إطار تحليل/ تشخيص نوعية التعليم العام

شباط/فبراير 2012

يعة لخ هئ ئذ ق ئنا ب سئ ك ب هـ لمـ هـ ج ب وئ؟ ظ ك ت ج ي ل هـ هـ ي ع ة ذ . آ م
ظ ك ل ز ئ ك ب غ ى ت هـ ف ي ذ ظ ك ت ج ي ل ظ ك هـ هـ ع ى هـ ة ز ي ك ظ ك ت ع ل ى ا س ف ك غ ع ى ة ق هـ م ع خ
ف ك ل ز ت هـ ي ئ ة هـ هـ ئ ح ى ظ ك هـ ط ل ظ ك ة ن ا ه ى.

قائمة المحتويات

المقدمة..... 4

1. الأداة التحليلية: الموائمة/الاستجابة..... 14

2. الأداة التحليلية: الإنصاف والإدماج..... 18

3. الأداة التحليلية: الكفاءات 21

4. الأداة التحليلية: المتعلمون مدى الحياة..... 26

5. الأداة التحليلية: التعلم 31

6. الأداة التحليلية: التدريس 35

7. الأداة التحليلية: التقييم..... 39

8. الأداة التحليلية: المنهاج..... 45

9. الأداة التحليلية: المتعلمون 50

10. الأداة التحليلية: المدرسون/المربون 54

11. الأداة التحليلية: بيئة التعلم..... 58

12. الأداة التحليلية: الحوكمة..... 62

13. الأداة التحليلية: التمويل 67

14. الأداة التحليلية: فعالية النظام..... 73

المساهمون في تطوير "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام"

جرى تطوير "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام التابع لليونسكو" من قبل **الأمانة العامة لليونسكو بالتعاون الوثيق والتشاور مع وزارات التربية والتعليم وبعثات اليونسكو** واللجان الوطنية لكل من جمهورية الصين الشعبية وفنلندا والنرويج وجمهورية جنوب إفريقيا والإمارات العربية المتحدة. وقد قدّمت كل من جمهورية الصين الشعبية وجمهورية جنوب إفريقيا والإمارات العربية المتحدة دعماً مالياً كبيراً لتنظيم واستضافة ثلاثة اجتماعات مشتركة في خلال عام 2011 حيث جرت مراجعة مختلف للمسودات وجرى التأكيد من جودة الإطار، كما انضم ممثلون عن نيجيريا والغابون إلى آخر اجتماع استعراض للإطار. وجرت الاستعانة بعدد من الخبراء الخارجيين ليكونوا أعضاء في اللجنة المرجعية وفي استعراض الأقران وقد ساهموا في نواح عدة من عملية تطوير الإطار. ونذكر من بين هؤلاء الخبراء لويس كراوش من الحملة العالمية للتعليم وكوجي مياموتو من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وكاي–منغ تشنغ من جامعة هونغ كونغ ودافيد إيستانس من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

تولت قيادة العمل على الإطار السيدة ممانتسيتسا ماروبي وهي مديرة قسم التعليم والتعلم من التعليم الأساسي إلى التعليم العالي. يضم الفريق الذي تولى تطوير مختلف الأدوات التحليلية المكوّنة للإطار كل من: إيديم أدوبرا وموريتز بيلاغير، مين بيستا، داكمارا جيورجيسكو، تيكالين غودانا، يوشي كاغا، فريال خان، ممانتسيتسا ماروبي، فلورنس ميجون، أوشيو ميورا، ريناتو أوبيرتي، جين يانغ. كما يضم أعضاء الفريق والمساهمون الآخرون فيه كل موظفي الأمانة العامة لليونسكو ومعاهد المنظمة، ونذكر كل من: بايشنس أيوبيغبا، كارولينا بيلالكازار، غابريال بونيه (الأنروا)، عالي بوبشيد، كارولينا كانو، برنارد كومبز، لوران كورتيز (الحملة العالمية للتعليم)، كيث هولمز، ماريانا كيتسيونا، ساراه لانغ (جامعة أوبسالا)، براين مايل، وورنر موش، ماريانا باترو، كلينتون روبنسون، ميوكو سيتو، فلورانس سيريو، فيليب ستاباك، نيي نيي ثونغ، نيين تروونغ، جاك فان درغاك (معهد بروكينغز) وماري يازوناغا.

وقد تولى قسم المؤتمرات واللغات والوثائق في اليونسكو تصميم النسخة الإلكترونية التفاعلية لإطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام.

المقدمة

الخلفية

لقد كانت إحدى قصص النجاح الأكيدة في أجندة التعليم للجميع فتح المجال أمام النفاذ إلى التعليم الابتدائي النظامي [الوصلة الإلكترونية إلى البيانات 1][1]. خلال العقد الأخير وحده (1999–2008)، التحق 52 مليون طفل إضافي في التعليم الابتدائي النظامي؛ وتراجع عدد الأطفال غير المنتسبية بنسبة 39 مليوناً مع تسجيل أكثر من 80% من هذا التراجع في دول جنوب غرب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومن المحتمل أن تبلغ أميركا الشمالية وأوروبا الغربية وشرق آسيا والمحيط الهادئ وأميركا اللاتينية أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية بحلول العام 2015، ولا بد من أن تكون آسيا الوسطى وأوروبا الوسطى والشرقية قريبة من تحقيق هذا الهدف إذ كانت قد سجلت 94% من معدل صافي القيد في التعليم الابتدائي بحلول عام 2008 فيما سجل الوصول إلى التعليم الثانوي تحسناً متواضعاً. وعلى الرغم من الفروقات الإقليمية والقطرية الشاسعة، التحق ما يقارب 525 مليون طفل في سن التمدرس – ما يقارب 60% – بالنظام التربوي بحلول عام 2008 [الوصلة الإلكترونية إلى البيانات 2][2]، وقد شكل ذلك زيادة بما يقارب 91 مليوناً منذ العام 1999. ويوشك عدد مهم من الدول على تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي. ومع ذلك، ما زال الهدف الرقمي لعام 2015 يشكل تحدياً كبيراً خاصة للدول ذات الدخل المنخفض. وما زال 67 مليون طفل في سن التمدرس غير ملتحقين بالتعليم الابتدائي و74 مليون مراهق خارج المدرسة؛ كما لا يزال 793 مليون راشد تقريباً و127 مليون شاب وشابة يفتقرون إلى مهارات القرائية الأساسية [الوصلة الإلكترونية إلى البيانات 3][3].

[1] الاتجاهات الإقليمية في القيد في التعليم الابتدائي منذ عام 1990 وبحسب النوع الاجتماعي.

[2] الأدلة على الوصول إلى التعليم الثانوي بحسب المناطق منذ عام 1990 وبحسب النوع الاجتماعي أيضاً.

[3] توزيع الأطفال والشباب غير المتمدرسين والشباب والراشدين الأميين بحسب المناطق.

وبناءً على الأدلة الدامغة [الملاحظة التقنية 1][4]، يبرز تحدٍ أكبر: ففي حين نجح العديد من البلدان في إلحاق ملايين المتعلمين بالمدارس، يبقى أن الأغلبية الساحقة من هؤلاء لا تتعلم فعلاً بشكل فعلي، على الأقل ليس وفقاً لمستويات التحصيل العلمي المتوقعة. ويتجلى ذلك في فشل النظام في إعداد المتعلمين بشكل كاف للالتحاق بمستويات التعليم اللاحقة والتمتع بالقدرة على تلقي التدريب والتعلم وللاستفادة من فرص التعلم مدى الحياة من تلقاء أنفسهم ولدخول سوق وعالم العمل. وبسبب المقاربات والأدوات التحليلية الموجودة حالياً، تندر الأدلة المتينة حول فعالية النظم التربوية العامة في إنتاج خريجين يتمتعون بدرجة الاستعداد والسلوكيات والذوق ومنظور الحياة والقيم الأساسية – على غرار السلام والتعددية الثقافية واحترام التنوع والعيش المشترك [الملاحظة التقنية **2**].

تشير الدلائل الى ان التحدي المتمثل في سوء نوعية التعليم وتدني فعالية التعلموانخفاض نتائج التعلم هو اعمق في البلدان ذات الدخل المنخفض، وعلى الصعيد العالمي، لدى المتعلمين من الأسر الفقيرة والمجموعات المهمشة الأخرى [الملاحظة التقنية 3][5].

وتبرز تحديات سوء النوعية وعدم الفعالية بصورة خاصة عند مستويات التعليم الأساسي حيث تسجل أغلبية المتعلمين أعلى مستويات من حيث المشاركة. ولا تولّد النوعية السيئة للتعليم الأساسي نوعية سيئة في مستويات ما بعد التعليم الأساسي وحسب بل تشكل أيضاً إقصاءً حاداً للفئات المهمشة فتقوّض بذلك الموجب الأساسي المتمثّل في الإنصاف الاجتماعي في التعليم الأساسي. ويتجلى هذا الواقع بصورة واضحة في إجمالي نقص تمثيل المتعلمين من الفئات المهمشة في التعليم ما بعد الأساسي والتعليم العالي وفي الوظائف ذات الدخل المرتفع وفي فرص العمل المربحة. *وخلافاً لمسألة النفاذ، ما زال انعدام المساواة في نوعية التعليم وتجارب التعلم ومحصلاته يشكل تحدياً هائلاً أمام الدول النامية والمتقدمة على حد سواء [الملاحظة التقنية 4][6].*

---

[4]دليل حول عدم ارتباط التحصيل العلمي بالإنجاز العلمي.

[5]دليل حالي حول انعدام الإنصاف في النوعية.

[6]الوصلة الإلكترونية إلى أدلة انعدام الإنصاف في النوعية في مختلف الدول المتقدمة انطلاقاً من التعليم والرعاية في الطفولة المبكرة ووصولاً إلى التعليم العالي.

إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام

المبرر

لا يمكن أن تتحقّق كل فوائد التعليم الموثقة بشكل جيد في مجال التنمية – ألا وهي تقليص الكثير من حالات الفقر وتأمين نمو الفرد والنمو الاقتصادي والوقاية من الأمراض والأوبئة والصحة الجيدة والديموقراطية التشاركية واستخدام البيئة بشكل مستدام وتعدد أشكال الإنصاف والإدماج والسلام والمواطنية العالمية والانصهار الاجتماعي والاستقرار السياسي، إلخ.– ما لم يكن التعليم والتعلم يتّسمان بالنوعية الجيدة والفعالية والموائمة. ويرسي التعليم العام أسس نوعية وفعالية ووجاهة التعليم والتعلم مدى الحياة. لذا فالفشل في تأمين نوعية وفعالية ووجاهة التعليم العام والتعلم الفعلي بشكل ملائم عند هذا المستوى يوازي الفشل في تحقيق الأثر التنموي للتعليم والتعلم. وبالتالي، يُشكل سوء نوعية التعليم عائقاً أمام التنمية المستدامة والشاملة للجميع على المستوى الفردي والوطني والعالمي، وأمام بلوغ الأهداف الإنمائية للألفية بشكل فعلي وأمام تحقيق الهدف السادس المتعلق بالتعليم للجميع إذ أن نوعية التعليم شرط مسبق لبلوغ أي من هذه الأهداف وبالأخص الأهداف 2 و5 و6.

تدرك الدول النامية والمتقدمة بالأزمة التي تطال النوعية وبنتائجها التنموية. وتتضمن الأهداف الاستراتيجية الرئيسية لمعظم برامج الإصلاح التربوي في هذه الدول تحسين نوعية التعليم وتعزيز الإنصاف. وقد حددت أجندة التعليم للجميع العالمية مسألة النوعية كإحدى المسائل التي تستلزم اهتماماً فعلياً. ومع ذلك، ما زال التحدي قائماً وما زالت أهداف نوعية التعليم للجميع بعيدة كل البعد عن المسار الصحيح. لذا طالبت الدول الأعضاء في منظمة اليونسكو الأمانة العامة بشدة بمضاعفة دعمها التقني لجهود الدول الأعضاء في مواجهة التحدي العالمي للإنصاف في نوعية التعليم وفعالية التعلم.

وبناءً على ذلك، يتبيّن أن ما ينقص إنما هو أدوات التحليل والتحديد المنتظمين للقيود الرئيسية التي تحول دون بلوغ الدول الأعضاء المستويات المرجوة والإنصاف في نوعية التعليم ومحصلات التعلم ودون تأمين استدامة هذه المستويات. واستجابة لذلك، طوّرت الأمانة العامة لليونسكو بالتعاون مع بعض الدول الأعضاء

"إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" الذي يسعى إلى تمكين الدول الأعضاء من التعمق في تحليل/تشخيص وتحديد المعوقات الأساسية التي تمنع أنظمتها التربوية العامة من تأمين تعليم عالي النوعية وخبرات تعلم فعلي بشكل منصف ومستدام **لكل** المتعلمين. ويتجلى غياب الأدوات في التعليم العام بصورة خاصة (من الحضانة إلى الثانوية) في التعليم العالي والتعليم والتدريب التقنيين والمهنيين. وبخلاف الامتحانات الوطنية والدولية التي تتمتع بقدرة مقارنة محدودة النطاق والسياق إلى حد كبير، لا تتمتع أنظمة التعليم العام في معظم الدول بتقليد متين من تشخيص/تحليل النوعية وتحسينها وضمانها في النظام بأسره.

يترجم ضعف التحليل إلى ثغرات خطيرة في القاعدة المعرفية المستلزمة لتوجيه تصميم وتطبيق الاستجابات المتمحورة حول تحسين النوعية.

ويهدف التشخيص/التحليل الذي يتولى الإطار توجيهه إلى مساعدة الدول الأعضاء على تعزيز القاعدة المعرفية النوعية والكمية المستلزمة لتوجيه التصميم والتطبيق الفعليين للاستجابات الهادفة والآنية المتمحورة حول تحسين نوعية نظام التعليم العام. وفي نهاية المطاف، يمكن استخدام الأدلة المستخرجة من التشخيص/التحليل لتوليد مؤشرات نوعية وكمية على الصعيد القطري وشبه القطري حول نوعية نظام التعليم العام. ويمكن استخدام هذه المؤشرات لإرساء خط قاعدي وطني وشبه الوطني لنوعية نظام التعليم العام وإجراء المقارنات التي يتوجب على الدول إجراؤها ودعم رصد التقدم المحرز بناءً عليها.

كما يهدف "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" إلى تعزيز قدرات الدول الأعضاء على تنظيم ومأسسة تحاليل نوعية أنظمتها التربوية العامة بالإضافة إلى توفير الرصد المتواصل للتقدم المحرز في تحسين هذه النوعية ولكنه **لا** يهدف إلى المقارنات بين البلدان انما يهدف الى دعم رصد التقدم المحرز في البلدان مع مرور الزمن. وعندما ترغب مجموعة دول معيّنة بتطوير مؤشرات مشتركة ناجمة عن نتائج عمليات الاستعراض القطري الخاصة بها، تستطيع اليونسكو أن تدعم مثل هذه المؤشرات الإقليمية وعمليات رصد التقدم المشتركة.

طبيعة الإطار

القاعدة الرئيسية للإطار هي أن الإنصاف في تأمين التعليم النوعي وتجارب التعلم الفعلي يستلزم *أنظمة* تربوية متينة تعمل بشكل جيد. وبصفته أداة تحليلية، **لا** يهدف الإطار إلى "إخبار" الدول الأعضاء عن الخطب في أنظمتها التربوية العامة و/أو كيفية معالجتها. بل يهدف إلى مساعدة الدول الأعضاء على طرح الأسئلة الرئيسية حول أنظمتها وتقييم قدرة هذه الأنظمة على الاستجابة إلى الأولويات النوعية التي حددتها الدول لنفسها، وفي حال عدم قدرتها على ذلك، تحديد السبب. كما سيساعد الإطار الدول الأعضاء على أن تحكم بنفسها ما إذا كانت أنظمتها التربوية تتمتع بوسائل فعالة للرصد الذاتي.

يستند هذا الإطار إلى المعارف الوطنية المتعلقة بأنظمة التعليم العام كنقطة بداية ويستعين بالمعارف الدولية لإثراء المعارف المحلية وفقاً للحاجة. من خلال مساعدة الدول الأعضاء على طرح الأسئلة المتعلقة بأنظمتها التربوية العامة والإجابة عليها بنفسها، يعترف هذا الإطار بالمعارف المحلية ويحترمها. ويفترض وجود ما يكفي من الخبرات والتجارب على الصعيد القطري لتحديد التحديات وتصميم الاستجابات وتطبيقها. وفي الوقت نفسه، يعترف الإطار بالمساهمة المحتملة للمعارف العالمية ولكن فقط عندما "تطعم بجذور محلية مرنة". ويجب أن تتأتى هذه المرونة عن تكيفها الجيد مع السياق الوطني.

يبدأ تطوير "الجذور المحلية المرنة" بفهم لسياق تطوير أنظمة التعليم العام على الصعيدين الوطني ودون الوطني؛ بما في ذلك فهم معمق للاقتصاد السياسي. يشكل بالتالي فهم موائمة/قابلية استجابة تطوير نظام تربوي أو وقع تطوير هذا النظام المتوقع نقطة الانطلاق نحو الإجابة عن السؤال حول مكوّنات النظام التربوي العام النوعي.

يشير الاعتراف "بجذور محلية مرنة" أو بموائمة التطوير السياقي إلى الاعتراف بأن التعليم النوعي هو بالتأكيد سياقي. ويحوي السياق أبعاداً جغرافية وزمنية وبعداً مرتبطاً بالزبائن. وتختلف الظروف باختلاف الدول ومع الوقت. كما قد تختلف تطلعات أصحاب المصلحة حيال الأنظمة التربوية. ويفرض قبول هذه الطبيعة السياقية على "مقدمي المساعدة التقنية" التحلي بالتواضع للسماح للسياق بتحديد نوعيته؛ وحينها، لدعم الجهود المستلزمة لبلوغ هذه النوعية السياقية والحفاظ عليها. وفي الوقت نفسه، يفترض قبول طبيعة

النوعية السياقية الاعتراف بالسياق المباشر وكذلك بالسياقات الوطنية والإقليمية والعالمية. وبالتالي، لا تزال تُستخدم المعايير الإقليمية والعالمية كنقاط مرجعية أساسية.

يعتمد هذا الإطار مقاربة شاملة ومنهجية إزاء التعليم، وهو يعترف بأن المساءلة في تأمين التعليم النوعي والتسهيل الفعلي للتعلم إنما تكمن عند كل مستويات ونواحي النظام التربوي العام. وغالباً ما تؤدي تجزئة الأنظمة الفرعية لنوعية التعليم العام إلى سياسات واستراتيجيات وبرامج غير متماسكة وأحياناً متناقضة بشكل مستمر. كما تؤدي في أغلب الأحيان إلى تحسينات غير متساوية وغير متوازنة للأنظمة الفرعية لنوعية التعليم العام. مثلاً، لم تراعِ إصلاحات المناهج دائماً الكتب والمواد التعليمية والمدرسيين وعمليات التدريس وسبل التقييم، وهي كلها ضرورية لتطبيق الإصلاحات بشكل فعال. ولم تراعِ التغييرات في المناهج الدراسية بشكل دائم بيئتي التعليم والتعلم اللتين تُطبّق فيهما المناهج، ولا المدرسين الذين من المفترض أن يطبقوا هذه المناهج. وفي المقابل، لم تأخذ التغييرات في بيئتي التعليم والتعلم الماديتين بالاعتبار بشكل دائم متطلبات المناهج المتنوعة أو حتى احتياجات المدرسين والمتعلمين التي لا بد من تلبيتها في هاتين البيئتين. ولا يعكس ما يُشار إليه عادة بالنظام "النظام" الفعلي، بل هو بالأحرى عبارة عن بعض الأنظمة الفرعية وعناصر التعليم العام غير المرتبطة بشكل وثيق.

من أجل ضمان التقيّد بمقاربة منهجية، يتّسم هذا الإطار بالشمولية من حيث التحليل/التشخيص ولكنه هادف في التدخلات التي تتبع عملية التشخيص/التحليل. وبصورة مجازية، يُشبه ذلك إلزام بنّاء نظام تربوي عام نوعي بزعزعة كل ركيزة من ركائز دعم نوعية النظام ما يمكّن هذا البنّاء من تركيز الإصلاحات على الركائز الأكثر تزعزعاً وبالأخص تلك الأعمدة المتزعزعة التي تهدد النظام بأسره بالانهيار إن لم يتم إصلاحها. ولكن في أثناء تصليح الركائز الضعيفة، يبقى البنّاء مدركاً لتأثير متانة الركائز في الركائز الصلبة الموجودة أصلاً فقد يُضطرّ إلى تعديل صلابة الركائز القديمة والجديدة بشكل متكرر. بمعنى آخر، يصون البنّاء سلامة النظام ويبقى وفياً للمقاربة المنهجية من خلال ضمان الصلابة المتوازنة لكل الأعمدة وحيث تُحدد خصوصيات حاجات النظام وأولوياته الأثقال المستلزمة لتأمين التوازن.

تحديد مفهوم نظام التعليم النوعي

يحدد هذا الإطار عملياً مفهوم نظام تربوي عام نوعي على أنه "مطلق غعك كة تعيف غيي ب لخنخ ّ ية لتظ لهجؤه ب آله فئلي بئزة جئا ب تهلهي ب لزتخؤلب[7] قلئ ية لتظ ائلأم شئ . هقفئ ك ي لهؤنخ هيَة نبلي ك و ضئد تحقيق[8] انخلا لهنـ ذلرى". بالاتساق مع القاعدة الرئيسية للإطار، يركّز هذا التحديد على نظام تربوي عام نوعي كشرط مسبق لا مفرّ منه للتوفير المنصف للتعليم النوعي الجيد وفعالية التعلم. وبالتالي، نحدّد عملياً ما يشكّل نظام تعليم نوعي جيّد وليس ما يشكّل التعليم النوعي؛ فهذا الأخير هو نتاج الأوّل. وبالتالي يركّز هذا التحديد على العناصر الرئيسية *للنظام* الذي يجب أن يسمح بالتأمين الأقصى للتعليم النوعي والتوفير الأقصى لتجارب التعلم الفعلي.

هيكلية الإطار

يتمحور "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" التابع لليونسكو حول عناصر رئيسية تم إثبات قابليتها على العمل مع بعضها البعض بشكل تفاعلي ومتكرر لتمكين النظام من تأمين التعليم النوعي وتجارب التعلم الفعلي إلى أقصى حد. وترتبط هذه العناصر *بالأهداف التنموية التي توجّه النتائج الرئيسية لأي نظام تربوي، والنتائج المرجوة لنظام تربوي، والعمليات الرئيسية والمصادر الرئيسية التي تُنتج هذه النتائج وكذلك آليات الدعم التي تسمح بالتوصل إلى هذه النتائج.*

يجسّد الرسم البياني أدناه العناصر المفصلة وهي تترجم إلى 14 أداة تحليلية بالإجمال تشكّل كلّها "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام". وفي التطبيق الإلكتروني، يشكّل الرسم البياني مخططاً تنظيمياً يساعد الطالب على الاكتشاف والاطلاع على "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" أثناء التطبيق. وتظهر العناصر المختلفة بالتسلسل لغايات تصويرية ولكن في الواقع هي متداخلة ببعضها البعض وتفاعلية ومتكررة

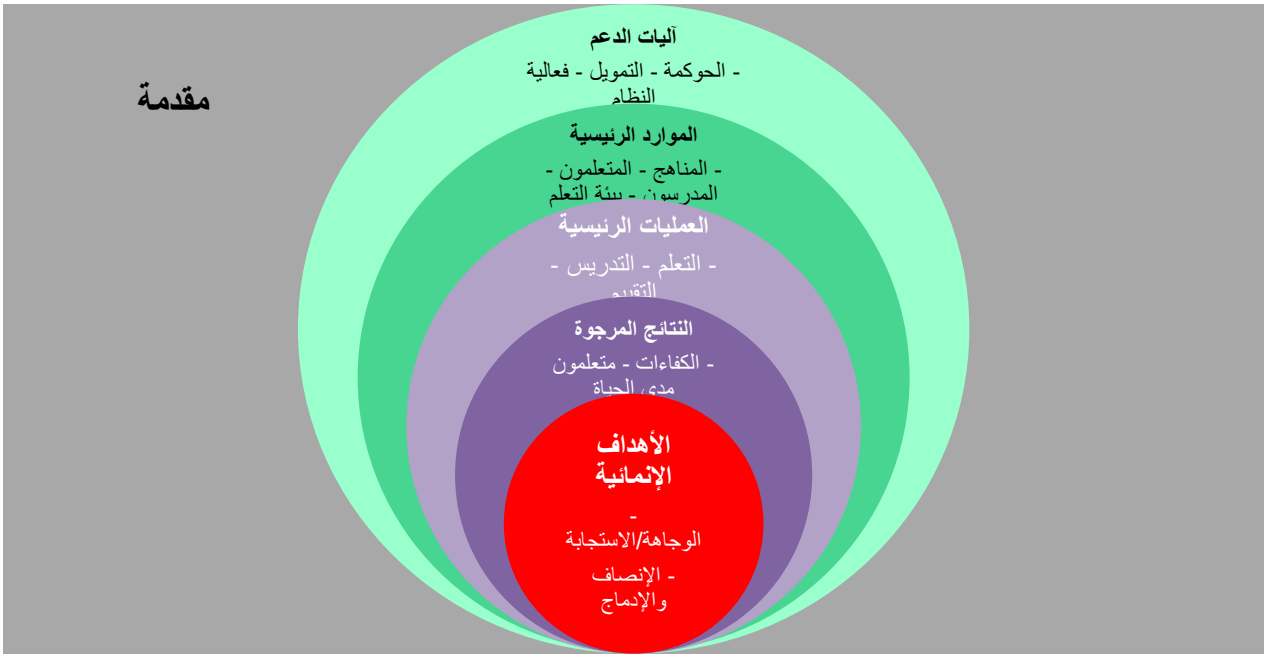
[7] يحدد مفهوم التنمية هنا بشكل واسع كما جاء أعلاه.

[8] النفاذ الحقيقي يشير إلى المشاركة الفعلية والناجحة في التعليم بدلاً من المشاركة الرمزية التي لا تؤدي إلى نتائج تربوية فعلية. إنّها هيكلية تميّز بين النفاذ إلى التمدرس المتاح لمعظم الأطفال والنفاذ إلى التعليم الذي لا يحظى به كل الأطفال.

ومتكاملة. وتضع كل أداة تحليلية أسئلة أساسية يجب طرحها خلال تحليل ملاءمة كل من عناصر الإطار للمساهمة في نوعية التعليم وفعالية التعلم. فعلى سبيل المثال، التعامل مع *المدرسين* كعنصر أساسي يطرح أسئلة تتعلق بما يلي: *اختيارهم للمهنة، معايير قبولهم، التدريب ما قبل العمل وأثنائه، التوظيف، شروط العمل، الإدارة والاستخدام، الرواتب والحوافز، الاحتفاظ والتقاعد*[9]. *أما التعامل مع المتعلمين فيتضمن أسئلة حول وضعهم عند دخول المدرسة – الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، جهوزية التعلم، الحالة الصحية، التغذية – الوصول إلى الخدمات الصحية، الوصول إلى خدمات الحماية القانونية والاجتماعية، معايير القبول، الخدمات الأكاديمية والرعوية داخل المدرسة وغيرها من خدمات الدعم. وتتمحور الأسئلة المتعلقة بالموارد المالية وبمصادرها وملاءمتها وتخصيصها وإنصافها وإدارتها واستخدامها وفاعليتها واستدامتها.*

الرسم البياني: "إطار تحليل نوعية التعليم العام"

"إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" التابع لليونسكو



[9] سبق أن أطلق هذا العمل في إطار مبادرة تدريب الأساتذة في إفريقيا جنوب الصحراء (TISSA)

يتألف العمود الفقري "لإطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" من مجموعة من الأسئلة الرئيسية التي تهدف إلى تسهيل عملية التشخيص. وستكون كل أداة تحليلية مرتبطة بوصلة إلكترونية إلى مكتبة افتراضية للموارد والمواد تتضمن ملاحظات تقنية وأمثلة عن الممارسات الواعدة التي تدعم عملية التشخيص والتحليل؛ وسيتم تحديث مكتبة الموارد هذه بشكل متواصل بالممارسات الواعدة والمعارف الجديدة. ويُؤمّن إسناد ترافقي للأسئلة المتعلقة بالعوامل الرئيسية للإطار عندما يكون هذا الإسناد الترافقي حاسماً لفهم النظام *كنظام متكامل. وتتسم الأدوات التحليلية التي تشكل الإطار بالعمومية وهي ليست معدة خصيصاً لأي بلد محدد. وتكمن نقطة الانطلاق لاستخدام أي بلد أو مجموعة إقليمية لهذا الإطار في تكييفه وفقاً للسياق المحلي أو الإقليمي الخاص.*

تطبيق الإطار

تتألف عملية تطبيق الإطار من ثلاث مراحل رئيسية: أ) المرحلة التجريبية الأولية، ب) الاعتماد والتكييف المتواصلين، ج) التحسين المتواصل للإطار. خلال المرحلة التجريبية، ستختبر مجموعة من الدول هذا الإطار في أنظمتها الخاصة. ويجب أن تكون هذه المرحلة التجريبية منتظمة وشاملة لأنها تهدف في الواقع إلى تقييم قدرة الإطار على معالجة المسائل المنتظمة. وتؤمّن الدول المشاركة في المرحلة التجريبية سلعة عامة عالمية تستخدمها الدول الأخرى وذلك من خلال اختبار الإطار. ولكنّها ستستفيد هي أيضاً لأن الإطار قد يدفعها بالفعل إلى طرح بعض الأسئلة التي لم تطرح سابقاً أو لم تعالج بطريقة منتظمة. وقد طوّرت اليونسكو خطوطاً توجيهية تجريبية بالإضافة إلى أداة للعملية التجريبية وللتغذية الراجعة لتسهيل العملية التجريبية الفعلية. وبناءً على التغذية الراجعة من العملية التجريبية، سيجري تحسين إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام والخطوط التوجيهية والأدوات التجريبية الخاصة به بصورة أكبر وسيصبح الإطار جاهزاً لاعتماده وتكييفه. ومع استخدام المزيد من الدول لهذا الإطار، تتزايد الخبرات المكتسبة جراء عملية التطبيق وستدخل التحسينات بصورة منتظمة. وكون الإطار أداة إلكترونية فهو ملائم تماماً لإجراء عملية التحسين المتواصل والتحديث المستدام.

المستخدمون والمستفيدون الرئيسيون والجمهور المستهدف

يتألّف الجمهور المستهدف من هذا الإطار بصورة أساسية من صانعي السياسات والمخططين التربويين والممارسين التربويين الذين يرغبون في تحسين نوعية نظامهم التربوي العام وإنصافه. كما يتألف المستفيدون الرئيسيون من الدول التي ستتعزز قدراتها في تحديد قيود النوعية في أنظمتها وفي معالجة هذه القيود بشكل فعال. ويشكل المتعلمون وأسرهم ومجتمعاتهم الجهات المستفيدة القصوى: بالأخص المتعلمون من الأسر الفقيرة والمجموعات المحرومة الأخرى الذين ستتعزز فرصهم في تحصيل التعليم النوعي والاستفادة من فوائده اللاحقة إلى حد كبير.

1. الأداة التحليلية: الموائمة/الاستجابة

1. المقدمة

كما ورد في المقدمة، يعتبر هذا الإطار الموائمة/الاستجابة التنموية المستدامة كنقطة انطلاق لتحديد مكوّنات النظام التربوي النوعي في أي سياق كان. إذ يستثمر العالم بأسره والأفراد والأسر والدول بقوة في التعليم وذلك ليس لأنه حق من حقوق الإنسان وحسب بل كذلك بسبب أثره التنموي المستدام الموثق بشكل جيد. ولأن التنمية سياقية بالضرورة، يجب أن تكون الأنظمة التي تدعم العملية التنموية – على غرار نظام التعليم والتدريب – بالضرورة مستجيبة للسياق. يتكوّن السياق التنموي من أبعاد وطنية وإقليمية وعالمية وزمنية. فنظام التعليم والتدريب الذي يفشل في تلبية الحاجات والتطلعات التنموية الفردية والجماعية لا يمكن اعتباره ذات نوعية جيدة. ولكن غالباً ما تتعرض أنظمة التعليم والتدريب إلى الانتقاد الشديد لعدم اتصالها بالحاجات والتطلعات الفردية والجماعية. وتتراوح مؤشرات عدم الموائمة هذه بين عدم قدرة الأنظمة المتصورة أو حتى الفعلية على تمكين المتعلمين مما يلي: التعلم الفعلي عند مختلف مستويات النظام واكتساب الكفاءات المتوافقة لمستويات التحصيل العلمي (دليل من مسابقات الكفاءة الدولية الملاحظة التقنية 1–1)، والعمل بشكل فعلي في عالم وسوق العمل والمساهمة الفعلية في التنمية المستدامة (دليل يربط النمو الاقتصادي بنتائج اختبارات الرياضيات والعلوم الملاحظة التقنية 1–2). كما يلام النظام التربوي على عدم إعداد المتعلمين للمساهمة فعلياً في المواطنة والمسؤولية المدنية والانصهار الاجتماعي والتعايش السلمي والعيش المشترك على المستويين الوطني والعالمي. ويظهر هذا الإطار أن عدم فهم السياق التنموي لأي نظام تعليم وتدريب بشكل مؤاتٍ يشكل السبب الرئيسي لعدم موائمته للسياق (السياقات) التنموي الجغرافي والزمني وبالحاجات التنموية الجماعية والفردية، ولـ"عدم فعاليته في تحقيق الهدف" وبالتالي لسوء نوعيته. ومن هنا، يجري الإطار تحليلاً معمقاً وفهماً متعمقاً للسياق (السياقات) التنموي لأي نظام تعليم وتدريب كنقطة انطلاق مهمة لتحديد مدى ملاءمة النظام لتأمين نوعية التعليم وفعالية التعلم.

وتركز هذه الأداة التحليلية بصورة رئيسية على مساعدة الدول على التأكد مما إذا كان نظامها التربوي العام يستجيب بصورة ملائمة للتحديات التنموية وبأي طريقة يحقق ذلك وكذلك بالنسبة إلى مساهمته الفعالة في

تحقيق التنمية وفقاً لتصوّر وتحديد البلد [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل]. **وإن السؤال الجوهري الذي تتطرق إليه هذه الأداة التحليلية إنما هو التالي: هل تأكدنا من أن نظام التعليم العام لدينا يستمد هدفه وتوجهه الاستراتيجي من سياقه (سياقاته) التنموي؟** تهدف الأداة التحليلية إلى دعم تحليل وتحديد المستخدمين لمصادر التنافر بين نظام التعليم العام وسياقه (سياقاته) التنموي وترتيب هذه المصادر بحسب الأولويات وتعزيز قاعدة معارف تحليلية لمعالجة هذا التنافر. ويسهل عملية التحليل هذه طرحُ بعض الأسئلة الرئيسية المتعلقة بالموائمة التنموية في السياق (السياقات) القطري المحدد وآليات ضمان الموائمة.

2. التشخيص والتحليل

الموائمة على المستوى القطري

1. كيف نصيغ رؤيانا/مفهومنا للتنمية في بلدنا؟ أين تتجلى رؤيانا/مفهومنا؟ كيف نشارك رؤيانا/مفهومنا ومع من؟ أين يكمن الدليل على الفهم المشترك لهذه الرؤيا/المفهوم؟ كيف تتجسد هذه الرؤيا/المفهوم عملياً؟ أين هو الدليل على أنها تؤمّن المعلومات لنظامنا التربوي العام؟ ما هي آليات تحديث الرؤيا/المفهوم؟ **[الملاحظة التقنية 1–3 آراء حول التنمية]**.
2. ما هي الأبعاد المحورية للتحديد العملاني لمفهوم التنمية؟ من يشارك في هذا التحديد العملاني؟ أين الدليل على المشاركة؟ **[الممارسة الواعدة 1–1]**.
3. على عاتق من تقع مسؤولية تحديد المفهوم العملاني للتنمية على الصعيد القطري؟ كيف تتفاعل مكامن المسؤولية هذه مع نظام التعليم العام وتؤمّن المعلومات لتعزيز وجاهته التنموية؟ ما مدى ملاءمة واستدامة آليات الاستجابة؟
4. كيف تُضمن وتؤمّن استمرارية استجابة نظامنا التربوي العام لمفهومنا للتنمية؟ أين الدليل على الاستجابة المستدامة هذه؟
5. كيف تؤهل وضعية نظام التعليم العام هذا الأخير للاستفادة من التنمية الوطنية وأين يندرج نظام التعليم في ترتيب العناصر الرئيسية المؤثرة في التنمية الوطنية؟

الاستجابة لعالم وسوق العمل

1. ما هي آليات ضمان استجابة نظام التعليم العام لحاجات سوق/عالم العمل **[الممارسة الواعدة 1–2]**. أين هو الدليل على نجاعة هذه الآليات؟ **[الممارسة الواعدة 1–3]**
2. كيف نحقق ونؤمّن استدامة الاستجابة لسوق/عالم العمل؟ ما هي العناصر الرئيسية في الاستجابة لسوق/عالم العمل؟ أين الدليل على هذه الموائمة المستدامة؟ **[الممارسة الواعدة 1–4]**

الاستجابة الخارجية على المستوى العالمي

1. كيف نضمن ونؤمّن استدامة استجابة نظام التعليم العام لتحديات وفرص التنمية العالمية؟ أين هو الدليل على الموائمة العالمية المستدامة؟
2. كيف تؤهل وضعية نظام التعليم العام هذا الأخير للاستفادة من فرص التنمية العالمية؟ وكيف تؤمّن حماية النظام التربوي من مخاطر التنمية العالمية؟

الاستجابة الخارجية على المستوى الفردي

1. كيف نضمن استجابة نظام التعليم العام إلى أقصى حد للحاجات التنموية للمتعلمين الفرديين ولطموحاتهم وطموحات عائلاتهم وأسرهم ومجتمعاتهم؟ كيف يلم النظام بمستويات الحاجات والتطلعات هذه وأين الدليل على نجاعة هذه الآليات؟

تماسك النظام الداخلي والقدرة على الاستجابة

1. ما هي آليات ضمان ترابط مختلف مستويات نظام التعليم العام على الصعيد الداخلي ودعمها لبعضها البعض وتعزيز بعضها البعض بشكل متبادل؟ كيف نتأكد من أن مختلف نواحي نظام التعليم العام تتسم داخلياً بالترابط وتدعم وتعزز بعضها البعض بشكل مشترك؟
2. كيف ندعم انتقال المتعلمين بين مستويات نظام التعليم العام وما بين المستويات نفسها من المسارات التربوية المختلفة؟

3. أولويات العمل

1. أين تكمن أهم مصادر التباين بين الحاجات التنموية القطرية ونظام التعليم العام وما هي هذه المصادر؟ كيف يمكننا معالجة هذا التباين؟ أين تكمن أبرز مصادر الاختلاف بين الحاجات التنموية لمختلف العملاء ونظام التعليم العام وما هي هذه المصادر؟ كيف يمكن معالجة هذا الاختلاف؟
2. ما هي أكثر الخطوات إلحاحاً المستلزمة لتقليص التباين وضمان الاستجابة الملائمة والمستدامة لنظام التعليم العام؟

2. الأداة التحليلية: الإنصاف والإدماج

1. المقدمة

تشدد مقدمة "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" على الإنجاز التربوي (النوعية) بدلاً من مجرّد التحصيل العلمي (المشاركة) كعنصر محدد للوقع التنموي الشمولي للتعليم [**الملاحظة التقنية 2–1**]. كما تشدد على أن عدم الإنصاف في نوعية التعليم والتعلم الفعلي يؤدي باختصار إلى تنمية غير متساوية. وبالتالي، يتزايد الاعتراف بأن نوعية التعليم المنصف والشامل للجميع وفعالية التعلم هما ضروريان لإنشاء وتأمين استدامة المجتمعات المنصفة والشاملة للجميع. وتماشياً مع مواثيق حقوق الإنسان الدولية فإنّ ضمان الحق في التعلم **للجميع** ليس كافياً. ما هو مستلزم إنما هو ضمان حق **الجميع** في التمتع بفرص التعليم النوعي والتعلم الفعلي. ولكن على الصعيد العالمي، ما زال هنالك عدد من العوامل [الملاحظة التقنية 2–2] التي ما زالت تحرم ملايين الأطفال والشباب والكبار من الحق في التعليم النوعي والتعلم الفعلي. وكمدخل إلى التعليم، يحمل التعليم العام في طياته أبرز موجب للإنصاف الاجتماعي مقارنة بكل مستويات التعليم والتدريب الأخرى. فهو ليس بوابة إلى التعليم والتدريب بحد ذاته وحسب بل هو أيضاً بوابة إلى التنمية الشاملة للجميع والمستدامة. ومن هنا، يتبيّن أن تحديد عناصر عدم الإنصاف والإقصاء في التعليم العام ومعالجة هذه العوامل أمرٌ حاسمٌ جداً.

وتهدف هذه الأداة التحليلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] إلى دعم الدول الأعضاء في تشخيص وتحليل وتحديد العناصر الأساسية لانعدام المساواة والإقصاء في أنظمتها التربوية العامة وعلى أساس هذا التحليل، تصميم التدخلات التصويبية عند كل مستويات النظام. **ويبقى السؤال الأهم الذي على الأداة التحليلية الإجابة عنه هو التالي: إلى أي مدى يجيد نظام التعليم العام لدينا ضمان الإنصاف والإدماج في التعليم النوعي والتعلم الفعلي لكل المتعلمين؟**

2. التشخيص والتحليل

فهم حالات انعدام المساواة والإقصاء في التعليم في أنظمة التعليم العام لدينا وعلى الصعيد القطري

1. هل من فرق في فرص التعليم المتاحة على أساس الفروقات المتصورة أو المنسوبة إلى الوضع الاجتماعي، على غرار النوع الاجتماعي والظروف الاقتصادية والكفاءة واللغة ومكان السكن والأصل الاجتماعي والأصل الإثني والإعاقة والجنسية، إلخ.؟ ما هي أبرز عوامل الإقصاء في سياقنا؟ ما هي فئات الأشخاص الذين يعانون من الإقصاء في التعليم بصورة خاصة؟ في أي فئات من الأشخاص تبرز أكبر حالات انعدام المساواة؟ (المعلومات والبيانات المستلزمة لمعرفة من يعاني من الإقصاء. الملاحظة التقنية 2–3)
2. ما هي المراحل المحورية في دورة التعليم العام التي تبدأ فيها حالات الإقصاء بالبروز بشكل جلي؟ ما الذي يسبق هذه المراحل وهل يمكن وضع حد لها؟ ما هي المراحل الحرجة في دورة التعليم العام التي تبدأ فيها حالات انعدام المساواة بالبروز بشكل جلي؟ ما الذي يسبق هذه المراحل وهل يمكن وضع حد لها؟
3. كيف تظهر علامات الإقصاء عند من يختبره؟ وكيف تبرز علامات انعدام المساواة؟

السياسات والاستراتيجيات لمعالجة انعدام المساواة والإقصاء في التعليم

1. ما هي السياسات والبرامج والتدخلات في التعليم التي تهدف إلى معالجة حالات الإقصاء؟ ما هو الدليل على فعاليتها؟ ما هي بعض أشكال الإقصاء الثابتة، إن توافرت، وكيف تجري معالجتها؟
2. ما هي التدخلات الحالية – القوانين والسياسات وهيكليات النظام والتمويل والأطر العملانية والبرامج، إلخ. – التي تعالج مشكلة الإقصاء؟ ما هي طبيعة هذا الوقع؟ أين الدليل على ذلك؟ كيف نرصد الدليل بشكل مستدام؟

3. بعيداً عن النظام التربوي – الخدمات الصحية والاجتماعية والقانونية، إلخ. – ما هي التدخلات الحالية التي تؤثر في حالات الإقصاء في التعليم؟ أين الدليل على ذلك؟ كيف يمكننا أن نتعقب هذا الدليل بشكل مستدام؟
4. بالاستناد إلى تحليلكم للأسئلة السابقة، ما هي الثغرات والعقبات والتفاوتات والمعضلات الكبرى التي تعيق جهود بلادكم الرامية إلى توفير تعليم نوعي وتجارب التعلم الفعلي بشكل متساوٍ وشامل للجميع؟ ما هي السبل المحتملة لسد الثغرات وإزالة العقبات ومعالجة التفاوتات والتشاور في المعضلات؟

3. أولويات العمل

1. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية أمام توفير التعليم النوعي وتجارب التعلم الفعلي بشكل منصف وشامل للجميع؟
2. ما هي الخطوات التالية الأهم المستلزمة لتحسين فعالية النظام التربوي في معالجة انعدام المساواة والإقصاء؟
3. ما هي أدوار مختلف أصحاب المصلحة في اعتماد هذه الخطوات؟

3. الأداة التحليلية: الكفاءات

1. المقدمة

يتحقق الوقع التنموي للتعليم النوعي وفعالية التعليم عبر تطبيق كفاءات حددت على أنها أساسية لدعم التنمية في السياقات المحددة. وتتغير السياقات التنموية بسرعة وبصورة غير متوقعة أحياناً **(الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الموائمة/الاستجابة)**. وعلى أنظمة التعليم النوعي أن تدعم فعلياً حيازة كفاءات المتعلمين المستجيبة للتنمية وكذلك أن تضمن الاستجابة المستدامة لهذه الكفاءات. وعلى أنظمة التعليم النوعي أن تمكّن المتعلمين من تكييف كفاءاتهم بشكل متواصل فيما يكتسبون ويطوّرون مهارات جديدة[10] بشكل متواصل **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول المتعلمين مدى الحياة]**. يختلف نطاق هذه الكفاءات، فمنها ما يتراوح ما بين المهارات الرئيسية ومعارف المحتوى والمهارات المعرفية والمهارات الوظيفية وهي تمكننا من "تلبية طلب معقد أو تنفيذ نشاط أو مهمة معقدة بنجاح وفعالية في ظل سياق معيّن". وتختلف أنواعها ومقارباتها باختلاف الكيانات – البلدان والمنظمات والأفراد – التي تحددها[11] [الملاحظة التقنية 3–1][12]. تُكتسب الكفاءات عبر دورات تعليمية وخلال حياة المرء **(الوصلة إلى الأداة التحليلية حول المتعلمين مدى الحياة)**. وتُكتسب عبر التربية والهيكليات النظامية وغير النظامية واللا نظامية. عندما تطوّر الكفاءات لدى المجموعات المحرومة في مرحلة مبكرة من حياتها، يمكنها أن تضطلع بدور حاسم في رعاية ظروف التنمية الشاملة للجميع والمستدامة وفي تقليص حالات انعدام المساواة الاجتماعية والاقتصادية **(الوصلة إلى الأداة التحليلية حول**

---

[10](جونارت وإيتاييبي وأوبيريتي، 2008).

[11]يُفهم بشكل عام أن الكفاءة تتضمن تحسين المعارف والقيم والمهارات والدراية والسلوكيات التي يستطيع المتعلمون استخدامها بشكل مستقل ومبدع ومسؤول لمواجهة التحديات وحل المشاكل وتنفيذ نشاط أو مهمة معقدة في سياق معيّن. بمعنى آخر، الكفاءة هي "ما يحققه الفرد من نتائج في عمل أو في تصرف ما" (رايكن وسالغانك، 2002). إنها القدرة على التصرف بفعالية بدعم من المعرفة من دون الاقتصار عليها (بيرينو، 1997).

[12]هنالك أيضاً مقاربات مختلفة لتصنيف الكفاءات بما في ذلك الكفاءات الرئيسية (الرئيسية أو العامة أو العرضية/المتقاطعة/المتداخلة المناهج)؛ والكفاءات الأساسية؛ والكفاءات القائمة على المواضيع (أو الميادين) أو المتخصصة (أسيدو وجورجيسكو، 2010) أو المختلطة[12]، بالإضافة إلى سبل مختلفة لتطويرها **(الوصلة إلى الموارد "الوحدة حول المقاربات القائمة على الكفاءة")**.

الإنصاف والإدماج). ويستجيب نطاق الكفاءات لمختلف احتياجات التنمية، بما فيها إنشاء مجتمعات ديموقراطية وعادلة ومسالمة ومستدامة تتمتع بالانصهار الاجتماعي والتنوع الثقافي بالإضافة إلى تطوير قدرات المتعلمين بشكل كامل ومدى الحياة لتمكينهم مما يلي: عيش الحياة التي يختارونها؛ أن يصبحوا مواطنين مسؤولين؛ التكيف مع التغيرات السريعة والمعقدة في المجتمع وعالم العمل؛ وتحليل المجتمع بشكل نقدي وتغييره.

تشكل نتائج التعلم دليلاً أساسياً على اكتساب الكفاءات. فهي تشهد على فعالية الأنظمة التربوية في توفير التعليم النوعي والتعلم الفعلي. وتأخذ هذه الأداة التحليلية بعين الاعتبار نتائج التعلم المرجوة مع التركيز بصورة خاصة على مفهوم الكفاءة **[مفهوم الكفاءات ومجالات الجدل، الملاحظة التقنية 3–2]** وهي تهدف إلى مساعدة الدول الأعضاء على إجراء تشخيص معمّق للكفاءات التي يتوجب على المتعلمين اكتسابها لتأمين الدعم الفعلي للأجندات التنموية المحددة لهذه الدول.

إلا أن ما يستطيع المتعلمون اكتسابه لا يعتمد فقط على تحليل واضح للكفاءات ونتائج التعلم المرجوة وإنما أيضاً على عناصر مختلفة ومتداخلة من "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" على غرار طريقة عرضها وتقديمها **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول المنهاج]** وطريقة تعليمها **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول المدرسين والتدريس]** وأماكن تعليمها واكتسابها **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول بيئة التعلم]** وطريقة تيسير المتعلمين **[الوصلة إلى الأدوات التحليلية حول المتعلمين والتدريس والتعلم]** وطريقة التأكد من اكتسابها **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التقييم]**. ومن هنا يجب استخدام هذه الأداة التحليلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] بالتزامن والتكامل مع أدوات أخرى.

والسؤال الرئيسي المطروح هو التالي: **ما هي أبرز مجموعات الكفاءات التي على المتعلمين في نظام التعليم العام لدينا أن يكتسبوها كنتائج للتعلم إذا ما أرادوا المساهمة بشكل فاعل في أجندتنا التنموية ومواجهة عالم اليوم (والغد)؟** يمكن الإجابة عن هذا السؤال من ناحيتين: 1) تحديد مفهوم نتائج التعلم المرجوة/مجموعة من الكفاءات الرئيسية المرجوة **(التعريفات واختيار الكفاءات: الأسس النظرية**

والمفاهيمية[13] الملاحظة التقنية 2–3)؛ و2) إعادة توجيه السياسات والتدخلات بالإضافة إلى إعادة النظر في الرؤى وعناصر إعادة هيكلة النظم التربوية لتحقيق أهداف التعلم المحددة.

2. التشخيص والتحليل

تحديد مفهوم نتائج التعلم

1. **الرؤيا والأطر الوطنية:** ما هي رؤيا بلادنا حيال نوع المجتمع المرجو اليوم وفي المستقبل؟ هل تعالج رؤيانا مسألتي الإنصاف والإدماج؟ هل جرى تحديد أهداف التعليم وغاياته وفقاً لرؤيانا لمجتمع ومواطن المستقبل؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الموائمة التنموية والإنصاف والإدماج].**
2. **الكفاءات/نتائج التعلم المرجوة:** ما هو فهمنا للكفاءات الرئيسية التي يجب تزويد المواطنين بها لتحقيق المجتمعات المرجوة؟ كيف تُفهم نتائج التعلم المرجوة (على المدى القصير والطويل) ويُحدد مفهومها حالياً في سياق بلدنا (أي كمعايير وكفاءات وأهداف التعلم) وكيف يتشاركها أصحاب المصلحة؟ إلى أي مدى تنعكس غايات السياسات والبرامج التنموية والتربوية الوطنية الحالية في نتائج التعلم المرجوة؟
3. **تحديد الكفاءات/نتائج التعلم المرجوة:** ما الخطوات التي اتُخذت للنظر في الكفاءات الرئيسية المرجوة في بلادنا وكيف ساهم أصحاب المصلحة في تطويرها؟ ما هي آلية إشراك وتعزيز مشاركة أصحاب المصلحة من داخل وخارج النظام التربوي في تحديد ووضع أولويات نتائج التعلم المرجوة؟ **(الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الحوكمة).**

[13] مراجعة اليونسكو: مكتب التربية الدولي، 2004. دراسات حول التعليم التفاضلي. *تطوير الكفاءات الرئيسية في التعليم: بعض الدروس المستخلصة من التجارب الدولية والوطنية*. س. س. رايكن وأ. تيانا.

ضمان إنجاز نتائج التعلم المرجوة: إعادة توجيه السياسات والتدخلات وتعديل عوامل الأنظمة التربوية

1. **السياسات:** هل تتسم السياسات التربوية الوطنية الحالية بالموائمة لتحقيق نتائج التعلم المرجوة؟ إن كان هنالك من نقاط جدلية/آراء مختلفة تتعلق بفهم الكفاءات وتطويرها فكيف تؤخذ بالحسبان في سياساتنا التربوية الحالية؟ هل اعتمدت أي إجراءات سياسية محددة لمواجهة مسألة الإنصاف في نتائج التعلم؟
2. **المناهج:** إلى أي مدى يتسم المنهاج الحالي بالموائمة في توجيه المتعلمين نحو تحقيق الكفاءات المرجوة؟ ما هي المقاربات التي استخدمت لتأمين التطوير الفعلي لمنهاج يضمن حيازة الكفاءات المرجوة بشكل منصف؟ هل يمكن أن تشكل المقاربات القائمة على الكفاءة منظماً رئيسياً للبرامج الدراسية ولتسلسل التعلم والتعليم؟ كيف تنظم مجالات التعلم والمسائل المتقاطعة والمحتويات ذات الصلة في المنهاج الدراسي؟
3. **المدرسون والتدريس والتعلم:** ما هو مفهوم المدرسين للكفاءات المرجوة التي على المتعلمين اكتسابها؟ ما هي الإجراءات التي اعتمدناها لتحسين كفاءات المدرسين؟ إلى أي مدى تستجيب سياسات المدرسين الحالية واستراتيجيات الإدارة والتعليم لحاجات المتعلمين المختلفة؟ كيف تُدرّس الكفاءات ويتم تعلمها على مستوى المدارس وقاعات الصف؟
4. **التقييم:** إلى أي مدى تجيد التقييمات الحالية تغطية الكفاءات الرئيسية التي يجب قياسها؟ ما هي نقاط القوة والضعف الحالية في نتائج التعلم (مثلاً، نوع الكفاءات ومستوى الاستيعاب والإنصاف في نتائج التعلم)؟ ما هي التحديات الرئيسية في قياس الكفاءات المكتسبة (مثلاً، القدرات التقنية وإصلاح المناهج وتدريب المدرسين والحوكمة والمسائل المالية)؟ كيف نقيّم فعالية السياسات والتدخلات المعتمدة لضمان اكتساب المتعلمين للكفاءات الرئيسية؟ كيف استخدمت نتائج التقييم لتحسين وجاهة نتائج التعلم المتوقعة؟
5. **بيئة التعلم:** إلى أي مدى أمّنا بيئة التعلم والتدريس الضرورية المحفزة لبلوغ نتائج التعلم المرجوة؟ ما هو دور بيئة التعلم في تسهيل فهم حالات من واقع الحياة؟

3. أولويات العمل

1. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدها لتمكّن السياسة والممارسة القائمتين على الأدلة المتعلمين من تطوير واكتساب مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالحاجات الفردية والتنموية؟
2. ما هي التغيرات (مثلاً، الرؤى والسياسات والبرامج والتدخلات) التي يجب إدخالها إلى نظامنا التربوي للوصول إلى نتائج التعلم المرجوة بصورة أكثر فعالية؟ ما هي نقاط القوة في نظامنا الحالي التي تسهل إدخال هذه التغيرات؟ كيف يمكن استخدامها بفعالية قصوى؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمواجهة القيود ذات الأولوية وسد الثغرات المعرفية المحددة؟

4. الأداة التحليلية: المتعلمون مدى الحياة

1. المقدمة

كما ورد في الأداة التحليلية حول الموائمة/الاستجابة التنموية، تخضع السياقات التنموية لتغييرات متواصلة وسريعة وأحياناً غير متوقعة. ومن هنا، تختلف الموائمة التنموية مع اختلاف السياقات الجغرافية والزمنية واختلاف أصحاب المصلحة. ويستلزم تعقيد التغيير ووتيرته السريعة منّا التكيف بشكل متواصل من خلال الاكتساب السريع للكفاءات الجديدة التي تسمح بالعمل الفعلي في مختلف السياقات وميادين الحياة **(الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الكفاءات)**. لن يتمكن المرء من مواجهة تحديات الحياة ما لم يصبح متعلماً مدى الحياة كما لن تكون المجتمعات مستدامة ما لم تصبح مجتمعات متعلمة. فقد قبلت الدول الأعضاء في اليونسكو التعلم مدى الحياة على أنه المفهوم الرئيسي والمبدأ التوجيهي الأساسي نحو مستقبل ممكن ومستدام. فلا تتحدد نوعية التعليم في إطار التمدرس النظامي وحسب بل أيضاً عبر تأمين فرص التعلم بشكل مستمر في السياقات اللا نظامية وغير النظامية (الملاحظة التقنية 4–1). ويجب تطوير مجموعة غنية من فرص التعلم النظامي وغير النظامي واللا نظامي التي تعكس مجموعة واسعة من مهارات الأفراد وحاجاتهم التعليمية كما يجب توفير هذه للجميع. وتجتمع العناصر الاجتماعية والديموغرافية والاقتصادية لتشير إلى الحاجة إلى إيلاء المزيد من الاهتمام لحاجات الشباب والكبار للتعلم وإلى الحاجات التربوية. كما تستلزم التطورات الحالية تحديثاً مستمراً للكفاءات ليس لجهة عالم العمل وحسب بل أيضاً في إطار مقاربة شاملة للمشاركة في المجتمعات المعاصرة. كما وأحرزت المجتمعات الدولية في السنوات الأخيرة تقدماً نحو تطوير مفهوم "الكفاءات الرئيسية" للتعلم مدى الحياة التي تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات. **(الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الكفاءات)**

تتطرق الأدوات التحليلية الأخرى في "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" مطوّلاً إلى مواضيع "المتعلمين" و"التعلم" بالنسبة إلى الأطفال في سن التمدرس **(مراجعة الأداتين التحليليتين حول المتعلمين والتعلم)**. ومن هنا تركز هذه الأداة التحليلية على تحدي كيفية بناء القدرات وتأمين استدامتها بالإضافة إلى ثقافة التعلم مدى الحياة وكيفية تأمين الفرص بشكل منتظم وتحفيز انتهازها ليصبح التعلم نشاطاً يستمر طوال

حياة المرء. **ويتطرق السؤال الرئيسي المعالج في هذه الأداة التحليلية إلى ما يلي [**الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل**]: هل يطوّر نظامنا التربوي قدرات التعلم مدى الحياة وهل نزوّد مواطنينا بفرص فعلية للتعلم مدى حياتهم؟** تهدف هذه الأداة التحليلية إلى تسهيل تقييم أنظمة التعلم مدى الحياة الحالية أو التي يجري تطويرها في كل بلد بالإضافة إلى البيئة المتوافرة لهذا التعلم من خلال طرح بعض الأسئلة المحورية المتعلقة بسياسة وممارسة دعم التعلم مدى الحياة. في حين أن الأسئلة بعيدة عن الشمولية إلا أنها تسهل تحديداً منتظماً وهيكلياً للقيود التي تعترض تطوير المتعلمين مدى الحياة وتأمين استدامتهم.

2. التشخيص والتحليل

تطوير نظام متكامل للتعلم مدى الحياة

1. كيف نتبنى بشكل فعلي التعلم مدى الحياة كمفهوم رئيسي ومبدأ توجيهي في تطوير وإصلاح التعليم العام؟
2. كيف نؤمّن فرص التعلم مدى الحياة للجميع؟ ما هي الأدلة المتاحة لدينا حول انتهاز هذه الفرص بشكل فعلي؟
3. أين هو الدليل على الإنصاف في هذه الفرص؟ ما هي السياسة التي أعدت وطُبقت للحؤول دون أي إقصاء في فرص التعلم؟ **(الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الإنصاف والإدماج)**
4. هل يدعم النظام التربوي مسارات التعلم المرنة التي تمكّن كل متعلم من اختيار مساره التعليمي بحرية أكبر (الملاحظة التقنية 4–2)؟ بهذه الطريقة، هل تم إلغاء **الحواجز الاصطناعية بين المواد والحصص والمستويات التربوية المختلفة وبين التعلم النظامي واللا نظامي** ودعم ودمج التعلم غير النظامي؟
5. بأي طريقة نقيّم ونرصد التقدم الذي أحرزه بلدنا في مجال التعلم مدى الحياة؟ (الملاحظة التقنية 4–3)

الاندماج العمودي

1. ما هي التشريعات والسياسات المطوّرة لتسهيل التعلم في مختلف المراحل التنموية في حياة الأفراد (رضيع، طفل، مراهق، راشد، مسن)؟
2. ما مدى فاعلية نظام التعليم الأساسي في تزويد المتعلمين بالمهارات الرئيسية التي تسهل التعلم وقابلية تعليم الذات المستدامة (**الوصلة إلى الأدوات التحليلية حول المنهاج والتعلم والتدريس والتقييم والكفاءات**)؟ ما هي الأدلة المتاحة لدينا؟
3. ما هي الآليات التي طوّرت لضمان الانتقال السلس بين مختلف مجالات ومستويات التعليم (الطفولة المبكرة، التعليم الابتدائي والثانوي والمهني وتعليم الكبار والتعليم العالي)؟ هل تعمل الآليات بشكل مؤاتٍ؟ ما هو الدليل على ذلك؟
4. ما هي الترتيبات المؤسسية المتاحة لدينا لضمان تأمين فرص التعلم مدى الحياة بطريقة متنوعة ومرنة وملائمة ووجاهية؟ ما هو الدليل على اغتنام هذه الفرص؟

الإندماج الأفقي

1. ما هي الآليات المتوافرة لدينا لضمان التعزيز المتبادل والانتقال وسهولة التنقل بين مختلف مسارات التعليم؟ ما هو الدليل على هذا التعزيز المتبادل وسلاسة وسهولة الانتقال؟
2. ما هي الآلية التي طوّرت لإنشاء الوصلات وبناء التآزر بين التعلم في القطاعين غير النظامي واللا نظامي؟ ما مدى فعالية هذه الآليات من حيث التعرف إلى الكفاءات المكتسبة عبر الوسائل والأطر اللا نظامية و/أو غير النظامية؟ (الملاحظة التقنية 4–4)
3. ما هي الآليات التي طوّرت لتعزيز التعلم في تعددية فضاءات التعلم التي تشمل سياقات الحياة بين العائلات والمدارس وأماكن العمل والبيئات الثقافية والمجتمعية؟ ما هو الدليل على الفوائد المنصفة لفرص التعلم في بيئات التعلم المتنوعة هذه؟

4. ما هو الدور الذي تلعبه المؤسسات والقنوات المتعددة (المتاحف والمكتبات والحدائق العامة والأماكن الترفيهية والمنظمات الثقافية والمنظمات القائمة على المعتقد ووسائل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات) في تسهيل التعلم مدى الحياة؟
5. ما هي الحواجز الرئيسية التي تعترض المتعلمين مدى الحياة وما هي إجراءات السياسات المستهدفة المعتمدة لتخطيها؟ هل من دليل على فعالية هذه الإجراءات المستهدفة؟

تطوير بيئات تعلم ممكّنة

1. ما هي الإجراءات التي تتخذها القرى والمجتمعات المحلية والمناطق في بلدنا لتشجيع المواطنين الأفراد ليصبحوا متعلمين مدى الحياة (الملاحظة التقنية 4–5)؟ ما هي الدروس المستخلصة من هذه الجهود؟
2. ما هي الصلاحيات التي تلقتها وسائل الإعلام من الحكومة لتلعب دوراً رئيسياً في تقديم المعلومات حول فرص التعلم المتاحة وتوافرها؟ ما هي السياسة والاستراتيجيات التي طوّرت وطبقت لاستغلال طاقات وسائل الإعلام في تأمين فرص التعلم مدى الحياة؟ ما هو الدليل على أن وسائل الإعلام تلعب مثل هذا الدور؟
3. ما هي الإجراءات المحددة المعتمدة لضمان نوعية التعلم المفتوح والتعلم عن بعد؟ ما مدى فاعلية هذه الإجراءات؟ هل أدمجت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعلي في التعليم النظامي واللا نظامي وفي التعلم غير النظامي؟
4. ما هي النشاطات والبرامج التي نظّمت على غرار أسبوع المتعلمين ومهرجانات التعلم لتحفيز وتعبئة المتعلمين أو المتعلمين المحتملين؟ ما مدى فاعلية هذه البرامج والنشاطات؟

3. **أولويات العمل**

1. ما هي المجالات الرئيسية التي يجب معالجتها بشكل طارئ لتطوير نظام متكامل للتعلم مدى الحياة بدرجة أكبر للتقدم نحو مجتمع التعلم؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدها لإرساء سياسة قائمة على الأدلة تتعلق بتأمين فرص وشروط التعلم مدى الحياة؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟

5. الأداة التحليلية: التعلم

1. المقدمة

بما أن المتعلمين هم المنتجون النهائيون للمشاريع التربوية فإن التعلم هو عملية الإنتاج النهائية لهذه المشاريع. وكما ورد في الأداة التحليلية حول الكفاءات فإنّ *تعلم كيفية التعلم* هو الكفاءة النهائية والاختبار النهائي لنظام التعليم النوعي. ويصح ذلك بصورة خاصة في القرن الواحد والعشرين حيث سرعان ما يصبح ما تعلمناه قديم العهد وحيث أصبحت الطواعية للتأقلم والتعلم من جديد العملة النهائية في أسواق هذا القرن. ولطالما شكل الاهتمام بفهم كيفية تعلم الكائنات البشرية، ولا يزال، التحدي الرئيسي أمام الممارسة التربوية. فإن مفهومنا للتعلم ونتائجه تتأثر بما نعرفه/نفترضه حول كيفية تعلم الأفراد، وطريقة تنظيمنا للعمليات والبيئات التعليمية وطبيعة البيئات الخارجة عن المدرسة. ولقد أجريت دراسات حول التعليم من مختلف أوجه النظر وعبر مختلف الاختصاصات بما فيها العلوم الإنسانية والفلسفة وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والعلوم السلوكية وعلم المعرفة والمعلوماتية وعلم الأعصاب والصحة والتغذية، إلخ. **[الملاحظة التقنية 5–1، أبرز نظريات التعلم]**. ومؤخراً، شهدنا بروز "علوم التعلم" القائمة على علم الأعصاب والتي تسهلها التطورات التكنولوجية التي تسمح بتحليل النشاط الدماغي أثناء عملية التعلم. وفي الوقت نفسه، يتزايد الاعتراف بما وثّقته نظرية التعلم الاجتماعي قبل فترة طويلة ألا وهو أن التعلم هو بالأساس ظاهرة اجتماعية أو جماعية. وقد وضع هذا الاعتراف في صميم العملية التربوية ما كان يُعتبر بازدراء "المهارات المرنة" و"نتائج التعلم الاجتماعي" **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الكفاءات]** ليس ككفاءات بحد ذاتها وحسب بل كمسهل لاكتساب "المهارات الصلبة" و"نتائج التعلم المعرفي" ذات التقدير العالي. ويدفع التكامل بين علم الأعصاب ونظرية[14] التعلم الاجتماعي حدود فهم التعلم ليصبح عملية حاسمة. ويبرز تراكم الأدلة البحثية المتعلقة بالتعلم من العلوم الطبيعية والاجتماعية تمييزاً دقيقاً بين *التربية والتعلم* مع تقدّم التعلم على التربية وإقصاء التربية إلى حد ما باعتبارها خطاباً قديم العهد وأقل جاذبية.

[14](بندورا 1977)

يطغى التعلم على خطابات القرن الواحد والعشرين المتمحورة حول التربية وهو يبرز بقوة في الوثائق الأساسية على غرار تقرير ديلور (1996) حيث تبدأ كل ركيزة من ركائز التعليم في القرن الواحد والعشرين *بالتعلم*. وتتمحور عناوين استراتيجيات التعليم الحالية لدى كل الوكالات التنموية الرئيسية حول *التعلم* وليس التعليم. *فالتعلم* هو الموضوع الرئيسي في منتديات السياسات **[الملاحظة التقنية 5-2، المقررات الرئيسية للمحفل الدولي للسياسات المتعلقة بالتعلم لعام 2011]**. ويصبح *التعلم* "الصفة المؤهلة" للعمليات التربوية الأخرى على غرار التقييم والقيادة. وإذا بمفاهيم مماثلة *"للتقييم من أجل التعلم"* **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التقييم]** و*"قيادة التعلم"* **[الملاحظة التقنية 5-3، التمييز بين قيادة التعليم وقيادة التعلم]** تصبح أكثر شيوعاً. ويُستخدم *التعلم* حتى لتمكين المؤسسات البشرية وغيرها من الهيكليات بما يكفي للتحدث عن مجتمعات التعلم ومؤسسات التعلم وأمم التعلم ومدن التعلم! كما أن بروز *التعلم* كمفهوم وليس كمجرد عملية يفصل أيضاً ما كان يربط لسوء الحظ *التعليم بالتمدرس*. وقد أصبح التعليم من باب الخطأ موازياً للتمدرس لدرجة أن التعليم الذي لا يحصل في المدارس أشير إليه بمصطلح مختلف وهو "لا نظامي" واعتبر من الدرجة الثانية أو غير رسمي ويكاد يكون عرضياً! ويتم الاعتراف بالتعلم من باب الصواب على أنه يحصل في كل زمان ومكان وعلى المدى الحياة.

وقد أعطى "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" الأسبقية *للتعلم* على *التعليم*. فالتعلم عملية طبيعية لكل الكائنات الحية وللكائنات البشرية بصورة خاصة. فالكائنات البشرية كائنات متعلمة بالفطرة والتعلم أساسي لبقاء الإنسان ولتطوره وتقدمه وإبداعه وحتى فرض سيطرته. أما التعليم فهو مركب إنساني وقد أنشئت الأنظمة التربوية بالدرجة الأولى لإعطاء هيكلة *للتعلم* والتحكم به وتسهيله بطريقة مركزة. وإن النضوج في الإدراك بأن النظم التربوية هي بالإجمال غير فاعلة في تسهيل التعلم المرجو وإعادة تركيز الاهتمام على التعلم يشكل *"عودة إلى الأسس"* تعطي نفحة جديدة. ويثير واقع فشل عدد بارز من النظم التربوية في تسهيل التعلم، لا بل أسوأ من ذلك في إحباط "الفطرة البشرية" الطبيعية "للتعلم"، مخاوف كبيرة. ولكن التحدي لا يكمن في التحريض ما بين *التعلم والتعليم* بل في *إعادة اعتبار التعلم عملاً رئيسياً في المشاريع التربوية*؛ كما يكمن في استخدام التركيز الحالي على *التعلم* لفك الربط بين *التعليم والتمدرس* ولتأمين الاستثمار الأقصى للسياقات والمسارات والقنوات المتعددة *للتعلم* بما في ذلك تلك التي تمكّنها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويبرز السؤال المحوري في الأداة التحليلية هذه [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] في ما

يلي: **ما هي المعوقات الحاسمة أمام جعل التعلم العمل الرئيسي لنظامنا التربوي العام وكيف يمكن إزالة هذه المعوقات؟**

2. التشخيص والتحليل

فهم التعلم وتحديد مكانته

1. ما هو مفهومنا للتعلم بمقابل التعليم من جهة والتمدرس من جهة أخرى؟ كيف يتشارك أصحاب المصلحة الأساسيون هذا الفهم؟ أين هو الدليل على تشاركه؟ ما هي مكانة التعلم في نظامنا التربوي؟ مثلاً، هل يحفّز التعلم السياسات والاستراتيجيات والبرامج والعمليات الأخرى والمنظمات والأطر التمويلية ومصادر الموارد الأخرى التربوية، إلخ.؟ أين هو الدليل على أن التعلم يحفّز نظامنا التربوي؟ كيف يوثق هذا الدليل وكيف يرصد؟ هل إن تعلم كيفية التعلم من المحصلات الواضحة لنظامنا التربوي العام؟ كيف ندعم تحقيق هذه النتيجة؟ كيف نرصد تحقيقها؟
2. كيف نصف أشكال التعلم المختلفة؟ ما هي هذه الأشكال المختلفة في نظامنا التربوي؟ كيف نضمن التكامل بين هذه الأشكال؟ ما مدى تأثير هذا التكامل؟ أين الدليل على هذا التأثير؟ كيف نرفع هذا التكامل والأثر إلى أقصى حد؟
3. كيف يؤثر فهمنا ومعرفتنا بأثر التعلم في العمليات التربوية الأخرى على غرار التقييم والتدريس والإدارة والحوكمة؟ كيف يؤثر ذلك في الموارد الأساسية على غرار المناهج والمواد التعليمية والمدرسين والبيئة المادية والاجتماعية النفسانية، إلخ.؟ ما هو الدليل على هذا الأثر؟ كيف نضمن إبقاء هذا الأثر حديثاً؟ [الملاحظة التقنية 5–4، المنظور الإدماجي حول تعلم التلاميذ].

استخدام أدلة الأبحاث الحالية لدعم التعلم الفعلي وللابتكار

1. ما الذي نعرفه عن الأدلة البحثية المعنية بالتعلم؟ كيف نضمن اطلاع أصحاب المصلحة الرئيسيين على هذه الأدلة؟ من هم أصحاب المصلحة؟ كيف نضمن إبقاء هذه المعارف حديثة؟ كيف تُترجم هذه الأدلة إلى وقع ملموس؟ أين الدليل على هذا الوقع؟ كيف نرفع هذا الوقع إلى أقصى حد؟ كيف نؤمّن استدامة الرابط بين الدليل البحثي والممارسة والعكس بالعكس؟
2. ما هي ابتكاراتنا الحديثة لتعزيز تسهيل التعلم فعلياً إلى أقصى حد؟ كيف تطلق هذه الابتكارات؟ كيف تُرصد مع توثيق لآثارها؟ عندما يكون لها أثرٌ ملحوظ كيف تجري مضاعفته؟

تأمين الإنصاف في التعلم الفعلي

1. كيف نضمن الإنصاف في فرص التعلم الفعلي؟ ما هي الأبعاد أو العوامل المحفزة لهذا الإنصاف؟ كيف نرصد الإنصاف في فرص التعلم الفعلي؟ ما هي الأدلة المباشرة و/أو غير المباشرة؟

3. أولويات العمل

1. ما هي التحديات والقيود الرئيسية التي علينا معالجتها لتحقيق التعلم الفعلي في نظامنا التربوي؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدها في فهمنا لعمليات التعلم لكي تتمكن الاستراتيجية والسياسة القائمتين على الأدلة من جعل نظامنا التربوي يحقق التعلم النوعي لكل المتعلمين لدينا؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟ ما هي الشراكات والموارد المستلزمة لتطبيق الخطوات المحددة؟

6. الأداة التحليلية: التدريس

1. المقدمة

يُعد التدريس من أكثر العمليات المباشرة لدعم التعلم ولتمكين المتعلمين من اكتساب الكفاءات المتوقعة. ما يحصل في قاعة الصف بالغ الأهمية بالنسبة إلى نوعية التعليم[15]. وتظهر الأبحاث أن النظر في خلفية المدرّس وحدها غير كافية لتحديد ما يحصل فعلاً داخل قاعة الصف[16]: فالمدرسون والتدريس أمران منفصلان وإن كانا متداخلين بشكل وثيق. فعمليتا التدريس والتعلم حاسمتان لنوعية التعليم وفعالية تجارب التعلم وكذلك لإنصاف نوعية التعليم وللتعلم. يتعلم الأفراد بطرق مختلفة لذا يجب أن يتلقوا التعليم بشكل مختلف. وليبلغ المتعلمون طاقاتهم القصوى يجب أن تكون أساليب ومقاربات التدريس ومنهجيات تقييمه مفهومة بشكل جيد من قبل أولئك الموكلة إليهم عملية التدريس ولأولئك الذين يصنعون القرارات المتعلقة بالتعليم. وتظهر الأبحاث أن التكيف مع السياق مهم إذ أن الدول المختلفة والتلاميذ المختلفين قد يستلزمون محتوى تدريس مختلف (من حيث معرفة المواد ووسيلة التدريس) ومستويات مختلفة من الهيكلة تستجيب لخلفيات التلاميذ بشكل خاص. ومن هنا تبرز أهمية التقييم المحوري لوجاهة كل من الأهداف الحالية والمخططة (من حيث محتوى وهيكلية وسياق التدريس) وفقاً للسياقات المختلفة. ما هي أنواع التدريس المؤمّنة التي تتأثر/تتقيد بالمتعلم وبيئة التعلم وبالمدرّس وثقافة التدريس. وتظهر الأبحاث[17] أن الدول التي نجحت في تحسين نظامها التربوي اتّبعت عدداً من المبادئ العامة وصمّمت تدخلاتها لملاءمة الوضع الحالي لنظامها التربوي. **[الملاحظة التقنية 6–1: الخصائص المشتركة للتدريس الجيد].**

تهدف هذه الأداة التحليلية بالإجمال [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] إلى دعم تحليل كيفية مساهمة عمليات التدريس في نوعية وإنصاف التعليم العام وفي التعلم الفعلي. **والسؤال الرئيسي الذي تطرحه**

---

[15] تقرير اليونسكو للرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع لعام 2005 (2004)، موجبات النوعية.

[16] برنارد ج. م.، تياب ب. ك. وفيانو ك. (2004). خلفيات المدرسين ونوعية التعليم الابتدائي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الناطقة باللغة الفرنسية: جدول ومنظور 10 سنوات من الأبحاث في إطار برنامج تحليل النظم التربوية (PASEC). PASEC: مؤتمر وزراء التعليم في البلدان الناطقة بالفرنسية (CONFEMEN).

[17] ماكنزي وشركاه (2010) كيف تواصل أكثر النظم المدرسية المحسنة في العالم تحسنها.

هذه الأداة التحليلية هو التالي: هل تسهّل أو تعيق عمليات التدريس لدينا حصول كل المتعلمين على التعليم النوعي وتجارب التعلم الفعلي؟ يسهل النظر في هذا السؤال الرئيسي عبر طرح بعض الأسئلة المحورية المتعلقة بالعناصر الرئيسية المؤثرة في التدريس.

2, التشخيص والتحليل

فهم عملية التدريس الفعلي

1. ما هو فهمنا العملاني للتدريس الفعلي أو النوعي؟ من يحدد هذا الفهم؟ ما هو دور الأبحاث والابتكار في تحديدنا العملاني للتدريس الفعلي أو النوعي؟ ما الذي يثبت أن دليلنا يرتكز على الأبحاث والابتكار؟ كيف يوثق هذا الفهم وتتم مشاركته؟ ما هو الدليل على تشاركه؟ كيف يأخذ هذا الفهم بعين الاعتبار تنوّع البيئات التربوية والمتعلمين والمدرسين كعناصر أساسية في تحديدنا للتدريس النوعي/الفعلي؟
2. كيف نجمع المعلومات حول وسائل التدريس الرئيسية [الملاحظة التقنية 6–2، وسائل تدريس مختلفة] والمراجع المستخدمة في نظامنا التربوي العام؟ كيف يجري اختيار هذه المراجع؟ إلى أي درجة تنجح هذه المراجع في تيسير فعالية التعلم واكتساب الكفاءات المرجوة؟ ما هو الدليل على فعاليتها؟

الإنصاف والتدريس الفعلي

1. كيف نتأكد من حصول جميع المتعلمين في نظامنا التربوي العام على التدريس الفعلي كما حددناه عملانياً؟ ما هو الدليل على الوصول المنصف إلى التدريس الفعلي؟ إن كان هنالك انعدام للإنصاف، ما هي الإجراءات التصويبية المتوافرة لدينا؟ ما هو الدليل على نجاعة هذه الإجراءات؟ كيف نتعقب الآثار المتفاوتة للتدريس الفعلي على مختلف المتعلمين؟ ما هي أبعاد التنوع التي نستخدمها لتعقب الآثار المتفاوتة؟

رصد ودعم التدريس

1. ما هي الآليات المتاحة لدينا لتحديد وتوثيق التدريس غير الفعلي؟ حالما تحدد هذه، ما هي الخطوات التصويبية التي نعتمدها؟ ما مدى انتظام و/أو مأسسة هذه الإجراءات التصويبية؟ ما مدى فعالية هذه الإجراءات في دعم التدريس الفعلي؟ ما هو الدليل على نجاعة هذه الإجراءات؟
2. من يقيّم التدريس؟ من هم أصحاب المصلحة المعنيون؟ كيف يجري اختيار أصحاب المصلحة الذين يقيّمون التدريس؟ هل يشكل المتعلمون والأهل والمدرسون جزءاً من أصحاب المصلحة هؤلاء؟ ما مدى فعالية مشاركة أصحاب المصلحة؟ أين الدليل على هذه الفعالية؟ كيف نستخدم التغذية الراجعة المستنبطة من تقييم فعالية التدريس؟ أين الدليل على هذا الاستخدام؟ ما كان وقع هذا الاستخدام؟ أين هو الدليل على هذا الوقع؟
3. كيف تُستخدم نتائج التقييمات الوطنية والإقليمية والدولية في تقييمنا لعملية التدريس؟
4. كيف ندعم ونحفز التدريس الفعلي؟ كيف نؤمّن استدامة التدريس الفعلي؟ [الملاحظة التقنية 6–3، الحرية التربوية أو المنهاج المعياري]

شروط التدريس

1. كيف نحدد بطريقة عملانية البيئات الداعمة و/أو المحفزة للتدريس الفعلي وفقاً لتحديدنا العملاني له؟ ما هي مستويات هذه البيئات؟ ما هي الخصائص الرئيسية لهذه البيئات؟ ما هي الخصائص التي لها أكبر وقع ممكن؟ كيف تتجلى هذه الخصائص عبر مختلف سياقات نظامنا التربوي العام؟ أين الدليل على أثر هذه البيئات و/أو عناصرها الخاصة في مختلف السياقات المحددة؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول بيئة التعلم]**
2. إلى أي مدى وبأي طريقة تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم لتحقيق نتائج التعلم المرجوة؟ هل نعرف ما إذا كان إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد حسّن من فعالية التدريس كما حددناها عملانياً؟ أين الدليل على هذا التحسّن؟

3. أولويات العمل

1. ما هي أوجه القوة الخاصة لدينا لتحقيق أهدافنا المتعلقة بالتدريس الفعلي؟ ما هي مكامن المشاكل التي تعيق التدريس الفعلي؟
2. ما هي التغيرات التي يجب النظر فيها لتحسين نتائج عملية التدريس بدرجة أكبر؟ ما هي المجالات الرئيسية الأخرى إلى جانب قاعة الصف التي يجب إدماجها في خطط الإصلاح والتحسين لدينا؟
3. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدها لتتمكن الاستراتيجية والسياسة القائمتين على الأدلة من تحسين التدريس في مدارسنا بغية تحقيق هدف تأمين التعليم النوعي للجميع؟
4. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟

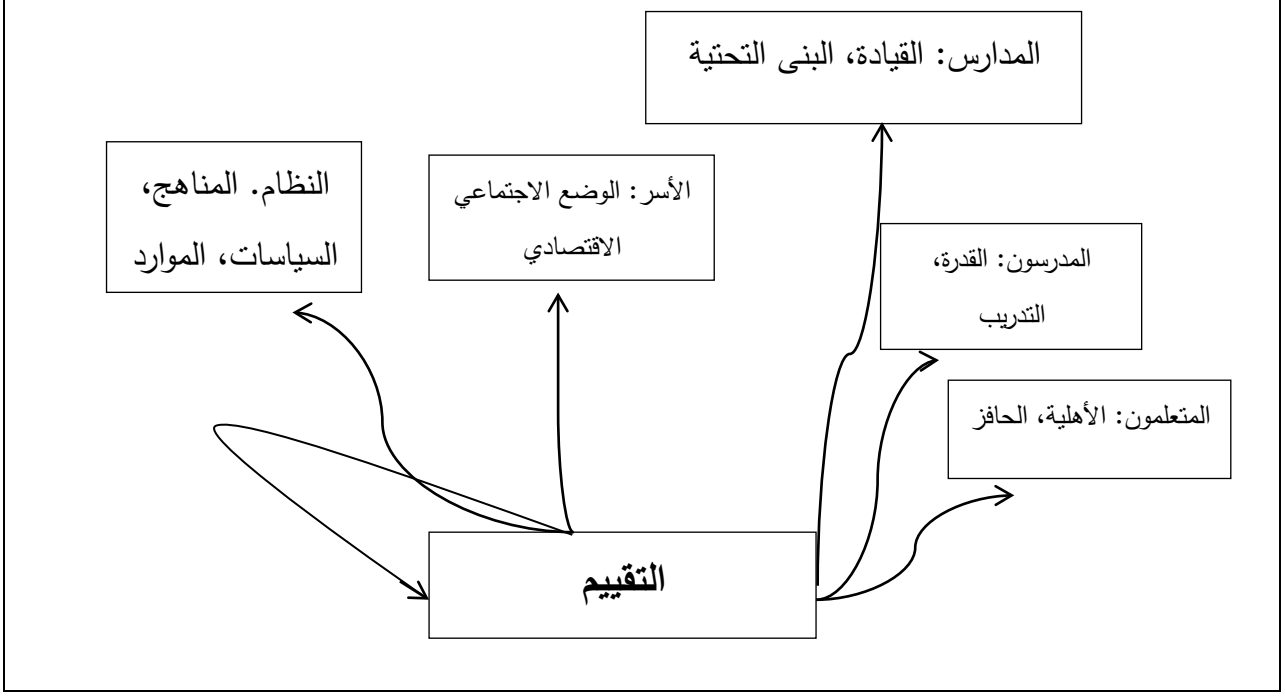
7. الأداة التحليلية: التقييم

1. المقدمة

يجسد عادة المنهاج أو البرنامج التربوي طبيعة ونطاق نتائج التعلم التي يجب تحقيقها عند مستويات مختلفة من نظام التعليم العام والطرق التي يجب من خلالها تحقيقها. أما المنهاج فهو يستند عادةً إلى الأهداف والأولويات التنموية الوطنية **(الأداة التحليلية حول الموائمة/الاستجابة)**. ويعمد التدريس **[الأداة التحليلية حول التدريس]** والتعلم **[الأداة التحليلية حول التعلم]** إلى تشغيل هذه النتائج ووضعها قيد التنفيذ. ويتأكد التقييم مما إذا تم تحقيق النتائج المحددة مع أنها قد تشكل مدخلاً إلى حدوث و/أو توجيه التعلم. ويبقى مدى تحقيق النتائج المحددة **[الأداة التحليلية حول الكفاءات]** مؤشراً مهيمناً[18] إن لم يكن حصرياً لنوعية التعليم بالإضافة إلى فعالية تطبيق المنهاج والتدريس والتعلم. بمعنى آخر، لا تتمكن إجراءات التقييم عادة إلا من تجسيد عناصر تعلم محدودة قد برزت في مجالات محددة بصورة خاصة، على سبيل المثال تعليم القراءة والكتابة والحساب.

[18] بشكل عام، من المهم التشديد على أن التقييم لا يتمتع بمهمة وصفية وحسب (أي الإشارة إلى حالة النظام) بل بمهمة معيارية أيضاً. بمعنى آخر، هنالك آلية تعلم وتدريس للاختبارات معترف بها. وقد يحدث ذلك على المستوى المحلي والوطني وهو ليس ظاهرة سلبية بشكل جوهري ولكنه ظاهرة على "المقيّم" الإلمام بها ليتمكن من توجيه عملية التعلم/التدريس بشكل فعال. على صعيد التقييمات الدولية، لقد عُرفت هذه العملية بمصطلح "مفعول PISA " (أي توجيه آليات التحقيق نحو بلوغ نتائج التعلم التي يهدف إليها برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)).

الرسم 1. أهداف التقييم التربوي

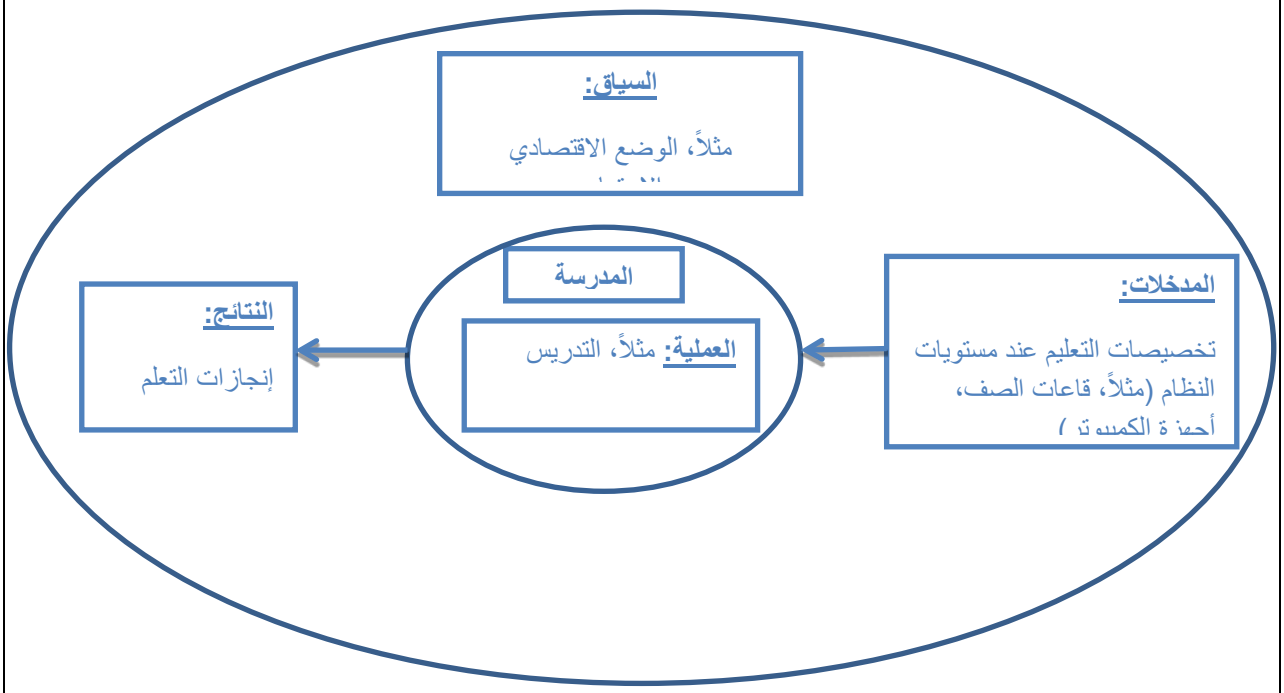


يشكل التقييم بحد ذاته عملية تربوية مختلفة، فهو يختلف بحسب الهدف (الملاحظة التقنية 7–1) وأشكال التقييم[19] ومجالاته. وكان لا بد من إجراء تمييز أولي بين التقييم *لأجل* التعلم وتقييم التعليم. فالأول يتعلق بعمل التقييم كعملية تربوية، ومن هنا تبرز أهمية التغذية الراجعة للمتعلم[20]. ومع ذلك، فإن تقييم التعلم على مستوى منهجي ضروري بغية رصد إنجازات النظام التربوي ككل، وبوسع هذا التقييم على المستوى نفسه أن يؤدي إلى استخلاص دروس (حول السياسات) تسمح بتحسين الأداء المنهجي ومن هذا المنطلق، وعلى المستوى نفسه، قد يحصل "التقييم لأجل التعلم" (مع أن هذه العبارة لا تُستخدم عادة للإشارة إلى التعلم المنهجي).

[19]بالإضافة إلى غايات التقييم، قد تختلف أهداف هذا التقييم أيضاً إلى حد بعيد، مثلاً لتقييم الأداء المنتظم بكليته يجري تقييم التلاميذ. ومع ذلك لا يكون التلاميذ الهدف الرئيسي لعملية التقييم – بل النظام (الاطلاع على الرسم 1. أهداف التقييم).

[20]وليام د. (2010). دور التقييم البناء في بيئات التعلم الفعلي. هـ. دومونت، ود. إيستانس، وف. بينافيدس. *طبيعة التعلم استخدام الأبحاث كمصدر وحي للممارسة* (ص. 135–159). باريس: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

الرسم 2: نموذج الـCIPP العام المُستخدم من قبل مختبر أميركا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم.



ولهذه الغاية تستخدم عادة عمليات التقييم الواسعة النطاق المماثلة أدوات لتقييم العوامل المرتبطة بالتعلم بالإضافة إلى الاختبارات الفعلية التي تندرج عادة في إطارٍ مماثل لنموذج "CIPP" العام (CIPP تعني السياق والمدخلات والعملية والمنتج، راجع الرسم 2. أعلاه) الذي يستخدمه مثلاً مختبر أميركا اللاتينية لتقييم نوعية التعليم (LLECE).

تهدف هذه الأداة التحليلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل][21] إلى مساعدة المستخدمين في تشخيص ما إذا كان نظام التقييم الحالي يشكل جزءاً من معوقات بلوغ أهداف نوعية التعليم المرجوة و/أو المعلن عنها ومدى تشكيله جزءاً من تلك المعوقات. أما السؤال الرئيسي في تشخيص أنظمة التقييم لدينا فهو: **كيف تستطيع عمليات التقييم المساهمة في تحسين نوعية نظامنا التربوي وفعالية التعليم؟** ويتطرق

[21] وصلة إلكترونية إلى النسخة الأطول لحزمة الأدوات هذه.

التشخيص إلى هذا السؤال المحوري عبر طرح بعض الأسئلة الرئيسية المتعلقة بسياسات وأطر وأساليب التقييم الحالية وآليات التطبيق وأنظمة استخلاص العبر المناسبة من نتائج التقييم واستخدام هذه الأخيرة لتحسين النواحي المختلفة لعمليات التعليم ومحصلاته.

2. التشخيص والتحليل

سياسات وأطر وأساليب التقييم

1. هل لدينا استراتيجية/سياسة/ورقة موقف وطنية حول التقييم التربوي؟ إن كان الجواب نعم، ما مدى حداثتها؟ ما هي المستويات التربوية (من حيث التصنيف الدولي المقنن للتعليم ومن حيث الموقع (محلي – إقليمي – وطني)) والمواد التي تغطيها هذه الورقة؟ هل جرى تقييمها؟
2. إلى أي مدى يرتبط اختيار غايات وأهداف واختصاصات التقييم بشكل مباشر، مثلاً في التقييمات الوطنية، بما يعتبره البلد مهماً على صعيد نتائج التعلم للمتعلمين *وليس* ما هو سهل التقييم؟ **(الملاحظة التقنية 7–2) [الأداة التحليلية حول الكفاءات] [الأداة التحليلية حول المنهاج]**
3. ما هي المعايير المستخدمة لتحديد تغطية التقييم والمستوى الذي تتم عنده التقييمات الوطنية؟ هل ترتبط هذه المعايير بأهداف وغايات التقييم الواضحة؟ هل من دليل على أن التغطية والمستويات التي تتم عندها عمليات التقييم تساهم في تحسين نوعية النظام التربوي؟
4. بشكل عام، ما مدى فعالية التقييم في هذا البلد؟ ما هي غاياته؟ هل هو شامل للجميع وبأي طريقة؟ ما هو الدليل على ذلك؟ هل نعرف ما مكانة النظام من حيث نتائج الإنجازات عند كل مستوى؟ **[الأداة التحليلية حول الإنصاف والإدماج]**

تطبيق التقييم

1. إن كان هنالك من سياسة تقييم تربوي فهل جرى تطبيقها/تفعيلها؟ كيف نعرف ذلك؟ عند أي مستويات تطبق عملية التقييم هذه؟ وما هي أهدافها؟

2. هل من دليل على تطبيق عمليات التقييم وفقاً لقواعد الممارسة الجيدة بما في ذلك الإدماج؟ وعلامَ يرتكز ذلك؟ **[الأداة التحليلية حول الإنصاف والإدماج]**
3. من يُجري عملية التقييم؟ كيف يختلف ذلك وفقاً لنوع التقييم؟
4. كيف تحدد مفاهيم الاختبارات (أي كيف تطوّر بنود الاختبار) وما هو الأساس المفاهيمي وراء ذلك؟ (مثلاً، تحليل المنهاج/البرنامج الدراسي أو بالأحرى توجيه "مهارات الحياة"). ما هي أساليب المقاييس الذهنية والتقنيات المستخدمة لتصنيف البنود[22] ومدى أخذ خصائص هذه البنود بعين الاعتبار في تطوير اختبارات الإنجازات التربوية؟ هل تُستخدم الأسئلة المفتوحة والمقفلة؟ من حيث تحديد مفهوم الاختبار، هل يجري المزج بشكل جيد بين الاختبارات المعيارية وغير المعيارية؟ (الملاحظة التقنية 7–3، التقييم البديل).
5. هل تقيس عمليات التقييم أيضاً "العوامل الملحقة" التي تسهّل عملية التحليل؟ (مثلاً، النظر إلى العمر والنوع الاجتماعي والوضع الاجتماعي والاقتصادي وغيرها من المعلومات المتعلقة بالخلفية) **[الأداة التحليلية حول الإنصاف والإدماج]**
6. إن كان ذلك ممكناً، كيف تُعالج البيانات وتدخل إلى نظام معلومات مركزي؟
7. ما هو الدليل على أن المشاركة في تقييمات النوعية الدولية (LLECE وPISA وSACMEQ وغيرها) تساعد في مقارنة نوعية نظامنا التربوي؟ ما كانت تجربتنا وتجربة الدول الأخرى في مجال التقييمات الدولية؟ وإن لم نشارك فيها فهل جاء ذلك نتيجة قرار متعمّد؟ وفي هذه الحالة، ما هو السبب؟

استخدام نتائج التقييم

1. ما هي الآليات المتوافرة لدينا لجعل تقويم نتائج عملية التقييم تؤمّن المعلومات للسياسة والممارسة التربوية (في الصف والمدرسة وعلى المستوى الإقليمي والوطني)؟ هل نلجأ غالباً إلى هذه

[22]"من خصائص بنود المقاييس الذهنية الرئيسية درجة الصعوبة والتمييز، ولكن هنالك خصائص أخرى أيضاً. غالباً ما تحدد صعوبة البند باستخدام "تحديد المقاييس" وفقاً لمنهجيات الأبحاث. وتسمى هذه العملية "معايرة البند". وتزداد أهمية نماذج تحديد المقاييس الجديدة على غرار 2PL و3PL.

الآليات؟ ما هو الدليل على أننا نجري عمليات التقييم بطريقة هادفة ومنهجية؟ **[الأداة التحليلية حول الموائمة] [الأداة التحليلية حول الحوكمة].**

2. كيف نفسّر محصلات تقويم عملية التقييم وكيف نحرص على أن التقييمات التربوية تترك الأثر المرجو في تحسين نوعية نظام التعليم وفعالية التعلم؟ كيف نؤمّن نشر تقييمنا لنتمكن من التركيز على تحسين الأداء؟ كيف ترتبط بيانات النتائج بمتغيرات أخرى على غرار البيانات المالية التي تسمح بإجراء تحليلات متينة؟ **[الأداة التحليلية حول التمويل]**
3. هل تُنشر نتائج التقييم ومن تشمله عملية النشر؟ (مثلاً، نتائج كل تلميذ إلى الأهل/الأولياء، ترتيب المدارس إلى الجمهور العام، إلخ.) **[الأداة التحليلية حول الحوكمة]**

3. أولويات العمل

1. ما هي المجالات الرئيسية التي يجب التطرق إليها بشكل عاجل لتأمين مساهمة التقييم في نوعية نظامنا التربوي؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدها لغايات وضع سياسة وممارسة قائمتين على الأدلة والتقييمات الوطنية وعلى صعيد المدارس؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟

8. الأداة التحليلية: المنهاج

1. المقدمة

المنهاج هو رزمة منهجية ومتعمدة للكفاءات (أي المعرفة والمهارات والسلوكيات التي تقوم على القيم) التي يتوجّب على المتعلمين اكتسابها عبر تجارب التعلم المنظمة في الإطار النظامي واللا نظامي (الملاحظة التقنية 8–1: المعاني المختلفة للمناهج). ويلعب المنهاج الجيد دوراً أساسياً في صقل مهارات التعلم مدى الحياة وكذلك السلوكيات والمهارات الاجتماعية على غرار التسامح والاحترام والإدارة البناءة للتنوّع وإدارة النزاعات بشكل سلمي وتعزيز واحترام حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين والعدالة والإدماج. وفي الوقت نفسه، يساهم المنهاج في تطوير المهارات الفكرية واكتساب المعارف المعنية التي يحتاج المتعلمون إلى تطبيقها في سياق دراساتهم وحياتهم اليومية والمهنية. كما تتزايد مطالبة المنهاج بدعم التنمية الشخصية للمتعلمين من خلال المساهمة في تعزيز احترامهم الذاتي وثقتهم بالنفس وتحفيزاتهم وطموحاتهم. كما أن هنالك العديد من التحديات الجديدة والناشئة التي تواجه التعليم ومتطلبات المنهاج على غرار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة؛ والتفاهم بين الثقافات؛ والتنمية المستدامة؛ وتعلم العيش المشترك؛ والإيدز وفيروسه؛ ومهارات الحياة؛ وتطوير الكفاءات مدى الحياة. ومن خلال وظيفة المنهاج التوجيهية للعناصر التربوية ولأصحاب المصلحة، قد تلعب وثائق ومواد المناهج الواضحة والملهمَة والمحفزة دوراً محورياً في ضمان نوعية التعليم. ويتولى المدرسون تطبيق المنهاج إلا أن ذلك يعتمد على نوعية استراتيجية التدريس والتعلم ومواد التعلم والتقييم. ويتطرق عدد من الأدوات التحليلية إلى عملية تطبيق المناهج والمسائل المتصلة، وتشكل هذه الأدوات التحليلية "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" التابع لليونسكو الذي تشكل هذه الأداة التحليلية إحدى أدواته. **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول المدرسين والتدريس والتعلم]**

تهدف هذه الأداة التحليلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] إلى دعم الهيئات التربوية الوطنية (أي صانعي القرار وخبراء المناهج ومدربي المدرسين وخبراء التقييم) في تنفيذ مسح حاسم لـ"نظام" المناهج لديها بغية تحديد نقاط القوة التي يجب البناء عليها وكذلك نقاط الضعف/النواقص التي تعيق نوعية التعليم. **والسؤال الرئيسي بالنسبة إلى هذه الأداة التحليلية هو ما إذا كان المنهاج المتوافر لدينا يمكّننا من**

إكساب المتعلمين أنواع الكفاءات (أي المعارف والمهارات والسلوكيات التي تقوم على القيم التي نستلزمها لنوع المجتمع الذي ننوي بناءه) والتحديات التي على الناس مواجهتها اليوم وفي الغد، أو لا. ويمكن معالجة هذا السؤال الرئيسي عبر تقييم مواءمة المنهاج للأهداف التنموية الوطنية وفعالية سياسات المناهج بالإضافة إلى تطوير وتصميم وتخطيط المناهج. كما يشكل رصد وتقييم عملية تطبيق المناهج واستجابتها للتحديات والمستلزمات الجديدة عنصراً حاسماً يجب تقييمه. ويطرح قسم التشخيص والتحليل أدناه بعض الأسئلة الرئيسية في كل من مراحل تطوير وتطبيق المنهاج وذلك لدعم نقاش هيكلي حول المسائل الرئيسية المتعلقة بالمناهج وتأثيرها في نوعية التعليم.

2. التشخيص والتحليل

تطوير وجاهة المناهج

1. ما الذي يريد البلد/المجتمع إنجازه في ما خص التطور الشخصي للمتعلمين ورفاهية ورقي المجتمع؟ وإلى أي مدى تجيد المناهج عكس هذه الرؤيا التربوية؟
2. ما هي آليات جعل المناهج تستجيب لسياسات واستراتيجيات التنمية الوطنية؟ هل من دليل على نجاعة هذه الآليات؟
3. ما مدى حسن مواءمة الكفاءات الرئيسية/الأساسية/المتقاطعة المحددة في المناهج مع أهداف السياسة التربوية؟ هل من دليل على أن هذه الكفاءات الرئيسية قد وضعت في صميم عملية تطوير المناهج؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الكفاءات]**
4. كيف يشارك أصحاب المصلحة التربويون (المدرسون والمتعلمون والقطاع الخاص والمجتمع المدني) في تطوير رؤيا المنهاج والسياسات الملائمة للمنهاج؟
5. هل من دليل على أن مشاركة هؤلاء قد أحدثت فرقاً؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الحوكمة]**

تخطيط وتصميم ومحتوى المنهاج

1. هل من دليل على أن تطوير المنهاج قد حظي بقيادة وتوجيه فعالين وفقاً لرؤيا التعليم/المنهاج المحددة ومعايير الجودة؟ (أي هل هنالك مؤسسات/وكالات معروفة علناً ومعترف بها لوضع المناهج وكذلك قادة معروفون لعمليات وضع المناهج)؟ هل جرى تطوير خطوط توجيهية لتوجيه تصميم وصياغة وقيادة وتطبيق ومراجعة المنهاج؟ هل تؤخذ هذه الخطوط التوجيهية بالحسبان في نتائج عمليات تقويم المنهاج؟ هل يدرج المنهاج في مجموعة من الوثائق العامة على غرار أطر المناهج والبرامج التعليمية (مناهج المواد) والكتب المدرسية وكتيبات المدرسين وكتيبات التقييم؟ كيف يشارك أصحاب المصلحة في هذه العملية؟ (الممارسة الواعدة 8–1، البوسنة والهرسك).
2. ما هو الدليل المتوافر على بناء المناهج على مفاهيم ومقاربات تعلم حديثة وعلى حسن اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي؟ (أي هل من تشديد على التعلم المتمحور حول المتعلم والتعلم الشامل؟ هل من مجالات ومواضيع تعلم واسعة تراعي الاستمرارية الهادفة والترابط والتوازن وإدماج المناهج وتكون ملائمة لعمر/مرحلة التطور وتراعي كذلك المنهاج الرئيسي والمناهج المتفاوتة؟ كيف تؤخذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم الإلكتروني بعين الاعتبار لتحسين نوعية المناهج والتعلم؟)**[الوصلة إلى الأدوات التحليلية حول التدريس والتعلم والإنصاف والإدماج] (الملاحظة التقنية 8–2 ما الذي يكوّن المناهج النوعية؟)**
3. ما مدى حسن تغطية المنهاج للمسائل المتقاطعة والناشئة؟ (أي ما هي المسائل "الحالية" التي يجب معالجتها؟ كيف ندمج المسائل المتنوعة مثل المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان والتربية على المواطنة والتعليم من أجل التنمية المستدامة وتعلم العيش المشترك – ثقافة السلام، التفاهم ما بين الثقافات، الإيدز وفيروسه، مهارات الحياة، الاستعداد للحياة والعمل. كيف يمكن إبقاء المنهاج مفتوحاً ومرناً في معالجة المسائل الجديدة/الناشئة...) (الممارسة الواعدة 8–2، فييت نام)
4. كيف نحافظ على التوازن بين الحاجة إلى تأمين المهارات الأساسية (أي القراءة والكتابة والحساب) والحاجة إلى إكساب المعارف المحددة في مختلف الاختصاصات، والحاجة إلى

معالجة المسائل المتقاطعة والناشئة على غرار تعلم العيش المشترك والتعليم من أجل التنمية المستدامة؟ **(الملاحظة التقنية 8-3، تحديد محتوى المناهج)** (الممارسة الواعدة 8-3، بوتسوانا).

تطبيق ورصد وتقييم المنهاج

1. ما هو الدليل على أن المدرسين والتلاميذ يلعبون دوراً فاعلاً في تحديد المنهاج وتطبيقه؟ (أي ما مدى حسن تدريب المدرسين وفهمهم للمنهاج؛ وهل يستطيع المدرسون المشاركة في عمليات تطوير المناهج؟ وهل المدرسون مستعدون للعب أدوار جديدة أي أن يكونوا مسهلين ومستشارين وميسرين ومطوري المناهج؟ وهل يشارك التلاميذ في اختيار وهيكلة نشاطاتهم التعليمية؟).
2. ما هو الدليل على أن تطبيق المنهاج مدعوم ببيئات تعلم ممكّنة؟ ما هو الدليل على أن المدارس تبذل الجهود لتحسين بيئاتها التعليمية؟ (أي استراتيجيات التواصل ومشاركة التلاميذ وتعزيز النفاذ إلى المنشآت والموارد التعليمية، والاستشارة وأخلاقيات المدرسة والنواحي الجمالية) **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول بيئة التعلم]**
3. ما مدى مواءمة التقييمات مع أهداف المنهاج؟ ما هي العناصر المرتبطة بالتقييم التي تعيق تطبيق المنهاج وبالتالي نوعية التعليم؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التقييم]**
4. هل من دليل على نظام قطري شامل لرصد وتقييم عمليات وضع المناهج؟ هل استخدم هذا الدليل في التطوير المتواصل للمناهج؟ ما هو الإثبات على تأثير تقييم المناهج والكتب المدرسية المرفقة على مراجعة المناهج والكتب المدرسية؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التدريس والتعلم]**
5. ما هي الخطوات المعتمدة لتأطير التطورات المستقبلية في عالم التعلم والمناهج؟ (أي مشاريع الأبحاث الوطنية و/أو الدولية والمؤتمرات الوطنية المتعلقة بالمناهج؛ والمنتديات وفرق العمل المنظمة لتحديد السياسات الاستباقية المتعلقة بالمناهج)

3. أولويات العمل

1. ما هي المجالات الرئيسية والقيود المعيقة التي لا بد من معالجتها بشكل طارئ لإنجاز تحسينات كبيرة في نوعية مناهجنا؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب ردمها لتطوير السياسة والممارسة القائمتين على الأدلة في مجال تطوير المناهج؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟

9. الأداة التحليلية: المتعلمون

1. المقدمة

تشدد الأداة التحليلية حول الكفاءات على نتائج التعلم – التي تشير إلى الكفاءات المكتسبة – كالدليل المطلق على نظام تربوي نوعي وعلى فعالية التعلم. أمّا المتعلمون فهم "المنتجون المطلقون" لنتائج التعلم، إذ يقع على عاتقهم اكتساب الكفاءات. وتساعد العناصر الأخرى – المدرسون والمنهاج وبيئة التعلم – في "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" التابع لليونسكو المتعلمين على توليد نتائج التعلم المرجوة. ولا يعتبر الإطار المتعلمَ كمستفيد من هذه العوامل المسهلة وحسب بل هو أيضاً "عنصر مستفيد ذاتياً"، و"مساعد" و"المورد البشري الأساسي" الذي يعتمد عليه نظام تربوي نوعي في تأمين فعاليته. ولكنّ أغلبية الأنظمة التربوية تعتبر المتعلم كجهة مستفيدة يجب العمل عليها ومساعدتها و/أو تطويرها. وفيما يحتاج المتعلم إلى تسهيلات إلا أنه لا يمكن لأي شيء و/أو أحد أن يتعلم نيابة عنه ولا يمكن أن يتحقق التعلم من دون قدرة المتعلم على الاستفادة ذاتياً. تُعتبر بالتالي النظرة إلى المتعلم على أنه مورد بشري أساسي ممكّن في الأنظمة التربوية النوعية كركيزة أساسية لبلوغ التعليم النوعي والتعلم الفعلي وتأمين استدامتهما.

وعلى غرار كل الموارد البشرية الرئيسية في أي مشروع منتج، يجب أن تستثمر المشاريع التربوية بتعقل واستراتيجية في المتعلمين كمنتجين أساسيين فيها. وتشير أدلة الأبحاث المتراكمة حول التعلم بشكل خاص والتعليم بشكل عام أنه لتحويل المتعلم إلى عنصر مستفيد ذاتياً وفعال، يجب تزويده بمختلف أنواع التسهيلات في مختلف مراحل الحياة. فعلى سبيل المثال، يجب أن تتولى التطورات في الأبحاث المتعلقة بالدماغ بشكل عام وليونة الدماغ بشكل خاص توجيه نطاق وطبيعة الاستثمارات وكذلك طبيعة الاستثمار الهادف إلى تمكين فعالية وكفاءة المتعلم في عملية التعلم **[الملاحظة التقنية 9–1، أبحاث الدماغ المتعلقة باحتياجات المتعلم المختلفة خلال حياته]**. ونحن ندرك اليوم أن الاستثمار في تطوير الطفل بشكل شمولي **[الملاحظة التقنية 9–2، HEDCI]** بين عمر 0 و8 سنوات يشكل عنصراً أساسياً مسهلاً لفعالية المتعلم في عملية التعلم خلال حياته. ويشكل الاستثمار في تطوير الطفولة المبكرة أكثر الاستثمارات فعالية في الموارد على المدى القصير والطويل **[الملاحظة التقنية 9–3، العائدات المتعددة القطاعات للاستثمار في الطفولة المبكرة]**،

وهي انطلاقة مبكرة للنمو المتبادل والتنمية الشاملة للجميع **[الملاحظة التقنية 9–4، أدلة متعلقة بالتنمية الشاملة للجميع]**. وفي الوقت نفسه، تطلعنا الأبحاث حول ليونة الدماغ على الفرص الملائمة للمتعلمين في سن متقدمة **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول المتعلمين مدى الحياة]**. بالنسبة إلى أميركا اللاتينية ومنطقة جزر الكاريبي، أجرى برنامج الأغذية العالمي حسابات تَبيّن من خلالها أن الحكومات تخسر دخلاً كبيراً جراء تدني الإنجاز في سوق العمل وتراجع نتائج التعلم بسبب النقص في نمو الدماغ الذي يعزى بدوره إلى نقص في التغذية[23].

وتتوافر الأدلة أيضاً من كل من العلوم الاجتماعية والسلوكية وعلم الفلسفة، وبشكل خاص نظرية المعرفة، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس، لا سيما علم نفس التعلم. ويحمل كل من علم نفس التعلم ونظرية المعرفة في طياته مؤشرات أساسية حول كيفية تسهيل فعالية المتعلم بأفضل طريقة ممكنة وكيفية ضمان بقاء المتعلم في صميم العملية التربوية بشكل عام وفي البيداغوجيا بصورة خاصة. وعلى المتعلم أن يكون في صلب العلاقة التربوية ويبرز التمكين هنا كأحد المفاهيم الرئيسية. كيف نتمكن من إنشاء بيئة تعلم تمكّن المتعلم من اكتساب ما يكفي من المعارف الذاتية حول حاجاته التعليمية لمطابقتها مع تأمين التعلم ومنح الطاقة/القدرة والثقة بالنفس والقدرة على تملّك المرء من حياته وتحكمه بمسيرته التعليمية وتخطي الحواجز والعوائق. **[الملاحظة التقنية 9–5، علم التربية المرتكز على المتعلم ونظرية المعرفة]**

مهما كان مصدر تنوّع المتعلمين، فإن المقاربة الحقوقية للتعليم واحترام حقوق الإنسان وموجبات الإنصاف الاجتماعي تمنح كل المتعلمين الحق في التعليم النوعي. وبالتالي، يعتبر "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" الإنصاف والإدماج من مداميك نظام التعليم العام النوعي **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الإنصاف والإدماج]**. وتستجيب أنظمة التعليم العام ذات النوعية الجيدة لتنوع المتعلمين بصرف النظر عن مصدر هذا التنوع. ولا يشكل الفشل في الاستجابة إلى تنوع المتعلمين انتهاكاً لحقوق الإنسان وحسب لا بل إهانة للحق في التعليم.

[23] كلفة الجوع: الآثار الاجتماعية والاقتصادية لنقص التغذية لدى الأطفال في أميركا الوسطى والجمهورية الدومينيكية. رودريغو مارتينيز وأندريس فيرناندیز، اللجنة الاقتصادية لأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، شباط/فبراير 2008.

وتسعى هذه الأداة التحليلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] إلى دعم جهود الدول الأعضاء في وضع المتعلم في صميم المشروع التربوي كمنتج رئيسي للكفاءات ونتائج التعلم المتوقعة. وتسهل الأداة تحليل الدول الأعضاء المعمق لتنوع المتعلمين وتساعد في استخلاص العواقب بغية تأمين التسهيلات الملائمة ليصبح المتعلم فاعلاً وفعالاً. ويشير الإطار إلى أن المتعلم مدى الحياة أو القدرة على التعلم مدى الحياة هي على الأرجح أبرز محصلة لنظام تعليم عام ذات نوعية جيدة. أما السؤال الحاسم الذي يطرح في هذه الأداة التحليلية فهو التالي: **ما هي العوائق الأساسية التي تمنع المتعلمين من كل الأعمار والخلفيات من أن يصبحوا ويبقوا متعلمين فاعلين وفعالين مدى الحياة وكيف يتوجب علينا تخطي هذه العوائق؟**

2. التشخيص والتحليل

نظرتنا إلى/منظورنا للمتعلمين

1. ما هي نظرتنا النظامية/الرسمية إلى متعلمينا؟ **[الملاحظة التقنية 9–6، النظرة المختلفة إلى المتعلمين]** من المعني في تحديد هذه النظرة؟ هل الأطراف التي يجب أن تكون معنية هي فعلاً كذلك؟ أين الدليل على مشاركتها؟ ما هي المحفزات التي تغيّر نظرتنا إلى المتعلمين؟ أين هي المؤشرات الرئيسية لهذا التغيير؟ وأين يتم توثيق النظرة المتغيرة؟

معرفة متعلمينا والاستجابة لحاجاتهم

1. كيف نتمكن من معرفة وفهم تنوع متعلمينا؟ ما هي العناصر الرئيسية لهذا التنوع؟ كيف تختلف هذه العناصر عبر السياقات الوطنية؟ كيف نستخدم بيانات التقييم لمعرفة متعلمينا وحاجاتهم؟ مثلاً، قد يظهر التقييم أن بعض المتعلمين يواجهون تحديات في التعلم.

2. أين الدليل على إلمامنا بتنوّع المتعلمين؟ كيف نبقي هذه المعرفة حديثة؟ من يملك هذه المعرفة وكيف يكتسبها؟ كيف نحدد من عليه أن يمتلك هذه المعرفة؟
3. كيف تطبق معرفتنا بتنوّع المتعلمين لتأمين دعم متغاير لفعالية المتعلمين؟ أين هو الدليل على هذا الدعم المتغاير؟ ما هي المصادر المختلفة لدعم المتعلمين؟ أين الدليل على نجاعة ذلك؟ كيف نتعقب أثر دعمنا على المتعلمين المختلفين وكيف نضمن ونؤمّن استمرارية الإنصاف في فعالية المتعلمين في العملية التعليمية؟ ما هي الوسائل غير المباشرة المتاحة لدينا لتقفي أثر فاعلية المتعلمين؟ ما هي الآليات التي نستخدمها للاستجابة إلى حاجات المتعلمين المختلفين؟ **[الملاحظة التقنية 9–5، الآليات المحتملة والممارسات الواعدة]**
4. ما هو دور أنواع المتعلمين المتعددة في تحديد حاجاتهم التعليمية وما هي أفضل الطرق لتلبيتها؟ كيف ندمج النظرة إلى المتعلمين في نظم التعليم والتعلم؟ أين الدليل على أثر هذا الإدماج؟

3. أولويات العمل

1. ما هي التحديات الرئيسية والقيود ذات الأولوية التي علينا معالجتها بغية تأمين الدعم المنصف والفعال لكل متعلم ليصبح متعلماً فاعلاً وفعالاً بشكل متواصل؟
2. ما هي الثغرات في الأدلة والمعارف والمعلومات التي تمنعنا من تأمين الدعم الفعال والمنصف لحاجات المتعلمين المتنوعة؟ كيف يمكن سد هذه الثغرات؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة لجعل نظامنا التعليمي متمحوراً حول المتعلم؟ ما هي الشراكات والموارد المستلزمة لتطبيق الخطوات المحددة؟

10. الأداة التحليلية: المدرسون/المربون

1. المقدمة

يشكل المدرسون/المربون العمود الفقري في عملية التدريس والتعلم. فمن دون التركيز الملائم على المدرسين، لا يمكن أن يتحقق الوصول إلى التعليم النوعي والمنصف للجميع. وقد تبيّن أن نوعية المدرسين/المربّين تشرح الفروقات البارزة في نتائج التعلم. كما يؤثر التوزيع المنصف للمدرسين/المربّين المؤهلين إلى حد كبير في توزيع نتائج التعلم وبالتالي الإنصاف[24]. ثمة مؤشرات واضحة على أن تأمين التعليم النوعي يميل إلى ترك وقع أكبر في فئات التلاميذ الأكثر استضعافاً أو حرماناً[25] وبالتالي يشكل تأمين المدرسين/المربّين النوعيين لكل المدارس والمؤسسات التربوية طريقة مهمة في معالجة مشكلة عدم الإنصاف. ومع تخصيص الأدوار الجديدة والأكثر تعقيداً للمدرسين/المربّين، تبرز الحاجة إلى إعداد استراتيجيات الاختيار المتماسكة والملائمة واستراتيجيات الإعداد المهني والتطوير المهني المتواصل لإكساب المسؤولين المناطين بمهمة التدريس كل المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم المتطلبة ولإبقائهم في وظائفهم. **[الوصلة إلى الأدوات التحليلية حول المتعلمين والتعلم والتدريس]**

تركز هذه الأداة التحليلية على المدرسين/المربين كنظام فرعي حاسم يستطيع دعم أو إعاقة الدول الأعضاء في تحقيق هدف التعليم النوعي للجميع. وتشكل هذه الأداة التحليلية إحدى الأدوات الـ14 في "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" التابع لليونسكو المصمم لمساعدة الدول الأعضاء على تقييم كل نواحي نظامها التربوي بغية تحسين النوعية والإنصاف. وهي مرتبطة بصورة خاصة بالأداتين التحليليتين حول التدريس والتعلم وبالتالي يجب استخدامهما بطريقة تكميلية مع هاتين الوحدتين. ويتوقع أن تشكل الأداة التحليلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] دليلاً للتفكير وليس عرضاً لخيار محدد أو لطريقة معيّنة لتحليل المسائل المتعلقة بالمدرسين/المربّين ونوعية التعليم. **أما السؤال الرئيسي الذي يجب**

---

[24] شيرنز ج.، 2004، مراجعة البحث المتعلق بالمدارس والفعالية التعليمية، ورقة خلفية لتقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع لعام 2005.

[25] اليونسكو (2006)، المدرسون ونوعية التعليم: رصد الحاجات العالمية لعام 2015. مونتريال: معهد اليونسكو للإحصاء.

معالجته في حزمة الأدوات هذه فهو: إلى أي مدى شكل النظام الفرعي للمدرسين/المربين عنصراً رئيسياً في شرح المشاكل النوعية التي نواجهها في نظامنا التربوي؟ ويمكن معالجة هذا السؤال عبر تحليل وتفكير معمّقين في الأنظمة والآليات الحالية لاستقطاب الأفراد الملائمين والمحفزين إلى مهنة التعليم ولاختيار وإعداد المرشحين لوظيفة المدرس/المربّي وتوظيفهم ونشرهم والاستبقاء عليهم وإدارتهم الفعالة لتوفير التعليم النوعي. وفي كل من هذه المراحل الأساسية من مرحلة الدخول الأولي إلى المهنة وصولاً إلى توفير التعليم النوعي، علينا طرح بعض الأسئلة المحورية لتحديد العوامل المؤثرة في قدرة مدرسينا/مربّينا على توفير التعليم النوعي للمتعلمين. وستسهّل عمليات تشخيص النظام الفرعي للمدرسين/المربين من تحديد مكامن القوة للبناء عليها ومكامن الضعف والثغرات لمعالجتها. ويجب أن يؤدي تشخيص وتحليل كل من نقاط القوة والتحديات المتبقية إلى صياغة خطط عملٍ تركز على أبرز التحديات التي إذا ما عولجت قد تُطلق إمكانيات هائلة لتحسين نظام التعليم بغية توفير الإنصاف والنوعية.

2. التشخيص والتحليل

دخول مهنة التعليم

1. من هم الذين تجذبهم مهنة التعليم ولماذا؟ هل لدينا بيانات عن خلفية اللذين يتقدمون للخضوع لتدريب المدرسين/المربّين؟ **[الممارسة الواعدة 10–1، أمثلة عن الدول التي نجحت في جذب أفضل التلاميذ إلى هذه المهنة]**
2. إلى أي مدى تعكس معاييرنا لاختيار المدرسين/المربّين للتدريب (مثلاً المؤهلات الدنيا، والسلوكيات والقيم والتحفيزات) وأنماط الاختيار (مثلاً الامتحانات، المقابلات) نوع المدرسين/المربين الذين نريد تدريبهم؟

تدريب المدرسين/المربّين

1. ما هي خلفية مدربي المدرسين/المربّين؟ كيف يجري تدريبهم وتوظيفهم ودفع رواتبهم؟ هل يعكس تمويل مؤسسات التدريب الدور المركزي الذي يلعبه تدريب المدرسين/المربّين في توفير التعليم النوعي؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التمويل]**
2. إلى أي مدى يعكس تقييم المدرسين/المربّين الكفاءات المتوقعة من المدرسين/المربّين الجدد؟ هل يجري تقييم التدريب العملي؟ وما هي أنماط التقييم؟
3. هل جرى تحليل فعالية برامج تدريب المدرسين/المربّين في إكساب المدرسين/المربّين بالمعارف والمهارات المتوقعة؟ هل من تحليل لوقع المدرسين/المربّين المدربين على إنجازات المتعلمين؟ **[الممارسة الواعدة 10–2]**
4. هل نجح برنامج التطوير المهني المتواصل وأثناء الخدمة في رفع مستوى النوعية لدى مدرسينا/مربينا؟ هل لدينا دليل على ذلك؟ **[الممارسة الواعدة 10–3]**

استخدام المدرسين ونشرهم والاستبقاء عليهم

1. ما هي الآليات المتوافرة لجذب أكثر الأشخاص تأهلاً للتدريس والإبقاء عليهم **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التمويل لأجل النوعية]**؟ هل كانت فعالة؟ ما هو معدل استنزاف المدرسين/المربّين في بلدنا؟ ما سبب مغادرة هؤلاء المدرسين/المربّين؟
2. هل تتوافر آليات لتقدير أفضل المدرسين/المربّين ومكافأتهم على عملهم؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التمويل]**
3. هل يجري نشر المدرسين/المربّين المؤهلين بشكل منصف على كل مستويات التعليم والبيئات التربوية وتماشياً مع مستلزمات المناهج؟ ما هي الآليات الموجودة لضمان الانتشار المنصف للمدرسين/المربّين وتطبيق الآليات بشكل منتظم؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الإنصاف والإدماج]**

إدارة المدرسين/المربّين

1. ما هي الآليات المتاحة لدعم المدرسين/المربّين في كل مراحل حياتهم المهنية؟ هل ترعى تقديم التحفيزات وتعزيز تحسين أداء المدرسين؟
2. ما هي أشكال الإشراف وتقييم الأداء الحالية وما مدى فاعليتها؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الحوكمة]**
3. إلى أي مدى يشارك المدرسون/المربّون في التخطيط وصنع القرار عند كل مستويات النظام التربوي؟ **[الممارسة الواعدة 10–4]**

3. أولويات العمل

1. ما هي المجالات الرئيسية والقيود المعيقة التي يجب التطرق إليها بشكل عاجل لإحراز تحسينات أساسية في نوعية المدرسين/المربين لدينا حالياً وفي المستقبل؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب ردمها لغايات السياسة والممارسة القائمتين على الأدلة؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟
4. من يتولى أي مهمة ومتى؟ ما هي آلية التنسيق التي ستُدخل التغييرات بطريقة متماسكة ومنهجية؟

11. الأداة التحليلية: بيئة التعلم

1. المقدمة

"يتمتع المتعلمون في بيئات داعمة بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية والتحفيز الذاتي ويستخدمون التعلم كقوة تحويلية رئيسية"[26]. فالترحيب بالمتعلم – الطفل أو الشاب أو الراشد – في بيئة يشعر فيها بالأمان والرعاية مهم جداً لتطور كل فرد وكل مجتمع. وتبرز أهمية معالجة مسألة البيئة التعليمية بطريقة شاملة ومنهجية بصورة أكبر في الدول ذات الموارد المالية المحدودة. إذ يجب استثمار هذه الموارد النادرة مع تحديد واضح لما يكوّن بيئة تعليمية ممكّنة وكذلك مع تحديد نقطة مرجعية واضحة للتقدم نحو توفير هذه البيئة. وعلى الرغم من المجموعة الواسعة لنظم التعلم وتعقد مستويات صنع القرار، من الحاسم جداً عدم التغاضي عن أهمية بناء بيئات تعلم وإدماج الاعتبارات الآنفة الذكر في سياق سياسات وطنية ومحلية.

تحصل عملية التعلم في أطر متعددة وقد تكون بيئة التعلم هيكلية أو غير هيكلية كما قد يكمّل التعلم في البيئات المختلفة بعضه البعض. ويحصل التعليم النظامي واللا نظامي بصورة رئيسية في بيئات هيكلية في شكل مؤسسات (مدارس ومراكز مجتمعية ومراكز متعددة الوسائط وقرى/مدن تعليمية، إلخ.). أما التعليم غير النظامي فيحصل في بيئات هيكلية أو غير هيكلية على حد سواء. وتركز هذه الأداة التحليلية على البيئات الهيكلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل]. والسؤال الجوهري الذي تهدف حزمة الأدوات هذه إلى معالجته هو التالي: **هل أمّنا لكل متعلم بيئة تمكّنه من التعلم من الناحية المادية والنفسانية الاجتماعية فتؤدي بالتالي إلى تحسين نوعية التعليم وفعالية التعلم؟** ومن خلال مجموعة من الأسئلة الهيكلية، تدعم حزمة الأداة هذه تحليلاً معمقاً لمختلف نواحي البيئة التعليمية المادية والنفسانية الاجتماعية على حد سواء بالإضافة إلى سياق السياسات.

[26](بيريتير وسكاردماليا، 1989)

2. التشخيص والتحليل

السياسات والأدوات والعمليات الداعمة لبيئة تعلم جيدة

1. إلى أي مدى توفر الخطوط التوجيهية وأدوات السياسات الحالية بيئات تعلم ممكّنة؟ ما مدى توافق أطرنا القانونية مع هدف إنشاء بيئة تعلم ممكّنة؟ ما هو الدليل على دعمها لمقاربة حقوقية للتعليم (مبادئ التوافر والوصول للجميع وعدم التمييز وتكافؤ الفرص والحريات الأساسية)؟
2. إلى أي مدى تعكس جهود تحسين نوعية التعليم كون بيئة التعلم عنصراً رئيسياً في تأمين التعليم النوعي للجميع؟ ما هي الأبعاد الجوهرية لهذه البيئة المأخوذة بعين الاعتبار وما هي الأدوات المستخدمة لذلك؟
3. ما هي آلية إشراك المجتمع التربوي (رؤساء ومدراء ومدرسون ومتعلمون ومستشارون وموظفو الدعم، إلخ.) في تحديد معايير بيئة تعلم جيدة؟ كيف نضمن التوازن بين الجنسين؟ هل كانت هذه الآلية فعالة وكيف نعرف ذلك؟
4. ما هو دور الهيكليات المركزية/اللامركزية في تحديد بيئة تعلم ممكّنة؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الحوكمة]**
5. ما الدليل المتوافر حول فعالية السياسات والأطر القانونية والأدوات الحالية في تحسين بيئة التعلم؟ ما هي الآليات المتوافرة لجمع وتحليل البيانات لدعم الإجراءات المتخذة لإنشاء بيئة تعلم جيدة وتأمين استدامتها؟

بيئة التعلم المادية

1. ما هي الآليات (الخطوط التوجيهية والمعايير والقواعد ومستلزمات السلامة) المتوافرة لدينا لمعالجة مسألة اختيار المواقع وتصميم وبناء أماكن التعلم؟ ما مدى استشارة المجتمع المحلي بما في ذلك الموظفين والمتعلمين وأهالي القرى في عملية التخطيط والتصميم؟ ما هو الدليل على

الالتزام بهذه المعايير والمستلزمات؟ **[الممارسة الواعدة 11–1: "المعايير والخطوط التوجيهية المتعلقة بالبنى التحتية للمدارس المراعية لاحتياجات الأطفال" في رواندا]**

2. كيف نضمن مراعاة الأماكن الحسية المتاحة لدينا للمستلزمات المحددة في سياساتنا وبرامجنا التربوية (مثلاً، توافر المختبرات لتوفير البرامج العلمية ومنشآت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلخ.)؟
3. ما هي الإجراءات الملموسة التي اعتمدناها لتأمين سلامة وأمن كل الطرقات المؤدية إلى أماكن التعلم للجميع وبالأخص للفتيات والنساء؟
4. ما هي الظروف المادية في الأطر التعليمية التي قد تؤثر في صحة المتعلمين (مثلاً، الوصول إلى مياه الشرب النظيفة ومنشآت الصرف الصحي الملائمة والإنارة والتهوئة والتدفئة وتصريف المياه والرطوبة الملائمة)؟ هل هنالك منشآت صحية منفصلة للبنات والبنين.
5. كيف نضمن حاجات المتعلمين من ذوي الإحتياجات الخاصة؟
6. كيف نضمن التوزيع المنصف في بيئات التعلم المادية في مختلف أنحاء البلاد (مثلاً، الريف مقابل الحضر)؟ ما هو الدليل على التوزيع المنصف للبنى التحتية والمنشآت الحسية والمادية وفقاً لأهداف السياسات؟
7. ما مدى فعالية استخدام وصيانة البيئات الحسية؟ ما مدى حسن مراقبتها؟ ما هي الخطوات المعتمدة لمعالجة احتمالات سوء إدارة وصيانة البنى التحتية؟

بيئة التعلم النفسانية الاجتماعية [الملاحظة التقنية 11–1]

1. ما هي الإجراءات الملموسة التي اعتمدناها لمعالجة مسألة التمييز ولضمان احترام التنوع ولتعزيز العيش المشترك؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول الإنصاف والإدماج] [الممارسة الواعدة 11–2: الحقوق والاحترام ثم الاحترام: مقاربة مدرسية شاملة (المملكة المتحدة)]**
2. ما هي الإجراءات المتخذة لحماية متعلمينا على غرار السلامة والوقاية من العنف (بما في ذلك أشكال العقاب البدني والمهين للطفل): العنف الجسدي؛ وتسلّط الأقران؛ والعنف الذهني/النفسي؛

والتسلط عبر الإنترنت؛ والعنف الخارجي (مثلاً آثار العصابات وحالات النزاع)؟ إلى أي مدى يدمج منهاجنا الأدوات المستلزمة لمكافحة العنف؟ **[الممارسة الواعدة 11–3: برنامج مكافحة تسلط الأقران في فنلندا]**

3. ما هو الدليل على نوع وشكل وحجم أعمال العنف التي تطال متعلمينا؟ ما هي الآليات الوطنية المتوافرة لجمع البيانات ورصد وتقييم أعمال العنف؟
4. ما هي آليات المراقبة (على المستويات الوطنية/الإقليمية/المحلية) ضمن بيئة التعلم؟
5. هل لدينا سياسة/خطة/إطار وطني للصحة والتغذية في المدارس؟ في هذه الحالة، ما هي النواحي المغطاة (مثلاً، الإيدز وفيروسه والملاريا وطرد الدود والتغذية المدرسية، إلخ.)؟ ما مدى فعالية عملية التطبيق؟ ما هي المسائل الصحية والغذائية المحددة التي تستلزم سياسات/خطط/أطر أكثر تحديداً؟
6. ما مدى تعزيز سياساتنا التربوية لابتكارات برامج التوجيه والاستشارة الفعالة التي تكون مستدامة وقائمة على الطلب وقابلة للتطبيق؟ ما هي أنواع الخدمات والمواضيع المشمولة في سياستنا المتعلقة ببرامج التوجيه والاستشارة؟

3. أولويات العمل

1. ما هي المجالات الرئيسية التي يجب معالجتها بشكل طارئ لجعل بيئتنا التعليمية مؤاتية لتوفير التعليم النوعي لكل المتعلمين لدينا؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدها مراعاة لسياسة قائمة على الأدلة تتعلق بتأمين بيئة تعلم مادية ونفسانية اجتماعية ملائمة ونوعية؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟

12. الأداة التحليلية: الحوكمة

1. المقدمة

لقد أظهر تقرير الرصد العالمي لعام 2009 بوضوح أن الحوكمة [الملاحظة التقنية 12–1][27] عنصر رئيسي في توفير ظروف ممكّنة للتعلم النوعي ولتخطي انعدام المساواة في التعليم، وعلى المستوى نفسه تحدد الحوكمة السياسات والأولويات التربوية التي سيتم وضعها وكذلك التمويل الذي سيخصص للتعليم وكيفية توزيع هذه الموارد واستخدامها وإدارتها ومساءلتها وكيفية توزيع سلطات ومهام إدارة التعليم عبر مختلف طبقات النظام وعلى مختلف الجهات الفاعلة فيه، ومدى التقيد بسيادة القانون والشفافية بحيث يخضع المسؤولون للمساءلة حول أدائهم. وعلى مستوى المؤسسات، تضمن الحوكمة نشر الموظفين المؤهلين والمحفزين والخاضعين للمساءلة (مثلاً المدرسون/المسهلون والقادة/المدراء). وهي تضمن تزويد المتعلمين بمواد منهجية عالية النوعية وذات الصلة كما تضمن التزامهم في التعلم وحصولهم على الدعم المناسب من مدرسيهم/مسهليهم. وتمنح الحوكمة أصحاب المصلحة الرئيسيين المتنوعين (الأهل وأعضاء المجتمع المحلي والمجتمع المدني والقطاع الخاص، إلخ.) فرصة المشاركة في صنع القرار والمساهمة في العمليات التعليمية وقد تؤدي الحوكمة الرديئة إلى حد كبير إلى توليد نوعية تعليم سيئة وتجارب تعلم غير فعالة.

وتتكوّن حوكمة التعليم من طبقات متعددة تنطلق من المركز وصولاً إلى مستوى المجتمع المحلي مع تولي الجهات الفاعلة وأصحاب المصلحة المختلفين درجات مختلفة من السلطة والنفوذ والتأثير والمساءلة [الملاحظة التقنية 12–2][28]. ولغايات التعلم النوعي، يلعب كل مستوى من مستويات النظام دوراً هاماً. ومن هنا، عند محاولة فهم حوكمة التعليم علينا معاينة شبكة ترتيبات المؤسسات/الحوكمة المعقدة المصممة لإدارة البيئات التربوية النظامية واللا نظامية عند كل المستويات.

وتشكل هذه الأداة التحليلية جزءاً من إطار اليونسكو الشامل لتشخيص نوعية نظام التعليم العام وفعالية التعلم. وتهدف الأداة التحليلية إلى دعم الدول الأعضاء في تشخيص هيكليات وعمليات الحوكمة لديها عند

[27] تؤمّن الملاحظة التقنية رقم 1 شرحاً مفصلاً لمفهوم الحوكمة.

[28] تعرّف الملاحظة التقنية رقم 2 عن مفهوم المساءلة.

كل مستويات النظام التربوي [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل]. وأما السؤال المحوري الذي تساعد هذه الأداة على الإجابة عنه فهو: **ما مدى دعم الحوكمة في نظامنا التربوي لتحصيل واستدامة التعليم ذات النوعية العالية وتجارب التعلم الفعلي.** وتسهل مجموعة من الأسئلة المطروحة حول العناصر الرئيسية للحوكمة من عملية التشخيص.

2. التشخيص والتحليل

الحوكمة على مستوى المؤسسات

1. ما مدى فعالية ***يتكيّ تك حقابك حي بـ عكو لزتهوك لأزئ ة*** (إدارة تعليم ورعاية الطفولة المبكرة ومجالس المدارس/لجان إدارة المدارس ومنظمات تعليم الكبار ومزوّدي خدمة تعليم الكبار القراءة والكتابة وإدارة السجون، إلخ.) في المساعدة في تحسين التعليم والتعلم؟ ما هي آلية الدعم المتوافرة لتمكين الهيئات الإدارية على مستوى المؤسسات لتحمل مسؤولياتها؟ أين الدليل على نجاعتها؟
2. إلى أي مدى تتسم عملية تكوين هيكليات الحوكمة والمساءلة على مستوى المؤسسات بالاندماج والتشارك؟ هل تعكس تركيبة هيئة الحوكمة تنوّع أصحاب المصلحة الرئيسيين؟ ما هي معايير تحديد أصحاب المصلحة هؤلاء؟ ما هي آليات التزامهم الفعال؟ أين الدليل على فعالية هذا الالتزام؟ [الاطلاع على مثال على ممارسة جيدة من النيبال تظهر الطبيعة الديموقراطية والتشاركية العالية للجان إدارة المدارس. الممارسة الواعدة 12–1]
3. ما هو دور القيادة في تعزيز التعلم؟ ما مدى فاعلية الآليات الحالية في توظيف رؤساء مؤسسات قادرين على ممارسة القيادة التربوية أو التعليمية؟ [الملاحظة التقنية 12–3][29]. أين الدليل على أن القيادة أحدثت فرقاً في التعلم في بلادنا؟ [**الوصلة إلى الأداة التحليلية حول**

[29] تؤمّن الملاحظة التقنية رقم 3 مقدمة قصيرة إلى القيادة التعليمية.

المدرسين/المربّين] [الاطلاع على مثال على ممارسة جيدة من سنغافورة يُظهر المعايير الصارمة في توظيف وتطوير مدراء المدارس. الممارسة الواعدة 12–2]

4. ما هي الإجراءات المعتمدة لجعل العمليات المؤسسية شفافة وخاضعة للمساءلة على أدائها؟ هل تتوافر المعلومات المتعلقة بالتمويل وأداء الموظفين ونوعية إنجازات المتعلمين أو أي نواحٍ أخرى مرتبطة بالإدارة، لأصحاب المصلحة وذوي الأطفال في التعليم المدرسي وما قبل المدرسي وجمعيات الطلاب والمتعلمين والمجتمع المدني وأعضاء المجتمع المحلي؟ ما مدى فاعلية إجراءات الشفافية هذه في تحسين نوعية التعليم؟ [الاطلاع على مثال على ممارسة جيدة من أوغندا يُظهر استخدام مسوحات تعقب الإنفاق العام لتعقب تدفق الأموال في التعليم. الممارسة الواعدة 12–3]

الحوكمة على المستوى المتوسط

1. ما مدى وضوح حدود الصلاحيات والمسؤوليات الوظيفية بين الهيئات على صعيد المقاطعات والمحافظات بحيث يلم كل منها بدوره في تأمين التعليم النوعي؟ أين الدليل الذي يثبت إيلاء الهيئات التربوية الاهتمام للتعلم النوعي؟
2. ما هي الخطط والبرامج التي تعدها الهيئات الإقليمية والمحلية لتأمين التعليم النوعي؟ ما مدى فاعلية هذه الخطط في تحديد أجندة النوعية وفي تحريك التحسينات النوعية في المؤسسات التربوية؟
3. ما مدى تجهيز الهيئات المحلية وعلى صعيد المحافظات بالموارد الملائمة لدعم المؤسسات التربوية والمدراء والمسهلين/المدرسين في توفير التعليم النوعي من خلال التوجيه الملائم والقيادة التربوية والدعم المهني الملائمين؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التمويل]**
4. كيف تخضع المقاطعات والمناطق والمحافظات أو غيرها من الهيئات على المستوى المحلي للمساءلة على أدائها ونتائجها؟

الحوكمة على المستوى الوطني

1. كيف تشارك مختلف الجهات الفاعلة/أصحاب المصلحة في عملية وضع السياسات؟ هل من أدلة تشير إلى ملكية وطنية كبيرة والتزام بالسياسات والبرامج الرامية إلى تحسين نوعية التعليم؟
2. ما كان مدى فعالية مختلف مستويات الحوكمة في تولي الأدوار والمسؤوليات المناطة بها؟ هل أجرينا مراجعة لحوكمتنا التربوية؟ ما هي الدروس التي يمكننا استخلاصها حول التوازن بين مركزية ولامركزية حوكمة التعليم؟ **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التمويل]**
3. هل لدينا الطاقات الوطنية المناسبة لترجمة السياسات والاستراتيجية إلى خطط وبرامج؟ كيف نعرف أن الخطط والبرامج مطبقة بشكل فعال؟
4. ما هي آليات التنسيق المتواجدة بين الهيئات المركزية واللامركزية لضمان توفير التعليم النوعي؟ ما هو نطاق مشاركة المعلومات والتشاور والعمل المشترك مع مختلف الوزارات الرئيسية وغيرها من أصحاب المصلحة الرئيسيين؟ [مثال على ممارسة جيدة من الصين حول تنسيق محو الأمية، الممارسة الواعدة 12–4]
5. ما هي الآليات المتوافرة لمساءلة المسؤولين الرسميين ومزوّدي الخدمات على النتائج؟ كيف نحرص على أن يأخذ نظام المساءلة بعين الاعتبار أهداف النوعية والإنصاف؟ هل لعبت وسائل الإعلام دوراً فاعلاً في تعزيز الشفافية والمساءلة في القطاع التربوي؟ [مثال على ممارسة جيدة من البرازيل حول استخدام التقرير المدرسي لتحسين المساءلة المدرسية، الممارسة الواعدة 12–5]

الرصد والتقييم

1. ما هي الآليات والعمليات المتواجدة على الصعيد القطري لضمان نوعية[30] مختلف أنواع ومستويات التعليم؟ هل تتمتع هذه الهيكليات بمهمة واضحة لتعزيز النوعية؟ ما هي نواحي التعليم النوعي التي تشكل أهداف الرصد والتقييم؟ **[الوصلة إلى الأدوات التحليلية حول المنهاج**

[30] يفصّل مفهوم ضمان النوعية في الملاحظة التقنية رقم 4.

وتدريب المدرسين والتقييم والتمويل]. ما مدى فاعلية هذه الهيكليات في ضمان النوعية؟ ما هو الدليل على فعاليتها؟

2. ما مدى فاعلية الإطار التنظيمي الحالي من حيث ضمان تلبية المؤسسات التربوية في القطاع غير الحكومي لأدنى معايير النوعية المستلزمة وتأمين القيمة مقابل المال للمتعلمين؟ [مثال على ممارسة جيدة من باكستان في تنظيم المدارس غير الرسمية لغايات التعليم النوعي، الممارسة الواعدة 12–6] [الوصلة إلى الأداة التحليلية حول التمويل]
3. ما مدى توفير النظام الحالي للمعلومات الدقيقة والحديثة حول سير عمل النظام التربوي؟ هل يؤمّن نظام المعلومات بيانات متعلقة بالتدريس والتعلم ونتائج الامتحانات؟ ما هي المؤشرات الأخرى المستخدمة للإشارة إلى النوعية؟ هل المعلومات متوافرة مباشرة لصناع القرار/المدراء عند مختلف المستويات؟ هل من دليل على أن واضعي السياسات يستخدمون البيانات والتحاليل في قراراتهم؟ [الوصلة إلى حزمة أدوات التقييم] [مثال على ممارسة جيدة من نيوزيلندا حول الاستعراض المدرسي الذي يولد معلومات عن أداء المؤسسات التربوية وهو منشور على نطاق واسع على أصحاب المصلحة المعنيين، الممارسة الواعدة 12–7]

3. أولويات العمل

1. ما هي المجالات الرئيسية التي يجب معالجتها بشكل طارئ لتطوير نظام حوكمتنا بدرجة أكبر في القطاع التربوي بغية تحقيق التعليم النوعي؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدها لتأمين إصلاح نظام حوكمة التعليم قائم على الأدلة؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟

13. الأداة التحليلية: التمويل

1. المقدمة

يظهر تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع لعام 2011 أن الإنفاق على التعليم كحصة من إجمالي الناتج المحلي قد ازداد من 2.9% عام 1999 إلى 3.8% عام 2008 في البلدان المتدنية الدخل. وفي أكثر من ثلث البلدان المتدنية الدخل، تفوق حصة الإنفاق على التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي الـ20%. بالإضافة إلى ذلك، تشكل الأسر ولاسيما في البلدان المتدنية الدخل، حصة كبيرة من الإنفاق على التعليم. وكانت المعونة الدولية المخصصة للتعليم بارزة جداً (حوالى 30 مليار دولار أميركي بين 2002 و2008) ومنها 90% تقريباً مخصص للبلدان المتدنية الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا. وعلى الرغم من الاستثمار والالتزام المتزايدين من قبل الحكومات، لا يزال تمويل التعليم من قبل الأسر والمانحين يعاني من ثغرة مالية هائلة. ويقدر تقرير التعليم للجميع لعام 2010 الثغرات المالية لبلوغ أهداف التعليم للجميع بـ16 مليار دولار أميركي سنوياً بحلول العام 2015. ومما لا شك فيه أنه من الضروري تعبئة المزيد من الأموال للتعليم بغية تحقيق وتخطي الأهداف الإنمائية للألفية. ولكن تبقى المسألة الأهم أن الاستخدام الفعال للاستثمارات الهائلة والمتزايدة أصلاً في التعليم يكتسي أهمية بالغة إذا ما أردنا أن تكون مكتسبات التعليم مستدامة على المدى المتوسط والطويل. فكل من الدول والجهات المانحة تحتاج إلى فهم واضح لطريقة ارتباط مصادر التعليم بنتائج التعلم بغية اعتماد قرارات سياسية مطلعة تؤدي إلى تحسين نوعية التعليم. وتكمن الطريقة الأفضل في قياس هذا الربط من خلال بناء حسابات تربوية وطنية شاملة لتعقب كل الموارد المالية للتعليم وتوثيق استخدامها النهائي بالتفصيل. وفيما لا تشكل الموارد المالية وحدها المحرك الوحيد لتحسين التعليم النوعي، يبقى على الحكومات أن تخصص ما يكفي من الأموال للمزوّدين عند المستويات الملائمة. وستتمكن الدول من خلال الوصول إلى حسابات التربية الوطنية المتصلة بنتائج التعلم

وغيرها من محفزات التعلم على غرار الإنصاف والفعالية التربوية، من معرفة الأماكن التي يجب أن تركز مواردها عليها بغية تحسين الإنجاز المدرسي[31].

وتظهر الأدلة أن توفير المزيد من التمويل ليس الحل المناسب لمشكلة التعليم ذات النوعية المتدنية المزمنة في العديد من الدول. فهنالك أدلة تظهر أيضاً أن تمويل التعليم في العديد من الدول يستمر إلى حد بعيد في إفادة المجموعات الميسورة خاصة عند أعلى مستويات سلم التعليم. وبالتالي، يبقى تحسين فعالية وإنصاف الإنفاق التربوي من الإمكانيات غير المستغلة لتوفير التعليم النوعي للجميع. وترتبط نوعية نتائج التعليم وإنصافها بمجموعة من العوامل بما فيها مستوى ونوعية المدخلات التربوية والتدريس والتعلم والتقييم. ويتطرق "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" التابع لليونسكو إلى كل من أنظمة التعليم الفرعية هذه وإلى روابطها المتداخلة. ويشكل نظام التمويل التربوي الذي يعمل بشكل جيد أحد العناصر الممكّنة الرئيسية لتوفير نوعية التعليم للجميع. وستتطرّق هذه الأداة التحليلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] إلى النظام الفرعي للتمويل التربوي. والسؤال الرئيسي هو التالي: **ما مدى إجادتنا في تصميم نظام التمويل التربوي للسماح بتحقيق نتائج تربية متساوية ونوعية؟** من خلال سلسلة من الأسئلة المنظمة، تساعد هذه الأداة التحليلية الدول على إجراء تشخيص وتحليل نظام تمويل التعليم لتحديد نقاط القوة والتحديات المحتملة وتصميم السياسات والإجراءات المؤاتية لمعالجة مسائل النوعية والإنصاف في القطاع التربوي. وسيركز التشخيص والتحليل على المجالات الرئيسية لنظام تمويل التعليم التي تغطي ملاءمة التمويل وتخصيص الأموال وتوزيعها واستخدامها بالإضافة إلى قدرة النظام على إدارة تمويل التعليم.

[31] استخدام حسابات التربية الوطنية للمساعدة في مواجهة أزمة التعلم العالمية، جاك فان درغاغ وبولين أبيتي، مذكرة السياسات، 03-2011

2. التشخيص والتحليل

ملاءمة التمويل

1. هل أجدنا تحديد كلفة خطتنا التربوية الاستراتيجية لتحديد مستلزمات الموارد المالية بغية تحقيق الأهداف المحددة في الخطة؟ إن كان الجواب نعم، فكيف جرى تحديد الكلفة وهل هو جيد؟ ما هي الثغرة المالية الملحوظة بين الأموال المطلوبة والأموال المخصصة؟ هل استخدمنا أسس مقارنة مأخوذة من دول أخرى قابلة للمقارنة؟
2. ما مدى التوافق بين إسقاط المستلزمات المالية للتعليم وبين تخصيصات إطار الإنفاق الحكومي المتوسط الأمد المحددة للقطاع التربوي؟ هل أخذنا بعين الاعتبار السيناريوهات المختلفة المتعلقة بتوفير التعليم وهل حددنا أولويات برامجنا التربوية؟ هل يُنظر في مكاسب الفعالية المحتملة لسد الثغرات المالية المحتملة؟
3. ما هي البيانات المتوافرة حول نسبة تنفيذ الميزانية من حيث الإنفاق العام الحالي والاستثماري؟ ما هي نقاط العقبات؟ ما هي الخطوات التصويبية التي تم تخطيطها؟ (بناء القدرات والتغيرات التنظيمية والتغيرات الإجرائية).
4. ما هي الآلية المتاحة لتقدير حجم الإنفاق التربوي لدى كلٍ من المصادر بما فيها الأسر والشركاء في التنمية والقطاع الخاص [الملاحظة التقنية 13-1: حسابات التربية الوطنية]؟ هل من دليل على رصدنا واستخدامنا للمعلومات بشكل منتظم في تخطيطنا المالي؟

تخصيص الإنفاق

1. ما هي معايير تحديد التخصيصات بين مختلف القطاعات التربوية الفرعية؟ هل تأخذ المعايير بعين الاعتبار الفوائد الاجتماعية والخاصة النسبية المتوقعة لمختلف مستويات التعليم [**الوصلة**

إلى الأداة التحليلية حول فعالية النظام]؟ ما مدى الشفافية والتشاركية في عملية تحديد المعايير لتخصيص الموارد؟

2. ما هي نسبة الأموال العامة المخصصة للتعليم التي تؤمّنها وزارة التعليم؟ وما هو المقدار المخصص من هذه الأموال لرواتب المدرسين؟
3. ما هي حصة الموارد العامة والخاصة التي تصل إلى قاعة الصف وتساهم في التدريس والتعلم؟
4. إلى أي مدى تشجع هذه التخصيصات تحسين الأداء؟ ما هو الدليل على ترجمة المزيد من الموارد إلى نتائج تعلم محسنة في هذا البلد؟ ما مدى أخذ الأداء التفاضلي في نتائج التعلم بين مختلف المدارس ومختلف أنواع المدارس في الحسبان من حيث الاختلاف في توافر الموارد؟
5. هل أجرينا تحليلاً لفعالية مختلف المدخلات النسبية في زيادة النوعية؟ ما الذي تظهره الأدلة؟ إلى أي مدى يعطي التمويل التربوي الأولوية إلى المدخلات التي تحسّن نتائج التعلم أكثر من غيرها؟
6. ما هي الدروس التي يمكن استخلاصها من الممارسات الواعدة والأبحاث الحالية لفهم الروابط بين استخدام الموارد والإنجازات التعليمية من أجل توجيه الموارد المتوافرة إلى المجالات التي تساهم بدرجة أكبر في نتائج التعلم؟

توزيع التمويل التربوي

1. هل تأكدنا من أن معايير تخصيص التمويل التربوي بين مختلف المقاطعات والمدارس تعكس أهدافنا المتعلقة بالإنصاف والنوعية؟ هل تطبق المعايير بشكل شفاف ومتّسق؟ ما هو الدليل على ذلك؟
2. كيف نعرف ما مقدار استفادة المجموعات المختلفة من التعليم (ريفي – حضري ومجموعات الدخل المختلفة والمناطق) عند مختلف مستويات النظام التربوي؟ هل تتوافر البيانات وتحلل وتوضع في متناول واضعي السياسات؟

3. ما هي الإجراءات التي اعتمدناها لتحسين الإنصاف في التمويل التربوي ونتائج التعلم؟ ما هي الآليات الحالية لرصد فعالية هذه الإجراءات في تحقيق الإنصاف في نتائج التعلم؟
4. ما هو عبء النفقات التربوية على الأسر؟

استخدام الموارد المالية

1. كيف نحرص على إبقاء تسرب الموارد في النظام عند أدنى حد؟ هل أجرينا أي مسح لتعقب الإنفاق العام؟ إن كان الجواب نعم، فما هي النتائج الأساسية؟
2. ما هي التحفيزات التي اعتمدتها إدارة المؤسسات المالية لتراعي فعالية الكلفة في مشترياتها واستخدامها للمدخلات المختلفة؟
3. ما هي التحفيزات القائمة على الأداء المتوافرة لتحقيق أكبر قدر ممكن من نتائج التعليم مقابل مستوى التمويل المخصص للمدرسة؟
4. ما مدى امتلاكنا الموارد البشرية والأدوات الضرورية عند كل مستويات الإدارة لتولي التمويل التربوي بشكل فعال وشفاف؟
5. ما مدى فعالية إدارتنا للبيانات من حيث التمويل التربوي عند كل مستوى من النظام التربوي؟ هل توضع البيانات المالية في متناول كل أصحاب المصلحة بطريقة شفافة؟
6. هل لدينا نظام لتعقب تدفقات الأموال بين مختلف الجهات الفاعلة؟ هل لدينا القدرة على تفصيل البيانات المرتبطة بتدفق الأموال بحسب القطاعات الفرعية (التعليم ما قبل المدرسي والثانوي واللا نظامي) وبحسب المستفيدين المستهدفين (حضري أو ريفي، ذكور أو إناث)؟ **[الملاحظة التقنية 12–2: فوربس وبيداس، الحسابات التربوية الوطنية المغربية، 2006]**
7. ما مدى استخدامنا لنتائج عمليتي الرصد والتقييم لتوفير المعلومات حول الخيارات المالية بهدف تحسين نوعية التعليم؟ هل تمكّنا من بناء القدرات المؤسسية والبشرية والحفاظ عليها لضمان التمويل المستدام القائم على النتائج؟

3. **أولويات العمل**

1. ما هي المجالات الرئيسية التي يجب معالجتها بشكل طارئ لتحسين نظام التمويل التربوي بصورة أكبر وذلك لدعم توفير التعليم النوعي لمتعلمينا؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدّها لتوفير سياسة قائمة على الأدلة مرتبطة بنظام تمويل التعليم؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمواجهة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟

14. الأداة التحليلية: فعالية النظام

1. المقدمة

يحدد "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" التابع لليونسكو مفهوم نظام التعليم النوعي على أنه نظام يوفّر التعليم النوعي بشكل منصف وفعال. ومن هنا، تشكل طريقة تخصيص الموارد وإدارتها واستخدامها عند مختلف مستويات النظام التربوي بعداً مهماً ومحدداً لنظام التعليم النوعي. وقد تؤدي التحسينات في كفاءة الموارد إلى تحرير موارد مهمة يمكن استخدامها لمعالجة نوعية التعليم. ثمة دليل على أن زيادة الموارد في العديد من الحالات لم يترجم بنتائج أفضل من حيث نوعية التعليم ونتائج التعلم (الملاحظة التقنية 14–1). على القطاع التربوي أن يدّخر الموارد على الصعيد الداخلي من خلال تقليص انعدام الكفاءة على أنواعها قبل تبرير زيادة الموارد في هذا القطاع. فكل الذين يستثمرون في التعليم (الأهل والمتعلمون والمجتمع ككل) يتساءلون بشكل شرعي عما إذا كانوا ينالون أعلى قيمة ممكنة مقابل استثمارهم. ولا يختلف ذلك عن صاحب مشروع يسأل عما إذا كان يحقق أعلى عائدٍ على رأس المال المستثمر. وتواجه الحكومات حاجات متنوعة ومتنافسة يجب تلبيتها؛ ومن هنا على القطاع التربوي إظهار الاستخدام الكفوء للموارد العامة ليتمكن من تبرير زيادة مستوى التمويل أو الإبقاء عليه كما هو. وترتبط استدامة التمويل التربوي على المدى الطويل بصورة قوية بالتحسين المتواصل في مستوى الكفاءة. وبالتالي، يبقى تحسين كفاءة النظام مسألة محورية في أي إصلاح يهدف إلى تحسين نوعية التعليم وفعالية التعلم. وفي النهاية، يجري الحكم على فعالية/عدم فعالية النظام التربوي ككل من خلال كفاءته الداخلية والخارجية. فالكفاءة الداخلية تقيس مخرجات ونتائج النظام التربوي فيما الكفاءة الخارجية تقيس مدى ترجمة الكفاءات **[الوصلة إلى الأداة التحليلية حول نتائج التعلم]** المكتسبة في المدرسة إلى فوائد خاصة واجتماعية.

تندرج الأداة التحليلية هذه في "إطار تحليل/تشخيص نوعية التعليم العام" التابع لليونسكو. وإذ تتطرق هذه الأداة التحليلية إلى فعالية النظام، فهي ترتبط بكل الأدوات الأخرى في إطار النوعية بما أن مسائل الكفاءة والفعالية أساسية جداً في كل أبعاد الجهود المبذولة لتحسين نوعية التعليم. وتهدف هذه الأداة التحليلية [الاطلاع على النسخة الكاملة لمزيد من التفاصيل] إلى دعم الدول الأعضاء في اليونسكو على إجراء

تشخيص وتحليل لفعالية/عدم فعالية أنظمتها التربوية. **والسؤال المحوري الذي تساعد في معالجته حزمة الأدوات هذه هو ما يلي: ما مدى تشكيل عدم فعالية الموارد في نظامنا التربوي عائقاً خطيراً أمام تحسين نوعية التعليم وإنصافه؟** وتسهل عملية التشخيص والتحليل عبر طرح أسئلة محورية ترتبط بالسياسات والاستراتيجيات الموضوعة لتعزيز كفاءة النظام وآليات الرصد والتقييم المتوافرة لدعم ذلك.

2. التشخيص والتحليل

سياسات واستراتيجيات كفاءة الموارد

1. كيف تعزز سياساتنا واستراتيجياتنا التربوية الاستخدام الفعال للموارد وتضمنه؟ ما هي المؤشرات المتاحة لدينا حول كفاءة الموارد؟ ما درجة تحديدنا لأهداف كفاءة الموارد وما هي الآليات الموجودة لرصد تحقيقها؟
2. إلى أي مدى نُجري دراسات حول فعالية كلفة مختلف الإجراءات قبل تخصيص الموارد؟ كيف قارنّا بين حاجات مختلف القطاعات الفرعية والبرامج إلى الموارد؟
3. إلى أي مدى تعتمد تخصيصاتنا للموارد على النتائج وترتكز على المدخلات؟ ما هو الدليل على ذلك؟ ما هي التعديلات التي أدخلناها إلى تخصيصاتنا للموارد للأخذ بعين الاعتبار بالوقع التفاضلي لمختلف المدخلات (المدرسون والمواد التعليمية والإدارة والرصد والإشراف، إلخ.) على نتائج التعلم؟ ما هو الدليل على هذه المراعاة؟
4. ما هي التحفيزات المتاحة للمدراء عند مختلف المستويات ليتمتعوا بالكفاءة في استخدامهم للموارد المتوافرة لديهم؟ كيف يرتبط تخصيص الموارد بالأداء؟
5. في سياقنا الخاص، ما هي العوامل الرئيسية التي تحرك فعالية/عدم فعالية الموارد؟ كيف ندرك ذلك؟ وفي حال أدركنا ذلك، ما كانت الخطوات المتّخذة لمعالجتها؟ هل كانت الإجراءات فعالة؟

رصد وتقييم فعالية النظام

1. ما مدى نجاحنا في تأمين القدرات البشرية والتنظيمية والتقنية لرصد وتحليل كفاءة موارد نظامنا التربوي؟
2. هل يؤمّن نظام معلومات إدارة التعليم المعلومات النوعية والحديثة عن الكفاءة الداخلية (معدلات إعادة الصف والتسرب والإكمال والاستبقاء)؟ ما هي تحاليل البيانات التي أجريناها لفهم الأسباب الكامنة وراء انعدام الكفاءة الداخلية الملحوظة؟ ما هي الإجراءات التي اعتمدناها لتحسين هذا الوضع؟ هل لدينا أدلة على فعالية الإجراءات؟
3. ما مستوى الكفاءة الخارجية في نظامنا التربوي؟ [الملاحظة التقنية 14–2] ما هي الدراسات الحديثة المتوافرة حول نسبة العائدات على التعليم الخاصة والاجتماعية؟ هل نعرف مدى نسبة البطالة في صفوف الخريجين؟ ما الذي توحي به الأدلة حول معدلات العائدات على التعليم من حيث الكفاءة الخارجية للتعليم في بلادنا؟

3. أولويات العمل

1. ما هي القيود الرئيسية التي علينا تحديدها بحسب الأولوية لتحقيق مكاسب مهمة في الكفاءة بغية تحسين نوعية التعليم؟
2. ما هي الثغرات المعرفية التي يجب سدها لتتمكن سياسة قائمة على الأدلة من تحسين فعالية النظام؟
3. ما هي الخطوات المستلزمة لمعالجة القيود ذات الأولوية والثغرات المعرفية المحددة؟

الأداة التحليلية: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

1. مقدمة

لقد أمّنت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرصاً لا متناهية للوصول إلى المعلومات والمعارف كما أصبحت أداة قوية في أيدي المتعلمين والمدرسين حول العالم.

وقد يعود التطبيق الملائم والفعال لأحدث تكنولوجيات المعلومات والاتصالات بالعديد من المنافع على التربية لاسيما على كل **نشاطات** التعلم والتدريس الميدانية بما في ذلك التفاعل الاجتماعي الفعال بين المدرسين والتلاميذ والأهل بالإضافة إلى الإجراءات الإدارية التي تترك أثراً إيجابياً في نوعية التعليم بشكل عام.

يختلف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة في التعلم والتدريس من الناحية النوعية. فتصبح العملية التربوية أنفع بكثير عندما يتمكن التلاميذ من الوصول إلى الأنواع الجديدة من المعلومات والمعارف وعندما يتمكنون من إكمال التجارب والتحكم بالمختبرات الافتراضية بطرق لم يسبق لها مثيل؛ وعندما يتمكنون من مشاركة تجربتهم التربوية ونتائجها واستنتاجاتها عبر الوسائط الاجتماعية مع زملائهم في الصف ومدرسيهم وتلاميذ آخرين من مختلف أنحاء العالم تقريباً.

لقد طُورت هذه الأداة التحليلية لدعم العملية التحليلية وتحديد قدرة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العام على تحسين نوعية ومستوى إنصاف التعليم العام وعلى تعزيز التعليم للجميع.

وتهدف هذه الأداة التحليلية إلى معالجة السؤال الرئيسي التالي: هل تملك الدولة رؤيا وجاهية وآليات تطبيق ملائمة لتعزيز نوعية التعليم العام ومستوى إنصافه والنفاذ إليه بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟

2. التشخيص والتحليل

فهم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من منظور تربوي

1. ما هي رؤيانا لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؟ كيف تتجسد هذه الرؤيا وتتم مشاركتها؟ كيف ترتبط هذه الرؤيا بالخطة التنموية الوطنية؟ وهل تعكس استراتيجيتنا التربوية الوطنية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الرؤيا التربوية؟
2. كيف تؤثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير وتحسين نوعية التعليم العام؟ كيف تأخذ رؤيا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بعين الاعتبار العوامل الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية السياسية للوصول إلى التعليم بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟
3. كيف تأخذ هذه الرؤيا بالحسبان مستوى تطوير البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البلد ومدى توافر بيئة تربوية معلوماتية موحدة قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومقاربات تطوير المناهج وتعددية السياقات التربوية ومؤهلات المدرسين والمتعلمين والعاملين في مجال التعليم من حيث تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟

تطوير السياسات واستراتيجيات التطبيق المعنية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم

1. ما هي سياسات واستراتيجيات وبرامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحالية في التعليم العام؟ **[الملاحظة التقنية 1]** ما هو نطاق أثرها – شراء المعدات، إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج التربوية، تدريب المدرسين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتطوير الموارد التربوية المفتوحة و/أو برنامج حاسوبي تعليمي مفتوح، إلخ.؟ **[الملاحظة التقنية 2]**.
2. هل من معايير وطنية متعلقة بكفاءات المدرسين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات و/أو نظام وطني قائم على الكفاءات لتطوير المدرسين مهنياً على صعيد البلاد؟ (إذا ما توافرت هذه المعايير، الرجاء تأمين أمثلة ملائمة).
3. هل من معايير وطنية متعلقة بكفاءات المتعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات و/أو أنظمة وطنية قائمة على الكفاءات لتقييم مهارات/كفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى

المتعلمين عند مختلف مستويات التعليم العام؟ (إذا ما توافرت، الرجاء تأمين أمثلة ملائمة). ما الدليل على فعاليتها؟ كيف يتم رصد النتائج بشكل مستدام؟

4. هل تملك الدولة خطوطاً توجيهية/توصيات حول تطبيق أي نوع من البيئة التعليمية المعيارية ونظام إدارة التعلم ونظام إدارة محتوى التعلم وأدوات إنشاء المحتوى في التعليم العام؟
5. ما هي الحواجز التي تعترض إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في السياسات والاستراتيجيات التربوية؟ ما هي التحديات التي قد تعيق التنفيذ الفعال لمثل هذه المبادرات (غياب الوضوح، غياب استراتيجية التطبيق و/أو إجراءات الرصد، إلخ.)؟

الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها في التعليم

1. ما هو مدى الوصول إلى الموارد التربوية المعلوماتية الوطنية والعالمية بما في ذلك الموارد التربوية المفتوحة والبرامج الحاسوبية التعليمية والمختبرات الافتراضية و/أو المجموعات الرقمية لوحدات المحتوى على الصعيد الوطني؟ (إن توافرت، الرجاء تأمين الأمثلة الملائمة). هل يتصل المدرسون و/أو مدراء المدارس بمجتمعات الممارسين (إن توافرت)؟ هل تُستخدم الوسائط الاجتماعية في عملية التدريس/التعلم في التعليم العام؟ هل من أدوات وتقنيات تقييم أداء التعلم القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن استخدامها في التعليم العام في إطار النظام الوطني لتقييم ومقارنة نتائج التعليم (إن كان ذلك ملائماً)؟ هل يملك البلد إحصائيات تربوية وإحصائيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تتضمن مؤشرات وبيانات حول معدات الكمبيوتر والاتصالات في المؤسسات التربوية في المدن وفي المناطق الريفية؟ ما هي تغطية شبكة الإنترنت في المؤسسات التربوية في مختلف أنحاء البلاد؟ هل ترتكز الإحصاءات الوطنية على معايير مقارنة ومؤشرات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات متفق عليها دولياً ومطورة من قبل وكالات الأمم المتحدة؟
2. هل يندرج التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعلوماتية في المنهاج التربوي العام؟ ما هي تحديات إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنهاج الحالي؟ ما هي التعديلات التي يجب إدخالها إلى تصميم المنهاج لمزيد من فعالية تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟

3. ما هي البيانات المتوافرة حول مستوى الإلمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات و/أو كفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى المدرسين في بلدنا؟ كيف يستخدم المدرسون (والمتعلمون) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل: (أ) دعم العملية التعليمية لدى التلاميذ؛ و(ب) إعداد الدروس؛ و(ج) تطوير الكفاءات الذاتية، إلخ.؟ كيف بنيت كفاءاتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟ هل تتمتع المؤسسات التربوية ببرامج تعليمية تهدف إلى رفع كفاءات المدرسين من حيث تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟ هل تنظم ورش عمل وتدريبات منتظمة في بلدنا لرفع الوعي وزيادة مهارات المدرسين (والمتعلمين) من حيث استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؟ هل تتوافر شبكات مهنية لمدرسي التعليم العام قائمة على الإنترنت وهل من شبكات اجتماعية متخصصة للمتعلمين في البلد؟
4. ما هي التدخلات الحالية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم التي لها أبرز وقع على نظام التعليم العام؟ ما هي طبيعة هذا الأثر وأين هو الدليل؟ هل من مقاربة مشتركة لإضفاء الطابع الفردي/الشخصي على العملية التعليمية القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البلد؟ ما هي الآليات المتوافرة لدينا لتحليل فعالية تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العام؟ من يقيّم فعالية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؟ من هم أصحاب المصلحة المعنيون؟ كيف تستخدم المؤشرات ومعايير المقارنة المتفق عليها دولياً في تقييمنا لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؟ عند تحديدها، ما هي الخطوات التصويبية التي نستخدمها؟ أين هو الدليل على ذلك؟
5. بناءً على تحليلكم للأسئلة السابقة، ما هي التحديات والعقبات الأساسية التي تحول دون إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعال في التعليم؟ هل من دليل على الرصد والتقييم المنتظمين لفعالية برامج الدولة حول التعلم والتدريس بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟ هل تحسن نتائج الرصد والتقييم من تخطيطنا المالي؟
6. ما هي الآلية المعدة لتحديد الاحتياجات المالية بغية تحقيق الاستراتيجية التربوية الوطنية في مجال التعلم والتدريس بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟ ما هي معايير الفعالية في تطبيق الميزانية؟ ما هي مجالات التربية التي تغطيها وثائق التخطيط المالي والميزانيات المتفق عليها؟

7. هل تموّل بلادي تطوير برامجها الخاصة أو تعمد إلى تكييف برامج وموارد تربوية دولية قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل المدرسين و/أو المتعلمين وفقاً للّغات الإقليمية (الوطنية)؟

3. أولويات العمل

1. ما هي نقاط القوة التي نتمتع بها لتحقيق أهدافنا المرتبطة بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العام؟ ما هي المشاكل التي تمنع الإدماج الفعلي؟
2. ما هي التغيرات التي يجب أن نراعيها لتحسين أثار إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؟
3. ما هي الثغرات التي يجب سدّها لإعداد استراتيجية وسياسة قائمتين على الأدلة لتحسين تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارسنا بغية تحقيق هدف التعليم النوعي للجميع؟
4. ما هي برأيكم الخطوات ذات الأولوية لتتخطى بلادنا التحديات الحالية ولتطبق قدرة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العام على زيادة النوعية والإنصاف في التعليم العام للجميع؟

1. الملاحظة التقنية

تشير سياسة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم إلى مجموعة من القوانين والقواعد التي تدير عملية تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. وكالعادة تغطي هذه السياسة 3 مجالات رئيسية – أي البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات في التعليم (المعدات والبرمجيات والاتصالات العالمية والإنترنت)؛ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنهاج (المنهجيات وتصميم التعلم والموارد الإلكترونية)؛ وكفاءات الطاقم التعليمي والمدراء التربويين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. تتوفر المعلومات حول السياسات التربوية والتخطيط في قطاع التربية التابع لليونسكو في:
http://www.unesco.org/new/en/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/

2. الملاحظة التقنية

الموارد التربوية المفتوحة – *"هي مواد متوافرة بحرية وبشكل مفتوح لتُستخدم وتُكيف في التدريس والتعلم والتطوير والأبحاث"*. وإن كان يجري تبادل الموارد التربوية المفتوحة بشكل رقمي (على شبكة الإنترنت وبأشكال أخرى غير متصلة بشبكة الإنترنت مثل القرص الفيديو الرقمي DVD والقرص المدمج CD)، إلا أن هذه الموارد لا تقتصر على موارد الإنترنت والتعلم بالاتصال الإلكتروني المباشر أو التعليم الإلكتروني؛ وفي السياق التنموي قد تأتي هذه الموارد بأشكال مطبوعة. أما مصطلح البرنامج الحاسوبي التعليمي المفتوح فهو يشير إلى *المواد المتاحة أمام الجمهور والتي تشكل إما جزءاً من درس أو درساً كاملاً في مؤسسة تربوية على غرار جامعة أو كلية* [http://www.col.org/resources/crsMaterials/Pages/OCW-OER.aspx].

هنالك أيضاً تعريفان للموارد التربوية المفتوحة متفق عليهما بالإجمال يشملان التكييف وإعادة تحديد الهدف وهما: *"الموارد التربوية المفتوحة تضم مواد التدريس أو التعلم أو الأبحاث المتوافرة للعامة أو المنشورة مع رخصة الملكية الفكرية التي تسمح باستخدامها وتكييفها وتوزيعها بشكل حر"*. [http://www.sourceoecd.org/education/9789264031746] و*"الموارد التربوية المفتوحة تضم موارد التدريس والتعلم والأبحاث المتوافرة للعامة أو تلك التي نُشِرت مع رخصة الملكية الفكرية التي تسمح للآخرين باستخدامها وتغيير هدفها بشكل حر. وتشمل الموارد التربوية المفتوحة الدروس الكاملة ومواد التدريس والوحدات التعليمية والكتب الدراسية وبث شرائط الفيديو والاختبارات والبرمجيات وغيرها من الأدوات أو المواد أو التقنيات المستخدمة لدعم الوصول إلى المعارف"*. [http://www.oerderves.org/wp-content/uploads/2007/03/a-review-of-the-open-educational-resources-oer-movement_final.pdf]