن تعلم استراتيجيات لتدريس المادة بنجاح.

باختصار، كشفت "TEDS-M" ميزات مشتركة بين البرامج الناجحة، مثل التركيز على المحتوى ومعرفة أساليب التدريس والارتباط القوي بين النظرية والتطبيق، والتوجه المبني على التحقيق. وإلى جانب هذا هناك قوانين صارمة لاختيار المعلمين ومتطلبات صعبة لتخرجهم، مما يضيف قوة على تصميم البرنامج. ولكن سياسة تدريب المعلمين الحالية في العديد من الدول ما زالت متأثرة بالأيديولوجيا والسياسة والتقاليد، أكثر من تأثرها بالأدلة التي تشير إلى الأساليب الناجحة في عملية التعليم.

صُممت دراسة "TEDS-M" لقياس مخرجات المعرفة لتعليم المعلمين، لذلك فهي محدودة من حيث قدرتها على أن تحدد لنا آثار الإعداد العالي الجودة للمعلم عند ممارسة العملية التعليمية الأولية. وهناك دراسة جديدة الآن تبني على "TEDS-M" تُسمى بـ "FIRSTMATH" في مرحلة التجربة الميدانية. وتمول هذه الدراسة الجديدة التي تقوم بها جامعة ميتشيجن ستيت المؤسسة الأمريكية الوطنية للعلوم. ويقوم بهذه الدراسة زملاء من 15 دولة (بما في ذلك 3 ولايات أمريكية) ويركزون على معرفة العوامل -التي تتضمن تعليم ما قبل الخدمة ولا تقتصر عليه- التي تؤثر في التطوير المبدئي العالي الجودة لمعلمي المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات.

وفي الختام:

- تعتمد الدول الناجحة على برامج ما قبل الخدمة لإعداد معلمي المستقبل.
- ينتج عن إعداد المعلمين بطرق مختلفة مخرجات مختلفة:
- معايير الاختيار والتخرج مهمة جداً.
- ينتج عن التخصص في موضوع ما والتحضير لتعلم تدريس الموضوع معلمين مختصين بدقة.
- من المهم جداً التعرض لمحتويات رياضية صعبة في المرحلة الجامعية.
- إن الفهم العميق لمنهج المدرسة وكيفية تدريسه مهم جداً لبرامج إعداد المعلمين.

- من المهم جداً تقديم الإرشاد في ممارسات المدرسة التي تعمل إلى جانب برامج تدريب المعلم.
- إن كيفية تطبيق ما تعلمه المعلمون عند إعدادهم، من أجل تدريس مجموعة واسعة من الطلبة تتضمن الطلبة الأقل حظاً، لا تحظى بتركيز كافٍ، مقارنة بفرص تعلم التدريس الأخرى في معظم البرامج التي تقدمها الدول حول العالم.
- هناك حاجة ملحة لبرامج إعداد المعلمين حول العالم، لتتيح للمعلمين فرصاً يتعلمون من خلالها كيفية تدريس مجموعة متنوعة من الطلبة. ويحتاج إعداد المعلمين الذين يدرسون طلبة من خلفيات أقل حظاً إلى إعداد أكبر (ليس أقل). وينبغي التدقيق الحذر في أسلوب السوق التي تدعمها السياسات النيوليبرالية، والتي تعد بالتصحيح السريع والسهل لإعداد المعلمين وبالسياسات الناشئة المصممة لإضعاف تعليم المعلمين المبني على دراسات عالية الجودة.
- تعلم القيام بعملية التدريس هو عملية صعبة ومعقدة. وهو عملية تطويرية لأنها تحتاج إلى تعلم كيفية تدريس المعرفة وكيفية تدريس عملية التفكير. كما أن عملية التدريس حالياً ساحة نزاع قوي بين المصالح السياسية والاقتصادية المختلفة.

المراجع

- Childs, A & Menter, I. (2013) Teacher education in 21st century England, a case study in neoliberal public policy. *Revista Española de Educacion Comparada*, 22, pp. 93-116.
- Furlong, J. (2013) *Education: An anatomy of the discipline*. Abingdon, England: Routledge.

- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1–22.
- Tatto, M.T. (2006/2007) Educational reform and the global regulation of teachers' education, development and work (Guest Editor). *International Journal of Educational Research*, 45 (4–5), Special Issue.
<http://www.sciencedirect.com/science/journal/08830355/45/4>
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. & Reckase, M. (2012) *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS–M)*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. [Available at <http://www.iea.nl/teds-m.html>]
- UNESCO (2014) *Teaching and learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring report, Paris: UNESCO. [Available at <https://en.unesco.org/events/global-monitoring-report-20132014-implications-renewed-agenda-teachers-and-quality-education>]

تقرير الرصد الدولي لعام 2013/2014 وأثره على التعليم العالي الماليزي

روزيليني فيرنانديز-تشانغ ولو كوكوا، جامعة هيلب-ماليزيا

البريد الإلكتروني: lohkw@help.edu.my، rozilini@help.edu.my

المصطلحات الرئيسية: التعليم الماليزي، تقرير الرصد الدولي، جودة التعليم.

الملخص: يتحدث التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع عن ضعف نظام التعليم في ماليزيا؛ وهذا اتهام سلبي لخطة التعليم العالي في ماليزيا وله أبعاد كبيرة. ومع أنه ليس مفاجأة، يدعو هذا التقرير إلى بذل جهد حقيقي من أجل مواجهة التحديات التي تحول دون تحقيق التعليم الجيد، وخصوصاً التحديات المتعلقة بالسياسات والتطبيق.

حولت الحادثة العالمية المؤسفة التي وقعت لطائرة "MH370" التركيز عن تراجيديا وطنية أخرى، وهي استنتاجات تقرير الرصد الدولي، الذي سلط الضوء على ضعف نظام التعليم في ماليزيا. فاجأ هذا الخبر العديدين، ولكن لم يعره كثيرون الانتباه، ربما بسبب التركيز على فاجعة "MH370" أو بسبب مصالح سياسية، نظراً إلى أن عملية التعليم في ماليزيا هي عملية سياسية بحتة. والأمر الذي يثير السخرية بشكل أكبر هو أن التقرير جاء بعد تصريح من وزارة التعليم يفيد بأن التعليم في ماليزيا من الطراز العالمي، وينافس العديد من دول العالم المتقدم.

هل التقرير غير متوقع؟ سلطت العديد من تقارير البنك الدولي الضوء على القنبلة الموقوتة في التعليم وعلى رداءة نوعيته. والتحدي الرئيسي الذي يواجه التعليم في ماليزيا هو عدم توفر قيادة استراتيجية موضوعية قادرة تقود نظام التعليم. أما الأمور الأخرى التي يعاني منها نظام التعليم فتتضمن عدم توفر المهارات، وخطط تدريب المعلمين غير المناسبة. لقد عبر وزير التجارة الدولية، وزير التعليم العالي سابقاً، عن قلقه حيال موضوع نوعية التعليم التي تعد دون المستوى المطلوب، والتي تؤثر سلباً على التمويل الأجنبي بسبب قلة المؤهلين في سوق العمل.

تعكس نوعية الخريجين في سوق العمل نوعية التعليم المبكر والتعليم ما قبل المرحلة الجامعية. وهناك العديد من الخطط التي تهدف إلى تدريب الخريجين وإعادة تدريبهم، ولكن نجاح هذه الخطط غير مقنع بسبب ضعف التطبيق وعدم تحمل المسؤولية. وما يثير المزيد من القلق أثر هذا على رؤية ماليزيا في أن تصبح مركزاً إقليمياً للتعليم. فبوجود ما يقارب 90,000 طالب أجنبي في التعليم العالي، وثلاثا هذا العدد طلاب ينتسبون إلى جامعات في القطاع الخاص تتسم بالتنافسية العالية، ويدفعون الرسوم كاملة؛ سيكون تقرير الرصد الدولي ضربة قاسية. كان الشركاء من الجامعات الأجنبية والطلاب يقبلون على التعليم العالي الخاص لاعتقادهم بأنه يتسم بالجودة، ولكن هذا الاعتقاد قد يتغير الآن، وبوجود احتمالات أخرى في المنطقة، على ماليزيا أن تكون حذرة وواعية في ردها على تقرير الرصد الدولي.

ما يشفع لماليزيا أنها، بعد سنغافورة، تمتلك أفضل بنية تحتية إقليمية لدعم التعليم خارج حدودها. وتقرير الرصد الدولي هو بمثابة منبه للمسؤولين الماليزيين. وقد حان الوقت للتركيز على التطبيق، بدلاً من العصف الذهني، بعبارة أخرى حان الوقت للفعل. الأفعال التي من شأنها أن تحسن نوعية التعليم لا بد أن تبدأ بإبعاد العرق والدين والسياسة عن نظام التعليم. وإذا ما أردنا تغيير ما جاء في تقرير الرصد الدولي، علينا ألا نقيس الجدارة بناءً على العرق.

التقارير والعمليات الدولية حول التعليم والتعلم

جودة التعليم هي الأهم: ما هو التحدي القادم؟

مايكل باربر، بيرسون، لندن

البريد الإلكتروني: denise.todd@pearson.com

michael.barber@pearson.com

المصطلحات الرئيسية: التدريس، التعليم، التحول.

الملخص: نوعية التعليم هي الأهم، فما هو التحدي القادم؟

في عام 2007، نشرت أنا ومنى مُرشد مقالاً بعنوان "How the World's Best-Performing Education Systems Come Out on Top" (McKinsey 2007). وجاء في هذا المقال عدد من الدروس الرئيسية، ولكن الدرس الأساسي كان بسيطاً وعميقاً، وهو أن جودة التعليم أهم من أي شيء آخر.

ومنذ ذلك الحين وهذه الفكرة- التي تعززها المؤشرات الدولية لما يُعد فعالاً في الأبحاث التي تركز على المدارس - تُؤثر في وزراء التعليم. من البنجاب إلى بولندا ومن ماليزيا إلى ماساتشوستس، يختبر صانعو السياسات جميع الأساليب التي يُختار المعلمون الأكفاء على أساسها، والتي تروج لمهنة التعليم وتحافظ عليها وتطورها باستمرار.

لا يوجد حل سريع لإحداث التغيير. وبينما يعد التدريس مهنة مجدية للغاية في بعض الدول- مثل فيتنام وسنغافورة وفنلندا، فإن من المهم للغاية تغيير الثقافة التي تنتظر إلى مهنة التعليم نظرة دولية، بالإضافة إلى تغيير السياسات. يتطلب هذا وقتاً ولكن هناك أمثلة عديدة على دول تحرز تقدماً.

في إنكلترا، تعد جمعية التدريس أولاً (Teach First)- ونظيرتها في أمريكا جمعية التدريس لأميركا (Teach for America)- الآن أكبر جهة توظيف لخريجي جامعتي أوكسفورد وكامبردج. وأكثر من 60% من هؤلاء الذين ينضمون إلى مهنة التعليم من خلال هذا الطريق يبقون في عملهم مدة تفوق مدة التزامهم وهي سنتان.

وفي الوقت ذاته حذت جمعية التدريس للجميع (Teach for All) حذو نموذج التدريس لأميركا والتدريس أولاً، وتبنته وعدلت عليه ليتناسب مع العديد من الدول مثل الهند وأستونيا وتشيلي.

وكذلك نوعية التطور المهني في تحسن، فعلى سبيل المثال يقوم البروفسور توم كاين من جامعة هارفرد-كلية التعليم بتحليل الدروس المسجلة باستخدام الفيديو، مما يمكنه من تقديم تعليقات مفصلة حول تطور التعليم إلى الخبراء الذين قد يكونون في أماكن بعيدة. إن عدد المدارس التي تتبنى مثل هذا الأسلوب حول العالم في تزايد مستمر، الأمر الذي سيؤدي إلى تطور مهني ملموس.

وكذلك توصلت الأنظمة الآن إلى أن جودة الإدارة في المدارس هي السبيل الرئيسي للمحافظة على المعلمين الأكفاء. فلا أحد أياً كان مجال عمله يريد العمل في مكان يتصف بالإدارة السيئة. فإذا كان جو المدرسة إيجابياً ويتسم بالتعاون والطموح، فسيتطور المعلمون وسنتطور كفاءاتهم، وهذا سيزرك أثراً على الطلاب. في بلدان مثل سنغافورة وأستراليا وأنتوريو تتجلى فوائد تطور الإدارة المنظمة. وفي الولايات المتحدة، حيث كان دور مدير المدرسة غامضاً دائماً، تتير الطريق الآن مؤسسات مثل: القادة الجدد (NewLeaders for the New Schools) وموانيق: مثل مدارس غير شائعة (Uncommon Schools).

جميع هذه التطورات في سياسات التعليم منذ عام 2007 مشجعة، ولكن ما تزال الفوائد تدريجية. والتحدي الكبير الآن هو إيجاد وسائل لتحسين مخرجات التعلم وتحقيق أداء أفضل بكثير، من خلال دمج تغيير النظام وتغيير أساليب التدريس وإدخال التكنولوجيا، وقد ناقش ذلك بأسلوب مقنع كل من مايكل فولان وكاينلين دونالي في مقالتهما ((NESTA 2013) "Alive in the Swamp"). ويوجد الآن اختبارات جارية تشير إلى ما قد يأتي؛ إن النجاح على نطاق واسع ما يزال بعيد المنال.

انعكاسات حول فريق العمل المعني بمقاييس التعلم

ديفيد آرثر، أكشن إيد، لندن

البريد الإلكتروني: David.Archer@actionaid.org

المصطلحات الرئيسية: التعلم، التقييم، المخرجات.

الملخص: إن فريق العمل المعني بمقاييس التعلم العالمية (Learning Metrics Task Force)، بتركيزه المقتصر على التقييم وحده، يخاطر إذ ينتج عما يقوم به عواقب غير مقصودة، من شأنها أن تضعف مخرجات التعلم بدلاً من تحسينها.

خلال العامين الماضيين، عملتُ بفاعلية عضواً في فريق العمل المعني بمقاييس التعلم (LMTF)، وهو عبارة عن جهود دولية رفيعة المستوى هدفها الأسمى أن "تخلق نقطة تحول في المحادثات الدولية المعنية بالتعليم، لتتحول من التركيز على حق الاستفادة من التعليم إلى حق الاستفادة بالإضافة إلى التعلم". لكن عندما أعدت قراءة التقارير التي صدرت عن الفريق (www.brookings.edu/learningmetrics) وجدت نفسي أنظر بعين الناقد إلى ما أنتجناه.

كانت بعض المساهمات الإيجابية واضحة، فقد ساعدت الفريق في تحدي وجهة النظر التي تقول إنه قد تم الوفاء بأهداف التعليم العالمية بشكل كبير (فهناك الآن 50 مليون طفل يلتحقون بالمدارس بالمقارنة مع عام 2000 - 2013، DESA). ومن خلال تسليط فريق العمل المعني بمقاييس التعلم الضوء على مخرجات التعلم الضعيفة للغاية في العديد من الدول (250 مليون طفل يلتحقون بالمدارس ولكن لا يتعلمون - EFA GMR, 2012)، ساهم في تجديد هذه القضية في خطة التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015. كما انتقل فريق العمل بالنقاش إلى ما هو أبعد من التركيز الضيق على القراءة والحساب (مثل التركيز على أنه ينبغي أن يتقن جميع الأطفال القراءة في الصف الثاني، الأمر الذي تدعو إليه العديد من الوكالات - مثل أر تي أي إنترناشونال⁽³⁾) وهي من المعاهد البحثية الأمريكية المهمة)، وذلك من خلال تسليط الضوء على سبعة

⁽³⁾ http://www.rti.org/page.cfm/Teaching_amp_Learning

مجالات واسعة للتعلم: الصحة الجسدية، والوضع الاجتماعي والنفسي، والثقافة والفنون، والقراءة والتواصل، وطرق التعلم والإدراك، والحساب والرياضيات، والعلوم والتكنولوجيا.

وينبغي أيضاً الترحيب بتركيز فريق العمل على موضوع العدالة، مدركين أن عدم المساواة في الدول (المبني على سبيل المثال على الجنس ومكان السكن (المدينة أو القرية) والوضع الاقتصادي والاجتماعي ولغة الأم والعرق والمواطنة والاحتياجات الخاصة أو حالات الطوارئ) غالباً ما يُفَعَّع بيانات على المستوى الوطني (لا يتم تصنيفها بدقة في التقارير الوطنية المعدة للأمم المتحدة على سبيل المثال EFA GMR (2013)). وبالمثل فإن التركيز المُنصب على دعم أنظمة تقييم التعليم الوطنية هو تركيز مهم، حيث يشير إلى أنه لا يوجد حل واحد يناسب جميع الدول المتعددة الثقافات، التي لديها أولويات مختلفة لتحسين عملية التعلم والتقييم بفاعلية (بناءً على ما هو موجود في تلك... من الأساس).

يدّعي تقرير فريق العمل إلى أنه "توصل مجتمع التعليم إلى إجماع حول المهارات والكفاءات المهمة... ومجموعة صغيرة من المؤشرات الملائمة والمرغوب بها لمتابعتها على المستوى العالمي". هذا البيان مبالغ به، فبينما قد يكون ثمة إجماع حول أهمية التعلم (كما هو الحال دائماً بالنسبة للمختصين بالتعليم، انظر WEF, 2000 – EFA Framework) فإنه من الخطأ الادعاء بالإجماع على مجموعة صغيرة من المؤشرات والرغبة في المتابعة على المستوى العالمي. لا تزال هذه الموضوعات مثيرة للجدل بشكل كبير، فربما يرى البعض أنها قد تؤدي إلى فرض تقييمات موحدة وثقافة الاختبار في جميع أنحاء العالم.

قد تكون مشكلة فريق العمل الكبرى أنه في الوقت الذي كان فيه الهدف الأسمى للغايات هو "توصيات لأهداف مشتركة من أجل تحسين التعلم"، كان تركيزها، في الواقع، مبنياً تماماً على قياس التعلم وتقييمه، وليس على تحسين التعلم. ولم يبذل أي مجهود لمعرفة الروابط بين قياس التعلم وتحسينه، أو للأقرار بأن الإحصائيات المطورة لا تساهم بطبيعتها في تحسين عملية التعلم!

يقترح فريق العمل سبع نواحٍ لقياس المتابعة العالمية (وهي: التعلم للجميع وسن التعلم والقراءة والحساب والاستعداد للتعلم والمواطنة العالمية واتساع فرص التعلم). متابعة كل من هذه النواحي يعني

استخدام جزء من مؤشرات متعددة والعديد من التحديات (فكيف نقيس معنى "المواطنة العالمية" بطريقة موحدة في بنين وبوليفيا وبريطانيا؟) وإذا تم تفصيل الموضوع فسينتهي الأمر إلى العشرات من المؤشرات المفروضة عالمياً، التي من شأنها أن تخلق توتراً عند التركيز على دعم الأنظمة الوطنية التي تعمل في سياقات متعددة. وقد يستفيد من هذا الوضع الجهات التي تزود قطاع التعليم بالكتب المدرسية والامتحانات على نطاق واسع، ولكن سيكون المتعلمون هم الخاسرين، حيث يواجهون تقييمات لا تلائمهم ثقافياً.

والأهم أن فريق العمل فشل في الاعتراف بأن "التعليم من أجل الاختبار" الحصري قد يقوض التعلم، وقد يذهب ببهجته، وأن المتعلمين سيركزون على النجاح في الاختبار دون تطوير مهارات عملية قابلة للنقل. فكلما ازداد الاهتمام بالاختبارات أُغفلت الأمور التي يصعب اختبارها (مثل القيم والمخرجات الاجتماعية والنفسية) (Popham, 1999).

ومن أجل الربط، بطريقة جدية، بين التقييم والتعلم المحسن علينا الاستثمار بطريقة هائلة بتقييم المعلمين الرسمي. للأسف يدوي صوت فريق العمل في حين يظل المعلمون أسرى صمتهم المطبق. لا يوجد أي تحليل للمخاطر الحالية لمهنة التعليم، ولا لأهمية دور المعلمين الأساسي في تقييم عملية التعلم وتحسينها. وبالفعل فتصور أن التحدث عن المعلمين يعني التركيز على "المدخلات"، في وقت ينبغي فيه التركيز على "المخرجات" بشكل حصري—دون رؤية العلاقة البديهية بين الموضوعين!

طرح فريق العمل بعض القضايا المهمة، ولكن، بينما نقترّب من تحديد هدف تنموي يخص التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015، نحتاج إلى عملية منهجية موسعة للتوافق بشأن الأولويات المستقبلية. نحتاج إلى هدف شامل ومؤشرات من شأنها أن توازن بين مدخلات ذات جودة عالية وعمليات ذات جودة عالية ومجموعة شاملة من المخرجات العالية الجودة (Education International, 2013).

ظهرت هذه المقالة لأول مرة في مدونة الغارديان "Poverty Matters" في 12 فبراير 2014.

المراجع

DESA – Department of Economic and Social Affairs (2013) *Technical Support Team Issues Brief: Education and Culture*. UN: New York.

Education International (2013) *Education For All and the Global Development Agenda Beyond 2015. Principles for a Post-2015 Education and Development Framework*.

EFA GMR – Education for All Global Monitoring Report (2013) *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. EFA GMR 2013/14.

EFA GMR (2012) *At Least 250 Million Children of Primary School-Age are Failing to Learn the Basics*. Technical note prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2012.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002193/219349e.pdf>

Popham, W. (1999) Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality, *Using Standards and Assessments* 56(6), p.8–15

WEF – World Education Forum (2000) *Dakar Framework for Action*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

الثقافات والبيئات المحيطة بالتعليم

عشرة أسئلة من أجل إثبات قدرة المعلمين الأكفاء على فهم مشكلات التدريس/التعلم

ايرنيسـتو شيفـلباين وبولينا شيفـلباين، جامعة أتونوما تشيلي، سان دييغو

البريد الإلكتروني: pschiefe@gmail.com

schiefelbeingrossi@gmail.com

المصطلحات الرئيسية: مهنة التعليم، تدريب المعلم، الأساليب، المهارات والممارسات، التدريب الأولي والتدريب خلال الخدمة.

الملخص: ذكر مجموعة من أعضاء نوراك ممن لديهم خبرة في "ممارسات المعلمين في الدول النامية" أن المعلمين يدرسون طلابهم كما فعل مدبروهم أثناء التدريب (خلال التدريب الأولي على التدريس) بدلاً من أن يدرسوهم كما وجههم هؤلاء المدربون. ويقدم هذا المقال عشرة أسئلة قد تساعد المعلمين في التطوير الدائم لأدائهم المهني من خلال التقييمات المبنية على النقد الذاتي لممارساتهم.

لم يكن التغيير في التعليم فعالاً، لأن "الطلاب لا يتعلمون أو لا يتعلمون كفاية". لحسن الحظ، استطاعت أسئلة معينة أن تحدث تغييراً فعالاً في مجال التعليم خلال السنتين الماضيتين. وأتاحت لنا هذه الأسئلة النظر إلى المشاكل التي تواجه التعليم من زاوية مختلفة. ولسوء الحظ، ليس من السهل أن نصل إلى اتفاق حول حجم هذه المشاكل في بيئة اجتماعية معينة، ولكن هذه الأسئلة، التي تم طرحها في هذا المساهمة، قد تستطيع توضيح قضايا محتملة من شأنها أن تحدث تغييراً فعالاً.

أحدث تحليل وسائل الإعلام لخمسة أمور واضحة، خلال السنوات العشرين الماضية، تغييراً إيجابياً في ثلاثة مجالات، وهي أن بين عامي 1994-1996 زاد متوسط أجر المعلم عن متوسط حصة الفرد العادي من الدخل القومي بما يقدر بـ1.7 مرة، كما أن عدد الساعات في السنة الدراسية ارتفعت من 600 ساعة إلى 1000 ساعة، ودخلت الحواسيب معظم المدارس وربطت بالإنترنت. لكن، من جهة أخرى، لم يُدرّ التمويل الذي خصص للقضيتين الأخيرتين بشكل جيد. فلم تُقَيِّم الكتب الدراسية، وخصص 20 مليون دولار

أمريكي لتعزيز أسلوب "الحفظ التقليدي السلبي" عن طريق مشاريع لا تؤدي إلا إلى تحسينات شكلية (مثل اسم المساق أو الأوقات التي يمضيها المتدربون في المدارس).

من الضروري جداً فهم المشكلة التي تواجه التعليم بوضوح، خاصة إذا أردنا طرح سؤال محدد جداً. على سبيل المثال، لا بد أن من الصعب على قارئ نورك نيوز 50 (الذي نفترض أنه مربٍ/معلم كفوء) تخيل المشاكل التي تواجه الأميين أو من يعيشون في شائتي تاون. القليل جداً من الأعضاء الذين ينتمون إلى نورك عاشوا تجربة شخص أمي أو عاشوا في حي فقير. وتواجه السلطات المسؤولة عن التعليم مشكلة مشابهة، حيث يصعب عليها تخيل عمليات التعلم التي تحدث في المدارس الفقيرة، لأن معظم أفرادها (وأطفالهم) تلقوا التعليم في مدارس خاصة، وتلقوا تحفيزاً مبكراً ممتازاً في بيوتهم قبل مرحلة الدراسة.

ولذلك بحثنا، بالتعاون مع نويل ماكين ومجموعة من أعضاء نورك-ممن لديهم خبرة واهتمام بـ"تعليم المعلم"، عمليات التدريس في العديد من المدارس المختلفة (see Schiefelbein and McGinn, 2013)، ووجدنا بعض الإشارات حول الأسباب وراء أن مجموعات من الطلاب لا يتمكنون من التعليم أو لا يتعلمون كفاية.

تشير بيانات المسح إلى أسئلة قد يكون من المفيد أخذها بعين الاعتبار، من أجل تصميم سياسات تعليم فعالة، نتيح المجال للطلاب لتعلم استخدام المواد المطبوعة والاستفادة منها في مجتمع متطور وتطوير ذواتهم وإمكانياتهم. على سبيل المثال، لتقييم جانب أساسي في عملية تعلم الكتابة (والقراءة) نسأل: كم صفحة من الكتابة الإبداعية يكتب الطالب العادي خلال السنة الدراسية؟

إذا كان العدد أقل من 20-30 صفحة (كما وجدنا في الدراسة التي أجريناها حول ممارسات التدريس)، يجب دراسة العوامل التي تقيد الكتابة الإبداعية في الصفوف والواجبات المنزلية. فعلى سبيل المثال، قد يكون عدم توفر الوقت الكافي لدى المعلم للنظر في الواجبات المنزلية أو الأساليب السيئة لتفحصه في الصفوف من الأسباب التي تقيد الكتابة الإبداعية خلال السنة الدراسية. ونظراً إلى أن الأطفال يصبحون قراء أفضل إذا ازداد تعاملهم مع الكتب: فما هي نسبة الصفوف التي تحتوي على رفوف كتب يستطيع الطالب استعارتها وقراءتها في المنزل؟

ومن أجل فهم المشاكل الأساسية التي تواجه التعليم قد يكون السؤال الأعم: ما هو المتغير الرئيسي لنموذج جون كارول الذي يقيد تعلم الطلاب؟ يمكن الإجابة عن هذا السؤال بأن نطلب من نسبة من صفوف الرابع والخامس أن تعمل في مجموعات صغيرة مرة واحدة في الأسبوع على الأقل، أو بأن نطلب من المعلم أن يخصص نسبة من وقت الصف ليقدم محتوى موضوعات رئيسية ويشرحها.

المعرفة المسبقة أساسية في عملية التعلم، ولكنها غالباً منسية. وقد يُقدر أثرها الحالي من خلال السؤال التالي: ما عدد المفردات التي يعرفها الطالب العادي الذي يبلغ 7 سنوات والمُلتحق بمدارس ريفية أو حضرية أو مهمشة أو مدارس خاصة يدفع لها رسوماً؟ فكل طالب لا يمتلك معرفة كافية للمفردات تتناسب ومرحلته يحتاج إلى معلم جيد، خصوصاً في المراحل الدراسية الأولى. أما السؤال الذي يقيم توزيع المعلمين في كل مدرسة فهو: في أية صفوف تضع المدرسة العادية "أفضل المعلمين في تعليم القراءة"؟

والسؤال الجيد طرحه من أجل التحقق من معرفة المعلمين لنتائج الأبحاث الأساسية المتعلقة بالعمليات الدراسية في الصفوف هو: هل يوجد تقديرات موضوعية حول أثر توقعات المعلم على تعلم الطالب؟ وهناك سؤال آخر ذو صلة هو: ما دقة قياس هذا الأثر إلى الآن؟ والسؤال المتعلق بالاطلاع على الأبحاث الأخيرة التي تركز على القراءة هو: ما هي أقل سرعة (كلمة بالدقيقة) تستغرقها قراءة جملة مكونة من 12 كلمة (مع قدرة الدماغ على استيعاب المعلومات)؟

تعد البيانات الدقيقة حول عمليات التدريس في الصفوف أساسية في تحديد المشاكل التي تواجه عملية التدريس، ومن ثم تصميم أكثر الاستراتيجيات فاعلية لتحسين تعلم الطلاب. قد تكون الاستراتيجية الأنسب طويلة الأمد (تحسين تدريب المعلمين الأولي على سبيل المثال) ومتوسطة الأمد (على سبيل المثال تقييم الكتب الدراسية) أو قصيرة الأمد (على سبيل المثال توزيع أفضل المعلمين على الصفوف الأولى أو العمل في مجموعات صغيرة). ولكن لا يوجد عصي سحرية لحل جميع مشكلات نظام التعليم.

المراجع

Schiefelbein, E. and McGinn, N. (2013) Interim Report on Survey of Teaching Practices in Developing Countries, *RELIEVE*, v. 19, n. 1, art. 5.

http://www.uv.es/RELIEVE/v19n1/RELIEVEv19n1_5eng.htm

إصلاح التعليم في إندونيسيا: نجاح أم فشل؟

شيلدون شافير، مستشار، بانكوك (اليونيسكو سابقاً)

البريد الإلكتروني: s_shaeffer@hotmail.com

المصطلحات الرئيسية: إندونيسيا، إصلاح المعلم، الإشراف على المعلم وتطويره، رخصة المعلم.

الملخص: في عام 2005، تبنت إندونيسيا قانون المعلم والمحاضر، رغبة منها في تحسين مهنة التعليم، ويوفر هذا القانون مجموعة من الإصلاحات المحددة والشاملة للإشراف على المعلم وتطوير الآليات والمؤسسات. وعلى الرغم من التعليم الإضافي الذي طُلب من المعلمين تحصيله، لتصبح شهاداتهم مصدقة ضمن القانون، وهو ما نتج عنه بعض المخرجات الإيجابية للطلاب، إلا أن ذلك لم يؤدِ إلى مضاعفة الدخل. الآن يتم وضع عدد من آليات لضبط الجودة تدعم هذه العملية، التي سيكون لها أثر في تحقيق الأهداف الأصلية للقانون، إذا تفاعلت بشكل كامل.

في جميع أنحاء العالم تزداد أهمية دور المعلم في توفير تعليم عالي الجودة. ولا بد أن يستخدم المعلم أساليب تركز على الطلاب، وتعزز عملية التعلم في تدريس المناهج المطلوبة، ولا بد أن يشجع المعلم دعم المجتمع للمدرسة، في ظل النداءات القوية لاستقلالية المدارس لتصبح تابعة للإدارة المدرسية وحدها. ولا بد أن يثبت المعلم امتلاكه للخبرة الجيدة والمبادئ الأخلاقية العالية، وأن يشجع الطلاب ويضمن سلامتهم وصحتهم ويساعدهم في تعلم ما يرغبون وما يحتاجون إلى تعلمه.

تعد هذه الأدوار المختلفة مهمة جداً في إندونيسيا. فبوجود ما يقارب ثلاثة ملايين معلم-من مرحلة الحضانة إلى التعليم الثانوي الأكاديمي والمهني، في المدارس الخاصة والحكومية والإسلامية، وبعقود خدمة مدنية أو عقود مؤقتة- يُعد كادر التعليم في إندونيسيا أحد أكبر كوادر التعليم في العالم وأكثرها تنوعاً. ولهذا فإن أثر الإصلاحات التي تقوم بها الدولة على صعيد الإشراف على المعلمين ومؤسسات تدريب المعلمين والمراحل التي يمر بها المعلمون وأثر هذه الإصلاحات على جودة التعليم ومخرجات التعلم، لها أهمية كبيرة على نطاق الدولة ومستقبل التنمية فيها.

كان حل إندونيسيا لهذه التحديات هو قانون المعلمين والمحاضرين الريادي ذو الرقم 14 لعام 2005، الذي نظم أدوار المعلمين ومسؤولياتهم والمسؤوليات المطلوبة لتحسين كفاءتهم وشؤونهم الاجتماعية، من أجل دعم قانون التعليم السابق لعام 2003. حدد قانون المعلم، كما هو متعارف عليه، الكفاءات المطلوبة من المعلم، ووضعها في أربعة مجالات (التربوي والشخصي والاجتماعي والمهني)، ودمجها في المعايير الوطنية للمعلم ودور الوزارات المختلفة والوكالات في مساعدة المعلمين للوصول إلى هذه الكفاءات، وكذلك دمجها في شهادات المعلم ومتطلبات الحصول على هذه الشهادات والظروف التي قد تؤهل المعلم للحصول على تراخيص مهنية خاصة.

كان أهم الإصلاحات اشتراط أن يكون جميع المعلمين " مرخصين " بصورة رسمية. وتتطلب عملية الترخيص هذه الحصول على درجة علمية بعد دراسة أربع سنوات، ثم تأهيل مهني بعد التخرج في أساليب التدريس التربوية العملية حول الموضوع الذي سيدرسه المعلم. وقد استطاع المعلمون الحاصلون على رخصة مهنية مضاعفة دخلهم.

كما طرح القانون قضايا مهمة متعلقة بالإشراف على المعلم وتطويره، الأمر الذي دعا إلى المزيد من الاهتمام: التطور المهني المستمر وصلته بالترقية وزيادة الرواتب، وتقييم أداء المعلم، ودور المبادئ في القيادة التعليمية. وبعبارة أخرى وفر قانون المعلم مجموعة من الإصلاحات الواضحة والشاملة التي أسست لخطة طموحة لتحسين نظام التعليم الوطني.

نسق مكتب البنك الدولي في جاكارتا مع وزارة التعليم والثقافة مجموعة واسعة من المشاريع البحثية ونشاطات برامج الدعم التي تصف وتحلل التصميم والتطبيق وأثر هذه الخطة (Chang et al., 2013). وكان أحد هذه المشاريع التحليل المكثف لأساليب التدريس ونتائج الطلاب في موضوع الرياضيات في الصف الثامن، معتمداً على دراسات في الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). إن تقييم مخرجات تعلم الطلبة كنتيجة لبرنامج الشهادات دعم الكثير من استنتاجات اتجاهات الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم. وقد جاءت نتائج هذه التحليلات على النحو الآتي:

- لم تكن نتائج الطلبة الذين درّسهم معلمون مرخصون أفضل من نتائج الطلبة الذين درّسهم معلمون غير مرخصين، الأمر الذي يدل على أن الترخيص وحده ومضاعفة الأجر الذي رافقه لم يحسن من جودة المعلم بشكل عام. ويعود السبب في هذا بشكل كبير إلى أن ترخيص العديد من المعلمين، في السنوات الأولى للإصلاح وبسبب اعتبارات سياسية، كان يعتمد على تقييم المعلمين لخبرتهم في ملفاتهم، بدلاً من الاختبارات التي تقيم خبراتهم. بالإضافة إلى هذا، نجح تقريباً جميع المعلمين الذين تلقوا تدريباً إضافياً في اختبار الكفاءة، بعبارة أخرى، نجح تقريباً جميع المعلمين الذين تقدموا للترخيص. (مع أن عملية اختبار الكفاءات هي العملية الدارجة الآن ولا يزال، ينجح جميع المتقدمين للترخيص تقريباً).
- أيضاً لم يكن هناك أي فرق بين نتائج تقييم الموضوع الذي يُدرس والأساليب التربوية للمعلمين المرخصين والمعلمين غير المرخصين، مما يدل على أن العملية بحد ذاتها لم تحسن من مستواهم أو تميز بين المعلمين من حيث كفاءتهم.
- لكن أشارت الدراسات إلى علاقة قوية بين معرفة المعلم (في الموضوع الذي يدرسه والأساليب التربوية) ونتائج الطلبة. ويعود هذا بشكل كبير إلى المتطلبات التي يحققها جميع المعلمين في الدراسة في المرحلة الجامعية لمدة أربع سنوات. بكلمات أخرى، حسن التدريب الإضافي الجودة، ولكن لم يكن للترخيص والأجر الإضافي أي أثر.
- نتج عن إغراء الترخيص والأجر الأعلى ازدياداً كبيراً في عدد وكفاءة الخريجين من التعليم الثانوي والذين يدخلون إلى كليات تدريب المعلم في الجامعات الإندونيسية.

- تعد المجموعة الواسعة من آليات ضمان الجودة جزءاً لا يتجزأ من عملية الإصلاح -أي تطوير معايير كفاءة المعلم، وتحسين أنظمة توظيف وتدريب المشرفين والمديرين ووضع عملية منظمة لحث المعلم وتوجيهه وتقييم أدائه- ولم يتم وضعها سوى الآن، في حين كان من الأفضل وضعها في المراحل الأولى من عملية الإصلاح. والمتوقع أنه إذا عملت هذه الآليات كما هو مخطط، فإن كفاءة عملية إصلاح المعلم وفعاليتها ستزداد.
- أخيراً، ازدادت تكلفة إصلاح المعلم (خصوصاً التراخيص المهنية) وستظل كذلك، لذا ثمة حاجة إلى استراتيجيات لتقنين التكلفة، خصوصاً في فاعلية توظيف المعلمين.

المراجع

Chang, M., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A., de Ree, J., Stevenson, R.
(2013) *Planning and Implementing Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence-based Policy Making*. World Bank: Jakarta.
<http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/9780821398296>

المعلمون في خطر: تأرجح ثالث الكونفشيوسية المقدس: "الملك والمعلم والأب" في كوريا

بونج غان تشانغ، جامعة سيؤول الوطنية

البريد الإلكتروني: bchung1108@gmail.com

المصطلحات الرئيسية: المعلمون الكوريون، النيوليبرالية.

الملخص: هدّدت التحديات الأخيرة المتمخضة عن التوجهات النيوليبرالية في إصلاح التعليم احترام المعلم الذي دام لقرون في كوريا. وعلى الرغم من أن ضغوط الدولة وسوق العمل ضعفت نوعاً ما منذ تولي الحكومة الجديدة السلطة العام الماضي، فإن المعلمين يواجهون مهمة صعبة لاستعادة ماضيهم المجيد والهيبة التي كانت تحيط مهنة التعليم.

ركز كونفوشيوس (551-479 قبل الميلاد)، الفيلسوف الصيني العظيم، على أهمية التعلم المرح وطاعة الوالدين والولاء للملك. وقد تمحور في كوريا في العصور الوسطى التعليم حول ثالث الملك والمعلم والأب، بمعنى أنه ينبغي احترام كل واحد منهم بالدرجة نفسها. وما زال هذا التقليد موجوداً حتى اليوم، فالمجتمع وجميع المعلمين الكوريين والآباء يعونه، وغالباً ما يشار إليه في المحاضرات والخطابات العامة والكتابات. ولا يكمل أي طالب كوري عادي تعليمه في المدرسة دون أن يتعرض لهذا الثالث المقدس من المعلمين أو الآباء مرة واحدة على الأقل. وبالتأكيد يساعد هذا الثالث في تحقيق أعلى مستويات الأجور للمعلمين الكوريين بين الدول التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وقد حققوا أفضل النتائج في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) بسبب تدريسهم بتقان، كما يحققون أعلى المستويات في الدبلوم وكذلك في الماجستير، الأمر الذي يضمن لهم الأمن الوظيفي حتى يبلغوا سن التقاعد في عمر 62. لذلك تستقطب مهنة التعليم أفضل العقول دائماً.

أعلنت وزارة التعليم في نوفمبر عام 2013 اقتراحها تخفيض عدد ساعات عمل المعلم. ومجمل ما جاء في هذه الخطة أن المعلم يستطيع المحافظة على الوضع العادي له، دون أن يلجأ إلى العمل بصورة جزئية أو مؤقتة حتى التقاعد، بالعمل لساعات مخفضة كأن يعمل 20 ساعة في الأسبوع بأجر يتفاوض عليه مع إدارة المدرسة. وغني عن القول أن هذا الاقتراح، شأنه شأن أي اقتراح متعلق بإصلاح التعليم في كوريا، أثار جدلاً واسعاً حول السلبيات والإيجابيات. ويمكن القول إن وزارة التعليم تتوقع الاستفادة من الوقت والأجور التي ستوفرها من تخفيض ساعات العمل، من أجل توظيف مشاركين لتخفيف الضغط السياسي والاجتماعي الذي يحيط ببطالة الشباب، وهو الموضوع الأول الذي يشغل بال الحكومة والحزب الحاكم الآن. فضلاً عن هذا فإن طلب الأمهات العاملات المتصاعد لمنحهن المزيد من الوقت لرعاية الأطفال يبدو من الاتجاهات السياسية المقترحة.

ومن ضمن الأصوات المعارضة المرتفعة صوت يوضح أن الخطة تقف ضد الطابع الإنساني لمهنة التعليم. ويقول إن على المعلمين البقاء في المدارس فترة كافية للمحافظة على الارتباط النفسي والعلمي مع الأطفال ومساعدتهم في حياتهم المدرسية وتوجيه تعلمهم ونموهم وما إلى ذلك. وشأنه شأن الأب أو الملك يعتني المعلم برعاياه الذين يحبهم. من ناحية تبدو هذه النتيجة وكأنها تشير إلى مشاعر ضد النيوليبرالية.

وبالفعل في ظل الحكومة السابقة التي ركزت كثيراً على تطبيق مبادئ سوق العمل لإصلاح المدارس، عانى المعلمون كثيراً من التعامل مع سياسات تقييم المعلمين "المذلة"، معارضين الازدياد في التوظيف الجزئي والتنافس مع معلمي التدريس الخصوصي في مؤسسات مكتظة وغير ذلك. وما تزال مشاعر الاستياء كبيرة ضد السياسات الاقتصادية النيوليبرالية التي تعتبر المعلمين عمالاً عاديين في سوق العمل.

في العديد من الدول يبدو أن هيجان النيوليبرالية باسم إصلاح التعليم قد تضاعف. ولكن في كوريا يبدو أن شبح النيوليبرالية ما يزال عالقاً، خصوصاً بين معلمين آمنوا بأن هذه السياسات المتهورة ظلمتهم، ولا يبدو أنه سيتم استعادة الثالوث المقدس تماماً كما كان عليه في القرون الماضية. فقد تم تغيير الكثير من الأمور منذ تلك الحقبة، ولعل من المستحيل الآن العودة إلى ما كنا عليه. وعلى الرغم من هذا لا بد للمعلمين الكوريين إعادة هيكلة مهنة التعليم، من خلال الموازنة بين المدرسة والدولة وسوق العمل.

ثقافة التعليم والتحصيل لدى الجنسين في سلطنة عُمان

هناء محمد أمين، وزارة التعليم العالي، عُمان

محررة النسخة العربية لنوراك نيوز

البريد الإلكتروني: hana.ameen@mohe.gov.om

المصطلحات الرئيسية: التحصيل العلمي، الاختلاف في التحصيل العلمي بين الجنسين، التقييم.

الملخص: أصبحت الاختلافات في التحصيل العلمي بين الجنسين ظاهرة عالمية. وسلطنة عمان إحدى الدول التي تواجه هذا التحدي. إذ تتفوق الطالبات باستمرار على الطلاب في جميع مقاييس التحصيل العلمي بفارق كبير جداً (وزارة التربية والتعليم، 2010). وقد ترك تحصيل الطلاب المتدني أثره على الالتحاق بالدراسات العليا وأثر في المهارات المعروضة في سوق العمل. هناك حاجة إلى دراسة شاملة لتحديد طبيعة هذا الفرق بين الجنسين والعوامل التي تقف واره في التحصيل العلمي.

أصبح الفرق في التحصيل العلمي بين الجنسين ظاهرة عالمية. فقد أشار كل من غيب فيرغسون وهاورد (2008) إلى أن هناك أدلة تشير إلى فجوة في التحصيل العلمي بين الجنسين خلال العقد الماضي في العديد من الدول المتقدمة. وتشير الإحصائيات إلى أن أداء الإناث أفضل بكثير من أداء الذكور في جميع المراحل الدراسية، إذ يحصلون على أفضل النتائج في المدرسة وما بعد المدرسة، ومن ثم يلتحقون بالجامعات بأعداد كبيرة.

فُذِّمَ العديد من التفسيرات لسبب هذه الاختلافات في التحصيل العلمي. فقد تفسر سلوكيات الذكور في الصفوف المعدل العالمي المتدني، حيث يكون الذكور أكثر إهمالاً من الإناث، الأمر الذي قد يعيق التعلم، ويؤدي إلى تدني مستويات تحصيلهم (Fergusson & Horwood 1997). ويشير غيب فيرغسون وهاورد إلى تفسير ديلمونت الذي يدعي أن التدريس والتعليم تأثنا، مما أدى إلى نقص في أعداد المعلمين الذكور الذين يمثلون قدوة على الصعيد الأكاديمي للبنين، واستخفاف في الانضباط ورفض التنافس وانحياز نحو النسوية في المناهج المدرسية.

إن سلطنة عمان إحدى هذه الدول التي تواجه تحدي الاختلافات بين الجنسين في التحصيل العلمي. وفي تناغم مع أهداف خطة توفير التعليم للجميع، التزمت الحكومة العمانية بتكافؤ فرص الحصول على التعليم وتوفير التعليم لجميع الأطفال، من خلال تأكيد حق كل طفل في الحصول على التعليم، ومن خلال إتاحة الحصول على التعليم المجاني لجميع الأطفال. وقد نتج عن هذا التكافؤ في الفرص بين الإناث والذكور أن شكلت الإناث الغالبية العظمى في مهنة التعليم، وكذلك تولت الإناث مناصب رفيعة عديدة، إذ يعملن وزيرات ومديرات وأساتذات في الجامعات، بالإضافة إلى أنهن أصبحن عضوات في البرلمان.

شأن عُمان شأن أي دولة أخرى، إذ يتكون النظام التعليمي فيها من مستوى أساسي ويسمى بالتعليم الأساسي ومستوى ثانوي ويسمى بالتعليم بعد الأساسي. ويتكون التعليم الأساسي من الحلقة الأولى (من الصف 1-4) والحلقة الثانية (من الصف 5-10). وقد صُمم النظام كي يوفر برامج موحدة للصفوف من 1-10 لجميع الأطفال في هذه المرحلة، ولتحسين مخرجات التعلم من خلال المناهج والكتب المدرسية. ويتم

فصل الذكور عن الإناث في الحلقة الثانية. أما مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصف 11 الصف 12) فقد صُممت لإعداد الطلاب لمرحلة ما بعد المدرسة، أي للدخول إلى التعليم العالي أو إلى سوق العمل.

في كلتا حلقتي التعليم الأساسي كان معدل القيد الإجمالي (GER) لتسجيل كل من الإناث والذكور عالياً جداً إذ وصل لما يقرب 100%. أما على صعيد التعليم ما بعد الأساسي فإن معدل القيد الإجمالي أعلى للذكور. وتتشابه معدلات تدفق الطلبة في النظام لدى الإناث والذكور. وتتشابه تقريباً معدلات الدخول للصف الأول وإنهاء الصف الرابع للذكور والإناث. كما أن معدل الانتقال من المراحل المختلفة للتعليم للإناث مثله لدى الذكور. ووصل مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI) حوالي (99) في التعليم الأساسي و(92) في التعليم ما بعد الأساسي في عام 2009/2008 (وزارة التربية والتعليم، 2010). ومع أن كل من الذكور والإناث يملكون فرصاً متكافئة ومعدلات تسجيل متشابهة فإن الإناث يتفوقن على الذكور باستمرار في جميع معايير التحصيل العلمي. وحجم تفاوت المعدل كبير جداً تحت جميع المعايير (وزارة التربية والتعليم، 2010).

تشير نتائج الطلاب في الامتحان النهائي لمرحلة المدرسة (دبلوم التعليم العام) في عام 2013/2012 إلى أن نسبة نجاح الإناث (83%) كانت تقريباً ضعف نسبة نجاح الذكور (43%). وقد أجرت وزارة التربية والتعليم تقييماً وطنياً على عينة من الطلاب من الصفوف 4 و 7 و 10 بين عامي 2007 و 2008، فوجدت أن نتائج الإناث كانت أفضل من نتائج الذكور في جميع المواد الدراسية بفارق كبير جداً (وزارة التربية والتعليم، 2010).

شاركت عمان في الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) في عام 2007 و 2011. وقد كانت نتائج الإناث أفضل من نتائج الذكور بـ 54 نقطة. وهي الفارق الأكبر بين الجنسين في جميع الدول الـ 48 المشاركة. في مادة العلوم كانت نتائج الإناث أفضل من الذكور بـ 61 نقطة، الأمر الذي جعل عمان ثالث أكبر دولة فجوة بين الإناث والذكور (وزارة التربية والتعليم، 2010).

ثمة طريقة أخرى لقياس تحصيل تعلم الطلبة وهو تقييم المعلمين للطلبة. فالمعلمون يعطون معدلات أعلى للإناث في الحلقتين الأولى والثانية في التعليم الأساسي. على سبيل المثال كانت نسبة الإناث اللواتي

حصلن على معدلي A و B في مادتي العلوم والرياضيات في عام 2009/2008 أكثر من الذكور بنسبة 14 نقطة مئوية (وزارة التربية والتعليم، 2010).

إن لتحصيل الذكور المتدني انعكاساته على الالتحاق بالتعليم العالي، فعدد الإناث أكبر من الذكور بين الطلاب الجدد في التعليم العالي وبين الطلاب المسجلين في التعليم العالي وبين الخريجين. إذ تشكل الإناث 59% من الطلبة الجدد و56% من مجمل عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي و57% من خريجي التعليم العالي (وزارة التربية والتعليم، 2010).

يمثل ضعف تحصيل الذكور مشكلة متعددة الأبعاد تمتد إلى ما هو أبعد من نظام التعليم. وإحدى نتائجها تغيير المهارات المعروضة في سوق العمل. فالوظائف التي تتطلب مهارات عالية ستشغلها الإناث وسيشغل الوظائف التي تتطلب مهارات أقل الذكور. وفي الوقت نفسه هناك وظائف تتطلب مهارات عالية، ولكن لا ترغب بها الإناث، مثل العمل في حقول النفط في الصحراء. ويؤدي هذا الأمر إلى ندرة في القوى العاملة ذات المهارة العالية.

عند النظر إلى بعض العوامل المرتبطة بالاختلافات بين الجنسين في التحصيل العلمي على المستوى العالمي، يبدو أنها لا تنطبق على الوضع في عمان. فعلى سبيل المثال التعليم والتدريس غير مؤنث في عمان. فمن الصف 5 حتى الصف 12 يذهب الإناث والذكور إلى مدارس منفصلة، وجميع المعلمين في مدارس الطلاب ذكور. ويبدو أن أحد العوامل وراء ضعف التحصيل لدى الطلاب هو أن الإناث يقضين أوقاتهم بعد المدرسة بطريقة بناءة أكثر من الذكور، مثل القراءة والقيام بالواجبات المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2010).

يعد ضعف أداء الذكور أحد المشكلات الرئيسية التي تهدد جودة التعليم في سلطنة عمان، وقد يضعف على المدى البعيد القدرة التنافسية والإنتاجية (وزارة التربية والتعليم، 2010). للأسف هناك نقص في الأبحاث التي تركز على دراسة العوامل التي تقف وراء تدرج أداء الذكور، لذلك ثمة حاجة لدراسة شاملة تحدد طبيعة الفجوة بين الجنسين في التحصيل العلمي والعوامل وراءها في سلطنة عمان.

المراجع

- Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (1997) Gender Differences in Educational Achievement in a New Zealand Birth Cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32 (10: 83 – 96).
- Gibb, S.J, Fergusson, D.M., & Horwood, L.J (2008) Gender Differences in Educational Achievement to Age 25. *Australian of Journal of Education*, Vol.52,No.1,63–80.
- Sultanate of Oman, Ministry of Education (2010) *Education in Oman: The Drive for Quality*, Jointly prepared with the World Bank.
- Sultanate of Oman, Ministry of Higher Education (2011) *Annual Higher Education Statistics*.

المعلم والطالب والتقاليد الثقافية: قراءة في نجاح شنغهاي في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) بينج لينج، جامعة شرق الصين (لتدريب المعلمين) (East China Normal University)، شنغهاي

البريد الإلكتروني: lpeng@ied.ecnu.edu.cn

المصطلحات الرئيسية: التعليم العالي الجودة، الاجتهاد، القيم التقليدية، نجاح البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA).

المخلص: يُعد المعلمون والطلاب اللاعبون الأساسيون في التعليم. وتعد الأدوار التي يلعبها المعلمون وتأثيرهم على طلابهم بالإضافة إلى مشاركة الطلاب في التعلم عوامل أساسية في نجاح التعليم. كما قد يكون للقيم التقليدية دور رئيسي في نجاح التعليم.

إن نجاح شنغهاي في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في عامي 2009 و2012 حظي باهتمام العالم. ويبدو أن الجميع مهتمون بهذه الظاهرة، ويحاولون معرفة المزيد وتفسير أسباب هذا النجاح. وكمعلم يعمل في نظام التعليم أود أن أقدم قراءتي لنجاح شنغهاي.

المعلم

يحظى المعلم بمكانة اجتماعية رفيعة في الصين. "من علمك يوماً واحداً صار أبأك مدى الدهر"، هي مقولة واسعة الانتشار بين أجيال من الطلاب في الصين. وقد كانت إحدى السبل المتاحة والمستقرة في الصين القديمة لتغيير وضع أحدهم اجتماعياً أن يقدم امتحان كيجو (Keju)، وهو امتحان مدني أساسي لاختيار الأفراد الذين سيعملون مسؤولين في الحكومة، الأمر الذي قد يحقق تقدماً مهنيّاً للأفراد الناجحين وثروة لعائلاتهم. ولمقولة إن "العمل كموظف رسمي هو المآل الطبيعي للعلماء" مكانة عالية بين الأفراد العاديين لآلاف السنين في الصين. كان المعلمون، في الصين القديمة بشكل خاص، وسيلة نادرة لتوفير تعليم عالي الجودة لنجاح الأفراد وعائلاتهم، ومن ثم للوصول إلى المكانة الاجتماعية المرموقة.

ينبغي للمعلمين أن يطوروا أنفسهم ليحافظوا على مكانتهم المرموقة، وعلى جودة التدريس. و"نوعية نظام التعليم لا يمكن أن تتفوق على نوعية المدرسين" (McKinsey & Co, 2007). و"أهم العوامل المرتبطة بتعلم الطلبة في المدارس -هو التدريس" (Bob Schwartz, Harvard GSE, 2010). ولذلك فإن المهنية العالية ضرورة ملحة. وهناك طرق لتحقيق ذلك من أهمها، بالطبع، التحصيل الفردي المبني على الدراسة الذاتية والثقافة الذاتية. ولكن في الوقت ذاته، لا يمكن تجاهل الدراسات والأبحاث الجماعية كإحدى الطرق الخاصة لتحسين أداء المعلمين في الصين. ففي مثل هذا الجو الجماعي تنتج الأفكار الجديدة، ويتم تداول الطرق الإبداعية للحصول على تعليم عالي الجودة، ومن ثم ينتفع الطلاب من تعلم عالي الجودة.

الطالب

كان دائماً للجهد مكانة مهمة. فمقولة "العبقرية لا شيء والأهم العمل والجهد"، ومقولة "لا ينال أعلى المستويات إلا الصبور" جزء من معتقدات معروفة للغاية في الصين. والمقولة الشعبية "إذا عملت بجد يمكنك تحقيق المستحيل" كانت دائماً حافزاً لنظام التعليم في الصين. التحفيز الذاتي الذي يقوده الجهد بالتحديد كان الأمر الأكثر فاعلية. ومن ثم كان يتوقع من المعلمين والطلاب مادة دراسية ذات مستوى رفيع في محتوياتها، إلى جانب تطبيق مناهج إضافية لتحسين نوعية الدراسة. وبالتالي تم وضع أساس متين لاكتساب المعرفة.

القيم الثقافية

لم تكن الهرمية الثقافية متشددة في الصين القديمة ولا هي متشددة الآن. فقد سُمح للجميع بالدخول إلى المراتب الاجتماعية المرموقة، بما أنهم عملوا بجهد لتحقيق ذلك واستوفوا متطلبات توقعات معلمهم. وفتح نظام كيجو في الصين القديمة الباب أمام الفقراء لتغيير مصيرهم. ويؤمن الشعب بأن "الجهد في سن مبكرة قد يؤدي إلى النجاح في المستقبل في هذا الامتحان المدني الموضوعي، وأن الوزراء والجنرالات ليس بالضرورة أن يأتوا من أنساب متميزة". فلا يتلقى من ينجح بالامتحانات المدنية الموضوعية في أعلى درجاتها (*Dian Shi*) غصناً من إله القمر (*Chang-E*) (أسطورة) فحسب، بل قد يتزوج ابنة الإمبراطور (وهو ما حصل بالفعل). هذا الأمر قد يغير مصير المرء ووضعه الاجتماعي ووضع عائلته تماماً، حتى لو أتى من قاع المجتمع. وما زالت هذه المعتقدات فعالة في الصين حتى اليوم. والقناعة بأن المعرفة قد تغير مصير المرء هي حقيقة وليست خيالاً. ولهذا فإن المقولة، خصوصاً في الصين القديمة، تقول: "قد تجد في الكتب بيوتاً مبنية من الذهب وفتيات جميلات يصبحن زوجات المستقبل". وقد انتقلت جميع هذه المعتقدات والقيم من جيل إلى جيل في الصين، بحيث أصبحت مجتمعة قوة دافعة لتحسين مستقبل الفرد. وبالطبع فإن التعليم والتحصيل العلمي ليسا استثناء.

لا يعني هذا التحليل أن التعليم الأساسي في شنغهاي مثالي، ففي الواقع هناك حاجة ماسة لتحسين كفاءة المعلمين. إذ يواجه المعلمون الآن قضايا مهمة، مثل تشجيع الإبداع والفكر النقدي. فالموازنة بين

اكتساب المعرفة وتشجيع القدرة على التطور وتكييف المتطلبات الاجتماعية هي موضوعات على رأس جدول الأعمال.

هل هناك طراز عالمي لتدريب المعلمين لخطة مرحلة ما بعد 2015؟ قراءة نقدية لمعجزة شنغهاي

جن لي، جامعة هونغ كونج

البريد الإلكتروني: jjunli@cuhk.edu.hk

المصطلحات الرئيسية: خطة ما بعد عام 2015، تدريب المعلم، إصلاح التعليم، التنمية العالمية، الصين.

الملخص: بادرت الصين، كونها الدولة التي تملك أكبر نظام تعليمي في العالم، منذ التسعينيات إلى وضع سلسلة من السياسات الوطنية لتحسين نظام تدريب المعلم. وتسلط الدروس المستفادة من حالة الصين الضوء على خطاب مرحلة ما بعد عام 2015، ليس بالنسبة للدول النامية فحسب، بل في المجتمعات المتقدمة أيضاً، حيث السعي للتميز وللمساواة في تدريب المعلم في عصر العولمة هذا.

فوجئ العالم مرة أخرى بالنتائج المذهلة لطلاب شنغهاي في جميع المجالات في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA). وعلى الرغم من أن هناك حاجة للحذر عند تفسير معجزة شنغهاي هذه، فإن أعين العالم جميعها تتوجه للتساؤل حول الطريقة التي بها أصبح المعلمون في الصين، وهي أكبر قوة تدريس في العالم، محترفين جداً لدرجة أن يتمكنوا من جعل طلابهم يتنافسون على هذا المستوى العالمي. في زيارتها الأخيرة إلى شنغهاي، قالت إليزابيث تروس، نائبة وزير التعليم ورعاية الطفل في المملكة المتحدة، إن المعلمين في الصين "أكثر كفاءة" بالمقارنة مع نظرائهم في بريطانيا. ولكن الصورة الكبرى للمعلمين في الصين أعمق من ذلك بالتأكيد.

كانت الصين دولة فقيرة جداً طوال معظم القرن الماضي بسبب حروب أهلية واستعمارية واضطرابات سياسية طويلة الأمد. وبعد عام 1978، تبنت سياسة الباب المفتوح لتنمية اقتصادها، وبحلول عام 2010 أصبحت ثاني أكبر اقتصاد في العالم. إن السر وراء تحقيق هذا الحلم الصيني، إن وجد، يعتمد بشكل كبير على الإنجازات التعليمية، خصوصاً النجاح في بناء قوة تعليمية متينة وملتزمة بعملها، يمكن أن نستقي منها ثلاثة دروس قيمة نستفيد منها في خطة ما بعد عام 2015.

أولاً، سهلت الحداثة في الصين في بداية القرن العشرين بشكل كبير إقامة بنية تحتية مستقلة لتدريب المعلم منفصلة عن النظام الوطني للتعليم. واستمر هذا التقليد مع الوقت، والآن يوجد العشرات من المؤسسات المتخصصة في تدريب المعلمين في جميع أنحاء الدولة الضخمة. وقد وفرت هذه البنية عدداً مستقراً ووفيراً من المعلمين ليدرسوا أكثر من 146 مليون طالب.

ثانياً، دشنت الحكومة الصينية، في العقود الماضية، العديد من المبادرات الوطنية المتنوعة لإصلاح مؤسسات تدريب المعلم ورعايته على مستوى عالمي. ويتقدم هذه السياسات اهتمام كبير على مستوى الدولة بأن جودة كوادر التعليم -وبشكل عام كفاءة نظام التعليم الأساسي- يمكن تحسينها وتعزيزها عن طريق إصلاح البنية التحتية المتخصصة لمؤسسات تدريب المعلم. من الواضح أن العيب الذي تعاني منه هذه المؤسسات هو عدم قدرتها على توفير برامج شاملة ومتعددة التخصصات لتدريب المعلم مقارنة بتلك التي توفرها الجامعات الشاملة. حوّل الإصلاح الذي امتد لمدة عقد من الزمن مؤسسات تدريب المعلم إلى نظام مفتوح ومتطور يتلاءم مع برامج متنوعة لتدريب المعلم تقدمها كل من الجامعات المتخصصة والجامعات الشاملة. وهكذا نجحت الصين في تقوية كوادر التعليم لديها.

أخيراً، وقد يكون الأهم، أن للصين تاريخاً طويلاً في احترام المعلمين منذ كونفوشيوس الذي كان سيداً ومعلماً نشيطاً للغاية قبل 2,500 عام. ومن سمات المعلمين في الصين أنهم متحمسون وملتزمون تجاه طلابهم. وقد ضحوا بأنفسهم عبر التاريخ من أجل طلابهم، وامتحنوا في الأوقات العصيبة المتعددة حتى خلال الثورة الثقافية، عندما أدار الطلاب ظهورهم للمعلمين. وبعبارة أخرى، فإن معجزة شنغهاي في جزء منها

نتيجة للتضحية الكبيرة التي قدمها المعلمون الصينيون ذوو الجذور الثقافية المتعمقة في جيناتهم الكونفوشيوسية!

هذه الدروس بالطبع مهمة للغاية للدول النامية، فالعديد من هذه الدول كانت مثل الصين تعاني من مشاكل تنمية دولية ووطنية وتواجه مرحلة العولمة ذاتها. وقد لا تملك العديد من هذه الدول تقليداً ثقافياً تاريخياً لاحترام مهنة التعليم، ولكن يمكن تغذية هذا الاحترام بطرق متعددة في البيئات المختلفة. إلى جانب هذا تسلط الدروس المستفادة من الصين ضوءاً جديداً على إصلاح تدريب المعلم في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة، التي تعاني من مشاكل مزمنة، مثل نقص عدد المعلمين وضعف كفاءتهم.

لن تعيش الصين على أمجاد الماضي، بل تخطط للمزيد من تنمية تميز المعلمين. وقد يشكل هذا تحدياً كبيراً، ولكنه جزء من نظرتها لخطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015. وبينما برهن طلاب شنغهاي على تميزهم في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، لا تزال هناك مخرجات تعلم غير متوازنة وغير متكافئة بين الإناث والذكور في مدارس متعددة في المناطق الريفية والمدنية في مختلف أنحاء البلاد. ويشير المتفائلون إلى أنه يمكن التغلب على هذه الظاهرة من خلال تحديث مؤسسات تدريب المعلمين، بالإضافة إلى وضع استراتيجيات وطنية تعالج هذا الموضوع. وبعبارة أخرى فإن إصلاح تدريب المعلمين المستمر هو بالفعل على رأس أولويات خطة الصين لمرحلة ما بعد عام 2015.

تحسين الجودة التعليمية من خلال رفاهية المعلم وتقديم الدعم المهني له في المدارس في زيمبابوي

ستيفاني بينجتسون وجوان إيلوود، جامعة نيوكاسل، أستراليا

البريد الإلكتروني: stephanie.bengtsson@newcastle.edu.au

المصطلحات الرئيسية: المعلمون، زيمبابوي.

الملخص: بما أن الموعد النهائي لخطة التعليم للجميع يقترب، فقد أصبح واضحاً جداً أن المجتمع الدولي سيفشل في تحقيق الهدف لا على صعيد إتاحة الحصول على التعليم فحسب، بل على صعيد ما يجري داخل

الصفوف أيضاً. ووفقاً لتقرير الرصد الدولي الأخير فإن 130 مليون طفل من أصل 250 مليون طفل لا يمتلكون مهارات القراءة والحساب الأساسية، مع أنهم أطفال ملتحقون بالمدارس بالفعل. نناقش في هذه الورقة النتائج الأولية وانعكاسات زيارة لمدرسة في ماتابيليلاند الشمالية في زيمبابوي من أجل البحث في تدريب المعلمين. جاءت هذه الزيارة كمرحلة أولى من مراحل متعددة لمشروع تدريب المعلمين في الدولة. ونقدم هنا مثالاً مختصراً على ما تبدو عليه أزمة التعلم الدولية هذه على المستوى المحلي، ونناقش أنه ينبغي أن تلعب رفاهية المعلم وتقديم الدعم المهني له دوراً أساسياً فيما اصطلح على تسميته بخطة ما بعد عام 2015.

الخلفية

كانت تعد زيمبابوي لوقت طويل أفضل مثال على "كيفية ممارسة مهنة التعليم" في العديد من الدول الأفريقية الجنوبية. ففيها أعلى مستويات معرفة للقراءة والكتابة في المنطقة، وقد ارتفعت من 63% عند الاستقلال عام 1980 لأكثر من 90% عام 2002 (Census, 2002). وفي منتصف التسعينيات تفاخرت زيمبابوي بتسجيل عالٍ لملتحقين بالتعليم الأساسي على مستوى العالم (Musarurwa & Chimhenga, 2011). وتمثل زيمبابوي قصة نجاح على مستوى التعليم في مرحلة ما بعد الاستعمار، لأن عقلية المجتمع الجماعية ركزت على أن الاستثمار لا بد أن يكون في تدريس الجميع (Chikoko, 2009). ولكن نتج عن الأزمة الاقتصادية في أواخر التسعينيات نتائج كارثية انعكست على المواطنين، حيث بدأ التعليم والصحة يتراجعان (Shizha & Kariwo, 2011). وبين عام 2007-2008، وبعد فترة من الاضطرابات السياسية والاقتصادية الشديدة، فقدت الدولة ما يقارب 20,000 معلم في نظام التعليم (UNICEF 2011; MoESAC 2012). وفي عام 2010 حل محل أولئك المعلمين معلمون غير مؤهلين، أي أن خمس كوادر التعليم الأساسي في البلاد الآن تقتقر إلى أدنى المؤهلات العلمية للقيام بمهنة التعليم (MoESAC 2012). والآن يواجه الزيمبابويون وضعاً حرجاً ويتعاونون معاً، من خلال السياسات والممارسات، من أجل إصلاح البلاد التي كانت مزدهرة في يوم من الأيام. نعطي القراء هنا مشهداً من إحدى المدارس في زيمبابوي من أجل تقديم الدليل المحلي والنوعي على التحديات ومواطن القوى التي تحتاج لتحرير كفاءة التعليم في زيمبابوي.

أزمة في التعلم

مدرسة سابي ستار الأساسية (اسم مستعار) هي مدرسة حكومية تعاني من قلة الموارد. أنشأها المدير الحالي بدعم من المجتمع المحلي في القرية عام 2003. وقبل إنشائها كان على الأولاد في القرية أن يسيروا أكثر من 5 كيلومترات ليصلوا إلى أقرب مدرسة، مما أدى إلى تأخير تسجيل بعضهم وتقاعس آخرين عن الذهاب. أما الذين تمكنوا من الوصول إلى المدرسة فقد تأثروا سلباً من الجوع والتعب. وعلى الرغم من أن الأطفال يتمكنون الآن من الذهاب إلى مدرسة القرية، فلا يعني هذا أنهم يحصلون على تعليم فعال. ووفقاً لتحليلنا لأداء الطلاب ولعلمي مدرسة سابي ستار الأساسية، لن ينجح إلا عدد قليل من الطلاب في امتحان الصف 7. ويواجه هؤلاء الذين يفشلون في الامتحان خيارات حياتية محدودة للغاية، مما يشير إلى أنهم تعلموا القليل جداً من الأمور ذات القيمة للمجتمع اليوم، مع أنهم أمضوا سنوات عدة في مدرسة سابي ستار.

الدعم المهني ورفاهية المعلم

إن إحدى التحديات الكبيرة التي تواجه مدرسة سابي ستار الأساسية هي قلة عدد المعلمين الذين يتلقون التدريب والخبرة قبل الخدمة. ولا يستطيع المعلم غير المؤهل اختيار مكان خدمته، مما يعني أنه ليس على معرفة بالمجتمع المحلي أيضاً. إن جميع المعلمين في مدرسة سابي ستار معلمون جدد؛ حيث حصلت تغييرات كبيرة في عامي 2013 و2014 بنسبة 100%، ومن ضمن 8 معلمين كان هناك 6 غير مؤهلين. تحدث المعلمون عن غلاء السكن والمعيشة وقلة الرواتب على أنها أمور تؤثر في أداء عملهم. وضاعف عدم تلقي المعلمين التدريب قبل الخدمة شعورهم بالعزلة وعدم فهمهم للمجتمع المحلي. هذه الأمور مجتمعة تجعل تدريس الطلاب الذين يملكون قدرات مختلفة جداً مهمة صعبة وقد تكون مستحيلة.

إن الجانب الإيجابي في هذه القصة هو الحب الواضح للتدريس والشعور بالمهنية والرغبة والاستعداد للتعلم في صفوف المعلمين، كما رأينا في الصفوف وورش العمل وجلسات التعليم المشترك. بالإضافة إلى هذا، وضع مدير المدرسة المعلمين المدربين "كدفتين أكاديميتين" (أي الصف الأول والصف السابع) وعينهم معلمين مسؤوليين لتقديم الدعم والرعاية للطلاب والموظفين. وقد أثبتت النقاشات مع المعلمين أن هناك وعياً للحاجات المختلفة، وتحدث كثيرون عن تأسيس نظام يدعم الطلاب الذين يتطورون بصعوبة. وفي أحد ورش

العمل حول حل المشكلات، طرح المعلمون مشكلة "قلة القراءة على مستوى المجتمع"، وبدأوا في تقديم حلول استراتيجية للتغلب على هذه المشكلة (Workshop, 31 January 2014).

الخاتمة

"أعتقد أن المدرسة الجيدة... تبدأ بالمعلمين. إذا أتيت إلى المدرسة وأنا سعيد أستطيع القيام بعملية بطريقة جيدة. فمثلاً من ينظر إلى مدرسة سابي ستار الأساسية.... يجد أننا نعاني (نحن المعلمين) من الكثير من التحديات وأعتقد أنها تحول دون كفاءة التدريس" (إحدى المقابلات مع المعلمين) (Interview,) (SSPS early years' teacher, 30 January 2014).

ما تشير إليه هذا المعلمة هو أن جودة التعليم لا تكون ممكنة إلا عند دعم رفاهية المعلم. وكلماتها تحاكي خطة قطاع التعليم في زيمبابوي التي تشير إلى أن "عدم وجود الدافع والتشجيع في مهنة التعليم ما يزال من التحديات الملحة التي تواجه المهنة" (MoESAC, 2012, p.xv). ويمكن دعم عمل وزارة التعليم والثقافة والرياضة لتحسين الموارد للمعلمين ودعم تدريبهم الرسمي من خلال المشاريع المحلية، مثل المشروع الذي نقوم به، حيث يتم دعم المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب بتزويدهم بمواد تم تطويرها محلياً، وقد تؤثر إيجابياً في رفاهية المعلم وتساعد في تحسين الجودة في التعليم للجميع. وفي الوقت الذي ينبغي فيه أن يكون الالتزام بخطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015 عالمياً، لا بد للتحول أن تكون ذات طابع محلي، وتتناسب مع القدرات الموجودة والحاجات التي يجب على المجتمع المحلي التعامل معها.

المراجع

Chikoko, V. (2009). Educational decentralisation in Zimbabwe and Malawi: A study of decisional location and process. *International Journal of Educational Development*, 29, 201-211.

Ministry of Education, Sport, Arts and Culture, Zimbabwe (MoESAC) (2012). *Education: Medium Term Plan, 2011-2015*. Harare.

Musarurwa, C. & Chimhenga, S. (2011). Credibility of school examinations in Zimbabwe: A reflective analysis. *Academic Research International*, 1(1), 173-179.

Shizha, E. & Kariwo, M. T. (2011). *Education and development in Zimbabwe: A social, political and economic analysis*. Rotterdam: Sense Publishers.

<https://www.sensepublishers.com/media/297-education-and-development-in-zimbabwe.pdf>

سياسات المعلم: مشهد من أمريكا الوسطى

خوسيه لوي جوزمان، السيلفادور ومنظمة "FHI 360"، واشنطن

البريد الإلكتروني: jlguzman125@gmail.com

المصطلحات الرئيسية: أمريكا الوسطى، سياسات المعلم، تدريب المعلم.

الملخص: يواجه عدد كبير من المعلمين تحديات كبيرة جداً وظروفاً سيئة في مدارس أمريكا الوسطى. وينتج عن ضعف السياسات والمؤسسات مستوى تعلم ضعيف للطلاب، خصوصاً الطلاب الذين ينتمون إلى الفئات الأقل حظاً. ولكن لدى المبادرات الأخيرة -على المستوى المحلي والدولي- القدرة على إغناء خطة التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015، التي بدورها ستقدم الفائدة للسياسات الوطنية.

أشارت اليونيسكو وعدة دراسات إقليمية إلى أن العديد من الطلاب الملتحقين بالمدارس الأساسية في أمريكا الوسطى يحصلون على نتائج تعلم متدنية عند قياسها بالاختبارات الدولية. ويبدو أن مؤشرات التعلم هي الأسوأ عند الطلبة الذين يعانون من نقص متعلق بدخل الأسرة والخلفية الثقافية ومكان السكن. لذا لا بد

من تغيير يعتمد على كفاءة أداء المعلم، إذا أردنا أن نجسر الفجوات في تعلم الطلاب وزيادة تعلمهم الإجمالي.

ويبدو أن من المسلم به على نطاق واسع أن سياسات المعلم الأساسية، لأن الضعف في التدريس يُعد أحد العقبات الرئيسية التي تقف في وجه تحسين نظام التعليم في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. ومن جهة أخرى، يتوقع من أنظمة المدارس الناجحة أن تختار المعلمين الموهوبين وتحافظ عليهم.

الخبر السيئ

يواجه العديد من المعلمين تحديات كبيرة في أمريكا الوسطى. وفي عدد كبير من الصفوف أعمار مختلفة بسبب تأخر الالتحاق بالمدرسة الأساسية وبسبب إعادة الصفوف الدراسية. بالإضافة إلى هذا، يأتي الطلاب من بيئات عائلية مختلفة من حيث الدخل والعرق. وفي العديد من الحالات قد يعمل المعلم تحت ظروف سيئة، مثل ندرة الموارد التعليمية والمرافق المدرسية غير المناسبة وعدم الأمان وحتى العنف في بعض الأحيان.

هناك مواطن ضعف عديدة في سياسات تطوير المعلم، مثل: عدم كفاءة برامج تدريب المعلم الأولية، والأثر الضعيف لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وغياب آليات التقييم، وعدم وجود الحوافز المرتبطة بالأداء الجيد للمعلم، وبُعد خطط منظمات المعلمين عن ضمان جودة التعليم، وضعف قاعدة الاستدامة وما إلى ذلك.

ونتيجة لهذا فإن مستويات التعليم للعديد من الطلبة ضعيفة جداً. إلى جانب هذا هناك فجوة متزايدة بين الطلاب (في المدرسة الواحدة أو الصف الواحد) مع انتقال الطالب من الصف الأول إلى السادس في التعليم الأساسي. كما أن عدداً كبيراً من المعلمين الذين يعملون في مدارس أمريكا الوسطى يعانون من ضعف المؤهلات، ويأتون من بيئات فقيرة وليس لديهم الحماس تجاه مهنتهم.

الخبر الجيد

هناك قلق متجدد حول تحسين السياسات المتعلقة بالمعلم. وقد طرحت في السنوات الأخيرة العديد من المبادرات من أجل تحسين التعليم. وينظر الكثيرون إلى المعلم على أنه عنصر أساسي في عمليات إصلاح التعليم. وهناك نقاشات وتحليلات سياسية تسلط الضوء على: (1) الحاجة إلى منهجية منظمة لمعالجة مهنة التعليم، (2) الحاجة إلى جذب مرشحين مناسبين للمهنة، (3) الحاجة إلى برامج قوية لتدريب المعلمين وتطوير التعليم الرسمي للمعلم، (4) الحاجة إلى وضع معايير ذات مستوى عالٍ لتعلم الطلاب ولممارسات المعلمين، (5) الحاجة إلى حوافز وتقديم دعم مناسب للمعلمين، (6) الحاجة إلى دعم تدريب المعلم وممارسات التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، (7) الحاجة إلى تقييم المعلمين من أجل التغذية الراجعة لمواصلة التحسن، (8) مسؤولية المعلم أمام العائلات والمجتمع، (9) الحاجة إلى حوار بناء بين المعنيين الأساسيين لمواجهة الصعاب. وإلى جانب التحليل والنقاش يجري الآن بحث قرارات متعلقة بالسياسات وتوزيع الموارد والتعديلات.

تحفز المبادرات الدولية الجهود الوطنية لدعم أفضل السياسات والممارسات لتحسين أداء المعلم، مثل: بريل لتنمية المعرفة ونشرها (<http://www.preal.org>)، والاستراتيجية الإقليمية حول المعلمين التي تطبقها اليونسكو (OREALC/UNESCO) بدعم من مركز دراسات سياسات التعليم والتطبيق (Center for Education Policy and Practice Studies)، وتشيلي (<http://www.politicadocentesalc.com>)، وشبكة تدريب المعلم في الدول الأمريكية (Inter-American Teacher Education Network) التي طورته منظمة الدول الأمريكية (<http://www.oas.org/en/iten>)، بالإضافة إلى الدراسات المكثفة التي يقوم بها البنك الدولي وبنك تنمية الدول الأمريكية (IADB)، والتي تهدف إلى تطوير سياسات منطقية وتحسين مهنة التعليم؛ واستحداث موقع إلكتروني للمعلم (CEDUCAR) طبقته مجموعة أمريكا الوسطى للتعليم والثقافة ومجموعة النظام التكاملية لأمريكا الوسطى (CECC/SICA).

المستقبل

مع أن القيود والتحديات التي تواجه المعلمين المؤهلين في أمريكا الوسطى كبيرة جداً، فهناك اهتمام ببعض الممارسات الجيدة- لتحسين مهنة التعليم في المنطقة. وقد تثري الدراسات الجارية والنقاشات والتجارب خطة التعليم لمرحلة ما بعد عام 2015، والتي تستطيع بدورها توجيه التنمية التعليمية على المستوى الوطني. يُعد المعلمون جزءاً أساسياً من الخطة المستقبلية: ويتوقع منهم مسؤولية مهنية والتزام لتجسير الفجوات وتعزيز عملية التعلم لجميع الأطفال في جميع المراحل الدراسية.

المراجع

- Guzman M., J.L., Castillo, M., Lavarreda, J. & Mejía, R. (2013) Effective Teacher Training Policies to Ensure Effective Schools: A Perspective from Central America and the Dominican Republic. Santiago de Chile
- OREALC/UNESCO. (2012) Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago. Retrieved from: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>
- OREALC/UNESCO. (2008) Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago: Autor.
- Vegas, E., Loeb, S., Romaguera, P. & others. (2012) What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession. Washington D.C.: World Bank.
- World Bank. (2013) Building Better Teachers in Latin America and the Caribbean. Washington DC: Human Development Department.

جديد نورك

تدشين الطبعة العربية لنوراك نيوز

هناء أمين، وزارة التعليم العالي، عُمان

محررة النسخة العربية لنوراك نيوز

البريد الإلكتروني: hana.ameen@mohe.gov.om

التاسع من فبراير عام 2014 تاريخ له أهمية خاصة في تقويم نوراك نيوز، حيث صدر في ذلك اليوم العدد الأول من نوراك نيوز باللغة العربية. وقد دُشن العدد في وزارة التعليم العالي في سلطنة عمان تحت رعاية سعادة وكيل الوزارة د. عبدالله الصارمي وبحضور البرفسور كينيث كينج، أستاذ الشرف في قسم الدراسات الاجتماعية والسياسية في جامعة إدنبره ود. هناء أمين مستشارة الوزيرة للبحث العلمي ومحررة نوراك نيوز باللغة العربية. وحضر الحدث عدد كبير من صناع القرار والأكاديميين والطلاب الخريجين.

نوراك نيوز باللغة العربية هي حصيلة التعاون بين وزارة التعليم العالي ومحرر نوراك نيوز البرفسور كينيث كينج. قابلت البرفسور كينج للمرة الأولى في الدورة الثانية عشرة للمؤتمر الدولي حول التعليم والتنمية (UKFIET) في جامعة أكسفورد في سبتمبر عام 2013، حيث كانت نوراك مسؤولة عن أحد محاور المؤتمر في سلسلة من الجلسات بعنوان "مستقبل المساعدة التنموية".

تتبع نوراك النشاطات المتعلقة بالتعليم في مرحلة ما بعد عام 2015، ونشر كل من البرفسور كينيث كينج ود. روبرت بالمر العديد من الأبحاث التي تعبر عن الاهتمام بخطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015، سواء كان هذا الاهتمام حقيقياً على الصعيد العالمي، أم كان موضوعاً يشغل المنظمات غير الحكومية في دول الشمال العالمي، دون أن يكون موضوع بحث ونقاش في الدول النامية.

خلال المؤتمر طرح البرفسور كينج قضية دور العالم العربي إزاء خطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015، وهذه كانت الخطوة الأولى التي أدت إلى التعاون مع صانعي السياسات والمستشارين في نوراك للبحث في خطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015. وقد قررت وزيرة التعليم العالي في سلطنة عمان، د.

راوية البوسعيدية، بعد ذلك تمويل نشر نورك نيوز باللغة العربية، كمبادرة لتشجيع الباحثين والأكاديميين والمستشاريين في العالم العربي للمشاركة في شبكة السياسات والتعاون الدولي في مجال التعليم والتدريب.

اليوم يوجد أكثر من 50 عضواً من عُمان مشتركين في نورك نيوز باللغة العربية، وقد ساهم ثلاثة من المسؤولين العمانيين في العدد الأول من نورك نيوز باللغة العربية.

يعد هذا التدشين حدثاً مهماً في التعليم الدولي، فالنقاش الدائر حول الأهداف التنموية القادمة وأهداف التعليم للجميع في أوجه. بالفعل وفرت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان المكان لاجتماع المسؤولين لمناقشة خطة التعليم للجميع في 12-14 مايو 2014. وكان هذا حدثاً مهماً آخر يعزز الاتفاق حول التعليم والتدريب في خطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015.

إن لتدشين النسخة العربية صلة وثيقة بالنقاشات الدائرة حالياً، لأن جل التركيز ينصب على التعليم والتنمية في إطار خطة التنمية لمرحلة ما بعد عام 2015. ويتناول هذا العدد من نورك نيوز موضوع المعلمين، وهو موضوع ذو صلة وثيقة بالاجتماع الدولي للتعليم للجميع في مايو 2014.

الهدف أن نصل لأكبر عدد من الباحثين والأكاديميين والمستشاريين في الوطن العربي، وأن نشجعهم على المشاركة في نشاطات نورك والتعاون مع أعضائها من مختلف أنحاء العالم، في تداول قضايا أساسية تساهم في تشكيل التعليم في جميع أنحاء العالم.

نوراك وأهدافها: 28 سنة على الطريق وهناك المزيد المزيد

يوست مونكس، وميشيل كارتون، نوراك، جنيف

البريد الإلكتروني: joost.monks@graduateinstitute.ch

michel.carton@graduateinstitute.ch

بدأت نوراك كمجموعة لمراجعة الأبحاث الشمالية والاستشارات، كما كان اسمها عندما بدأت عام 1986 ثم تطورت إلى نوراك-شبكة للسياسات والتعاون الدولي في مجال التعليم والتدريب. بقي الاختصار (نوراك)، ولكن توسعت المجموعة وكبرت ودخلت مجالات أكثر تحدياً، وهي تبني على 28 سنة من تفاني مؤسسيها وداعميها المستدام.

بدأت نوراك "كشراكة عائلية" صغيرة تعمل في دول الشمال العالمي، أما الآن فقد حولت نوراك نفسها إلى شبكة عالمية. وقد امتدت عملية التحول هذه عبر سنوات ولكنها تعززت بين عامي 2012-2013، والفضل في ذلك يعود إلى الزيادة الكبيرة في الدعم الذي يقدمه التعاون السويسري للتنمية (Swiss Development Cooperation). ويتضمن هذا الدعم جعل الشبكة أكثر مهنية وتوظيف موظفين جدد، بهدف تقديم تغيير تقديمي يتلاءم مع متطلبات الجيل، وتطوير استراتيجيات الإنتاج والتوزيع، وتطوير محاور جديدة للبحث، وتنويع النشاطات والموارد، بفضل وجود الأعضاء والممولين الجدد، كما يتضمن البحث عن شراكات مؤسسية جديدة ومنظمات أخرى شبيهة في دول الجنوب العالمي وأوروبا وأمريكا، وأخيراً تعزيز تنظيم الشبكة عن طريق تأسيس المجلس الاستشاري لنوراك، وإعادة صياغة رسالة نوراك وأهدافها.

وقد جاء في البيان المتعلق بالأهداف أن برنامج الشبكة يسعى إلى إطلاع المعنيين على آخر المستجدات والبحث العميق، كما نأمل أن تؤثر شبكة نوراك على سياسات التعليم والتدريب والتعاون الدولي. تُرجمت هذه المهام إلى ثلاثة أهداف تعكس تخصص نوراك على المستوى العالمي، وقد طُورت على مدى عقود، وهذه الأهداف هي:

- تشجيع وتوزيع تحليلات دقيقة مواكبة للأحداث، وأن تكون بمثابة حاضنة للأفكار الجديدة.

- أن تقدم خدمة كوسيط معرفي بين الأبحاث والسياسات.
- تشجيع التعاون بين دول الجنوب العالمي والشمال العالمي والتعاون بين دول الجنوب فيما بينها وتشجيع الشراكات المؤسسية.

ينطلق عمل نوراك بشكل عام وهذه الأهداف بشكل خاص من إيماننا القوي بأننا، عن طريق تشكيل المعلومات المتعددة التخصصات وتداولها مع المعنيين في الوقت المناسب، قد نساهم في خلق ظروف أفضل للأخبار والاطلاع على تصميمات وتطبيقات مبنية على الأدلة، من أجل التوصل إلى أكثر السياسات فاعلية في مجال التعليم والتدريب.

فيما يتعلق بالهدف الأول، من المهم أن يكون التوازن صحيحاً بين مجرد الإبلاغ والتوزيع والتأليف من جهة، وتقديم قيمة إضافية من خلال توفير صورة نقدية وتحليلية لتطور معين من جهة أخرى، وهو الأمر الذي شغل بال نوراك منذ البداية، وما يزال جوهر عملنا. وكذلك تركز نوراك على أن تكون حاضنة للأفكار الجديدة والإبداعية، من خلال محاولة الجمع بين المجتمعات والجهات المعنية. ويُعد برنامجنا الجديد "الصراع والتعليم" مثلاً على ذلك؛ فهو يجمع آراء مختلفة للمختصين في مجال الصراع وبناء السلام ومجال التعليم والتدريب، وهما مجالان ما يزالان حتى اليوم منفصلين أكاديمياً. وفي هذا الإطار تستفيد نوراك من موقعها الاستراتيجي في جنيف وعلاقتها مع معهد الدراسات العليا للتنمية الدولية (Graduate Institute of International and Development Studies). كما يقدم عملنا حول "التنظيم الدولي للتعليم والتدريب العالمي" مثلاً آخر. ومن خلال تنظيم ورشة عمل للمعنيين من المجالات كافة في جنيف، نسعى إلى أن نعكس الاتجاهات المختلفة في التنظيم العالمي للتعليم، وأن نساهم في الحوار حول السياسات المتعلقة بالتنظيمات العالمية، التي انبثقت في السنوات الأخيرة، والتي سيكون لها دور في تشكيل فترة ما بعد عام 2015. ونخطط في جعل هذا الحوار عالمياً عبر مجموعة من الجلسات الحوارية التي ستعقد في دول الشمال والجنوب العالمي، وستنطلق من الصين.

من خلال تسهيل إنتاج المعرفة وتداولها مع المعنيين من الاختصاصات كافة، بمن في ذلك الباحثون والممارسون والقطاع الخاص وصانعو القرار، تقدم نوراك خدمة كوسيط معرفي بين الأبحاث والسياسات، وهو

هدف نوراك الثاني. كما تسعى نوراك إلى أن تكون "وسيطاً غير اعتيادي"، عبر جمع الآراء والمعينين الذين لا يجتمعون غالباً. ونقوم بهذا من خلال منتجاتنا المعرفية بالإضافة إلى ورش العمل والندوات.

كانت نوراك دائماً على وعي بأن التحدي الأكبر الذي تواجهه هو توسيع نطاق عملها وتأثيرها في دول "الجنوب العالمي"، التي تختلف في واقعها بالطبع. وما تزال هناك الكثير من الحوارات التي تدور في دول الشمال، سواء في نيويورك أو جنيف أو لندن، والتي غالباً ما تكون ذات طابع شمالي. ويشكل النقاش حول مرحلة ما بعد عام 2015 مثلاً جيداً على هذا، كما أشار عمل نوراك المكثف حول هذا الموضوع. ونعتقد بأن أصوات دول الجنوب العالمي ووجهات نظرها ليست مرئية كافية ولا يروج لها كفاية في الغالب. ولذلك فإن هدفنا الثالث متعلق بترويج التعاون بين دول الجنوب فيما بينها ودول الجنوب والشمال، وجلب وجهات نظر الجنوب إلى طاولة الحوار.

وقد تأسست شراكات جديدة في دول الجنوب العالمي في عام 2013، وتشكل مشروع بحثي مع شركائنا في الأرجنتين وجنوب أفريقيا حول تطور المهارات وتوظيف الشباب. وتُبذل جهود أكبر من أجل جعل إنتاجنا للمعرفة وتوزيعها أكثر مركزية. ففي فبراير عام 2014 دُشنت النسخة العربية لنوراك نيوز، وكذلك سيكون هذا العدد متوفراً باللغة الصينية ابتداءً من أكتوبر 2014. الهدف هنا ليس توفير إنتاجنا المعرفي بلغات متعددة فحسب، بل توفير مضمون معين يتناول (اللغات) الأقاليم المعنية والانتقال إلى عملية أكثر دولية مع شركائنا في دول الجنوب. وفي هذا السياق نحن أيضاً سعداء بأن نرى مدونتنا، (<http://norrag.wordpress.com/>) التي دُشنت في عام 2012، قد أسست لنفسها مرجعية عالمية مهمة حول سياسات التعليم والتدريب الدولية، فعدد القراء فضلاً عن المشاركات من دول الجنوب، مثل الهند وكينيا وجنوب أفريقيا، في ازدياد مستمر.

ليس ملائماً أن نتوقف هنا دون تقديم الشكر للمنظمات التي دعمت نوراك. دعمت نوراك في البداية الوكالة السويدية للتعاون الإنمائي الدولي (SIDA) منذ عام 1986، ثم دعمها التعاون السويسري للتنمية (SDC) منذ عام 1992، ووزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) منذ أواخر التسعينيات وحتى 2012. وحالياً يمول نوراك هيئة التنمية المستدامة (SDC) بدعم من المنظمة الهولندية للتعاون الدولي في مجال

التعليم العالي (NUFFIC). بالإضافة إلى هذا فإن مؤسسات المجتمع المفتوح تقدم دعماً قيمياً لنوراك نيوز ومدونة نوراك منذ عام 2014، كما تدعم وزارة التعليم العالي في سلطنة عمان النسخة العربية الجديدة من نوراك نيوز ابتداءً من فبراير 2014.

من جهة أخرى تزدهر نوراك بالمشاركة النشطة لأعضائها وداعميها، ونحن باستمرار نبحث عن سبل لتعزيز هذا النشاط (منذ مارس 2014 تجاوز عدد المنتسبين لنوراك 4000 عضو من أكثر من 160 دولة، 45% من دول الجنوب). بالفعل لقد قطعت نوراك شوطاً طويلاً في السنوات الماضية، وفي الأعداد الخمسين لنوراك نيوز، كنا نتطلع وما زلنا إلى المزيد من التقدم معكم كأعضاء وكداعمين.

التعلم والتدريب والتنمية: عدد خاص لنوراك نيوز لسياسات التنمية الدولية لعام 2014 - أكتوبر 2014

تحرير جايلز كاريونير وميشيل كارتون وكينيث كينج

إلى أية درجة نستطيع تخفيف التوتر بين التعليم كحق إنساني أساسي أو كوسيلة استراتيجية لدعم النمو الاقتصادي؟ ما دور التدريب المهني في مقابل التعليم الجامعي في الدول النامية؟ هل تعد المساقات الهائلة المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCS) والتعاون مع الصين ما سيغير التعليم العالي في أفريقيا؟ كيف تؤثر هجرة الطلاب على المعرفة في ظل عصر العولمة؟ هذه الأسئلة وغيرها تقع في جوهر "التعلم والتدريب والتنمية"، وهي مجموعة من المقالات تبحث في 50 عاماً من الخطاب الدولي الذي يحيط بالتعليم والتنمية. وبالإشارة إلى أمثلة من أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية تبحث المقالات في موضوعات مهمة بشكل كبير، ولكنها أهميتها للباحثين وصناع القرار في ازدياد مستمر.

يبحث العلماء والباحثون التحولات في سياسات التعليم العالمية والممارسات، ويقدمون مراجعة للدروس المستفادة ونظرة للمستقبل في سياق مرحلة ما بعد عام 2015، في ظل مساهمات وتكنولوجيات جديدة تشارك في إعادة تشكيل قطاع التعليم.

وتُعد مجلة السياسة الدولية للتنمية (DevPol) مصدراً أساسياً لتحليل سياسات التنمية وتوجهات التعاون الدولي، وهي مجلة تستهدف العلماء وصناع القرار والعاملين في قطاع التنمية والصحفيين. ويقوم معهد الدراسات العليا للتنمية الدولية بتحرير هذه المجلة (The Graduate Institute of International and Development Studies). للمزيد من المعلومات يرجى زيارة موقعنا (www.devpol.org).