



مركز البيان للدراسات والتخطيط
Al-Bayan Center for Planning and Studies

الوفاء بوعود التعليم عبر عملية التعلم

نسخة مختصرة من تقرير البنك الدولي الأصلي الذي نشر في عام (2018)



سلسلة إصدارات مركز البيان للدراسات والتخطيط

عن المركز

مركزُ البيان للدراسات والتخطيط مركزٌ مستقلٌّ، غيرُ ربحيٍّ، مقرّه الرئيس في بغداد، مهمته الرئيسة -فضلاً عن قضايا أخرى- تقديم وجهة نظر ذات مصداقية حول قضايا السياسات العامة والخارجية التي تخصّ العراق بنحو خاصٍ ومنطقة الشرق الأوسط بنحو عام. ويسعى المركز إلى إجراء تحليل مستقلٍّ، وإيجاد حلولٍ عمليّةٍ جليّةٍ لقضايا معقدةٍ تمّم الحقلين السياسي والأكاديمي.

حقوق النشر محفوظة © 2019

www.bayancenter.org

info@bayancenter.org

الوفاء بوعود التعليم عبر عملية التعلم*

هذه نسخة مختصرة من تقرير البنك الدولي الأصلي الذي نشر في عام (2018).

نظرة عامة

لا يؤدي الالتحاق بالمدرسة بالضرورة إلى التعلّم، فقد يعالج التعليم عدة علل مجتمعية حينما يُوصَل بطريقة جيدة؛ إذ إنه يساعد الأفراد بالحصول على وظيفة، وزيادة الأرباح، والمحافظة على الصحة، والحد من الفقر، أمّا للمجتمعات، فإنه يحفز الابتكار، ويقوي عمل المؤسسات، ويعزز التماسك الاجتماعي؛ بيد أن جميع تلك الفوائد تستند إلى حدٍ كبير إلى عملية التعلّم. إن التعليم المدرسي دون حدوث التعلّم هو فرصة ضائعة، وإنه لظلم عظيم: إذ يظلم المجتمع الأطفال الذين يحتاجون إلى التعليم الجيد للنجاح في حياتهم. وبإمكان أي بلد أن يقوم بما هو أفضل في حال اهتم بعملية التعلّم بنحوٍ أكبر، وفي الوقت الذي تتلقى فيه أهداف التعليم الكثير من الدعم نظرياً، بيد أنه في الواقع العملي تتآمر أنظمة التعليم ضد عملية التعلّم. ويرى هذا التقرير إمكانية تحسين البلدان بذلك عبر:

- تقييم التعلّم بجعله هدفاً جاداً؛ وهذا يعني الاستدلال بتقييمات للطلبة لرؤية مدى صحة نظم التعليم (وليس كأدوات لمنح المكافآت أو فرض العقوبات)، فضلاً عن استخدامها لتحديد الخيارات، وتقييم التقدم.
- التصرّف على وفق الأدلة المتاحة؛ لجعل المدارس تعمل لمساعدة المتعلمين. وقد انتشرت الأدلة التي تبين الكيفية التي يتعلّم بها الناس بنحوٍ كبير في العقود الأخيرة، إلى جانب زيادة الابتكارات في مجال التعليم. ويمكن للبلدان الاستفادة بنحوٍ أفضل من تلك الأدلة لتحديد الأولويات لممارساتهم وابتكاراتهم الخاصة.
- محاذاة الجهات الفاعلة؛ لجعل النظام بأكمله يعمل من أجل التعلّم. على الدول أن تدرك

* التعليم: عملية يؤديها المعلم، هدفها إكساب المتعلّم أو الطالب المعارف أو المهارات بطرق التعليم وأساليبه المتعددة. أما التعلّم: فهو العملية التي يحصل فيها الشخص على معلومة ما سواء بنحوٍ مقصود أو غير مقصود وليس شرطاً أن يكون مكتسب المهارة طالباً في مرحلة ما.

أن جميع الابتكارات في الفصول الدراسية لن يكون لها تأثير كبير إذا كان النظام لا يدعم التعلّم بسبب العوائق التقنية والسياسية. ومراجعة هذه الحواجز الواقعية، بإمكان البلدان دعم المعلمين ذوي الابتكارات الجديدة في الخطوط الأمامية.

حينما يصبح تحسين التعلّم أولوية، يكون التقدم الكبير أمراً ممكناً تحقيقه، ففي أوائل خمسينيات القرن العشرين، كانت جمهورية كوريا بلداً ممزق نتيجة الحرب، واعاق تقدمه انخفاض نسبة المعلمين فيه. إلا أنه بحلول عام (1995)، أصبح التعليم في المدارس الثانوية الكورية تعليماً عالي الجودة، ويحقق شبانها اليوم أعلى النتائج في تقييمات التعلّم الدولية. لقد فاجأت فيتنام العالم حينما أظهرت نتائج برنامج تقييم الطلبة الدوليين لعام (2012) (PISA) أن طلبتها الذين تبلغ أعمارهم (15) عاماً عندما كانوا يؤدون المستوى نفسه لنظرائهم في ألمانيا، على الرغم من أن فيتنام كانت دولة ذات دخل متوسط منخفض. وقد حققت بيرو أسرع نمو في نتائج التعلّم الشاملة بين عامي (2009، و2015)؛ وهو تحسن يعزى إلى إجراءات سياسية متضافرة.

ويتطلب مثل هذا التقدم تشخيصاً واضحاً، يتبعه عمل متضافر. وقبل عرض ما يمكن القيام به للوفاء بوعود التعليم، لا بدّ من التوضيح أنّ هذا التقرير يلقي الضوء أولاً على أزمة التعلّم من التساؤل الآتي: لمّ لم تُطبّق العديد من البلدان مبدأ «التعلّم للجميع»؛ فهذا الأمر قد يؤدي إلى قراءة مثبّطة للهمم، ولكن لا ينبغي تفسيرها بأن جميع الجهود ذهبت أدراج الرياح؛ لأن الكثير من الشباب لا يحصلون على التعليم الذي يحتاجونه. ويوضح بقية التقرير كيف أن التغيير ممكن حدوثه إذا التزمت الأنظمة بمبدأ «توحيد الجهود لتحقيق التعلّم»، مستندةً إلى أمثلة للعائلات، والمعلمين، والمجتمعات، والنظم التي حققت تقدماً حقيقياً.

الأبعاد الثلاثة لأزمة التعلّم

يجب أن يزود التعليم الطلبة بالمهارات التي يحتاجونها ليعيشوا حياة صحية ومنتجة وذات مغزى، وتحدد البلدان المهارات بطرائق مختلفة، بيد أنها تشترك ببعض التطلعات الأساسية، المتجسدة في مناهجها الدراسية. وعلى الطلبة في كل مكان أن يتعلموا كيفية تفسير جميع أنواع النصوص المكتوبة من ملصقات الأدوية إلى عروض العمل، من البيانات المصرفية إلى الأدبيات العظيمة. ويجب عليهم فهم كيفية عمل الأرقام بحيث يصبح بإمكانهم الشراء والبيع في الأسواق، أو تحديد ميزانيات العائلة، أو تفسير عقود القروض، أو كتابة برامج هندسية. ويُتطلّب منهم تفكير رفيع

المستوى وإبداع مبني على هذه المهارات الأساسية. وهم بحاجة إلى المهارات الاجتماعية، مثل: المثابرة، والقدرة على العمل في الفريق اللتين تساعداهم على اكتساب المهارات الأساسية وتطبيقها.

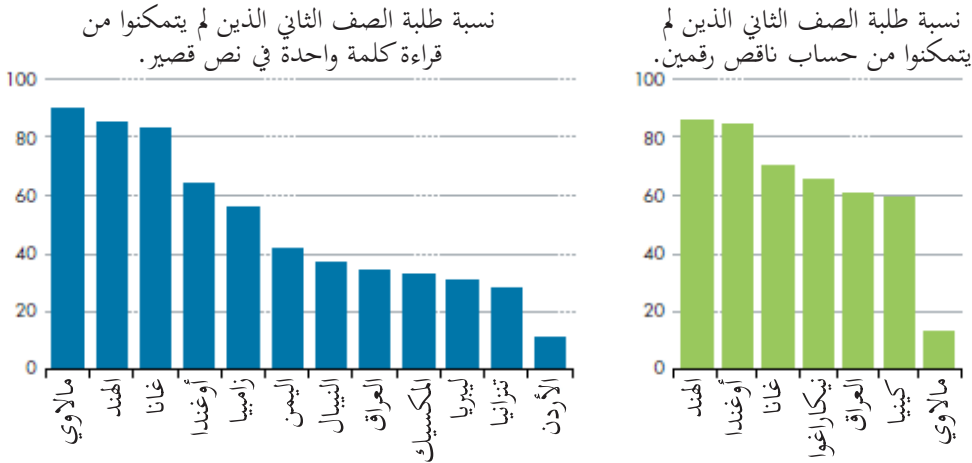
لم تحقق العديد من الدول هذه الأهداف بعد، إذ غالباً ما لا يحدث التعلم الذي يتوقعه المرء في المدارس سواء أكانت التوقعات مبنية على مناهج رسمية، أو احتياجات أرباب العمل، أو مجرد حس عام، والأمر المدعو للقلق؛ هو أن العديد من البلدان تفشل في توفير التعلم للجميع. وإن الأفراد الأقل حظاً في المجتمع سواء أكان ذلك بسبب الفقر، أو الموقع، أو العرق، أو الجنس، أو الإعاقة هم الأقل معرفة؛ وبالتالي فإن النظم التعليمية توسع الفجوات الاجتماعية بدلاً من تضييقها.

مخرجات التعليم ضعيفة: (مستويات منخفضة، انعدام المساواة، تقدم بطيء)

إن التقدم الأخير في مجال التعليم مثير للإعجاب على وفق المعايير التاريخية، ففي العديد من البلدان النامية على مدى العقود القليلة الماضية، تجاوز صافي التسجيل في التعليم إلى حد كبير الأداء التاريخي للبلدان الصناعية اليوم؛ فعلى سبيل المثال: استغرقت الولايات المتحدة (40) عاماً من (1870 إلى 1910) لزيادة معدلات التحاق الفتيات من (57%) إلى (88%)، وعلى النقيض من ذلك، حققت المغرب زيادة مماثلة في (11) سنة فقط.

الشكل (0-1) النقص في التعليم يبدأ مبكراً

نسبة طلبة الصف الثاني الذين لم يتمكنوا من القراءة أو أداء مهام الحساب السهلة، (دول مختارة).



ليس شرطاً أن يؤدي الالتحاق بالمدرسة إلى التعلّم، إذ يتلقى الأطفال تعليماً قليلاً في العديد من أنظمة التعليم حول العالم؛ فحتى بعد مرور عدة سنوات في المدرسة، يفتقر ملايين الطلبة إلى مهارات القراءة، والكتابة، والحساب الأساسية؛ فهذه البداية البطيئة للتعلّم تعني أنه حتى الطلبة الذين يصلون إلى نهاية المرحلة الابتدائية لا يتقنون المهارات الأساسية. وعلى الرغم من أن جميع البلدان النامية لا تعاني من مثل هذا النقص الشديد، إلا أن العديد منها ما تزال بعيدة عن المستويات التي تطمح إليها. وعلى وفق التقييمات الدولية الرائدة لمحو الأمية والحساب (PI-RLS) و (TIMSS) فإن أداء الطالب الاعتيادي في البلدان ذات الدخل المنخفض هو أسوأ من (95%) من الطلبة في البلدان عالية الدخل، بمعنى أن الطالب سيُختار للعناية العلاجية في الصف الدراسي في البلدان ذات الدخل المرتفع. فالكثير من الطلبة ذوي الأداء المرتفع في البلدان المتوسطة الدخل -الشباب والشابات الذين وصلوا إلى الربع الأعلى في ترتيبهم مع زملائهم- يحتلون مرتبة في الربع الأسفل في البلدان الأكثر ثراءً.

تضاعف أزمة التعلّم من انعدام المساواة:

تعيق هذه المسألة الشباب الأقل حظاً الذين يحتاجون إلى الدعم الذي يمكن أن يقدمه التعليم الجيد. وغالباً ما يتعلم الطلبة القليل من عام إلى آخر، ولكن عجز التعلّم المبكر يتضخم بمرور الوقت؛ ولحل هذه المعضلة، يجب أن يكافأ الطلبة الذين يبقون في المدرسة مع التقدم المطرد في التعلّم، مهما كانت عيوبهم في البداية. ومع ذلك، في ولاية أندرا براديش بالهند في العام (2010) لم يكن من المرجح أن يجيب الطلبة منخفضو الأداء في الصف الخامس على سؤال الصف الأول بنحو صحيح عن أولئك في الصف الثاني الابتدائي. حتى أن متوسط الطلبة في الصف الخامس كان لديهم فرصة (50%) للإجابة عن سؤال الصف الأول بنحو صحيح مقارنةً بحوالي (40%) في الصف الثاني. وعلى الرغم من أن بعض الدول تحقق تقدماً في عملية التعلّم، فإن تقدمها بطيء في العادة.

وبسبب هذا التقدم البطيء، فإن أكثر من (60%) من أطفال المدارس الابتدائية في البلدان النامية ما يزالون يفشلون في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة في التعلّم. ولم يُجرِ التقييم على جميع البلدان، بل جُمعت البيانات من تقييمات التعلّم في (95) دولة؛ مما مكّننا من إنشاء عتبة «الحد الأدنى للكفاءة» قابلة للمقارنة عالمياً في درس الرياضيات؛ إذ لم يتقن الطلبة المهارات الرياضية الأساسية، حتى بإجراء حسابات سهلة مع الأعداد الصحيحة، باستخدام الكسور أو القياسات،

أو تفسير الرسوم البيانية الشريطية الهَيَّنة، وفي البلدان المرتفعة الدخل، يحقق جميع الطلبة هذا المستوى في المرحلة الابتدائية، أما في البلدان المنخفضة الدخل، فيصل (14 %) من الطلبة إلى هذا المستوى عند نهاية المرحلة الابتدائية، و(37 %) في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، وتصل النسبة إلى (61 %) في الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى.

إن العائق الذي يقف عقبة أمام التعلّم هو عدم وجود تعليم من الأساس، إذ إن مئات الملايين من المواطنين لا يلتحقون بالمدارس، ففي عام (2016) كان عدد الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية (61) مليون طفل؛ أي ما يعادل (10 %) من عدد الأطفال في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، و(202) مليون طفل في سن الدراسة الثانوية. ففي سوريا -التي حققت هدف تعميم التعليم الابتدائي في عام (2000)- أدت الحرب الأهلية إلى عدم التحاق (1.8) مليون طفل بالمدرسة بحلول عام (2013). وقد يكون الفقر سبباً رئيساً بعدم إكمال التعليم المدرسي، ولكن هناك مؤثرات أخرى مثل النوع الاجتماعي (ذكر أم أنثى)، والعجز، والطبقة العرقية والإثنية تساعد في كثير من الأحيان في تراجع أعداد الطلبة بالالتحاق في المدارس.

ولكن ليس فقط الفقر والصراع هما اللذان يمنعان الأطفال من الدراسة؛ بل الأزمة التعليمية كذلك. فحينما يرى الآباء الفقراء أن التعليم منخفض الجودة، فإنهم أقل استعداداً للتضحية لإبقاء أطفالهم في المدرسة، وهي استجابة عقلانية، نظراً للقيود التي يواجهونها.

ويظهر القصور في التعلّم خلال سنوات الدراسة -لاحقاً- علي شكل مهارات ضعيفة في القوى العاملة؛ وهكذا يعكس الجدل بشأن مهارات الوظيفة أزمة التعلّم. وغالباً ما تُناقش مسألة نقص المهارات في العمل بطريقة منفصلة عن النقاش الخاص بالتعلّم، ولكنهما عبارة عن أجزاء من المشكلة نفسها. ولأن أنظمة التعليم لم تعد العمال بنحو كافٍ، فإن الكثيرين يدخلون القوى العاملة بمهارات غير كافية. ويعد قياس مهارات البالغين في مكان العمل أمراً صعباً، لكن المبادرات الأخيرة قيّمت مجموعة من المهارات لدى السكان البالغين في العديد من البلدان، ووجدوا أن المهارات الأساسية أيضاً مثل: معرفة القراءة، والكتابة، والحساب غالباً ما تكون منخفضة، فضلاً عن المهارات الأكثر صعوبة، فالمشكلة ليست فقط نقص العاملين المدربين، بل إنه نقص في العمال الذين يمكن تدريبهم بسهولة؛ ولذلك، ينتهي المطاف بالعديد من العمال بوظائف تتطلب قدراً ضئيلاً من القراءة أو استخدام العمليات الرياضية؛ وذلك سيؤدي بطبيعة الحال إلى التقليل من جودة الوظائف، والأرباح، وحركة العمالة.

إن المهارات اللازمة في أسواق العمل متعددة الأبعاد؛ لذا تحتاج الأنظمة التعليمية إلى تزويد الطلبة مهارات أكثر من مجرد القراءة والكتابة والرياضيات، لكن يجب ألا يتغاضى الطلبة عن هذه المهارات الأساسية. وسواء أكانوا عمالاً أم أعضاء في المجتمع، يحتاج الناس أيضاً إلى مهارات معرفية عالية المستوى مثل كيفية حل المشكلات؛ وفضلاً عن ذلك هم بحاجة إلى مهارات اجتماعية - تُسمى أحياناً مهارات غير معرفية - مثل الوعي. وهم بحاجة كذلك إلى مهارات فنية لأداء مهمة محددة. ومع ذلك، فإن المهارات المعرفية الأساسية ضرورية، ولا يمكن للأنظمة تجاوز تحديات تطويرها إذ إنها تستهدف مهارات عالية المستوى، ويتطلب التعامل مع أزمة التعلُّم والثغرات في المهارات تشخيصاً لأسبابها - سواء أكانت مباشرة على مستوى المدرسة أم عميقة مثل محركات تشغيل العملية التعليمية -. وبالنظر إلى جميع الاستثمارات التي قامت بها البلدان في مجال التعليم، فإن النقص في التعلُّم هو أمرٌ غير مشجع، لكن أحد الأسباب وراء ذلك هو أن التعلُّم لم يحظ بالاهتمام الذي يجب أن يتمتع به؛ ونتيجة لذلك، يفتقر أصحاب المصلحة إلى معلومات قابلة للتنفيذ للأخطاء التي تحدث في مدارسهم وفي المجتمع الأوسع؛ وبالتالي لا يستطيعون صياغة الاستجابات الملائمة لتحسين التعلُّم؛ وكي يتصرفوا بفاعلية عليهم أولاً فهم كيفية إخفاق المدارس في تعلم المتعلمين، وكيفية إخفاق الأنظمة في المدارس.

إخفاق المدارس في مساعدة المتعلمين

تفتقر أنظمة التعليم المتعثرة إلى واحد أو أكثر من أربعة مكونات أساسية على مستوى المدرسة للتعلم وهذه المكونات هي: المتعلمون الذين يتم إعدادهم، والتعليم الفعال، والمدخلات التي تركز على التعلُّم، والإدارة الماهرة والحوكمة التي تجمع تلك المكونات ببعضها بعضاً.

أولاً: يصل الأطفال إلى المدارس وهم غير مهئين للتعلُّم؛ فسوء التغذية، والمرض، وانخفاض استثمار الآباء في تعليم أبنائهم، والبيئات القاسية المرتبطة بالفقر تؤدي كلها إلى تقويض عملية التعلُّم في مرحلة الطفولة المبكرة. إذ يعاني (30%) من الأطفال دون سن الخامسة في البلدان النامية من التقرُّم البدني؛ أي: قصر طولهم بالنسبة لأعمارهم وهو ما يعزى عادة إلى سوء التغذية المزمن. ومع ضعف الأسس الإنمائية يصل العديد من الأطفال إلى المدرسة وهم غير مهئين للاستفادة منها بنحو كامل، إذ تتخلف المهارات الإدراكية لدى الأطفال الفقراء بنحو كبير في السنوات التي تسبق المرحلة الابتدائية. وفي بعض البلدان تتضاعف الفجوة بين قدرة الأطفال الأغنياء والفقراء - في الفئة العمرية (3-5) على التعرف على الحروف الأبجدية. وتدفع الرسوم المدرسية وتكاليف الفرصة

البديلة للتعليم إلى بقاء الكثير من الناشئة خارج التعليم، وتؤدي الأبعاد الاجتماعية للإقصاء، (كالحوجز المرتبطة بنوع الجنس أو الإعاقة)، إلى تفاقم هذه المشكلة، إذ تؤدي هذه الفجوات في المشاركة المدرسية إلى اتساع الفجوة في مخرجات التعلّم.

ثانياً: يفتقر المعلمون غالباً إلى المهارات أو الدافع للتدريس بنحوٍ فعال؛ فالمعلم هو أهم عوامل التأثير في عملية التعلّم بالمدارس، ففي الولايات المتحدة -مثلاً- يتعلم الطلبة الذين لديهم معلمون بارعون بمعدل ثلاث مرات أسرع مقارنةً بمن لديهم معلمون غير كفويين وقد تكون لنوعية المعلم أهمية أكبر في البلدان النامية، لكن معظم الأنظمة التعليمية لا تجذب المتقدمين الذين يتمتعون بخلفية تعليمية قوية ولا تدرّب المعلمين التدريب الفعّال. فعلى سبيل المثال: تقل درجات الطلبة البالغة أعمارهم (15) عاماً الذين يطمحون في العمل بالتدريس عن المتوسط للطلبة في اختبار (PISA) في جميع البلدان تقريباً. وإن أداء المعلم المتوسط بالصف السادس في اختبارات القراءة ليس أفضل من مستوى التلاميذ الأعلى أداءً بالصف نفسه في (14) بلداً من بلدان أفريقيا وجنوب الصحراء. وفضلاً عن ذلك، يضيع الكثير من وقت التعلّم بسبب تبديد الوقت داخل الصف في أنشطة أخرى أو بسبب غياب المعلمين، ففي سبعة من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء، وجدت فرق المسح خلال زيارات مفاجئة أجرتها مؤخراً أن واحداً من بين كل خمسة معلمين يتغيّب عن الحضور إلى المدرسة. ليس المقصود من هذه الدراسات التشخيصية إلقاء اللوم على المعلمين، بل لفت الانتباه إلى كيفية تقويض الأنظمة التعليمية لعملية التعلّم من خلال الفشل في مساندة المعلمين الذين يقفون في الخطوط الأمامية.

ثالثاً: تفشل المدخلات -غالباً- في الوصول إلى الفصول الدراسية أو التأثير على عملية التعلّم، ويساوي الخطاب العام -على الأكثر- مشكلات جودة التعليم والفجوات في المدخلات، كنقص الكتب المدرسية، أو تقنيات التعليم. وعلى الرغم من أهمية تخصيص موارد كافية للتعليم، فإن نقص المدخلات لا يشكل سوى جزء صغير من أزمة التعلّم؛ وأحد أسباب ذلك هو أن المدخلات لا تصل غالباً إلى الخطوط الأمامية. ففي سيراليون -على سبيل المثال- وزعت الكتب المدرسية على المدارس، لكن عمليات التفتيش لأغراض المتابعة وجدت أن معظم هذه الكتب موضوعة في الخزائن دون استخدام، وبالمثل: تفشل الكثير من الإجراءات التكنولوجية قبل وصولها إلى الصفوف، وحتى عند وصولها إليها فإنها لا تؤدي إلى تحسين مستوى التدريس أو التعلّم في الأعم الأغلب.

رابعاً: إنَّ سوء الإدارة يقوض -غالباً- جودة التعليم داخل المدارس. وعلى الرغم من أن القيادة المدرسية الفعالة لا تحسن تعلّم الطلبة بنحو مباشر، فإنها تقوم بذلك بنحو غير مباشر عبر تدعيم أساليب التدريس، وضمان الاستعمال الفعال للموارد. ويظهر التحليل الدقيق لممارسات الإدارة أن المدارس من البلدان النامية تعاني من سوء الإدارة مقارنة بالمدارس في البلدان الأكثر ثراءً، أو حتى مقارنة بشركات الصناعات التحويلية في بلدانها. وتعني القيادة المدرسية غير الفعالة أن مديري المدارس لا يشاركون بنشاط في مساعدة المعلمين على حل المشكلات، ولا يقدمون المشورة التعليمية، ولا يحددون أهدافاً تعطي الأولوية للتعلّم. وفي حالات كثيرة، تفتقر المدارس إلى أي قدر فعال من الاستقلالية، وتفشل المشاركة المجتمعية في التأثير على ما يحدث داخل الصفوف الدراسية.

ولأن مشكلات الجودة هذه تتركز بين الأطفال المحرومين، فإنها تزيد من عدم المساواة الاجتماعية؛ ففي البلدان النامية تكون معدلات التقرّم بين الأطفال دون سن الخامسة أعلى بثلاث مرات تقريباً من البلدان الأكثر ثراءً، وعادة ما تكون المشكلات في المدارس ذات العلاقة بغياب المعلمين، ونقص المدخلات، وضعف الإدارة الأكثر ظهوراً في المجتمعات التي تخدم الطلبة الفقراء.

تحقق الأنظمة في تطوير المدارس

لا ينبغي أن يكون المستوى المنخفض للتعلّم والمهارات المكتسبة أمراً مفاجئاً من منظور الأنظمة التعليمية، إذ إن التعقيدات التقنية والقوى السياسية تمنع أنظمة التعليم من المواءمة مع التعلّم. وتعدّ الأنظمة المعقدة والقدرات الإدارية المحدودة عوائق أمام توجيه جميع أجزاء نظام التعليم نحو التعلّم؛ إذ يجب أن تتماشى الأجزاء المختلفة للنظام مع التعلّم، لكن الجهات الفاعلة في النظام لديها أهداف أخرى -بعضها صرحت وبعضها الآخر لم يصرح عنها-، وإن أحد تلك الأهداف هو تشجيع التعلّم، ولكنه ليس بالضرورة الأكثر أهمية. وفي بعض الأحيان، قد تكون هذه الأهداف جديرة بالثناء، مثل رعاية القيم الوطنية المشتركة، ولكن إذا كانت عناصر النظام تتماشى مع هذه الأهداف الأخرى، فإنها في بعض الأحيان تتقاطع مع التعلّم.

حتى حينما ترغب البلدان في إعطاء الأولوية للتعلّم، فإنها غالباً ما تفتقر إلى المقاييس اللازمة للقيام بذلك، إذ يقيّم كل نظام تعلّم الطلبة بطريقة ما، ولكن العديد من الأنظمة تفتقر إلى التقييمات الموثوقة اللازمة لتقديم الملاحظات على جودة الابتكارات. على سبيل المثال: هل البرنامج الجديد لتدريب المعلمين يجعل المعلمين أكثر فعالية؟ فإذا كان النظام يفتقر إلى معلومات

موثوقة عن جودة التعليم، وعملية تعلم طلبة المرحلة الابتدائية فلا توجد طريقة للإجابة عن هذا السؤال. ولكي تكون أجزاء النظام التعليمي متوافقة حقاً، يجب أن تكون متماسكة مع بعضها بعضاً. وإذا اعتمدت دولة ما منهجاً جديداً يزيد من التركيز على التعلم النشط والتفكير الإبداعي، فإن ذلك بمفرده لن يغير شيئاً، ويحتاج المعلمون إلى التدريب حتى يتمكنوا من استخدام أساليب تعلم أكثر فاعلية، ويحتاجون أيضاً إلى رعاية كافية لإجراء التغيير لأن تدريس المنهج الجديد قد يكون أكثر إلحاحاً من طرق التعلم القديمة.

الجدول (0-2) المصالح المتعددة التي تحكم أفعال أصحاب المصلحة في التعليم

مثال	مثال	أصحاب المصلحة
المصالح المتناقضة	المصالح المترابطة مع التعلم	
التوظيف، وأمن الوظيفة، والراتب، والأجور الخاصة	تعلم الطلبة، والأخلاق المهنية	المعلمون
التوظيف، والراتب، والعلاقات الجيدة مع الملاك.	تعلم الطلبة، وأداء المعلم	المديرون
التوظيف، والراتب، والبحث عن إيجار	المدارس ذات الأداء الجيد	البيروقراطيون
المكاسب الانتخابية، والبحث عن إيجار، والوصاية	المدارس ذات الأداء الجيد	السياسيون
توظيف العائلة، ودخل العائلة	تعلم الطلبة، وتوظيف الخريجين	الآباء والطلبة
المحسوبية، والبحث عن إيجار	الحق في الحصول على التعليم	القضاء
الضرائب الواطئة، والمصالح الذاتية الضيقة	الخريجون المهرة	مسؤولو التوظيف
الربح، والبعثة الدينية، والتمويل	الالتحاق الابتكاري، والمستجيب بالمدارس	المدارس غير الحكومية (الدينية، غير الحكومية، الربحية)

الربح، والنفوذ	المدخلات عالية الجودة	مزودو المدخلات (مثل الكتب المدرسية، وتقنية المعلومات، والبنىات)
المصالح الاستراتيجية المحلية، ودعم دافعي الضرائب، والتوظيف	تعلم الطلبة	المانحون الدوليون

المصدر: فريق تقرير التنمية العالمي (2018).

تجمع الأنظمة الناجحة بين التماسك والتماسك؛ فالتماثل يعني أن عملية التعلّم هو الهدف الرئيس لمكونات النظام المختلفة. أما التماسك فيعني أن المكونات تعزز بعضها بعضاً في تحقيق الأهداف التي يحددها النظام. وحينما تحقق الأنظمة كلاً من التماثل والتماسك، فمن المرجح أن تعزز تعلم الطلبة؛ وإن انعدام التماثل أو الترابط يؤدي إلى الفشل في تحقيق التعلّم. وتعدّ التحديات السياسية معقدة من الناحية الفنية، إذ لدى العديد من الجهات الفاعلة في مجال التعليم اهتمامات مختلفة تتجاوز عملية التعلّم. ويعمل السياسيون من أجل الحفاظ على مواقعهم في السلطة، التي قد تؤدي بهم إلى استهداف مجموعات معينة (جغرافية، أو عرقية، أو اقتصادية) للحصول على أكبر قدر من الفوائد. وقد يركز البيروقراطيون على إبقاء السياسيين والمعلمين سعداء أكثر من التشجيع على تعلّم الطلبة، أو قد يحاولون ببساطة حماية مواقعهم الخاصة. وقد يعمل بعض موردي الخدمات التعليمية في القطاع الخاص -سواء أكانت كتباً مدرسية أم بناء، أم تعليماً مدرسياً- على مناصرة الخيارات السياسية، التي لا تصبّ في مصلحة الطلبة. وقد يقاتل المعلمون وغيرهم من المهنيين في مجال التعليم، للمحافظة على عملهم وحماية الدخل. ويتضمن التعليم والتعلّم في الفصل الدراسي قدراً كبيراً من السلطة التقديرية من جانب المعلمين، فضلاً عن التفاعل المنتظم والمتكرر بين الطلبة والمعلمين. فهذه الخصائص -إلى جانب ندرة المعلومات الموثوق بها عن التعلّم- تجعل إدارة التعلّم أكثر صعوبة من متابعة الأهداف الأخرى؛ ونتيجة لذلك، فإن العديد من الأنظمة عالقة في مصائد التعلّم المتدنية، التي تتسم بانخفاض المساءلة وارتفاع عدم المساواة.

ما يزال هناك أمل

حتى في البلدان التي تبدو أنها عالقة في مصائد التعلُّم المتدنية، يتمكن بعض المعلمين والمدارس من تعزيز التعلُّم. وقد لا تكون هذه الأمثلة مستدامة - وليس من المرجح أن تنتشر على نطاق المنظومة دون بذل الجهود لإعادة توجيه النظام نحو التعلُّم - ولكن الأنظمة المستعدة للتعلم من هذه القيم المتطرفة بإمكانها أن تستفيد منها. وعلى نطاق أوسع، تحقق بعض المناطق داخل البلدان نجاحاً أكبر في تعزيز التعلُّم، وتكشف هذه الأمثلة عن وجود توازن لنظام عالي المستوى. ولكن أمن الممكن أن يفلت نظام كامل من فخ التعليم المتدني؟ وللإجابة عن ذلك هناك سببان على الأقل يدفعاننا للتفاؤل:

الأول: في الوقت الذي تبادر فيه البلدان لتحسين عملية التعلُّم، يمكنها أن تستفيد من المعرفة المنهجية بنحو أكبر عن إمكانية الإنجاز على المستوى الجزئي - مستوى المتعلمين، والفصول الدراسية، والمدارس -. وقد أسفر عدد من التدخلات والابتكارات والنهج عن مكاسب كبيرة في التعلُّم؛ وتأتي هذه المناهج الواعدة على شكل (طرق تربوية حديثة، وطرق لضمان تحفيز الطلبة والمدرسين، ومقاربات لكيفية إدارة المدرسة، وتقنيات تحسين عملية التعلُّم والتعليم)، وقد لا تؤتي ثمارها في جميع السياقات، ولكن حقيقة أنها قد تساعد في تحسين نتاج التعلُّم يمنحنا الأمل.

الآخر: نفّذت بعض البلدان إصلاحات أدت إلى تحسينات مستدامة على نطاق المنظومة في التعلُّم، إذ من الواضح أن إصلاح التعليم الرئيس في فنلندا في السبعينيات قد حسّن من المساواة في النتائج مع زيادة الجودة أيضاً، بحيث إنه في أولى عمليات التقييم لـ (PISA) في عام (2000)، تصدرت فنلندا التقييم. وفي الآونة الأخيرة، قدمت تشيلي، وبيرو، وبولندا، والمملكة المتحدة التزامات جديدة ومستمرة لإصلاح جودة نظمها التعليمية، وفي جميع تلك البلدان، تحسن التعلُّم بمرور الوقت؛ ليس بنحوٍ دائم، ولكنه كافٍ لإثبات أن الإصلاحات على مستوى النظام يمكن أن تؤتي ثمارها.

كيفية تحقيق وعد التعليم: ثلاثة تدابير خاصة بسياسات الاستجابة لأزمة التعليم

لن تتغير نتائج التعلُّم ما لم تأخذ أنظمة التعليم عملية التعلُّم بجدية وتستخدم التعلُّم كدليل ومقياس، ويمكن تلخيص هذه الفكرة على أنها «تقديم كل شيء للتعلُّم». ويوضح هذا القسم الالتزام بمبدأ التعلُّم للجميع، ويتضمن ثلاث استراتيجيات تكميلية، هي: «تقييم التعلُّم»، و«العمل على الأدلة» و«التوفيق بين الأطراف الفاعلة».

وتعتمد الاستراتيجيات الثلاث المذكورة على بعضها، وإن اعتمد مقياس التعلُّم دون أي طريقة موثوق بها لتحقيق أهداف التعلُّم سيؤدي -ببساطة- إلى تخيب الظن. وإن الابتكارات على مستوى المدرسة دون مقياس للتعلُّم يمكن أن تجعل المدارس بعيدة عن مسارها الأصلي، ومن دون الدعم على مستوى النظام، يمكن أن يثبت أنه سريع الزوال. لكن إذا كان مجتمعة فيمكن أن تؤدي الاستراتيجيات الثلاث إلى حدوث تغيير نحو الأفضل؛ إذ إن المكاسب المحتملة ضخمة، وحينما يكون لدى الأطفال عقلية النمو -بمعنى أنهم يفهمون إمكانياتهم التعليمية الهائلة-، فإنهم يتعلمون أكثر بكثير مما يعتقدون حينما يعتقدون أنهم مقيدون بذكاء ثابت. إن لدى جميع المجتمعات الفرصة نفسها، عبر تبني عقلية النمو الاجتماعي -الاعتراف بالحواجز التي تحول دون التعلُّم، ولكن أيضاً بالفرض الحقيقية لتحطيمها- إذ يمكنها تحقيق تقدم ملموس في التعلُّم، ويجب أن تكون إحدى الأولويات الشاملة هي إنهاء الاستبعاد الخفي للتعلُّم الضعيف. وليس هذا فقط الشيء الصحيح الذي ينبغي فعله؛ لكنها أفضل طريقة لتحسين متوسط مستويات التعلُّم، وجني ثمار التعليم بالكامل للمجتمع ككل.

تقييم مستوى التعلُّم لجعله هدفاً مهماً

تتمثل الخطوة الأولى لتحسين التعلُّم على مستوى النظام في وضع مقاييس جيدة لمراقبة ما البرامج والسياسات في حال كونها تقدم التعلُّم، ويمكن للمعلومات الموثوقة أن تشكل الحوافز التي تواجه السياسيين. وإن المعلومات الخاصة بتعلُّم الطالب وأدائه المدرسي -إذا قدمت بطريقة تجعله بارزاً ومقبولاً- تعزز المشاركة السياسية الصحية وتقديم الخدمات بنحو أفضل، وتساعد صناع السياسة على إدارة النظام مهماً كان معقداً.

يمكن لتقييم التعلُّم أن يحسن العدالة من طريق الكشف عن الاستثناءات المخفية، وإن أزمة التعلُّم ليست مجرد مشكلة مجتمعية واقتصادية؛ إذ إنها مصدر أساس لانعدام المساواة واتساع

الفجوات في الفرص. وتحتاج البلدان إلى تطبيق مجموعة من تقييمات الطلبة المصممة جيداً لمساعدة المعلمين في توجيه الطلبة، وتحسين إدارة النظام، وتركيز اهتمام المجتمع على التعلُّم. ويمكن لهذه الإجراءات أن تسلط الضوء على الاقصاءات الخفية، وإثراء خيارات السياسات، وتتبع ما يتحقق من التقدم، ولن تكون مقاييس التعلُّم هذه الدليل الوحيد للتقدم التعليمي، ولا ينبغي أن تكون كذلك.

لا توجد تقييمات كافية لمستوى التعلُّم

تبرز العديد من المناقشات بشأن مخاطر الإفراط في الاختبارات أو في التركيز عليها، وقد وجد أن بعض المعلمين يركزون في مهارات محددة للاختبار بدلاً من الموضوعات غير المختبرة، وقد شاركت بعض المدارس في سلوك استراتيجي لضمان إجراء الاختبار على الطلبة الأفضل أداءً فقط، في أقصى الحالات، توسعت المشكلات إلى الإدانات بسبب الغش النظامي على مستوى المدارس.

لكن في العديد من الأنظمة، لا يكون التركيز على التعلُّم أكثر من اللازم؛ إذ تفتقر العديد من البلدان إلى المعلومات الكافية حتى في الكفاءات الأساسية في القراءة والرياضيات. ووجد تقييم أجري على القدرة على رصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة أنه من بين البلدان الـ(121) التي خضعت للدراسة، افتقر ثلثها إلى تقديم البيانات المطلوبة للإبلاغ عن مستويات مهارة القراءة والكتابة لدى الأطفال في نهاية المرحلة الابتدائية. وهناك نقص أكبر في البيانات الخاصة بنهاية المرحلة الثانوية، وإن غياب القياس الجيد يعني أن أنظمة التعليم تسير ودون اتفاق وجهة محددة.

استخدام مجموعة من المقاييس لتحقيق هدف موحد

إن مقاييس التعلُّم المختلفة لها أغراض مختلفة أيضاً، وكل منها يشارك في تحقيق التعلُّم للجميع؛ إذ يعمل المدرسون على تقييم الطلبة في الفصول الدراسية كل يوم - بنحوٍ رسمي أو غير رسمي - حتى في الأنظمة المدرسية ضعيفة الموارد والمدارة بنحوٍ سيئ؛ لكن استخدام المقاييس بنحوٍ صحيح لتحسين عملية التعلُّم على نطاق المنظومة يتطلب مجموعة متنوعة من أنواع التقييم التي تسمح للمعلمين وصانعي السياسات باستخدام التركيبة الصحيحة من مناهج التعليم، وتطبيق السياسات بطريقة ملائمة.

ويساعد التقييم الذي يجريه المعلمون في توجيه عملية التدريس وتخصيص الدرس على وفق احتياجات الطلبة. ولا يحتاج المعلمون -ذوو الإعداد الجيد- إلى العمل في الظلام؛ فهم يعرفون كيفية تقييم تعلم الطلبة بنحوٍ منتظم. ويعدُّ هذا النوع من تسجيل الوصول المنتظم مهماً نظراً لأن العديد من الطلبة يتخلفون عن الركب إلى حدِّ يجعلهم يتوقفون فعلياً عن التعلُّم. ومعرفة إمكانيات الطلبة يسمح للمدرسين بتعديل أسلوب تعليمهم على وفق ذلك وإعطاء الطلبة فرصاً تعليمية أكبر. ولتوجيه النظام التعليمي، يحتاج صانعو السياسات إلى فهم ما إذا كان الطلبة يسيطرون على المناهج الدراسية الوطنية، وأي المواقع يكون فيها الطلبة أقوى أو أضعف، وما إذا كانت مجموعات سكانية معينة متخلفة عن الركب أم لا، وأي العوامل المرتبطة بتحقيق الطلبة نتائج أفضل. ويمكن أن تكون مثل هذه التقييمات جزءاً مهماً في تتبع التقدم على مستوى المنظومة برمتها لأنها تركز إلى التوقعات الخاصة بالنظام، ويمكن أن توفر التقييمات الوطنية فحصاً لنوعية التقييمات الفرعية من طريق الإبلاغ عن الحالات التي تتباعد فيها الاتجاهات أو مستويات تحصيل الطلبة.

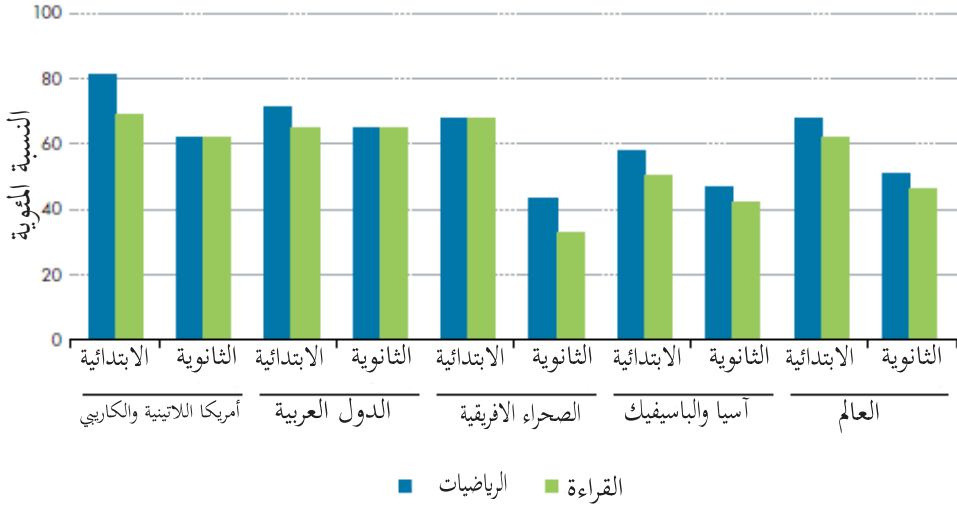
وتوفر التقييمات الدولية معلومات تساعد على تحسين الأنظمة التعليمية، فهي تسمح بتقييم أداء البلدان بطريقة يمكن مقارنتها عبر البلدان، ويمكن أن تكون التقييمات الدولية أدوات قوية من الناحية السياسية؛ لأن قادة البلدان يهتمون بالإنتاجية الوطنية والقدرة التنافسية، ويمكن أن تؤدي أيضاً إلى زيادة الوعي بكيفية تقصير بلد ما عن أقرانه في بناء رأس المال البشري. وبالإمكان استخدام نوعين آخرين من مقاييس التعلُّم التي تم قياسها في بيئة غير مدرسية لتعزيز جودة أنظمة التقييم وتركيزها. فلحركات المساءلة الشعبية -التي تقودها منظمات المجتمع المدني- القدرة على نشر التقييمات نشر التقييمات التي يجريها المواطنون لتقييم التعلُّم الأساس للأطفال الصغار في مجتمعاتهم، ثم تستخدم هذه المنظمات بيانات التعلُّم الخاصة بها للدفاع عن إصلاح التعليم. وتقوم بعض الدراسات الإحصائية متعددة الأغراض بجمع بيانات التعلُّم، مما يمكِّن الباحثين من تحليل كيفية ارتباط نتائج التعلُّم بمعدل الدخل ومتغيرات المجتمع. ويجري كلا النوعين من التقييمات في منازل الناس، وليس في المدارس؛ ونتيجة لذلك، فإن تلك التقييمات لا تتأثر بضعف التقييمات المدرسية التي تعتمد على إجراء الطلبة ذي المستوى العالي الاختبار التقييمي، ولكن التقييمات التي تعتمد على المنازل تسفر عن مقاييس التعلُّم التي تكافئ الأنظمة لتحسين الجودة؛ فهذا أمر بالغ الأهمية لضمان عدم إقصاء أي طفل.

قد تكون القياسات صعبة

لماذا لا يوجد هناك مقياس جيد للتعلم؟ كما هو الحال مع عوائق النظام أمام التعلم، فإن الحواجز التي تحول دون وجود مقياس أفضل هي تقنيّة وسياسيّة، فمن منظور تقني، إن إجراء التقييمات الجيدة ليس بالأمر السهل. وعلى مستوى الفصل الدراسي، يفتقر المعلمون إلى التدريب لتقييم التعلم بفعالية، ولا سيما حينما تحاول التقييمات الحصول على مهارات عالية المستوى -على سبيل المثال: التقييم القائم على المشاريع- بدلاً من التعلم القائم على الحفظ عن ظهر قلب. وعلى مستوى المنظومة، تفتقر وزارات التعليم إلى القدرة على تصميم تقييمات صحيحة وتنفيذها في عينة من المدارس. وتتدخل العوامل السياسية كذلك، فقد يقرر صانعو السياسة أنه من الأفضل تجنب أي اختبار أو افتراض بأن عملية التعلم غير فعّالة، بدلاً من اختبار الطلبة وإزالة أي شكوك بشأن ذلك. وحتى حينما يتم إجراء تلك التقييمات، فإن الحكومات تتراجع أحياناً عن نشر نتائج التعلم للعامّة. وأخيراً، إذا كانت التقييمات ضعيفة التصميم أو غير ملائمة لقياس التعلم عالي المستوى، فقد يكون لدى المسؤولين أو المعلمين حافزٌ لاستغلال ذلك؛ مما يجعل نتائج التقييم عديمة الفائدة.

الشكل (12-0) تفتقر العديد من البلدان إلى محصلات التعليم

نسبة البلدان التي لديها بيانات لمراقبة التقدم نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة للتعلم مع نهاية المرحلة الابتدائية أو الثانوية.



لا ينتقص التقييم من أهداف التعليم بل قد تدعمها

لا يعني التركيز القوي على التعلُّم القابل للقياس بأن نواتج التعليم الأخرى غير مهمة، فالتعليم الرسمي والفرص الأخرى للتعلُّم لهما أهداف كثيرة، يُقاس بعضها من طريق التقييمات المعتادة للقراءة، والحساب، والتفكير. ويطمح المعلمون إلى مساعدة المتعلمين على تطوير مهارات معرفية عالية المستوى، بما في ذلك مهارات (مثل الإبداع) يصعب رصدها من طريق التقييمات. ويعتمد النجاح في الحياة على المهارات الاجتماعية العاطفية وغير المعرفية -مثل المثابرة والمرونة والعمل الجماعي-. وغالباً ما تحظى أنظمة التعليم بأهداف أخرى أيضاً، فهي تريد أن تمنح الطلبة مهارات المواطنة، وتشجع القيم المدنية، وتعزز التماسك الاجتماعي؛ فهذه أهداف مشتركة للتعليم، ومن المفهوم أن الناس بالمستقبل سيسألون عما إذا كان التركيز على التعلُّم القابل للقياس سيؤدي إلى زعزعة الأهداف الأخرى.

من المرجح أن «التركيز» على التعلُّم تنصدر النتائج المرغوبة الأخرى، وإن الحالات التي تسمح للأطفال بقضاء عامين أو ثلاثة أعوام في المدرسة دون تعلم قراءة كلمة واحدة، أو الوصول إلى نهاية المدرسة الابتدائية دون تعلم القيام بعملية طرح من رقمين، لا تفضي إلى الوصول للأهداف العليا للتعليم. وإذا كان الطلبة غير قادرين على التركيز بسبب النقص، أو إذا كان المعلمون يفتقرون إلى المهارات التدريسية والحافز لتشجيع الطلبة على المشاركة، أو إذا كانت المواد المخصصة للفصل الدراسي لا تُعطي بسبب سوء الإدارة، وإذا كان النظام ككل غير مستقر، فهل من المنطقي الاعتقاد بأن الطلبة يطورون مهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات والإبداع؟ لذا من المرجح أن تؤدي هذه الحالات إلى تفويض السعي إلى تحقيق أهداف أعلى، وعلى العكس من ذلك، فإن تحسين التركيز على التعلُّم من شأنه أن يسرع من التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف أيضاً.

هناك أربعة اعتبارات رئيسة حينما يخصّ الأمر باستخدام الأدلة بنحوٍ فعال:

أولاً: إن الأكثر أهمية من النتائج الفردية للدراسات الفردية هو فهم المبادئ الرئيسة لكيفية عمل البرامج التعليمية وغايتها. أما من الناحية الاقتصادية، فتتطابق «المبادئ» مع نماذج السلوك التي يمكن أن تساعد بعد ذلك على توجيه مجموعات أوسع من الأساليب لمعالجة المشكلات.

وهناك ثلاثة أنواع من النماذج التي أثبتت أنها مفيدة بنحو كبير، هي: النماذج المباشرة؛ ونماذج الوكيل الرئيس التي تضم العديد من الجهات الفاعلة ذات الأهداف المختلفة وربما المعلومات المختلفة؛ والنماذج السلوكية التي تؤثر في النماذج العقلية والأعراف الاجتماعية.

ثانياً: قد تكون هناك فجوة بين ما تشير إليه الأدلة بأنه فعال، وما يحدث في الممارسة التعليمية المباشرة، وإن فهم سبب تكوّن تلك الفجوات يساعد على كيفية التعامل معها.

ثالثاً: تميل الأدلة إلى أن تتراكم إذ كان من السهل الحصول عليها؛ لذا فإن السياسات التي تركز فقط على تلك الأدلة قد تكون مضللة، وعلى الرغم من أن نطاق الأدلة المتراكمة في التعليم واسع جداً، فإن عدم تقييم النهج لا يعني أنه ينقصه الإمكانيات.

رابعاً: يوضح التركيز في المبادئ الأساسية أن صانعي القرار ليس باستطاعتهم حل المشكلات، وهو يصف زيادة في كمية أو حتى نوعية واحدة أو أكثر من المدخلات. وتكون العديد من المدخلات في التعلّم هي نتيجة اختيارات من قبل مختلف الجهات الفاعلة -الخيارات المقدمة كرد فعل على الخيارات الفعلية من الجهات الفاعلة الأخرى-. حينما يتم اللجوء لجميع هذه الاعتبارات الأربعة معاً فإنها تلقي الضوء على المتعلمين الذين تم إعدادهم، والتعليم الفعال، والتدخلات على مستوى المدارس التي تؤثر فعلياً على عملية التعليم والتعلّم.

هناك ثلاث نقاط رئيسة خاصة بإعداد المتعلمين: وضع الأطفال على مسارات التنمية العالية من طريق التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتحفيز، والرعاية. ويمكن تحقيق هذه النقاط الأساسية عبر استهداف الأمهات وأطفالهن بالتدخلات الصحية والتغذوية خلال المراحل الأولى من التطوير، وزيادة المحفزات وفرص التعلّم، وتعزيز برامج الرعاية النهارية ومرحلة ما قبل المدرسة لتحسين المهارات الاجتماعية. وفضلاً عن ذلك، فإن خفض تكاليف التعليم لإدخال الأطفال إلى المدرسة وتوفير العلاج قبل مواصلة التعليم والتدريب هو أمر حيوي أيضاً.

يعتمد جعل التدريس أكثر فعالية على مهارات المعلمين ودوافعهم، ولا يؤخذ ذلك بجديّة في العديد من الأنظمة، وعلى الرغم من كون معدلات الدخل هي أكبر بند في ميزانية أنظمة التعليم، بيد أن اجتذاب مرشحين جيدين مع أساس تربوي متين ما يزال يمثل مشكلة، وهناك اتجاه في استخدام الحوافز والمكافآت لتحفيز المعلمين على الأداء والحضور.

يعتمد تحسين فعالية عملية التعليم والتعلّم على تعاون الجهات الفاعلة وتوافق المصالح مع الأهداف المتباينة؛ مما يسمح للنظام بأكمله بالعمل من أجل التعلّم. وهذه ليست مجرد طريقة «لتوسيع» النظام، -أي أخذ نموذج فعال في مشروع تجريبي وتكراره- بل تستلزم المواءمة تصميم النظام لمراعاة المصالح والعوائق والعوامل المتباينة (السياسية أو التقنية أو المالية) بطريقة من شأنها

تكمل أهداف التعلّم. وللحفاظ على التركيز لتحقيق هذه الاهتمامات، يتعيّن على واضعي السياسات ضمان وضع أهداف واضحة ووسائل قياسها.

الالتحاق بالمدارس، والتعلّم، ووعده التعليم

التعليم حق أساس من حقوق الإنسان، وهو أساس لاستثمار القدرات البشرية، إذ يعمل التعليم على زيادة رأس المال البشري، والإنتاجية، وزيادة معدلات الدخل، والقدرة على التوظيف، والنمو الاقتصادي. وفوائده تتجاوز هذه المكاسب المادية؛ فالتعليم يجعل الناس أكثر صحة ويمنحهم سيطرة أكبر على حياتهم، ويولّد الثقة، ويعزز رأس المال الاجتماعي، ويخلق مؤسسات تعزز الاندماج والمشاركة. وعلى وفق نهج نظرية القدرة التي وضعها أمارتيا سين، فسيزيد التعليم من أصول الفرد وقدرته على تحويلها إلى رفاهية وما يسمى بـ «القدرات». فالتعليم أداة قوية لزيادة الدخل عبر زيادة مهاراتهم وبالتالي تمكينهم من زيادة إنتاجهم، وعادةً ما ترفع كل سنة إضافية من التعليم دخل الفرد بنسبة (8-10%) مع ازدياد عدد النساء المتعلمات.

الجدول (1-1) أمثلة فوائد التعليم

المجتمع	الفرد/العائلة	
إنتاجية أكبر نمو اقتصادي أسرع فقر أقل تنمية بعيدة الأمد	احتمالية عالية للتوظيف إنتاجية أكبر مكاسب أكثر فقر أقل	المالية
زيادة الحراك الاجتماعي أداء مؤسسات وتقديم خدمات أفضل تماسك اجتماعي أكبر سلبيات أقل	صحة أفضل تحسين تعليم الأطفال والعائلة وصحتهم مرونة وتكيف أكبر مشاركة مواطنين أكبر خيارات أفضل نمط حياة أفضل	غير المالية

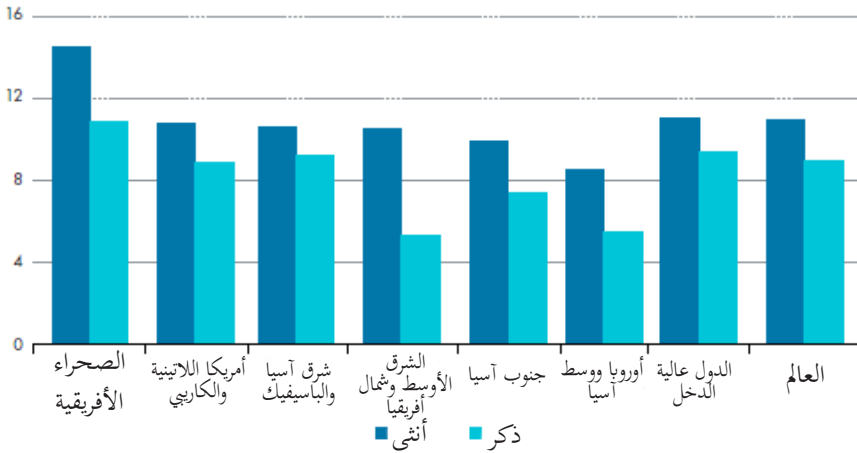
المصدر: فريق تقرير التنمية العالمي (2018).

استناداً إلى الأدلة الإحصائية والبحوث، فإن التعليم - في أسواق العمل التي تعمل بنحو جيد - يقلل من احتمالية البطالة، فمثلاً يكون خريجو المدارس الثانوية أقل احتمالاً من فقدان عملهم قياساً بالعمال الأقل تعليماً.

ويعزز التعليم حياة أطول وأكثر صحة، ويوجد حول العالم روابط قوية بين التعليم، ونتائج صحية أفضل، وحياة أطول. وبغض النظر عن عرقهم أو جنسهم أو دخلهم، فإن الأفراد الأكثر تعليماً في أوروبا والولايات المتحدة لديهم احتمال أقل لوجود حالة صحية مزمنة. وأحد الأسباب هو أن التعليم يجعل الناس أقل عرضة للتدخين، أو الشراب الزائد، أو زيادة في الوزن، أو استخدام المخدرات غير المشروعة. ويتمتع الأفراد المتعلمون بقدرة أكبر على السيطرة على حياتهم، وغالباً ما يطلق عليهم اسم «الوكالة». وتتجلى هذه الوكالة على أنها انخفاض في السلوكيات الخطرة، ورضا أكبر عن الحياة، وسعادة أكبر. تتوسط العلاقة الإيجابية بين التعليم والوكالة جزئياً عبر التأثير الإيجابي للتعليم على الدخل، ويقلل التعليم من معظم أنواع الجرائم التي يرتكبها البالغون، ويقلل أيضاً من نسبة حمل المراهقات ويمنحهن السيطرة على حجم أسرهن. ففي تركيا - مثلاً - أدى إتمام التعليم الابتدائي - الذي أصبح إلزامياً في قوانين التعليم - إلى تخفيض نسبة حمل المراهقات بنحو كبير.

الشكل (1-1) زيادة الالتحاق بالمدرسة مرتبط نظامياً مع الأجور العالية

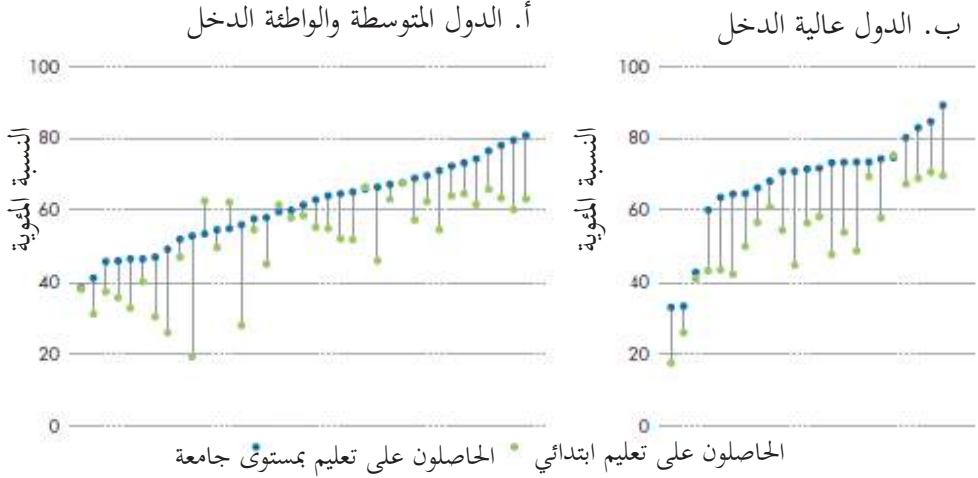
يزداد معدل النسبة المئوية للأجور المرتبطة بكل سنة إضافية للالتحاق بالمدرسة، بحسب الدولة والجنس



بإمكان التعليم القضاء على الفقر في الأسر فهو يمنح الأطفال الفقراء دفعة قوية، ففي الولايات المتحدة -مثلاً- كان لدى الأسر التي انتقلت إلى حي أفضل (وهو انحراف معياري واحد) دخل عالٍ بنسبة (10%)؛ ويعود ذلك جزئياً إلى أن هذا التحرك قد أدى إلى تحسين التعلم، والأمهات ذوات التعليم الأفضل يربن أطفالاً أكثر صحة وأكثر تعليماً. يرتبط تعليم المرأة بالعديد من الفوائد الصحية لأطفالها، من ارتفاع معدلات التحصين إلى تحسين التغذية إلى انخفاض معدل الوفيات، ويتنبأ تعليم أولياء الأمور بقوة التحصيل العلمي للأطفال، حتى بعد السيطرة على عوامل أخرى. وتشكل قدرة الأطفال على الاستفادة من التعليم عبر تعليم والديهم. وتوضح فوائد التعليم بنحو خاص في البيئات المتغيرة، ويمكن للأفراد ذوي المهارات القوية الاستفادة بنحو أفضل من التقنيات الجديدة والتكيف مع العمل المتغير. وقد جادل الخبراء في مجال التغيير التكنولوجي منذ مدة طويلة بأن أكثر التقلبات في حالة التكنولوجيا، هو التعليم الأكثر إنتاجية، وقد أظهرت البلدان التي حافظت على نمو سريع على مدى عقود طويلة التزاماً قوياً بتوسيع نطاق التعليم، والبنية التحتية، والصحة.

ويعزز التعليم التطور السياسي للأمم من طريق تعزيز المشاركة المدنية لشعبها، فالأشخاص الذين يتمتعون بتعليم عالٍ يشاركون باستمرار في الأنشطة السياسية أكثر من أولئك الأقل تعليماً؛ إذ يزيد التعليم من الوعي والفهم للقضايا السياسية، ويعزز التنشئة الاجتماعية اللازمة للنشاط السياسي الفعال، ويزيد من المهارات المدنية. وكما هو الحال مع الآثار الأخرى للتعليم، فإن السياق مهم في كيفية تأثير التعليم على وجهات النظر السياسية، وفي مؤشر يدرس مفاهيم آلية المشاركة السياسية، تظهر الدراسات الاستقصائية في (30) دولة نامية أن المواطنين الأكثر تعليماً هم أكثر احتمالاً للاعتقاد بأن العيش في بلد ديمقراطي هو أمر مهم. ولكن في كينيا وعلى الرغم من أن زيادة معدلات التعليم قد زاد من المعرفة السياسية للشابات، لكن ذلك دفعهن إلى القبول بالعنف السياسي، وربما لأن المؤسسات الديمقراطية كانت ضعيفة بنحو كبير في وقت البحث. وعلى كل حال، فإن التعليم يزيد الثقة والتسامح، وإن الأفراد الأكثر تعليماً هم أكثر ثقة وتقبلاً بالأشخاص الذين يعرفونهم وحتى الغرباء. وبالمثل، يبدو أن أساليب التدريس التي تشجع العمل الجماعي بدلاً من التربية التي تنتقل من أعلى إلى أسفل تعزز رأس المال الاجتماعي، فالطالب أكثر احتمالاً للاعتقاد بأهمية الحياة المدنية وقيمة التعاون. فالنمو المبني على رأس المال البشري وليس على المصادر الأخرى (مثل الموارد الطبيعية) يؤدي إلى حوافز أقل للنزاع.

الشكل (3-1) لدى الناس الحاصلين على تعليم عالٍ معتقدات أقوى عن أهمية الديمقراطية



يمكن أن يكون التعليم أداة قوية للتمكين الفردي والاجتماعي، ولكن فوائد هذه الأداة ليست كافية، وكما يكون التعليم فعالاً، يجب أن يكون جزءاً من نظام مؤسسي سياسي واقتصادي واجتماعي. وفي بيئة لا يُحترم فيها سيادة القانون - إذ لا تكون المؤسسات قوية ويتوطن فيها الفساد - يمكن أن ينتهي التعليم بتشجيع «الأضرار» الاجتماعية بدلاً من «الفوائد» الاجتماعية. وفي مثل هذه البيئة، قد تتسع الهوة بين المحرومين والأغنياء. وفضلاً عن ذلك، فإن النظام الذي يحفز الأشياء الخاطئة قد يجبر الأفراد على البحث عن القطاعات غير المنتجة أو الراكدة (مثل القطاع العام) الذي لا يساعد تعليمهم ومهاراتهم في خدمة المجتمع ككل حتى لو كانت العائدات الفردية عالية. وإن الممارسات مثل المحسوبية، ووسائل التواصل الاجتماعي في عملية التقديم لوظيفة ما قد تقلل من شأن التعليم في الوقت الذي تمنع فيه اختيار المرشح الأفضل للحصول على وظيفة.

ومن الواضح أن التعليم أمر حيوي للرفاهية الجسدية والعقلية لكل من الأفراد والمجتمعات، فالأفراد المتعلمون أكثر قابلية للتكيف مع التكنولوجيات والتطورات الجديدة، وأكثر مرونة في التعامل مع الأزمات التي قد تهدد سبل العيش؛ مما يسمح للمجتمع ككل أن يكون أكثر قابلية للتكيف لمثل هذه التطورات. وفضلاً عن ذلك، فإن الأفراد المتعلمين يميلون إلى أن يكونوا أكثر اطلاعاً على السياسة، وهم على الأرجح يتعاونون وينخرطون في المجتمع المدني؛ مما يقلل من خطر العنف والتطرف. ومع ذلك، فإن التعليم لوحده غير كافٍ، إذ يلزم استكمال التثقيف الفعال

بتطورات سياسية واقتصادية ومؤسسية أخرى لترسخ جذورها بنحو كامل. وبالمثل: هناك فرق بين التعليم والتعلم، ومن دون مراعاة هذه العوامل لا يمكن تحقيق الفوائد الكاملة للتعليم؛ بل قد يؤدي في بعض المناطق إلى نتائج ضارة.

أزمة التعلُّم

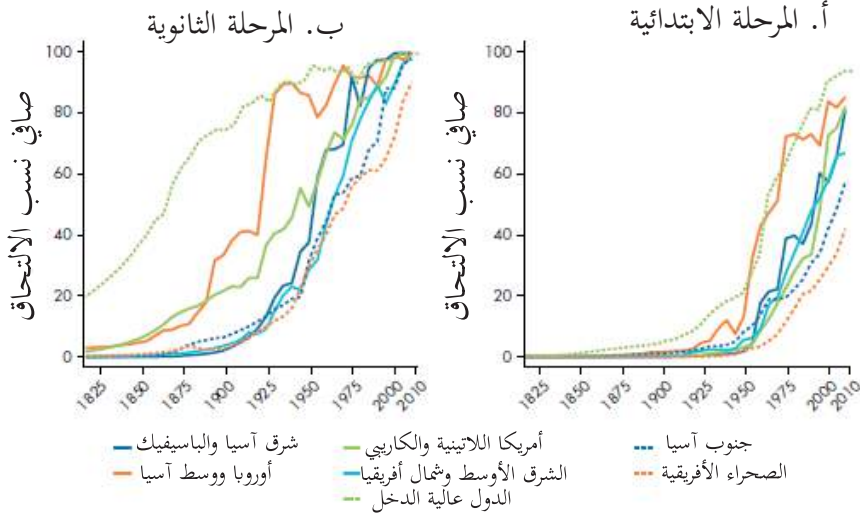
التوسع الكبير في الالتحاق بالمدارس والطلبة الذين يتخلفون عنها

لقد توسَّع الالتحاق بالمدارس بنحو كبير في معظم البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل على مدى السنوات الخمسين الماضية، وعلى الرغم من هذا التوسع -ولاسيما في مرحلة التعليم ما بعد الابتدائي- ما يزال العديد من الشباب مستبعدين من التعليم بسبب الفقر والجنس والعرق والإعاقة، وتمثل البلدان الهشة التي تعرضت للأزمات استثناءً على الازدهار المدرسي العالمي.

يحصل معظم الأطفال على التعليم الأساس

الشكل (1-2) ازداد الالتحاق بالمدارس في الدول النامية

نسب الالتحاق الصافية بحسب مجموعة البلد (2010-2018)



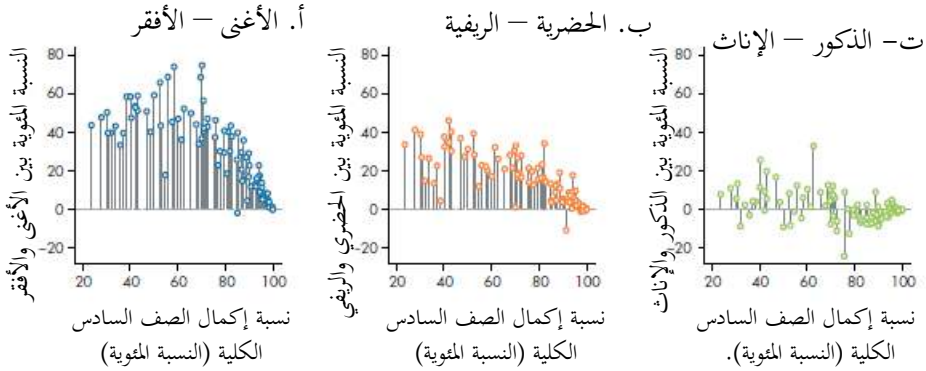
يلتحق أطفال اليوم بالمدرسة الابتدائية، وكل جيل جديد من الصغار يقضي وقتاً أطول في المدرسة من سابقه، وإن التوسع الأخير في التعليم في البلدان منخفضة الدخل ملحوظ بنحو كبير في نطاقه وسرعته. وإن سنوات التعليم التي أكملها البالغ الاعتيادي في العالم النامي قد تضاعفت ثلاث مرات بين عامي (1950) و(2010) من (2.0) إلى (7.2) سنة، وهو أمر غير مسبوق تاريخياً، وإن الفئات المهمشة في السابق -ولاسيما الفتيات- من المرجح أن تبدأ التعليم الابتدائي.

ومع ذلك، لم يتحقق التكافؤ بين الجنسين بعد، وما تزال العديد من الفتيات -ولاسيما في غرب آسيا وجنوبها وأفريقيا جنوب الصحراء- خارج المدرسة. فضلاً عن ذلك، ما يزال هناك تفاوت بين معدل التسجيل ومعدل إنجاز الفتيات، مما يبرز أن العديد من الفتيات لا ينهين تعليمهن.

الشكل (2-5) إكمال المدارس أعلى لدى العوائل الحضرية الغنية، لكن ثغرات الجنس معتمدة أكثر على السياق

نسب إكمال الثغرات في الصف السادس (النسبة المئوية) للبالغين (15-19) سنة،

بحسب الثروة والموقع والجنس



الفقر والجنس والعرق والموقع هي الأسباب الرئيسة لتفاوت الالتحاق بالمدرسة

ما تزال البلدان المتأثرة بالنزاع تمثل استثناءً صارخاً للتوسع في الالتحاق بالمدرسة؛ لأنها تضم أكثر من ثلث الأطفال غير المتحقين بالمدارس، والذين قد لا يكملون دراستهم، بسبب ارتفاع معدلات التسرب من المدرسة والتفاوت بين الجنسين. ولا يمكن للصراع أن يمنع المكاسب فحسب، بل إنه قد يؤثر على المكاسب السابقة، وكما هو الحال في الجمهورية العربية السورية التي حققت

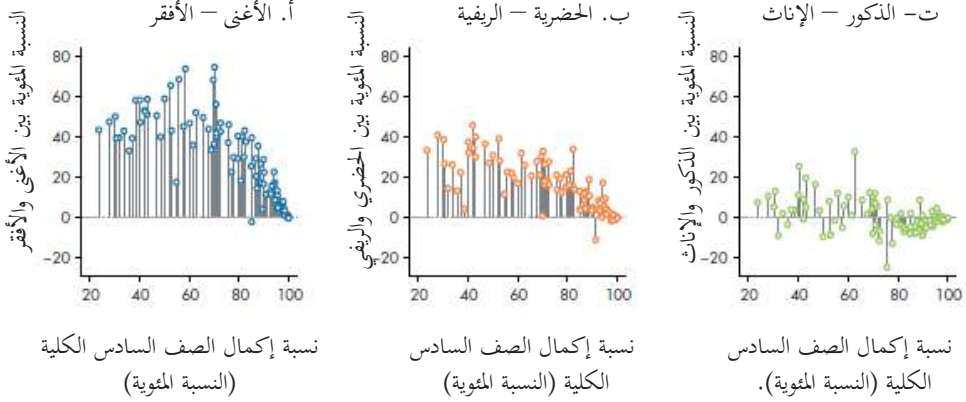
نسبة التحاق عالمية بالتعليم الابتدائي في عام (2000)، لكن الصراع فيها أدى إلى خروج (1.8) مليون طفل من المدارس بحلول العام (2013).

وفضلاً عن ذلك، ما تزال هناك استثناءات خاصة بالفقر، والموقع، والجنس، والعرق، إذ إن ربع الأطفال الأكثر فقراً في البلدان المنخفضة الدخل، مقارنة بثلاثة أرباع الأثرياء فقط يكملون التعليم الابتدائي. وتتفاقم هذه الفجوات عند تصنيفها حسب نوع الجنس، إذ يعني الاستبعاد المزدوج بحسب الجنس والفقر أن (25%) فقط من الفتيات الأكثر فقراً في البلدان منخفضة الدخل يكملن التعليم الابتدائي. ويمكن القول إن الأطفال من العائلات الأكثر فقراً يكونون أقل احتمالية لبدء الدراسة، ومن المرجح أن يتسرب أولئك الذين يذهبون إلى المدرسة في وقت مبكر، وإن كان ذلك موجود بنسب متفاوتة عبر البلدان.

وغالباً ما يضاعف مؤشر الجنس -على وجه الخصوص- التباينات الأخرى الخاصة بالوضع الاجتماعي الاقتصادي، والدين، والتوجه الجنسي، والإعاقة، والعمر، والعرق. أما الأطفال ذوو الإعاقة فيواجهون أيضاً عقبات كبيرة في التعليم وانخفاض المشاركة في المدرسة. وتزيد إعاقة الشخص في العديد من البلدان منخفضة الدخل من احتمال عدم ارتياد الطفل للمدرسة نهائياً. وحتى في البلدان ذات معدلات الالتحاق العالية بالمدارس الابتدائية، ما يزال الأطفال ذوو الإعاقة أقل احتمالاً بكثير للالتحاق بالمدارس، ويتمتع التعليم الجيد للأطفال ذوي الإعاقة بنتائج اقتصادية واجتماعية كبيرة، إذ تقلصت -في اثنتي عشرة دولة نامية- احتمالية الحصول على سنة إضافية من التعليم لذوي الإعاقة في أفقر فئتين من السكان إلى (2%) و (5%).

الشكل (0-6) إكمال المدارس أعلى لدى العوائل الحضرية الغنية، لكن ثغرات الجنس معتمدة أكثر على السياق

نسب إكمال الثغرات في الصف السادس (النسبة المئوية) للبالغين (15-19) سنة، بحسب الثروة والموقع والجنس



بالنسبة للآباء الفقراء، يتطلب الالتحاق بالمدسة مبادلات

يتخذ الملايين من الآباء الفقراء خيارات صعبة لتعليم أطفالهم، ويحدد تقييم للتكلفة والعائد، إذ تتضمن التكاليف كلاً من التكلفة -المباشرة للمدرسة-، وتكلفة الفرصة لوقت الطفل خارجها، وتسجيل الأطفال، وإتمام المراحل، ومحصلات التعلم. وقد تتضمن هذه الحسابات -في بعض السياقات- إرسال بعض الأطفال -وليس جميعهم- إلى المدرسة. وبالتالي؛ فإن خفض تكلفة التعليم، من شأنه أن يزيد مشاركة أطفال من الأسر الفقيرة في المدارس. وأدى خفض التكاليف المباشرة أو تأسيس التعليم المجاني إلى زيادة كبيرة في معدلات الالتحاق بالمدارس في البلدان منخفضة الدخل مثل أوغندا وملاوي.

أما ما يخصّ بعض الأسر الفقيرة، فإن المسافة إلى أقرب مدرسة هي المؤشر على الالتحاق بالمدارس، ولاسيما في ظل وجود الأعراف الاجتماعية أو مخاوف السلامة على الأطفال -ولاسيما الفتيات- التي تصعب مسألة التنقل بعيداً عن المنزل. وقد كان لبناء المدارس وتوفير المتاح منها بنحو أكبر تأثير ملموس على مستويات التعليم، غير أن توفير المدارس له أهمية قصوى حينما يبدأ من نقطة توفر منخفضة، أما بناء المدارس فلا يمكن أن ينجز من دون دعم إضافي (مثل توفير المعلمين).

غالباً ما تحدد العوائد المتحققة، سواء في سوق العمل أو في مجالات مثل «سوق» الزواج،

ومدى استعداد الآباء الفقراء لإرسال أطفالهم إلى المدارس؛ ولذلك فمن المرجح أن يقلّ الطلب على التعليم إذا لم يحسب الآباء عوائد التعليم جيداً. وقد يسيء الآباء أيضاً فهم كيفية اختلاف عوائد التعليم بحسب المستوى، فإذا كانوا يعتقدون أن عوائد التعليم الثانوي أعلى بكثير من عوائد التعليم الابتدائي، وسيكون من المنطقي التركيز على إرسال أبنائهم الموهوبين إلى المدارس الثانوية بدلاً من إرسال جميع أطفالهم إلى المدارس الابتدائية. وفي مواجهة الفقر المدقع والعوائد المنخفضة المتصورة للتعليم، قد يقلل الفقراء من طموحاتهم العامة في التعليم. وحينما يدرك الآباء أن التعليم متاح منخفض الجودة، فإنه يؤثر أيضاً على اختياراتهم بشأن الالتحاق بالمدرسة، على الرغم من أن وجهات النظر بشأن ما يحقق جودة المدارس قد تختلف. ومع ذلك، يقول جميع أولياء الأمور تقريباً إنهم يريدون أن يكمل أطفالهم المدرسة؛ مما يوحي بأن الآباء ليسوا ضد الالتحاق بالمدرسة بالمجمل.

الأوجه المتعددة لأزمة التعلّم

يخفي التوسع العالمي في الالتحاق بالمدرسة إحصائية أخرى، ففي العديد من البلدان منخفضة الدخل لا ينتج الالتحاق بالمدرسة ما يكفي من التعلّم. وعلى النحو نفسه، ما تزال العديد من البلدان ذات الدخل المتوسط متأخرة في التعلّم قياساً بالبلدان ذات الدخل المرتفع. ويتأثر أطفال الأسر الفقيرة بنحو غير متناسب، ومن المرجح أن يغادروا المدرسة دون تعلم المهارات الأساسية مثل: معرفة القراءة، والكتابة، والحساب، وترجم أزمة التعلّم في النهاية إلى أوجه قصور شديدة في مهارات القوى العاملة.

التعلّم لا يسير على ما يرام

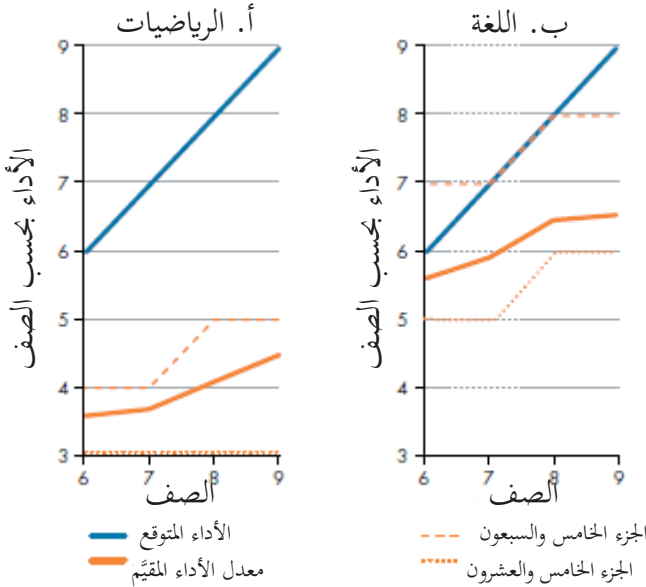
ما يزال (125) مليون طفل على المستوى العالمي، غير قادرين على القراءة والكتابة أو الحساب، حتى بعد قضاء أربع سنوات في الأقل داخل المدرسة. وتصل النسبة، في بلدان مثل ملاوي وزامبيا إلى (89%)، فيما يكمل الملايين مرحلة التعليم الابتدائي دون اكتساب الكفاءات الأساسية اللازمة لمزيد من التعلّم. وإن الافتقار إلى الكفاية الأساسية للطلبة من العائلات الأكثر فقراً كان كبيراً، إلى درجة أنه حدث في العديد من البلدان ذات النظم التعليمية منخفضة الأداء لم يكن هناك فشل فقط في الوفاء بالمعايير العالمية، بل كان هناك أيضاً فشل في الوفاء بالمتطلبات الخاصة.

ولمستويات التعلُّم المنخفضة تلك تأثيرات كبيرة على المدى البعيد في حال حدثت في التعليم الابتدائي. وتتوقع أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم من الطلبة اكتساب المهارات الأساسية مثل: القراءة -ابتداءً من الصف الأول أو الثاني، أما في الصف الثالث، فيحتاج الطلبة إلى القراءة- أما الطلبة الذين يتقنون هذه المهارات الأساسية في وقت مبكر فهم متميزون، إذ ترتبط المهارات في الصفوف المبكرة إيجابياً مع الأداء في المدرسة في وقت لاحق. أما الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة في الصف الثالث، فيتخلفون ويكافحون من أجل اللحاق بالركب، وهو أمل ضعيف. وفضلاً عن ذلك، لا تقدم العديد من المدارس للطلبة المكافحين فرصة لتعويض التخلف. وفي العديد من السياقات تحدّد وتيرة الفصل الدراسي من طريق الحاجة إلى تغطية مناهج التعلُّم الفعال؛ وهذا يعني أنه ليس لدى المعلمين خيار سوى تجاهل الطلبة الذين يتخلفون.

الشكل (0-4) غالباً ما يتعلم الطلبة قليلاً من سنة إلى أخرى، فيما يتم تعظيم العجز في التعلُّم بمرور الوقت

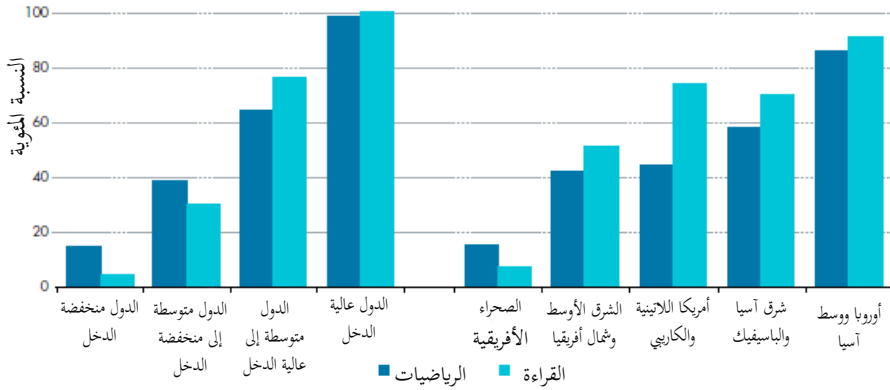
الأداء المُقيَّم بحسب الصف للطلبة بالنسبة للصف

نيودلهي، الهند (2015)



الشكل (0-5) النسبة المئوية لطلبة المدارس الابتدائية الذين يعبرون عتبة الكفاية غالباً ما تكون قليلة

معدل النسبة المئوية للطلبة في المدرسة الابتدائية الذي يسجلون فوق الحد الأدنى لمستوى الكفاية في تقييم التعلم بحسب مجموعة الدخل والمنطقة



لا تعد مستويات التعلُّم المنخفضة تلك مخرجاً ثانوياً لا مفرَّ منه للتوسع السريع في التعليم. وقد ركزت جمهورية كوريا -ابتداءً من خمسينيات القرن الماضي- على توفير التعليم الابتدائي الجيد للغالبية العظمى من سكانها قبل التحوُّل إلى تركيز مماثل على التعليم الثانوي في نهاية المطاف، وأبرز ذلك عن نتائج تعلُّم ممتازة. ويظهر نجاح هذه الاستراتيجية إمكانية ضمان جودة التعليم، حتى مع التوسُّع السريع في الالتحاق بالمدرسة. وإن العنصر الرئيس هنا هو في التركيز المستمر على احتياجات الفقراء والمحرومين، إذ تفوقت دول مثل ألبانيا، ولاتفيا، وبيرو، والبرتغال، وفيتنام على نظيراتها وجيرانها.

وعلى الرغم من أنه ليس من الممكن دائماً عزل العوامل المسؤولة عن التحسينات على مستوى النظام في تعلم الطلبة بنحو واضح، إلا أن التركيز على جودة التعليم أمر مهم، فقد كانت إحدى المكونات الرئيسة لأداء فيتنام القوي، على سبيل المثال: التقارب في جودة المدارس داخل الدولة، حيث ازدادت نسبة المدارس التي تلي المعايير الوطنية للجودة باطراد على مدار الـ (25) سنة الماضية.

يختلف الرسم البياني بين الالتحاق بالمدرسة ومهارات القوى العاملة اختلافاً كبيراً بين البلدان، فمثلاً: يصل السكان في سن العمل في كولومبيا إلى مستوى الإمام بالقراءة والكتابة الأساسية في مستوى التعليم الثانوي الأدنى، في حين يحتاج سكان بوليفيا إلى ست سنوات أخرى

حتى يقتربوا من الكفاية نفسها. أما في بعض البلدان، فهناك نسب كبيرة من البالغين العاملين «المتعلمين» منخفضي المهارات. وعادة ما يكون الأفراد ذوو الكفاية المنخفضة في تعلم القراءة والكتابة غير مهيين جيداً لسوق العمل، والتعليم الإضافي، والتدريب في أثناء العمل. وتتطلب معظم الوظائف عالية الجودة - وحتى التدريب على العمل - في أسواق العمل سريعة التحديث كفاية أكثر من الحد الأدنى في القراءة. وتشارك المهارات المنخفضة في تقويض الفرص الوظيفية والأرباح بعد مدة طويلة من ترك الطلبة للمدرسة، فيما لا تؤثر الفجوات في المهارات الأساسية على نقاط البداية للعمال الجدد الذين يدخلون سوق العمل فقط، بل إنها تؤثر أيضاً في مسارات نموهم؛ لأن المهارات الأساسية الجيدة ضرورية لزيادة تراكم المهارات.

ويترك العديد من الطلبة المدرسة في جميع أنحاء العالم دون إتقان المهارات الأساسية المعرفية التي تركز إلى تطوير المهارات المعرفية والتقنية والمتخصصة العليا. ويحدّ هذا العجز في المهارات من فرص مواصلة التعليم أو التدريب؛ لأن القدرة على تعويض المهارات المفقودة تتضاءل مع مرور الوقت. وهكذا تكون عواقب ذلك وظائف ضعيفة مع دخل ثابت نسبياً مدى الحياة للطلبة الذين يتركون المدرسة وليس لديهم سوى مهارات أساسية ضعيفة، وهو وضع سوف يتفاقم سوءاً مع تطور التكنولوجيا وتأثيرها على الطلب على المهارات، وستفاقم ذلك أيضاً مع استمرار انتقال الوظائف من المهام المادية إلى المهام المعرفية أو الاجتماعية. وكل ذلك سيؤدي إلى محدودية تحقيق تقدم في أهداف التنمية العالمية ما دامت أبعاد هذه المشكلة، وجذورها، وآثارها ما تزال غير معترف بها.

ما سبب أزمة التعلّم؟

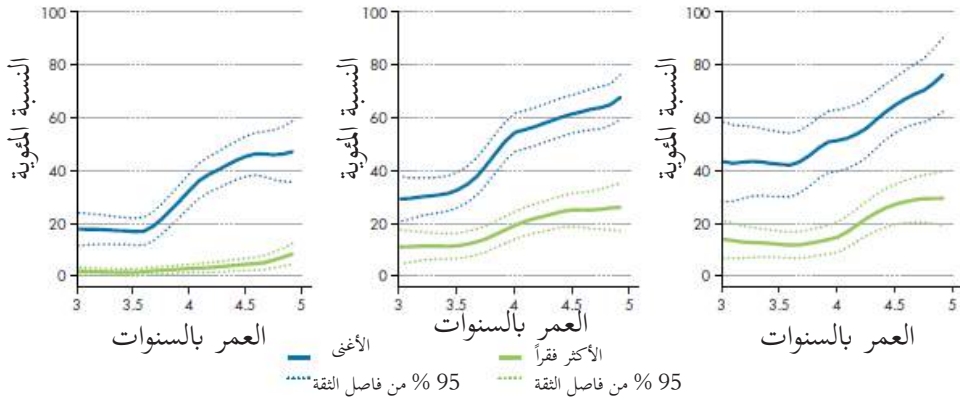
يحدد تحليل أزمة التعلّم أربعة عوامل رئيسة، هي: إعداد المعلمين، ومهارات المعلم وتحفيزه، وتوافر المدخلات ذات الصلة، وإدارة المدرسة والحوكمة معاً.

إذ يرتبط العامل الأول (إعداد المعلمين) بالأطفال من الخلفيات المحرومة الذين يظهرون بالفعل عجزاً يجعلهم لا يلبون متطلبات التعليم النظامي، إذ إن سوء التغذية المزمن، والمرض، والتأثيرات التراكمية للحرمان المادي، والدعم الأبوي المنخفض، والبيئات غير المستقرة أو الفوضوية أو العنيفة التي يمكن أن ترتبط بالفقر، تقوّض تنمية التعلّم في مرحلة الطفولة المبكرة. أما الأسس اللغوية الضعيفة والمهارات الاجتماعية العاطفية مثل العمل الجماعي، والثقة، ومدى الاهتمام فغالباً ما تكون متوطنة بين الطلبة الفقراء. وهناك واحد من كل ثلاثة أطفال تتراوح أعمارهم بين ثلاثة

وأربعة أعوام في مجموعة من البلدان يفشل في تلبية المعالم الأساسية في التنمية الاجتماعية، مثل القدرة على التحكم في السلوكيات العدوانية، وتجنب الانحراف، والتوافق مع أقرانهم؛ ولأن التعلم تراكمي والمهارات تولد مهارات أخرى، فإن الفجوات التنموية المعرفية والاجتماعية التي تظهر في سن الشباب تتفاقم مع مرور الوقت.

الشكل (3-9) الثغرات الاجتماعية الاقتصادية في نمو الإنجاز الإدراكي مع العمر، حتى في سنوات ما قبل المدرسة

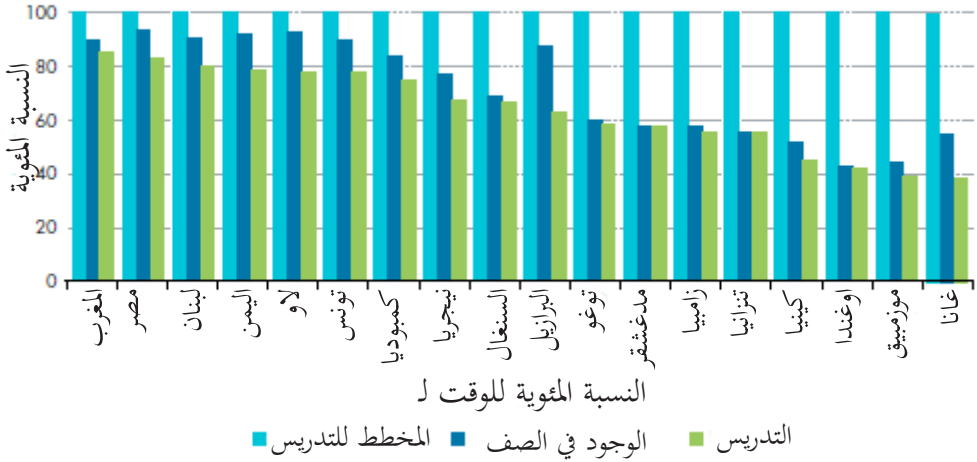
نسبة الأطفال (3-5 سنوات) الذين يميزون حروف الأبجدية، بحسب الثروة. دول مختارة
 أ- جمهورية أفريقيا الوسطى ب- كزاخستان ت- تونس



أما السبب الثاني، وهو النقص في مهارات المعلمين وتحفيزهم، فغالباً ما يكون ناجماً عن الافتقار إلى معلمين ذوي جودة عالية، ولا سيما في البلدان المنخفضة الدخل. وغالباً ما يؤدي النقص في عدد المعلمين المؤهلين إلى قيام المدارس بخفض معاييرها، وهو ما سيكون له تأثير تراكمي. كثيراً ما يفتقر هؤلاء المعلمون إلى المهارات الإضافية مثل: علم التربية الذي من شأنه مساعدتهم على تقييم قدرة الأطفال وتقديمهم؛ ونتيجة لذلك، لا يتوافر لدى المدرسين في الغالب إتقان كبير للمفاهيم التي يتوقع منهم تدريسها. وتعاني العديد من المدارس أيضاً من غياب المعلمين، أو أن يتقطع التدريس بنحو متكرر حتى عندما يكون المدرسون حاضرين، وهو أمر مثير للقلق بنحو خاص، نظراً إلى أن الجزء الأكبر من ميزانية التعليم تذهب لدفع رواتب المعلمين.

الشكل (3-10) الكثير من وقت التدريس الرسمي مفقود

النسبة المئوية للوقت المخصص رسمياً للالتحاق بالمدرسة والمقرر للمعلم أن يدرسه



بعد النقص في مهارات الإدارة المدرسية مصدر قلق، إذ ترتبط جودة الإدارة العليا والقيادة المدرسية بنتائج تعليمية أفضل، لكن الأمر المهم هو أنه لا توجد في العديد من البلدان النامية إدارة مدرسية فعالة، فضلاً عن أن عدم الاستقلالية يمنع المعلمين الرئيسيين أو لجان إدارة المدارس من تحسين تقديم الخدمات. وحتى في حالة وجود الاستقلالية المطلوبة، قد لا يكون ذلك كافياً، فقد تختار المدارس عدم ممارسة صلاحياتها، أو إنها تفتقر إلى الإرادة والقدرة على القيام بذلك.

وفضلاً عن ذلك، لم يواكب توسيع المدخلات في العديد من البلدان النامية الزيادة الكبيرة في عدد الطلبة المسجلين، وقد قامت الحكومات ببناء فصول دراسية وتوظيف معلمين بمستويات جيدة جداً، غير أن هذه الجهود لم تتمكن من مواكبة ارتفاع معدلات الالتحاق بالمدارس؛ مما أدى إلى انخفاض في مستوى توفّر مستلزمات الإنتاج للطالب الواحد.

إن أزمة التعلّم حقيقية، لكن أنظمة التعليم في كثير من الأحيان تعمل كما لو أنها ليست أنظمة، ولا يدرك العديد من صانعي السياسات مدى انخفاض مستويات التعلّم، وقد لا يعترف بعضهم بها، أو أن يساوي التعلّم المتدني مع موارد منخفضة. بيد أنه على الرغم من ذلك، هناك أسباب تدعو للتفاؤل: أولاً: يتزايد التعلّم في دائرة الضوء. ثانياً: تولد مقاييس التعلّم دليلاً لا يمكن

دحضه حول أزمة التعلُّم؛ ويؤدي إلى ممارسة ضغط من أجل العمل. ثالثاً: أخذت لرؤى الجديدة الواعدة حول كيفية معالجة الأزمة تظهر.

من أجل أخذ التعلُّم على محمل الجد، يجب البدء بقياسه

تكمن أحد الأسباب الرئيسة لاستمرار أزمة التعلُّم في أن نظم التعليم غالباً ما تكون غير ممتلئة للوعي الكافي بهذه القضايا، أو أنها لا تمتلك أي وعي على الإطلاق، أو وسائل القياس. وتفترق الأنظمة إلى المعلومات بشأن المتعلم من سواه؛ لذلك فمن المستحيل توليد قوة دافعة للعمل، فضلاً عن خطة. ومن أجل معالجة الأزمة، من الضروري قياس التعلُّم، على أن تسهل مقاييس التعلُّم العمل، وأن تتكيف مع الاحتياجات القطرية، وأن تتألف من مجموعة من الأدوات لتلبية احتياجات النظام، بما في ذلك على مستوى الصف الدراسي.

غالباً ما تكون أزمة التعلُّم مخفية، ولكن القياس يظهرها

تقدم أنظمة التعليم بنحوٍ روتيني تقارير عن الالتحاق بالمدرسة وليس عن التعلُّم. ولأن التعلُّم غير موجود في البيانات الرسمية لإدارة التعليم، فهو غير موجود في الأجندات السياسية والبيروقراطية؛ ويتضح ذلك من الطريقة التي يتحدث بها الساسة في الغالب عن التعليم فقط من حيث المدخلات مثل: عدد المدارس، وعدد المعلمين، ورواتب المعلمين، والمنح المدرسية، لكنهم نادراً ما يتحدثون عن التعلُّم الفعلي. ويشير نقص البيانات عن التعلُّم إلى أن الحكومات تتجاهل، أو تحاول إخفاء رداءة نوعية التعليم، ولا سيما بالنسبة للفئات المحرومة، إذ إنه من دون معلومات موضوعية عن التعلُّم لن يتمكن الآباء من التعرف على نوعية التعليم غير الجيد، وهو ما يمنعهم من المطالبة بخدمات أفضل من إدارات المدارس والحكومات. ولا تظهر هذه الحقيقة إلا حينما يواجه الأطفال ضعفاً في العمل في المختبرات أو أنهم يجدون أنفسهم عاجزين عن التفاعل مع تطورات السوق؛ وحينها يكون أوان المعالجة قد فات. يمكن القول باختصار إنه ما لم يكن لدى الآباء تصور حقيقي عن مستوى تعلم أطفالهم، فإنهم لن يستطيعوا محاسبة المدارس أو الحكومات، والأمر نفسه ينطبق على المدرسين الذين لم يكن بإمكانهم تحسين الوسائل التعليمية، إذا لم يتمكنوا من جعل الطلبة يفهمون ما تم تدريسه.

إجراءات لدليل التعلُّم

إن تحديد فجوات التعلُّم في الصف هو الخطوة الأولى نحو رآبها، إذ غالباً ما توجد فجوة في بيئات التعلُّم المتدني بين مستوى الطلبة والمستوى الذي يتم فيه تدريس الصفوف، وقد يكون ذلك بسبب عدم معرفة المعلمين بمستويات الطلبة. وقد يؤدي تعزيز ثقافة التقييمات المستندة إلى الصف إلى معالجة هذه المشكلة، إذ تساعد مقاييس التعلُّم في إبراز مكامن الخلل التي تحتاج إلى دعم أكثر من سواها؛ وعندها فقط ستمكن الإدارات المدرسية والمدارس من العمل بنحو أفضل من أجل إجراء تحسينات في مجال تقديم الخدمات. ومن أجل أن تعمل مقاييس بنحو فاعل، يجب استخدامها كمجموعة من الأدوات لتلبية الاحتياجات المختلفة، بدءاً بالممارسة الصفية وليس انتهاءً بإدارة النظام. وتأتي تدابير التعلُّم بأشكال مختلفة، مثل اتخاذ تدابير مختلفة تخدم أغراضاً مختلفة لكثير من الجهات الفاعلة. وتتراوح هذه الأسئلة من شفوية يسيرة يطرحها المعلم عن التقييمات الوطنية التي تساعد صانعي السياسة في تحديد أولويات العمل.

أما في النظم التي تعمل بنحو جيد، فتكمل هذه الأدوات المختلفة بعضها بعضاً لتشكيل وحدة متماسكة. ويجب أن يعتمد صانعو السياسات على نطاق واسع من المعلومات، بدلاً من أي إجراء فردي. وحينما يصبح مقياساً واحداً هو الأساس الوحيد لمحفزات السياسة الكبيرة، قد تزداد المخاطر في الجانب المقابل بنحو مطرد.

تعمل أنظمة التعليم أيضاً على تقليل استخدام المعلومات الناتجة عن مقاييس التعلُّم؛ مما يجعل الكثير من المقاييس قليلة العمل. ويحدث في كثير من الأحيان، أن لا يتم توصيل النتائج في الوقت المناسب إلى الجماهير المستهدفة؛ وهنا قد تظهر مشكلات في المصادقية. وإذا لم يشعر المعلمون أو المدارس أن صوتهم مسموع، أو أن ما يقومون به يتم تشمينه عبر عملية تقييم وطنية، فإنهم على الأغلب سيرفضون النتائج التي توصل إليها. فعلى سبيل المثال: من المرجح أن يقاوم المعلمون أشكال التقييم الكمي حينما لا تأخذ المقاييس السياق بالحسبان. وينطبق هذا بصفة خاصة على مقاييس التعلُّم التي تنشر كتصنيفات، والتي تكون عرضة لأن تؤخذ خارج السياق. ويزداد هذا الاحتكاك - في بعض أنظمة التعليم - بسبب استخدام التكنولوجيا؛ الأمر الذي يثير تساؤلات بشأن الخصوصية والشفافية.

وتتطلب المناهج التي تستخدم التكنولوجيا تفاعلاً اجتماعياً محدوداً، وهو ما يرتبط بتأثير أقل. ومن أجل أن يوجه القياس العمل، يجب أن يكون قابلاً للتنفيذ، ويجب أن يكون متاحاً لأصحاب المصلحة، وعلى أصحاب المصلحة - في مرحلة التصميم - أن يسألوا أنفسهم كيف سيتم استخدام بيانات التعلُّم؟

تدابير التعلُّم تحفز العمل

تُحفِّز تدابير التعلُّم من طريق ثلاث قنوات، هي: المشاركة، والاختيار، والصوت. فتشير المشاركة إلى ممارسة إشراك الوالدين في عملية التعلُّم عبر تزويدهم بمعلومات يومية دقيقة للتعرف على مستوى تعلم أطفالهم وتقدمه، ومن ثم إعلامهم، فإنهم يتعرفون بموضوعية على ممارسات التعلُّم؛ مما يتيح لهم الاختيار والبحث عن طرق تعليمية بديلة ويقدم هذا الإجراء للوالدين صوتاً للضغط من أجل إصلاح المدرسة أو النظام الأوسع، عبر تسليط الضوء على ما تحتاجه عملية الإصلاح؛ لذلك، فإن النظام بالمجمل ليس فقط طريقة لقياس التعليم، ولكنه أيضاً يساعد في تحقيق المساءلة.

وإن هذه العملية ليست واضحة دائماً، فقد تحد الضغوط السياسية من مدى حث تدابير التعلُّم للعمل الإيجابي، إذ إنه حينما تنخفض جودة التعليم، يميل السياسيون للتغطية على مخرجات التعلُّم. وقد يحاولون تجنب اللوم عن الأداء الضعيف عبر وضع معايير واطئة، ومحولة الحد من إمكانية المقارنة بين سنة وأخرى، أو تقييد الوصول إلى معلومات المخرجات. أما بالنسبة للمعلمين أيضاً، فإنهم قد يرفضون تقييمات التعلُّم لتقليل فرص اللوم؛ لذلك فإن التقييمات تعد سياسية لأنها يمكن أن تؤثر على تدفق الموارد أو هيبة نظام التعليم.

متى يدفع القياس بالمواطنين للمطالبة بالمساءلة من أجل التعلُّم؟ غالباً ما يتم تجاهل المعلومات بسبب الاهتمام المحدود، ولاسيما إذا كانت معقدة، أو تحوي أخباراً غير مرغوب فيها؛ لذلك - فمن أجل أن يحث القياس على العمل - يجب توفير المعلومات. غير أن ذلك ليس كافياً؛ لأن مقاييس التعلُّم لا يمكنها أن تحفز المجتمعات على مساءلة مدارسها إلا حينما تُحل مشكلات العمل الجماعي. ومن شأن إنشاء نهج تشاركي - إذ يكون للمدارس والمجتمعات نوعاً من «مقاييس التعلُّم» على مستوى المدرسة - أن يكون فاعلاً. وفضلاً عن ذلك - ولكي يتمكن المواطنون من التصرف بناء على تلك المعلومات - يجب أن يكون الخوف من الانتقام قليلاً جداً. وفي النهاية - ومن أجل أن يتمكن المواطنون من إحداث فرق - يجب أن يصدقوا أن تصرفاتهم الفردية يمكنها أن تحدث فرقاً. تتبع تقييمات التعلُّم العمل من خلال جعل التعلُّم هدفاً ملموساً. وحيث إن أهداف الأمم المتحدة

الإغنائية للألفية - التي أهدمت الجهود التي تبذلها الحكومات والجهات المانحة - قد ركزت في الالتحاق بالمدارس، فإن الأهداف الإغنائية المستدامة الحالية تركز بنحو أكبر في التعلّم.

اختر مقاييس التعلّم بناء على احتياجات البلد

حين اختيار مقاييس تعلم للاستثمار فيها، يجب على صانعي السياسات النظر إلى السياق، فإذا كانت أنظمة التقييم حديثة، يجب إعطاء الأولوية لتعزيز تقييم الصفوف الدراسية، وبمجرد أن تصبح هذه القطعة جاهزة، يمكنها أن تطور تقييمات وطنية سريعة نسبياً تستند إلى عينات، فضلاً عن كونها منخفضة التكلفة. وحينما يتم إنشاء الصفوف الدراسية والتقييمات الوطنية، يمكن استخدامها في التقييمات الإقليمية أو العالمية؛ لأن الهدف النهائي هو تقييم الاحتياجات المختلفة، والتقييمات الوطنية لا تحتاج إلى اختبار كل الطلبة، ويمكن أن تقيس التقييمات المستندة إلى العينة أداء النظام. وعلى الرغم من أن تلك التقييمات ما تزال تتطلب مسؤولين كفولين، إلا أنها أقل تكلفة بكثير من التقييمات المستندة إلى الإحصاء؛ لذلك، فإنها يمكن أن تدار بنحو أكثر تواتراً، ولا يتعيّن تحديد المدارس المشاركة في هذه التقييمات، وهو ما يساعد على تقليل المخاطر؛ مما يجعل التقييمات أقل عرضة للاستجابات الضارة من قبل المعلمين أو المدارس، ويجب أن تختبر أنظمة التقييم في وقت اتخاذ الإجراء العلاجي الفعال.

هل ستعمل مقاييس التعلّم على تضيق رؤية التعليم؟

لا يعني التركيز في التعلّم القابل للقياس تجاهل النتائج الأخرى للتعليم، مثل: التطوير البدني، أو الأخلاقي، أو المدني. وإن التركيز على التعلّم - وعلى جودة التعليم التي تحركه - قد يؤدي إلى تراخٍ في هذه المحصلات المرغوبة الأخرى. وإن الظروف التي لا تسمح للطلبة بعد قضاء سنتين أو ثلاث سنوات في المدرسة بتعلم قراءة كلمة، أو إنهاء المرحلة الابتدائية من دون تعلم ناتج طرح رقمين، ليست وسيلة للوصول إلى الأهداف العليا للتعليم. ومن المرجح أن تكون التقييمات التعليمية للموضوعات الأساسية مثل: اللغة، والرياضيات وسائل جيدة للأنظمة التعليمية، غير أن المهارات المعرفية ليست هي المهارات الوحيدة المهمة، فهناك أيضاً المهارات الاجتماعية العاطفية، التي تسمى أحياناً بالمهارات غير المعرفية مثل: الفطنة، والتحكم بالذات، والإدارة الذاتية، والتواصل الفعال، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، التي يمكن أن تكون مركزية ليس فقط للمحصلات الاقتصادية، بل لمحصلات الحياة على نطاق أوسع، التي تطور بسرعة مفاهيم كيفية قياس هذه المهارات وتطويرها التي لها تأثير كبير في المهارات المعرفية.

ست نصائح للتعلم والقياس الفعال

- **قياس الفجوات:** لا يمكن حل أزمة التعلُّم حينما تكون التركيبة السكانية الضعيفة تعاني من فجوات في التعلُّم يمكن معالجتها من قبل نظام التقييم.
 - **تتبع التقدم:** يعد استخدام منهجيات موحدة مثل المناهج والمقاييس النفسية عبر السنوات أمراً حيوياً من أجل تمييز الاتجاهات والأنماط بنحوٍ مستمر.
 - **اختبار الطلبة** مثلاً ما كان ذلك ممكناً، وسيتم تعظيم العوائد من تقييم الطلبة في حال كان هناك تركيز على ضمان تمكن الطلبة من تحقيق المهارات الأساسية مثل: القراءة، والكتابة، والحساب، والتفكير النقدي، في وقت مبكر في دراستهم. ويجب أن يتم الأخذ بنظام الاختبارات القائمة على الأسرة، التي من شأنها أن تسمح للتقييم بتغطية الطلبة في المدرسة، وزيادة نطاق تقييمهم.
 - **موازنة المخاطر:** لا ينبغي إساءة استخدام أي إجراء أو الإفراط في استخدامه، وهي تحدد أيضاً نتائج سياسة العقوبات والمكافآت. ويجب عدُّ «مقاييس التعلُّم» نظاماً من الأدوات لكل منها مكانه، وغرضه الخاص.
 - **التصميم الجيد ليس كافياً لتسهيل العمل:** يجب أن تستخدم تدابير التعلُّم بنحوٍ صريح ليس فقط لتتبع التقدم، ولكن لصنع السياسات أيضاً. وتمثل إحدى طرق ضمان حدوث ذلك في تخصيص الموارد (بما في ذلك الجهد) لتوزيع النتائج المفهومة في الوقت المناسب على أصحاب المصلحة الرئيسيين. وهناك أيضاً عامل آخر هو العملية المفتوحة التعاونية لتصميم الأداة.
 - **استخدام البضائع العامة العالمية في التعلم:** يمكن أن تؤدي الاستفادة من التقييمات الدولية إلى عائدات عالية، وهناك -على سبيل المثال- روابط مشتركة بين التقييمات الدولية والإقليمية، وهذا لا يؤدي فقط إلى زيادة التناسق بين التقييمات الدولية، ولكنه يوفر أيضاً فرصاً للتقييمات الوطنية والاجتماعية؛ مما يتيح تتبعاً عالمياً.
- من غير المرجح أن تعالج أنظمة التعليم أزمة التعلُّم؛ لأن ذلك ممكن فقط من طريق مقاييس التعلُّم جيدة التصميم، ومن أجل أن تكون «مقاييس التعلُّم» فعالة، يجب أن تتغلب على تحديين مهمين، هما: ضمان أن تؤدي المعلومات إلى تحقيق عمل، وتقليل التأثيرات الضارة للقياس.

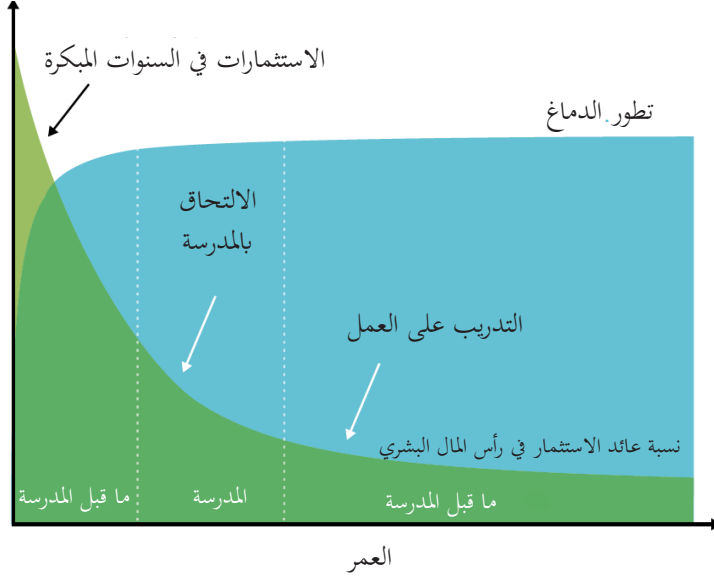
لا يوجد تعلم دون إعداد معلمين متحمسين

يكون صناع القرار -غالباً- معتمدين على تطوير البنية التحتية على نطاق واسع، عند تصميم استراتيجيات لتطوير التعليم. ويشمل ذلك التطوير بناء المدارس، وتوفير المرافق ومن ضمنها التكنولوجيا في المدارس. لكن غالباً ما يكون هناك تركيز ضئيل على التعلم والتعليم، ولا سيما فيما يخص تحسين العلاقة بينهما، وكذلك إعدادها وتحفيزها من طريق إطار متماسك. وقد تُهمَل الاستثمارات التي تُحدث تحسينات داخل الصف الدراسي على الرغم من وجود تأثير أكبر على عملية التعلم بنحو عام. ومن خلال توجيه الموارد نحو مشاريع بناء المدارس والاستثمارات الكبيرة، عادة ما يقع صناع القرار في فخ تجاهل العوامل (داخل الصف الدراسي وخارجه)؛ لذلك ينبغي أن تركز الاستثمارات التي تدعم جودة التدريس وتساعد المعلمين على استيعاب التعليم المقدم له بنحوٍ فاعل؛ لذلك يجب أن تركز الاستثمارات على تطوير التعلم على المستوى الأدنى.

في بلدان مثل العراق - إذ يعيش الكثير من السكان في فقر مدقع أو في مناطق أُنْهَكَتْها الحروب - يتمثل التحدي الرئيس في إعداد الطلبة ليصبحوا متعلمين فاعلين ومتحمسين، وقد يشمل ذلك تبني نهج أكثر شمولاً يركز في التغذية، وتحفيز الأطفال في سنواتهم الأولى في المدرسة، وما من شأنه أن يسهل على الآباء إرسال أطفالهم إلى المدرسة، وينطبق الأمر نفسه على تدريب المهارات. وبنحو عام يُسلط الضوء في ثلاثة مبادئ رئيسة تعالج هذه القضايا وتضمن إعداد المتعلمين وتحفيزهم، هي:

1. وضع الأطفال على مسارات التنمية العالية، وتعزيز التنمية المعرفية والاجتماعية والعاطفية من خلال التغذية في وقت مبكر للأطفال، والرعاية، والتحفيز، وتوفير فرص التعلم.
2. إرسال الأطفال إلى المدرسة -وهي خطوة أولى ضرورية للتعلم- وتخفيض تكاليف المدرسة، ومن ثم استخدام أدوات أخرى لتعزيز دافع التعلم.
3. من أجل معالجة حقيقة أن العديد من الشباب يتكون مهارات التعليم الأساسية، من الضروري الاعتراف بوجود مشكلة كخطوة أولى لتعزيز التعليم والتدريب.

الاستثمار في السنوات الأولى من إعداد الأطفال للمدرسة



المصدر: (فريق تقرير التنمية العالمية 2018، بناء على كتاب Carneiro و Cunha، و Heckman 2003، و Martin 2012).

تقدم سنوات الطفولة المبكرة نافذة نادرة للمجتمعات لجعل الأطفال يتمتعون بمزايا كبيرة؛ ولأن الفجوات في فترة الطفولة المبكرة في التعلُّم والمهارات ستقلل من إمكانية تطوُّرهم مستقبلاً، فلن يكون من الممكن عكس تلك التأثيرات السلبية. ولا تستثمر الحكومات ما يكفي من الجهد في تلك المدة المبكرة من حياة الأطفال، لعدم الإدراك الكافي، وفضلاً عن قيود الميزانية، وتحديات تقديم برامج ومبادرات واسعة النطاق لتنمية الطفولة المبكرة، مثل: تحديات الصحة، والتغذية، والتعليم المبكر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى انخفاض الاستثمار العام في الطفولة المبكرة.

الاعتراف بالأخطار التي يتسبب بها الفقر على تنمية الطفل وتعلمه

تشير إحصائيات البنك الدولي إلى أن معدل الفقر في العراق يصل إلى (22.5%)، في حين أن أكثر من (60%) من الأشخاص يعيشون على (5.50) دولار في اليوم الواحد، وتقدر الأمم المتحدة أن واحداً من كل أربعة أطفال عراقيين يعيش في حالة فقر؛ وبناءً على ذلك يعد الفقر قضية مزمنة في العراق، وله تأثير كبير على التعليم والتعلُّم في البلاد، ومن المرجح أن يتعرَّض

الأطفال الذين يعانون من الفقر لصدمات صحية، وإن احتمال تحفيزهم سيكون أقل؛ لأنهم يعانون من سوء التغذية والأمراض المعدية والسُمّية الكيميائية، ليس فقط للأطفال حديثي الولادة، بل حتى للأجنة. ويؤثر ذلك كل على التنمية البيولوجية للطفل، وقلة النمو العقلي والجسدي والتقرم الذي من شأنه أن يؤثر على قدرتهم على التعلّم. أما الأمر الثاني فخاص بالوالدين وقدرتهم على اتخاذ قرارات قد يكون لها تأثير على احتياجات أطفالهم؛ ونتيجة لذلك، يحرم الأطفال الأكثر فقراً من الموارد والكتب والتوجيه والدعم.

وتعدُّ برامج التنمية المبكرة في العراق غير كافية، وغالباً ما تكون جودتها منخفضة، هذا فضلاً عن أن موارد تحفيز التنمية المبكرة خارج المنزل، بما في ذلك رعاية الأطفال والمكتبات ومراكز الترفيه وبرامج ما قبل المدرسة، محدودة ومنخفضة الجودة.

ويمكن للتعرض المبكر للمخاطر المرتبطة بالفقر -التي تؤدي إلى توقف النمو الجسدي ونمو الدماغ- أن يكون له تأثير طويل الأمد على التعليم وقدرة الطفل على التعلّم، فالأطفال الذين تأخروا في تطوير المهارات البدنية، والمعرفية، واللغوية والاجتماعية، والعاطفية هم أكثر عرضة لتأخر سنة واحدة عن الالتحاق بالمدرسة، وقد تكون نتائجهم المدرسية سيئة، وقد يرسبون في الصف نفسه، أو يتوقفون عن الذهاب إلى المدرسة وإكمال المرحلة الابتدائية.

تعزيز قدرة الأطفال على التعلّم عبر تدخلات جيدة التصميم

هناك إجماع على أن ما يحتاجه الأطفال هو التغذية، والرعاية، والتحفيز، والحماية، وقد أُتخذت عدد من الإجراءات لتحسين نمو الطفل:

1- إجراء التدخلات الصحية وتوفير التغذية للألف يوم الأولى من حياة الطفل (ابتداءً من الحمل) من أجل تحسين نمو الأطفال، وتطور البرامج التي تزيد من الوصول إلى خدمات صحة الأم مستوى التغذية عبر المكملات الغذائية والتدعيم الغذائي، وتساعد في الوقت نفسه على الحد من وفيات الأطفال والمشكلات الصحية المبكرة. ويوجد لدى التدخلات الغذائية للأطفال تأثيرات متواضعة على الطول أو التقزم، لكن في حال اقتراها بتحسين ظروف الصرف الصحي، إلى جانب الحصول على خدمات صحة الطفل، يمكنها أن تحقق فوائد كبيرة.

2- يمكن للبرامج التي تعزز قدرة مقدمي الرعاية الصحية لدعم التنمية الصحية أن تحسن من نتائج الأطفال، وتشمل تلك التدخلات تدريب الآباء في المنزل على الانضباط

الإيجابي، فضلاً عن توفير زيادة التدخلات المتمحورة حول أنشطة الرعاية والحماية والتنشيط. وإن أكثر البرامج فاعلية هي تلك التي توفر التدريب النظامي والمناهج لمقدمي الرعاية الصحية.

3- البرامج التي توفر لمقدمي الرعاية الصحية الدعم المالي والنفسي والاجتماعي، إذ يمكن لبرامج التحويلات النقدية أن تعالج الحرمان المادي الحاد للأسر، وأن تساعد في تحسين نتائج التنمية، ولاسيما عندما يتم تقديمها مع أو بشرط الرعاية الأبوية وخدمات الطفل. وتقدم تلك البرامج لمقدمي الرعاية الصحية القدرة على توفير والاستجابة لأطفالهم بنحو أكثر فاعلية.

يمكن توفير الدعم الجانبي عند الطلب لإدخال الأطفال إلى المدرسة، ولكن ليس بالضرورة للتعلم

تعمل السياسات الجانبية عند الطلب على تحسين التعلّم حينما تزيد البرامج من القدرة على التعلّم أو جهد الطلبة. وبينما يساعد الالتحاق بالمدرسة بحذ ذاته على تحسين عملية التعلّم -بحسب ما مُبين في عدة دراسات عديدة تظهر تناسقاً إيجابياً بين الالتحاق بالمدرسة وتعلم القراءة والكتابة- يجب أن يكون هناك تحفيز للمتعلمين من خلال المنح الدراسية والجوائز المستندة إلى الجدارة، فضلاً عن توسيع فرص الدراسة في الخارج، وهذه هي الفائدة الإضافية لتوصيل ملاك طلابي عراقي جديد وتدريبهم في المؤسسات والجامعات العالمية الشهيرة.

يمكن للتعليم التعويضي إعداد المتعلمين لمزيد من التعليم والتدريب

يترك العديد من الطلبة التعليم الرسمي لأن مهاراتهم الأساسية ضعيفة؛ مما يجعلهم غير مؤهلين لمزيد من التعليم والتدريب. أما في العراق، فإن الالتحاق بالتعليم الثانوي أقل بكثير من التعليم الابتدائي؛ ونتيجة لذلك، يرغب العديد من أولئك الذين يتركون المدرسة في الاستفادة من برامج الفرصة الثانية للحصول على دبلومات معادلة للتعليم الرسمي، حتى يتمكنوا من الوصول إلى مزيد من التعليم أو التدريب، بينما يواصل آخرون دراستهم التعويضية للوفاء بالمتطلبات الخاصة بمؤسسات التعليم أو التدريب بعد المرحلة الثانوية. غير أن تحفيز الطلبة للانضمام إلى هذه البرامج ليس بالأمر السهل دائماً، ولذلك هناك حاجة إلى نهج فاعل حتى تكون تلك البرامج فاعلة. ومن المرجح أن تكون البرامج التعويضية داعمة حينما تكون قصيرة وذات صلة باهتمامات الطلبة، ويقدمها معلمون ذوو خبرة، على أن تكون جزءاً من خطة طويلة الأمد، وقد ثبت نجاح ثلاثة أنواع من التدخلات التعويضية:

1. تدعم برامج الدعم الوقائي الطلبة الضعفاء أكاديمياً عبر تعزيز مهاراتهم الأساسية، وتشجيعهم على إكمال تعليم رسمي.
2. توفر برامج الفرصة الثانية لثانوي المدارس في وقت مبكر - وكثير منهم من ذوي المهارات المنخفضة - فرصة إعادة العودة إلى التعليم والتدريب.
3. تزيد الدروس التعويضية في مستهل التعليم والتدريب ما بعد التعليم الثانوي من فرص الشباب لإكمال برامجهم الدراسية.

مهارات المعلم ومسألة الدافع (وإن كانت العديد من أنظمة التعليم تعمل كما لو أنها لا تقوم بذلك)

يأتي بالدرجة الثانية بعد إعداد المتعلمين وتحفيزهم، إعداد المعلمين الذين هم اللبنة الأساسية للتعلم وتحفيزهم؛ وتمثل روتب المعلمين أكبر بند في الميزانية، أي: ثلاثة أرباع ميزانية التعليم على المستوى الابتدائي في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل تقريباً. وعلى الرغم من ذلك، ما تزال جودة التعليم قليلة، وليس هناك تركيز على الصف الدراسي بنحو كاف هناك ثلاثة مبادئ أساسية لتحقيق النجاح في عملية التعلم من طريق المعلمين:

- 1- يجب أن يكون تدريب المعلمين محددًا ومكرراً، مع ضرورة متابعة تقنيات تربوية محددة.
- 2- من أجل تفادي تخلف الطلبة، يجب أن يكون التدريس بحسب مستوى الطالب.
- 3- تقديم الحوافر التشجيعية للمعلمين، وهو ما من شأنه أن يزيد من كفاية عملية التعلم.

معظم تدريب المعلمين غير فاعل، ولكن بعض المناهج قد تكون فاعلة

يعد المفتاح للتطوير المهني للمعلمين هو التطبيق العملي والتخصص والاستمرارية، فالتطبيق العملي يعني تدريب المدرسين باستخدام أساليب صافية محددة بدلاً من التركيبات النظرية. أما التخصص فيعني برامج تدريب المعلمين الأكثر فاعلية، التي تدرس علم التربية الخاصة بمجال الموضوع (على سبيل المثال، كيفية تدريس صف الرياضيات بنحو فاعل). أما الاستمرارية فتعني ضرورة أن يتلقى المعلمين دعماً مستمراً كبيراً، وليس ورش عمل لمرة واحدة.

لقد كانت جودة تدريب المعلمين في العراق متدنية خلال العقود القليلة الماضية بسبب

الحرمان الاقتصادي، وعدم وجود برنامج تطوير مهني متماسك، وغالباً ما لا تحدث تلك البرامج إلا مرة واحدة، وليس هناك سوى القليل من التدريب على المتابعة، أو التقييم داخل الصف؛ ويعزى ذلك إلى أن التدريب على المتابعة مكلف أكثر من التدريب المقدم مركزياً الذي قد يعطي انطباعاً بالفاعلية من خلال تغيير معارف المعلم وليس تغيير الممارسة، فضلاً عن أن التدريب التربوي العام قد يكون أرخص من التدريب بتقنيات محددة. ومع ذلك، فقد كانت بعض الأساليب فاعلة في تحسين تدريب المعلمين وتكاليف إضافية قليلة، ففي الهند -على سبيل المثال- تُقَدِّم البرامج بتدريب أولي يسير لدعمه ومتابعته على مدار العام؛ لذلك، سُحِّرت معظم الموارد لجلسات المتابعة، بدلاً من التدريب الأولي. وقد حقق هذا النهج نتائج أفضل، وحققت مكاسب أكبر لهؤلاء الطلبة الذين كانوا ضعيفي الأداء في البداية.

مساعدة المعلمين على التدريس بحسب مستوى ثقافة الطالب قد أثبتت فاعليتها

من السهل على الطلبة، في العديد من البلدان النامية -ولاسيما في المناطق الريفية- أن يتخلفوا عن المناهج الدراسية بسبب الصفوف الكبيرة غير المتجانسة، وتجعل هذه الأنواع من الصفوف من الصعب على المعلمين التدريس على مستوى يستفيد منه الطلبة جميعهم؛ لأن المعلمون غالباً ما يركزون تدريسهم في الطلبة الأكثر تقدماً في الصف، ويهملون الطلبة الآخرين. وقد يكون ذلك أحد الأسباب الرئيسة التي تتسبب في انقطاع العديد من الأطفال عن الدراسة بعد المرحلة الابتدائية.

يجب أن يصمّم نظام التعليم (المناهج الدراسية، وأسلوب التدريس، وما إلى ذلك) على وفق قدرة الطلبة؛ لأن المعلمون يكونون مقيدين -غالباً- بالمناهج الدراسية حتى لو كان طلبتهم يكافحون من أجل استيعاب المعلومات. وهناك طريقة واحدة لتحسين التعلّم بحيث يمكن لجميع الطلبة الاستفادة بغض النظر عن قدراتهم، وهي من طريق إعادة هيكلة الصفوف، وتجميع الطلبة بحسب القدرات، وتوفير تعليم محدد يمكن لكل مجموعة الاستفادة منه. فضلاً عن ذلك، يمكن للدروس التعويضية أن تساعد الأشخاص الأقل أداءً من أجل اللحاق بالطلبة الآخرين.

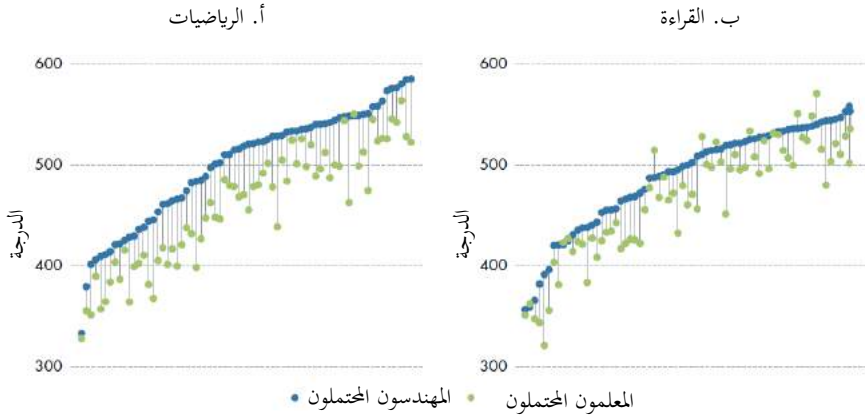
هناك أيضاً طريقة أخرى لمساعدة المعلمين بتعليمهم الأدوات وتمكينهم من إجراء تشخيص أفضل. وقد أثبتت التدخلات التي تعلم المعلمين تقييم الطلبة بنحو أفضل فاعليتها، ولاسيما حين دمجها مع التدريب والمواد الإضافية، إذ إنها تعطي المعلمين فهماً أفضل لقدرات الطلبة. ومع ذلك

لم تصل العديد من دراسات الحالة في سنغافورة، وملاوي، وليبيريا إلى النتيجة نفسها لأنها افتقرت إلى المتابعة.

من شأن الدافع والخوافز للمعلم أن يحدثا فرقاً حتى بوجود مدخلات قليلة

لا يمكن لأي قدر من التدريب لأن يكون بديلاً لتحفيز المعلم، فالمعلمون غير المحفزين، حتى لو كانوا مدرسين ومتقنين، هم السبب وراء عدم تعلم الطلبة بنحوٍ فاعل. ولا يتم -في كثير من الأحيان- مكافأة المدرسين على أدائهم الجيد، أو محاسبتهم على أدائهم السيئ، ولا يحصلون في الوقت نفسه على الدعم الكافي؛ ولذلك، لا يعد التدريس -في دول كثيرة منها العراق- مهنة محترمة في المجتمع، مقارنة بالمهن والحقول الأخرى. وسيكون استقطاب الأشخاص الذين لديهم دافع حقيقي ومستوى أكاديمي رفيع -على المدى البعيد- لهذه المهنة هو أفضل وسيلة لتعزيز التعليم في العراق. وتعد فنلندا -التي هي واحدة من أكثر أنظمة التعليم تقدماً في العالم- مثالاً على ذلك؛ لأن التدريس هناك مهنة مرغوبة على نطاق واسع بسبب الاحترام الذي يعطي للمعلمين، فضلاً عن الرواتب الجيدة، والاستقلالية في تطبيق معايير التدريس.

درجات برنامج تقييم الطلبة الدوليين (PISA) للبلدان والاقتصادات المشاركة بحسب الموضوع والمهنة المحتملة المحددة ذاتياً



المصدر: فريق تقرير التنمية العالمية (2018)، باستخدام البيانات من منظمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية (2016)

عادة ما يسجل المهندسون المحتملون درجات أعلى من المعلمين المحتملين في اختبارات برنامج تقييم الطلبة الدوليين (PISA)

قد لا يؤدي رفع رواتب المعلمين بالضرورة إلى تحسين التدريس على المدى القريب، ومع أن إعادة هيكلة الرواتب بحيث توفر عوائد للأداء الجيد قد تطور جودة المرشحين للدخول في تلك المهنة، إلا أن تأثيرات ذلك لن تتحقق في وقت قصير؛ لذلك من الضروري وجود سياسات أفضل للانتقاء استناداً إلى التوظيف على أساس الجدارة؛ وأحد المقترحات في هذا السياق هو تدريب مهني تدريسي من ثلاث إلى خمس سنوات، ويمكن بعد ذلك نقل المعلمين الأقل كفاية من سلك التدريس.

وتكتسب المساءلة أهمية قصوى في الحفاظ على تعليم عالي الجودة، ومن دونها لا يشعر المعلمون بالمسؤولية على تعلم الطلبة، وقد ثبت في الهند أن توفير حوافز مالية وغير مالية للمعلمين قد ساعد في تطور الأداء.

يقع العبء على عاتق الحكومة والسلطات المعنية لتحسين ظروف عمل المعلمين. وفي حين يمكن إلقاء اللوم في أزمة التعلم على المعلمين، فإن ظروف العمل السيئة قد تؤدي حتماً إلى انخفاض مستويات التحفيز. ومع توسع التعليم بنحو أكبر من معدل المعلمين، قد يقوم المدرسون في كثير من الأحيان بتدريب صفوف دراسية كبيرة ومتعددة، وبالتالي يقع عليهم عبء أكبر، فضلاً عن واجباتهم الأخرى خارج الصف، وإن نقص البنية التحتية للمدارس والأدوات قد تعيق جهود المعلمين.

أي شيء آخر يجب أن يعزز تفاعل المعلم مع المتعلم

يمكن أن يكون للمواد التعليمية والمدخلات الأخرى تأثير كبير على المعلمين والطلبة، وتتراوح تلك المدخلات بين عدد من الجوانب المختلفة للتعليم المدرسي، ودمج التقنية في الصفوف الدراسية، وتحسين البنية التحتية العامة للمدارس، والإدارة المدرسية الفاعلة والقوية. وسيضع هذا القسم حجر الأساس في تحديد الاستخدام الأكثر فاعلية للمدخلات التكميلية للمساعدة في تحسين التفاعل بين المعلمين والطلبة؛ وهناك ثلاثة مبادئ أساسية للتعلم من طريق الاستثمارات المدرسية:

1. التأكد من أن المدخلات الأخرى - بما في ذلك التقنية الجديدة - تكمل أداء المعلمين، وبذلك تزيد من فاعلية المعلمين. ويؤدي اتباع هذا النهج، بدلاً من السعي إلى تقييد المعلمين كزيادة التعلم.

2. ضمان تنفيذ تقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) في النظم الحالية، ولن تكون فاعلة بخلاف ذلك.

3. إدراك أن إصلاح الإدارة المدرسية والحوكمة -إلى جانب المراقبة المجتمعية- لا يمكن أن يحققا مزيداً من التعلم، إلا إذا كانا يؤثران في عملية التفاعل بين المعلمين والطلبة.

تزيد التدخلات التقنية من عملية التعلم إذا كانت تعزز علاقة المعلم-الطالب

يمكن أن تكون التقنية فاعلة جداً إذا كانت تسمح للطلبة بالتعلم بنحو مناسب، أو أنها -في أفضل الحالات- تتكيف ديناميكياً مع معارفهم، ويمكن لتدخلات تقنية المعلومات أن تشمل أيضاً مجموعة واسعة من نظم الرصد والمعلومات التقنية على جميع مستويات التعليم.

لقد كانت بعض البرامج مثيرة للإعجاب كثيراً، مثل برنامج تعلم ديناميكى بمساعدة الكمبيوتر لطلبة المدارس الثانوية في الهند، الذي ساعد في زيادة درجات الرياضيات واللغة أكثر من كل التدخلات السابقة. غير أن تلك المبادرات غالباً ما تكون غير فاعلة ويمكن أن تسبب ضرراً أكثر للعلاقة بين المعلم والطالب. وفضلاً عن ذلك، يجب على صانعي السياسات تقييم الجوانب العملية لاستخدام التقنية في مختلف المجالات، ففي المناطق الريفية قد تكون التقنية أقل بسبب ضعف الإنترنت وقلة تجهيز الكهرباء، على الرغم من أنها قد تكون ذات جاذبية أكبر بسبب ضعف أنظمة التعليم.

ويجب أن تساعد المبادرات التي تستخدم التقنيات المعلمين، فبرنامج (Telecurso) في البرازيل مثال على مبادرة ناجحة أعدت من قبل المعلمين من طريق سلسلة من مقاطع الفيديو التي تحتوي على محاضرات عالية الجودة.

تعد الإدارة المدرسية والحوكمة أمراً حاسماً، ويمكن أن يساعد إشراك المجتمعات في التغلب على المشكلات الخاصة بالحوافز وفشل المعلومات، هذا في حال كانت المجتمعات لديها القدرة على ذلك، إذ تؤدي إدارة المدارس السليمة والحوكمة أداءً أفضل من معظم المدارس الأخرى، وتعني القيادة الفاعلة انخراط مديري المدارس في مساعدة المعلمين على حل مشكلاتهم، فضلاً عن توفير النائح التوجيهية. ويعني ذلك أيضاً وجود مديري مدارس يضعون أهدافاً مع المعلمين لتحديد الأولويات وتحقيق مستويات عالية من التعلم. وترتبط هذه العوامل بأعلى مستويات تعلم الطلبة، وتثبت أن قيادة المرسة الفاعلة تطور جودة التفاعل بين المعلم والطالب؛ لذلك ينبغي تنفيذ المبادرات التي تدرب مديري المدارس على توفير القيادة الفاعلة، ويجب أن يقوم التدريب بتعليم ثلاثة مبادئ للمهارات، هي: كيفية إعطاء التغذية الراجعة للمعلمين عن خطط الدروس، وكيفية دعم المعلمين في تقييمات المعلمين المنتظمة، وتقديم تغذية راجعة عن خطط العمل لتطوير أداء الطلبة والمعلمين.

كشفت بعض أنظمة التعليم أن اللامركزية قد ساعدت في تحقيق جودة المعلمين والطلبة، فتمكين المدارس والمجتمعات من موارد اتخاذ القرار يمكن أن يحل مشكلتين: الأولى: إن

إعطاء مديري المدارس المحلية وأولياء الأمور مزيداً من الاستجابة المباشرة للمعلمين وممثلي المدارس الآخرين، قد يجعل ذلك المدرسين أكثر استجابة لحاجات الطلبة. الثانية: قد يكون لدى المدارس والمجتمعات معلومات أفضل عن احتياجات المدارس المحلية، التي -إلى جانب إمكانية الوصول إلى الموارد التقديرية- تعني أنها تستطيع تلبية تلك الاحتياجات بنحوٍ متواضع.

غير أن الأدلة تشير إلى أن تلك المبادرات لا تكون ناجحة إلا في المناطق التي يكون لدى المجتمع فيها القدرة على تنفيذ قرارات ذكية. وتشير البيانات (مليون طالب من 42 بلداً) إلى أن استقلال المدرسة مفيد لتعلم الطالب في البلدان ذات الدخل المرتفع، ولكنه ضار في البلدان النامية، حيث تكون الأمية هي الأسوأ. وفضلاً عن ذلك، فإن برامج مراقبة المجتمع هذه تعدُّ حلاً طويلاً الأمد لأنها تستغرق وقتاً، ويزيد الرصد المجتمعي الناجح من المساءلة عبر حلقات التغذية الراجعة بين أصحاب المصلحة المتعددين.

ربط التدريب على المهارات بالوظائف

يعدُّ الطلبة للانتقال من المدرسة إلى العمل أحد التحديات التي تواجه العديد من أنظمة التعليم، وغالباً ما تكافح المدارس لتزويد الطلبة بمستوى عالٍ من المهارات الأساسية التي يحتاجها الطلبة للنجاح في سوق العمل. وهذا هو الحال في دول مثل العراق إذ يكون معدل التسرب في المدارس الثانوية مرتفعاً جداً مقارنة بالدول المتقدمة، ويمكن أن تساعد ثلاثة أنواع من برامج التدريب الوظيفي الشباب على التقدم على طول تلك المسارات:

- 1- يمكن أن يفيد التدريب في مكان العمل العمال، لكنه غير متاح على نطاق واسع.
- 2- غالباً ما يكون لبرامج التدريب على الوظائف قصيرة الأمد تأثيراتٌ محدودة، لكن تصميم البرنامج الحذر قد يساعد في تحسين النتائج.
- 3- يقدم التعليم والتدريب التقني والمهني (TVET) مساراً عملياً، ولكن ذلك يتم فقط حينما تُصمَّم البرامج وتنفَّذ بالشراكة مع أصحاب العمل.

البناء على أسس بربط التدريب على المهارات بالوظائف

أثبت التدريب في مكان العمل أنه يؤثر بنحوٍ كبير على إنتاجية الشركة، ويساعد على تعزيز مهاراتها في مجال العمل. وبحسب البنك الدولي، فإنه يمكن زيادة إنتاج العمال بنسبة (10%) على الأقل. وعلى الرغم من هذه الفوائد الواضحة، فإن التدريب في مكان العمل نادر جداً. ويتحمل الطلبة، في بعض البلدان (ألمانيا، وسويسرا، والنمسا) مسؤولية إيجاد التدريب في مكان العمل. أما في حالات أخرى (هنغاريا، والأردن، وتونس)، فيتم مساعدة الطلبة للعثور على تدريب مهني. أما

في العراق، فتقدّم برامج مهنية ثانوية مدرسية للشباب فقط على مستوى التعليم العالي. ويبدو أن الخبرة العملية الوحيدة التي قد يحصل عليها الطلبة تكون قاصرة على التدريب الداخلي الذي فيه القليل من الإشراف الذي يقدمه المعلمون أو صاحب العمل.

ويمكن للحكومة العراقية وصانعي السياسات المساعدة في رأب هذه الفجوة بتشجيع إنشاء التلمذة غير الرسمية ودعمها، التي يمكن عدّها بمنزلة تدريب غير رسمي في مكان العمل؛ مما يوفر للشباب طريقة لتحسين مهاراتهم في مكان العمل، وهو أمر مفيد بنحوٍ خاص للطلبة الأكثر حرماناً ممن لم يتمكنوا من إكمال التعليم الرسمي.

جعل النظام يعمل من أجل توسيع نطاق التعلّم

يمكن للتعليم والتدريب التقني والمهني (TVET) إعداد الشباب للعمل لكن الفرز المبكر قد يحد من النمو الوظيفي

يستغرق التدريب التقني والمهني عادة من ستة أشهر إلى ثلاث سنوات، ويمكن تقديمه على دفعات للمدارس الثانوية أو مرحلة الجامعة، وقد أعطى هذا البرنامج أجوراً للتعليم العالي أكثر من التعليم الثانوي العام، وغالباً ما ينظر إلى تلك البرامج على أنّها غير جذابة للكثير من الشباب بسبب رداءتها النوعية أو ملاءمة سوق العمل؛ لذلك، قد يكون من المفيد تأخير هذه البرامج لحين اكتساب المهارات الأساسية، وبنبغي توفير المرونة للطلبة الذين يرغبون في الحصول على مزيد من التعليم، ويجب ألاّ يُحصّر التعليم والتدريب التقني والمهني في مهن من المرجح أن تتغيّر بطرق غير متوقعة.

جعل النظام يعمل من أجل توسيع نطاق التعلّم

أما وراء الصف الدراسي، فإن الدور الذي تؤديه أنظمة التعليم في هيكلية التعليم ومواءمته حول التعلّم يكمن في أنه مفتاح تحسين التعلّم على نطاق أوسع، فضلاً عن أنه يمكن للعوامل السياسية الخارجية أن تعيق أنظمة التعليم بنحو كبير من خلال الحيلولة دون تحقيق التنمية، وحدوث عدم اصطفاف مع أهداف التعلّم؛ ولهذه العوامل تأثير كارثي على جودة التعليم الذي يتلقاه الطلبة في جميع المستويات.

ومن المهم توضيح ماهية نظام التعليم بالضبط، إذ يعد نظام التعليم عبارة عن مجموعة من «المؤسسات والإجراءات والعمليات التي تؤثر على «وضع التعليم» للمواطنين على المدى القريب وال المدى البعيد». تتألف أنظمة التعليم من عدد كبير من الأطراف (المدرسين، والآباء، والسياسيين، والبيروقراطيين، ومنظمات المجتمع المدني) التي تتفاعل مع بعضها بعضاً في المؤسسات المختلفة (المدارس، وإدارات الوزارة) لأسباب مختلفة (تطوير المناهج الدراسية، ومراقبة الأداء المدرسي، وإدارة

المعلمين)؛ وتخضع جميع هذه التفاعلات للقواعد والأفكار والمعايير السلوكية التي تؤثر على كيفية تفاعل الجهات الفاعلة، والتكيف مع التغييرات في النظام.

سيبحث هذا القسم في عاملين يمنعان أنظمة التعليم من العمل على تحسين التعلم على نطاق واسع:

1. عدم اصطفاف أنظمة التعليم مع التعلم.

2. السياسة غير الصحية التي تؤدي إلى تفاقم عدم الاصطفاف.

قد تكون أنظمة التعليم -غالباً- متوافقة بنحو جيد مع أهداف التعلم، ويظهر عدم الاصطفاف هذا جزئياً بسبب التعقيدات التقنية، إذ تتبع أنظمة التعليم العديد من الأهداف (المتضاربة غالباً) في الوقت نفسه، وتتفاعل العديد من الأطراف الفاعلة في النظام باستمرار بطرق معقدة، ويضعف هذه التحديات التقنية قدرة محدودة على تنفيذ السياسات لدى العديد من الوكالات الحكومية المسؤولة عن التعلم.

ويمكن للسياسة تكثيف عدم الاصطفاف في نظم التعليم، حينما تحول المصالح الثابتة لأصحاب المصلحة الأنظمة بعيداً عن التعلم، ويمكن أن يحدث ذلك على مراحل مختلفة، ابتداءً بتحديد أهداف السياسة وانتهاءً بتصميم الإصلاحات وتنفيذها وتقييمها ومتابعتها. وحتى عندما يلتزم العديد من الممثلين الفرديين بالتعلم، فهناك احتمالية لبقاء النظام عالقاً في شرك التعليم المنخفض.

بعد استكشاف هذه القضايا بعمق، سيقدم تحليل للمساعدة في معالجة القيود التقنية والسياسية التي لا تتواءم مع أنظمة التعليم من أجل الحيلولة دون تدهور التعلم، وسيسلط الضوء في هذا القسم، على إمكانية القيام بذلك عبر اتخاذ إجراءات علي ثلاث جهات، هي: الاستثمار في معلومات أفضل عن التعلم، وتحشيد التحالفات من أجل التعلم، واعتماد نهج أكثر تكرارية وتكيفاً مع التغيير.

اصطفاف أنظمة التعليم مع التعلم

تعاني أنظمة التعليم في العديد من البلدان، من نقطي ضعف، هما: الأولى أن الأنظمة غير متوائمة بنحو جيد مع الهدف الإجمالي للتعلم، وقد تنحرف الأهداف الأخرى أو تحيد في بعض الحالات عن الجهود المبذولة لتحسين نتائج التعلم. أما الثانية، فهي أن عناصر نظام التعليم غالباً ما تكون غير متوائمة أو غير متماسكة. فعلى سبيل المثال: تفشل مخصصات التمويل الحكومية في بعض الأحيان في توفير الموارد التي تحتاجها المدارس لتحسين التعلم. وحتى عندما يكون التمويل المدرسي متاحاً، فإن القواعد التي تحكم استخدامه تترك -غالباً- القليل من المرونة للمدارس

لاستخدامها بطرق تتناسب مع الاحتياجات الخاصة للطلبة.

وهناك عوامل تقنية وسياسية وراء نقاط الضعف بهذه الأنظمة، وإن من الصعب ربط جميع أجزاء النظام التعليمي للعمل معاً، وقد تفتقر الوكالات المسؤولة عن تصميم سياسات التعليم وتنفيذها وتقييمها إلى القدرة على القيام بهذا الدور؛ فعلى سبيل المثال: إن المعلومات عن نتائج تعلم الطلبة في العديد من البلدان منخفضة الدخل، لا تتوفر في الوقت المناسب، مما يصعب تصميم التدخلات المناسبة ورصد فاعليتها. كما يمكن أن تسهم مصالح الجهات الفاعلة في النظام أيضاً في حالات عدم الاصطفاف. فعلى سبيل المثال، يتم في بعض الأحيان معارضة المطالبات بنقل التحكم بالموارد إلى المدارس؛ لأن مقدمي الكتب المدرسية الخاصة يخشون خسارة عقوداً مركزية مربحة.

ويمكن للفشل في معالجة هذه العوائق التقنية والسياسية أن يعيق البلدان التي لديها مستوى تعليم منخفض، وعدم مساءلة، وعدم مساواة؛ وبالنتيجة، حينما تفشل أجزاء مختلفة من النظام في العمل معاً، فستقل نتائج التعليم إلى حد بعيد، أما حينما تتفاعل الأطراف في النظام لمتابعة العديد من الأهداف، فتضعف الآليات التي تعرضهم للمساءلة عن التعلم. وحينما تحول المجموعات القوية الموارد لتتواءم مع مصالحها الخاصة، يمكن أن تتسبب أنظمة التعليم في مزيد من عدم المساواة؛ ويمكن لهذه العوامل مجتمعة أن تجعل نظام التعليم غير منسجم مع الهدف العام للتعليم.

يؤدي عدم الاصطفاف وعدم الترابط إلى إعاقة التعلم

على الرغم من أن كل نظام تعليمي يواجه تحدياته الخاصة، إلا أنه غالباً ما يحدث عدم توافق، وعدم اصطفاف عبر أربعة عناصر أساسية:

1. **أهداف ومسؤوليات التعلم:** قد تكون أهداف التعلم الواضحة مفقودة، وحتى إن وجدت، فإن أدوار الجهات الفاعلة المختلفة ومسؤولياتها ليست واضحة التحقيق؛ الأمر الذي يؤدي إلى مساءلة محدودة.
2. **المعلومات والمقاييس:** قد تكون المعلومات الدقيقة والموثوقة عن التعلم غير متوافرة، وذلك قد يحول التركيز على التعلم ويعيق مراقبة وتقييم التدخلات الرامية إلى تحسين النتائج.
3. **المالية:** يكون تمويل التعليم في بعض الأحيان غير كاف، وغالباً ما يُخصَّص بطرق لا تتواءم مع هدف توفير فرص متكافئة للتعلم للفاعل.
4. **الحوافز:** إن دافع الجهات الفاعلة في النظام وحوافزها قد يكونان مرتبطين بنحو ضعيف بتعلم الطلبة.

أهداف التعلم ومسؤولياته

على الرغم من أنه ينظر إلى التعلُّم جوهرياً على أنه الهدف المركزي في معظم أنظمة التعليم، إلا إنه في كثير من الأحيان لا تحدّد أولوياته في السياسة التي تصاغ. وغالباً ما يتم توجيه الموارد إلى أسباب أخرى أكثر فائدة من الناحية السياسية، وقد تتعامل مؤشرات الأداء الحكومية الرئيسية، في العديد من البلدان النامية، مع المداخل والإنجاز، من دون التركيز على عملية التعلُّم. وحتى حينما يكون هناك هدف واضح للتعلُّم، فإن الطريقة التي يتم بها إدارة أنظمة التعليم تعيق الأداء في بعض الأحيان، ونظراً لأن المهام غالباً ما تكون مجزأة بين أقسام التعليم والهيئات الحكومية، قد يكون من الصعب تحديد هوية المسؤولين عن النتائج، وهناك العديد من الحالات التي توقف فيها التقدم بسبب عدم وضوح القسم أو الوكالة المسؤولة بنحوٍ مباشر عن تنفيذ مهمة أو تقديم خدمة معينة.

المعلومات والمقاييس

تفتقر أنظمة التعليم -على الأغلب- إلى المعلومات الضرورية لدعم تصميم الإصلاحات وتنفيذها التي يمكن أن تساعد عملية التعلُّم، ويحد صنع القرار صعوبة في توجيه النظام التعليمي نحو التعلُّم لأنهم ليسوا على دراية بالتغييرات اللازمة للتنفيذ بسبب نقص المعلومات، وفضلاً عن ذلك، تكمن أهمية المعلومات الدقيقة الواضحة والحديثة في الرصد والتقييم، إذ يمكن لنقص المعلومات أن يصعب على الأنظمة تتبع التدخلات لتحسين التعلُّم، ومن أجل أن يطلب الآباء خدمات أفضل من السياسيين أو بنحوٍ مباشر من المدارس، ومن أجل أن تتمكن الوكالات من تصميم سياسات فاعلة لتحسين التعلُّم.

المالية

تشير الأدلة إلى أن الإنفاق العام لا يرتبط بالضرورة بالتعلُّم، فكل نظام تعليمي يعمل في بيئة مختلفة. وقد تكون الأنظمة ذات الفساد الأعلى أو الجودة البيروقراطية الأقل، أقل احتمالية لاستغلال الموارد بفاعلية لزيادة التعلُّم، بيد أن الأدلة تظهر أنه من أجل المساعدة في التعلُّم، يجب أن تكون الأولوية في التمويل لاستكمال قدرة المعلمين على تعليم الطلبة، وتشمل هذه المدخلات التكميلية الكتب المدرسية والتدريب في أثناء الخدمة وما إلى ذلك.

الحوافز

يجب أن تتواءم الحوافز مع عملية التعلُّم، بحيث تُحفّز الجهات الفاعلة في نظام التعليم لتحسين التعلُّم، أما المكافآت المهنية مثل الوضع الاجتماعي الممنوح للمهنة، والقدرة على تطوير كفاءات جديدة، والتحفيز الجوهري، فجميعها عوامل مهمة تحث الأداء، ويمكن أن تؤثر المكافآت المالية

وآليات المساءلة، مثل ردود الفعل من قبل أولياء الأمور أو المديرين، على كيفية أداء الجهات الفاعلة في النظام لعملها.

التماسك: جعل كل جزء من النظام يعمل معاً

هو ضمان أن أجزاء النظام التعليمي تعمل معاً، وله الأهمية نفسها لضمان التوافق مع التعلم؛ وهذا يعني - في كثير من الأحيان - وجوب أن تكون السياسات التعليمية شاملة للتأكد من أن عمل جميع أجهزة النظام بنحو متزامن. فعلى سبيل المثال: إذا اعتمد بلد منهجاً جديداً يركز بنحو أكبر على التعلم النشط والتفكير الإبداعي، فلن يؤدي هذا وحده إلى حدوث تغيير كبير، إذ يحتاج المعلمون إلى التدريب حتى يتمكنوا من استخدام أساليب تعلم أكثر فاعلية، مثلما يحتاجون إلى اهتمام كافٍ لإجراء التغيير، نظراً إلى أن تدريس المناهج الجديدة قد يكون أكثر تعقيداً من الطرق القديمة التي تركز على الحفظ والتعلم عن ظهر قلب. فضلاً عن أنه يجب إصلاح أنظمة الامتحانات كي تعكس التغيير.

تجعل الحاجة إلى التماسك الاقتراض من البلدان الأخرى أمراً محفوفاً بالمخاطر، وغالباً ما يدقق صانعو السياسة التعليمية في الأنظمة عالية الأداء لتحديد ما يمكنهم اقتراضه لتحسين نتائج التعلم في أنظمتهم، ويبقى من المهم أن نأخذ في الحسبان أن كل بلد لديه سياق، وبيئة وثقافة خاصة، وكفاية مالية تحدد ما إذا كانت مبادرة معينة ناجحة أم لا؛ ولذلك، ينبغي أن تكون الإصلاحات محلية النمو، وتطورها عضوياً.

التعقيدات التقنية التي تعيق التعلم في أنظمة التعليم

هناك ثلاث خصائص لأنظمة التعليم المعقدة تزيد من التحديات التقنية لإدارة هذه الأنظمة: الأولى: إن الأنظمة غير شفافة، إذ إنه من الصعب ملاحظة العديد من الأهداف التي تقوم بها هذه الجهات الفاعلة، فضلاً عن العديد من التفاعلات بينها، سواء أكانت تحدث داخل الصف أم في الحلقات البيروقراطية. الثانية: فهي الأنظمة «لزجة»، ومن الصعب بدء الإصلاحات لتحسين التعلم، فهي تستغرق وقتاً إلى أن تؤدي أكلها. الثالثة: إن تنفيذ الإصلاحات بنجاح يتطلب قدرة تفتقر إليها الحلقات البيروقراطية.

الأهداف والجهات الفاعلة تجعل الأنظمة التعليمية غامضة

قد يكون للأنظمة التعليمية مجموعة من الأهداف، فهو يشمل تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة لسوق العمل، وتعزيز العدالة الاجتماعية، وتعليم الأطفال القواعد والمعتقدات وتاريخ مجتمعاتهم، غير أنه يمكن أن يكون للأنظمة التعليمية أهداف أخرى يمكن أن تعرقل الجهود الرامية

إلى تحسين التعلّم، فعلى سبيل المثال: ينظر السياسيون في بعض الأحيان إلى الأنظمة التعليمية كأداة لمكافحة مؤيديهم بوظائف الخدمة المدنية، أو لإبهار الناخبين ببرامج بناء المدارس غير المخطط لها من الناحية الاستراتيجية، و يمكن أن تكون هذه الأهداف غير متوائمة مع التعلّم؛ مما يضع المدارس في بنايات لا يمكنها استغلالها بنحوٍ أمثل.

هناك بعض الأشياء التي من السهل رصدها، مثل برامج بناء المدارس والتحويلات النقدية، وهي استثمارات واضحة، وتهدف إلى توسيع نطاق الوصول. وعلى النقيض من ذلك، هناك الاستثمارات التي تهدف إلى رفع كفاية المعلمين أو تحسين المناهج الدراسية، التي تكون أقل وضوحاً ومن الصعب رصد تأثيرها على تعلم الطلبة، ويمكن لهذه التحديات أن تدفع في بعض الأحيان الأنظمة التعليمية إلى التأكيد على تحسين الوصول من أجل تحقيق الجودة.

الأنظمة التعليمية بطيئة

تعد أنظمة التعليم بطيئة فحتى من أفضل النجاحات المعروفة في نطاق الإصلاح التعليمي - كما هو معروف في تشيلي أو فنلندا - فقد استغرق عقوداً إلى أن وصل إلى ما هو عليه الآن. والحال نفسه في المدارس في الولايات المتحدة التي أدخلت إصلاحات شاملة في المدرسة، إذ استغرق الأمر (8-14) عاماً. ويواجه هذه الأطر الزمنية الطويلة تحديين إضافيين لمواءمة أنظمة التعليم بنحوٍ أفضل مع التعلّم: الأول: من أجل تحسين التعلّم يجب أن تبقى السياسات متسقة نسبياً، وهذا أمر صعب في ظل الظروف العادية، فالتغيرات الحكومية والتقلبات والتحويلات في السياق الاقتصادي العام كلها تهدد استمرارية السياسات، غير أن الاستمرار في هذه المسار يكون أكثر صعوبة عندما تفشل الإصلاحات في جلب أية فوائد على المدى القريب. الثاني: التأخير الطويل يجعل تقييم البرنامج أصعب، لأن نسبة التحسينات إلى تدخلات محددة يشكل تحدياً آخرًا حينما لا تظهر آثاره إلا على المدى البعيد.

القدرة على التنفيذ لتحسين التعلّم على نطاق واسع غالباً ما تكون غير موجودة

يعتمد التنفيذ الناجح على القيادة الفاعلة، والتنسيق بين وكالات التعليم، و فرق التنفيذ التي تحفّز، واستخدام الموارد بكفاية، وجميعها تعاني من نقص في العديد من الأنظمة. وتُظهر تقييمات الإنفاق العام والمساءلة المالية انخفاض القدرة في العديد من البلدان النامية في المجالات الرئيسية، فعلى سبيل المثال: لم يكن هناك سوى نصف البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل البالغ عددها (72)، التي قيّمت منذ العام (2010)، أي نظام لضمان وصول الموارد المخصصة للمدارس، والعيادات الصحية، ووحدات تقديم الخدمات الأخرى إلى الخطوط الأمامية.

الإففاق بنحوٍ كبيرٍ أو الإففاق بنحوٍ أفضل، أو كلاهما؟

هناك خمسة أسباب رئيسة لعدم تسبب الإففاق دائماً في الحصول على نتائج أفضل ومساواة أكثر لتعلم الطلبة :

- 1- لا يخصّص الإففاق بنحوٍ متساوٍ.
- 2- لا تصل الأموال إلى المدارس، أو لا تستخدم في الأغراض المنشودة.
- 3- يمكن أن يكون الإففاق العام بديلاً عن الإففاق الخاص.
- 4- القرارات الخاصة باستخدام التمويل العام لا تتماشى مع التعلّم.
- 5- تفتقر الوكالات الحكومية إلى القدرة على استخدام التمويل بفاعلية.

قد يخصّص الإففاق العام بطرائق تستثني الأطفال الفقراء والمهمشين، مما يقلل من تأثيره الإجمالي على التعلم. ويميل الإففاق على التعليم العام -عموماً-، إلى تفضيل الفئات الأكثر ثراءً والأكثر نفوذاً. وتحصل الأسر الفقيرة على حصة أكبر من الإففاق العام على التعليم الابتدائي لأنها تميل إلى إنجاب أطفال أكثر من الأسر الأكثر ثراءً. بيد أن الإففاق العام على التعليم الثانوي والعالي يفضّل في الغالب المجموعات الأكثر ثراءً؛ لأنه في الوقت الذي يصل فيه الطلبة إلى هذه المستويات، ويكون العديد من الأطفال الفقراء قد تركوا المدرسة.

تحقق الأموال العامة -في بعض الأحيان- في الوصول إلى المدارس، أو أنها لا تُستخدم على النحو المنشود. وبسبب تعقيد أنظمة التعليم وعدم وجود الرصد والتقييم، في كثير من الأحيان، فغالباً لا تُصرف الأموال من أجل تحقيق الهدف المنشود المتمثل في تمويل تكاليف التشغيل. وحتى عندما يتم تسليم الموارد إلى المدارس، فإنه لا يتم استخدامها في بعض الأحيان. ففي سيراليون -مثلاً-، نجح برنامج (2008) في زيادة توصيل الكتب المدرسية للمدارس، لكن الكتب المدرسية لم يكن لها أي تأثير على التعلّم؛ لأن القائمين عليها احتفظوا لمعالجة حالات النقص المستقبلية بدلاً من توزيعها على الطلبة.

ويمكن أن يؤدي حساب الإففاق الأسري على التعليم إلى تغيير صورة الإففاق الإجمالي عبر البلدان، ويعد الإففاق الحكومي، كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في النيبال، أقل بكثير مما هو الحال في فيتنام. على الرغم من ذلك، فحينما يتم النظر في كل الإففاق العام والخاص على التعليم، فإن الإففاق في النيبال أعلى بكثير، ويمكن أن تتفاعل الأسر أيضاً مع الزيادة في الإففاق على التعليم العام عن طريق خفض مساهماتها الخاصة.

وتفتقر القرارات حول كيفية استخدام الموارد العامة إلى الترابط المتسق مع التعلُّم، والدليل على طرائق تحسين التعلُّم في تزايد مستمر؛ الأمر الذي يُوْشر إلى طرائق لاستخدام التمويل بشكل أكثر فاعلية، ومن المهم أيضاً التأكد من أن يعمل مزيج المدخلات والتدخلات الممولة معاً بنحو كفاء، وهي الصعوبة التي تواجه العديد من أنظمة التعليم. فعلى سبيل المثال: قد يتم بناء المزيد من الصفوف الدراسية، ولكن ذلك يقابله عدم وجود أموال كافية لتوظيف المعلمين اللازمين، أو قد تكون هناك وفرة في المدرسين، لكنهم يفتقرون إلى المواد التعليمية اللازمة للتدريس بفعالية. ولا يقتصر تحسين التماسك على مزيج المدخلات فحسب، بل أيضاً على الأنظمة التي تدير هذه المدخلات.

السياسات غير الصحيحة تؤدي إلى سوء ترابط

تعد الأنظمة التعليمية معقدة، وإن وضع أهداف نظام التعليم والتمويل والحوافز في مسار تعلم الطلبة نفسه أمر صعب لأسباب تقنية، لكن هناك أيضاً أسباب سياسية في أن الأنظمة لا تعطي أولوية لتعلم الطلبة، ويمكن أن يساعد الزخم السياسي لإصلاح حالات عدم الترابط أو الاصطفاف في تحقيق أهداف تعليمية مهمة، ولكن السياسات غير الصحيحة قد تؤدي إلى الأسوأ. وتتأثر التدخلات التعليمية - سواء كانت إصلاحات كبيرة أو خطوات تنفيذ يومية - لأن الأفراد أو المجموعات المنتفذة يمكن أن يجعلوا الآخرين يتصرفون بطرق تُخدم المصالح الخاصة بدلاً من المصلحة الجماعية. وتستفيد الجهات الفاعلة القوية في كثير من الأحيان من الوضع الراهن، وتبتكر آليات للحفاظ عليه، بغض النظر عن التأثير على أداء النظام؛ تؤدي هذه الآليات إلى وقوع الجهات الفاعلة في شرك دورات التعلم الواطئ.

تشمل الأنظمة التعليمية العديد من أصحاب المصلحة، وقد تكون مصالحهم متناقضة، ولا تتعلق هذه الأنظمة فقط بالطلبة أو المعلمين أو المديرين، بل تشمل أيضاً السياسيين، والبيروقراطيين، والسلطة القضائية، والجهات الفاعلة الخاصة، وغيرها. ويرتبط كل هؤلاء بمصلحة ثابتة في كيفية عمل النظام، بما في ذلك هيكله وتمويله، وقد يرغب مورد الكتب المدرسية في تقديم منتج ذي جودة عالية، لكنه يهتم أيضاً بالأرباح. وقد يرغب أحد السياسيين في محاسبة المعلمين عن تعلم الطلبة، ولكنه يدرك أيضاً المخاطر الانتخابية لمحاسبة المعلم، وقد يدعم البيروقراطي قبول أشخاص مؤهلين، لكنه يقبل أيضاً رشوة لضمان قبول طفل من أقرابه في مدرسة متميزة، وقد يرغب والد طفل بالشكوى من أحد المعلمين، لكنه يخشى أن يعاني طفله من تبعات ذلك.

لا تقتصر المصالح المستثمرة على المصالح الخاصة أو مصالح البحث عن إيجار، وكثيراً ما تكون الجهات الفاعلة في الأنظمة التعليمية مدفوعة بقيمها أو أيديولوجيتها، ولا سيما عندما لا تكون عواقب سياسات التعليم واضحة، وتشمل تلك الأمثلة الالتزام بالمدارس العامة مقابل الاختيار بين القطاعين العام والخاص، والتعليم العلماني مقابل الديني، والمساءلة عن درجات الاختبار مقابل التركيز على مؤهلات المعلم، فضلاً عن أنه يمكن استخدام الأنظمة التعليمية من قبل المجموعات العرقية

المسيطرة، ولاسيما في المجتمعات متعددة اللغات أو الديانات، للترويج لمراكزها، بينما تقمع الأقليات. وتكون الأنظمة التعليمية عرضة للتدخل السياسي؛ لأن المعلمين يشكلون نسبة كبيرة من الموظفين العموميين، فضلاً عن أن التعميم المقترن بعدم اليقين بشأن كيفية تأثير سياسة تعليمية محددة على التعلم، هو واحد من أسباب المصالح والإصلاحات، وقد واجهت الإصلاحات في العراق، في كثير من الأحيان، ضغوطاً كبيرة من قبل المعلمين والجمهور على حد سواء.

جهات فاعلة متعددة ومصالح: لا ترابط النظام

تشير طبيعة الإصلاحات والتغييرات في السياسة أن المصالح الراسخة لمختلف الجهات الفاعلة المشاركة في نظام التعليم تحمل تأثيراً في كل خطوة من خطوات دورة السياسة، وتلك على نطاق واسع خطوات السياسة، والطرق التي تتأثر بها المصالح الخاصة:

- **وضع هدف سياسي:** لا يتم -على الأغلب- اختيار السياسات لأغراض تحسين التعلم، ويتم -بدلاً من ذلك- الاسترشاد بالمصالح الخاصة. فعلى سبيل المثال: تحظى السياسات التي تشمل توظيف المعلمين بشعبية لدى السياسيين؛ لأنها تجلب لهم فوائد مباشرة. وينطبق الشيء نفسه على برامج إعادة الإعمار على نطاق واسع، فقد استثمر صانعو السياسات -في عدد كبير من البلدان- في بناء مدارس تمهيدية بدلاً من مبادرات موجهة نحو عملية الطفولة المبكرة، مثل: برامج تحسين التفاعل بين الوالدين والطفل. وتؤدي النقابات أيضاً دوراً مهماً في التأثير على السياسات عبر الضغط على صانعي السياسة.

- **تصميم السياسات:** حتى في حال كان هدف السياسة تحسين تعلم الطلبة، فإن تصميمها النهائي يعكس ما تريده المصالح القوية، التي يمكن أن تقوض الهدف. فعلى سبيل المثال: تساعد السياسات اللامركزية على زيادة استجابة السياسات والمساءلة، لكنها في كثير من الأحيان توفر المساءلة عن النتائج دون سلطة أو موارد لتحقيقها. وتحد السلطات المركزية -غالباً- من سلطة الوحدات المحلية للحكومة؛ لأنها تشكل تهديداً للسلطة المركزية. غالباً ما يتسبب الطعن في السلطات الفيدرالية والمحلية بشكل منتظم، في نظام فدرالي مثل العراق، في التخلص من اللوم، والقائه على جهة أخرى.

- **تنفيذ السياسات:** يمكن أن يفشل التنفيذ إذا كانت السياسات تهدد مصالح قوية؛ فعلى سبيل المثال: كانت السياسات المصممة لقياس أداء المعلم أو تقييمه صعبة التنفيذ بنحو خاص بسبب العمل والضغط من النقابات. ويمكن أن تهدد الإصلاحات ذات النية الحسنة الحقوق القانونية للأفراد، وعندما يتوجهون إلى المحاكم من أجل تفسيرها، فتواجه تلك الإصلاحات خطر نقضها.

- **تقييم السياسات:** يتم في كثير من الأحيان تجاهل المجموعات القوية عند تقييم السياسات، ولذلك تكون القرارات الخاصة بما يجب قياسه وتعقبه مجرد انعكاس لما يقدره نظام التعليم، أكثر مما هو على استعداد لتحمل مسؤوليته. وإن البيانات يمكن التلاعب بها، وحتى حينما تتبع المؤشرات متغيرات مفيدة؛ وبالتالي يتم اختراق جودة البيانات. ويمكن معالجة البيانات حول النتائج، والقرارات بشأن من يجمع البيانات وعدد المرات التي تستخدم فيها معايير ذاتية، وهناك حاجز آخر أقل دقة للرصد والتقييم الفاعل، وهو عندما تقوم الحكومات بجمع كميات هائلة من البيانات، ولكن ليس بصيغة تسهل عملية اتخاذ القرار.

- **الحفاظ على إصلاحات السياسات:** يمكن أن تتراجع الإصلاحات بسهولة، من طريق ضعف صناعات السياسات أو بطئها في مواجهة لإرضاء بعض المجموعات. ويمكن أن تكون الارتدادات مفاجئة جداً، ولاسيما في الأنظمة السياسية المستقطبة والمتقلبة. وقد يخضع النظام السياسي العراقي -غالباً- لتغييرات جذرية؛ وهذا يجعل الاستمرارية بتلك بالسياسات أكثر صعوبة.

كيفية التخلص من شركاء التعليم الواطئ

تعتمد الإصلاحات التي تهدف إلى التخلص من مشكلات التعلّم الواطئ، وتحسين التعلّم، على استراتيجيات سليمة من الناحية السياسية والتقنية، وقد يكون من الأفضل التوصل إلى تحديد كيفية ظهور فرص الإصلاح، وكيف يمكن للسياسيين، والبيروقراطيين، والآباء، والطلبة الاستفادة منها عبر استقاء الدروس من تجارب مختلفة. وهناك ثلاث نقاط أساسية لمواجهة للتحديات السياسية والتقنية النظامية، هي: تحديث المعلومات، وبناء التحالفات، وتعزيز الحوافز وتشجيع الابتكار وسرعة الحركة. ويمكن لتحقيق هذه الأهداف الثلاثة أن تضع العراق عبر طريق تنفيذ الإصلاحات الفاعلة التي تحسن عملية التعلّم.

تحديث المعلومات

لا يمكن معالجة نقاط الضعف في أنظمة التعليم دون معلومات دقيقة وقابلة للاستخدام بشأن عملية التعلّم؛ لأنه سيكون من المستحيل لأصحاب المصلحة الضغط على السياسيين والبيروقراطيين لتنفيذ المساءلة، أو تقييم أداء النظام، أو تصميم سياسات فعالة لتحسين التعلّم. وعلى الرغم من أن ذلك قد لا يكون كافياً بحد ذاته، فإن المعلومات الأفضل عن التعلّم يمكن أن توفر المادة اللازمة لتطبيق استراتيجيات سياسية أفضل، وقاعدة للأدلة اللازمة لتحقيق سياسات فاعلة.

زيادة الحوافز من طريق المعلومات: ستكون الحوافز السياسية لتقديم خدمات عامة جيدة منخفضة دون وجود معلومات عن التعلّم، لكن وجود معلومات أفضل قد تشجع الناخبين على انتخاب السياسيين الذين يحققون النتائج المرجوة، ومن طريق استخدام نظام متري فاعل يقيس مدى تقدم الطلبة في عملية التعلّم، سيسهل كثيراً وضع أهداف تعليمية موثوقة وقابلة للتحقيق، والتي يمكن فحصها على نطاق واسع؛ الأمر الذي يدفع المسؤولين إلى تحقيق هذه الأهداف؛ وبالتالي تحسين التعلّم. كما يمكن للمواطنين الضغط على السياسيين لتحقيق المساءلة لما له علاقة بالتقدم في تنفيذ الأهداف التعليمية.

تزيد المعلومات الحوافز في المدارس: لا يكون لدى الآباء -في العديد من البلدان النامية- معلومات محدودة عن جودة المدارس، ويمكن بإتاحة هذه المعلومات لهم وتوفير بيانات دقيقة وفاعلة، زيادة المنافسة لتحسين عملية التعلّم وجودة التعليم؛ بهدف جذب أكبر عدد ممكن من الطلبة؛ وهذا الإجراء -بحد ذاته- سيساعد في تحسين النتائج، مثلما حصل في باكستان. ويمكن للآباء استخدام معلومات دقيقة وموثوقة للضغط على المدارس لرفع معاييرها، وأن تساعد المعلومات أيضاً في ضمان وصول الموارد إلى المكان المقصود، إذ يتاح للمدارس إمكانية مراقبة المسؤولين المحليين فيما يخص الأموال، والعكس صحيح.

المعلومات الجيدة أمر حيوي للمراقبة والتقييم: يحتاج مديرو النظم إلى معلومات لرصد أداء النظام وتحليله، ويحتاج مشرفو المدارس إلى معلومات عن نتائج تعلم الطلبة لتحديد المدارس ذات الأداء الضعيف ومعالجتها. ويمكن للبحوث والتقييم الجيد للبرامج والسياسات الرامية إلى تحسين التعلّم أن يشاركوا في التنفيذ على نحو أفضل من خلال تمكين حلقات التغذية الراجعة.

مسائل خاصة بالمعلومات

لا تتوفر المعلومات اللازمة لتحسين التعلّم في العديد من البلدان، وقد وجد تقييم للقدرة على رصد التقدم المُحرز نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة أنه من بين (121) بلداً لم تكن هناك بيانات عن نتائج التعلّم في نهاية المرحلة الابتدائية في ثلث تلك البلدان، فيما لم يكن هناك معلومات كافية عن التعلّم في نهاية المرحلة الثانوية في نصفها. ولم يكن هناك بيانات لتتبع نتائج التعلّم هذه بمرور الوقت إلا لدى عدد قليل من تلك البلدان، ونادراً ما تُستخدم نظم المعلومات في قطاع التعليم، -التي غالباً ما تكون ضعيفة- في صنع القرار أو التخطيط أو التنفيذ. وإن الروابط

المباشرة بين الأدلة وصنع السياسات قد تكون مفقودة، وتستغرق بعض التقييمات وقتاً طويلاً جداً لإبلاغ عملية اتخاذ القرار، فيما تفشل دول أخرى في تعقب الدوافع الرئيسة لأداء النظام المنخفض. وحتى في حال وجود معلومات قابلة للاستخدام، فإن الوكالات الحكومية تنقصها الحوافز أو القدرة على استخدامها بنحو جيد، وتعد الاستقلالية أمراً مهماً لتوفير معلومات موثوقة وبارزة تقدم حوافز لتحسين الأداء.

هناك أربع خصائص رئيسة لنظام المعلومات الذي يمكن أن يساعد في تعزيز التعلُّم: الأولى: يجب أن تكون المعلومات ذات مصداقية، وذات جدوى من الناحية السياسية، ومتاحة للجمهور. الثانية: يمكن للأهداف الواضحة للتقدم في التعلُّم أن تعزز الحوافز عبر توفير مقاييس لأداء النظام. الثالثة: يجب أن تكون المعلومات عن التعلُّم متوافقة مع السلطة السياسية أو سلطة اتخاذ القرار؛ حتى يتمكن الجمهور من مساءلة صنّاع القرار في مجال التعليم. الرابعة: يجب أن تكون المعلومات قابلة للاستخدام من قبل صانعي السياسات والإداريين وغيرهم من الجهات الفاعلة في النظام، أي أنه يجب أن تكون مناسبة من حيث الوقت، ودقيقة، وذات صلة بالسياسات، ومدركة للحساسية السياسية.

بناء التحالفات وتعزيز الحوافز

تتألف أنظمة التعليم من العديد من الجهات الفاعلة التي تبحث عن اهتمامات لا تتوافق دائماً مع التعلُّم، وتتطلب معالجة هذا الأمر العمل على جبهتين: الأولى: إن هناك حاجة إلى تحالفات لمجموعات المصالح من أجل بناء توافق في الآراء للإجراءات التي من شأنها تعزيز المساءلة من أجل تحقيق تعلم أفضل، ويتطلب في كثير من الأحيان تحشيد الدعم من قبل مجموعات لا تشارك بنشاط في وضع جدول الأعمال، أو أنها لا تتعامل مع الآخرين. أما الجبهة الثانية، فهي ضرورة أن تكون حوافز البيروقراطيين والجهات الفاعلة الأخرى في النظام متوافقة بنحو وثيق مع التعلُّم.

تحشيد الدعم وبناء التحالفات:

تتمتع الجهات الفاعلة في النظام بفرصة أفضل في تفعيل الإصلاحات حينما يتصرفون بنحو جماعي، إذ يكون لديها سلطة أكبر لتحويل السياسة نحو التعلُّم، ويعزى ذلك جزئياً إلى تنظيمها بنحو أفضل. ويمكن -عبر إجراء مشاورات واسعة النطاق- جمع مختلف مجموعات المصالح. وإن بناء تحالفات واسعة النطاق لأصحاب المصلحة أمر مهم في جميع مراحل دورة السياسة، فمن دون بذل جهود لبناء تحالفات لعملية التعلُّم، من غير المرجح أن تستمر الإصلاحات. وحتى إذا أظهرت

الأدلة أن الإصلاحات تُحسِّن عملية التعلُّم، فإن استدامتها تكون معرضة للخطر حينما يساء فهمها، أو حينما لا تحظى بشعبية في أوساط الجهات الفاعلة في النظام.

بناء الشراكات بين المدارس والمجتمعات: يمكن دعم الإصلاح المستدام من خلال الشراكات بين المدارس والمجتمعات، أما حينما تكون الحوافز للإصلاح ضعيفة على نطاق النظام، فتحل محلها الإجراءات المحلية، ويحدث في كثير من الأحيان-فيما يخص للعراق- أن تتشابك الإصلاحات داخل النزاعات الحزبية داخل النظام السياسي المتهريء في البلاد، أن يستمر التقدم المحلي حينما يتم بناء تلك الشراكات القوية؛ وهذا الأمر مهم أيضاً في المناطق التي أنهكتها الصراعات، إذ يكون وصول الدولة إليها محدوداً؛ وقد أدى برنامج بناء المدارس المجتمعية في أفغانستان-على سبيل المثال- إلى تقليل المسافة إلى المدرسة، وزيادة التسجيل في المدارس، وتحسين نتائج التعلُّم، ولاسيما للفتيات.

مواءمة الحوافز والقدرات مع التعلُّم: يعتمد نجاح الإصلاحات على قدرة الموظفين العموميين وحوافزهم ودوافعهم، وتتطلب إدارة نظم التعليم على نحو فعال وجود موظفين مؤهلين للخدمة العامة، الذي سيؤتي أكله بتحسين الأجور وظروف العمل. أما إذا كان الاقتصاد السياسي للتعليم غير متسق مع الأهداف العامة، فإن ذلك يؤدي إلى ابتعاد المرشحين الذين لا يتمتعون بمؤهلات العمل في الخدمة العامة إلى العمل هناك. وحينما يواجه السياسيون حوافز أقوى لتوفير الخدمات العامة، فقد ألهم ذلك الجهود من أجل بناء بيروقراطية مهنية قادرة على تقديم خدمات عامة أفضل.

تشجيع الابتكار وسرعة الحركة

تعد بعض أجزاء حل التعلُّم المنخفض واضحة نسبياً، فالبنية التحتية والمواد التعليمية غير الكافية يمكن معالجتهما، على الرغم من الصعوبات اللوجيستية المباشرة؛ لأن التقنيات المطلوبة معروفة جيداً، ومعظم أنظمة التعليم لديها خبرة كافية في حل تلك القضايا. بيد أن تحسين ما يحدث في الصف الدراسي أصعب بكثير، ويتضمن تغيير سلوك الطلبة والمعلمين، وكذلك دعم المعلمين لئلا الجهود لتكييف طريقة تدريسهم على وفق احتياجات طلابهم. ونادراً ما تكون المداخل التقليدية للإصلاح، إذ تعرّف التدخلات المحددة مسبقاً مع وجود مساحة ضئيلة للتكيف في أثناء التنفيذ فعالة، بل إنها تحتاج إلى نهج أكثر مرونة، مع وجود مجال للتكيف.

دمج منهج تكيفي مع عملية صنع السياسات وتنفيذها: قد يتضمن ذلك صياغة تدخل على نطاق صغير قبل توسيع ذلك النطاق، وسيكون من الصعب تقييم إصلاحات النظام بأكمله؛ لأنها تفتقر إلى مواجهة عكسية ملائمة؛ الأمر الذي يُصعب عملية تتبع آثار ما بعد تغيير السياسات، وتكييف استراتيجيات تحسين التعلُّم، ويمكن للمشاريع التجريبية الصغيرة تجاوز هذه الصعوبات، غير أنه سيكون من الصعب تقييم ما إذا كانت فاعلة من دون الاهتمام والرعاية التي يمكن أن تتوفر في مشروع تجريبي.

المفتاح هو المعلومات الجيدة والتحالفات ذات القاعدة العريضة: تعدُّ القدرة على التعلُّم من تنفيذ الابتكارات الجديدة أمراً حيوياً؛ لأن نظم المعلومات التي توفر تغذية راجعة سريعة ومنظمة ودقيقة هي ضرورية جداً لنهج أكثر تكيفاً لتحسين التعلُّم؛ ومن أجل أن تكون مستدامة، تحتاج تلك الأساليب إلى دعم واسع. وعلى الرغم من أن هذا النهج التكراري يمكن أن يساعد في تطوير استراتيجيات أكثر فاعلية، إلا أنه ينطوي أيضاً على مخاطر على الجهات الفاعلة في أنظمة التعليم، ويمكن أن يكبد السياسيين تكاليف باهظة إذا فشلت التجارب، أو تحولت الموارد عن الأنشطة التقليدية. ويمكن أن يعاني الطلبة أيضاً إذا أدت الأساليب الجديدة إلى تعطيل دراستهم من دون تحسينها. وعلى الرغم من ذلك، فإن بعض المخاطرة أمر حيوي إذا أُريد للُنظم التعليمية تحسين عملية التعلُّم، وإن تحشيد دعم أصحاب المصلحة، وتوفير مساحة للتشاور منذ البداية يمكن أن يقللاً من المخاطر.