Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized

توقعات وتطلعات

إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

نظرة عامة

مجموعة البنك الدولي

لمحة موجزة

توقعات وتطلعات

إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

مجموعة البنك الدولي

يحتوي هذا الكتيب على النظرة العامة المحدثة (نُشرت أصلاً في نوفمبر 2018)، بالإضافة إلى قائمة المحتويات، من "توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا" (DOI:10.1596/978-1-4648-1234-7). ستتاح نسخة من التقرير النهائي الكامل بصيغة PDF فور نشره على الموقع التالي /https://openknowledge.worldbank.org، ويمكن طلب نسخة مطبوعة من الموقع التالي: http://amazon.com. يرجى استخدام النسخة النهائية من الكتيب لغرض الاستشهاد، وإعادة الإنتاج، والتعديل.

©2020 البنك الدولي للإنشاء والتعمير/البنك الدولي
1818 H Street NW, Washington DC 20433
هاتف: 1000 – 473 – 202، موقع الإنترنت: www.worldbank.org

بعض الحقوق محفوظة

هذا العمل هو نتاج عمل موظفي مجموعة البنك الدولي مع إسهامات خارجية. ولا تشكل النتائج والتفسيرات والاستنتاجات الواردة في هذا العمل بالضرورة وجهات نظر البنك الدولي، او مجلس مديريه التنفيذيين، او الحكومات التي يمثلونها. ولا يضمن البنك الدولي دقة البيانات التي يتضمنها هذا التقرير. ولا تعني الحدود والألوان والمسميات والمعلومات الأخرى المبينة في أي خريطة في هذا التقرير أي حكم من جانب البنك الدولي على الوضع القانوني لأي منطقة او تأييد لهذه الحدود او قبولها.
ولا تتضمن هذه الوثيقة ما يشكل او يعتبر قيدا على او تخليا عن الامتيازات او الحصانات التي يتمتع بها البنك الدولي، فجميعها محفوظ على نحو محدد وصريح.

الحقوق والأذون

هذه المطبوعة متاحة بموجب ترخيص المشاع الإبداعي: http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo. (CC BY 3.0) وبموجب هذا الترخيص يحق لك نسخ او توزيع او تعديل هذا العمل، بما في ذلك للأغراض التجارية، مع الالتزام بالشروط التالية:

إسناد العمل الى المؤلف – يرجى إسناد هذا العمل كالتالي: البنك الدولي 2019. "توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا." كتيب النظرة العامة. البنك الدولي، واشنطن دي. سي. الترخيص: إسناد المشاع الإبداعي CC BY 3.0 IGO

الترجمات – عند ترجمة هذا العمل، يرجى إضافة صيغة إخلاء المسؤولية التالية الى جانب نسبة العمل الى المؤلف: هذه الترجمة ليست من عمل البنك الدولي، وينبغي ألا تعتبر ترجمة رسمية له. ولا يتحمل البنك الدولي أي مسؤولية عن اي محتوى او خطأ في هذه الترجمة.

التعديل – في حالة تعديل هذا العمل، يرجى إضافة صيغة إخلاء المسؤولية التالية الى جانب نسبة العمل الى المؤلف: هذا تعديل لعمل أصلي للبنك الدولي. ووجهات النظر والآراء المعبر عنها في التعديل تقع مسؤوليتها على عاتق كاتب التعديل وحده. وهي غير معتمدة من البنك الدولي.

محتوى الطرف الثالث – البنك الدولي لا يمتلك بالضرورة جميع مكونات المحتوى المتضمن في هذا العمل. ولذا، فإن البنك الدولي لا يضمن ألا يمس استخدام أي مكون او قسم يملكه طرف ثالث متضمن في هذا العمل بحقوق هؤلاء الأطراف. وتقع مخاطر أي دعاوي قد تنشأ عن مثل هذا المساس على عاتقك وحدك. وإذا كنت ترغب في أعادة استخدام أحد مكونات هذا العمل، فإن مسؤولية تحديد ما إذا كان يلزم الحصول على تصريح إعادة الاستخدام او الحصول على تصريح من صاحب حقوق الملكية يقع على عاتقك وحدك. ويمكن أن تتضمن أمثلة المكونات، على سبيل المثال لا الحصر، الجداول او الأشكال او الصور.

وجميع الاستفسارات بشأن الحقوق والتراخيص، يجب أن توجه الى مكتب الناشر بالبنك الدولي، مجموعة البنك الدولي:

World Bank Publications, The World Bank Group
1818 H Street NW Washington DC 20433 USA
بريد الكتروني: pubrights@worldbank.org. pubrights@worldbank.org

تصميم الغلاف: آية كرشت يتكون الخط العربي على الغلاف من الكلمات "علم، تعليم، تعلم". الصورة الخلفية من Kjpargeter/.Freepik.com استخدم بإذن؛ إذن إضافي مطلوب لإعادة الاستخدام.

حقوق ملكية الصور الداخلية: الصور التالية هي أعمال فنانين فرديين من thenounproject.com: الشكل م.ت.1 / الشكل 1: العنوان: "Rope" الفنان: Pedro Baños Cancer؛ الشكل م.ت.2 / الشكل 7: العنوان: "Handshake" الفنان: Gregor Cresnar؛ العنوان: "Climbing" الفنان: IYIKON؛ العنوان: "Man Pushing Big Ball" الفنان: Gan Khoon Lay؛ العنوان: "Pull" الفنان: Pavel, N. الشكل 2 / الشكل 17: العنوان: "Diploma" الفنان: Ben Davis؛ العنوان: "Brain" الفنان: Max Hancock؛ الشكل 21: العنوان: "Handshake" الفنان: Gregor Cresnar؛ العنوان: "People" الفنان: Anastasia Latysheva؛ العنوان: "Idea" الفنان: Ben Markoch.

المحتويات

المقدمة v
شكر وتقدير vii
الملخص التنفيذي ix
الاختصارات المعتمدة xv

نظرة عامة 1
يتمتع التعليم بإمكانات كبيرة وغير مستغلة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 1
لقد تغير الكثير في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ـ وفي العالم كله ـ لكن التعليم في المنطقة لا يزال على حاله 2
أربعة توترات تعوق التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 4
الدفع نحو التعلم 10
الجذب للمهارات 30
السياق مهم للتعلم والمهارات 34
ميثاق جديد للتعليم 37
إطلاق عنان إمكانات التعليم يمكن تحقيقه 41
ملاحظات 42
المراجع 43

مربعات

1 يلقي الصراع في منطقة الشرق الأوسط عبئًا كبيرًا على التعليم 3
2 تقرير عن التنمية في العالم 2018: التعلُّم لتحقيق الدور المُنتظر من التعليم 10
3 أولوية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الإمارات العربية المتحدة 15
4 يعتمد اجتذاب أفضل الطلاب إلى مهنة التعليم على السياسات والبرامج الصحيحة 17
5 يجب على مديري المدارس تولي دور قياديٍّ في عملية التعليم 18
6 التعليم على المستوى الصحيح يفيد الطلاب 20
7 تحسين تعليم اللغات الأجنبية مهم 21
8 تحرم الصراعات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أطفالاً كُثراً من التعليم 24
9 تمثل مفارقة الفجوة بين الجنسين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحدياً مزدوجاً لرأس المال البشري 27
10 تقدم التقنية التعليمية EdTech فرصاً لتحقيق قفزات في التعلم 29

11 الإشارة في التعليم بمثابة وسيلة تواصل حول المهارات. 31
12 إصلاح التعليم الحرفي (الفني والمهني) 34
13 تعتمد فنلندا وكوريا على نماذج ناجحة مختلفة. 35
14 أدى التعليم دورًا في بناء السلام في رواندا. 37
15 نجحت بيرو في مواءمة المصالح 38
16 يستخدم قطاع التعليم المصري التقنية لضمان المساءلة 40

الأشكال

م.ت.1 أربعة توترات تعوق التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا . . . . . x.
م.ت.2 "الدفع والجذب والميثاق": عرض إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا xi
1 أربعة توترات تعوق التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا . . . . . 4.
2 منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عالقة في توازن مبني على الشهادات. . . . . 5.
3 طلاب الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أكثر عرضة لأن يُطلب منهم حفظ الدروس. . . . . 6.
4 تلعب الطاعة دوراً مركزياً في تعليم الأطفال في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا . . . . . 7.
5 يتمتع المعلمون في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بقدر أقل من الاستقلالية مقارنة بنظرائهم في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. . . . . 8.
6 تكريس الكثير من الوقت للتربية الدينية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. . . . . 9.
7 "الدفع والجذب والميثاق": عرض إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 10
8 الأمر الأهم للنمو هو المهارات. . . . . 11.
9 عند أخذ التعلم في الاعتبار، ينخفض عدد السنوات الدراسية الفعالة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشكل كبير . . . . . 11.
10 معدلات الالتحاق بمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أقل من معدلات الكثير من المناطق الأخرى. . . 14
11 توجد فروق/ تباينات كبيرة في معدلات الالتحاق بمرحلة ما قبل الابتدائي عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 14
12 ساعات العمل المطلوبة من المعلمين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أقل عدداً بكثير من تلك المطلوبة في البلدان ذات الأداء الأعلى 19
13 تغيب المعلمين أمر سائد في جميع أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. 19
14 منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لديها أكبر الفجوات في تحصيل الطلاب بين أعلى المؤدين وأدناهم 25
15 منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لديها أكبر الفجوات بين الجنسين في نتائج الاختبار 27
16 تتوافر أجهزة الحاسوب في مدارس الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ولكن بدرجات متفاوتة بشكل كبير 29
17 تحتاج منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى توازن من ناحية المهارات 30
18 الصلة الشخصية (الواسطة) أمر بالغ الأهمية في الحصول على العمل في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 31
19 يتمتع مديرو المدارس في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بقدر أقل من السلطة مقارنة بنظرائهم في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. 33
20 يرتبط التسامح بالتعليم، لكن التعصب مرتفع حتى بين المتعلمين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 36
21 التعلم مسؤولية جماعية، والجميع يخضع للمساءلة. 39
16.1 التقنية ممكن أن تعدل علاقات المساءلة. 40

الجداول

1 تأتي بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من بين أدنى النتائج في تقييمات الطلاب 12
2 زادت وتيرة التقييمات الوطنية والدولية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا منذ عام 2007 23
3 ضاقت الفجوات في تحصيل الطلاب في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من بعض النواحي واتسعت من نواحٍ أخرى. 26

المقدمة

قامت تونس، أحد بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، في عام 1963، بصنع التاريخ عندما أقنعت البنك الدولي بمساعدتها في تمويل نظامها التعليمي وتطويره وترويجه. وتبعتها بلدان أخرى، فتولى البنك الدولي زمام المبادرة في الاستثمار في التعليم في جميع أرجاء العالم. وبعد مرور خمسة وخمسين عاماً، في عام 2018، عندما حان الوقت للوقوف علناً في صف التغيير، واصلت بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا دورها الريادي حيث تقدمت تسعة بلدان في المنطقة واختارت أن تكون من بين أوائل من تبنوا مشروع رأس المال البشري، ثم أعقبتها العديد من البلدان الأخرى.

وانطلقت هذه الخطوات من اعتراف بواقع صعب: إن بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا هي من البلدان اللتي تأخرت في تفعيل الاستثمارات الذكية والفعالة في أغلى الأصول لديها، وهو شعوبها وشبابها. كما أكدت هذه البلدان علنًا إصرارها على الأداء بشكل أفضل، والعمل بشكل أسرع، ومواجهة التحدي الهائل المتمثل في التصرف الحاسم من أجل تغيير مسار الفترة السابقة، و تقديم رؤية ليست فقط إيجابية و جديدة بل أيضاً تطلعية وجريئة للمنطقة وبلدانها وشبابها.

ويعرض هذا التقرير الإصلاحات الشاملة الواعدة لأنظمة التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ويقدم صورة للمنطقة؛ ومستقبلها بكامل إمكاناتها، ومكانتها في عالم ديناميكي وسريع التغير و الحركة. يحاول هذا التقرير أن يثري حواراً فتحه البنك الدولي وآخرون مع بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشأن سياساتها التعليمية والحاجة إلى إصلاحات عاجلة وعميقة. ويأتي هذا التقرير على أعقاب إطلاق مؤشر رأس المال البشري في أكتوبر 2018، الذي يقيس كيفية قيام البلدان بإعداد مواطنيها لمستقبل منتج، ويكشف عن وجود فجوات كبيرة بين بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يؤكد هذا التقرير أيضاً الدور المحوري للتعليم في بناء القدرات البشرية في هذه المنطقة وإطلاق العنان لثروتها البشرية.

ومن الحقائق التي كشف عنها التقريروتسترعي اهتمامنا أن شباب منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قد حقق مستويات تعليمية تفوق تعليم والديهم بكثير، وبنسبة أعلى من أي منطقة في العالم، ولكن على عكس المناطق الأخرى، لم يترجم تحصيلهم العلمي بعد إلى فرص أفضل ودخل أعلى.

وتحتل منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المرتبة الأعلى في العالم من حيث القدرة على التطور التعليمي بين الأجيال والمرتبة الأدنى في القدرة على ارتفاع الدخل بين الأجيال. كما أن متوسط الإنفاق على التعليم في المنطقة يفوق المتوسط العالمي. وعلى الرغم من ذلك، فإن مخرجات التعلم فيها تعد من بين الأدنى في العالم. وتتفوق الفتيات- إلى حد بعيد- على الفتيان في مخرجات التعلم؛ مما يشكل أكبر فجوة بين الجنسين في جميع البلدان. وتشهد المنطقة أدنى معدلات في العالم من حيث مشاركة الإناث في القوى العاملة، فضلا عن أنها تتمتع بأعلى معدلات بطالة بين الشباب في العالم، وهذه البطالة مقصورة في الغالب على الخريجين، وخاصة النساء بينهم. ويؤدي كل هذا إلى خسارة كبيرة في إنتاجية نُظم الاقتصاد، كما يفسر العديد من المفارقات المنتشرة في هذه المنطقة بشكل عام.

وقد شهدت المنطقة في السنوات الأخيرة الآثار المدمرة لتوقعات لم تُلبّ وتطلعات لم تتحقق لدى المواطنين، وخاصة الشباب والنساء، وعلينا أن نستمد العبر والدروس من تلك الأوقات العصيبة التي ما زالت تعيشها المنطقة، ومن ثم نتخذ الإجراءات اللازمة لمعالجة أهم المعوقات. وهناك اليوم حاجة ملحة لتجديد العقد الاجتماعي في المنطقه وعقد اتفاق مع الشباب، ويتعين على البنك الدولي الاضطلاع بدورٍ نشطٍ وحيويٍّ فيه، فضلاً عن التشخيصات التي يمكن لأي تقريرٍ أن يقدمها، والتقرير

الحالي مثال على ذلك، غير أننا نحتاج إلى حلول مبتكرة ورائدة، ومبادرات إبداعية وطموحة بما يناسب كلًا من البلدان. ولا بد من تحديد نقاط الضعف ومن ثم معالجتها، وهو ما نوجه إليه جهودنا وطاقاتنا، وإننا إذ نعبر عن الثقة في تحقيق الأهداف المنشودة نؤكد الحاجة الملحة لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ونظم الاقتصاد فيها إلى أن تحدد أهدافها بعيدة المدى ـ ليس لتسد الفجوة في رأس المال البشري فقط، بل لتتقدم أيضًا بقفزة إلى مستقبل مزدهر ومستقر يتبنى ثقافة السلام ويلبي توقعات شبابها وتطلعاته وطموحاته.

فريد بلحاج
نائب الرئيس
منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا
البنك الدولي

شكر وتقدير

أُعِّد هذا التقرير تحت إشراف مديرة مجموعة ممارسات التعليم العالمية لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA) في البنك الدولي صفاء الطيب الكوقلي، ويستند التقرير إلى مساهمات من فريق خاص بقيادة ليانكين وانغ وكارولين كرافت، وعضوية مريم نصرت عادل، ومحمد عودة، وماي بند، ومايا كابيك، وأنجيلا ديماس، ولورا غريغوري، وإيغور خيفيتس، والمدينة موستش، وروبرت بروتي، ومنال كوتا، وجميل سالمي، وإليزابيث سدميك، وسميرة نيكاين توفيغيان، وفينكاتيش سوندارارامان، ونوح يارو. وقُدِّم الإرشاد العام لإعداد التقرير من قبل نائب الرئيس الإقليمي حافظ غانم، والمدير الأقدم شانتايانان ديفاراجان، والمدير الأقدم خايمي سافيدرا، وكبير الاقتصاديين رباح أرزقي، ونائب كبير الاقتصاديين دانيال ليدرمان، والمدير لويس بنفينست، والمدير كيكو ميوى.

نقدر مساهمات زملائنا، ومن ضمنهم حسين عبد الحميد، وفضيلة كايلود، ومايكل درابل، وجيايو فان، وكسرا فريفاري، وكاثرينا هروسكوفيتش غونزاليس، وسامرة حلبي، ويوي-يي هوا، وبيير كامانو، وهبه أحمد، وتوماس مايكل كاي، وأميرة كاظم، وليسا لهاليه، ومحمد رامي عبد القادر، ومحمد السلومي، وجي يون لي، وخوان مانويل مورينو، وهاريت نانيونجو، وشهرام باكسيما، وكارين بيزاني، وسامية سكري، وجي بنغ تان، وسيمون ثاكر، وعائشة فودة، ومحمد ياسين. كما ونقدر المساهمات من مساعدي الأبحاث من جامعة سانت كاترين، كابونو أسونسيون، وزيا برانسون، وتايلور فلاك، وليندسي كاست، وكايتلين كيو، وجوانا تاتلو. وقد أسهم الزملاء في وحدة ممارسات التعليم العالمية لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وغيرها من الوحدات في تقديم معلومات قيمة لإكمال هذا التقرير.

واستفادت مختلف مسودات التقرير من الملاحظات والاقتراحات الممتازة التي قدمها راجي أسعد، وبينو بيدان، وكمال براهام، ومايكل كروفورد، ولويس كروش، وأميت دار، وسامح السحرتي، ومراد الزين، وتازين فاسيه، وديون فيلمر، وبونام غوبتا، وعامر حسن، ورجاء بن تاويت قطان، وشياويان ليانغ، وليلي متقي، وهالسي روجرز، وسجاد شاه. الشكر موصول أيضًا إلى أعضاء فريق الإدارة الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على تعليقاتهم ومداخلاتهم ومقترحاتهم.

واستفاد هذا التقرير بشكل كبير أيضا من التعليقات والملاحظات التي وردت في أثناء المشاورات عبر المنطقة وداخل البلد. ندين بالشكر، بوجه خاص، لما تلقيناه من تعليقات قيمة ومفيدة في أثناء المشاورات الإقليمية التي عُقِدت في كانون الأول/ ديسمبر 2017 في عمان وبيروت. ووردت في أثناء المشاورات ملاحظات وآراء ومقترحات من معالي رئيس مجلس الوزراء ووزير التعليم السابق في الأردن الدكتور عمر الرزاز، ومن معالي وزير التربية والتعليم والتعليم الفني في جمهورية مصر العربية الدكتور طارق شوقي، ومن سعادة المدير العام للتربية في وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان فادي يرق. كما نقدر التعليقات القيمة التي تلقيناها من ممثلي الحكومات والأوساط الأكاديمية والمنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني ومنظمات التنمية الدولية في جميع أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

ونود أن نقدم شكرًا خاصًا إلى كل من دعم الجهود لنشر هذا التقرير وتوزيعه والتواصل لأجله، ومن ضمنهم المحرر الرئيس للتقرير صبرا لدنت، ومنسقة عملية النشر جوول مكفادين بالتعاون مع مايا كابيك، وإيما إتوري، وإليزابيث سدميك من وحدة التعليم لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتجدر الإشارة إلى أن الغلاف من تصميم آية كرشت. وكان كل من

الزملاء باتريشيا دا كامارا، وكارولينا أوردون، وأشرف سعد الله السعيد قدم الإرشاد والدعم في مجال الاتصالات والتوزيع، كما قدمت إليزابيث ميكونين الدعم الإداري بشكل عام، ولهؤلاء جميعًا وافر الشكر والتقدير.

واخيرًا لابد من الإشارة إلى أن التقرير اعتمد على مطبوعات ووثائق من تأليف باحثين ومتخصصين من جميع أنحاء العالم، وقد استفاد من تجارب المؤلفين الخاصة وتفاعلاتهم مع مجموعة متفانية من المعلمين والمشرفين وصناع السياسات التعليمية والطلاب في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

الملخص التنفيذي

يتمتع التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA)[1] بإمكانات كبيرة وغير مستغلة للمساهمة في رأس المال البشري والرخاء والثروة، ويمثل التعليم ـ في الواقع ـ جوهر تاريخ المنطقة وحضاراتها منذ قرون، وكان له في القرن العشرين دورٌ محوريٌّ في نِضال الشعوب من أجل تحقيق الاستقلال وبناء دول المنطقة ونُظم اقتصادها الحديثة وتشكيل هوياتها الوطنية. غير أن هذه المنطقة تمتلك حالياً أدنى حصة من رأس المال البشري في إجمالي الثروة على صعيد العالم (لانج، وودون، وكاري 2018)؛ وبينما حقق شبابها مستويات تعليمية تفوق تعليم والديهم، لم يتمكنوا من ترجمة تحصيلهم العلمي إلى فرص دخل أكبر (نارايان وآخرون 2018)؛ أي أنه في حين تحتل منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المرتبة الأعلى من حيث القيمة المطلقة للحراك التعليمي بين الاجيال مقارنة بمناطق العالم الأخرى، فإنها تشهد معدلًا متدنيًا في القدرة على ارتفاع الدخل بين الأجيال، مع أن التحصيل العلمي في معظم المناطق الأخرى، يرتبط بارتفاع الدخل ارتباطًا وثيقًا (نارايان وآخرون 2018).

إن سكان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا البالغ عددهم 435 مليون نسمة يعانون من صعوبات شديدة؛ إذ تتسبب التهديدات المستمرة للسلام والاستقرار الاقتصادي في مواجهة تحديات عبر قطاعات عديدة، وقد ظل معدل النمو الاقتصادي منخفضًا عقب "الربيع العربي" (البنك الدولي 2015-أ)، بينما ارتفعت معدلات البطالة في صفوف الشباب وتدهورت جودة الخدمات العامة (بريكسي، لسط، ويلكوك 2015؛ البنك الدولي 2013-أ)، وساءت نتائج سوق العمل للخريجين حتى في البلدان المستقرة نسبياً (العربي 2013؛ كرافت 2013؛ رزق 2016؛ صالحي أصفهاني، تونالي، وأسعد 2009؛ تساناتوس، ديوان، وأحد 2016). وتفاقمت هذه التحديات من جرّاء الانتكاس الكبير في سوق النفط العالمي، الذي أدى إلى ازدياد الضغوط على البلدان الغنية بالموارد (صندوق النقد الدولي 2017) وأوجد حاجة ماسّة إلى الدفع باتجاه تنمية رأس المال البشري في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

لم تتمكن منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من تحقيق الفوائد الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للتعليم بشكل كامل على الرغم من توافر استثمارات كبيرة في التعليم على مدى السنوات الخمسين الماضية وتحقيق نمو مبهر في معدلات الالتحاق بالتعليم وتكافؤ الفرص بين الجنسين على جميع المستويات تقريبًا. وتجدر الإشارة إلى أن جمهورية كوريا ـ على سبيل المثال ـ قد استثمرت في رأسمالها البشري في السنوات الخمسين نفسها ونجحت في التحول من بلدٍ نام في أوائل ستينيات القرن الماضي لتصبح أحد أفضل البلدان العشرين اقتصاداً في العالم اليوم. وكانت قد أنشأت نظاماً تعليمياً من الطراز المتميز على مستوى العالم، ويحتل طلابها موقعاً متقدماً بين البلدان الأوائل في التقييمات الدولية للتعليم. في حين جاء ترتيب طلاب منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من بين أدنى المراتب على نحو مستمر في هذه التقييمات.

وظلت نُظم التعليم جامدة إلى حد كبير في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على الرغم من أن الكثير قد تغير فيها سياسياً واقتصادياً، وظهرت تقنيات جديدة وانتشرت في أرجاء العالم على مدى العقد الماضي؛ مما أدى إلى تأثر حياة ملايين الناس وتغيير طبيعة العمل. ومن ثم فإن أنواع المهارات المطلوبة للنجاح في سوق العمل آخذة في التغير (البنك الدولي 2019). ويعد دور التقنية مطلبًا أساسيًّا وأمرًا مؤكدًا في مستقبل العمالة، وهو عامل مساعد لتحقيق إمكانات كبيرة لم تستغل بعد في المنطقة. وتسهم التقنية فعليًّا في إعداد طلاب اليوم للدخول إلى القوى العاملة المستقبلية؛ أي أنها لا تؤثر على غايات التعليم وأهدافه فحسب، وإنما على وسائل التعليم أيضًا، ومن ثم تمثل فرصة فريدة من نوعها للمساهمة في الوصول بالتعليم إلى الجودة العالية وبطريقة أكثر كفاءة وفعالية.

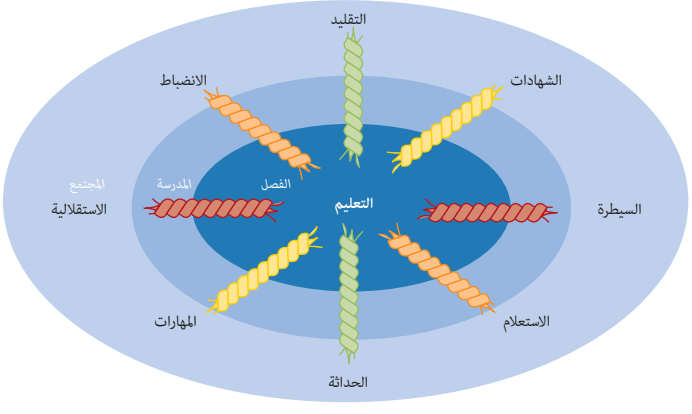
وتتمتع منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالقدرة والموارد اللازمة للاستعانة بالتقنية في إنشاء نُظم التعليم التي ستقوم ببناء رأسمالها البشري، كما يتوافر لها مختلف الأدوات والفرص لتحقيق قفزات إلى الأمام وإرساء مجتمعات مزدهرة وآمنة. غير أن دور التعليم في بناء رأس المال البشري وإحداث التغيير المنشود يتوقف على جودته، وعلى إمكانية الوصول إلى البيئات الاقتصادية والاجتماعية المناسبة والاستعانة الذكية بالتقنية.

التوترات الأربعة

تتكون عملية التعليم من مجموعة معقدة من العوامل والجهات الفاعلة على مستويات متعددة؛ إذ تتفاعل عوامل خارجية- أي العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية - مع نظام التعليم بصورة رسمية وغير رسمية وتؤثر على تشكيل نواتجه؛ فالأعراف السلوكية والتنازعات العقائدية بين الحكومات ومجموعات المصالح والمواطنين يمكنها أن تعوق البلدان عن تحقيق المنافع العامة (البنك الدولي 2016-ب)، وكان التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قد تعرض للإعاقة بفعل الأعراف السلوكية والتنازعات العقائدية التي تتجسد في أربع مجموعات من التوترات والتجاذبات (انظر الشكل م.ت.1)، وهي التوترات والتجاذبات بين: (1) الشهادات والمهارات؛ (2) الانضباط والاستعلام؛ (3) السيطرة والاستقلالية؛ و(4) التقليد والحداثة. وقد شكلت هذه التوترات والتجاذبات عائقاً أمام تطور التعليم وتهيئة الطلاب للمستقبل. وهذه التوترات والتجاذبات متجذرة بعمق في تاريخ المنطقة وثقافتها واقتصادها السياسي، مع أنها تتفاوت بين بلد وآخر، وتسهم إلى حد كبير في تحديد العلاقات الاجتماعية والسياسية، وفي دعم سياسة التعليم وتشكيلها في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا منذ الاستقلال، كما أنها تشكل جوهر النقاشات الوطنية الحالية حول إصلاحات التعليم فيها.

وتعد المدارس والفصول الدراسية المنصات التي يتم فيها ممارسة هذه التوترات من خلال المناهج وطرق التعليم والمعايير التي تحدد التفاعلات بين مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب. كما تحدد هذه التوترات في نهاية المطاف النواتج التعليمية للشباب في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وتؤثر على حياتهم وكذلك على النُظم الاقتصادية والمجتمعات التي يعيشون فيها، وقد تتجاوز آثار حدود المنطقة في عالمنا المتصل بشكل متزايد، وما لم تُعالَج فلن تتمكن منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من جني الفوائد الكاملة للتعليم مهما كان قدر الأموال المستثمرة.

م.ت.1 أربعة توترات تعوق التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا



المصدر: البنك الدولي

الشهادات والمهارات: عادة ما تكون الشهادة في شكل درجة علمية أو دبلوم مرتبطة باكتساب مجموعة محددة من المهارات والمعارف. وتُعتبر في سوق العمل دلالة على الإنتاجية بناءً على افتراض مفاده أن المزيد من السنوات التعليمية يرتبط بمستويات إنتاجية أعلى. وكان التوظيف في القطاع العام مضمونًا تاريخياً في جميع أرجاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لأي شخص يحمل شهادة علمية كافية، وهكذا أصبح اكتساب الشهادات بمثابة إنجاز نظري يُقدَّر أكثر من اكتساب المهارات، وأصبحت العلاقة بين الشهادات والمهارات نتيجة لذلك في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ضئيلة أو معدومة. وتبقى بلدان المنطقة عالقة في "توازن مبني على الشهادات"؛ حيث يؤدي ضعف الطلب على المهارات وقوة الطلب على الشهادات في سوق العمل إلى حث الأسر على مطالبة نظام التعليم بالشهادات أكثر من المطالبة بالمهارات (صالحي أصفهاني 2012). وبدوره، يستجيب نظام التعليم لمطالبها من خلال توفير الشهادات.

الانضباط والاستعلام: يضمن الانضباط التقيد بالأعراف في المجتمعات التي تتسم بالأعراف الاجتماعية القوية، وترتبط مفاهيم الانضباط والاستعلام ارتباطاً وثيقًا بطرق التعليم والمناهج الدراسية، وبالتفاعلات اليومية داخل المدارس والفصول الدراسية بين مديري المدارس والمعلمين والطلاب. ويؤدي التركيز المفرط على الانضباط إلى التحفيظ والتعلم السلبي؛ حيث تعتمد المناهج عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشدة على الحفظ التلقيني، بما لا يترك سوى وقتٍ ضئيلٍ لتنمية مهارات التفكير النقدي. وعلى الرغم من أهمية الانضباط، فإن زيادته عن اللزوم قد يقيد قدرة الطلاب على التعلم، أو التفكير، أو استكشاف الأفكار، أو التساؤل عن المفاهيم. ويسمح الاستعلام/الاستقصاء للطلاب، خلافًا لذلك، بفهم محيطهم، ووضع المفاهيم في السياق المناسب عن طريق الأسئلة والتجارب، وبناء المهارات التي يجب إتقانها خلال الحياة.

السيطرة والاستقلالية: يتجسد التوتر بين السيطرة والاستقلالية في النقاش الدائر حول تحقيق اللامركزية في تقديم خدمات التعليم وتوازن القوى بين الوزارات المركزية والمكاتب الإقليمية والمدارس. وقامت العديد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بجهود في تجربة جوانب من لامركزية التعليم والاستقلالية والمساءلة، غير أن هذه الجهود حققت نجاحاً متبايناً؛ فتم في بعض الحالات طرح نموذج لامركزي لأيلولة سلطة صنع القرار ولكن من دون القدرة أو الموارد اللازمة لتنفيذه على المستويين المحلي والمدرسي.

التقليد والحداثة: يتمثل التحدي الأكبر الذي يواجه منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا- وفقاً لبعض العلماء- في مواءمة الاحتياجات التنموية للعالم الحديث مع الواجبات السلوكية في المجتمع الديني. وقد أسفر ذلك عن التوتر بين الحداثة، أو قوى التغيير، والتقليد (كوك 2000)، ويمكن أن يفضي هذا التوتر

إلى صراعات داخل عمليات التعليم (ماسيالس وجرار 1987). وترتبط الحداثة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، كثيراً بالنماذج والنّهُج الغربية؛ وهو ما يجعل معارضي التغيير يتخذونها سببًا أو ذريعة لإيقاف الإصلاحات. والحداثة تتمثل في عملية تجديد الأعراف الاجتماعية، وثمة "حداثات" عدة؛ إذ إن المسألة لا تتمثل في استبدال التقاليد لتحل الحداثة محلها، بل إنها مسألة فسح المجال لمراجعة الممارسات والأعراف التقليدية التي تعوق إمكانات التعليم، وللانخراط في عملية تجديد تعمل على إعداد الطلاب للتواصل بشكل أفضل مع العالم المتغير.

الدفع والجذب والميثاق: إطار جديد للتعليم

يجب على منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، من أجل تحقيق إمكانات التعليم، معالجة التوترات الأربعة وإنشاء نظام تعليمي يهيئ جميع الطلاب لمستقبل مثمر وناجح؛ ويكون هذا النظام حديثًا ومرنًا ومن شأنه أن يعزز ثقافة تتسم بالتميز والإبداع، ويستعين بالتقنيات المُعطّلة (disruptive technologies)، ويعتمد نُهُجاً حديثة من أجل إكساب الشباب المهارات التي يحتاجون إليها في تحديد مساراتهم الحياتية وللتكيف مع التغيرات المحلية والوطنية والعالمية. وأخيراً، سيكون نظاماً قائماً على رؤية وطنية موحدة، ويرتبط بأهداف التنمية الشاملة للبلاد، ويتحمل المجتمع بأكمله مسؤولية ضمان نجاحه. ولإنشاء مثل هذا النظام لابد أن تعتمد منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إطارًا جديدًا للتعليم؛ بحيث يتضمن دفعًا متناسقًا نحو التعلم، وجذبًا واسع النطاق للمهارات، وميثاقًا جديدًا للتعليم. (انظر الشكل م.ت.2):

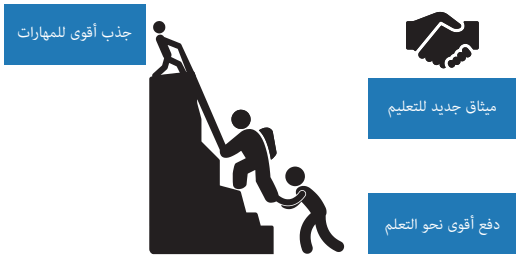
تتحقق إمكانات التعليم فقط عندما يقدم نظام التعليم المهارات والمعرفة التي تشكل رأس المال البشري، والواقع أن ما يحدد مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي هو إكساب المهارات، وليس سنوات الدراسة (بارو ولي 2013؛ هانوشيك وويزمان 2008؛ البنك الدولي 2018-هـ). وقد نجحت منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في توفير الدراسة المدرسية، ولا بد لها الآن من العمل على تحقيق التعلم، فقد ارتفع عدد سنوات الدراسة المدرسية في جميع أرجاء الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ إذ بلغ المتوسط في بلدان عدة ما يقارب دورة كاملة من التعليم الابتدائي والثانوي، ولكن عندما تُؤخذ نسبة التعلم في الاعتبار، يقل عدد السنوات الدراسية الفعالة عن عدد السنوات الفعلية بمقدار 2.9 سنة في المتوسط. بمعنى آخر؛ إن التعليم المفقود في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يساوي ثلاث سنوات تقريبًا بسبب ضعف جودته (البنك الدولي 2018هـ).

ويستدعي الدفع نحو التعلم قيام بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالتركيز على سبعة مجالات وهي:

1. بناء المهارات الأساسية اللازمة من الطفولة المبكرة مروراً بصفوف المدرسة الأولى لتحقيق التعلم والنجاح في المستقبل.
2. التأكد من أن المعلمين ومديري المدارس مؤهلون، باعتبارهم أهم المدخلات في عملية التعلم، وأنه يتم اختيارهم بشكل جيد، والاستعانة بهم بشكل فعال، وتحفيزهم على التطوير المهني المستمر.
3. تحديث علم التربية وممارسات التعليم لتعزيز الاستعلام والإبداع والابتكار.
4. معالجة التحدي في لغة التعليم، بالنظر إلى الفجوة بين العربية المنطوقة (أي العامية) والعربية القياسية الحديثة (أي الفصحى). فالعلاقة الوثيقة التي تربط بين اللغة والدين والهُويّة الوطنية تجعل من الصعب تقديم توصية شاملة للمنطقة. على الرغم من أن هذه ظاهرة تخص المنطقة بأسرها، فإنها تتجلى بطرق مختلفة بين بلد وآخر، ومن ثم، يجب معالجتها بصيغة بالغة الخصوصية لكل بلد على حدة.
5. تطبيق تقييمات التعلم لمتابعة تقدم الطلاب بانتظام والتأكد من أنهم يتعلمون.
6. منح فرصة التعلم لجميع الأطفال، بغض النظر عن الجنس والعرق والخلفية والقدرة، وهذا شرط لتحسين نتائج التعلم على المستوى الوطني.
7. الاستعانة بالتقنية لتعزيز جودة التعليم، وتشجيع التعلم بين الطلاب والمعلمين، وإعداد الطلاب للتعامل مع عالم ذي طبيعة رقمية متزايدة.

يجب على منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المواءمة بين الدفع نحو التعلم والجذب للمهارات حتّى تتمكن من جني ثمار التعليم. ولن تتحقق إسهامات قطاع التعليم في الاقتصاد بكامل إمكاناتها من غير إعادة مواءمة سوق العمل؛ بحيث يرتفع الطلب على المهارات. ويمكن أن يؤدي الدفع المتناسق نحو التعلم إلى بعض التقدم، لكنه لا يكفي لتحقيق الإمكانات الكاملة للتعليم، وسيقترب التعليم أكثر من تحقيق إمكاناته، من خلال مثل هذا الدفع، لكنه من ناحية أخرى من شأنه ترك معظم هذه الإمكانية غير مستثمرة. (رودريك 2008). ويتضمن أفضل نهج لإصلاحات متعددة النظم، المواءمة بين الدفع نحو التعلم والجذب للمهارات. ويشمل هذا النهج إصلاحات اقتصادية لجعل المهارات المطلوبة في سوق العمل متوافقة مع تلك التي يمنحها التعليم والتي يسعى إليها أولياء الأمور والطلاب، كما أنه يشمل الجهود الرامية إلى معالجة الاختلالات داخل قطاع التعليم وخارجه. وهكذا يتحول أصحاب العمل من التركيز على الشهادات إلى طلب المهارات، وعندئذ يستطيع أولياء الأمور والطلاب أن يطلبوا المهارات من نظام التعليم؛ مما يساعد منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على الابتعاد عن توازن مبني على الشهادات والتحرك نحو توازن مبني على المهارات. لكن تحقيق هذا التحول يتوقف على

م.ت.2 "الدفع والجذب والميثاق": عرض إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا



المصدر: البنك الدولي

قيام أصحاب العمل بالإشارة بصورة واضحة إلى المهارات التي يحتاجون إليها، كما يتوقف أيضًا على قيام صناع السياسات التعليمية بمعالجة سياسات العمل الجامدة التي تحول دون التماس أصحاب العمل أساليب شفافة للتوظيف بحسب المهارات. ويعتمد الجذب للمهارات أيضًا على إصلاح الخدمة المدنية لدعم توظيف أفضل المعلمين، وتحفيزهم وتمكينهم، وتوزيعهم بحسب الاحتياجات في المدارس على المستوى الوطني.

وأخيراً، يعتمد الجذب للمهارات على أن تعكس المناهج الدراسية المهارات التي تهيئ الطلاب للحياة الاجتماعية والاقتصادية. ومن ثم، يتعين على الإصلاحات المنهجية أن تضمن المواءمة بين ما يتعلمه الطلاب والمهارات التي يحتاجون إليها. ومن هنا يجب أن تكون المناهج الدراسية حقيقةً بمثابة حلقة الوصل بين مختلف مجالات المجتمع وسوق العمل والنظام التعليمي، وفي الوقت نفسه لا بد أن يتجلى في المناهج الدراسية بوضوح التحول من توازن مبني على الشهادات إلى توازن مبني على المهارات، وتتحقق المواءمة بين النُظُم عندما تعكس المناهج الرسمية المهارات المطلوبة لدى المجتمع وسوق العمل. وبعكس ذلك، عندما تكون المناهج الرسمية قديمة ومنفصلة عن حقائق الحياة، فإنها تؤدي إلى عدم التوافق بين مكتسبات الطلاب ومتطلبات المجتمع وسوق العمل.

السياق مهم: لن يتحقق إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عن طريق الدفع نحو التعلم والجذب للمهارات النتائج نفسها في جميع السياقات، وثمة نماذج متعددة عن تحول التعليم؛ فقد سجلت كل من فنلندا وكوريا درجات مرتفعة في نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) سنة 2015؛ مما يشير إلى نسبة عالية القوة والتعلم، غير أن النظامين التعليميين وراء هذا الأداء القوي مختلفان تمامًا أحدهما عن الآخر. وتحتاج بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى بدء تنفيذ جهود الإصلاح على أساس ما يتيسر إنجازه من الإصلاح التعليمي والاقتصادي والاجتماعي؛ أي أن إصلاحات التعليم الناجحة ستعتمد على فهم القيود القائمة (رودريك 2008). كما يتوقف نجاح الإصلاحات على كيفية تصميمها وتقديمها والموافقة عليها وتنفيذها داخل كل بلد من البلاد، وتعتمد فعالية خيارات السياسات المختلفة كثيرًا على الظروف المكملة (الأسرة، المدرسة، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، البيئة...) إذا ما كانت مهيّأة أو الموارد الكافية متاحة.

ويتطلب إجراء أي تغييرات جوهرية في التعليم معالجة الأعراف الاجتماعية البالية وغير الفعالة التي تمنع الإصلاح، ولا شك في أن تغيير الأعراف الاجتماعية ليس بالأمر السهل، غير أن إنجازه يمكن تحقيقه عن طريق بث الوعي بسلبيات بعض الأعراف وعدم كفاءتها، أو أنها لم تعد مناسبة، وبالفوائد التي تعود على المجتمع من وراء الإصلاحات؛ وهو ما قد يساعد في تغيير عقلية المجتمع وتفكيره. ولكن لا بد من أن يستند مثل هذا الجهد إلى أدلة موثوق بها ومقنعة وليس لها علاقة بأي خطاب عقائدي أو سياسي، وأن يكون التركيز على إصلاحات جوهرية حقيقية وليس على تغييرات طفيفة في السياسات (خماني 2017). كما أن تغيير القوانين قد يؤدي أيضًا إلى تغيير الأعراف، ولكن سن القوانين وحده لا يكفي ما لم يتم تنفيذها بصرامة والتشجيع على الامتثال لها، كما قد تؤدي الاستجابة السلوكية للحوافز على المدى القصير إلى تغييرات طويلة المدى في السلوك والأعراف الاجتماعية (البنك الدولي 2015-د).

ميثاق من أجل التعليم: عملية تحسين التعليم ليست مسؤولية التربويين وحدهم، وإنما يجب أن يشارك فيها جميع أفراد المجتمع: السياسيون ورجال الأعمال وقادة المجتمع ورجال الأديان، وكذلك أولياء الأمور والمعلمون ومديرو المدارس والطلاب أنفسهم. وبإمكان التعليم أن يؤدي العديد من الأدوار في الاقتصاد والمجتمع، ولكن هناك توترات أو تعارض بين أهداف أصحاب المصلحة أو الجهات المعنية، وأكثرها صعوبة التوتر بين وجهات النظر المتعارضة، والقناعات القوية المختلفة، والمصالح المتباينة؛ ومن ثم يشكل التضارب بين أهداف التعليم لمختلف أصحاب المصلحة عقبة كبيرة.

لذلك، إن تأسيس ميثاق جديد للتعليم أمر بالغ الأهمية، ويجب أن تتم المواءمة بين مصالح أصحاب المصالح المتعددة والمتعارضة - بمن في ذلك المعلمون ومديرو المدارس والمفتشون والسياسيون والجمعيات وأصحاب العمل والطلاب - من خلال بناء تحالف قوي. ويتطلب الأمر رؤية موحدة تأخذ في الاعتبار التوترات الأربعة التي تعوق التعليم، بالإضافة إلى السياق المحلي والأعراف الاجتماعية التي تشكل هذه التوترات، كما يتطلب قيادة قوية لمواءمة المصالح والحشد حول الأهداف الوطنية المشتركة التي يحققها التعليم. وسيعتمد الميثاق الجديد أيضًا على الإدراك المشترك بأن الجميع مسؤول والجميع يخضع للمساءلة في توفير التعليم؛ أي أن المساءلة يجب أن تتجاوز نظام التعليم. وأخيراً، يتطلب الميثاق الجديد التوفيق بين الاستثمارات والموارد مع أولويات الرؤية. وتعد نُظم التعليم العالية الأداء- كتلك الموجودة في اليابان وكوريا وسنغافورة - أمثلة جيدة عن ميثاق قوي للتعليم يشارك فيه جميع أصحاب المصلحة أو العلاقة. وقد اعتمدت هذه البلدان رؤية موحدة للتعليم وأقامت إصلاحات بشكل متسق ومتماسك لتحقيق النمو الاقتصادي المدفوع برأس المال البشري (وونغ 2017).

ويتوافر لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التاريخ والثقافة والموارد اللازمة للقفز إلى مستقبل قائم على مجتمع متعلم واقتصاد معرفي، وتمتلك شعوب المنطقة وشبابها تطلعات وطموحات كبيرة، وإطلاق العنان لإمكانات التعليم أمر يمكن تحقيقه، ولكنه لا يتطلب التزام الجميع بجعل التعليم أولوية وطنية فحسب، بل بجعله حالة وطنية طارئة أيضًا.

ملاحظة

1. وفقًا لتعريف البنك الدولي، تشمل منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا البلدان والأراضي التالية: الأردن، الإمارات العربية المتحدة، جمهورية إيران الإسلامية، البحرين، تونس، الجزائر، جيبوتي، المملكة العربية السعودية، الجمهورية العربية السورية، الضفة الغربية وغزة، العراق، عمان، قطر، دولة الكويت، لبنان، ليبيا، مالطا، جمهورية مصر العربية، المغرب، والجمهورية اليمنية. استثنيت مالطا من التحليل في هذا التقرير لعدم وجود قواسم مشتركة كافية بينها وبين بقية بلدان المنطقة.

References

Barro, Robert J., and Jong Wha Lee. 2013. "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010." *Journal of Development Economics* 104 (September): 184–98.

Brixi, Hana, Ellen Lust, and Michael Woolcock. 2015. *Trust, Voice, and Incentives: Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa.* Washington, DC: World Bank.

Cook, Bradley. 2000. "Egypt's National Education Debate." *Comparative Education* 36 (4): 477–90.

El-Araby, Ashraf. 2013. "Economics of Egypt's Tertiary Education—Public versus Private and Fairness and Efficiency Considerations." In *Is There Equality of Opportunity under Free Higher Education in Egypt?* (in Arabic), edited by Asmaa Elbadawy, 135–62. New York: Population Council.

Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature* 46 (3): 607–68.

IMF (International Monetary Fund). 2017. "Regional Economic Outlook—Middle East and Central Asia." IMF, Washington, DC.

Khemani, Stuti. 2017. "Political Economy of Reform." Policy Research Working Paper 8224, World Bank, Washington, DC.

Krafft, Caroline. 2013. "Is School the Best Route to Skills? Returns to Vocational School and Vocational Skills in Egypt." Working Paper 2013-09, Minnesota Population Center, University of Minnesota, Minneapolis.

Lange, Glenn-Marie, Quentin Wodon, and Kevin Carey. 2018. The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future. Washington, DC: World Bank.

Massialas, Byron G., and Samir A. Jarrar. 1987. "Conflicts in Education in the Arab World: The Present Challenge." *Arab Studies Quarterly* 9 (1): 35–52.

Narayan, Ambar, Roy Van der Weide, Alexandru Cojocaru, Christoph Lakner, Silvia Redaelli, Daniel Gerszon Mahler, Rakesh Gupta N. Ramasubbaiah, and Stefan Thewissen. 2018. *Fair Progress? Economic Mobility across Generations around the World*. Equity and Development. Washington, DC: World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/-handle/10986/28428.

Rizk, Reham. 2016. "Returns to Education: An Updated Comparison from Arab Countries." ERF Working Paper 986, Economic Research Forum, Giza, Egypt.

Rodrik, Dani. 2008. "Second-Best Institutions." *American Economic Review* 98 (2): 100–04.

Salehi-Isfahani, Djavad 2012. "Education, Jobs, and Equity in the Middle East and North Africa." *Comparative Economic Studies* 54 (4): 843–61.

Salehi-Isfahani, Djavad, Insan Tunali, and Ragui Assaad. 2009. "A Comparative Study of Returns to Education of Urban Men in Egypt, Iran, and Turkey." *Middle East Development Journal* 1 (2): 145–87.

Tzannatos, Zafiris, Ishac Diwan, and Joanna Abdel Ahad. 2016. "Rates of Return to Education in Twenty-Two Arab Countries; An Update and Comparison between MENA and the Rest of the World." ERF Working Paper 1007, Economic Research Forum, Giza, Egypt.

Wong, Anny. 2017. "Insights from East Asia's High-Performing Education Systems: Leadership, Pragmatism, and Continuous Improvement." Background paper prepared for *Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific,* World Bank, Washington, DC.

World Bank. 2013. *Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa.* Washington, DC: World Bank.

———. 2015a. "Inequality, Uprisings, and Conflict in the Arab World." MENA Economic Monitor 3 (October 15). World Bank, Washington, DC.

———. 2015b. *World Development Report 2015: Mind, Society, and Behavior.* Washington, DC: World Bank.

———. 2016. *Making Politics Work for Development: Harnessing Transparency and Citizen Engagement.* Washington, DC: World Bank.

———. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.* Washington, DC: World Bank.

———. 2019. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC: World Bank.

الاختصارات المعتمدة

AREF	الأكاديميات الإقليمية للتعليم والتدريب/التكوين
CAL	التعلم بمساعدة الحاسوب
ECD	تنمية الطفولة المبكرة
ECE	التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة
EGMA	تقييم مهارات الرياضيات في الصفوف الأولى
EGRA	تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى
ICT	تقنية الاتصال والمعلومات
IDP	شخص نازح داخلياً
LOI	لغة التعليم
MENA	منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا
MICS	الدراسة الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات
MOOC	دورة مفتوحة على الإنترنت واسعة النطاق
MSA	العربية القياسية الحديثة (أي الفصحى)
OECD	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
PBB	الموازنة القائمة على الأداء
PIRLS	الدراسة الدولية لقياس مدى تقدُّم القراءة في العالم
PISA	البرنامج الدولي لتقييم الطلبة
TIMSS	دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم
USAID	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية

نظرة عامة

إن رصيد أي أمة متقدمة هو أبناؤها المتعلمون، وإن تقدم الشعوب والأمم إنما يقاس بمستوى التعليم وانتشاره.

الشيخ زايد آل نهيان.

يتمتع التعليم بإمكانات كبيرة وغير مستغلة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

يتمتع شباب منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA)[1] اليوم بفرص تعليمية أكثر، وقد حققوا مستويات تعليمية أعلى من آبائهم وتحتل منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بين جميع مناطق العالم، المرتبة الأعلى من حيث القيمة المطلقة للحراك التعليمي بين الأجيال (نارايان وآخرون 2018)، بيد أن مستويات التحصيل العلمي العالية لم تترجم في شكل فرص دخل أكبر، وتشهد هذه المنطقة معدلاً متدنيًا في القدرة على ارتفاع الدخل بين الأجيال. وعلى الرغم من أن التحصيل العلمي يرتبط بارتفاع الدخل ارتباطًا وثيقًا في معظم المناطق الأخرى وفي بلدان العالم ذات الدخل المرتفع، فإن ذلك ليس هو الحال في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (نارايان وآخرون 2018). وتستثمر الأسر والأفراد في التعليم على أمل الاستفادة من فرص توظيف جيدة في سوق العمل، ولكن العائدات الخاصة للتعليم في سوق عمل منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا هي من بين أدنى المعدلات في العالم (باترينو 2016)، ولا يرتبط التعليم في هذه المنطقة بسوق العمل إلا بشكل ضعيف، ويقتصر ـ غالبًا ـ على النتائج الاجتماعية، من مثل المشاركة المدنية والمشاركة في قضايا المجتمع، بخلاف المناطق الأخرى (ديوان 2016).

وتمتلك منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أيضًا الحصة الأدنى من رأس المال البشري في إجمالي الثروة على صعيد العالم (لانج، وودون، وكاري 2018)، ومساهمة التعليم في رأس المال البشري والنمو الاقتصادي والنتائج الاجتماعية موثقة ومتوافرة بشكل جيد (بيكر 1962؛ لوخنر وموريتي 2004؛ ميليجان وموريتي وأوريوبولوس 2004؛ مينسر 1974؛ OECD 2014؛ سالاي مارتن، دوبيلهوفر، وميلر 2004)، يتمتع التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بإمكانات كبيرة، لكنها غير مستغلة في المساهمة في رأس المال البشري والرخاء والثروة (لانج، وودون، وكاري 2018)، وهو يمثل جوهر تاريخ المنطقة وحضاراتها منذ قرون، وكان له في القرن العشرين دور محوري في نضال الشعوب من أجل تحقيق الاستقلال وبناء دول المنطقة ونُظم اقتصادها الحديثة وتشكيل هوياتها الوطنية.

وقد أجرت منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا استثمارات كبيرة في التعليم على مدى السنوات الخمسين الماضية وحققت نموًا مبهرًا في معدلات الالتحاق بالتعليم وتكافؤ الفرص بين الجنسين على جميع المستويات والمراحل تقريباً. غير أنها جميعاً ـ أيًا كان شكل جغرافيتها أو توزيعها الديموغرافي أو اقتصادها أو مجتمعها ـ لم تتمكن من تحقيق الفوائد الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للتعليم بشكل كامل. وتجدر الإشارة إلى أن جمهورية كوريا ـ على سبيل المثال ـ قد استثمرت في رأسمالها البشري ونجحت في التحول من بلد نام في أوائل الستينيات لتصبح أحد أفضل البلدان العشرين اقتصاداً في العالم اليوم، وكانت قد أنشأت نظاماً تعليمياً من الطراز المتميز على مستوى العالم خلال السنوات الخمسين نفسها، ويحتل طلابها موقعاً متقدماً على الدوام بين البلدان الأوائل في التقييمات الدولية للتعلم، في حين جاء ترتيب طلاب منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بين أدنى المراتب على نحو مستمر في مثل هذه التقييمات.

وفي استطلاع أجراه البنك الدولي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على موقع فيس بوك عام 2017، سُئِل الشباب: هل التعليم باعتقادهم يحسن فرصهم في سوق العمل في بلادهم؟ أجاب 92% من المستجيبين "لا"، أو حتى "ألف لا"، بحسب قول أحد المستجيبين[2]. وكتب أحدهم: "ما يتم تعليمه في المدارس والجامعات ليس له أي علاقة بالخبرة العملية أو بالواقع. الوقت ضائع في نظام فاشل". صرح مستجيب آخر: "التعليم في بلدنا هو مجرد وسيلة للحصول على شهادة، وينتهي بك الحال جالساً على الأريكة أو في المقاهي دون عمل ويضيع مستقبل جميع الطلاب".

وأعرب آلاف آخرون عن استياء مشابه إزاء وضع التعليم في بلادهم. وهذا الإحباط الذي عبّر عنه مستجيبو الاستطلاع على موقع فيس بوك ليس مجرد تصور، وإنما يعكس واقع الحال الذي يعيشه ملايين الشباب اليوم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهو أمر يمكن تغييره، بل يجب تغييره.

والتساؤل المطروح هو: لماذا لم تتمكن منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من تحقيق إمكانات التعليم؟ ماذا جرى في هذه المنطقة التي كانت رائدة الابتكار في العلوم والتنمية الاجتماعية بتفوقها التعليمي على مدى خمسة قرون، والتي أصبحت بمثابة عامل بناء للنهضة الأوروبية والثورة العلمية (أوفرباي 2001)، وهي اليوم من بين أدنى المؤدين حالياً في النتائج التعليمية؟ ولماذا لم تتمكن المنطقة من التحسن على الرغم من الاستثمارات الكبيرة على مدى العقود الخمسة الماضية؟ والأهم من ذلك، ماذا بإمكان بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أن تفعل للخروج من هذا المأزق واستعادة مكانتها القيادية في التعليم والابتكار؟ وكيف يمكنها إطلاق العنان لإمكانات ثروتها البشرية وإرساء مجتمعات مزدهرة تتبنى ثقافة السلام؟

الفرصة متاحة أمام بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتحقيق إمكانات التعليم غير المستغلة وتلبية تطلعات مواطنيها الشباب وأجيال المستقبل وطموحاتهم. ولكن يلزم التغلب على بعض العقبات. وهذا التقرير يحدد أربع مجموعات من التوترات والتجاذبات التي تعوق إمكانات التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهي التوترات والتجاذبات بين: (1) الشهادات والمهارات؛ (2) الانضباط والاستعلام؛ (3) السيطرة والاستقلالية؛ (4) التقليد والحداثة. وتوجد هذه التوترات في البلدان والمجتمعات والأسر وتتجلى وتتعزز داخل المدارس والفصول الدراسية، وما لم تُعالَج، فلن يحقق أي قدر من الاستثمار في التعليم الفوائد الكاملة. ويقدم التقرير إطارًا جديدًا يدعو إلى دفع متناسق نحو التعلم، وجذب أقوى للمهارات، وميثاق جديد للتعليم. وتتمتع منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالقدرة والموارد اللازمة لإنشاء نُظم تعليم بوسعها أن تبني رأس مالها البشري على الرغم من تحديات المنطقة الجيوسياسية والضغوط الاجتماعية والاقتصادية والأوضاع العالمية.

لقد تغير الكثير في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ـ وفي العالم كله ـ لكن التعليم في المنطقة لا يزال على حاله

إن سكان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا البالغ عددهم 435 مليون نسمة يعانون من فترة صعوبات شديدة، وتزيد التهديدات المستمرة للسلام والاستقرار الاقتصادي من التحديات عبر العديد من القطاعات، وقد ظل معدل النمـو الاقتصادي منخفضًا عقب الربيع العربـي (البنك الدولي 2015-أ)، بينما ارتفعت معدلات البطالة في صفوف الشباب وتدهورت جودة الخدمات العامة (بريكسي، لسط، وويلكوك 2015؛ البنك الدولي 2013-أ). لقد ساءت نواتج سوق العمل للخريجين حتى في البلدان المستقرة نسبياً (العربي 2013؛ كرافت 2013؛ رزق 2016؛ صالحي أصفهاني، تونالي، وأسعد 2009؛ تساناتوس، ديوان، وأحد 2016)، وتفاقمت هذه التحديات من جرّاء الانتكاس الكبير في سوق النفط العالمي؛ وهو ما أدى إلى ازدياد الضغوط على البلدان الغنية بالموارد (صندوق النقد الدولي 2017) وأوجد حاجة ماسّة إلى الدفع باتجاه تنمية رأس المال البشري في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

وإنْ اختلفت بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا جوهرياً في تنميتها الاقتصادية، وفي طبيعة القضايا الاجتماعية والسياسية التي تواجهها، فإنها تتشارك خصائص وتحديات كثيرة. تتشارك البلدان العربية التي تشكل الجزء الأكبر من منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في لغة مشتركة وفي معظم تاريخها وثقافتها، كما حصلت أحداث متشابهة في تاريخ التعليم لدى بلدان عديدة في المنطقة، مثل تمتعها بجامعات تعد من بين الأقدم في العالم ومساهماتها المهمة تاريخياً في المعرفة والتنمية البشرية (أبي مرشد 2010؛ روغ 2002). ونتيجة لمسارات مشابهة ما بعد الاستقلال، ثمة الكثير من القواسم المشتركة في الآونة الأخيرة في أساليب التعليم وقضايا سوق العمل، وقد واجهت جودة التعليم ونواتج التعلم العديد من التحديات المتماثلة في مختلف أرجاء المنطقة.

وتناول البنك الدولي أزمة جودة التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، قبل عقدٍ من الزمن، في تقرير "الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا" (البنك الدولي 2008). وأشار التقرير إلى أن بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قد نجحت في تصميم نظام تعليمي يركز ـ بشكل رئيس ـ على المدخلات، من مثل بناء المدارس، ولكنها لم تبذل الكثير في سبيل تغيير حوافز المعلمين وسلوكهم. وقد اقترح التقرير طريقاً جديداً نحو نُظم تعليم قائمة على تحسين الحوافز والمساءلة العامة من جهة، وتحقيق توازن بين عرض الأفراد المتعلمين في سوق العمل والطلب على العمالة من جهة أخرى. لقد باشرت بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالفعل في إجراء العديد من الإصلاحات في قطاعات التعليم، ولكن دون نجاح يُذكر. كانت تعاني الإصلاحات في بعض الحالات إما من كونها مجزأة أو غير منسقة، وإما من عدم معالجتها للقضايا الأساسية. ولم يتم تمويلها ولا توصيلها لأصحاب المصلحة كما ينبغي في حالات أخرى. لم تكن إصلاحات التعليم في أثناء ذلك ـ غالبًا ـ تولي اهتماماً كافياً لكيفية تفاعل قطاع التعليم مع القطاعات الأخرى أو الاتجاهات الاجتماعية الاقتصادية والسياسية الأوسع أو مصالح المجموعات المختلفة وأعرافها السلوكية.

لقد تغير الكثير في المنطقة والعالم خلال السنوات العشر التي مرت على تقرير "الطريق غير المسلوك"، ولكن لا تزال نُظم التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عالقة في محلها، تواصل تصميم بنية التعليم من أجل تلبية الطلب المرتفع لدى الأعداد الكبيرة والمتزايدة من الأطفال البالغين سن الدراسة، ولكن بآليات التنفيذ المعتمدة نفسها في العقود السابقة. وقد أنفقت بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا خلال العقد الماضي 4.5 في المائة في المتوسط من دخلها القومي على التعليم، والتحق أكثر من 15 مليون طفل إضافي بالمدارس على كل المستويات[3]، وتغير المشهد الاقتصادي والسياسي في الوقت نفسه تغيراً جذرياً، نشأ عن الربيع العربي عام 2011 احتجاج شعبي من أجل تحسين الخدمات الأساسية وتحقيق تكافؤ الفرص؛ مما أدى إلى تبديل النّظم التي كانت قائمة منذ أمد بعيد في جمهورية مصر العربية وليبيا وتونس، وتعديل دستور كل من الأردن والمغرب، وتغيير

الوضع الراهن في كل بقاع المنطقة تقريبًا. وما زالت تعاني كل من الجمهورية العربية السورية والجمهورية اليمنية من الحرب ضد الجماعات المسلحة وداعميها (انظر الإطار 1)؛ مما أسفر عن أزمة لاجئين تعد من بين أسوأ الأزمات من نوعها على مر العصور، وقد تسببت في معاناة كبيرة للملايين من اللاجئين في أنحاء المنطقة والعالم وفرضت قيودًا خطيرة على المجتمعات المضيفة (مؤتمر بروكسل 2019؛ المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2019-أ).

كما شهدت السنوات العشر الماضية تقدمات ملحوظة في التقنيات، ففي وقت تقرير الطريق غير المسلوك، كان عمر جهاز الآيفون iPhone سنة واحدة، في حين كان موقع تويتر Twitter على وشك الانطلاق، وبلغ عدد مستخدمي موقع فيس بوك Facebook نحو 145 مليون (Guardian 2014). وبلغ عدد اشتراكات الهاتف المحمول 107 اشتراكات لكل 100 شخص في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا[4] بحلول عام 2016، كما سجل نحو 100 مليون مستخدم نشط في وسائل الإعلام الاجتماعية بحلول عام 2017 (رادكليف ولام 2018) ويوجد في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ما يزيد على 100 مليون مستخدم من أصل 2.1 مليار مستخدم على موقع فيس بوك اليوم. وبلغ عدد مستخدمي الشبكة الاجتماعية واتساب WhatsApp، التي أطلقت في عام 2009، 1.5 مليار مستخدم على مستوى العالم، وأكثر من ثلثي شباب العرب اليوم يستخدمون فيس بوك وواتساب، كما يبلغ حاليًا عدد مستخدمي موقع يوتيوب ـ الذي أصبح عمره ثلاث سنوات في عام 2008 ـ 1.5 مليار مستخدم وعلى مستوى العالم، وتمثل المملكة العربية السعودية أكبر سوق للموقع من حيث استهلاك الفرد، ويمضي الشباب السعوديون المراوحة أعمارهم بين 15 و24 عاماً 74 دقيقة يومياً في المتوسط في مشاهدة مقاطع الفيديو على الإنترنت (رادكليف ولام 2018)، وشهدت المنطقة والعالم في الوقت نفسه ارتفاعًا حادًا في الاستثمار في تقنيات التعليم EdTech ـ أي تطبيقات تقنية الاتصال والمعلومات (ICT) الرامية إلى تحسين التعليم ـ التي وصلت إلى مستوى قياسي قدره 9.5 مليارات دولار في عام 2017 (شولمان 2018)، وتستعمل أكاديمية خان Khan Academy، التي فتحت أبوابها في عام 2008 موقع يوتيوب YouTube كمنصة لتقديم الدروس إلى الملايين.

وتعمل التقدمات التقنية والأتمتة والابتكار حاليًّا بشكل متزايد على تشكيل وظائف جديدة وتغيير طبيعة العمل، وأصبحت وظائف التصنيع اليدوي في طور الأتمتة، ومع ذلك، تقدر التقنية على تهيئة وظائف جديدة وعلى زيادة الإنتاجية (البنك الدولي 2019)، بينما يعد دور التقنية مطلباً أساسياً وأمراً مؤكداً في مستقبل العمالة، ويشكل دورها عاملاً مساعداً ووسيلة أساسية ينبغي الاستعانة بها، وهذا أمر سيتطلب الاستثمار في رأس المال البشري والتعليم والمهارات الجديدة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

وعلى الرغم من أن الكثير قد تغير سياسياً واقتصادياً واجتماعياً في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فإن نُظم التعليم فيها ظلت جامدة إلى حد كبير، وبينما يتمكن التعليم من إثارة المساهمات الاقتصادية والاجتماعية المهمة، فإن قوته في إحداث التغيير لا تتوقف على جودته فحسب، بل على البيئات المكملة له أيضًا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، وقدرته على الاستعانة الذكية بالتقنية.

الإطار 1 يلقي الصراع في منطقة الشرق الأوسط عبئًا كبيرًا على التعليم

هزّت منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا صراعات عنيفة وأزمات مطولة؛ مما أجبر الملايين على هجر ديارهم بحثًا عن السلامة والأمن. وعلى الرغم من أن المنطقة موطن لـ 6 في المائة فقط من سكان العالم، فإنها تستضيف أكثر من ثلث اللاجئين ونحو ربع الأشخاص النازحين داخليًا (IDPs) في العالم بسبب الصراعات[أ]. وقد فرض هذا الوضع ضغوطاً كبيرة على نُظم التعليم في البلدان المضيفة. وعلى سبيل المثال، آوَى لبنان في الفترة ما بين 2018 و2019 نحو 213.000 طالب غير لبناني في المدارس الحكومية، وتم استيعابهم في الغالب من خلال فتح فترة دوام ثانية في 346 مدرسة حكومية عبر البلاد (وزارة التربية والتعليم العالي، لبنان 2019)، ويدير الأردن 209 مدارس حكومية تعمل بنظام دوام الفترتين وتقدم خدمات تعليمية غير رسمية بإدارة مشتركة من المنظمات الدولية ووزارة التربية والتعليم (حكومة الأردن 2019). إلى جانب المدارس، تواجه البلدان المضيفة تحديات أخرى في توفير خدمات تعليمية مناسبة للأشخاص النازحين داخليًا. فعلى سبيل المثال، غالبًا ما تفتقر البلدان المضيفة إلى المعلومات حول نُظم التعليم في بلدان اللاجئين الأصلية. كما أن اللاجئين قد لا يتمتعون بالوثائق المطلوبة، أو قد لا يكون بوسع البلدان المستقبلة أن تتحقق من صحة وثائقهم (اتحاد الطلاب الأوروبيين 2017).

ويلتحق نحو 5 في المائة من السوريين اللاجئين إلى الدول المستضيفة في الشرق الأوسط، المراوحة أعمارهم بين 18 و24 سنة في مؤسسات التعليم العالي (المفوضية الأوروبية 2018). وبما أن التعليم الجامعي لا يعتبر أولوية عند برامج المساعدة الطارئة، يبقى التمويل عبئًا كبيرًا في طريق التحاق هؤلاء اللاجئين (المفوضية الأوروبية 2017؛ نكويا 2017).

لقد تضررت البنية التحتية والخدمات التعليمية بشكل كبير في البلدان التي تشهد الصراع؛ فمثلاً، في المدن الست عشرة التي عانت من القتال العنيف في أثناء الحرب في العراق، لم يبق سوى 38 بالمائة من البنية التحتية للمدارس على حالها، وقد دُمرت 18 بالمائة منها بالكامل (190 بناية) (البنك الدولي 2018-ب). كما أن ثلثي المدارس في الجمهورية اليمنية تحتاج إلى الإصلاح (اليونيسيف 2018). وفي سوريا، نحو ثلث المباني المدرسية تعرضت للتلف أو التدمير، أو احتلتها أطراف الصراع، أو يتم استخدامها لإيواء الأشخاص النازحين داخليًا (مؤتمر بروكسل 2017).

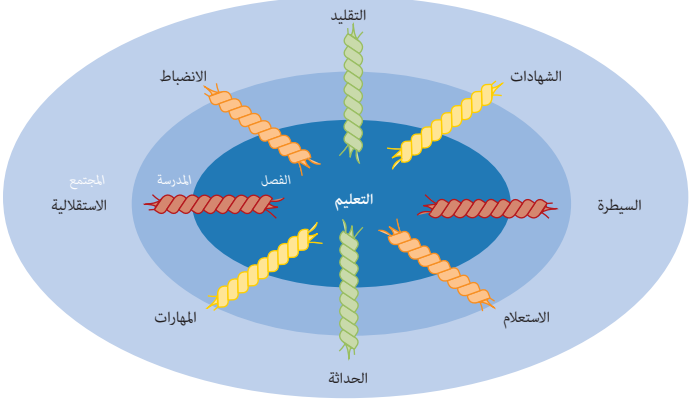
أ. انظر: مركز رصد النزوح الداخلي (2019)؛ المفوضية العليا لشؤون اللاجئين (2019-ب 2019-أ)؛ الأونروا (2019)؛ البنك الدولي، قاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية.

أربعة توترات تعوق التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

تتكون عملية التعليم من مجموعة معقدة من العوامل والجهات الفاعلة على مستويات متعددة؛ إذ تتفاعل عوامل خارجية ـ أي العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية ـ مع نظام التعليم بصورة رسمية وغير رسمية وتؤثر في تشكيل نواتجه؛ حيث تعوق الأعراف السلوكية والتنازعات العقائدية بين الحكومات ومجموعات المصالح والمواطنين البلدان من تحقيق المنافع العامة (البنك الدولي 2016-ب)، وقد تعرض التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى الإعاقة نتيجة هذه التفاعلات المعقدة والأعراف السلوكية والتنازعات العقائدية التي تتجسد في أربع مجموعات من التوترات، هي التوترات بين: (1) الشهادات والمهارات؛ (2) الانضباط والاستعلام؛ (3) السيطرة والاستقلالية؛ و(4) التقليد والحداثة.

إن هذه التوترات الأربعة متجذرة بعمق في تاريخ المنطقة وثقافتها واقتصادها السياسي، وتتجلى في جميع بلدان المنطقة وإن كان بدرجات متفاوتة، كما أنها تسهم ـ إلى حد كبير ـ في تحديد العلاقات الاجتماعية والسياسية، وفي دعم سياسة التعليم وتشكيلها في بلدان هذه المنطقة منذ الاستقلال، وهي تمثل جوهر النقاشات الوطنية الحالية حول إصلاحات التعليم. وقد شكلت هذه التوترات عائقاً أمام تطور نُظم التعليم وقدرتها على إكساب الطلاب المهارات وإعدادهم للمستقبل. وتعد المدارس والفصول الدراسية المنصات التي يتم فيها ممارسة هذه التوترات من خلال المناهج وطرق التدريس والمعايير التي تحدد التفاعلات بين مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب. كما تحدد هذه التوترات في نهاية المطاف النتائج التعليمية للشباب في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وتؤثر على حياتهم وكذلك على النظم الاقتصادية والمجتمعات التي يعيشون فيها، وقد تتجاوز آثارها حدود المنطقة في عالمنا المتصل بشكل متزايد؛ وما لم تُعالَج، فلن تحقق منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الفوائد الكاملة للتعليم مهما كان قدر الأموال المستثمرة.

الشكل 1 أربعة توترات تعوق التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا



المصدر: البنك الدولي

وثمة أربع سمات تتسم بها هذه التوترات، وهي أولاً: لا يستبعد أحدها الآخر وتتعايش جميعها معاً على طول سلسلة متدرجة، وتواجه البلدان تحدياً يتسم في تحديد المكانة المناسبة لها على سلسلة تدرُّج التوترات وإيجاد التوازن الأمثل لتحقيق النتائج المرجوة. ثانياً: تتداخل التوترات الأربعة في بعض الأحيان، وقد يعزز بعضها بعضاً. فقد ترتبط، على سبيل المثال، مفاهيم السيطرة والاستقلالية أيضًا بمبادئ الانضباط والاستعلام، أو التقليد والحداثة. ثالثًا: هذه التوترات ليست مقصورة على منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ولا على زمان بعينه، وعانت البلدان في جميع أرجاء العالم طوال التاريخ من هذه التوترات إزاء تحديد أهدافها وسياساتها. رابعاً: لا ينطبق أي موقف موحد على جميع البلدان أو المناطق. فعلى كل بلد أن يحدد، بناءً على رؤيته وأهدافه التنموية الوطنية، موقع وضع نظامه التعليمي ضمن هذه التوترات.

الشهادات والمهارات

لقد شكل التوتر بين الشهادات والمهارات مصدراً للنقاش منذ نحو 50 عاماً؛ حيث جادل الاقتصاديون وعلماء الاجتماع منذ السبعينيات في الروابط بين التعليم والمهارات وسوق العمل، معتمدين العديد من النظريات والنماذج، مثل نظرية بيكر في الرأسمال البشري (بيكر 1962)، ونظرية كولنز في الشهادات (كولنز 1979)، ونموذج سبينس للتأشير (سبينس 1973). وعادة ما تكون الشهادة في شكل درجة علمية أو دبلوم مرتبطة باكتساب مجموعة محددة من المعارف والمهارات، وتشير الشهادات في سوق العمل إلى الإنتاجية بناءً على افتراض مفاده أن عدداً أكبر من سنوات التعليم يرتبط بمستويات إنتاجية أعلى (بايج 2010). كما أن الشهادة تمنح مكانة خاصة في المجتمع؛ حيث ترتبط درجة علمية أعلى بمكانة اجتماعية أعلى ولها اعتبار اجتماعي في أمور مثل الزواج.

وكان التعليم تاريخيًا بمثابة أداة إنتاج عمالة بيروقراطية للقطاع العام، وقد عمل هذا الدور التاريخي على تشكيل الهيكل الحالي لنظام التعليم وسوق العمل في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. كان التوظيف في القطاع العام مضمونًا في العادة لأي شخص يحمل الشهادات التعليمية الكافية: دبلوم أو درجة علمية، ولم يكن المطلب المهارات بقدر ما كان الشهادة: دبلوم أو وثيقة تفويض. ونتيجة لذلك، أصبحت بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مجتمعات لا يوجد فيها ارتباط يذكر بين الشهادات والمهارات (أسعد، كرافت، وصالحي أصفهاني 2017). ولم يمارس سوى القليل من الضغط في غضون ذلك لضمان أن الشهادات التي تمنحها المؤسسات التعليمية تمثل فعلاً اكتساب المهارات اللازمة لدى الخريجين.

وعلى الرغم من أن حجم القطاع العام ـ كجهة عمل ـ قد انخفض في العديد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فإن إرثه استمر في شكل توازن مبني على الشهادات (صالحي أصفهاني 2012). ويقوم أصحاب العمل في القطاع العام في مثل هذا التوازن بتعزيز الطلب القوي على الشهادات بينما تبقى إشارة القطاع الخاص للمهارات ضعيفة. وتركز الأسر والطلاب بشكل أكبر على الشهادات (درجة علمية أو دبلوم) وأقل على المهارات

والكفاءات التي قد تمثلها هذه الشهادات في الوضع الأمثل استجابة لإشارات السوق (انظر الشكل 2).

نشأ التوازن المبني على الشهادات في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا جزئياً عن اختلالات التوازن في سوق العمل؛ حيث إن حجم القطاع العام كبير ومُفضل على غيره كجهة عمل (برسوم 2015؛ البنك الدولي 2013-أ)، وهناك دوافع أخرى إلى جانب الرواتب الأعلى وراء الرغبة في التوظيف في القطاع العام، بما في ذلك تحصيل مركز اجتماعي أفضل ومنافع أكثر سخاء وبيئة عمل أفضل، خاصة بالنسبة للنساء (برسوم 2015)، فضلاً عن أن التوقعات من القطاع العام كبيرة بما أن فرص العمل غالباً ما تُعامل على أنها حق؛ مما يزيد درجة انفصال الفرص عن التعليم. وتتضمن عدة دساتير في المنطقة بند "الحق في العمل"؛ وهو ما ينشئ موقفاً مشتركاً مفاده أن التوظيف يقع على عاتق الحكومة وليس القطاع الخاص (برسوم 2015)، ويدوم هذا الموقف كإرث عن الضمانات الحكومية للتوظيف التي كانت من ضمن العقود الاجتماعية المبرمة في المنطقة (أسعد 1997، 2014). وتؤدي الرواتب العالية ودور التوظيف الحكومي بالغ الضخامة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى تزاحم القطاع الخاص في سوق العمل (بيهار وموك 2013؛ نابلي 2007)، كما أن إستراتيجيات الحكومات لزيادة التوظيف ذي الجودة العالية في القطاع الخاص قد فشلت إلى حد كبير؛ مما أدى إلى فرص عمل ضعيفة ومحدودة للخريجين الجدد (ضاحي 2012؛ صالحي اصفهاني 2012؛ سبرينجبورج 2011) والحد من الطلب على المهارات.

ويعد خفض العمالة في القطاع العام إحدى الخصائص الرئيسة لإبرام عقد اجتماعي جديد في العالم العربي، ولكن لم تكتسب الفكرة قدراً يذكر من التأييد في المنطقة (ديفاراجان وبانشوفيتشينا 2017)؛ إذ لم تؤدِّ الدعوات إلى عقد اجتماعي جديد إلى تغيير ذي مغزى في دور القطاع العام منذ الربيع العربي، بل في واقع الأمر، رفعت مصر والأردن وتونس رواتب عمالة القطاع العام للحد من التظاهرات (كابيتول إكونوميكس 2017)، وإن كانت نتيجة هذا التصرف استرضاء الاستياء الاجتماعي ودعم الاقتصاد بشكل مؤقت، فإنه يعزز الاعتقاد بأن المسار الوحيد إلى تحقيق رواتب مرتفعة ونمو مهني ومكانة اجتماعية يتمثل في توظيف القطاع العام، ومن ثم، تبقى المنطقة عالقة في توازن مبني على الشهادات.

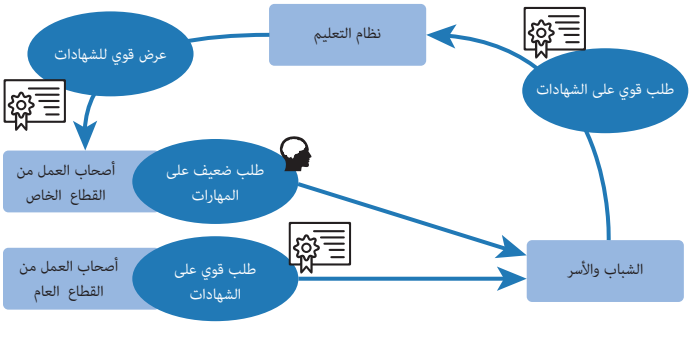
الانضباط والاستعلام

يحمل المصطلحان الانضباط والاستعلام معاني واستخدامات متعددة. يُعرّف الانضباط في هذا التقرير بأنه "ممارسة تدريب الأشخاص على طاعة القواعد أو مدونة السلوك" (قاموس أكسفورد) أو "التدريب الذي يصحح أو يقوّي أو يهيئ القدرات العقلية أو الشخصية الأخلاقية" (قاموس ميريم وبستر). ويُعرّف الاستعلام بأنه "دراسة الوقائع أو المبادئ" (قاموس ميريم وبستر). ويُعدُّ الانضباط في المجتمعات التي تتسم بالأعراف الاجتماعية القوية عاملاً رئيساً في ضمان الالتزام بتلك الأعراف. وعلى الرغم من أهمية الانضباط فيما يخص الاحترام وضبط النفس، فإن زيادة الانضباط عن اللزوم قد يقيد قدرة الطلاب على التعلم، أو التفكير، أو استكشاف الأفكار، أو التساؤل عن المفاهيم. ويسمح الاستعلام للطلاب، خلافاً لذلك، بفهم محيطهم، ووضع المفاهيم في السياق المناسب عن طريق الأسئلة والتجارب.

ومن المهم، بل من الضروري، أن يستخدم الكبار قدراً ما من الانضباط، لكن لابد من الإشارة إلى أن الانضباط الذي يميل إلى العنف[5] يؤثر سلبًا على تنمية الأطفال من الناحية البدنية والنفسية والاجتماعية ويعوق تعلمهم وأداءهم المدرسي؛ مما يؤدي في نهاية المطاف إلى الحد من تنمية رأس المال البشري (الكوقلي وكرافت 2015؛ اليونيسيف 2010). وينتشر الانضباط الذي يميل إلى العنف إزاء الأطفال على نطاق واسع في المنطقة؛ ففي دراسة أجريت على خمسين بلدًا، وجدت اليونيسف أن منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لديها أعلى نسبة من الأطفال في سن 2 إلى 14 الذين يخضعون للانضباط العنيف (اليونيسيف 2013)؛ وهي تراوح بين 79 و95% في الجمهورية اليمنية والضفة الغربية وغزة وتونس والعراق والجزائر وسوريا (قبل الحرب) والمغرب ومصر (الكوقلي وكرافت 2015).

وترتبط مفاهيم الانضباط والاستعلام ارتباطاً وثيقاً بطرق التدريس والمناهج، وبالتفاعلات اليومية أيضاً بين مديري المدارس والمعلمين والطلاب؛ ويؤدي هذا التركيز على الانضباط إلى التعلم السلبي والتحفيظ. فالمناهج عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تعتمد بشدة على الحفظ التلقيني؛ بحيث لا يترك سوى وقت ضئيل لتنمية مهارات التفكير النقدي. فنسبة طلاب الصف الثامن الذين يُطلب منهم حفظ قواعد وحقائق العلوم والرياضيات في جميع الدروس ـ أو معظمها ـ في عدة بلدان بمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تقرب من ضعف المتوسط العالمي (انظر الشكل 3) بحسب قول المعلمين. ويتجاوز هذا المعدل 60 في المائة من الطلاب في المغرب وعمان ولبنان والأردن والكويت، وهو أعلى بكثير من المعدلات في العديد من البلدان عالية الأداء. تجدر الإشارة إلى أن نسبة طلاب الصف الثامن المطلوب منهم الحفظ خلال معظم دروس الرياضيات بلغ 10 في المائة فقط ـ على سبيل المثال ـ في كندا ونيوزيلندا، و11 في المائة في السويد والولايات المتحدة، و14 في المائة في أيرلندا وسنغافورة. وبسبب التركيز على تحفيظ القواعد والحقائق والمبادئ، لا يستطيع الطلاب إظهار المعرفة الأساسية للتطبيقات اليومية، وبحسب دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات

الشكل 2 منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عالقة في توازن مبني على الشهادات



المصدر: مقتبس من أسعد، كرافت، وصالحي أصفهاني (2017).

والعلوم لعام 2015 (TIMSS)، فإن أكثر من نصف طلاب الصف الرابع في المغرب لم يتمكنوا من قراءة رسم بياني بسيط، و55 في المائة فقط من طلاب مصر والمملكة العربية السعودية في الصف الثامن كان بإمكانهم تفسير مخطط مصور بسيط (مولس وآخرون 2016).

إن الإفراط في التركيز على حفظ الحقائق والمبادئ والقواعد أمر غير مرغوب فيه، ولكن هذا لا ينفي أهمية الحفظ في بعض أنواع المعرفة، لكنها مسألة مدى التركيز على ذلك. يقدم العلم المعرفي معلومات تساعد على كسب مفهوم أكثر دقة للتوازن بين التحفيظ التلقيني والعمليات المعرفية العالية المستوى مثل التعلم الاكتشافي. وتعتمد القدرة على حل المشكلات والتفكير النقدي حول المواد الجديدة على المعرفة الأساسية المحتفظ بها في الذاكرة (كيرشنر، سويلر، وكلارك 2006). وتشكل الممارسة التأملية المتكررة عنصراً أساسياً لبناء معرفة ومهارات تتسم بالمرونة. ويحتاج الطلاب، فضلاً عن ذلك، إلى الإرشاد من المعلمين لتنمية المعرفة والمهارات التي تسهل العمل المعرفي المستقل والمعقد. لذلك، فإن الوضع الأمثل أن يكون هناك توازن بين التحفيظ التلقيني وحل المشكلات على مستوى عالٍ، ويتعلق الأمر بتحقيق توازن مناسب بناءً على المهمة والمستوى.

ويتردد صدى التوتر بين الانضباط والاستعلام في مرحلة التعليم العالي؛ حيث يمكنه أن يعوق الدفع نحو أبحاث مبنية على الحلول ومتعددة التخصصات وذات أثر كبير (البنك الدولي 2017-أ). وتركز برامج التعليم ما بعد الثانوي الفعالة على التدريب العملي بدلاً من المعرفة النظرية، وتشير الأدلة المتزايدة التي تقدمها العلوم المعرفية والتعلمية إلى أن النهُج التفاعلية تقوم بتسهيل تجربة تعلم فعالة (باركلي، كروس، ومايجور 2005؛ برنس 2004). ويتمكن خريجو المستقبل، عن طريق هذا المزيج من نُهج التعلم، من توسيع وجهات نظرهم ويتم تزويدهم بالمهارات اللازمة للدخول إلى سوق العمل. ولكن تميل برامج التعليم ما بعد الثانوي في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى النظرية عوضاً عن الممارسة؛ وغالباً ما تعتمد مناهج دراسة عفا عليها الزمن وتركز على النظرية والتحفيظ بدلاً من المعرفة العملية والتفكير التحليلي (الحسَّان 2013).

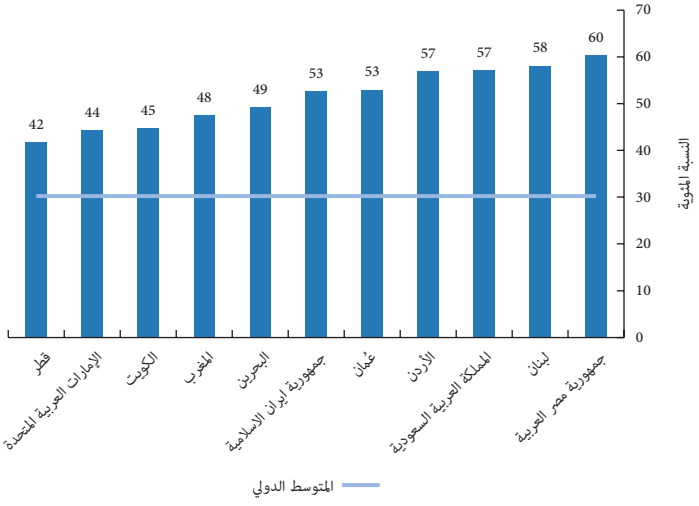
وينطبق التوتر بين الانضباط والتحقيق أيضًا على العلاقات، من مثل تلك التي تكون بين المعلمين ومديري المدارس وبين أولياء الأمور وأطفالهم في العديد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، التي تولي أهمية خاصة للطاعة وتشجيع الأطفال على تعلم التصرف المطيع في المنزل، غير أنه يتم التأكيد بشكل أقل على المزايا المدفوعة بالاستعلام، مثل الخيال والتعبير عن الذات (انظر الشكل 4). كما يوجد التوتر بين الانضباط والاستعلام في المجتمعات التي تتبنى أعرافًا اجتماعيةً قويةً فيما يتعلق بالطبقة الاقتصادية أو النوع الاجتماعي أو مستويات الهرم الاجتماعي. أُجريت مثلًا دراسة استقصائية شاملة مؤخراً عن الرجال والنساء ضمن الأسر المعيشية المراوحة أعمارهم بين 18 و59 سنة، وكشفت الدراسة أن 90 في المائة من الرجال و58 في المائة من النساء في مصر يتفقون مع العبارة التي تقول: "يجب أن يعود القول النهائي إلى الرجل بشأن القرارات في المنزل" (هيئة الأمم المتحدة للمرأة وبروموندو 2017). وكانت النتائج متشابهة في الضفة الغربية وغزة (80 في المائة من الرجال و48 في المائة من النساء) والمغرب (71 في المائة من الرجال و47 في المائة من النساء). يمكن أن تؤثر هذه المعايير الاجتماعية على مواقف الفتيات والنساء تجاه الاستعلام/الاستقصاء والحق في طرح الأسئلة، سواء في المنزل أو في أماكن أخرى مثل المدرسة والجامعة ومكان العمل.

السيطرة والاستقلالية

يرتبط التوتر بين السيطرة والاستقلالية غالباً بالنقاش الدائر حول لامركزية الخدمات وتوازن القوى بين الوزارات المركزية والمكاتب الإقليمية والمدارس. وتهدف اللامركزية عادةً إلى تحسين الحوكمة/الإدارة الرشيدة من خلال تعزيز الاستقلالية والمساءلة والاستجابة للظروف والاحتياجات المحلية. ويمكن لكل هذه العوامل بدورها أن تحسن تعلّم الطلاب. وقد قامت عدة بلدان في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، على مدى العقود القليلة الماضية، بتجربة بعض جوانب اللامركزية واللامركزية الإدارية وتفويض السلطة من المستوى المركزي إلى المستوى الإقليمي والمستوى المدرسي، ولكن بقيت نُظمها التعليمية، على الرغم من ذلك، على حالها من حيث المركزية الشديدة. وقد تفاوت نجاح تجريب اللامركزية. في بعض الحالات، تم تفويض سلطة اتخاذ القرار، ولكن هذه السلطة لم تكن مدعومة بالموارد اللازمة لتنفيذ القرارات. لم تكن، تجربة اللامركزية في مصر مثلًا بين عام 2002 وعام 2007 مدعومة بالموارد المالية الكافية لتحظى بالنجاح (جينسبرغ وآخرون 2010). ويبدو أن تجربة اللامركزية في المملكة العربية السعودية في العقد الأول من هذا القرن قد مُوّلت بشكل كاف، ولكن المهام والواجبات التي نُقلت إلى المستوى المحلي كانت ذات طابع إداري أكثر مما كانت موجهة نحو تطوير المدارس (الماني 2015). طُرح في بعض الحالات الأخرى نموذج لامركزي عن طريق إصدار

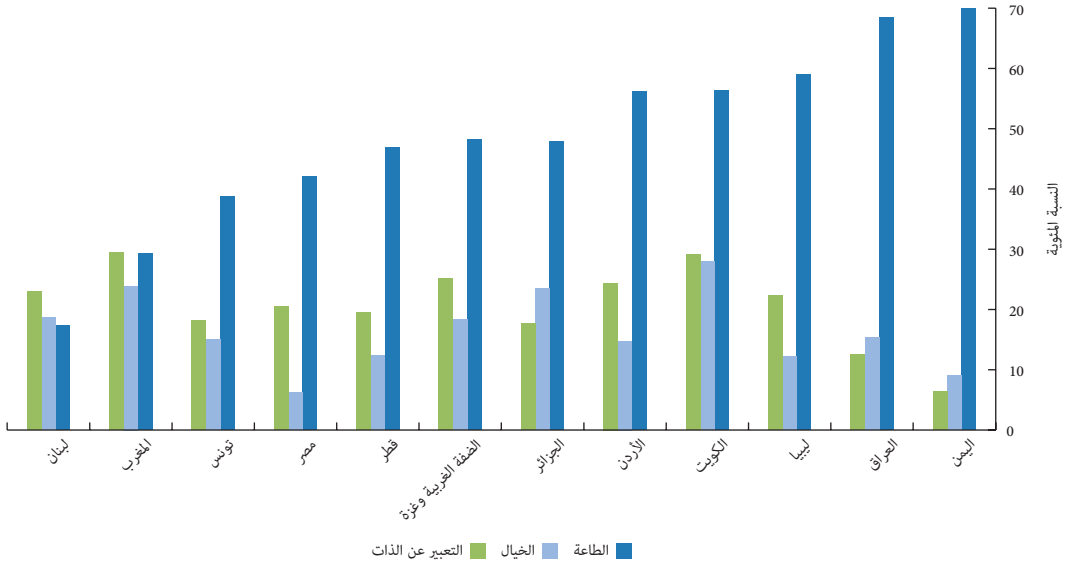
الشكل 3 طلاب الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أكثر عرضة لأن يُطلب منهم حفظ الدروس

نسبة طلاب الصف الثامن المطلوب منهم حفظ الحقائق والمبادئ العلمية كل درس تقريبًا، *2015*



المصدر: مولس وآخرون 2016.

الشكل 4 تلعب الطاعة دوراً مركزياً في تعليم الأطفال في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا
نسبة المشاركين في الاستقصاء الذين ذكروا الطاعة أو الخيال أو التعبير عن الذات كمزايا مهمة بشكل خاص يمكن تشجيع الأطفال على تعلمها في المنزل



المصدر: مسح القيم العالمية، الموجة 6 (2010-14)، مقتبس من إنغلهارت وآخرين (2014).
ملاحظة: استخلصت هذه النتائج عن السؤال التالي: "إليك قائمة من المزايا التي يمكن تشجيع الأطفال على تعلمها في المنزل. أي منها، إن وجدت، تعتبرها مهمة بشكل خاص؟ يرجى اختيار ما يصل إلى خمسة "وتضمنت الإجابات المحتملة المزايا التالية: الاستقلال، والعمل الشاق، والشعور بالمسؤولية، والخيال، والتسامح، واحترام الآخرين، والادخار/توفير المال والأشياء، والإصرار/المثابرة، والإيمان الديني، وعدم الأنانية، والطاعة، والتعبير عن الذات.

سياسة ما، ولكن لم تُوضع الإمكانية أو الموارد اللازمة لتنفيذ الوظائف اللامركزية على المستوى الإقليمي والمدرسي؛ فلم تُمنح الاستقلالية، مثلاً، في الأكاديميات الإقليمية للتعليم والتدريب في المغرب (AREF) إلّا لإدارة بعض القرارات اللوجستية والمالية على أساس المبادئ التوجيهية التي قدمتها الحكومة المركزية (البنك الدولي 2015-ج).

لا توجد صيغة سحرية لتحقيق توازن بين السيطرة المركزية والاستقلالية في التعليم؛ وهذا يعني أن يُحدد التوازن في سياق كل بلد ووفق طبيعته؛ إذ يلعب كل من الحجم والجغرافيا وتوزيع السكان أدوارًا مهمة في القرار، ويتمثل الأمر الأهم بإيجاد توازن بين تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات الفاعلة المؤسسية (مثل الحكومة المركزية والحكومة المحلية والمجتمعات المحلية) وتحديد موقع التأثير على العمليات التعليمية والآليات المستخدمة لتوجيه النظام (البنك الدولي 2005). بعبارة أخرى، يجب أن يعكس التوازن بين السيطرة المركزية والاستقلالية الأدوار والمسؤوليات لكل من الحكومة المركزية بمقابل الحكومة المحلية من ناحية، والسلطة والمساءلة السياسية مقابل السلطة والمساءلة المهنية من ناحية أخرى.

ويمكن أن تقيّد محدودية الاستقلالية على مستوى المدرسة والفصل الدراسي جهود مديري المدارس والمعلمين في الإجراء الاستباقي حول عملية التعلم، وقد تمنعهم من تحمل مسؤولية نواتج تعلم الطلاب إذا كانوا يعتبرون أنفسهم مجرد منفذين للنهج المركزي لا أكثر (أكاري 2014). وبناء على ذلك يتحمل المعلمون، في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مسؤوليات أقل بكثير في اتخاذ القرارات من نظرائهم في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). انظر الشكل 5. وقد وجدت دراسات أجريت في الجمهورية الإسلامية الإيرانية والأردن والكويت أن السلطات المركزية تفرض سيطرة صارمة على محتوى المناهج الدراسية وممارسات التعليم؛ بحيث إنه لم يُترك سوى القليل من الاستقلالية للمعلمين (أفشار ودوستي 2016؛ الياسين والمسيلم 2015؛ نماغي 2009).

وتضر محدودية الاستقلالية بين المعلمين بالرضا الوظيفي وتنمية مهارات الطلاب، ويعود ذلك جزئياً إلى أنها تعوق قدرة المعلمين على التعليم على المستوى المناسب لطلابهم، الذي يعد عنصرًا بالغ الأهمية في التعليم الفعال. (إيفانز وبوبوفا 2015). كما تحد أيضًا محدودية الاستقلالية في توظيف المعلمين وتسكينهم على مستوى المنطقة والمحافظات والمدارس من القدرة على مطابقة خصائص المعلم مع احتياجات التعليم بشكل أفضل.

ويرتبط قدر أكبر من الاستقلالية في مؤسسات التعليم العالي عموماً بأداء أفضل (أغيون وآخرون 2009؛ البنك الدولي 2011). مع ذلك، لا تتمتع معظم الجامعات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلا باستقلالية غاية في المحدودية للغاية يتعلق بالأمور الدراسية والتوظيفية والمالية. قام البنك الدولي في عام 2012 بتحليل مرجعي لمقارنة ممارسات الحوكمة/الإدارة الرشيدة في 100 جامعة في الجزائر ومصر والعراق ولبنان والمغرب وتونس والضفة الغربية وغزة (البنك الدولي 2013-ج). وسجلت درجات منخفضة جداً من الاستقلالية المؤسسية في الجامعات الحكومية؛ إذ تتخذ الحكومة المحلية أو المركزية قرارات بشأن أمور من قبيل البرنامج الدراسي وتوظيف أعضاء الكلية وجمع التبرعات، بينما كانت تتمتع

الجامعات الخاصة، في المقابل، باستقلالية أكبر بكثير في جميع البلدان السبعة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي شاركت في الدراسة الاستقصائية (البنك الدولي 2013-ج). ويبدو أن درجة الاستقلالية، بحسب دراسة استقصائية متابعة أجريت في عام 2016، لم تتغير كثيراً سواء في الجامعات الحكومية أو الخاصة (البنك الدولي 2017-ب)[6]. وتكشف المقارنة بين التقييم الذاتي والنتائج الفعلية، بصورة مثيرة للاهتمام، أن المؤسسات الحكومية كانت تتصور أن درجة استقلاليتها أعلى من الواقع بحسب نتيجة التقييم الخارجي، في حين أن الجامعات الخاصة لديها تصور أكثر دقة عن قدر الاستقلالية فيها (البنك الدولي 2017-ب).

يجب إتاحة الفرصة أمام القدرات والموارد وآليات المساءلة لتحقيق قدر أكبر من الاستقلالية على المستوى اللامركزي. وعندما يتم الجمع بين الاستقلالية والمساءلة بشكل وثيق، فإنهما ترتبطان عموماً بأداء طلابي أفضل (OECD 2011 -أ)، كما أن المدارس التي تتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية إزاء محتوى التعليم وتقييم الطلاب وتخصيص الموارد تؤدي أداءً أفضل عموماً مقارنة بالمدارس التي تتمتع بقدر أقل من الاستقلالية. ويتعين، في نهاية المطاف، على النظم المدرسية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إيجاد توازن بين السيطرة والاستقلالية؛ وهو من شأنه دعم التعلم على أفضل وجه، وتزويد المدارس بالموارد الكافية والمرونة اللازمة يدعم تحقيق أهداف طموحة لتعلم الطلاب.

التقليد والحداثة

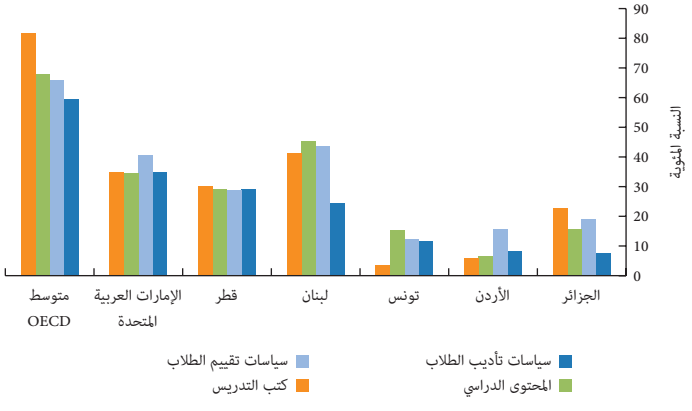
يتمثل أكبر تحدٍّ يواجه منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بحسب بعض العلماء، في مواءمة الاحتياجات التنموية للعالم الحديث مع الواجبات السلوكية في المجتمع الديني؛ مما يؤدي إلى التوتر بين الحداثة والتقليد (كوك 2000). وقد يؤدي التركيز على التقليد مقابل الحداثة أو قوى التغيير إلى صراعات بين العناصر المختلفة داخل عمليات التعليم (ماسيالس وجرار 1987)، ويمكن التعبير عن هذا التوتر عن طريق تعريف التعليم وأغراضه. وتأتي كلمة تعليم باللغة العربية من كلمة الأصل عِلْم. وجمع كلمة علم هو عُلُوم، بمعنى العلوم الطبيعية. وتشمل كلمة تعليم كلاً من التعلم والتعليم؛ بمعنى اكتساب المعرفة أو العلوم وتوفيرها. وثمة كلمة أخرى باللغة العربية تعبر عن التعليم، هي كلمة تربية، التي تشير إلى التعليم بمعنى التنمية أو التنشئة. وتعني كلمتها الأصل رَبّى ونشّأ ورعى. كلمة التعليم وكلمة التربية لهما معانٍ شبيهة بمعنى الكلمة اللاتينية *educere* – التوجيه والتدريب، وكلمة *educare*، بمعنى التربية والتأديب (باس وغود 2004؛ كوك 1999).

وتقع في جوهر النقاش حول التقليد والحداثة مسألة المدى الذي يجب أن يركز فيه التعليم على اكتساب العلم أو العلوم (التعليم) مقابل اكتساب القيم (التربية)، وينعكس هذا السؤال في التغييرات في الأسماء المعطاة لوزارات التعليم في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مع مرور الزمن. فقد تحولت الأسماء ما بين وزارات التربية ووزارات التعليم؛ إذ استقرت بعض البلدان على الاسمين كوزارات التربية والتعليم[7]. وعندما أسست وزارات التعليم في معظم بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بعد الاستقلال في منتصف القرن العشرين، كانت تسمى وزارات المعارف؛ أي جمع المعرفة بمعنى العلم. بدأت مصر، على سبيل المثال، بتسمية الوزارة وزارة المعارف، ثم تحولت إلى وزارة التعليم، وأصبحت تحمل اسم وزارة التربية والتعليم حالياً. وجاء التغيير بشكل قرار متعمدٍ خلال فترة ولاية الرئيس جمال عبد الناصر، الذي اعتبر أن التعليم بمثابة العملية المطلوبة لتكوين الشخص الكامل وتشكيل الهُويّة المصرية (موقع الاهرام 2015).

تتشكل القيم والمبادئ الواردة في التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من خلال الخطابات الوطنية التي تهيمن عليها عادةً النخب ومجموعات السلطة. وتتحول الفصول الدراسية والمناهج إلى المنصات التي يتم عليها الصراع بين الحداثة والتقليد. ولا ينتشر التوتر السائد بين التقليد والحداثة في تعريف الهدف من التعليم في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا فحسب، بل جاهدت البلدان في مختلف أرجاء العالم على مر التاريخ أيضًا لتحقيق التحديث مع الحفاظ على أعرافها الثقافية وقيمها وتقاليدها؛ بحيث كان التعليم آلية في تحقيق ذلك. وعندما قامت حكومة ميجي في اليابان (1868–1912) بتنفيذ إصلاحات قائمة على النماذج الغربية للتعليم، خشي اليابانيون من فقدان هويتهم وقيمهم الوطنية، وقد أدت هذه المخاوف إلى إصدار صيغة الإمبراطورية المُجدّدة للتعليم في عام 1890، التي شددت على القيم اليابانية والفضائل الكونفوشيوسية. فحافظت سياسة التعليم في اليابان، منذ ذلك الحين، على التوازن بين الاحتفاظ بالقيم اليابانية التقليدية وتكييف بعض الجوانب من أفضل نُظم التعليم في العالم (OECD 2010). وكان عالم الاقتصاد البريطاني إرنست فريدريك شوماخر قدّم في السبعينيات من القرن الماضي طرحًا مفاده أن الغرض من التعليم هو نقل القيم "التي ننظر من خلالها إلى العالم ونفسره ونجربه"، وأن العلم "ليس بإمكانه أن ينتج أفكارًا يمكننا العيش على مسارها... فإنه غير قابل للتطبيق بشكل كامل على سير حياتنا أو على تفسير العالم" (شوماخر 1973)، واعتقد أيضًا أنه لا يوجد أي قيمة للتعليم إذا لم ينقل قناعات أساسية. ويمكن، بعبارة أخرى، فهم الغرض منه بشكل أفضل ليس كتعليم، بل كتربية.

الشكل 5 يتمتع المعلمون في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بقدر أقل من الاستقلالية مقارنة بنظرائهم في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

نسبة الطلاب في سن الـ *15* الملتحقين في مدارس يتحمل المعلمون فيها مسؤولية كبيرة عن القرارات التعليمية *(PISA 2015)*



المصدر: OECD-أ 2016.
ملاحظة: OECD = منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ PISA = البرنامج الدولي لتقييم الطلبة.

تأسست القيم التقليدية والمعتقدات الأساسية لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على دين الإسلام، الذي يمثل أساس الهُويَّة الوطنية[8]، وتقع هذه القيم والمعتقدات في جوهر التعليم؛ إذ إن النسبة التي تخصص للتعليم الديني من وقت الدراسة في معظم بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أعلى بكثير من متوسط الوقت الذي تمضيه بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) على التعليم الديني والأخلاقي والمعنوي (انظر الشكل 6). على سبيل المثال، استنادا إلى أحدث المعلومات المتاحة، يمضي الطلاب في المملكة العربية السعودية والمغرب وعُمان والعراق والكويت والبحرين والإمارات العربية المتحدة والجمهورية اليمنية أكثر من ضعف متوسط الوقت في بلدان OECD البالغ 5 في المائة. كما يعكس التعليم الديني ممارسات التدريس التقليدية التي تركز على التحفيظ. ويمكن ربط أسس التعلم التلقيني في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالتقليد الشفوي عند العرب القائم من عهود ما قبل الإسلام، والذي استُخدم لاحقًا أيضًا للحفاظ على التعاليم الإسلامية ونشرها.

ويعود الأمر إلى البلدان نفسها في تحديد القيم التي تريد إعطاءها لمواطنيها، غير أنه من المهم إدراك ما ينطوي عليه ذلك من مبادلات في توزيع الوقت بين المجالات الدراسية وزيادة الوقت المخصص لمجال على حساب مجال آخر؛ إذ إن زيادة وقت الدراسات الدينية يقلل من الوقت المخصص لمجالات أخرى مثل الرياضيات والعلوم. ومن المهم أيضًا إدراك تأثير الأساليب التقليدية للتدريس على التعلم؛ فقد واجهت محاولات إصلاح نظام التعليم في العديد من البلدان المعارضة باعتبارها محاولة لتغيير الشخصية الوطنية، وأثار إدخال الإصلاحات على المناهج في الأردن، مثلاً، غضباً شعبياً، تمثل في إثارة الجماعات الدينية الملتزمة بشكل رئيس، والتي وصف أعضاؤها الإصلاحات بأنها محاولة للنيل من قيم المملكة وشخصيتها الإسلامية (Kirdar 2017). احتجت جماعات مختلفة في الكويت بشكل مماثل على الإصلاحات المنهجية الجارية باعتبارها فرضاً للمفاهيم المستوردة.

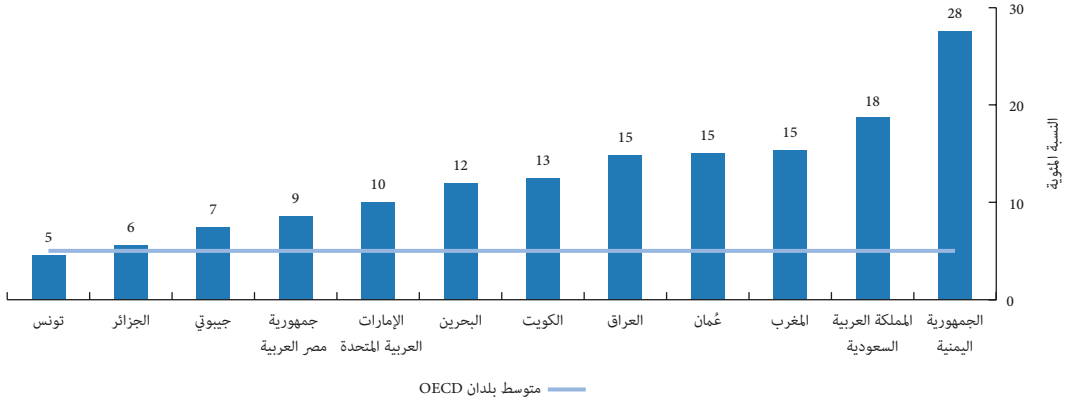
ولا تعني الحداثة بالضرورة استيراد نموذج محدد، ولكنها ترتبط في العديد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالنماذج والنهج الغربية، ويستخدم مؤيدو التغيير ومعارضوه على حد سواء هذا الارتباط لتعزيز مصالحهم الخاصة؛ إذ إن عملية التحديث هي في الأساس العملية التي تتطور من خلالها الأعراف الاجتماعية وتتجدد، ويمكن أن تتخذ الحداثة أشكالاً متعددة؛ فلا تتمثل المسألة في استبدال التقليد ليحل شكل من أشكال الحداثة محله، بل إنها مسألة فسح المجال لمراجعة الممارسات والأعراف التقليدية التي تعوق إمكانات التعليم، والانخراط في عملية تجديدها. فلا مفر من الحداثة مع تغيّر العالم. وتحتاج بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى تزويد طلابها بالمعرفة والمهارات والقيم اللازمة للتفاعل مع العالم المتغير، والتكيف معه، والنجاح فيه.

هناك حاجة إلى إطار جديد لتحقيق إمكانات التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

تحتاج منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ـ من أجل تحقيق إمكانات التعليم ـ إلى معالجة التوترات الأربعة وإنشاء نظام تعليمي يهيئ جميع الطلاب لمستقبل مثمر وناجح؛ أي نظام يمتاز بالحداثة والمرونة ومن شأنه أن يعزز ثقافة تتسم بالتميز والإبداع، فضلاً عن استعانته بالتقنيات المُعَطِّلة (disruptive technologies)؛ نظام يعتمد نُهجًا حديثة حتى يوفر للشباب المهارات المطلوبة لتحديد مساراتهم الحياتية والتكيف مع التغيرات المحلية والوطنية والعالمية. وأخيرًا، يكون نظامًا قائمًا على رؤية وطنية موحدة، ويتصل بأهداف التنمية الشاملة للبلد، ويتحمل المجتمع بأكمله مسؤولية ضمان نجاحه. تحتاج منطقة

الشكل 6 تكريس الكثير من الوقت للتربية الدينية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

نسبة الوقت التعليمي المخصص للتربية الدينية في الصف الأول ابتدائي



المصدر: OECD-أ 2017: توسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (يشير إلى جميع صفوف المدرسة الابتدائية)؛ اليونسكو قاعدة بيانات العالم عن التعليم الطبعة السابعة 2011 – 2010: الجمهورية اليمنية (2004)؛ عُمان (2004)؛ العراق (2011)؛ الكويت (2004)؛ البحرين (2004)؛ جيبوتي (2008)؛ المغرب (2016)؛ الجزائر (2004)؛ تونس (2008)؛ المملكة العربية السعودية والمغرب ومصر والإمارات العربية المتحدة (2016).

ملاحظة: OECD = منظمة التعاون الاقتصادي و التنمية

الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ـ حتى تنهض بمسؤولية إنشاء مثل هذا النظام ـ إلى أن تعتمد إطارًا جديدًا للتعليم، يتضمن دفعًا متناسقًا نحو التعلم، وجذبًا واسعَ النطاق للمهارات، وميثاقًا جديدًا للتعليم (انظر الشكل 7). وتصف الأجزاء المتبقية من هذا التقرير الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذا الإطار.

ويبرز تقرير عن التنمية في العالم 2018، صادر عن البنك الدولي، في سياق هذا الجهد، أزمة التعلم العالمية (البنك الدولي *2018*-ه)، ويلقي الضوء على أبعاد الأزمة، ويقترح طريقاً إلى الأمم ينسجم جيدًا مع إطار الدفع والجذب والميثاق الموصوف هنا، كما يعزز أهمية تعاون جميع الجهات المعنية معاً لتعزيز التركيز على التعلم والمهارات (انظر الإطار 2).

الدفع نحو التعلم

التركيز على التعلم، وليس على ارتياد المدرسة فقط

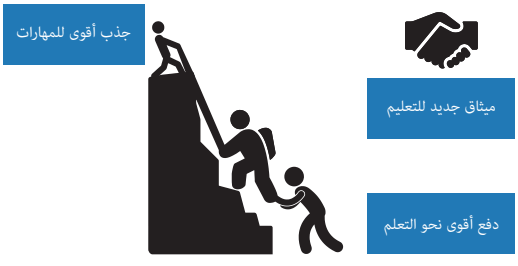
لا تتحقق إمكانات التعليم إلّا عندما يقدم المهارات والمعرفة التي تشكل رأس المال البشري، ويتحدد اكتساب المهارات في الواقع من خلال مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي (انظر الشكل 8)، وليس سنوات الدراسة (بارو ولي 2013؛ هانوشيك وويزمان 2008؛ البنك الدولي 2018-هـ)

لقد نجحت منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في توفير المدارس والدراسة؛ وتحتاج الآن إلى أن تحقق التعلم الفعلي ضمن عملية الدراسة، وقد ارتفع عدد سنوات الدراسة في جميع أرجاء الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بحيث بلغ المتوسط في بلدان عدة ما يقارب دورة كاملة من التعليم الابتدائي والثانوي. ولكن عندما تُؤخذ نسبة التعلم في الاعتبار، يقل عدد السنوات الدراسية الفعالة عن عدد السنوات الفعلية بمقدار 2.9 سنة في المتوسط؛ أي إن التعليم المفقود في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يساوي ثلاث سنوات تقريبًا بسبب ضعف جودته؛ فقد أكمل الشباب البالغون في الأردن، على سبيل المثال، في عام 2010، 11 سنة من الدراسة في المتوسط، كما الحال في نيوزيلندا وكازاخستان (انظر الشكل 9). ولكن عند نسبة التعلم في الاعتبار، حقق الأردن معدل تعلم أقل من المعدل في نيوزيلندا وكازاخستان بمقدار ما بين سنتين وثلاث سنوات.

تتجلى أزمة التعلم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في جميع المراحل الدراسية الابتدائية والثانوية وفي مختلف المجالات الدراسية. لم يقترب أي بلد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من المعدلات الوسيطة الدولية للنسبة المئوية من الطلاب الذين استوفوا مستوى المعيار الدولي المرجعي المنخفض في دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة (PIRLS). اُنظر الجدول 1. وأظهر 42 بالمائة فقط من طلاب الصف الثامن في مصر معرفة أساسية للعلوم. وحقق 36 بالمائة فقط من طلاب الصف الرابع في المغرب الحد الأدنى من مستويات معرفة القراءة والكتابة. ويتأخر الطلاب في سن الـ15 في الجزائر والأردن ولبنان وقطر وتونس والإمارات العربية المتحدة بمقدار سنتين إلى أربع سنوات دراسية في المتوسط عن طلاب البلدان الأعضاء في منظمة OECD في تطبيق المعرفة والكفاءة في القراءة والرياضيات والعلوم على المواقف اليومية الواقعية وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) لعام 2015. وجدت الجزائر ولبنان في أثناء أول اشتراك لهما في البرنامج PISA عام 2015 أن أكثر من ثلثي طلابهما لم يستوفوا مستوى الكفاءة الأساسية في العلوم والقراءة والرياضيات.

تستدعي النتائج المتدنية للتعلم في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا دفعة عبر عدة جوانب من عملية التعليم، ويجب أن تركز هذه البلدان على سبعة مجالات أساسية حتى تكفل الدفع نحو التعلم:

الشكل 7 **"الدفع والجذب والميثاق": عرض إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**



المصدر: البنك الدولي

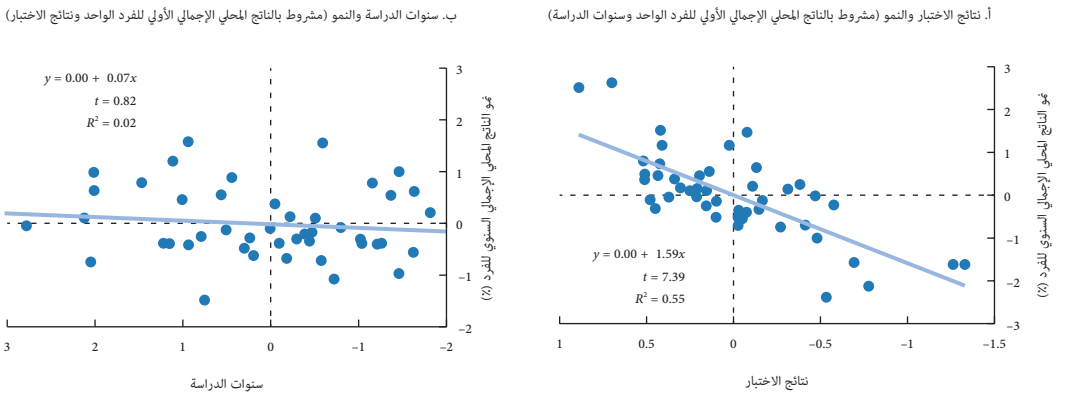
الإطار 2 **تقرير عن التنمية في العالم 2018: التعلُّم لتحقيق الدور المُنتظر من التعليم**

التعليم المتدني ليس أمرا حتميا في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل؛ إذ إنه عندما يوضع تحسين التعلم من ضمن الأولويات، يمكن تحقيق التقدم الكبير، كما تبين حالات النجاح التي تحققت، من مثل حالة جمهورية كوريا. ومن أجل تحقيق أداء أفضل، يجب على الأمة: (1) تقييم التعلم لجعله هدفًا جديًا؛ (2) العمل على أساس الأدلة لجعل المدارس تخدم جميع المتعلمين؛ (3) مواءمة الجهات الفاعلة لجعل النظام بأكمله يخدم التعلم. ويمكن لهذه السياسات الإجرائية الثلاث، جنباً إلى جنب، أن تحقق نظامًا تتماسك فيه العناصر بعضها مع بعض وتتواءم كل الجهود مع هدف التعلم. والمردود من هذه الجهود هو التعليم الذي يحقق أهداف النمو والتنمية. باشرت بلدان المنطقة في التحرك في هذا الاتجاه بإحضار أعداد كبيرة من الأطفال والشباب إلى المدارس، وحان الوقت الآن لتحقيق وعد التعليم من خلال تسريع التعلم للجميع.

المصدر: البنك الدولي 2018-هـ.

الشكل 8 الأمر الأهم للنمو هو المهارات

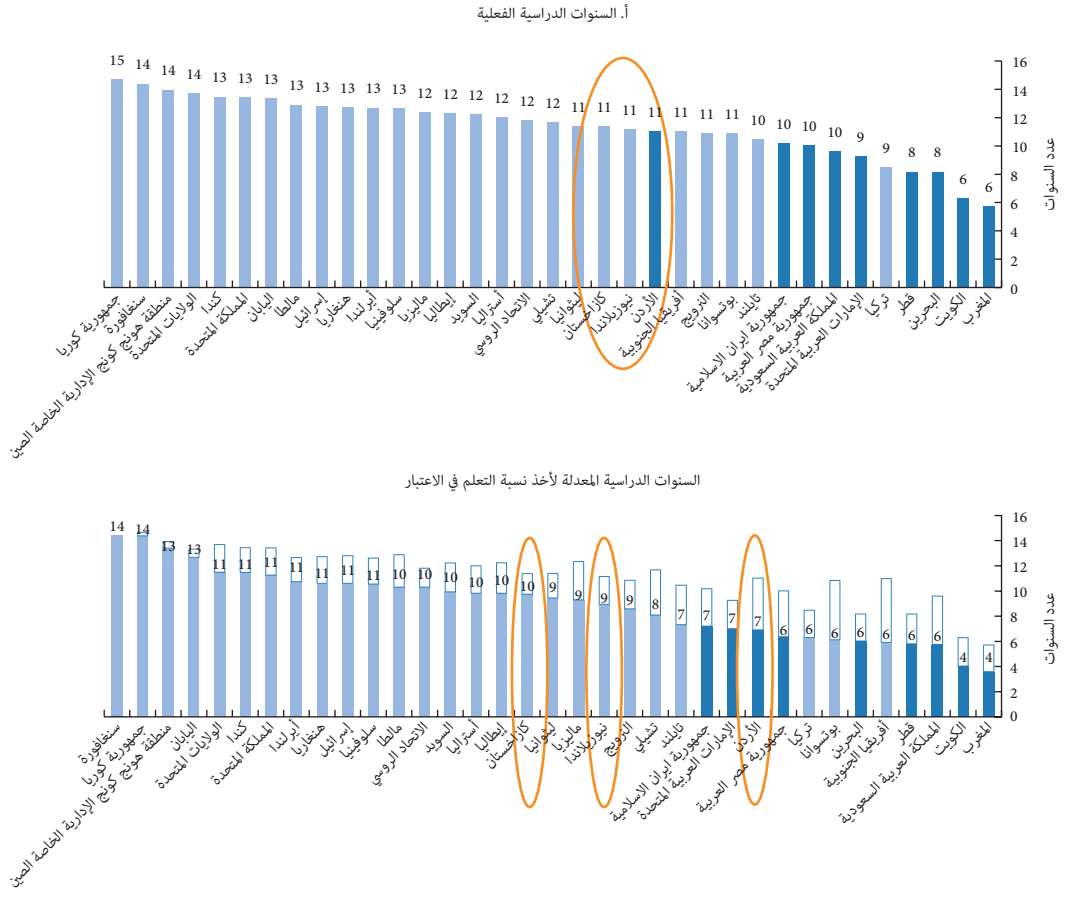
متوسط النمو السنوي للفرد في الناتج المحلي الإجمالي، *1970-2015*، بحسب نتائج الاختبار، وسنوات الدراسة المكتملة، والناتج المحلي الإجمالي الأولي للفرد



المصدر: تقرير عن التنمية في العالم 2018، الشكل 1.5 (البنك الدولي 2018-هـ).

الشكل 9 عند أخذ التعلم في الاعتبار، ينخفض عدد السنوات الدراسية الفعالة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشكل كبير

سنوات الدراسة الفعلية والمعدلة لأخذ نسبة التعلم في الاعتبار عند الشباب المراوحة أعمارهم بين 25 و29 عامًا



المصدر: البنك الدولي 2018، قائم على بيانات عام 2010 من بارو ولي (2013) وTIMSS عام 2015 (مولس وآخرون 2016).
ملاحظة: لأغراض هذا الرسم التوضيحي، تم تعديل سنوات الدراسة باستخدام نتائج الرياضيات للصف الثامن من دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2015. تمت مقارنة النتائج بنتائج سنغافورة (كونها النظام الاقتصادي في أعلى النتائج).

الجدول 1 تأتي بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من بين أدنى النتائج في تقييمات الطلاب

النسبة المئوية من الطلاب الذين استوفوا مستوى المعيار الدولي المرجعي المنخفض في *TIMSS* لعامي 2011 و2015، وفي *PIRLS* لعام *2016*

الرياضيات					
الصف الرابع			الصف الثامن		
	2011	*2015*		*2011*	*2015*
الوسيط الدولي	90	93	**الوسيط الدولي**	75	84
البحرين[أ]	67	72	البحرين[أ]	53	75
الإمارات العربية المتحدة[أ]	64	68	الإمارات العربية المتحدة	73	73
جمهورية إيران الاسلامية	64	65	لبنان	73	71
قطر[أ]	55	65	جمهورية إيران الاسلامية[أ]	55	63
عُمان[أ]	46	60	قطر[أ]	54	63
المملكة العربية السعودية[ب]	55	43	عُمان[أ]	39	52
المغرب[أ]	26	41	جمهورية مصر العربية	لا ينطبق	47
الكويت[ب]	30	23	الأردن[ب]	55	45
			المغرب[أ]	36	41
			الكويت	لا ينطبق	37
			المملكة العربية السعودية[ب]	47	34

العلوم					
الصف الرابع			الصف الثامن		
	2011	*2015*		*2011*	*2015*
الوسيط الدولي	92	95	**الوسيط الدولي**	79	84
البحرين	70	72	الإمارات العربية المتحدة	75	76
الإمارات العربية المتحدة[أ]	61	67	البحرين[أ]	70	73
قطر[أ]	50	64	جمهورية إيران الإسلامية[ب]	79	73
جمهورية إيران الإسلامية[ب]	72	61	عُمان[أ]	59	72
عُمان[أ]	45	61	قطر[أ]	58	70
المملكة العربية السعودية[ب]	63	48	الأردن[ب]	72	63
المغرب[أ]	16	35	لبنان	54	50
الكويت[ب]	37	25	الكويت	لا ينطبق	49
			المملكة العربية السعودية[ب]	68	49
			المغرب[أ]	39	47
			جمهورية مصر العربية	لا ينطبق	42

القراءة		
الصف الرابع		
	2011	*2016*
الوسيط الدولي	95	96
الإمارات العربية المتحدة[أ]	64	68
قطر[أ]	60	66
جمهورية إيران الإسلامية[ب]	76	65
المملكة العربية السعودية	65	63
عُمان[أ]	47	59
المغرب[أ]	21	36

المصدر: مارتن وآخرون 2016؛ مولس وآخرون 2016، 2017.

ملاحظة: لا يمكن مقارنة المعدلات الوسيطة الدولية لعامي 2011 و2016؛ لأن مجموعة البلدان المشاركة تختلف من عام إلى آخر. لم تشارك مصر والكويت في TIMSS للصف الثامن في عام 2011؛ لذلك تُركت الخلايا المطابقة لهما فارغة.

أ- زيادة ذات دلالة إحصائية بين عامي 2011 و2015.

ب - زيادة ذات دلالة إحصائية بين عامي 2011 و2015.

1. بناء المهارات الأساسية اللازمة بدءاً من الطفولة المبكرة مروراً بصفوف المدرسة الأولى؛ لتحقيق التعلم والنجاح في المستقبل.
2. الاطمئنان إلى أن المعلمين ومديري المدارس مؤهلون، باعتبارهم أهم المدخلات في عملية التعلم، وأنه يتم اختيارهم بشكل جيد، وتستثمر إمكاناتهم وخبراتهم بجدية وفاعلية، ولا بدّ من تحفيزهم على مواصلة التطوير المهني المستمر.
3. تحديث علم التربية وممارسات التعليم لتعزيز الاستعلام والإبداع والابتكار.
4. معالجة التحدي الخاص بلغة التعليم، بالنظر إلى الفجوة بين العربية المنطوقة (أي العامية) والعربية القياسية الحديثة (أي الفصيحة). فالعلاقة الوثيقة التي تربط بين اللغة والدين والهوية الوطنية تجعل من الصعب تقديم توصية شاملة للمنطقة، وعلى الرغم من أن هذه ظاهرة تشمل المنطقة بأسرها، فإنها تتجلى بطرق ومستويات مختلفة بين بلد وآخر، ومن ثم، يجب معالجتها بصيغة بالغة الخصوصية لكل تطبيق من تقييمات التعلم ومراقبة تقدم الطلاب بانتظام واطراد، والاطمئنان إلى أنهم يتعلمون.
5. منح فرصة التعلم لجميع الأطفال، بغض النظر عن الخلفية والقدرة، وهذا شرط لتحسين نتائج التعلم على المستوى الوطني.
6. الاستعانة بالتقنية لتعزيز جودة التعليم، وتشجيع التعلم بين الطلاب والمعلمين، وإعداد الطلاب للتعامل مع عالم ذي طبيعة رقمية متزايدة.

إعطاء الأولوية للسنوات المبكرة لبناء أسس التعلم

البدء من الطفولة المبكرة

وتعدّ الفترة من قَبْل الولادة إلى ما يقرب من سن الـ 6 سنوات حاسمة لتنمية الأطفال؛ حيث يخضع الدماغ لأكبر قدر من النمو في العمر (بيرلينسكي وشادي 2015؛ هيكمان 2006؛ ليسمان 2002). ويتكون في هذه السنوات كل ثانية أكثر من مليون اتصال عصبي جديد. كما أنه خلال هذه الفترة، تتشكل لبنات البناء الأساسية للدماغ وتحفز بيئة الطفل نمو الدماغ (مركز الطفل المتنامي 2009؛ شونكوف وغارنر 2012). وتعتبر بيئات الأطفال وتجاربهم المبكرة، ولا سيّما تجارب التربية الوالدية، من العوامل الرئيسة التي تسهم في نموهم الإدراكي المبكر (باكسون وشادي 2007). وتدخلات التوعية الوالدية والتدخلات التنموية، ولا سيّما تلك التي تستهدف الأطفال المحرومين، من شأنها أن تنتج آثارًا كبيرة (ويمكن القول إنها الأكبر) على رأس المال البشري (حمداني وآخرون 2006؛ هيكمان 2006؛ تيمبل ورينولدز 2007)، ويمكن أن تؤدي برامج تنمية الطفولة المبكرة (ECD)، بما في ذلك البرامج والمراكز المنزلية والتعليم ما قبل الابتدائي (رياض الأطفال)، دوراً مهمًّا في تراكم رأس المال البشري قبل المدرسة الابتدائية. ولكن يعتمد تأثير برامج تنمية الطفولة المبكرة على جودتها، وقد يكون هذا التأثير أكبر بالنسبة للأطفال المحرومين (بيرلينسكي، غالياني، وغيرتلر 2009؛ بيرلينسكي، غالياني، وماناكوردا 2008؛ بجوين وآخرون 2013؛ هزاريكا وفيرن 2013؛ يونغ وحسن 2014؛ تيمبل ورينولدز 2007؛ فيغاس وسانتيبانيز 2010).

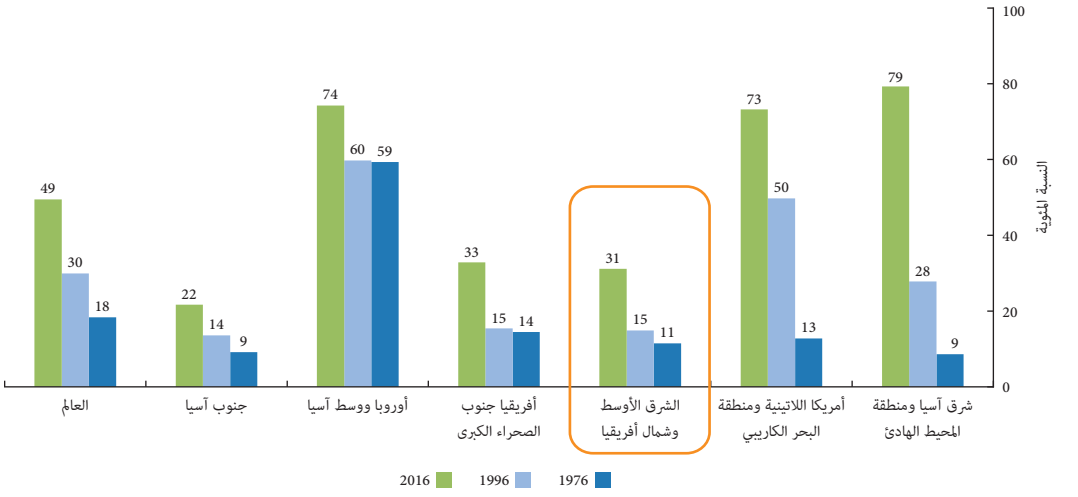
ونظرًا لأهمية التنمية المبكرة فإنه يمكن تحقيق أكبر مردود من الاستثمار العام في التعليم، وأكثره فعالية من حيث التكلفة يكون في المراحل المبكرة من الحياة؛ فقد حققت الاستثمارات التي تمت خلال السنوات المبكرة العائد الأكبر من حيث الإنتاجية المستقبلية من خلال إرساء الأساس للمهارات المعرفية والاجتماعية (البنك الدولي 2018-أ). وإذا لم يكن النمو التنموي، في المقابل، مدعومًا من سن مبكرة، فقد يصل الأطفال إلى المدرسة متأخرين بشكل كبير عن أقرانهم، وقد تكون تكاليف الفرصة البديلة عالية لتعويض المفقود في السنوات اللاحقة من خلال التعليم العلاجي، وتحتاج الحكومات إلى التوسع في إتاحة برامج عالية الجودة للتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تشمل التغذية والصحة وبرامج توعية الوالدين في المرحلة السابقة للولادة وللمواليد، وكذلك التحفيز الاجتماعي العاطفي والمعرفي حتى تتحقق الاستفادة الكاملة من العوائد المرتفعة للاستثمار في تنمية الطفولة المبكرة.

ومن الملاحظ أن منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لم تستثمر بشكلٍ كافٍ في تنمية الطفولة المبكرة؛ لذلك يأتي معظم الأطفال إلى المدرسة لأول مرة غير مستعدين للتعلم. وتبلغ نسبة الالتحاق الإجمالي بمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي 31 بالمائة فقط؛ أي أقل من نسبة الالتحاق في العديد من المناطق الأخرى، مع وجود اختلافات كبيرة بين بلد وآخر (انظر الشكلين 10 و11). فضلاً عن ذلك، سجلت منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أقل معدل لتوفير التعليم الحكومي في مرحلة ما قبل الابتدائي؛ حيث يسجل 29 بالمائة فقط من الالتحاق بمرحلة ما قبل الابتدائي في البرامج الحكومية مقارنة بـ 71 بالمائة في برامج ما قبل المدرسة أو الحضانات الخاصة (الكوقلي وكرافت 2015).

ولا يكفي توسيع نطاق تغطية برامج تنمية الطفولة المبكرة فحسب، ولكن جودة هذه البرامج هي الأمر الأهم أيضًا. وتتمكن برامج تنمية الطفولة المبكرة عالية الجودة من تعزيز النمو الفكري والاجتماعي للأطفال؛ مما يهيئهم لدخول المدرسة الابتدائية على استعداد للتعلم (هيكمان 2006). وتشير الأدلة الوافية إلى أن برامج التعليم ذات الجودة في مرحلة ما قبل المدرسة والموجهة بشكل خاص إزاء الأطفال المحرومين تؤثر بشكل إيجابي على مستويات دخل المستفيدين، بل تحد من معدلات الجريمة (إلانغو وآخرون 2015؛ شوينهارت وآخرون 2005)، كما أن هذه البرامج أكثر فعالية من حيث التكلفة من التدخلات التعليمية الأخرى مثل تقليل كثافة الفصول، وتساعد في سد الفجوات في الأداء من حيث عوامل الوضع الاجتماعي الاقتصادي، والعرق، والأصل الجغرافي (جليو 2013؛ هيكمان 2006).

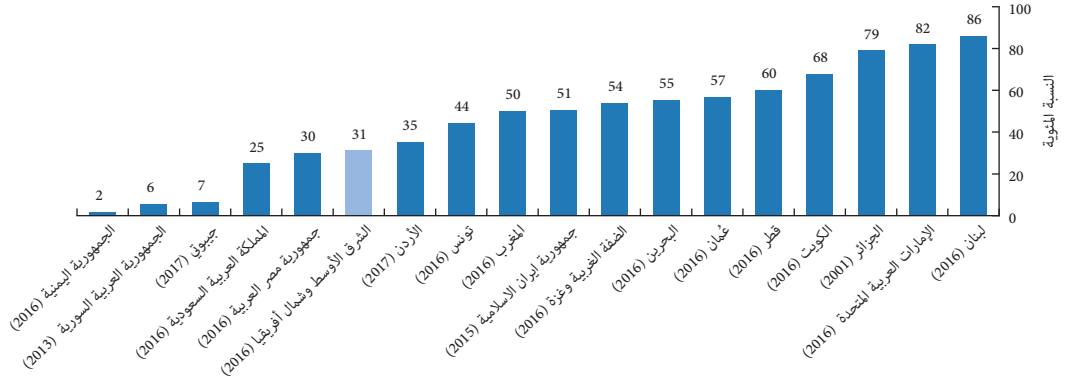
وينبغي لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تسريع وتيرة التوسع في إتاحة برامج التعليم ما قبل الابتدائي عالية الجودة. ومن الصعب تحديد إذا ما كانت الخدمات المتاحة حالياً ذات جودة عالية، ويعود ذلك إلى قلة البيانات المتوافرة حول برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (ECE) القائمة في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ومن المهم أن تركز الحكومات على قياس النتائج التنموية للأطفال وبيئات التعلم المبكر لأجل تحديد العوامل المحركة لجودة التعليم في الطفولة المبكرة في سياقاتها الخاصة؛

الشكل 10 معدلات الالتحاق بمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أقل من معدلات الكثير من المناطق الأخرى
الاتجاهات في نسبة الالتحاق الإجمالي بمرحلة ما قبل الابتدائي، *1976–2016*



المصدر: قاعدة بيانات إحصاءات التعليم EdStats التابعة للبنك الدولي، استناداً إلى بيانات من معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 11 توجد فروق/ تباينات كبيرة في معدلات الالتحاق بمرحلة ما قبل الابتدائي عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا
نسبة الالتحاق الإجمالي بمرحلة ما قبل الابتدائي



المصدر: كل البلدان باستثناء الأردن: قاعدة بيانات EdStats التابعة للبنك الدولي، استناداً إلى بيانات من معهد اليونسكو للإحصاء. الأردن: مركز الملكة رانيا (QRC) في وزارة التربية والتعليم الأردنية (MOE)، أغسطس 2018
ملاحظة: البيانات مقدمة عن أحدث سنة متاحة بين عامي2011 و2017. تم حساب متوسط الشرق الأوسط وشمال إفريقيا باستخدام بيانات عن العام 2016 (على أساس النُظُم الاقتصادية التي قدمت بيانات في تلك السنة).

إذ يمكنها اتخاذ قرارات مدروسة بشأن تجريب برامج التعليم المبكر والارتقاء بها بناءً على الأدلة الدقيقة.

ويعتبر التوسع في التعليم ما قبل الابتدائي الإلزامي في الأرجنتين في التسعينيات مثالاً جيدًا عن كيفية نجاح بلد ما في رفع نواتج تعلم الطلاب في السنوات المبكرة (قبل الصف الثالث). وكشفت دراسة أنه من خلال إضافة سنة واحدة من الدراسة ما قبل الابتدائية في الأرجنتين، زاد متوسط نتائج الاختبار في الصف الثالث بنسبة 8 بالمائة عن المتوسط (بيرلينسكي، غالياني، وغيرتلر 2009). ويمكن عرض أمثلة أخرى عن التميز في توسيع التعليم ذي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة في بعض بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ويُعتبر تعميم التعليم ما قبل المدرسي في الإمارات العربية المتحدة، على سبيل المثال، من أهم مؤشرات الأداء الرئيسة للأجندة الوطنية الطموحة لرؤية الإمارات 2021. وتسير البلاد في طريقها لتحقيق هدف التحاق 95 في المائة من أطفالها في برامج ما قبل المدرسة بحلول عام 2021، أي زيادة بأكثر من 30 نقطة مئوية منذ تسعينات القرن الماضي (انظر الإطار 3).

ويطور الأطفال مهاراتهم وسلوكياتهم الاجتماعية العاطفية أيضًا خلال سنوات ما قبل المدرسة، وتتشكل مواقفهم من خلال البيئة المنزلية والمدرسية وتفاعلاتهم مع أولياء الأمور والإخوة

الإطار 3 أولوية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الإمارات العربية المتحدة

تعمل الإمارات العربية المتحدة، ضمن هدفها الوطني المتمثل في تطوير نظام تعليم من الطراز الأول، على التوسع في إتاحة برامج ما قبل المدرسة؛ بحيث يحصل جميع الأطفال على أساس متين للتعلم من سن مبكرة. وقد حددت البلاد، كجزء من الأجندة الوطنية الطموحة لرؤية الإمارات 2021، نسبة 95 في المائة هدفاً لالتحاق أطفالها ببرامج ما قبل المدرسة بحلول عام 2021؛ وهي على المسار الصحيح للوصول إلى هذا الهدف. وقد بلغ معدل الالتحاق بمرحلة ما قبل الابتدائي الإجمالي في الإمارات العربية المتحدة 82 في المائة منذ عام 2016. ومن ثم، تقع الإمارات العربية المتحدة في صدارة منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من حيث معدلات الالتحاق بمرحلة ما قبل المدرسة، وتظهر تحسناً هائلاً في معدلات الالتحاق؛ إذ كانت في السبعينيات أقل من 30 في المائة، في حين بلغت في التسعينيات 60 في المائة.

المصدر: العرض للأجندة الوطنية لرؤية الإمارات 2021، http://www.rwadubai.com/media/2578/uae-national-agenda.pdf؛ البنك الدولي، قاعدة بيانات إحصاءات التعليم بيانات (EdStats) التابعة للبنك الدولي.

والأخوات والمعلمين، ويتطورون معرفيًا واجتماعيًا وعاطفيًا من خلال الاشتراك في أنشطة تنموية مع عائلاتهم، وتساعد جميع الأنشطة، من مثل القراءة، واللعب، ومطالعة الكتب المصورة، وترديد الأغاني، وغيرها من الأنشطة ـ الأطفال في النمو والتعلم، وتبين أنه لها صلة إيجابية مع نتائج الاختبار المعرفي لدى الأطفال الصغار وأنها تعزز الاستعداد للمدرسة (الكوقلي وكرافت 2015). وقد أثبتت البرامج المختلفة فعاليتها وقابليتها للتوسع في مساعدة أولياء الأمور على التفاعل مع الأطفال وتعزيز تنميتهم. أشرك مشروع التوعية الوالدية في الأردن الوالدين ومختلف الأطراف المعنية في المجتمع ـ بمن في ذلك القادة الدينيون ـ لزيادة التوعية حول تربية الأطفال بشكل أفضل، وتناول برنامج يستهدف الأمهات في تركيا التفاعلات بين أولياء الأمور والأطفال، وقدم دروسًا حول الانضباط الإيجابي، وأظهرت الوُرش التي ضمت الأمهات والزيارات المنزلية نتائج إيجابية في البرازيل. ويمكن أن تساعد حملات التواصل حول تنمية الطفولة المبكرة عبر وسائل الإعلام المختلفة ـ مثل الراديو والتلفزيون والمطبوعات ـ في الحد من الانضباط الذي يميل إلى العنف وتعزيز تنمية الأطفال (إيكمان وآخرون 2003؛ كاجيتسيباسي، سونار، وبيكمان 2001؛ ناودو وآخرون 2011، الكوقلي وكرافت 2015).

بناء المهارات التأسيسية في السنوات الثلاث الأولى من المدرسة

يلاحظ أن بداية العديد من الأطفال في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بداية ضعيفة لتعليمهم الرسمي؛ بسبب عدم وضعهم على المسار التنموي الصحيح من ناحية مهارات ما قبل القراءة، لهذا لا بُدَّ أن تركز الصفوف الأولى من المدرسة علي هذه المهارات التأسيسية المهمّة في القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية والعاطفية الأساسية؛ إذ إن هذه المهارات تقوم بإرساء الأساس للتعلم طوال حياة الطفل حتى سن الرشد، والأطفال الذين يفتقرون إلى هذه المهارات يواجهون خطر التأخر عن أقرانهم، والانسحاب معنوياً عن المدرسة، ويترتب على ذلك عدم اكتسابهم المهارات الأكثر تطوراً المطلوبة بشكل متزايد في سوق العمل اليوم. وإذا كان الأطفال يفتقرون إلى المهارات التأسيسية التي ينبغي تطويرها في صفوف المدرسة الأولى، فلن يتمكنوا في نهاية المطاف من الاستفادة من الفوائد التي يوفرها التعليم.

ويبقى الكثير من الأطفال في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا غير قادرين على القراءة والكتابة والحساب بعد سنتين أو ثلاث سنوات من التعليم، وقد كشف تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى (EGRA) أن أكثر من طفل من بين كل ثلاثة أطفال ـ في الصف الثاني في كل من العراق والمغرب والجمهورية اليمنية ـ لم يتمكنوا من قراءة حتى كلمة واحدة من النص. انخفضت هذه النسبة بحلول الصف الثالث، لكن ما زال أكثر من طفل واحد من بين كل ستة أطفال غير قادر على قراءة حتى كلمة واحدة من النص بعد أكثر من عامين كاملين من المدرسة (أداة تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى التابعة للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID). وكان لدى أقل من 50 في المائة من طلاب الصف الرابع، في الكويت والمغرب والمملكة العربية السعودية، في 2015 معرفة رياضية أساسية، وهو ما كشف عنه القياس في اختبار TIMSS، بينما أتقن 93 في المائة من طلاب الصف الرابع في جميع البلدان الأخرى المشاركة في الاختبار هذه المهارات الرياضية الأساسية (مارتن وآخرون 2016؛ مولس وآخرون 2016، 2017).

يمكن أن تحدث برامج تحسين القراءة في الصفوف الأولى فرقاً كبيراً؛ فقد وجد استعراض عن 18 برنامج قراءة في الصفوف الأولى أن جميع البرامج تقريباً كانت فعالة، وكان الكثير منها فعالًا من حيث التكلفة (غراهام وكيلي 2018)، وقد بذلت عدة بلدان في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا جهوداً متضافرة وحثيثة لمعالجة المهارات القرائية والكتابية في الصفوف الأولى، وإن تجريب تدخلات الطفولة المبكرة والصفوف الأولى لتحديد التدخلات الناجحة في تعزيز المهارات الأساسية للأطفال يعتبر استراتيجية فعالة لتحقيق أكبر استفادة ممكنة من استعمال الموارد النادرة. كما يمكن أن يسلط قياس نواتج تنمية الطفولة المبكرة ـ عن طريق تقييم معرفة القراءة والكتابة والحساب في الصفوف الأولى ـ مزيداً من الضوء على الدوافع الرئيسة للتعليم المبكر وأن يساعد في تحديد الفجوات في تنمية أهم المهارات التأسيسية من سن مبكرة.

ويمكن أن توجه السياسات التعليمية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لمواءمة التعليم ما قبل الابتدائي مع التعليم الابتدائي، لتعزيز استعداد الأطفال للتعلم، وضمان انتقال الأطفال الصغار بين المراحل بلا عقبات. وقد يعاني الأطفال الصغار من الصعوبة في الانتقال عند دخولهم الفصول الدراسية الابتدائية؛ حيث تستعمل فلسفة تعليمية (أو لغة تعليم) مختلفة أو غير مألوفة؛ إذ إن الانتقال من التعلم التعاوني القائم على اللعب والمرتكز على الطفل، ويعتمد غالباً اللغة الأم إلى التعليم التقليدي المرتكز على المعلم، ويعتمد غالباً اللغة العربية الفصيحة ـ يمكن أن يقوض الآثار الإيجابية حتى لبرامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الأكثر نجاحًا. لذلك، فإن المواءمة بين أساليب التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الابتدائية أمر غاية في الأهمية، ويجب التركيز في الحالتين على أساليب التعليم والتعلم المناسبة من الناحية التنموية. وعلى سبيل المثال تعمل الإمارات العربية المتحدة، على مواءمة الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية مع التعليم ما قبل الابتدائي، الذي يتألف من سنتين من رياض الأطفال؛ لإنشاء دورة شاملة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تشمل جميع الأطفال من أعمار تصل إلى 8 سنوات. وقد بذلت فنلندا ونيوزيلندا ومختلف بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD جهودًا مماثلة في مواءمة التعليم في الطفولة المبكرة مع التعلم في الصفوف الأولى (2012-ب، 2017-ج OECD).

اختيار المعلمين ومديري المدارس الفعالين، وإعدادهم، ودعمهم، وتمكينهم، وتحفيزهم

يؤثر المعلمون ومديرو المدارس الفعّالون بشكل بالغ على تعلم الطلاب وتطلعاتهم التعليمية والمهنية. ويتميز المعلمون الفعالون بإتقان المعرفة في كل من أصول طرق التدريس ومجالاتهم التخصصية، وتكييف ممارساتهم التعليمية وابتكارها لتسهيل التفكير النقدي لدى الطلاب، ودعم تعلم الطلاب ذوي أنماط التعلم المختلفة (هايتاور وآخرون 2011؛ ميتزلر وويزمان 2012؛ 2012-أ OECD). ويؤثر مديرو المدارس على تحصيل الطلاب بشكل قوي وإن كان ذلك بطريق غير مباشر من خلال تفاعلاتهم مع المعلمين وتشكيلهم لثقافة المدارس (بونت، نوشه، ومورمان 2008؛ وبتزيرس وكروغر 2003). وتشير الأدلة إلى أن فعالية المعلمين هي أهم العوامل المتعلقة بالمدرسة التي تؤثر على تحصيل الطلاب (دارلينج هاموند 2000؛ هانوشيك 2005؛ مرشد وشيجوك وباربر 2010)، وتأتي قيادة المدرسة من بين جميع العوامل المدرسية في المرتبة الثانية بعد التعليم داخل الفصل في تأثيرها على تعلم الطلاب (جنسن، داونينغ، وكلارك 2017-أ؛ ليثوود، هاريس، وهوبكينز 2008؛ ليثوود وماسكال 2008).

اختيار أفضل المعلمين ومديري المدارس ودعمهم

من الأهمية القصوى أن تقوم نُظم التعليم بتعيين هؤلاء الرجال والنساء الذين يتميزون بإمكانات كبيرة وتدريبهم ودعمهم ليكونوا معلمين ناجحين وقادة مدارس فعالين، ويجب أن توفر هذه النُظم أيضًا التطوير الوظيفي والتعزيز للمهارات بشكل مستمر لضمان بقاء أفضل المعلمين في الفصول الدراسية والمدارس؛ ليقدموا يقدمون أحدث ممارسات التعليم وبيئات التعلم وأكثرها فعالية.

ويعتبر اجتذاب المرشحين ذوي المؤهلات العالية واختيارهم لدخول البرامج الأولية لتعليم المعلمين الخطوة الأولى في العملية الطويلة الأجل لبناء قوة تعليمية فعّالة (انظر الإطار 4). وتشير الخبرة الدولية إلى أهمية وضع معايير عالية لضمان اختيار أفضل المرشحين للدخول إلى البرامج الأولية لتعليم المعلمين وإتاحة فرصة كافية أمامهم ليحصلوا على الوظائف بعد التخرج (برونز ولوك 2015؛ باربر ومرشد 2007). وتعتمد عملية الفرز الخاصة بالتعليم الأولي للمعلمين، في معظم بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، على نتائج امتحانات التخرج في المدارس الثانوية (البنك الدولي 2015-ب)، ويلاحظ أن الدرجات المطلوبة لقبول الطلاب في كليات التربية تقل عن الدرجات المطلوبة في المجالات الأخرى؛ حيث تبلغ الدرجة المطلوبة من خريجي المدارس الثانوية في امتحان المرحلة الثانوية بمصر للقبول في مجال تخصصات التربية والاداب، مثلًا، 75-85، في حين أنها تبلغ 80-88 للقبول في تخصصات العلوم والرياضيات، و96-98 للقبول في كلية الطب (البنك الدولي 2010). ومع أن نتائج الاختبار ضرورية، فإنها لا تعد أساسًا كافيًا لاختيار أفضل المرشحين لدخول برامج تعليم المعلمين. وتعتبر المعايير الأخرى ـ من مثل الإبداع والتفاعل مع قضايا التعليم والقدرة على العمل بشكل فعال مع الآخرين ـ مزايا مهمة يجب مراعاتها.

ويقوم العديد من بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا برفع معايير الدخول إلى مهنة التعليم عن طريق طلب درجة البكالوريوس، مع رفع بعضها المستوى المطلوب لدرجة الماجستير. ولكن لا تطبق معظم بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا معايير وعمليات التوظيف التي تنظر إلى ما أبعد من الشهادات العلمية لتقوم بتقييم المرشح من حيث معرفة المادة والمهارات التعليمية وغيرها من المهارات؛ فينبغي أن تشير شهادة التعليم إلى معرفة قوية بمحتوى المادة، بالإضافة إلى المهارات التعليمية في توصيل هذا المحتوى بفعالية ومعالجة تحديات تعلم معينة في الوقت نفسه (لوغران، بيري، ومولهال 2012؛ شولمان وشولمان 2004؛ تمز وبول 2010). ولوحظ أنه لم يتطلب سوى 4 بلدان من أصل 10 بلدان مشاركة في TIMSS 2015 من الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ـ أن ينجح المعلمون المرشحون في امتحانات تأهيلية لمنحهم وظائف التعليم (مولس وآخرون 2016).

ويبدأ تطوير القيادة المدرسية الفعالة باختيار مديرين جدد ماهرين، ومن ثم إعدادهم وتجهيزهم تجهيزًا جيدًا. تستخدم معظم بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مجموعة متنوعة من المعايير لاختيار مديري المدارس، كما هو الحال في اختيار المعلمين، وغالباً ما يتم التركيز بشدة على المؤهلات الدراسية والخبرة التدريسية (مولس وآخرون 2016) [2]؛ فيتم في عُمان، مثلاً، اختيار مديري المدارس وفقًا للأقدمية والخبرة في التدريس وإدارة الفصل الدراسي. ويُطلب من مديري المدارس المحتملين في البحرين أن يتمتعوا بخبرة في دور المعلم أو المستشار أو الاختصاصي التعليمي. كما أن بعض مديري المدارس في عُمان والمملكة العربية السعودية حائزون على درجات في القيادة التربوية بالإضافة إلى مؤهلات التعليم. وتمثل برامج التدريب على القيادة المدرسية في لبنان الطريق التحضيري الرئيس ليصبح

الإطار 4 يعتمد اجتذاب أفضل الطلاب إلى مهنة التعليم على السياسات والبرامج الصحيحة

يعتمد اجتذاب أفضل الطلاب إلى مهنة التعليم والاحتفاظ بهم على السياسات والبرامج مثل المنح الدراسية، ومخصصات الرسوم الدراسية، وفرص التقدم والنمو في مهنة التعليم، والرواتب التنافسية وغيرها من المزايا، من مثل المساعدة في الإسكان (البنك الدولي 2013-د)، فضلاً عن تزايد أهمية جذب المرشحين الراغبين في مهنة التعليم بدلاً من استخدامها وسيلةً للحصول على وظيفة في القطاع العام.

وتكون العروض المقدمة للمعلمين في بداية تعيينهم تنافسية في بعض بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ولكن لا ترتفع الرواتب مع مرور الوقت إلا بقدر محدود نسبياً؛ إذ لا يتوقع المعلمون بعد مرور 15 عامًا من حياتهم المهنية أن يحققوا مكسباً إلّا بين 1.2 و1.5 ضعف رواتبهم الأصلية (البنك الدولي 2015-د). وقد تؤثر مثل هذه الجداول للرواتب المنخفضة لمهنة التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا سلباً على مدى جاذبية المهنة للمرشحين الموهوبين، ويمكن أن تؤدي السياسات التي تعالج ضغط الأجور في هذه الحالات دورًا أساسيًّا في تحسين جودة التعليم، وإدراكًا لذلك شرع الأردن في إصلاح لهذه الجداول من رواتب المعلمين (البنك الدولي 2016-أ).

الشخص مديراً، ويجب على مديري المدارس اجتياز مقابلة وبرنامج تدريب مدته سنة في القيادة والإشراف. وتتمتع مصر بمتطلبات مهنية صارمة؛ إذ توجب على جميع مديري المدارس أن يكون لديهم 15 عامًا على الأقل من الخبرة في التعليم وخمس سنوات كحد أدنى من الخبرة الإدارية، ويتعين على المرشحين لمنصب المدير الحصول على درجة علمية في التعليم الجامعي مع الالتزام بإكمال تدريب خاص، كما يجب عليهم اجتياز اختبار كتابي، وإكمال تدريب داخلي تحت الإشراف بنجاح، والمشاركة في برنامج تعريف وتوجيه (مولس وآخرون 2016).

وحيث أن الشهادات قد لا تعبر بالضرورة عن مستوى مهارات الأفراد ـ وهذا أحد التوترات أو التحديات الأربعة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ـ فإن الخطر شديد لعدم اختيار المعلمين ومديري المدارس الأكثر تأهيلاً؛ مما قد يعرض تعلم الطلاب للخطر. وقد وُضِعت إجراءات صارمة في العديد من نُظُم التعليم المتطورة لاختيار أفضل خريجي البرامج الأولية لتعليم المعلمين لشغل مناصب التعليم، وغالباً ما تتطلب أن يكون لديهم شهادات أو تراخيص، وتوجد بعض أقدم النُظُم الترخيصية وأكثرها رسوخًا في الولايات المتحدة؛ حيث تضمن تراخيص التعليم التابعة لكل ولاية مجموعة متسقة من المعايير، بما في ذلك مستوىً معين من الكفاءة في التعليم معترف به لدى جميع المدارس، وقد بدأت العديد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تستكشف إدخال متطلبات ترخيص للمعلمين كآلية لرفع المعايير والحفاظ عليها.

ونظرًا لسرعة تغير احتياجات التقنية والأبحاث وسوق العمل، يجب أن يتمكن المعلمون ومديرو المدارس من تحديث معارفهم ومهاراتهم بانتظام؛ فيمكن لبرامج التطوير المهني المكثّفة المبنية على المحتوى أن تحسّن معرفة المعلمين بالمواد الدراسية وتعزز قدرتهم على استخدام هذه المعرفة في أثناء التعليم (المركز الوطني للتعليم والاقتصاد 2016-ب). وينبغي أن تركز برامج التطوير المهني للمعلمين على المحتوى وعلى تحسين مهارات التعليم؛ بحيث يتمكن المعلمون من توصيل المحتوى بشكل فعال لجميع أنواع الطلاب (لوغران، بيري، ومولهال 2012؛ شولمان وشولمان 2004؛ تمز وبول 2010). كما أن البرامج التدريبية التي تعلم أصول طرق التعليم المختصة بالمجالات الدراسية غاية في الفاعلية، ومن أمثلة ذلك كيفية تدريس صف الرياضيات بشكل فعال، مع زيارات متابعة يقوم المدربون من خلالها بملاحظة المعلمين ودعمهم في الفصل الدراسي (دارلينج هاموند وآخرون 2009). ووضعت بعض بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا برامج واعدة في التطوير المهني للمعلمين.

ويعدَ التطوير المهني الشكل الأكثر فعالية في تغيير الممارسات داخل الفصول الدراسية عندما يعمل المعلمون معاً بشكل تعاوني (براون، سميث، وستاين 1995؛ دارلينج هاموند وآخرون 2017؛ إيفانز وبوبوفا 2015؛ يون وآخرون 2007). ويسمح التعاون بين المعلمين بالاستفادة من معارف ومهارات بعضهم بعضًا ويتيح فرصًا للإرشاد ومشاركة أفضل الممارسات (أنغرست ولافي 2001؛ بوركو 2004؛ دارلينج هاموند وآخرون 2017). لقد مارست البلدان عالية الأداء في شرق آسيا وأماكن أخرى نُهُجًا تعاونية في مجال التطوير المهني منذ عقود، مع تحقيق نتائج إيجابية (إيفانز وبوبوفا 2015؛ البنك الدولي 2018-أ؛ يون وآخرون 2007)، ويمكن أن تكون التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي أدواتٍ فعالة في تعزيز التعلم بين الأقران والتعاون بين المعلمين، ويستخدم العديد من المعلمين في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا "المجموعات" على موقع فيس بوك أو واتساب لتبادل المعلومات. زد على ذلك أن الدروس المتاحة عبر منصات مثل نفهم، النسخة العربية من أكاديمية خان، لا تساعد الطلاب في التعلم فحسب، بل يمكنها أيضًا مساعدة المعلمين في تعلم كيفية إجراء الدرس بشكل فعال.

ويكتسب التطوير المهني القدر نفسه من الأهمية بالنسبة إلى مديري المدارس الذين شغلوا مناصبهم لفترة طويلة؛ لأن دور المدير ومتطلبات التعليم تتغير بمرور الوقت (ينسن وآخرون 2017-أ؛ 2012-أ OECD). ويحتاج أن يتكيف التطوير المهني للمديرين مع السياق والاحتياجات المحلية، ولكن على الرغم من ذلك، تشترك العديد من النُظُم ذات الأداء العالي ببضعة عناصر أساسية بينها (ينسن وآخرون 2017-أ؛ البنك الدولي 2018-هـ)، بما في ذلك هيكلة التطوير القيادي حول الرؤية المدرسية؛ حيث يقوم مدير المدرسة بإدارة هذه الرؤية والإشراف على تنفيذها، وتشمل العناصر الأخرى ربط التطوير القيادي بالمشكلات العملية عن طريق التعلم العملي في البيئة المدرسية اليومية بدعم من المرشدين. وينبغي لبرامج القيادة المدرسية أيضًا أن تطور قدرة مديري المدارس على المرونة، ومهارات التفكير النقدي،

الإطار 5 يجب على مديري المدارس تولي دورٍ قياديٍّ في عملية التعليم

يلعب مديرو المدارس أيضًا دورًا قياديًا في عملية التعليم؛ إذ يمكنهم قيادة ممارسات التعليم المتعلقة بطرق التدريس والمناهج الدراسية ومراقبتها وتوجيهها (جنسن وآخرون 2017-أ؛ 2016-أ 2016-ب ’OECD). وتعزز القيادة التعليمية بيئة مدرسية تركز بشكل أكبر على النجاح الدراسي؛ مما يعزز بدوره تعلم الطلاب؛ فيرتبط، مثلًا، تحصيل متوسط أعلى في نتائج الرياضيات بتركيز مديري المدارس على على النجاح الدراسي على مستوى المدرسة (مولس وآخرون 2016). ونظرًا لأهمية تبادل المهارات بين مديري المدارس والمعلمين، فإن الاستثمار في تحويل جميع مديري المدارس إلى قادة تعليميين يمثل إحدى كثر الخطوات فعالية التي يمكن أن يتخذها بلد ما لتحسين تعلم الطلاب. ويمكن أن يؤدي مثل هذا التغيير في دور مديري المدارس في بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى تحسين ممارسات التعليم وتعلم الطلاب. ويعتمد التغيير الناجح على كيفية اختيار مديري المدارس بشكل مناسب ودعمهم وإعطائهم المزيج المطلوب من الاستقلالية والمساءلة لأداء العمل.

وقدرتهم على تكييف الممارسات مع المواقف الجديدة، ويؤدي مديرو المدارس دورًا قياديًّا غالبًا في عملية التعليم في النُظم عالية الأداء، (انظر الإطار 5). وأخيرًا، ينبغي أن تستمر برامج التطوير القيادي على مدار حياة المدير المهنية من خلال اتباع نهج منتظم يستمر على امتداد الحياة المهنية، ويشمل نطاق النظام بأسره.

توزيع أفضل المعلمين بحسب احتياجات المدارس على المستوى الوطني

تُتخذ القرارات المتعلقة بتوظيف المعلمين على مستوى المدارس في معظم النُظُم عالية الأداء (برونز ولوك 2015؛ باربر ومرشد 2007)؛ مما يسمح بمطابقة أو مواءمة أفضل بين مزايا المعلم والاحتياجات التعليمية بحسب ما تحدده المدرسة. غير أن المعلمين يُوظفون ويُعينون في بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عموماً في نظام مؤسسات التعليم الحكومية على المستوى المركزي، عادة عبر وزارة أو ديوان الخدمة المدنية، وقد شكّل هذا الترتيب تحديًا رئيسًا في تعزيز الأداء؛ لأن المدارس لا تتمتع بالاستقلالية في توظيف المعلمين الأكفياء أو فصل المعلمين ذوي الأداء الضعيف. لذلك تصبح إدارة الأداء عملية بيروقراطية طويلة؛ مما يؤدي في نهاية المطاف إلى الحد من تعلم الطلاب ومن تحفيز المعلمين. وكما ذُكر سابقاً، فإن صنع القرار اللامركزي يتطلب إتاحة الإمكانات والموارد وآليات المساءلة، ويتعين على النُظُم المدرسية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في نهاية المطاف إيجاد التوازن بين الاستقلالية والمساءلة؛ الأمر الذي من شأنه أن يدعم التعلم على أفضل وجه ويزود المدارس بالموارد والمرونة اللازمة لوضع أهداف طموحة لتعلم الطلاب وتحقيقها.

ويعتبر وجود عدد كافٍ من المعلمين المؤهلين في الفصل الدراسي شرطًا أساسيًا للتعلم، غير أن كثافات الفصول من ناحية عدد الطلاب أصبحت كبيرة، في بعض بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لدرجة أن التعليم الفعال فيها قد يكون صعباً، ويوجد في مصر والأردن والمغرب بعض أكبر الفصول من بين المشاركين في TIMSS، في حين أن كثافات الفصول في بلدان مجلس التعاون الخليجي تنسجم عمومًا مع المتوسط الدولي للمشاركين في TIMSS ومع كثافات الفصول في شرق آسيا، وإن كانت لا تزال أكبر من حجوم الفصول في بلدان مثل أستراليا والسويد (مولس وآخرون 2016).

ولا تُستثمر ـ غالبًا ـ إمكانات المعلمين بكفاءة حتى في البلدان التي يتم فيها تعيينهم بأعداد كافية؛ إذ يعتبر العدد المنخفض لساعات عمل المعلمين أمرًا شائعًا في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (انظر الشكل 12)؛ فأكثر أكثر من نصف بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، في عام 2010، لم تطلب من المعلمين العمل من الساعات لعدد مماثل لما هو في البلدان ذات الأداء الأعلى (البنك الدولي 2015-ب). وجاءت مصر وتونس ضمن مجموعة البلدان ذات الأداء الأعلى في ساعات العمل للمعلم، إلى جانب اليابان ونيوزيلندا وكوريا، ولكن حققت بلدان أخرى، من مثل الأردن وجيبوتي والجمهورية اليمنية والضفة الغربية وقطاع غزة، مستوى أدنى بكثير من الحد الأدنى البالغ 1200 ساعة عمل في السنة لمعلمي المرحلة الابتدائية، وكان عدد ساعات العمل المطلوبة من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية في لبنان أقل من نصف عدد ساعات العمل المطلوبة في البلدان ذات الأداء الأعلى.

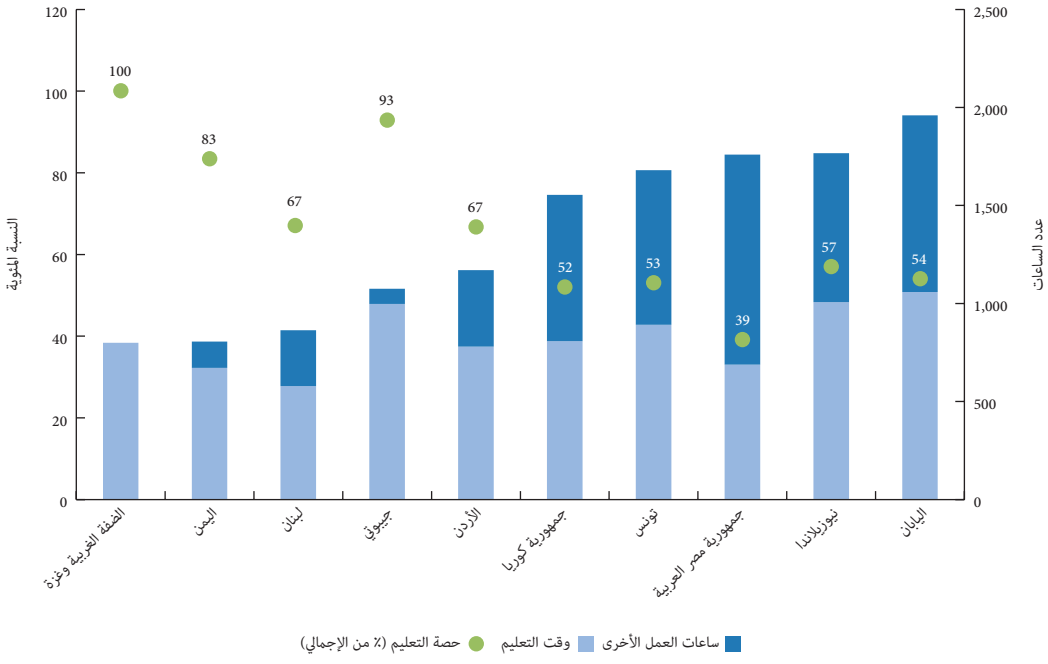
وتعتبر ظاهرة تغيب المعلمين مشكلة مزمنة تعاني منها النُظُم المدرسية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ فمن بين بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المشاركة في TIMSS 2015، للصف الثامن صرح مديرو المدارس فيها أن تغيب المعلمين يعدّ "مشكلة خطيرة"، وهو يؤثر على 16 بالمائة في المتوسط من طلاب الصف الثامن، (انظر الشكل 13). وتبلغ المشكلة ذروتها في المغرب (حيث تؤثر على 28 في المائة من الطلاب)، تليها المملكة العربية السعودية وعُمان ومصر. بينما 4 في المائة فقط من طلاب الصف الثامن في البلدان الأعضاء في OECD، بالمقارنة، ملتحقون في مدارس تعاني من مشكلات خطيرة في تغيب المعلمين، كما لوحظت مستويات منخفضة في جمهورية إيران الإسلامية (2 في المائة) والإمارات العربية المتحدة (7 في المائة).

تشجيع ممارسات التعليم التي تُعظم من إمكانات الأطفال

إن التعليم والتعلم معقدان ولهما أوجه عديدة؛ إذ يصل الأطفال إلى المدرسة ويحضرون معهم مجموعة متنوعة من الخلفيات والخبرات الحياتية والخصائص الفردية، ويتفاعل المعلمون مع الأطفال بطرق متعددة بسبب هذا التنوع في الخلفيات والخبرات الحياتية وأساليب التعليم بينهم، وتجربة الطلاب في الفصل الدراسي متعلقة بالقرارات التي يتخذها المعلمون حول إكسابهم مهارات المنهج، ولا شك في أن أسلوب المعلمين في

الشكل 12 ساعات العمل المطلوبة من المعلمين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أقل عدداً بكثير من تلك المطلوبة في البلدان ذات الأداء الأعلى

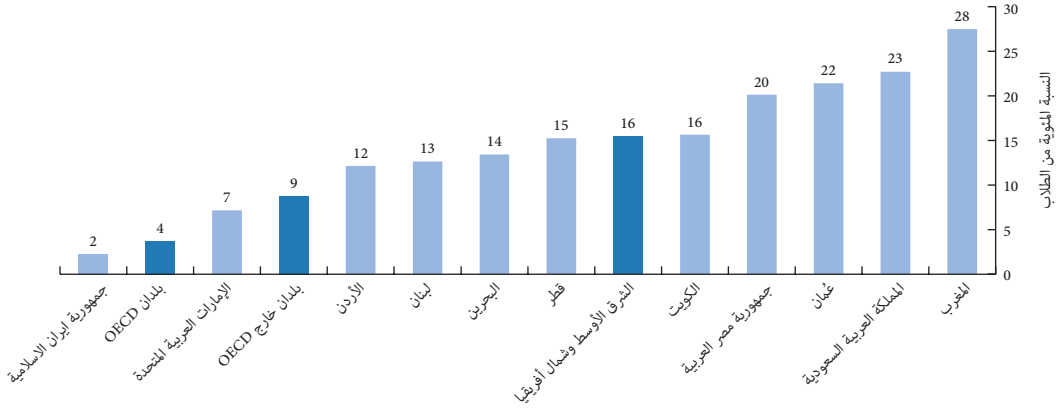
وقت التعليم والعمل المطلوب قانونياً لمعلمي المدرسة الابتدائية في بلدان مختارة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (*2010*) وفي منظمة *OECD (2007)*



المصدر: البنك الدولي 2015ـب.
ملاحظة: OECD = منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

الشكل 13 تغيب المعلمين أمر سائد في جميع أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

النسبة المئوية من طلاب الصف الثامن الملتحقين في مدارس صرح مديروها أن تغيب المعلمين "مشكلة خطيرة"، *2015*



المصدر: دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم التابعة لـ IEA — TIMSS (2015)
ملاحظة: OECD = منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

الإطار 6 التعليم على المستوى الصحيح يفيد الطلاب

تأخذ مختلف نماذج التعليم قدرات الطلاب المختلفة في الاعتبار، من تجميع الطلاب داخل الفصل الدراسي على أساس مستويات القدرات في جزء من اليوم المدرسي أو بعد الدوام المدرسي (بانرجي 2012)، وتقوم في بداية العام الدراسي بإعطاء الطلاب اختبارات الفرز؛ لتحديد قدراتهم ومن ثم تقديم الدعم المستهدف وفقًا لذلك (2011-ب OECD). ويتوافر في فنلندا وكندا دعم شخصي مخصص وواسع النطاق لأي طلاب يواجهون صعوبة في مستويات التعلم المتوقعة، ولا سيّما في أثناء السنوات التكوينية في المدرسة الابتدائية (البنك الدولي 2018-هـ). وتشير الأدلة إلى أن مثل هذه التدخلات الهادفة والدروس العلاجية هي أكثر فعالية من النماذج الأخرى للتعليم على المستوى المناسب، من مثل إعادة الصف أو تجميع الطلاب بين الفصول بحسب القدرة. ويُمارس نهج إعادة الصف في بعض بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ بحيث يطلب من الطلاب الذين يرسبون في امتحانات نهاية العام إعادة السنة الدراسية السابقة بدلاً من الانتقال إلى الصف التالي مع أقرانهم (2016-أ OECD). ويستلزم نهج التجميع بين الفصول بحسب القدرة تجميع طلاب صف دراسي ما في الفصول الدراسية بحسب إنجازاتهم السابقة؛ مما يجعل الفصول الدراسية متجانسة في مستويات التعلم. وقد وجد تحليل لبيانات متحولة لمائة عام من الأبحاث عن موضوع التجميع بحسب القدرة أن مثل هذا التجميع بين الفصول لم يصب عمليًّا في فائدة الطلاب (ستينبرغن هو، ماكل، وأولزوسكي كوبيليوس 2016).

التحضير للصف والتفاعل مع الطلاب ذوي القدرات المختلفة له تأثير على تعلم الطلاب. ويعتبر التعليم بما يراعي مستويات الطلاب، أو التعليم المتكيف مع احتياجاتهم مهمًّا لدعم تعلمهم (إيفانز وبوبوفا 2015)- انظر الإطار 6. وقامت ستة تحليلات منهجية لبيانات متغيرة ـ على الأقل ـ بالكشف عن العوامل التي تحسن نواتج التعلم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل بين عامي 2013 و2015 (كون 2014؛ غليوي وآخرون 2013؛ كريمر، برانين، وغلينرستر 2013؛ كريشناراتني، وايت، وكاربنتر 2013؛ ماك ايوان 2015؛ مورنان وغانيميان 2014)، وجاءت العوامل التربوية في جميع هذه التحليلات (بما في ذلك التعلم بمساعدة الحاسوب)، التي تكيّف التعليم وفقًا لمستويات الطلاب المهاراتية في مرتبة عالية بين أكثر العوامل فعالية في تحسين تعلم الطلاب في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.

وعندما تكون قدرة المعلمين في التعليم منخفضة، قد تؤدي الاستعانة بالبرامج المنظمة لطرق التدريس إلى نتائج فعالة. وتتضمن هذه البرامج عادة دورات تدريبية للمعلمين وموارد التعلم المخصصة لكل من المعلمين والطلاب. ويمكن للبرامج المنظمة لطرق التدريس أن تغير الممارسات السائدة في الفصل الدراسي، إضافة إلى تحسين جودة التعليم في مادة ما؛ لأنها تجمع بين أنشطة التعلم والتدريب على طرق التدريس. ووجدت نتائج لـ 420 تحليلاً علمياً عن البرامج التعليمية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل أن برامج التدريس المنظمة كانت قد أحدثت أكبر التأثيرات وأكثرها إيجابية باستمرار على نواتج تعلم الطلاب. وعلى الرغم من أنه لم تقع أي من برامج التعليم المنظمة التي تم استعراضها داخل بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ونُفِّذت بعض البرامج في بلدان ذات مستويات أداء مماثلة في TIMSS وPISA، مثل تشيلي وكوستاريكا وجنوب إفريقيا (سنيلستفايت وآخرون 2015). قد تساعد مجموعة متنوعة من الدروس المصوغة مسبقاً في توجيه المعلمين إلى التغلب على النواقص في مهاراتهم في نُظم التعليم منخفضة الأداء (مرشد، شيجوك، وباربر 2010). فقد يكون هذا تدخلاً مهمًّا على المديين القصير والمتوسط، إلى أن يتم تطوير مهارات المعلمين المهنية بشكل أكبر.

معالجة تحدي لغة التعليم

إن لغة التعليم (LOI) عاملٌ أساسيٌّ في التأثير على التعلم، وتشكل لغة التعليم عادةً بفعل الثقافة والتاريخ والاتجاهات الاقتصادية والسياسية الحالية، وقد شكّل اختيار اللغة المستخدمة في التعليم تحديًا كبيرًا لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على مدى عقود، وقد نشأ توتر أو تنازع بين التقليد والحداثة على أوجه عدة، يتمثل التوتر الأول في مسألة استخدام اللغة العربية الفصيحة ـ التي يشار إليها أيضًا بالعربية القياسية الحديثة ـ على أنها لغة التعليم. وتختلف الفصحى عن اللغة المحكية يوميًا في جميع بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الناطقة بالعربية. ونظرًا لأن القرآن الكريم أنزل وكُتِب باللغة العربية الفصحى، فقد تم إبقاء الفصحى بمنزلة مقدسة لم تتغير مع مرور الزمن، بينما تطورت اللغة اليومية ضمن المجتمعات؛ الأمر الذي أنشأ فجوة كبيرة بين اللغة المحكية يومياً والفصحى. ونتيجة لذلك، عندما يبدأ الأطفال المدرسة فإنهم يصادفون اللغة العربية الفصحى ربما لأول مرة، ويشعرون بأنه يجب عليهم تعلمها كلغة جديدة تقريبًا. ومن ثم يعانون في اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية، وقد يشعرون بانعدام الأمان اللغوي بشكل كبير؛ لأن الفصحى غير مألوفة بالنسبة إليهم (المعموري 1998). وأظهرت الأبحاث أن الطلاب في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يمكن اعتبارهم في حالة نقص لغوي، بما أنهم يتعلمون الفصحى كما لو كانت لغة ثانية (بوهليلة 2011؛ إبراهيم وأهارون بيريتز 2005؛ السالمي 1987).

قبل أن يتمكن الطلاب من التعلم بلغة تعليم معينة في المدرسة، يجب أن يكون قد سبق أن تعلموها بما يكفي، وهناك عتبة معينة من إتقان المفردات في كل لغة يجب الوصول إليها لاستيعاب النص البسيط؛ فيجب أن يعرف الطلاب، مثلاً، ما لا يقل عن 5000 كلمة باللغة الإنجليزية ليتمكنوا من فهم النص الإنجليزي،

وعادة يأتي الأطفال إلى المدرسة لأول مرة وهم يتقنون 4000 إلى 6000 كلمة بلغتهم الأم، ويمكن للأطفال وسطيًا تعلم أربع مفردات جديدة في الساعة الواحدة من تعليم اللغة الثانية، ومن ثمّ يحتاجون إلى 1000 ساعة دراسية أو أكثر لبناء ما يكفي من المفردات لبدء التعلم بلغة ثانية (فان غينكل 2014)، وإذا لم يتمكن الطلاب من تحصيل فهم شفوي ومكتوب للفصحى في الصفوف الابتدائية الأولى، فسوف تقتصر دراساتهم المستقبلية على حفظ المعلومات وارتجاعها من دون تركيبها، كما أنه في حالة عدم ارتياح المعلمين أنفسهم بأداء وظيفتهم بالفصحى، فإنه من المحتمل أن تتفاقم المشكلة.

لقد عالجت بعض بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التحدي في لغة الفصحى/ازدواج اللغة عن طريق تصميم المواد المنهجية وتقديم دعم إضافي في الصفوف الأولى؛ فقد أظهر برنامج قدمته الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) ووزارة التربية والتعليم في مصر، مثلًا، علامات تبشّر بالنجاح، ويجري توسيع نطاقه، وقد تضمن البرنامج ثمانية أيام من حلقات تدريب المعلمين بالإضافة إلى البرامج المنهجية. وظهر تحسن في أداء طلاب الصف الثاني الذين تلقوا ستة أشهر من التدخلات بقدر صف دراسي واحد بأكمله (غوف، برومباكر، ووارد برنت 2017)، وقد تضمنت البرامج في الأردن تخصيص وقت يومي للطلاب ذوي الأداء المنخفض للتمرين على المهارات التأسيسية في القراءة والرياضيات، وبالإضافة إلى التركيز المعزز على المهارات التأسيسية في المناهج الدراسية، قدمت البرامج للمعلمين 10 أيام من التدريب الإضافي داخل المدرسة حول كيفية استهداف الدعم العلاجي للطلاب عند الحاجة. ونتيجة لذلك، لم ينخفض عدد الطلاب ذوي الأداء المنخفض فحسب، بل لاحظت المدارس أيضًا زيادة في عدد الطلاب ذوي الأداء المرتفع (غوف، برومباكر، ووارد برنت 2017).

يرتبط التوتر الثاني إزاء لغة التعليم بمسألة تعدد اللغات المستخدمة في بعض بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ إذ تتكلم نسبة كبيرة من السكان في الجزائر والمغرب مثلًا اللغة الأمازيغية، كما يوجد في العراق وسورية مجتمعات كردية، وتتكلم بعض المجتمعات في جيبوتي لغتي الصومالية والعفار، وتصبح مسألة إقرار لغة التعليم غالباً قضية سياسية أكثر من كونها مشكلة فنية؛ لأن اللغة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بثقافة الشعب وهويته. وبما أن العديد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تتبنى شعوراً بالانتماء إلى ثقافة الإسلام، فإنها تؤيد استخدام اللغة العربية الفصحى ـ لغة القرآن ـ كلغة للتعليم، حتى في الأماكن التي توجد فيها الأقليات الكبيرة من غير الناطقين باللغة العربية، كما في الجزائر والعراق والمغرب. ومع ذلك، ثمّة ضغوط كبيرة من المجتمعات غير الناطقة بالعربية تطالب باستخدام لغتهم الأم كطريقة تعليم لأطفالهم.

يحدث التوتر الثالث عندما تتوافر الفرص الكبرى في التقدم الاجتماعي والاقتصادي بلغة ليست لغة الطالب الأم. وقد طال النقاش في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حول موضوع استخدام لغة أجنبية كلغة التعليم، بما يترتب على ذلك من آثار جسيمة لتعلم الطلاب (اُنظر الإطار 7). كما أن التجاذبات من باب المساواة تعد عاملًا آخر في هذا النقاش؛ فقد أدى إبعاد التعليم العام التونسي والجزائري عن التعليم باللغة الفرنسية، في الثمانينيات من القرن الماضي، والتحرك نحو التعليم بالفصحى إلى زيادة عدم تكافؤ الفرص في التعليم بدلاً من الزيادة المتوقعة في مهارات اللغة العربية الفصحى (اتسم رد فعل النخب بسحب أطفالهم إلى المدارس الخاصة الناطقة بالفرنسية)، ووُضع الطلاب الذين لم يتعلموا اللغة الفرنسية أيضًا في وضع غير مؤات خلال البحث عن فرص اقتصادية مستقبلية؛ نظرًا لأن الوظائف ذات الدخل المرتفع استمرت في طلب الطلاقة اللغوية بالفرنسية (بن رباح

الإطار 7 تحسين تعليم اللغات الأجنبية مهم

تُدرَّس العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية في تونس والجزائر والمغرب باللغة الفرنسية، إلّا أنه لا يجيد اللغة الفرنسية المكتوبة والمنطوقة إلا 30 في المائة من التونسيين الذين يعيش معظمهم بالقرب من العاصمة، ويتقن سكان المناطق الحضرية في الجزائر اللغة الفرنسية، بخلاف 55 في المائة فقط من سكان الريف الذين يجيدون الفرنسية، وتحدث ظاهرة مماثلة في المغرب؛ إذ يحصل الطلاب في المناطق التي تفتقر إلى الطلاقة الفرنسية على إمكانية أقل في الوصول إلى التعليم وعلى معدل أقل من الإنجاز (لفيفر 2015)؛ فقد كان أداء الطلاب الذين اختُبروا بلغتهم الأم في اختبار TIMSS عامي 2007 و2015 أفضل من أداء أقرانهم الذين اختبروا بلغة غير مستخدمة في المنزل، إذا دُرِّست الرياضيات (أو أي مادة أخرى) بلغة ثانية، ولذلك من المهم تقديم الدعم الكافي لتعلم هذه اللغة في عملية التعليم.

وقد أثار موضوع لغة التعليم الجدل والمشكلات أيضًا على مستوى التعليم الجامعي؛ مما يشير إلى ضرورة تحسين تعليم اللغة الأجنبية على جميع المستويات، وتستخدم معظم البلدان العربية اللغة الإنجليزية أو الفرنسية كلغة لتعليم الرياضيات والهندسة والعلوم الطبية والعلوم الأخرى. وقد لقي التوسع السريع لمؤسسات التعليم العالي في التعليم باللغة الإنجليزية مقاومة في قطر(ماكلويد وأبو الخير 2016). وتواصل تونس تبني لغتين؛ فتُستخدم اللغة العربية في تعليم جميع العلوم الاجتماعية، في حين تُستخدم اللغة الفرنسية في تعليم مواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، وأصدرت وزارة التعليم العالي في إقليم كردستان العراقية في الآونة الأخيرة تكليفاً بإجراء دراسة عن 13 جامعة حكومية لتقييم آثار التعليم فيها باللغة الإنجليزية، ووجدت الدراسة أن 63 بالمائة من المعلمين راضين عن مستواهم في اللغة الإنجليزية، وعلى الرغم من أن اللغة الإنجليزية هي لغة التعليم الرسمية، فإن 30 بالمائة فقط من المعلمين يتحدثون الإنجليزية طوال الوقت أو تقريباً طوال الوقت في المحاضرات، وكانت الإنجليزية هي اللغة المستخدمة للمواد المكتوبة والواجبات المنزلية، لكن صرح المعلمون على نطاق واسع أن مستوى طلابهم لم يكن كافياً للدراسة باللغة الإنجليزية، بغض النظر عن 12 عاماً من التعليم في اللغة الإنجليزية خلال دراستهم السابقة (بورغ 2015). ولا شك في أن استخدام لغة تعليم غير اللغة الأم للطلاب في أي مستوى من مستويات التعليم يتطلب تدريب المعلمين، وتوفير ما يكفي من الموارد في المنهاج والفصول الدراسية، وضمان زيادة الدعم للطلاب.

2007؛ لفيفر 2015). ومن الأهمية بمكان معالجة التحدي في لغة التعليم من ناحية الفجوة بين العربية المنطوقة والفصحى؛ فالعلاقة الوثيقة التي تربط بين اللغة والدين والهوية الوطنية تجعل من الصعب تقديم توصية شاملة للمنطقة، وتتجلى هذه الصعوبة بطرق مختلفة بين بلد وآخر على الرغم من أنها هذه تخص المنطقة بأسرها، ومن ثم يجب معالجتها بصيغة بالغة الخصوصية لكل بلد.

استخدام التقييمات، وليس الشهادات؛ لأجل التعلم

يمكن أن تكون التقييمات الوطنية والدولية الواسعة النطاق عاملاً بناءً في إصلاح التعليم على مستوى صنع السياسات. وغالبًا ما يتم استخدامها لقياس ومراقبة تعلم الطلاب من خلال متابعة الاتجاهات في تعلم الطلاب داخل البلد، وقياس التعلم المنجز بمقابل أهداف التعلم، وعقد المقارنات مع البلدان الأخرى، وتشارك بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشكل متزايد في تقييمات الطلاب الدولية الواسعة النطاق (انظر الجدول 2). وتقوم هذه البلدان أيضًا بإجراء عدد أكبر من التقييمات الوطنية، التي تتمتع بمزيّة القدرة على تسجيل التقدم في التعلم المرتبط مباشرة بجوانب أهداف التعليم والمناهج الدراسية وسياسات التعليم الوطنية (انظر الجدول 2).

تتمتع الامتحانات الرسمية/العامة بالقدرة على توليد حوافز قوية للتغيير على مستوى المدارس والمعلمين والطلاب. غير أنها إذا استخدمت بطريقة غير ملائمة، من شأنها أن تعزز الأشكال السطحية للتعلم، ويمكن أن تستهلك التقييمات داخل الفصل وقتاً قيّماً من الدرس من دون تعزيز تعلم الطلاب. ويتلقى الطلاب في العديد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، أحد المقاييس الفريدة للتعلم بشكل امتحانات نهاية السنة، وهي امتحانات عالية المخاطر (الامتحانات التي يترتب عليها وحدها نتيجة الطالب ومستقبله)؛ إذ إنه بناء على نتيجة الطالب فيها يتحدد انتقاله إلى الصف التالي أو رسوبه وإعادته سنته الدراسية، وقد يكون أكثر فائدة أن تتوافر التعليقات والتقريرات حول تقدم الطلاب في التعلم على نحو مستمر ومنتظم، ولعل ذلك يكون أكثر جدوى لكل من الطلاب والمعلمين على حد سواء. فضلاً عن ذلك، غالبًا ما تؤدي التقييمات عالية المخاطر إلى مثبطات تؤثر سلبًا على سلوك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وتحد من نواتج التعلم.

وتعزز الامتحانات عالية المخاطر في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التركيز في الوقت نفسه على تحصيل الشهادات بدلاً من المهارات؛ كونها العامل الوحيد الذي يحدد إذا ما كان الطالب سينتقل إلى مستوى أعلى من التعليم. والامتحانات عالية المخاطر هي بمثابة الغاية من التعلم، وليس اكتساب مهارات أوسع أو التعلم من أجل التعلم، ولا سيّما في السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي. كما تركز الامتحانات الثانوية عالية المخاطر عادة على التذكر المباشر والتطبيقات الإجرائية؛ مما يؤدي إلى حشو المعلومات، والاعتماد على الدروس الخصوصية والحفظ التلقيني؛ إذ يلجأ 53 بالمائة من الطلاب في مصر إلى الدروس الخصوصية، وينضم 10 بالمائة لدروس إضافية ضمن مجموعات مقابل رسوم (أسعد وكرافت 2015).

وتؤثر امتحانات نهاية العام على فرص الأطفال في التقدم عبر الصفوف، حتى في الصفوف الابتدائية؛ مما قد ينعكس سلبًا على ممارسات التعليم. ويتم اختبار الطلاب اللبنانيين شهريًا داخل الفصل ويجرى لهم امتحانان كل سنة، كما أنهم يتقدمون للامتحانات الرسمية في نهاية الصفين: التاسع والثاني عشر، وينتقل الطلاب في الأردن وجمهورية إيران الإسلامية إلى الصف التالي بشرط ألا يرسبوا في أكثر من ثلاث مواد في امتحانات نهاية العام. وتهدف هذه الامتحانات أو التقييمات الختامية إلى قياس إذا ما كان الطلاب قد أتقنوا المواد المطلوبة، كما أنها توجه الطلاب إلى مسارات التخصص التعليمي المختلفة. ولكن طبيعتها عالية المخاطر تؤدي غالبًا إلى تركيز المعلمين على التحفيظ التلقيني من أجل التحضير للاختبارات على حساب مهارات حل المشكلات (أكار 2016؛ شعيب 2016). يهدف نظام الامتحانات المغربي في كل مستوى إلى توجيه الطلاب إلى مسارات التخصص الدراسي والمهني، ومن ثم تشكل هذه الامتحانات خطراً يتمثل في استخدام المعلمين طرق التدريس التلقينية بدلاً من الأساليب الحوارية (اكار 2016؛ الجمعية الدولية لتقييم التحصيل العلمي 2015؛ شعيب 2016).

وكانت عدة بلدان في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قامت بتخفيف التركيز على الامتحانات عالية المخاطر، إدراكًا للمخاطر الكامنة في ذلك، خاصة في الصفوف الأولى؛ فقد ألغت الأردن والكويت ولبنان الامتحانات عالية المخاطر التي كانت غايتها إقرار التقدم عبر الصفوف من الأول إلى الثالث. ولاحظ مسؤولو التعليم في الكويت أن هذا التغيير تمثّل في انخفاض كبير لاعتماد نظام التدريس على الامتحانات. وبإمكان هذا المثال أن يوجه المزيد من الإصلاحات في بلدان أخرى في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ بحيث تهدف الإصلاحات إلى التأكد من أن الامتحانات عالية المخاطر تتوزع على شكل مناسب وأن لا تتسبب في تثبيط المعلمين والطلاب، وأن تمتحن مهارات التفكير العليا.

حاولت في الآونة الأخيرة بلدان شرق آسيا ذات النتائج العالية تاريخياً في تقييمات PISA وTIMSS أن تخفض نسبة الامتحانات عالية المخاطر على مستوى التعليم الثانوي العالي عن طريق إدخال المزيد من مقاييس التقييم المركزة على تعلم الطالب والموجهة نحو العمليات المعرفية بدلاً من الاستذكار. على سبيل المثال، اقترحت اليابان في عام 2014 امتحانًا جديدًا لتقييم القدرات الدراسية عند طلاب الجامعة المحتملين[1]، وهو امتحان بديل سيتم تنفيذه من عام 2019 فصاعداً في محاولة للقضاء على التدريس من أجل الامتحان ودعم الإصلاحات المنهجية التي تهدف إلى التعلم من أجل التعلم، وتركز على مهارات القرن الحادي والعشرين. سيقلل الامتحان التركيز على الحفظ التلقيني، مع إعطاء الأولوية لقدرات الطلاب على التفكير والتعبير ومهارات التفكير المنطقي، ويتضمن تصميم الامتحان الجديد استبانة مكتوبة (كيمورا وتاتسونو 2017).

واعتمدت كوريا في عام 2016، في محاولة مماثلة لتعزيز تعلم الطلاب، فصلاً دراسيًّا لنصف سنة من غير امتحانات في جميع أنحاء البلاد بعد اختباره تجريبياً لمدة عامين (تشنغ 2017).

1 The Prospective University Entrant Scholastic Abilities Evaluation Test.

الجدول 2 **زادت وتيرة التقييمات الوطنية والدولية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا منذ عام 2007**

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
الجزائر													● ○								□				
البحرين									●				●		◊	◊	◊ ● ○	◊	◊		● ○	▲			● ○
جيبوتي																			×					+	
جمهورية مصر العربية									●			◊	◊ ●	◊	◊ ×	◊	×		×	×	●	▲			◊ ○
جمهورية إيران الاسلامية	● ○				●		▲		● ○			▲	● ○	♦			▲ ● ○				● ○	▲			● ○
العراق																		+ ×							◊
الأردن					●				●			□	●		□		●	+ × □		+ ×	□ ● ○			□	◊ ●
الكويت	● ○						▲					▲	● ○				○				● ○	▲			● ○
لبنان									●				●	♦			●				□ ◊ ●	×		□ ×	●
ليبيا																									
المغرب					●		▲		● ○			▲	● ○	◊			+ × ▲ ● ○				● ○	◊ ▲		□	● ○
عُمان											◊		●				▲ ● ○				● ○	▲			● ○
قطر												▲ □	● ○		□		▲ ● ○	□			□ ● ○	▲		□	● ○
المملكة العربية السعودية									●				●				▲ ● ○				◊ ● ○	◊ ▲		□ ◊	◊ × ● ○
الجمهورية العربية السورية													●				●								
تونس					●				□ ● ○			□	● ○		□		● ○	□			□				
الإمارات العربية المتحدة															[a]□		▲ ● ○	□			□ ● ○	▲		□	● ○
الضفة الغربية وغزة									●		◊		●				●			×				×	
الجمهورية اليمنية								◊	○		◊		○				× ○								

○ TIMSS الصف الرابع • TIMSS الصف الثامن ♦ TIMSS المستوى المتقدم ▲ PIRLS الصف الرابع □ PISA × EGRA +EGMA ◊ تقييم وطني أو غيره

المصادر: جُمعت عن طريق البنك الدولي، بناءً على معلومات من فرق العمل الخاصة بالبلدان ومن منظمات التقييم الدولية.

ملاحظة: يتضمن الجدول البلدان المشاركة التي لم يتم الإبلاغ عن نتائجها بسبب متعلق بالعينات أو غيرها من الأمور. EGMA = تقييم مهارات الرياضيات في الصفوف الابتدائية؛ EGRA = تقييم مهارات القراءة في الصفوف الابتدائية؛ PISA = البرنامج الدولي لتقييم الطلبة؛ TIMSS = دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم؛ PIRLS = الدراسة الدولية لقياس مدى تقدُّم القراءة في العالم

أ. نتائج PISA لعام 2009 ترجع إلى نتيجة "+PISA 2009" المسجلة لدولة الإمارات العربية المتحدة (شارك دبي في عام 2009 ، وشاركت الإمارات المتبقية في 2010)

ب. يقيس المستوى المتقدم من اختبار TIMSS مستوي المعرفة والمهارات المتقدمة لدى طلاب العام الأخير من التعليم الثانوي الذين درسوا مقررات متقدمة في مواد الرياضيات والفيزياء. وقد تم تنفيذ الاختبار في أعوام 1995، 2008، و 2015.

وتسمح كوريا للمعلمين بالمرونة في تكييف المنهاج خلال فصل واحد يدوم نصف السنة حتى يتمكن طلاب المدارس الإعدادية/المتوسطة من اكتشاف أحلامهم ومواهبهم بحرية من دون ضغط الامتحانات النصفية والنهائية؛ وقد يشجع هذا الوضع على مشاركة الطلاب من خلال المناقشة والممارسة، ويساعد في إجراء أنشطة متنوعة مثل استكشاف الوظائف المحتملة.

وهناك أدلة مقنعة على أن التقييمات التكوينية داخل الفصل ـ من نوع الإجراءات التقييمية التي يستخدمها المعلمون في أثناء عملية التعلم لتعديل الأنشطة والنُهج استجابة لتعلم الطلاب ـ بإمكانها أن ترفع من نواتج التعلم من خلال توفير الملاحظات للطلاب عن طرق تحسين أدائهم في الوقت المناسب (بلاك وويليام 2010؛ هاتي وتيمبيرلي 2007؛ رويديجر، بوتنام، وسميث 2011). وقد تتضمن الأساليب لإجراء التقييمات داخل الفصل: الاستفسارات والملاحظات الشفهية، والمسابقات المكتوبة وجعل الطلاب يرفعون بطاقات استجابة أو لوحات بيضاء مصغرة لإعطاء المعلم لقطة شاملة عن مستويات المعرفة على نطاق الصف ككل في تلك اللحظة، والأنشطة التي تطلب من الطلاب استرجاع المعرفة المكتسبة حديثًا وتطبيقها.

يقوم المعلمون في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بتقييم طلابهم على نحو منتظم، ولكن على الرغم من ذلك، نادرًا ما تتوافق التقييمات الفصلية مع نواتج التعلم أو تُستعمل لتكييف التعليم مع احتياجات الطلاب التعلمية؛ فقد أفاد معلمو أكثر من 70 بالمائة من الطلاب أنهم وضعوا تركيزاً رئيساً على مراقبة تقدم الطلاب في الرياضيات من خلال رصد عمل الطلاب المستمر وإجراء الاختبارات داخل الفصل في بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي شاركت في اختبارات TIMSS عام 2015 (مولس وآخرون 2016). يندر، مع ذلك، في جميع أرجاء الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، استخدام التقييمات الفصلية لتكييف التعليم أو تزويد الطلاب بتعليقات أو توجيهات مفيدة. أبلغ معلم واحد فقط من بين كل أربعة معلمين في الأردن، مثلًا، عن استخدام التقييمات البنائية والمستمرة داخل الفصل لإثراء تخطيط الدروس (ربيع وآخرون 2017). ويؤدي عدم الاستعانة بالتقييمات البنائية والمستمرة داخل الفصل إلى الحد من إمكانات تحسين تعلم الطلاب.

إعطاء جميع الأطفال فرصة عادلة للتعلم

تحقق البلدان فوائد التعليم عندما يتم تنمية رأس مالها البشري وتعليم جميع الأطفال. وقد بذلت بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا جهودًا مبهرة لتوسيع نطاق التعليم، لكن الملايين من الأطفال لا يزالون خارج المدرسة. لم يلتحق14 مليون طفل بالمدرسة في السنة الدراسية 2014-2015 عبر جميع أنحاء المنطقة. وكان 3.5 ملايين طفل من بين غير الملتحقين في سن التعليم الثانوي، و5.2 ملايين في سن التعليم الابتدائي، و5.3 ملايين في سن ما قبل الابتدائي (اليونيسيف، بدون تاريخ). وترتبط مجموعة كبيرة من العوامل بحرمان البعض من التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بما في ذلك: الإعاقات، وعمل الأطفال، والتعليم المتدني عند الأمهات، والتعرض للصراعات (انظر الإطار 8)، وزواج الأطفال، ووضع الهجرة، والعيش في منطقة ريفية أو منعزلة، والانتماء إلى مجموعات مهمشة من الرُحّل، أو مجموعات تمنع الأطفال من الذهاب إلى المدرسة لأسباب ثقافية أو دينية (اليونيسيف ومعهد اليونسكو للإحصاء 2014).

تعني سياسات التعليم الشامل/الدمج التعليمي ازدياد وجود الطلاب الذين يعانون من إعاقات جسدية أو صعوبات التعلم، أو غيرها من الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس إلى جانب أقرانهم، ويعيش ما يقدر بـ53 مليون شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ومع ذلك لا تزال معظم بلدان المنطقة تعاني من نقص في توفير خدمات التعليم الخاص (الخطيب والحديدي 2015). وينشأ

الإطار 8 تحرم الصراعات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أطفالاً كُثراً من التعليم

تستضيف منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ما يقرب من ربع الأشخاص النازحين داخليًا (IDPs) في العالم؛ فقد بلغ عدد الأشخاص النازحين داخليًا اعتباراً من أيار/ مايو 2018 نحو مليوني شخص في الجمهورية اليمنية، ومليوني شخص في العراق، و0.2 مليون شخص في ليبيا (المنظمة الدولية للهجرة 2018؛ المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2018؛ مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية 2018). ويواجه الأشخاص النازحون داخليًا عادة عقبات كبيرة للوصول إلى خدمات التعليم على الرغم من قلة البيانات الموثوق بها حول معدلات الالتحاق بالمدارس لهذه المجموعة. وتشير التقديرات التقريبية إلى أن نسبة التحاق الأشخاص النازحين داخليًا بالمدارس لا تتجاوز 28 في المائة في الجمهورية اليمنية، ونحو 52 في المائة في العراق (وزارة التعليم، الجمهورية اليمنية 2017؛ اليونيسيف 2017)، ولا تكون معدلات الالتحاق مصنفة/مفصلة من حيث مستوى التعليم، ولكن من المتوقع أن تكون معدلات الالتحاق في التعليم الثانوي والجامعي أقل بكثير من معدلات الالتحاق في التعليم الأساسي، على غرار أنماط الالتحاق الخاصة باللاجئين. ويواجه 7.7 ملايين طفل سوري في سن الدراسة داخل سوريا والبلدان المضيفة عقبات كبيرة في الوصول إلى الخدمات التعليمية؛ إذ تبلغ نسبة غير الملتحقين في المدارس من بين الأطفال السوريين اللاجئين (الرسمية وغير الرسمية) 46 في المائة في لبنان، و36 في المائة في الأردن، و37 في المائة في تركيا (مؤتمر بروكسل 2019).

وإلى جانب إيجاد حل سياسي للصراعات في سوريا والجمهورية اليمنية، هناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهود لضمان ألا يتأخر جيل الشباب من اللاجئين والأطفال النازحين في التعليم، بما في ذلك تقديم الدعم الدولي للبلدان المضيفة للاجئين، والبلدان التي في حالة صراع، والبلدان في مرحلة ما بعد الصراع من أجل المساعدة في توسيع البنية التحتية للمدارس وتوفير المدخلات اللازمة للتعليم والتعلم. كما أنه من المهم أيضًا المساعدة في إنشاء بيئات تعلم آمنة وتقديم الإغاثة المالية لأسر النازحين واللاجئين. ومن المهم على المستوى الجامعي تقديم برامج تمكن الطلاب اللاجئين من الوصول إلى التعليم العالي.

هذا النقص من محدودية التمويل أو عدم كفاية التسهيلات أو المعلمين غير المؤهلين أو المواقف السلبية تجاه الاحتياجات الخاصة والتعليم الخاص. وقد قامت العديد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مثل الأردن والكويت وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، بتطوير اللوائح والسياسات لإنشاء بيئات سهلة الوصول للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة دون عوائق. ولا يزال التحدي قائمًا في ظل عدم كفاية التسهيلات المدرسية ونقص موظفي الدعم في المدارس من الاختصاصيين النفسيين، ومترجمي لغة الإشارة، واختصاصيي أمراض النطق واللغة والمعالجين الفيزيائيين والمهنيين (الخطيب والحديدي 2015).

الانتباه لفجوات التعلم ودعم الطلاب متدني الأداء

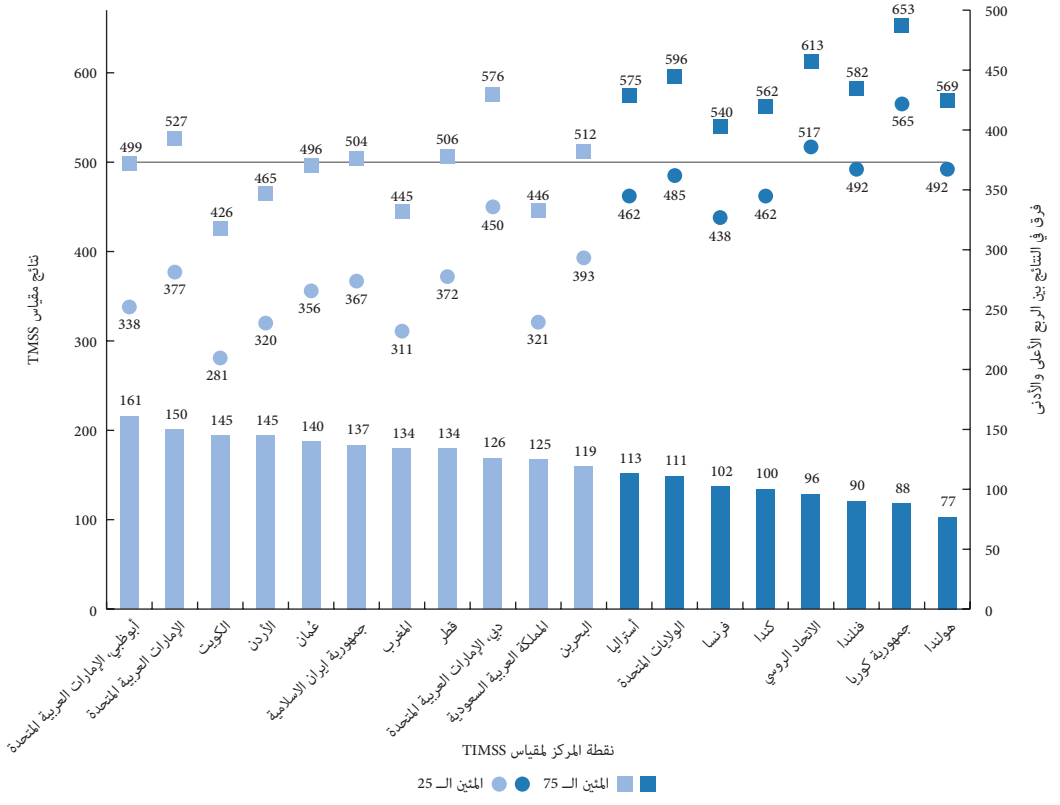
توجد مجموعة واسعة من مستويات أداء الطلاب داخل كل بلد على الرغم من تدني متوسط مستويات أداء طلاب الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في التقييمات الدولية. وتوجد في هذه المنطقة فجوات كبيرة في التعلم بين الطلاب بحسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي بخلاف العديد من البلاد المتقدمة، من مثل كندا وإستونيا وفنلندا واليابان؛ حيث لا ترتبط عموماً نتائج الاختبار بشكل وثيق بالوضع الاجتماعي والاقتصادي (OECD-أ 2016).

ويرتبط وضع الشباب في سن 15 سنة، الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لدى أسرتهم المعيشية باختلافات جوهرية في أداء الطلاب، كما هو موضح في نتائج PISA لعام 2015. وتعادل الفجوة في لبنان فرق أكثر من سنتين كاملتين من الدراسة. علاوة على ذلك، تقع جميع بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التسعة التي شاركت في تقييم الرياضيات TIMSS للصف الرابع من بين البلدان الـ 13 ذات الفجوات الأكبر بين الشرائح الربعية (quartiles) الأعلى والأدنى للأداء (انظر الشكل 14). وبإمكان أداء أدنى المؤدين أن يحقق تحسنًا فائقَ السرعة في مستويات التعلم الإجمالية.

وقد باشرت بعض بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في سد فجوة التحصيل بين أعلى المؤدين وأدناهم، بينما يبدو أن الفجوة آخذة في الاتساع لدى بلدان أخرى (انظر الجدول 3). ومن الأمثلة الجديرة بالملاحظة بين جميع البلدان المشاركة في اختبار TIMSS، أداء الطلاب المتفوقين في الإمارات العربية

الشكل 14 منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لديها أكبر الفجوات في تحصيل الطلاب بين أعلى المؤدين وأدناهم

الفرق في نتائج المقياس بين الفئتين المئويتين الـ 75 والـ 25 من تحصيل الرياضيات للصف الرابع، *2015*



المصدر: مولس وآخرون 2016.

ملاحظة: يشمل (الأزرق) جميع البلدان المشاركة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ومجموعة مختارة من البلدان الأخرى. تمثل المربعات نتائج الفئة المئوية الـ 75 وتمثل الدوائر نتائج الفئة المئوية الـ 25 في البلدان المختارة للمقارنة. TIMSS = دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم

الجدول 3 ضاقت الفجوات في تحصيل الطلاب في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من بعض النواحي واتسعت من نواحٍ أخرى

التغير في متوسط تحصيل TIMSS، الفئة المئوية الـ 10 والفئة المئوية الـ 90، 2011 و2015

البلد	متوسط النتيجة		التغيير في		
	2011	2015	متوسط النتيجة	الفئة المئوية الـ 10	الفئة المئوية الـ 90
الرياضيات					
البحرين	409	454	45	72	19
عُمان	366	403	37	54	22
قطر	410	437	27	40	20
جمهورية إيران الإسلامية	415	436	21	20	23
المغرب	371	384	13	20	8
الإمارات العربية المتحدة	456	465	9	4–	23
لبنان	449	442	7–	7–	7–
الأردن	406	386	20–	8–	22–
المملكة العربية السعودية	394	368	26–	13–	35–
العلوم					
قطر	419	457	38	52	19
عُمان	420	455	35	54	19
المغرب	376	393	17	18	16
البحرين	452	466	14	12	18
الإمارات العربية المتحدة	465	477	12	3–	22
لبنان	406	398	8–	13–	2–
جمهورية إيران الإسلامية	474	456	18–	16–	19–
الأردن	449	426	23–	15–	21–
المملكة العربية السعودية	436	396	40–	59–	20–

المصدر: مولس وآخرون 2016.

المتحدة، الذي يعد أفضل مما كان عليه في السنوات السابقة، ولكن حالة أدنى المؤدين كانت أكثر تراجعاً، والبرامج التي تستهدف خفض معدلات التسرب يمكنها أن تساعد الطلاب متدني الأداء والمعرضين للرسوب على مواصلة التعليم والبقاء في المدرسة.

الانتباه للفتيان؛ لأنهم يتأخرون كثيرًا عن الفتيات في نواتج التعلم

تتميز منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأكبر التباينات بين الجنسين في تحصيل الطلاب، وتكون هذه التباينات في صالح الفتيات بشكل مطرد. تقع 8 من أصل البلدان الـ 10 ذات الفجوات الأكبر بين الجنسين في TIMSS في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمتع المملكة العربية السعودية بأكبر فجوة؛ حيث يعاني الفتيان من ضعف الأداء مقارنة بالفتيات (انظر الشكل 15). نظرًا لأن نواتج التعلم لجميع طلاب منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا منخفضة، تشكل الفجوة بين الجنسين المنتشرة على نطاق واسع أزمة في التعلم بالنسبة إلى الفتيان في المنطقة. وتظهر الفجوات بين الجنسين في التعلم في وقت مبكر؛ فتتفوق الفتيات على الفتيان في القراءة بحلول الصف الثاني، وكانت هناك فجوة بنسبة 10 نقاط مئوية، على سبيل المثال، بين الفتيات (17 بالمائة) والفتيان (27 بالمائة) الذين لم يتمكنوا من قراءة حتى كلمة واحدة من النص في الضفة الغربية وغزة. وكانت الفجوة بين الجنسين في 18 بلداً شاركت في تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى (EGRA)، بين عامي 2010 و2015، هي الأوضح في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (أداة تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى التابعة للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية). ويشير التجسد المبكر للفجوات بين الجنسين في المهارات التأسيسية، من مثل مهارات القراءة والكتابة والحساب، إلى ضرورة معالجة احتياجات التعلم الخاصة بالفتيان في الصفوف الأولى على وجه التحديد. وقد تؤدي التدخلات التي لا تستهدف الفتيان والطلاب المحتاجين بصورة خاصة، إلى زيادة إضافية في تفاقم الفجوة بين الجنسين (انظر الإطار 9).

تكريس المزيد من الموارد للأطفال الذين ينتمون إلى أفقر الأسر

يبدأ عدم تكافؤ الفرص[10] في وقت مبكر من الحياة. ولذلك، يجب أن تبدأ الجهود المبذولة لمعالجته في وقت مبكر أيضًا. ويتعرض الأطفال المولودون في بيئات وظروف غير صحية لخطر التأخر عن الآخرين من حيث الصحة، والتغذية، والنمو البدني والإدراكي والاجتماعي والعاطفي ـ أي كل الشروط المسبقة للنجاح في المدرسة، ويعكس عدد المفردات التي يتقنها الطفل مثلاً، في عمر 18 شهراً فقط، وضع والديه الاجتماعي الاقتصادي (مركز الطفل المتنامي 2009). وقد يصل مجموع المفردات التي يتقنها الطفل بحلول عمر 3 سنوات، الذي حصل

الإطار 9 تمثل مفارقة الفجوة بين الجنسين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحدياً مزدوجاً لرأس المال البشري

إن ضعف أداء الفتيان في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ظاهرة على نطاق لم يشاهد في أي مكان آخر في العالم؛ فمن الواضح أن نُظم التعليم في هذه المنطقة لا تلبي احتياجات التعلم الخاصة بالفتيان. وعلى الرغم من أن أداء الفتيات في التعليم يفوق أداء الفتيان، تشهد منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أدنى معدلات مشاركة الإناث في القوى العاملة بين جميع مناطق العالم، وفقاً لقاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية التابعة للبنك الدولي؛ إذ لا تشارك سوى 20 بالمائة في المتوسط من النساء في سن 15 سنة وما فوق في القوى العاملة عبر جميع بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (البنك الدولي، قاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية).

ويرتبط فقدان التعلم بين الفتيان بأوجه القصور والتكاليف الكبيرة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، كما يشكل التمثيل المتدني للمرأة في سوق العمل ـ على الرغم من تفوق النساء بشكل كبير على الرجال في أداء التعلم من السنوات المبكرة حتى سن الرشد ـ نقصاً كبيراً في استخدام رأس المال البشري.

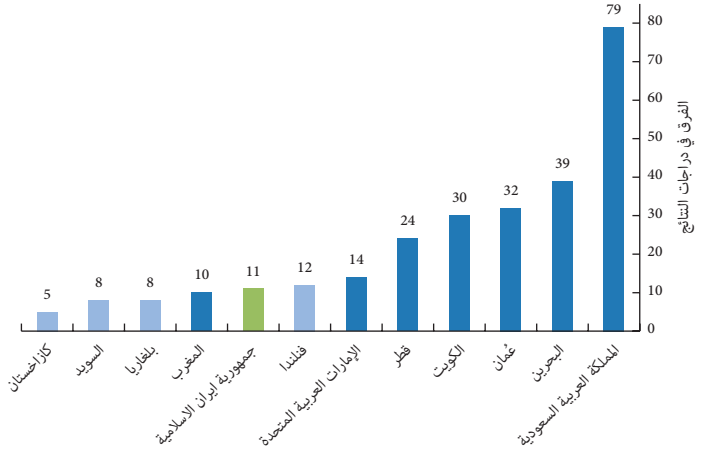
والداه على شهادة جامعية إلى ثلاثة أضعاف مجموع مفردات الطفل الذي لم يكمل والداه المدرسة الثانوية. (مركز الطفل المتنامي 2009).

وتتفاوت قدرة الوصول إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لدى سكان كل بلد في المنطقة بشكل كبير؛ إذ إن الطفل من الخُمس (quintile) الأغنى من الأسر، على سبيل المثال، في جيبوتي ومصر، هو أكثر احتمالاً بمعدل ست مرات من الطفل من الخمس الأفقر للالتحاق ببرنامج الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة (ECCE) (الكوفلي وكرافت 2015). والأطفال من خمس الأسر الأكثر ثراءً، في العراق وليبيا وتونس، هم أكثر احتمالاً بمعدل 17 مرة من الأطفال من أفقر خُمس للالتحاق ببرنامج الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة. ما الآثار القصيرة والطويلة الأجل لعدم تكافؤ فرص التنمية والرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة؟ عندما يبدأ الأطفال في المدرسة الابتدائية، يكونون قد انطلقوا على مسارات مختلفة. سيتلقى بعض الأطفال كل ما يحتاجون إليه للنجاح في المدرسة وفي حياة الكبار. وسوف يبدأ آخرون حياتهم المدرسية في حالة حرمان تؤدي إلى آثار متراكمة طوال السنوات التعليمية وما يليها.

أخيراً، هناك فجوات كبيرة في معدلات الالتحاق بالتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ولا سيّما بين أغنى الأطفال وأشدهم فقراً. مثلاً، في المغرب، أكثر من نصف الأطفال في سن الدراسة الثانوية في المغرب مثلاً من خُمس الأسر الأكثر فقرًا غير ملتحقين بالمدارس، مقارنة بـ 6 بالمائة من الأطفال من خُمس الأسر الأغنى. كما تنشأ الفجوات في معدلات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على أساس النوع والمنطقة (الحضرية مقابل الريفية).

الشكل 15 منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لديها أكبر الفجوات بين الجنسين في نتائج الاختبار

أعلى الفروقات في نتائج العلوم بين الجنسين العلوم (الفتيات - الفتيان)، *TIMSS* للصف الرابع، *2015*



المصدر: IEA 2016.

ملاحظة: لم يكن الفرق بين أداء الفتيات والفتيان في جمهورية إيران الإسلامية ذا دلالة إحصائية.

الاستعانة بالتقنية في دفع أقوى نحو التعلم

يغري الاختراق السريع للتقنية، مع الفرص العديدة التي تقدمها، المواطنين وصناع السياسات التعليمية في الاستثمار في التقنيات الرقمية، وتعمل ثلاثة عوامل أساسية، في جميع أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، على إبقاء الوصول إلى التقنية في الطليعة: (1) رغبة الحكومات في التنويع والابتعاد عن النظام الاقتصادي المعتمد على النفط؛ (2) الجهود التي تبذلها الشركات في الحفاظ على قدرتها التنافسية عالمياً من خلال توسيع نطاق وصولها إلى التقنيات الرقمية؛ (3) الفرصة التي توفرها التقنيات الرقمية لدعم التعلم للجميع. ويتطلب مستقبل تحركه التقنية أن يكون الأطفال على دراية تقنية، ويجب أن تدعمهم نُظم التعليم في إنجاز ذلك. على الرغم من أنه سبق أن تحملت العديد من القطاعات الأخرى وطأة التعطيل التقني (technological disruption)، لم يتغير قطاع التعليم بشكل كبير في أسلوبه الرئيس لتوصيل المعلومات خلال الأعوام الـ 15 الماضية، على الصعيد العالمي وفي منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالذات. وتمثل التقنية فرصة فريدة من نوعها للمساهمة في توصيل التعليم ذي الجودة العالية بطريقة أكثر كفاءة وفعالية؛ وإذا استُعين بالتقنية بذكاء، فمن شأنها أن تساعد بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على تطوير نُظمها التعليمية ودعم التعلم.

تبشر حلول التقنية التعليمي *(EdTech)* بتعزيز التعلم

إن حلول التقنية التعليمية وتطبيقات تقنية الاتصال والمعلومات الهادفة إلى تحسين التعليم ـ آخذة بالنمو السريع على مستوى العالم. وقد قُدرت إيرادات سوق التقنية التعليمية العالمي، في عام 2017، بمبلغ 17.7 مليار دولار أمريكي (بيزنس واير 2018)[11]، وأسفرت عدة عوامل عن هذا النمو: الاعتراف بأهمية التعليم للنمو الاقتصادي؛ ركود أو حتى انخفاض تمويل القطاع العام للتعليم؛ مما أتاح المجال لمشاركة القطاع الخاص؛ وربما الأهم من ذلك، الجهود المبذولة لتحريك هذا القطاع من خلال التقنية على أمل رفع مستوى تعلم الطلاب والحركة بسرعة إلى الأمام في مراتب التعليم الدولية. وهناك عدة ظروف اليوم تدعم التوسع في اعتماد حلول التقنية التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بما في ذلك مجتمعها الشاب والحيوي والبارع في التقنية؛ وسوق التعليم فيها الذي تبلغ قيمته نحو 100 مليار دولار أمريكي (الماسة كابيتال 2012)؛ وكونها منطقة تخصص البلدان فيها حوالي خُمس موازناتها في المتوسط للتعليم (خدمة أخبار التجارة العربية 2013؛ البنك الدولي 2008). كل هذا يشير إلى بيئة مواتية لاعتماد حلول التقنية التعليمية ونموها.

توفر منصات إلكترونية عديدة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا محتوىً تعليميًّا باللغة العربية، كما تمت ترجمة بعض المحتوى في اللغة الإنجليزية من أكاديمية خان وغيرها إلى اللغة العربية. وقد اتبع بعض موفري المحتوى في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مثل "نفهم"، صيغة أكاديمية خان في إنشاء محتوى أصلي باستخدام مناهج دراسية من عدة بلدان في المنطقة إلى جانب تجميع المعلومات عبر الإنترنت في مكان واحد من مصادر عدة وخبراء عديدين (crowdsourcing) لتحميل الدروس، وقام موفرو محتوى آخرون ـ مثل جامعة طلال أبو غزالة الدولية في لبنان، وشركة الإعلام التعليمي في المغرب، ومكتبة الإسكندرية في مصر ـ بإنشاء محتوى رقمي بمختلف اللغات.

وتسمح بعض المبادرات للاجئين المؤهلين بالوصول إلى الدورات التدريبية عبر الإنترنت. وتسمح جامعة التعلم عن بعد Fernuniversität Hagen الألمانية، مثلًا، للاجئين المؤهلين بالوصول إلى جميع دوراتها الإلكترونية وتوفر لهم التدريب اللغوي. وقد دخلت جامعة كيرون في شراكة مع مزودي الدورات المفتوحة على الإنترنت واسعة النطاق (MOOC) في الولايات المتحدة من أجل تنظيم دورة دراسية عبر الإنترنت لمدة سنتين، مخصصة للاجئين، مع إمكانية إكمال دراستهم في إحدى الجامعات المضيفة في ألمانيا (أونانغست 2017). تهدف شراكة إدارة التنمية الدولية للتعليم الرقمي وزيادة قدرة الوصول، في المملكة المتحدة، (PADILEIA) إلى تلبية احتياجات التعليم العالي عند الشباب النازحين في الأردن ولبنان بسبب الأزمة السورية، من خلال برامج دراسية مختلطة الوسائل، بما في ذلك دورات MOOC، والتعلم الموجه عبر الإنترنت، والتعلم في الفصل الدراسي للطلاب النازحين (الشراكات الاستراتيجية لابتكار وإصلاح التعليم العالي 2017).

الاستعانة بالدعم القوي من القطاع العام لتقنيات التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

تقدم الأسر والطلاب والمجتمع الأوسع في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الدعم القوي لتحقيق اندماج أكبر للتقنية الرقمية داخل الفصول الدراسية من أجل تغيير طبيعة نُظم التعليم والتدريب. وقد عبّر معظم المستجيبين في دراسة استقصائية أجريت عبر 13 بلداً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حول وسائل الإعلام الاجتماعية وإصلاح التعليم عن تأييدهم لوجود تقنية الاتصال والمعلومات في الفصل الدراسي (تقرير الإعلام الاجتماعي العربي 2013). وشعر 84% من الأشخاص في الاستقصاء بأنه ينبغي أن يكون الإنترنت متاحا للجميع وأنه ينبغي إتاحة قدرة الاتصال بالإنترنت على الأجهزة الشخصية للأطفال داخل المدرسة. كما شعر أكثر من ثلاثة أرباع المستجيبين بأنه ينبغي إدراج وسائل الإعلام الاجتماعية في المناهج الدراسية. واعتقد 61% أنه ينبغي فعليًا السماح للطلاب باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي داخل الفصل. ورداً على سؤال مفاده: هل يجب السماح للطلاب بالانخراط في الأنشطة المختلفة ذات الصلة بالحاسوب؟ أعرب 80% من الأشخاص عن الرضا إزاء استخدام أطفالهم "الأدوات التعاونية على الشبكة" (collaborative web tools) في العمل الدراسي. ومع ذلك، أقر المشاركون في الاستقصاء أيضًا بأن بعض جوانب الوصول إلى التقنية قد يكون لها آثار ضارة على تعلم الطلاب.

توسيع البنية التحتية لتقنية الاتصال والمعلومات *ICT* من أجل توصيل حلول التقنية التعليمية على نطاق أوسع

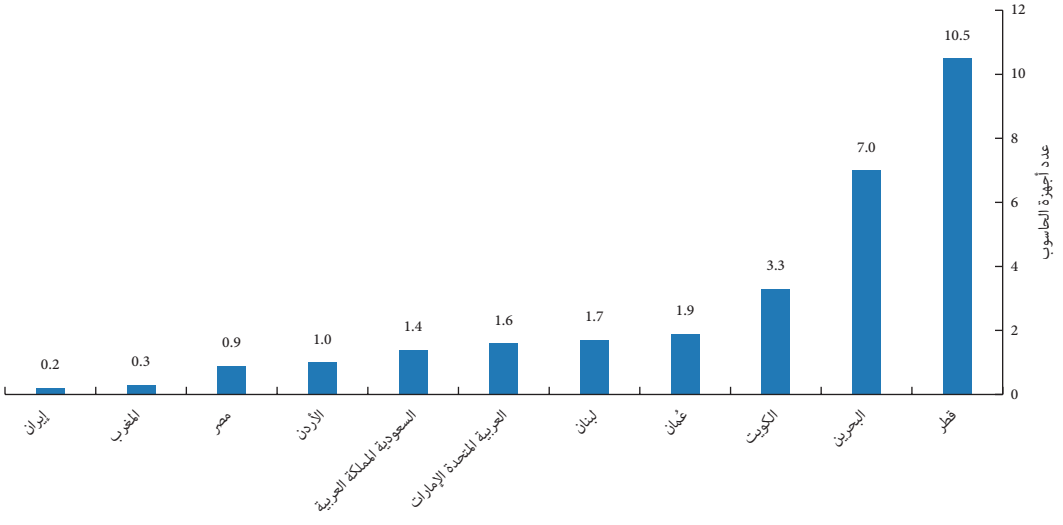
يتطلب الوصول إلى حلول ومنصات التقنية التعليمية توافر البنية التحتية لتقنية الاتصال والمعلومات (ICT). وقد قامت بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا باستثمارات كبيرة في البنية التحتية لتقنية الاتصال والمعلومات ICT في المدارس (لايتفوت 2011)، وباتت تتوافر هذه التقنية في معظم مدارس الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ حيث يبلغ متوسط عدد أجهزة الحاسوب المتاحة 2.7 جهاز لكل 10 طلاب في الصف الثامن (انظر الشكل 16). غير أن المتوسط الدولي هو أربعة أجهزة حاسوب لكل 10 طلاب في الصف الثامن. وتجدر الإشارة إلى أن التباين بين البلدان واسع جداً؛ ففي حين نجد 10.5 حواسيب لكل 10 طلاب في قطر، هناك حاسوب واحد فقط لكل 50 طالباً في إيران (مولس وآخرون 2016).

استخدام التقنية التعليمية ضروري، ولكنه غير كافٍ لتحسين نواتج تعلم الطلاب

تتباين الأدلة حول تأثيرات التقنية على التعليم. فقامت دراسة حديثة لمختبر عبد اللطيف جميل لتخفيف حدة الفقر (J-PAL) في معهد ماساتشوستس للتقنية بتقييم أكثر من 100 تدخل مبني على التقنية التعليمية، وكشفت عن رؤى مهمة حول استخدام التقنية في التعليم (اسكويتا وآخرون 2017). تلحظ الدراسة أن الاتصال عبر الإنترنت شرط ضروري ولكنه ليس كافيًا لتحسين نواتج تعلم الطلاب بمساعدة حلول التقنية التعليمية الواعدة؛ إذ لا بُدَّ أن يكون المعلمون قادرين على توجيه الطلاب إلى كيفية البحث عن الموارد عبر الإنترنت ودعم نموهم كمفكرين نقديين بإمكانهم التنظيم وتحديد الأولويات وتوليف المعلومات على طول مسار البحث. كما قدمت الدراسة بعض الخيارات التي يمكن تطبيقها في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (انظر الإطار 10).

الشكل 16 تتوافر أجهزة الحاسوب في مدارس الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ولكن بدرجات متفاوتة بشكل كبير

عدد أجهزة الحاسوب (بما في ذلك الأجهزة اللوحية) المتاحة لاستخدام الطلاب داخل المدرسة لكل 10 طلاب في الصف الثامن، *2015*



المصدر: مولس وآخرون 2016.

الإطار 10 تقدم التقنية التعليمية EdTech فرصاً لتحقيق قفزات في التعلم

تجمع برامج التعلُّم بمساعدة الكمبيوتر (*CAL*) ما بين التعلم المباشر داخل الفصل ومكونات المنهاج الدراسي عبر الإنترنت. وتعمل هذه البرامج بشكل فعال عندما يتم تقديمها للطلاب من خلال بيئات منظمة عبر الإنترنت وداخل الفصل، وعندما يكون المعلمون مدربين على تمكين هذا التفاعل بمهارة. ويحدث التعليم بمساعدة الكمبيوتر حقيقةً في أي وقت يتعلم فيه الطالب من خلال مزيج من تقديم المحتوى عبر الإنترنت والتجارب المدرسية الخاضعة للإشراف بعيدًا عن المنزل، مع مراعاة تحكم الطالب بالوقت أو المكان أو المسار أو السرعة (هورن وستاكر 2011). إن التجارب ضمن الفصول الدراسية وعبر الإنترنت، في التعلم المختلط الوسائل، مصممة ليعزز بعضها بعضاً (هورن وستاكر 2012).

تستند التدخلات السلوكية القائمة على التقنية (الوكزات أو *nudging*) إلى وجهات نظر مستخلصة من الاقتصاد السلوكي، وقد أثبتت هذه التدخلات فعاليتها في مجموعة واسعة من بيئات التعليم (اسكويتا وآخرون 2017)؛ إذ تسمح هذه (الوكزات) بعرض الخيارات على المستفيدين من دون تغيير تكاليف هذه الخيارات بأي طريقة حقيقية، وتصل الوكزات إلى المستخدمين عادة عن طريق رسالة نصية تذكر أولياء الأمور بتسجيل الأطفال في برامج تنمية الطفولة المبكرة أو مراجعة بطاقة التقرير الثانوية، أو تنبه طلاب الجامعة على أن الوقت قد حان لتقديم طلبات قروض الطلاب (إكونومست 2017؛ اسكويتا وآخرون 2017؛ بوغاتش وويلسون 2018).

وتتميز الكتب المدرسية الرقمية بأنها تفاعلية وتسمح بتجارب تعليمية فريدة للطلاب، وتوجد تطبيقات الهواتف المحمولة، في أحد طرفي نطاق موارد التعلم الرقمية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ حيث توفر مكتبات تفاعلية عبر الإنترنت، مثل "راوي للأطفال" في مصر أو قارئ الكتب "كتابي" في لبنان. وتوجد على الطرف الآخر التطبيقات التي تعتمد الترفيه والألعاب أداة لتشجيع التعلم، مثل لعبة "شعلة ولوجي،..وهي دمية عربية ذكية"، تهدف إلى التعلم من خلال اللعب (الأنباء العربية 2016). أثبتت لعبتان قائمتان على تطبيقات الهواتف الذكية، مؤخرًا، نجاحهما في تحسين القراءة في الصفوف الأولى في سوريا المنكوبة بالصراعات: "عنتورة والحروف" و"إطعام الوحش"، وكلاهما أظهر نتائج إيجابية للتعلم في تقييمات الأثر الأولية وقد حصلا على جوائز في مسابقة EduApp4Syria عام 2017 (كمنغز 2018).

ويؤكد تحليل حديث لنتائج PISA في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نتائج هذه الدراسات، غير أن الوصول إلى التقنية لا يساعد بحد ذاته في حل المشكلات المتعلقة بنواتج الطلاب (ماكينزي 2017)، ولا تُؤثر إضافة جهاز حاسوب واحد في الفصل الدراسي على التعلم إلا قليلاً، في حين أن تزويد المعلمين بأجهزة الحاسوب له تأثير إيجابي أكبر؛ إذ إن إضافة جهاز حاسوب للمعلم في كل فصل يعد أكثر فعالية بست مرات من حيث نتائج PISA للطلاب من إعطاء جهاز حاسوب إلى الطالب[12]. وعلى الرغم من أن زيادة الوصول إلى أجهزة الحاسوب والإنترنت قد لا تحسن وحدها من التحصيل الدراسي بشكل يمكن قياسه؛ فقد نجحت في زيادة سهولة استخدام التقنية والوقت المستغرق في تعلم استخدام الأجهزة الرقمية. وقد يكون الاتصال

عبر الإنترنت داخل الفصل الدراسي، في هذا الإطار، شرطًا ضروريًا ولكنه غير كافٍ لتحسين نواتج تعلم الطلاب بمساعدة حلول التقنية التعليمية EdTech.

وينبغي الاهتمام بالمهارات القرائية والكتابية الرقمية من أجل ضمان التعلم للجميع، ويمضي الشباب من الخلفيات المحظوظة والمحرومة في العديد من البلدان تقريبًا الوقت نفسه على الإنترنت كل أسبوع. ومع ذلك، هناك اختلافات كبيرة في طريقة استخدامهم للإنترنت. حتى في البلدان المتقدمة؛ حيث يكون الوصول إلى الإنترنت متساويًا تقريباً للأطفال من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، وهناك احتمال لأن يقضي الطلاب من الخلفيات المحرومة وقتاً أكبر في الدردشة أو ممارسة ألعاب الفيديو مقارنة بأقرانهم الأكثر ثراءً، الذين يستخدمون الإنترنت أكثر للبحث عن المعلومات أو قراءة الأخبار (المنتدى الاقتصادي العالمي 2016). وحتى يتم تحويل "الفرص إلى فرص حقيقية" (2016-د OECD، ص3) للجميع والحد من عدم تكافؤ الفرص (الرقمية)، لا بُدَّ للمدارس من تعليم مهارات القراءة والكتابة في الوقت الذي تقوم فيه بالترويج النشِط للتقنية كوسيلة لتحسين المهارات والمعرفة، بما في ذلك التعلم عن أسواق العمل المحتملة.

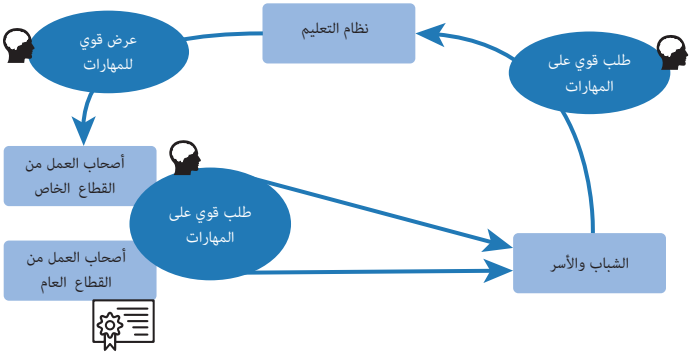
الجذب للمهارات

الإصلاحات التكميلية مطلوبة لتحقيق إمكانات التعليم

لا بُدَّ للتعليم، حتى يحقق إمكاناته الكاملة، من أن يزود الطلاب بالمهارات التي تلبي الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية لكل بلد. فمن شأن الدفع نحو التعلم أن يقرب التعليم من تحقيق إمكاناته، لكنه يعد بمثابة ثاني أفضل نهج في هذا المجال؛ إذ من خلاله تبقى معظم هذه الإمكانات غير مستثمرة (رودريك 2008).

وينطوي النهج الأفضل على إصلاحات متعددة النظم تقدر على مواءمة الدفع نحو التعلم مع الجذب للمهارات. ويشمل هذا النهج الإصلاحات الاقتصادية التي تعمل على مطابقة المهارات المطلوبة في سوق العمل مع تلك التي يمنحها التعليم ويسعى إليها أولياء الأمور والطلاب؛ بحيث تهدف الإصلاحات المتعددة النظم إلى معالجة التشوهات في قطاع التعليم وخارجه؛ فتقوم، مثلاً، بمعالجة الإشارات والحوافز الواردة في سوق العمل بالإضافة إلى تنفيذ الإصلاحات في قطاع التعليم. لكن لن يسهم قطاع التعليم في تحقيق أهداف، مثل التنويع الاقتصادي، في غياب إعادة ترتيب سوق العمل؛ حيث يرتفع الطلب على المهارات. وستبقى مهنة التعليم أيضًا غير مقدَّرة بقيمتها وسيتعرض التعلم للخطر من غير الإصلاحات للخدمة المدنية التي تدعم توظيف أفضل المعلمين وتحفيزهم وتمكينهم، لذلك من الضروري فهم كيفية تفاعل قطاع التعليم مع البيئة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لتحقيق النتائج المتوقعة وتنفيذ السياسات التي تعالج النظام التعليمي والتحديات في سوق العمل.

الشكل 17 تحتاج منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى توازن من ناحية المهارات



المصدر: مقتبس من أسعد، كرافت، وصالحي أصفهاني (2017).

تحسين الإشارة للمهارات

لقد أدت التشوهات في سوق العمل في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى التركيز على الشهادات بدلاً من المهارات. يحتاج أصحاب العمل للإشارة بقوة للشباب والأسر إلى أنواع المهارات المطلوبة من أجل الخروج من التوازن المبني على الشهادات والتحرك نحو توازن مبني على المهارات. ويجب على الشباب والأسر بدورهم مطالبة النظام التعليمي بالمهارات اللازمة، ومن ثم يتعين على النظام التعليمي الاستجابة إلى هذا الطلب من خلال توفير المهارات المطلوبة والإشارة إلى المهارات التي يكتسبها الطلاب (انظر الشكل 17).

ومع ذلك، لا يتواصل أصحاب العمل في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (من خلال الإشارة) بصورة فعالة مع نظام التعليم والطلاب وأولياء الأمور بشأن المهارات التي يحتاجون إليها. والواقع أنه في معظم البلدان، تتفاقم الإشارة الضعيفة نظراً؛ لأن شركات القطاع الخاص في أغلبها هي منشآت متناهية الصغر غير قادرة على إرسال الإشارات إلى أنظمة التعليم في المنطقة بشكل فعال. (أسعد، كرافت، وصالحي أصفهاني 2017). كما أن هذه الشركات لا تُعتبر في موضع جيد لتتلقى إشارات من نظام التعليم، بينما الإشارات موجهة أساساً حاليًا من أجل جذب الشهادات (انظر الإطار 11).

معالجة سياسات العمل الجامدة

تعتبر سياسات العمل الجامدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عاملًا آخرَ يقيد عملية الجذب للمهارات، تُصَعِّب قوانين العمل بشدة على أصحاب العمل. فمثلًا، فصل الموظفين (البنك الدولي 2013-أ)، يشكل عاملاً مثبطاً أمام القطاع الخاص. لذلك يقل الاحتمال بأن يقوم أصحاب العمل بالتوظيف على أساس تجريبي لمعرفة مهارات المرشح، كما هو شائع في أرجاء أخرى من العالم. هذا العائق المثبط، واقتراناً بعدم وجود معلومات حول جودة الخريجين أو قدرتهم الإنتاجية، يعني أنه غالباً ما تقوم الشركات بالتوظيف على أساس الشبكات الاجتماعية.

وتعمل الصلات الشخصية، وليس المهارات، على دفع نواتج سوق العمل في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ مما يؤدي إلى زيادة تقليص الطلب على المهارات. وقد خَلصَ استطلاع أجرته مؤسسة غالوب Gallup في 16 بلدًا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى أن 70 في المائة في المتوسط من المستجيبين وافقوا على أن الصلة الشخصية هي أمر بالغ الأهمية في الحصول على وظيفة (انظر الشكل 18). كما تفتقر الأسر والطلاب إلى الحوافز التي تعزز التركيز على المهارات، ما دامت المهارات

الإطار 11 الإشارة في التعليم بمثابة وسيلة تواصل حول المهارات

إنَّ البلدان عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ليست في حالة توازن مبني على المهارات. وتشهد بلدان الخليج، حالياً، فجوات بين المواطنين والعمال المهاجرين في المهارات وأسعار العمالة وحراك العمالة، ويناقش صناع السياسات في الخليج ضرورة إدخال إصلاحات جذرية على النظام المبني على المهارات. فعلى سبيل المثال، لم يتمكن نحو 10000 من بين 23000 باحث جديد عن العمل سنوياً في الكويت من العثور على وظائف مناسبة. ويحتاج إيجاد أماكن توظيف لطالبي العمل تعزيز الطلب على العمالة (أي أن يكون أصحاب العمل بحاجة إلى مختلف أنواع العمال الذين ينتجهم النظام التعليمي حاليًا) أو الإصلاحات التعليمية من أجل مطابقة المهارات مع سوق العمل بشكل أفضل (هرتوغ 2016).

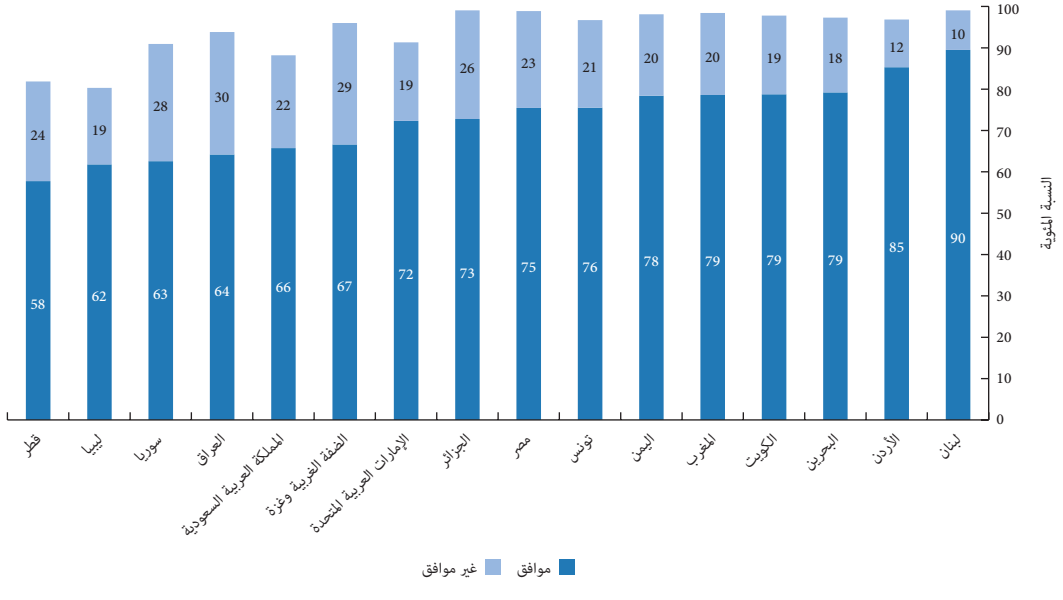
إن الإشارة هي العملية التي من خلالها يكشف الطرف الأول بعض المعلومات عن نفسه إلى الطرف الآخر، وليس بإمكان أصحاب العمل، على سبيل المثال، في سياق سوق العمل، الاعتراف فوراً بالقدرات الإنتاجية لدى موظفيهم الجدد. ويعد التعليم أحد السبل البارزة التي يقوم مقدمو الطلبات من خلالها بالإشارة إلى قدراتهم (أركيدياكونو، باير، وهيزمو 2010؛ سبينس 1973). وتتضمن السير الذاتية لخريجي الجامعات، في الولايات المتحدة، معلومات عن العلامات الدراسية والاختصاصات ونتائج الاختبار. وتعمل المعلومات هذه كإشارات عن القدرة وتزيد احتمال حصول خريجي الجامعات على أجور متلائمة مع قدراتهم، وتضيق السبل المتاحة أمام معظم خريجي المدارس الثانوية للإشارة إلى قدراتهم، على الرغم من أن العوائد المالية للقدرات تزداد بشكل كبير مع الخبرة (أركيدياكونو، باير، وهيزمو 2010).

ويبدو أن نتائج الاختبار في الوقت الحاضر لا توفر معلومات كافية عن القدرات في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (أسعد، كرافت، وصالحي أصفهاني 2014). بالإضافة إلى جعل نتائج الاختبار مجدية أكثر (من خلال تعزيز كفاءة قياس المهارات)، وقد توفر التغييرات في سياسات العمالة لأصحاب العمل المعلومات والمرونة التي يحتاجون إليها، على سبيل المثال من خلال تشجيع فترات توظيف تجريبية قبل ترتيب العقود طويلة الأجل، وترسل هذه الممارسات، إذا أخذت معاً، إشارة أدقّ إلى أصحاب العمل عن مهارات الخريجين.

كما أن الإشارات المرسلة من أصحاب العمل إلى الطلاب ومؤسسات التعليم لا تقل أهمية، وقد تشكل الاستبانات الوطنية لأصحاب العمل (شريطة أن تكون مصحوبة بتقارير ونتائج منشورة على نطاق واسع) إحدى الوسائل للإشارة عن المهارات التي يطلبها أصحاب العمل. كما أن الأكاديميات المهنية أو غيرها من نماذج الشراكة بين أصحاب العمل والمدارس يمكنها أن تعطي الطلاب معلومات حول الوظائف المختلفة والمهارات المطلوبة لكل وظيفة. والشراكات التي تسهل التدريب على رأس العمل والإرشاد وغيرها من خبرات كسب المعلومات قد تكون فعالة في هذا الصدد (ليرمان 2013).

الشكل 18 الصلة الشخصية (الواسطة) أمر بالغ الأهمية في الحصول على العمل في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

النسبة المئوية من المستجيبين على الإفادة أن الصلة الشخصية أمر بالغ الأهمية في الحصول على العمل



المصدر: استطلاع أجرته مؤسسة غالوب Gallup

القائمة على التعليم والقابلة للقياس تُكافأ في سوق العمل بدرجة أقل بكثير من عوامل أخرى مثل الخلفية الاجتماعية أو الشهادات، وهذا إذا تمت مكافأتها أصلًا (أسعد، كرافت، وصالحي أصفهاني 2017؛ كرافت وأسعد 2016؛ كريشنان وآخرون 2016).

إن الإصلاحات الفعالة، مثل تلك التي اعتمدتها الصين، تعالج سياسات العمل الجامدة والتحديات الخاصة بالتعليم التي تسهم في تدني المهارات وضعف الإشارات على حد سواء. وقد أدت اللوائح الجامدة المطبقة في الماضي وعدم المنافسة وعدم القدرة على فصل العمال غير المنتجين إلى انخفاض الإنتاجية في الصين (موريسون 2011). وكان التوظيف مضموناً للعمال على مدى الحياة، في إطار الاقتصاد الموجّه، وكان يتم تعيينهم في وظيفة لا يستطيع صاحب العمل فصلهم منها وتُحدد أجورها بحسب الأقدمية والمستوى التعليمي. (منغ، شين، وشيويه 2013). ونجحت الصين، في أواخر السبعينيات، في تنفيذ إصلاحات اقتصادية متعددة، بما في ذلك منح مرونة أكبر للشركات في تحديد الأجور، وإدخال نظام تعاقد عمالي ابتعد عن نموذج التوظيف مدى الحياة، وأعطى الشركات المملوكة من قبل الدولة الحق في تسريح العمال. وفي أعقاب مؤتمر العمل الوطني الأول في الصين عام 1980، مُنحت الشركات قدرًا أكبر من الاستقلالية في التوظيف، كما حظي طالبو العمل بقدر أكبر من الاستقلالية في إيجاد وظائف، بما في ذلك في القطاع الخاص (بروكس وتاو 2003). وازدادت مرونة الأجور تدريجياً، بما في ذلك إدراج المكافآت، وازدادت حصة المكافآت من إجمالي الأجور لجميع الشركات من 2 في المائة من قانون الأجور في عام 1978 إلى 16 في المائة في عام 1997؛ مما شكل حافزاً للموظفين على الأداء الجيد (بروكس وتاو 2003). وتضاعفت الأرباح تقريبًا منذ عام 1997 (منغ، شين، وشيويه 2013)، وفي الوقت نفسه، أدت الإصلاحات إلى عوائد أعلى للتعليم (شانغ وآخرون 2005). ويتلقى الطلاب حوافز أكبر على تعلم المهارات التي تسمح لهم بكسب أجور أعلى بناءً على مهاراتهم وقدرتهم الإنتاجية بدلاً من شهاداتهم.

إصلاح الخدمة المدنية لجذب أفضل التربويين

يتطلب جذب المهارات إجراء إصلاحات في مجال الخدمة المدنية لتوظيف أفضل التربويين وتمكينهم والاحتفاظ بهم. ولن ينجح أي نظام تعليمي ما لم يقدم حوافز مجدية (مالية أو مهنية) مقابل جهد المعلمين (البنك الدولي 2018-هـ). وعلى الرغم من أن الأدلة متباينة حول تأثيرات الحوافز المالية على المعلمين، يبدو أن الحوافز المهنية قادرة على تحقيق نواتج أفضل لتعلم الطلاب. وقد يكون هناك تبريرات لتبني نُظم دفع الأجور بحسب الجدارة في بعض السياقات، ولكن الأدلة الدولية واضحة على أن الحوافز المهنية المختارة بعناية تحمل إمكانية أكبر، وقد أسفرت التغيرات في السلم الوظيفي وأشكال أخرى من التقدير للمعلمين عن آثار تحفيزية كبيرة في العديد من البلدان عالية الأداء، وتستخدم هذه النُظم عمليات تقييم لإيجاد الموهبة ومستويات عالية من الإنجاز (دارلينج هاموند وآخرون 2017؛ ليانغ، كيدواي، وشانغ 2016).

وتعتمد مسارات التقدم المهني للمعلمين، في معظم بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بشكل أساسي، على سنوات الخدمة، وليس على الأداء (البنك الدولي 2012). وهناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهود لإصلاح نُظُم حوافز المعلمين بشكل كامل من أجل تعزيز التعليم والتعلم الجيد وتوفير مسارات مهنية مجزية، وقد تتطلب هذه الأنواع من المبادرات إجراء الإصلاحات على قوانين الخدمة المدنية ولوائحها لتدعم نُظُم التحفيز والمساءلة. فيمكن، في شنغهاي مثلًا، أن يتقدم المعلمون مهنياً عن طريق نظام ترتيب من خمسة مستويات (ليانغ، كيدواي، وشانغ 2016؛ البنك الدولي 2018-ب). وتوجد في أستراليا وكندا وسنغافورة سلالم أو مسارات مهنية مماثلة تكافئ معارف المعلمين ومهاراتهم ومساهماتهم (المركز الوطني للتعليم والاقتصاد 2016).

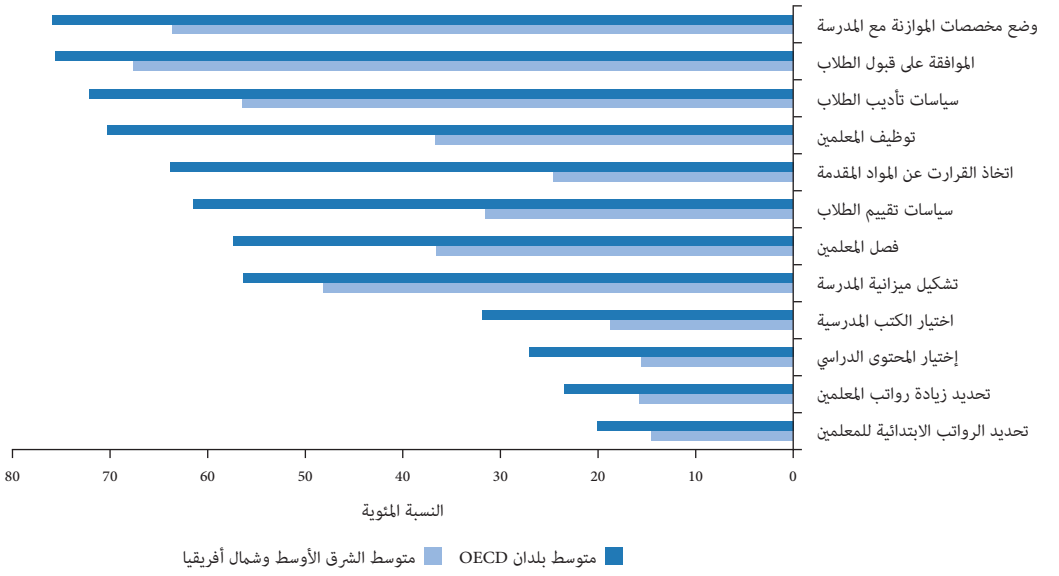
ويمكن العثور على أمثلة مفيدة على مسارات مرنة ومجزية لمديري المدارس حول العالم؛ فيمكن لمدير مدرسة سابق في بلجيكا الفلمنكية، مثلًا، أن يعمل مديرًا لمجتمع من المدارس التي تتعاون في قضايا مثل توفير الإرشاد المهني للطلاب، والدورات الدراسية، والاحتياجات التعليمية الخاصة (بونت، نوشه، ومورمان 2008)، وقد أنشأت إنكلترا إطاراً للتطوير القيادي الذي يوفر مسارًا من البرامج والمعايير ويشتمل على الحياة المهنية لمدير المدرسة، بما في ذلك إتاحة الفرصة أمام مديري المدارس ذوي الخبرة لدعم مديري المدارس الآخرين (بونت وآخرون 2008). وتوجد في شنغهاي أربعة مستويات على السلم المهني الخاص بمديري المدارس، وهي تنسجم مع الأداء الوظيفي (جنسن، داونينغ، وكلارك 2017-ب؛ ليانغ، كيدواي، وشانغ 2016؛ المركز الوطني للتعليم والاقتصاد 2016.)

وتعتبر سلطة مدير المدرسة في تحديد احتياجات الموارد، والموازنة، وإدارة شؤون الموظفين منخفضة نسبيًا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (البنك الدولي 2015-ب)؛ إذ لا يملك معظم مديري المدارس الحكومية في هذه المنطقة السلطة لاختيار معلمي مدارسهم أو فصل المعلمين بسبب ضعف الأداء أو الغياب المتكرر. بخلاف ذلك في العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (الدنمارك وأيرلندا وهولندا ونيوزيلندا وسلوفينيا وسويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) يُعطى مدير المدرسة دوراً كبيراً في توظيف المعلمين وفصلهم، وتعطي البلدان الثلاثة التي حصلت على أعلى درجات في الرياضيات (لبنان وقطر والإمارات العربية المتحدة)، من بين البلدان الستة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المشاركة في PISA 2015، مديري المدارس مستوىً مماثلًا من المسؤولية في الإدارة الرشيدة/ حوكمة المدرسة مقارنة بمستويات المسؤولية المتاحة في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، مع أن هناك حاجة إلى المزيد من الدراسات لإثبات إذا ما كانت العلاقة بين الحوكمة المدرسية وأداء الطلاب علاقة سببية.

والجهود جارية لتحسين القيادة المدرسية في بعض بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لكنه تحسين بطيء؛ إذ لا يتاح لمديري المدارس الابتدائية في تونس إلا قدرٌ ضئيلٌ من الموارد المالية. وعلى الرغم من أن توفير الإرشاد للمعلمين حول المناهج الدراسية والمهام المتعلقة بالتعليم منصوص عليه بالقانون صراحةً، تترك هذه المهام غالباً للموجهين والمفتشين التربويين خلال قيامهم بالزيارات الدورية. كما لا يتمتع مديرو المدارس في تونس بسلطة اختيار المعلمين أو فصلهم من المدارس. وبالمثل، لا يتمتع مديرو المدارس بسلطة مكافأة الأداء. صممت تونس، إدراكاً لقضايا الإدارة الرشيدة في التعليم الابتدائي، مشروعًا

الشكل 19 يتمتع مديرو المدارس في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بقدر أقل من السلطة مقارنة بنظرائهم في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

النسبة المئوية من الطلاب الملتحقين في مدارس يتحمل فيها المدير مسؤولية كبيرة عن المهام



المصدر: OECD-أ 2016
ملاحظة: OECD = منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

يهدف إلى تمكين قادة المدارس وتعزيز الإدارة المدرسية، وسينفذ هذا المشروع في السنوات القادمة (البنك الدولي 2018-ج).

مواءمة المناهج مع المهارات المطلوبة

تحدد المناهج الرسمية ما تعتزم أنظمة التعليم أن يتعلمه الطلاب، وينبغي في الوضع الأمثل أن تعكس هذه المناهج المهارات التي تهيئ الطلاب للحياة الاجتماعية والاقتصادية، وأن تهدف أي إصلاحات إلى ضمان أن ما يتعلمه الطلاب يتوافق مع المهارات التي يحتاجون إليها، فالمناهج الدراسية حقيقةً بمثابة حلقة الوصل؛ حيث ينبغي أن تلتقي فيها المجالات المختلفة من المجتمع وسوق العمل ونظام التعليم. ويمكن مراقبة التحول من التوازن المبني على الشهادات إلى التوازن المبني على المهارات من خلال المناهج الدراسية. وتتحقق المواءمة بين النظم عندما تعكس المناهج الرسمية المهارات التي يطلبها المجتمع وسوق العمل. وخلاف ذلك عندما تكون المناهج الرسمية قديمة ومنفصلة عن محتوى واقعي عملي، فإنها تؤدي إلى عدم التوافق بين مكتسبات الطلاب ومتطلبات المجتمع وأصحاب العمل.

وتسير الإصلاحات، في جميع أنحاء العالم، نحو التعبير عن النواتج على أساس المهارات والابتعاد عن تعريف محتوى المناهج الدراسية كمجـرد مواد يتوجب تعليمهـا (اليونسكو 2017-ب). ويمثل هذا التحول جذباً أكبر للمهارات؛ حيث ينتقل التركيز من اكتساب الحقائق إلى ما يستطيع الطلاب عمله نتيجة تعلمهم؛ أي المهارات التي اكتسبها الطلاب نتيجة لعملية التعليم.

وتعكس المناهج الدراسية في نُظُم التعليم عبر الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الاعتقاد بأن التعليم ينبغي أن يوفر المحتوى الدراسي والتجهيز لسوق العمل والتنمية الاجتماعية والمدنية. وقد أضافت الإصلاحات الأخيرة على مدى العقود القليلة الماضية أموراً أخرى إلى المناهج الدراسية، على سبيل المثال: المهارات الحياتية واللغات الأجنبية ونُهج حل المشكلات والمزيد من العلوم والرياضيات وتقنية الاتصال والمعلومات (عليان، روضة، وذويب 2012). إن الخطاب التشريعي في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حول المهارات التي ينبغي على الطلاب في المدرسة اكتسابها يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين؛ إذ تركز معظمها على إتقان اللغات العربية والأجنبية والوعي بحقوق الإنسان، والرغبة في التعاون الدولي، والوعي بقضايا البيئة والحفاظ عليها، والتفكير النقدي، ومهارات البحث. تنص تشريعات التعليم في المملكة العربية السعودية ـ مثلًا ـ على أنه ينبغي على الطلاب أن يتمتعوا بالمهارات والمعرفة اللازمة للمساهمة في المجتمع اقتصاديًا وثقافيًا ولبناء مجتمعاتهم. كما تنص وثيقة المناهج في الإمارات العربية المتحدة على أن نظامها التعليمي يدرب الطلاب على تحقيق التنمية البدنية والفكرية والعاطفية، ويهيئهم للمستقبل. وتركز أهداف المغرب على اكتساب اللغة، وتطوير المهارات الاجتماعية المناسبة، وفهم القضايا المدنية، وإعداد الطلاب للمهن المستقبلية (اليونسكو 2011).

ولكن حتى لو كان الخطاب التشريعي يعكس نهجاً حديثاً للتعليم، فإن المواد التي تتم دراستها والنُهج التربوية المستخدمة في العديد من الفصول الدراسية في الشرق الأوسط وشمال

إفريقيا تتسم بطابع تقليدي ليس له علاقة بحياة الطلاب اليومية (بوهليلة 2011)، ويتم تقديم المواد على شكل مجموعة من الحقائق والعمليات التي يجب حفظها، بطريقة لا تشجع التعلم المستقل أو الاستفسار. كما أن العلاقات بين النظرية والممارسة تبقى غير مستكشفة، وكذلك الروابط بين الماضي والحاضر (الربع والمعبوك 2016). بالإضافة إلى نتيجة ضعف التعلم، فإن عدم العلاقة بالحياة الحقيقية يجعل الطلاب أقل اهتمامًا وأقل استعدادًا للعالم خارج المدرسة. والملاءمة لها أهمية خاصة في البرامج التي تهدف إلى الربط بشكل وثيق مع بيئة العمل (انظر الإطار 12).

وتعتمد مختلف النظُم الاقتصادية على الصعيد الدولي مجموعة متنوعة من النهُج لإنشاء وتنفيذ المناهج القائمة على المهارات أو الكفاءات. ففي المدارس الحكومية الأمريكية، تستخدم النظُم القائمة على الكفاءة معايير تعلم خاصة بالولاية لتحدد التوقعات الأكاديمية وتعرف معايير "الإتقان" في دورة أو مادة دراسية معينة أو في مستوى صف معين (مع أنه قد يتم استخدام معايير أخرى أيضًا، بما في ذلك المعايير التي طورتها المقاطعات أو المدارس أو منظمات المواد الدراسية). وقد بدأت العديد من نُظم التعليم ذات النتائج العالية في شرق آسيا (منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة في الصين واليابان وكوريا وسنغافورة) في سن تشريعات وتنفيذ مناهج قائمة على الكفاءة لمساعدة الطلاب على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين عن طريق الحد من الوزن النسبي للتعليم المتمركز حول المواد الدراسية. وتُفضل بعض هذه البلدان، مثل كوريا، قدرًا أكبر من التحكم، ولذلك تطور المنهاج الدراسي بنفسها. وقامت بلدان أخرى، مثل اليابان، بوضع مبادئ توجيهية عامة ومنحت استقلالية أكبر للمدارس والمعلمين لتطوير مناهجهم (جمعية آسيا وOECD 2018؛ تشنغ 2017؛ مون 2007).

وشرعت بعض بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مؤخراً في استكشاف التعلم القائم على الكفاءة، من خلال برنامج الإصلاح التعليمي المتكامل؛ فتقوم الكويت بتغيير المناهج الدراسية وطرق التعليم والتقييم الخاصة بها، ويركز هذا النهج على الطالب، ويعزز المعرفة التطبيقية؛ ويلبي احتياجات التعلم المختلفة، وقام متخصصون محليون في التعليم بتطوير إطار المناهج الوطنية، بالإضافة إلى معايير المناهج الدراسية لجميع المواد والصفوف الدراسية، وفي الوقت الحالي يتم تطوير الكتب المدرسية القائمة على الكفاءة بما ينسجم مع المعايير الجديدة، بالإضافة إلى تقييم وطني لقياس التقدم على المستويات الوطنية والمدرسية والطلابية.

السياق مهم للتعلم والمهارات

لن يحقق تنفيذ الإصلاحات التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من خلال الدفع نحو التعلم والجذب للمهارات النتائج نفسها عبر جميع السياقات، وهناك نماذج متعددة عن تحول التعليم؛ فسجلت كل من فنلندا وكوريا درجات مرتفعة في نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) سنة 2015؛ مما يشير إلى التعلم القوي. ومع ذلك، يختلف هذان النظامان التعليميان اللذان أنتجا هذا التعلم القوي تمامًا أحدهما عن الآخر.

وتحتاج بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى طرح جهود الإصلاح على أساس المُجدي من الإصلاح التعليمي والاقتصادي والاجتماعي، وسوف تعتمد إصلاحات التعليم الناجحة على فهم القيود والعقبات الموجودة (رودريك 2008)؛ فتواجه بلدان مثل الأردن ولبنان، مثلًا، تدفقاً كبيراً من اللاجئين من الحرب الدائرة في سوريا؛ لذا يجب أن تراعي أي إصلاحات في نُظُمهما التعليمية الحاجة إلى استيعاب الأطفال اللاجئين في النظام بما في ذلك القيود المصاحبة لذلك. وكمثال آخر، لن يكون في بعض الأحيان من الممكن التنسيق بين قطاع التعليم وسوق العمل، ولن تتوافر المعلومات اللازمة لتوفير مهارات وظيفية محددة بحسب الطلب؛ فيمكن لنظام التعليم في هذه الحالة التركيز في المرحلة الانتقالية على المهارات التأسيسية المهمة في المدارس. وعندما يصبح التنسيق بين قطاع التعليم وسوق العمل مجديًا، يستطيع نظام التعليم أن يركز على تطوير مهارات وظيفية مستهدفة بشكل أكبر؛ لأنه عندئذ سيعرف المعلمون المهارات التي يحتاج إليها أصحاب العمل، وتعتبر الشروط التي تمكن أو تعوق نجاح البرنامج جانباً حاسماً في الإصلاحات الناجحة.

ويعتمد نجاح الإصلاحات أيضًا على كيفية تصميمها وإدخالها والموافقة عليها وتنفيذها داخل كل من البلدان. على سبيل المثال،

الإطار 12 إصلاح التعليم الحرفي (الفني والمهني)

مسارات التعليم الحرفي (الفني والمهني) في بعض بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا آخذة في النمو، وباتت تشمل التعليم الديني والفني والصناعي والزراعي والتجاري؛ فقد شهدت الجزائر مؤخراً ارتفاعًا في معدلات الالتحاق بالتعليم الفني والمهني، وشاركت البلاد مع الشركات العامة والخاصة لإنشاء برامج تعليمية في مجالات البناء والأشغال العامة والكهرباء والزراعة والسياحة (مجموعة أكسفورد للأعمال 2015)، كما بدأت البحرين تقدم التلمذة الصناعية في 2007–2008، وبدأت وزارة التربية التونسية بعد ثورة 2011 بوضع خطة إصلاح تشمل إعادة هيكلة مسارات التعليم الفني والمهني (مجموعة أكسفورد للأعمال 2017)، وهناك اهتمام في البلدان الأخرى على امتداد المنطقة بجعل التعليم الفني والمهني يعمل بشكل أفضل لخدمة الطلاب وسوق العمل.

ويعمل التعليم الحرفي بشكل أفضل عندما تتعاون المدارس مع أصحاب العمل، وتفتقر المدارس المهنية في مصر إلى التسهيلات المناسبة وفرص التعلم العملية (كرافت 2013). كما فشل التعليم الحرفي في التكيف بشكل مناسب مع الوظائف المتاحة، وقد يكون جامداً أكثر من اللزوم في تركيبته؛ مما يؤدي إلى عدم تزويد الطلاب بأساس واسع بما يكفي ليؤهلهم للتوظيف.

الإطار 13 تعتمد فنلندا وكوريا على نماذج ناجحة مختلفة

تتمتع كل من فنلندا وكوريا بنُظُم تعليمية ناجحة وعالية الأداء، ومع ذلك تختلف هذه النظم اختلافاً كبيراً بين إحداهما والأخرى؛ فتشتهر كوريا بنظامها الصارم القائم على التجارب، في حين أن نظام فنلندا مرن وأكثر ملاءمة ولا يوجد فيه اختبارات موحدة، باستثناء اختبارات القبول في الجامعات (دارلينج هاموند، وي، وأندريه 2010). يمضي طلاب المدرسة الثانوية في كوريا ما معدله 10 ساعات في اليوم في المدرسة ويتعرضون لضغوط هائلة من الأسرة للقيام بأداء حسن (إلينجر وبيكهام 1997). وعلى عكس ذلك، تسمح فنلندا للطلاب بإكمال دورات دراسية على وتيرتهم الخاصة في السنوات الأخيرة من دراستهم؛ مما يمكنهم من تعلم المواد بشكل أفضل مع أقل من الإجهاد وفي وقتهم الخاص (مورغان 2014). ولا يوجد نظام تعليم "صحيح" محدد وواضح؛ فقد نجح كلا هذين النظامين عاليي الأداء في تعزيز التعلم.

ولكن على الرغم من بيئاتهما المختلفتين، فإن هذين النظامين لديهما بعض أوجه التشابه المتميزة؛ فيلتزم كلا البلدين بتزويد الطلاب بفرص تعليمية متساوية. في كوريا، يتناوب المعلمون إلى مدارس مختلفة كل خمس سنوات إلى سبع سنوات؛ مما يتيح فرصًا أكبر للمعلمين الاستثنائيين للتفاعل مع الطلاب المحرومين (مورغان 2016). وكشفت PISA أن فرص التعلم متاحة في فنلندا على المستوى نفسه أساساً في جميع أنحاء البلاد (مورغان 2016). وتقدم المدارس الفنلندية خدمات الرعاية الاجتماعية والدعم الدراسي المبكر المجاني للطلاب الذين لديهم احتياجات خاصة في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات (مورغان 2014، 2016)؛ مما يساعد في تقليل التفاوت الموجود مسبقًا بين الطلاب، ومن ثم يمكنهم من التعلم.

كما يستثمر كلا البلدين في تطوير المعلمين البارعين؛ فيُعتبر التعليم في فنلندا مهنة عالية الاحترام وغالباً ما ينظر إليها على أنها أكثر أهمية من الطب أو المحاماة، وتقبل فنلندا فقط أعلى 10 بالمائة من الطلاب في برنامج تعليم المعلمين، ويتخرج المعلمون من برنامج مكثف مدته خمس سنوات على استعداد جيد؛ مما يسمح لهم بالحصول على المزيد من الاستقلالية في التعليم على النمط الذي يشعرون بأنه أكثر فعالية (مورغان 2014). يتضمن البرنامج مجموعة متنوعة من أساليب التدريب، بما في ذلك المراقبة في الفصل الدراسي والتمرين على تعليم الدروس مع الطلاب، كما يقومون بإعداد الطلاب ليصبحوا باحثين وممارسين. بينما في كوريا، يُطلب من المعلمين أخذ 90 ساعة من دورات التطوير المهني كل ثلاث سنوات لتحسين أدائهم في التعليم. يقدم أحد برامج التطوير المهني الكوري شهادة متقدمة تؤدي غالبًا إلى زيادة في الراتب وأحيانًا ترقية (دارلينج هاموند، وي، وأندريه 2010).

تم إدخال إصلاحات في المكسيك بعد مفاوضات كبيرة مع نقابات المعلمين؛ مما أدى إلى تنفيذها بنجاح، وأصبحت عملية الإصلاح في تونس ساحة مواجهة، وتوقفت في نهاية المطاف (غرندل 2004؛ كنغدون وآخرون 2014؛ البنك الدولي 2018-ج).

وتعتمد فعالية خيارات السياسات المختلفة غالبًا على الظروف المكملة إذا ما كانت موجودة. ويمكن أن تكون عملية صنع القرار، مثلاً، في المدارس فعالة في تحسين نواتج التعلم، ولكنها قد تكون أقل فعالية في السياقات المحرومة حيث يكون أولياء الأمور أقل قدرة على المشاركة (كار هيل، رولستون، وشندل 2016). وتنطوي برامج تنمية الطفولة المبكرة في الوقت نفسه على إمكانات هائلة لتحسين نواتج التعلم، ولكنها غير فعالة عندما تكون جودة البرنامج متدنية (بجوين وآخرون 2013؛ يونغ وحسن 2014؛ تيمبل ورينولدز 2007)، أو عندما لا تكون متاحة للسكان الأكثر تعرضًا للخطر (كرولي 2017).

ومن المهم أيضًا وجود الموارد الكافية، وكذلك النهج المستمر حتى النهاية، الذي يرصد النتائج بتواصل. وقد شكل الافتقار إلى التمويل الكافي في المغرب عقبة كبيرة أمام تحقيق أهداف إصلاح التعليم بين عامي 2005 و2009 (المفوضية الأوروبية 2010)، ويعرقل التغيير المتكرر في القيادة العليا لوزارات التعليم وكبار الإداريين أيضًا جهود الإصلاح؛ فخلال الفترة بين عامي 2010 و2017، شغل ستة أشخاص منصب وزير التربية والتعليم في الأردن وشغل سبعة أشخاص المنصب نفسه في مصر، كما أنه في لبنان شغل أربعة أشخاص منصب وزير التربية والتعليم العالي، وجميعهم لمدة تقل عن 1.5 سنة [13]، كما سجلت معدلات تغيير عالية في وزراء التربية والتعليم في الكويت والمغرب والمملكة العربية السعودية في الفترة الأخيرة.

معالجة الأعراف الاجتماعية التي تعوق التعليم

يتعين على البلدان معالجة القيم الاجتماعية غير الفعالة التي تمنع الإصلاح وإجراء أي تغييرات جوهرية في التعليم. وتغيير الأعراف الاجتماعية ليس بالأمر السهل، لكن يمكن تحقيقه. إن إثارة الوعي بسلبيات بعض الأعراف وعدم كفاءتها أو مناسبتها، ومن ثم الإقناع بالفوائد التي تعود على المجتمع من وراء الإصلاحات، يمكن أن تساعد في إحداث تحوُّل في عقلية المجتمع وتفكيره. ولكن ينبغي أن يستند مثل هذا الجهد إلى أدلة موثوق بها ومقنعة ولا ترتبط بأي خطاب عقائدي أو سياسي، وأن يركز على إصلاحات جوهرية حقيقية وليس على تغييرات طفيفة في السياسات (خماني 2017). كما أن تغيير القوانين قد يؤدي إلى تغيير الأعراف. على سبيل المثال، أدت القوانين المتعلقة بارتداء أحزمة الأمان في السيارات إلى تحول في العرف الاجتماعي بشأن سلامة القيادة، ومع ذلك، فإن سن القوانين لا يكفي وحده؛ إذ يتعين تنفيذها بصرامة وتشجيعها، ويمكن أن تؤدي الاستجابة السلوكية للحوافز على المدى القصير، إلى تغيرات طويلة المدى في السلوك والأعراف الاجتماعية (البنك الدولي -2015د)، فعلى سبيل المثال، بإمكان (الوكزات) عن طريق الرسالة النصية أن تشجع أولياء الأمور على تسجيل أولادهم في برامج تنمية الطفولة المبكرة (اسكويتا وآخرون 2017؛ بوغاتش وويلسون، 2018).

ويتمثل نهج آخر للتأثير على الأعراف في تحديد أبطال وروّاد أعراف داخل المجموعات الاجتماعية بإمكانهم قيادة التغيير أو تجسيده، ومن ثم الاستعانة بالتأثير الاجتماعي لتغيير السلوك (البنك الدولي 2015-د). المثال الجيد على ذلك هو مبادرة "المعلمون أولا" في مصر التي طورت برنامج تطوير

مهني بناء على إطار عمل اليونسكو للمعلمين. التحق بالبرنامج في عام 2018 نحو10000 معلم في ثماني محافظات (المعلمون أولاً 2018)، ويقوم البرنامج بتدريب فرق الابتكار المدرسي لدعم المعلمين في اعتماد علم التربية الحديث في الفصل الدراسي. ويهدف برنامج "المعلمون أولاً" إلى تغيير نظام تقييم المعلمين من أجل تسجيل التغيرات السلوكية مع مرور الوقت، مع زيادة نشاط المتعلم في عمليات التعلم والتقييم (المعلمون أولاً 2018).

تعزيز التسامح من خلال التعليم

تتشكل تطلعات السلام والاستقرار في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عن طريق قدرة مواطنيها على التعايش مع أشخاص من مختلف الجنسيات والأعراق والأديان. والتعليم هو إحدى الوسائل الرئيسة لبناء ثقافة السلام (اليونسكو 1999)، وبإمكانه أن يساعد في تعزيز التسامح من خلال تعزيز مهارات المعرفة والاستنتاج والحد من الأحكام المسبقة (كوندرز وشيبيرز 2003).

وترتبط المستويات الأعلى من التعليم، في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عمومًا بمستويات أعلى من التسامح للأشخاص ذوي الخلفيات المختلفة؛ حيث تتوافق المستويات الأعلى من التعليم مع مستوى أعلى من التسامح تجاه أتباع ديانات مختلفة في الجزائر والعراق والأردن ولبنان والمغرب والضفة الغربية وغزة وتونس. ومع ذلك، فإن الارتباط بين مستوى التعليم والقيم الاجتماعية أضعف في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مما هو عليه في بقية دول العالم (ديوان 2016).

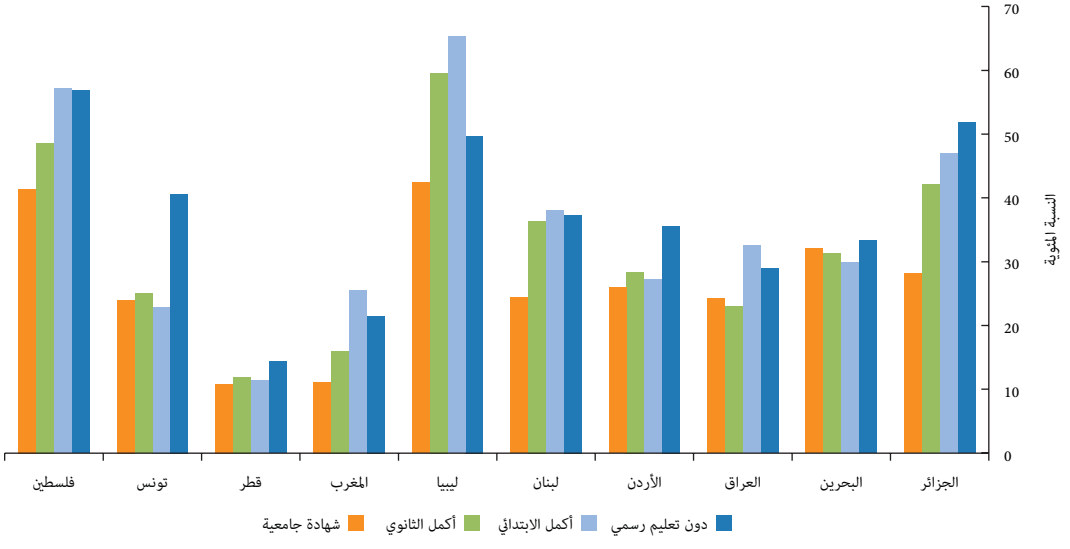
يسجل حتى أكثر المتعلمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مستويات من عدم التسامح تساوي أو تفوق معدلات المناطق الأخرى في العالم. أفاد 34 في المائة من المستجيبين مثلًا على استقصاء القيم العالمية لعام 2014 في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أنهم لا يريدون جيرانًا من المهاجرين أو العمال الأجانب (إنغلهارت وآخرون 2014). ويعد هذا المعدل من الكراهية أعلى بثلاثة أضعاف من المعدلات المسجلة في البلدان المتقدمة (12 في المئة). علاوة على ذلك، فإن 32% من المستجيبين في المنطقة لا يريدون جيرانًا من ديانة مختلفة. وهذا المعدل هو الأعلى عبر جميع المناطق، ويفوق المعدلات في البلدان المتقدمة بنسبة ثمانية أضعاف.

ومن ثم، على الرغم من أن التعليم قد يسهم في قدر أكبر من التسامح، قد يعتمد تأثيره ـ إلى حد كبير ـ على القيم التي تُعلم في الفصل الدراسي وكيفية تعليمها، بالإضافة إلى التوجيه السياسي والتفاعلات الاجتماعية والتجارب التاريخية وظواهر سوق العمل. إن المناهج الدراسية الحديثة التي تشجع على المهارات غير المعرفية أو "المهارات الحياتية" (بالإضافة إلى المهارات المعرفية) والممارسات التعليمية التي تعزز الاستطلاع والمناقشة والتفكير والعمل الجماعي يمكنها أن تشجع على قدر أكبر من التسامح. وبخلاف ذلك، يمكن أن تؤدي المناهج التقليدية المليئة بمحتوى عفا عليه الزمن والمفاهيم المحددة بشكل ضيق التي تؤكد استرجاع المعرفة والتحكم والانضباط ـ إلى عقول مغلقة. ويعتبر التعليم في رواندا جزءًا مهمًا من مقاربة شاملة ومنهجية لإحداث تغييرات في المواقف التي تؤدي إلى قدر أكبر من التسامح وتقليل العنف (انظر الإطار 14).

ويمكن أن يؤدي التعليم دورًا مهمًا في تعزيز السلام والاستقرار الاجتماعي في ظل الصراعات التي تواجهها منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا منذ ما يقرب من عقد من الزمن. ومع ذلك، لا يمكن للتعليم أن ينجز كل هذا بمفرده؛ إذ إن تحسين

الشكل 20 يرتبط التسامح بالتعليم، لكن التعصب مرتفع حتى بين المتعلمين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

نسبة المستجيبين الذين لا يريدون "ناس من ديانة مختلفة" كجيران، بحسب أعلى مستوى تعليمي محقق.



المصدر: إنغلهارت وآخرون 2014

الإطار 14 أدى التعليم دورًا في بناء السلام في رواندا

يمكن أن يكون التعليم نقطة دخول حاسمة لمعالجة العوامل المحركة للصراع؛ فقد تبين في رواندا أن التعليم "وسيلة للتغيير الاجتماعي الإيجابي للحد من احتمال العودة إلى العنف"، وأصبحت المدارس هي الأرضية المشتركة؛ حيث يمكن لأولياء الأمور الاجتماع، وإعادة بناء الثقة، والسعي لتحقيق هدف مشترك. وقد عُدِّلت المناهج لتأكيد "ثقافة السلام" ونشر القيم الوطنية الإيجابية والعدالة والتسامح والاحترام والتضامن والديمقراطية؛ لوضع سياسات تعليم تناولت التماسك الاجتماعي بصراحة والمساهمة في المصالحة الوطنية، وتطلبت عملية إصلاح المناهج الدراسية وإزالة الحواجز الاجتماعية قدرًا كبيرًا من الصبر والوقت؛ لأنها تطلبت عقد الاتفاقات بشأن اللغة والقيم، وقدرة وصول الفتيات إلى التعليم، والاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وسعى قادة البرامج التعليمية، بهدف تحسين أثر الإصلاحات، إلى الحصول على الدعم من البرامج الصحية والاجتماعية التكميلية التي عززت التجربة التعليمية للأطفال. باختصار، تطلب تنفيذ هذه الاتفاقيات المُلكية المشتركة والثقة والوقت اللازم حتى تؤتي أكلها. وقد مُنحت سلطة أكبر للتنفيذ على مستوى المدارس والمناطق، مصحوبة بمدى أكبر من المساءلة والكفاءة التشغيلية، وإدارة أكثر استجابة وكفاءة، ومواصلة بناء القدرات.

المصدر: البنك الدولي (2013-ب).

الظروف السياسية والاقتصادية أمرٌ بالغ الأهمية أيضًا من أجل السلام والاستقرار في المنطقة، ويتطلب المواءمة بين النظم المتعددة بالإضافة إلى التزام اجتماعي وسياسي أوسع.

ميثاق جديد للتعليم

تعكس أهداف أصحاب المصالح في التعليم والجهات المعنية به الأدوار المتعددة التي يمكن أن يؤديها التعليم في الاقتصاد والمجتمع، ويتشارك العديد من هذه الجهات في الإحساس بقيمة الغاية والأهداف الأساسية مثل تعزيز مهارات القراءة والكتابة، ولكن ما عدا ذلك، تعتمد المجموعات وجهات نظر مختلفة عن هدف التعليم، وتشكل التضاربات بين أهداف التعليم لدى أصحاب المصالح المختلفة عقبة كبيرة، ويصبح التعليم بمثابة "ساحة معركة" (بيربل وشابيرو 1995، ص 60)؛ حيث يتصارعون في السعي وراء الهيمنة العقائدية.

إن التعليم موضوع حوار وطني مستمر في جميع البلدان. يحتاج هذا الحوار الوطني في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى أن يوجه نحو رؤية موحدة تأخذ في الاعتبار التوترات والتجاذبات الأربعة التي تعوق التعليم، والمعايير الاجتماعية التي تحددها، والسياق المحلي. يجب أن تراعي الرؤية الموحدة أيضًا الأولويات الإنمائية للبلدان، والفرص الاقتصادية فيها، ووقائعها ومواردها، حتى تكون الأهداف المحددة واقعية وقابلة للإنجاز.

وتعتبر الإرادة السياسية أمرًا بالغ الأهمية في تحقيق هذه الرؤية الموحدة. كما ينبغي أن تتم المواءمة بين مصالح مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة المعنيين - بمن في ذلك المعلمون ومديرو المدارس والمفتشون والسياسيون والمجتمعات المحلية وأصحاب العمل والطلاب - وذلك من خلال تحالف قوي. ويتطلب هذا الجهد قيادة قوية ومساءلة مشتركة، كما يتطلب مواءمة الاستثمارات والموارد مع أولويات الرؤية.

وتؤيد نُظُم التعليم عالية الأداء - مثل تلك الموجودة في اليابان وكوريا وسنغافورة - مواثيق تعليم قوية تؤكد دور الرؤية الموحدة للتعليم بين أصحاب المصلحة. وتتضمن هذه الرؤية إصلاحات متسقة ومتماسكة لتحقيق النمو الاقتصادي المدفوع برأس المال البشري (وونغ 2017).

يقع دور قيادة التغيير على عاتق القادة الوطنيين

إن الإرادة والقيادة السياسية أمران حاسمان في حشد الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حول ميثاق جديد للتعليم؛ فمن شأن القيادة السياسية أن تشرع في تحولات في الأعراف السلوكية لدفع إصلاح التعليم (آكم أوغلو وجاكسون 2015)؛ فالقادة الوطنيون في اليابان وكوريا وسنغافورة، تجسيدًا لريادتهم لإصلاحات التعليم، جعلوا التعليم أولوية وطنية برؤية وأهداف واضحة وشجعوا على الإجماع بين أصحاب المصلحة (البنك الدولي 2018-هـ). وقد بنيت السياسات على إدراك أنه لا يمكن تحقيق الإمكانات الكاملة للتعليم إلا من خلال مواءمة السياسات عبر القطاعات. ونجحوا في تعزيز رؤية موحدة للتعليم يمكن أن يتطلع إليها أولياء الأمور من أجل مستقبل أبنائهم (البنك الدولي 2018-هـ) ومسؤولية مشتركة بين جميع أصحاب المصلحة في تولي أدوارهم في تحقيق النتائج التعليمية (وونغ 2017).

قدمت منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا العديد من القادة العظماء؛ حيث أدت جاذبيتهم الشخصية ورؤيتهم إلى تحقيق تقدم ملحوظ؛ فتحول التربوي المصري طه حسين، الذي أصيب بالعمى في سن صغيرة، ليصبح أحد المفكرين البارزين في عصره، وترك بصمته على الأمة بأكملها (كاشيا 2014)، وخدم في وزارة التربية والتعليم في أوائل الخمسينيات، وعمل على توسيع نطاق التعليم العام بشكل هائل وإلغاء الرسوم المدرسية، واعتبر حسين أن التعليم أمر أساسي للوجود الإنساني، واشتهر بقوله إن "التعليم مثل الماء والهواء" (كوك والرفاعي 2017).

توافق المصالح في رؤية موحدة للتعليم

يتطلب الميثاق الجديد والرؤية الموحدة مواءمة الإرادة السياسية مع المصالح المتعددة في المجتمع، ويمكن أن تعوق الأعراف السلوكية الضارة والتنازعات العقائدية البلدان عن تحقيق المنافع العامة (البنك الدولي 2016-ب). كما يمكن للسلوك الاجتماعي البشري - حيث يتعاشر الناس ويتصرفون كأعضاء في مجموعة وينشئون الأعراف الثابتة بما ينم عن عدم التعاون في المجتمع - أن يؤدي إلى عرقلة الإصلاحات (خماني 2017؛ البنك الدولي 2015-د)، وتعرقل بعض المجموعات الإصلاحات التي ترى

أنها ستقلل من قوتها أو قدرتها على استخلاص المنافع (خماني 2017؛ كنغدون وآخرون 2014)، والمعلمون الذين يستفيدون من سوق الدروس الخصوصية أحد الأمثلة المحتملة. ويمكن أن تحاول هذه المجموعة عرقلة أي إصلاحات في نُظم التقييم التي من شأنها أن تعرض للخطر الدخل الإضافي الذي تتلقاه من الدروس الخصوصية للطلاب الذين يستعدون للامتحانات الوطنية. وقد ينطبق هذا أيضًا على نقابات المعلمين التي لا تريد أن ترى إصلاحات تتطلب منهم العمل لساعات إضافية أو لتغيير ممارساتهم التعليمية بشكل جوهري. وقد لا تكون المقاومة ضد الإصلاح مدفوعة بالمصلحة الذاتية فقط ولكن أيضًا بضغط الأقران للامتثال إلى أعراف وتطلعات مجموعة معينة مثل اتحاد المعلمين (خماني 2017؛ البنك الدولي 2015-د).

لقد أظهرت التجربة أن الإصلاحات يمكنها أن تنجح إذا وجدت الإرادة السياسية القوية لتنفيذها، وهذا يعني أنه سيتوجب على السياسيين ومجموعات المصالح أن يمتنعوا عن استخدام التعليم أداة لدعم وجهات نظرهم السياسية. وتتمثل إحدى الخطوات المهمة إزاء مواءمة الإرادة السياسية ومصالح الجهات المعنية بإصلاح التعليم في تقليل عدد صناع السياسات القادرين على نقض سياسات الإصلاح للمصالح السياسية، وإنجاز التوافق بينهم وبين أصحاب المصلحة الآخرين عن طريق سرد للقيم المشتركة (اكوستا وحداد 2014) ـ انظر الإطار 15.

وطورت رئيسة الوزراء الأسترالية إستراتيجيات توعية واضحة أشركت فيها وسائل الإعلام من أجل حشد الدعم لإصلاح التعليم في عام 2008. وأطلعت رئيسة الوزراء شخصياً وسائل الإعلام على مقترحات جديدة مقدماً، وذلك باستخدام قصص عن المدارس والطلاب لإضفاء طابع إنساني على السرد حول الإصلاح. كما تواصلت مع مجتمع الأعمال من خلال "غداء مجالس الإدارة"، حيث ساقت حجة قوية من ناحية الأعمال للإصلاحات (برونز وشنايدر 2016). وقام وزير التعليم في أونتاريو، كندا بزيارة المدارس ومجالسها بشكل منتظم في جميع أنحاء المحافظة عندما كان وزيراً للمعارضة، واجتمع مع نحو 6000 شخص في محاولة لقضاء بعض الوقت مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور لإشراكهم في حوار حول السياسات التعليمية وبناء الثقة بينهم (OECD-2011ب).

وكان رئيس مصر أيضًا يستخدم وسائل الإعلام والمؤتمرات في الآونة الأخيرة لتعزيز الدعم لإصلاحات التعليم. وقام بتأييد الإصلاحات الكبيرة ودعمها في تحول نظام التعليم، وتغيره من نظام اتسم بالتعليم التقليدي والامتحانات عالية المخاطر والتمسك بالشهادات إلى نظام حديث يركز على التعلم والمهارات، وعقد العديد من مؤتمرات الشباب والتعليم لحشد الدعم العام حول الإصلاحات وطمأنة أولياء الأمور والطلاب حول الفوائد من هذه الإصلاحات لهم بشكل فردي وللمجتمع والاقتصاد ككل، كما أعلن أن عام 2019 سيكون عام التعليم (*النشرة المصرية 2018*).

توزيع المساءلة لتحقيق النتائج

المساءلة أمر بالغ الأهمية لتحسين التعلم، غير أنه يصعُب جدًا تحديد من يتحمل المسؤولية عن نواتج التعلم؛ نظرًا لأن الجهات الفاعلة المختلفة داخل النظام التعليمي وخارجه تتفاعل لإنتاج هذه النواتج، ويكون اختصاصيو التربية عادة، وبخاصة المعلمون، محور التركيز في المساءلة حول نواتج الطلاب. وعلى الرغم من أن المعلمين يؤدون دوراً حاسماً في تعلم الطلاب بسبب تفاعلهم المباشر معهم في عملية التعلم، فإن صناع السياسات ومديري المدارس وأولياء الأمور وغيرهم أيضًا يؤدون دوراً مهماً في تشكيل نتائج التعليم. ولذلك، لا يمكن إسناد المساءلة في التعليم إلى أي فرد أو مجموعة واحدة (اليونسكو 2017-أ؛ البنك الدولي 2004).

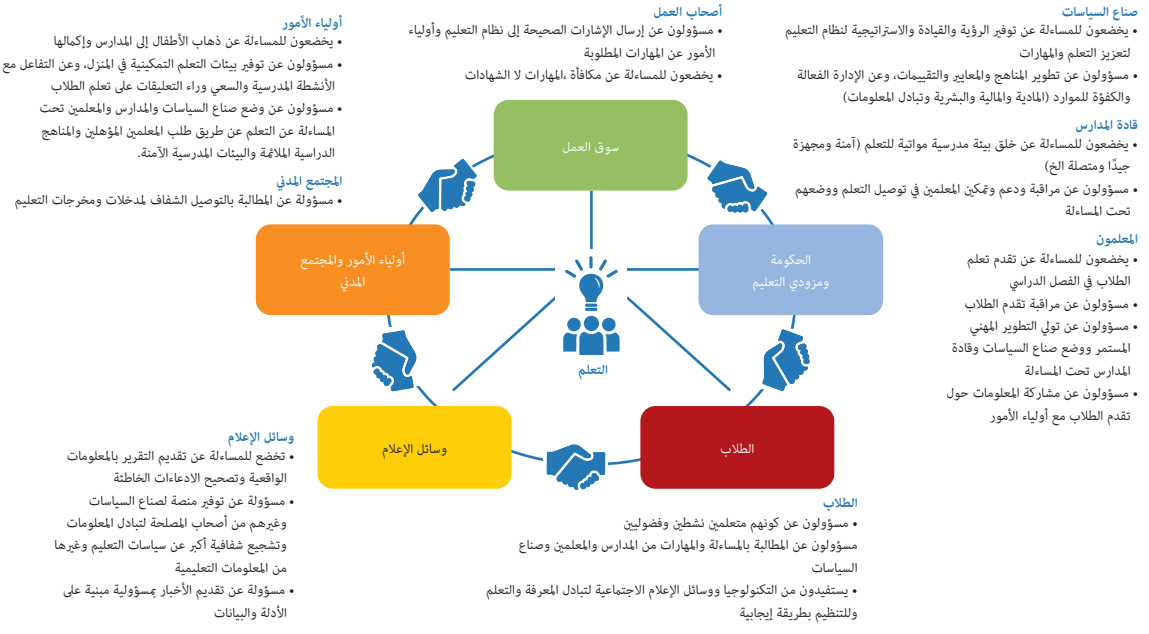
وهناك حاجة في إطار ميثاق جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أن تتسع المساءلة إلى ما وراء النظام التعليمي، على أن يكون هناك آليات متعددة للمساءلة؛ حيث تخضع الحكومة لمساءلة المواطنين، وتخضع المدارس لمساءلة صناع السياسات، ويخضع المعلمون لمساءلة مديري المدارس. ومع ذلك، إذا لم يتم مواءمة النظام ككل، فسوف يؤدي ذلك إلى الصراعات والتشويش بين أصحاب المصلحة على مستويات مختلفة (بيرنز، كوستر، وفوستر 2016). ويعني مواءمة النظام نحو قدر أكبر من المساءلة أن جميع أصحاب المصلحة يعملون بشكل جماعي ضمن رؤية موحدة للتعليم ويتشاركون المسؤولية عن

الإطار 15 نجحت بيرو في مواءمة المصالح

من خلال الإرادة السياسية ومواءمتها مع مصالح الجهات المعنية، نجحت بيرو في خفض معدل النمو المتعثر بين الأطفال دون سن الخامسة خلال ست سنوات فقط. وحققت ذلك من خلال تخفيض عدد صناع السياسات الذين لديهم حق النقض. وتمت مواءمة "لاعبي حق الفيتو" هؤلاء مع أصحاب المصلحة الآخرين عن طريق مجموعة مشتركة من القيم. فقد توحد أصحاب المصلحة في إطار برنامج سياسات مشتركة وتحالف للدعوة يسمى مبادرة سوء التغذية عند الأطفال. وقد تم إنشاء هذا التحالف من أجل دعوة أصحاب المصلحة الحكوميين وغير الحكوميين إلى توحيد هدف واحد وهو جعل سوء التغذية عند الأطفال أمراً مركزياً في مكافحة الحكومة ضد الفقر. وخلال الحملة الرئاسية لعام 2006، تعهد جميع المرشحين بخفض نسبة سوء التغذية عند الأطفال دون سن الخامسة بنسبة 5 نقاط مئوية في غضون خمس سنوات (5 × 5 × 5). وبمجرد انتخابه، جدد رئيس بيرو التزامه العلني وحدد هدف تخفيض بمقدار 9 نقاط مئوية وحصل على الدعم من رئيس الوزراء ووزير المرأة والتنمية الاجتماعية، فضلاً عن دعم حكام المناطق. بين عامي 2005 و2011، ونجحت بيرو في خفض معدل تعثر النمو بنسبة 10 نقاط مئوية.

المصدر: اكوستا وحداد (2014).

الشكل 21 التعلم مسؤولية جماعية، والجميع يخضع للمساءلة



المصدر: البنك الدولي

التعلم. ويجب على أصحاب المصلحة (صناع السياسات وقادة المدارس والمعلمين وأولياء الأمور وأصحاب العمل والطلاب) وضع أنفسهم أولاً تحت المساءلة لضمان التعلم في أثناء المطالبة بالمساءلة من الآخرين، ولا بُدَّ من مشاركة المسؤولية والمساءلة بشكل جماعي حتى تجني بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الفوائد الكاملة للتعليم، (انظر الشكل 21).

لا بُدَّ من تحديد أدوار مختلف أصحاب المصلحة ومسؤولياتهم بوضوح وأن تكون مفهومة للجميع حتى تكون نُظم المساءلة فعالة؛ فقد أدى عدم فهم الأدوار الجديدة لمديري المدارس في السويد، مثلًا، إلى تنوع النهُج والهياكل؛ مما صعّب تقييم التعلم ومقارنته عبر البلديات (بيرنز، كوستر، وفوستر 2016). فضلاً عن ذلك، عندما لا تكون خطوط المساءلة واضحة، يمكن تحويل مسؤولية الخطأ أو توزيعها بين مقدمي الخدمات، ولن يتمكن المواطنون من تحديد المسؤول (اليونسكو 2017-أ). قد تفشل حتى آليات المساءلة المصممة بشكل جيد في غياب أدوار ومسؤوليات محددة بوضوح. يمكن مثلًا أن تؤدي مراقبة أولياء الأمور في المدرسة إلى نتائج عكسية إذا أصبحت مشاركتهم مفرطة وتدخلهم مبالغاً فيه، ولم يُمنح المعلم استقلالية كافية (البنك الدولي 2008). وإذا كانت المدارس، من ناحية أخرى، لا تفهم ولا تعترف بدور أولياء الأمور في النظام التعليمي، فقد لا تستجيب لمبادراتهم واقتراحاتهم المشروعة.

على مستوى مزودي الخدمات التعليمية، تقع المسؤولية على المعلمين في مراقبة وتقييم تقدم طلابهم وإعطاء أولياء الأمور تعليقات التغذية الراجعة بشكل منتظم. وينبغي للمعلمين متابعة التطوير المهني بانتظام، وتقع على قادة المدارس ومديريها مسؤولية تهيئة بيئة مدرسية مواتية للتعلم وضمان نجاح المعلمين في تحقيق التعلم من خلال مراقبتهم وتمكينهم. وتقع على عاتق صناع السياسات المسؤولية العامة في توفير الرؤية والإستراتيجية ووضع السياسات التعليمية وتنفيذها وقيادتها ودعمها، وتطوير المناهج والمعايير، وإدخال نُظم المعلومات الوطنية التي تراقب التعلم بفعالية، وتخصيص الموارد (الإنسانية، المادية، والمالية) على المستويين الوطني والإقليمي.

ويتحمل أولياء الأمور مسؤولية تعليم أطفالهم وتهيئة بيئة منزلية داعمة، كما أنهم مسؤولون عن المشاركة في الأنشطة المدرسية ومراقبة تعلم أطفالهم بشكل فردي وجماعي من خلال مجالس أولياء الأمور. وينبغي لأولياء الأمور أيضاً وضع النظام التعليمي (صناع السياسات والمدارس والمعلمين) تحت المساءلة عن تعلم أطفالهم، وطلب المعلمين المؤهلين والمناهج الدراسية الملائمة وبيئات التعلم الآمنة، ويتحمل أصحاب العمل أيضًا مسؤولية في عملية التعلم؛ حيث يوجهون أولياء الأمور والطلاب ونظام التعليم إلى المهارات المطلوبة في سوق العمل. وأخيراً، يتحمل الطلاب المسؤولية عن تعلمهم أيضًا؛ فيجب ألا يكونوا متلقين سلبيين فحسب. ومع الوصول المتزايد إلى وسائل الإعلام الاجتماعية، يتمتع الطلاب بقدرة الوصول إلى كميات هائلة من الموارد التعليمية؛ حيث يتسنى لهم، في حالات كثيرة، الوصول إلى معلومات أكثر من آبائهم حول المهارات والمعارف العالمية، ويمكنهم طلب هذه المهارات من نظام التعليم. ويمكن للطلاب أيضًا التنظيم بعضهم مع بعض لدعم مدارسهم ووضع مقدمي الخدمات والمعلمين تحت المساءلة.

وتؤدي وسائل الإعلام دوراً مهماً في وضع أصحاب المصلحة تحت المساءلة وتفسير القضايا المعقدة، وتعتبر وسائل الإعلام الاجتماعية مصدرًا رئيسًا متنامياً للمعلومات في العالم وفي بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وخاصة للشباب، ويمكنها أن تكون بمثابة منصة لصناع السياسات الراغبين في تبادل المعلومات وتعزيز الشفافية في إصلاح سياسات التعليم. كما توفر وسائل التواصل الاجتماعي آلية للمواطنين لوضع صانعي السياسة والمعلمين تحت المساءلة. ومع ذلك، يمكن أن تستغل جماعات المصالح وسائل الإعلام الاجتماعية لإعاقة الإصلاحات المهمة ونشر المعلومات المضللة، فقد أطلق معارضو إصلاحات التعليم في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ـ مثل مصر والأردن والكويت ـ حملات قوية على وسائل الإعلام الاجتماعية ضد هذه الإصلاحات، وتؤدي القنوات المفتوحة للاتصال والحوار دورًا مهمًا في إنشاء ميثاق حول التعلم. ينبغي لصناع السياسات أن يشاركوا مع أصحاب المصلحة من خلال القنوات المختلفة لمعالجة المخاوف، وتصحيح المعلومات باستخدام الأدلة، وحشد الدعم الجماعي لإصلاح التعليم.

ويمكن تسخير التقنية أيضًا، بعيداً عن وسائل الإعلام الاجتماعية، لإنشاء نُظم المساءلة. وتقوم عدة بلدان بتطبيق لوحات قيادة وتوجيه المعلومات التعليمية لتعزيز البيانات المفتوحة والتحرك نحو صنع السياسات القائمة على الأدلة، وقد استعانت الحكومة المصرية بالتقنية الحديثة بشكل فعال لتعزيز المساءلة (الإطار 16).

أما مسؤولية المجتمع المدني، فهي تتمثل في المطالبة بالتوصيل الشفاف لمدخلات التعليم ونواتجه.

تحديد أولويات الاستثمار لتعزيز التعلم والمهارات

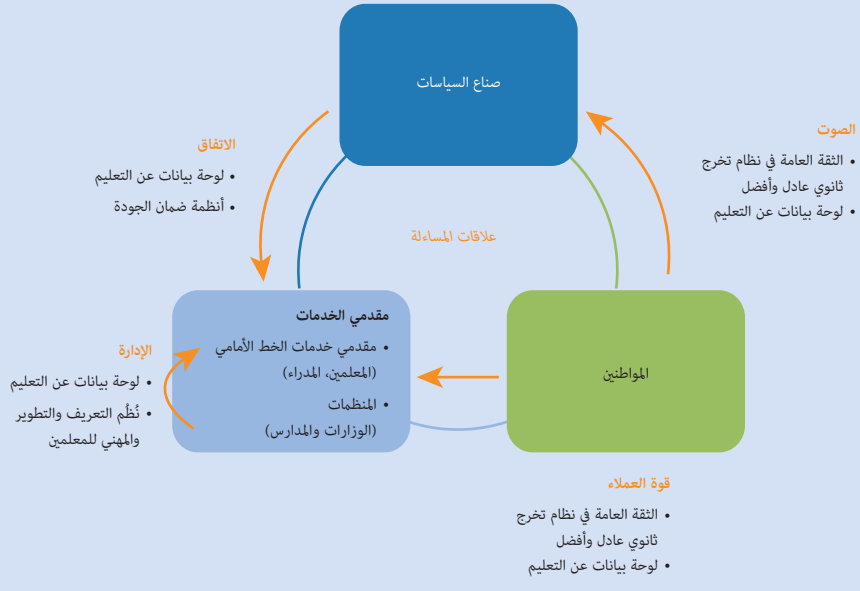
لا بُدَّ أن يشتمل الميثاق الجديد للتعليم على اتفاق حول كيفية استخدام الموارد ومكانها، وقد أنفقت بلدان الشرق الأوسط

الإطار 16 يستخدم قطاع التعليم المصري التقنية لضمان المساءلة

شرعت مصر في إصلاحات طموحة في مجال المساءلة في قطاع التعليم باستخدام التقنية الحديثة، وهي تعزز المساءلة من خلال القنوات التالية:

- زيادة قدر البيانات والمعلومات المتاحة لصناع السياسات والجمهور، ومن ثم تحسين المساءلة عن تخصيص الموارد وتقديم الخدمات.
- تعزيز الشفافية حول تقييمات الطلاب ومن ثم تعزيز ثقة المواطنين بنتائج التقييم.
- تعزيز المساءلة بين أصحاب المصلحة الرئيسيين، وإعطاء المجتمع وأولياء الأمور صوتًا أكبر في صنع السياسات.
- إنشاء اتفاق أفضل بين وزارة التربية والتعليم الفني والمدارس من خلال تحسين الإدارة على مستوى المحافظة

الشكل 16.1 التقنية ممكن أن تعدل علاقات المساءلة



المصدر: البنك الدولي 2018د.

وشمال إفريقيا ـ عبر عقود من الزمان ـ حصصًا كبيرة من دخلها على التعليم لتلبية الطلب المتزايد للسكان على مدى نصف القرن الماضي، وتخصص معظم هذه البلدان في الواقع للتعليم أكثر بكثيرٍ من العديد من البلدان الغنية. تنفق تونس 20.6 في المائة، مثلاً، من موازنتها الوطنية على التعليم، وهو ما يقرب من ضعف متوسط بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) البالغ 11.3 في المائة. وعلى الرغم من أن نسبة الإنفاق على التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مرتفعة نسبياً، أخذت تتراجع منذ بلوغ ذروتها في مطلع القرن من مستوى وسيط قدره 20.6 في المائة في عام 2000 (و5.9 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي) إلى 13 في المائة في عام 2016 (4 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي) [14]، ومع أن إنفاق المبالغ الكافية على التعليم أمر ضروري، فإنه غير كافٍ للنجاح؛ إذ لا تقل كيفية استخدام الموارد أهمية، وربما كانت أكثر أهمية.

وهناك حاجة لمواءمة الإنفاق مع التعلم، فتنفق بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حصصاً كبيرة من موازناتها التعليمية على رواتب الموظفين، غالباً ما يزيد على 90 في المائة من جميع نفقات التعليم الجارية. وهي بفعل ذلك تزاحم إمكانية الاستثمار في مدخلات أخرى، وتسهم في التعلم مثل مواد التعليم والتعلم والتطوير المهني وإعادة تأهيل المدارس وصيانتها.

وتواجه البلدان في كل مكان مقايضات فيما يخص القرار عما إذا كان يجب إنفاق الموارد الشحيحة على توظيف معلمين إضافيين أو على تمويل مدخلات تعليمية أخرى، ويثبت الاستثمار في التطوير المهني وظروف العمل ورواتب المعلمين الحاليين والمستقبليين غالباً أنه أكثر فعالية لزيادة تعلم الطلاب من توظيف عدد أكبر من المعلمين. وينطبق المبدأ نفسه على زيادة الاستثمار في التقنية أو استخدام المعلمين المساعدين في الفصل الدراسي (OECD-ب2017). قد تكون الاستثمارات في توظيف معلمين إضافيين من أجل الحد من أحجام الفصول لها تأثير على التعلم، ولكن يجب استهداف توزيع المعلمين بشكل خاص على المناطق التي تكون فيها أحجام الفصول كبيرة بشكل يقيد التعلم. واستنتج توليف لأكثر من 800 تحليل متتابع متعلق بتحصيل الطالب أن القيمة مقابل المال في رفع الأداء تتحقق بشكل أفضل من خلال تدخلات أخرى غير تقليل كثافات الفصل (هاتي 2009). ويدعم هذا الاستنتاج الأبحاث التي توصلت إلى أن زيادة فعالية المعلم تحقق قيمة أكبر مقابل المال مقارنة بتقليل أحجام الفصول، والتي اقترحت تعيين المعلمين الأكثر فعالية في أكبر الفصول لتحقيق أقصى فائدة ممكنة (هانوشيك 2011؛ ريفكين، هانوشيك، وكاين 2005).

كما أن هناك حاجة إلى استثمارات كافية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وفي الصفوف الأولى من المدرسة لضمان أن يقوم الطلاب ببناء المهارات التأسيسية التي تمكنهم من التعلم بفعالية في المراحل اللاحقة من التعليم. ومع ذلك، حصل مستوى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على أقل الاستثمارات في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ مما أدى إلى معدلات تسجيل أقرب إلى تلك الموجودة في إفريقيا جنوب الصحراء والبلدان منخفضة الدخل، كما تشير البيانات الدولية القليلة المتاحة. ولا ينفق أي بلد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أكثر من 0.4 في المائة من ناتجه المحلي الإجمالي على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عبر الموازنة العامة، بل ينفق معظمها أقل بكثير (أقل من 0.2 في المئة بكثير). وبالمقارنة، يستثمر البلد المتوسط من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD ما بين 0.7 و0.8 في المائة من ناتجه المحلي الإجمالي على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتستثمر بعض البلدان ـ مثل السويد ـ ما يصل إلى 1.3 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي. وبما أن المجتمعات الشابة والنامية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تظهر مستويات منخفضة في المهارات التأسيسية بصورة مطردة، ينبغي أن تُعطى الأولوية في سياسة الاستثمار العام إلى برامج التعليم المبكر عالية الجودة لجميع الأطفال.

حتى ولو كانت بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تنفق حصصاً كبيرة من موازناتها الوطنية على التعليم، فمن المهم أن يستمر الإنفاق ويزداد في بعض البلدان. وبالقدر نفسه من الأهمية، يجب أن يستهدف هذا الإنفاق تحقيق التعلم، وهذا يتطلب التركيز على النواتج وليس على المدخلات والمخرجات فقط. وتهدف الموازنة القائمة على النتائج أو الأداء إلى إدخال مقاييس واضحة للأداء أو للنتائج إلى عملية الموازنة مباشرة عن طريق مؤشرات محددة يمكن استخدامها في قياس فعالية تنفيذ الموازنة. وتحظى وزارات التعليم التي تتلقى الموازنات ضمن نظام الموازنة القائمة على النتائج بمخصصات لتحقيق بعض المخرجات القطاعية (على سبيل المثال، زيادة الالتحاق بمرحلة ما قبل الابتدائي) بدلاً من تمويل مبالغ معينة من المدخلات (مثل الرواتب أو التكاليف الرأسمالية).

وكانت وزارات التعليم في الأردن والمغرب وتونس من أوائل من تبنوا نُظم الموازنة القائمة على الأداء (بشيل وأهرن 2012؛ OECD 2010). وقد تم استخدام نهج الموازنة القائمة على الأداء منذ فترة في أوروبا الغربية والبلدان الأعضاء الأخرى في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، فقد أدخلت هولندا، على سبيل المثال، نهج الموازنة القائمة على الأداء لأول مرة في فترة السبعينيات من القرن الماضي، وتحول قطاعها العام بأكمله إلى استخدام موازنة البرامج والأداء في عام 1999. ويحول مثل هذا التغيير مجالات تركيز الوزارات؛ بحيث تتماسك أنشطتها حول تحقيق جداول أعمالها السياساتية القطاعية الإستراتيجية.

إطلاق عنان إمكانات التعليم يمكن تحقيقه

لن يتمكن بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من التمتع بالفوائد الكاملة للتعليم إلّا بعد الجمع بين الدفع نحو التعلم والجذب للمهارات والميثاق الاجتماعي للتعليم. وسوف تحقق هذه البلدان تحديدًا إمكانات التعليم عندما: (1) تعطي الأولوية للتعلم؛ (2) تركز على السنوات المبكرة من الدراسة وتوزيع الفرص بالتساوي، بمن في ذلك المتضررون من الصراع؛ (3) تُحدّث المناهج الدراسية وتُمكّن المعلمين؛ (4) يقوم أصحاب العمل بطلب المهارات والتواصل عنها؛ (5) يتفق جميع أصحاب المصلحة على رؤية موحدة للتعليم ويتحملون المسؤولية المشتركة عن نواتجه ويخضعون للمساءلة عن أدوارهم المحددة بوضوح؛ (6) تتحقق مواءمة الموارد مع الأولويات، وستتطلب هذه التغييرات جهداً مشتركاً في معالجة التوترات الأربعة التي تعوق التعليم في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

لا تقع مسؤولية تحسين التعليم على عاتق المعلمين فحسب، وإنما يتشارك جميع أفراد المجتمع: السياسيون ورجال الأعمال وقادة المجتمع، وكذلك أولياء الأمور والمعلمون ومديرو المدارس والطلاب أنفسهم. وتتمثل المهمة الأصعب عموماً في التعامل مع وجهات النظر المتعارضة والقناعات القوية والمصالح المتباينة، لكنها ليست مهمة مستحيلة. لقد نجحت البلدان ذات النظم التعليمية عالية الأداء في حشد الدعم حول رؤية موحدة ومسؤولية مشتركة.

إن دور التقنية أساسي ومؤكد في مستقبل العمالة، ويكون دورها عامل بناء مساعدًا لتوصيل إمكانات كبيرة لم تستغل بعد في المنطقة. وتعمل التقنية، فعليًا، على تَغيير سبل تجهيز طلاب اليوم للدخول إلى القوى العاملة المستقبلية؛ أي أنها لا تؤثر على غايات التعليم فحسب بل على وسائله أيضًا، وتمثل التقنية فرصة فريدة من نوعها للمساهمة في توصيل التعليم ذي الجودة العالية بطريقة أكثر كفاءة وفعالية. فإذا استُعين بالتقنية بذكاء، توافرت الفرصة أمام بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتطور نُظمها التعليمية ودعم التعلم بشكل سريع.

وتحظى منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالتاريخ والثقافة والموارد اللازمة للقفز إلى مستقبل قائم على مجتمع متعلم واقتصاد معرفي؛ فشعوب المنطقة وشبابها لديهم توقعات وتطلعات كبيرة، وإطلاق عنان إمكانات التعليم أمر يمكن تحقيقه، لكنه يتطلب ميثاقاً جديداً برفع التعليم ليس كأولوية وطنية فحسب، بل كحالة طوارئ وطنية أيضًا. والسؤال المطروح هو: هل قادتها جاهزون، وهل يملكون الإرادة والمثابرة للمتابعة بتنفيذ إصلاحات السياسات التعليمية حتى النهاية؟

ملاحظات

1. وفقًا لتعريف البنك الدولي، تشمل منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا البلدان والأراضي التالية: الأردن، الإمارات العربية المتحدة، جمهورية إيران الإسلامية، البحرين، تونس، الجزائر، جيبوتي، المملكة العربية السعودية، الجمهورية العربية السورية، الضفة الغربية وغزة، العراق، عمان، قطر، الكويت، لبنان، ليبيا، مالطا، جمهورية مصر العربية، المغرب، والجمهورية اليمنية. استثنيت مالطا من التحليل في هذا التقرير لعدم وجود قواسم مشتركة كافية بينها وبين بقية بلدان المنطقة.
2. في استطلاع البنك الدولي على موقع فيس بوك (باللغتين العربية والإنجليزية) تم سؤال سكان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عن حالة التعليم في بلادهم، وقد تلقى السؤال 42235 إجابة.
3. البنك الدولي، قاعدة بيانات إحصاءات التعليم. استناداً إلى حسابات المؤلفين باستخدام بيانات عام 2007 (أو أقربها) وعام 2016 (أو الأحدث).
4. البنك الدولي، قاعدة بيانات مؤشرات التنمية العالمية.
5. إن تعريف الانضباط العنيف للأطفال كما هو مستخدم في الدراسة الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات (MICS) الخاصة باليونيسف يتضمن الانضباط لأي شخص في الأسرة خلال الشهر الماضي الذي ينطوي على الاعتداء النفسي (صاح أو صرخ على الطفل؛ شتم الطفل بكلمة غبي أو كسول، أو اسم آخر من هذا القبيل)؛ والعقاب الجسدي (هز الطفل؛ ضرب أو صفع الطفل على مؤخرته بيد عارية؛ ضرب الطفل على مؤخرته أو في مكان آخر من الجسد بشيء مثل حزام، فرشاة شعر، عصا، أو أي شيء صلب آخر؛ ضرب أو صفع الطفل على اليد أو الذراع أو الرجل)؛ والعقاب الجسدي الشديد (ضرب أو صفع الطفل على وجهه أو رأسه أو أذنيه؛ ضرب الطفل بأداة—ضرب بجهد مفرط مرارًا وتكرارًا).
6. في الواقع، قد تكون درجة الاستقلالية قد انخفضت؛ فانخفضت الدرجة الإجمالية من 3.1 إلى 2.9 على مقياس من 5 نقاط حيث تمثل 5 الدرجة الأعلى من الاستقلالية. ومع ذلك، فإن العامل الذي يسهم في تدني درجة الاستقلالية الكلية قد يكون أن عينة الجامعات المشاركة في تقييمات عام 2012 و2016 لم تبقَ كما هي (قد شاركت مؤسسات عامة أكثر من النظم المركزية للتعليم الثالثي/ما بعد الثانوي في الاستقصاء)؛ مما صعّب تقييم الاتجاهات مع مرور الوقت.
7. تستخدم سبعة نُظم اقتصادية كلمة التربية في الاسم الرسمي للوزارة (الجزائر والعراق والكويت ولبنان وسورية وتونس والضفة الغربية وغزة)؛ وتستخدم ثلاثة بلدان كلمة التعليم (ليبيا وقطر والمملكة العربية السعودية)؛ وتستخدم سبعة بلدان التربية والتعليم (البحرين ومصر والأردن والمغرب وعُمان والإمارات العربية المتحدة والجمهورية اليمنية).
8. استثنيت مالطا من هذا التقرير مع أنها مصنفة كجزء من الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في التصنيفات الإقليمية للبنك الدولي.
9. استُخرجت المعلومات الواردة في هذه الفقرة من معارض استبانات المناهج الدراسية لاختبارات TIMSS 2015 http:// timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/curriculum-questionnaire-exhibits/main-preparation-routes-and-current-requirements-for-principals/.
10. هناك عدم تكافؤ للفرص عندما تُنسب النتائج غير المتكافئة إلى عوامل خارجة عن سيطرة الفرد.
11. تختلف التقديرات عن إيرادات التقنية التعليمية EdTech العالمية بشكل كبير بحسب مصدر هذه المعلومات.
12. خلص التحليل إلى أن وجود أجهزة الحاسوب له تأثير أكبر في البلدان؛ حيث يوجد اختراق منخفض لتقنية الاتصال والمعلومات. وأدى تزويد كل معلم بجهاز حاسوب في بلدان شمال إفريقيا التي تشارك في اختبارات PISA (الجزائر وتونس) إلى زيادة نتائج PISA بمقدار 24.5 نقطة. في حين أن القيام بالإجراء نفسه في بلدين اثنين من بلدان مجلس التعاون الخليجي (الإمارات العربية المتحدة وقطر)؛ حيث تكون التقنية الصفية أكثر شيوعًا، زادت النتائج 1.1 نقطة فقط على مقياس PISA.
13. تم جمع فترات حكم وزراء التعليم من مجموعة متنوعة من المصادر، بما في ذلك: http://www.mohe.gov.jo/en/pages/FormerMinisters.aspx; https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Ministers_of_Education_of_Egypt; https://dailynewsegypt.com/2015/09/19/tough-job-ahead-for-new-education-minister-el-sherbiny/; http://www.dailynewsegypt.com/2017/02/14/parliament-approves-new-cabinet-reshuffle-nine-ministries/.
14. البنك الدولي، قاعدة بيانات إحصاءات التعليم. يتم حساب وسيط منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا كوسيط ، جميع نقاط البيانات الوطنية المتاحة في سنة معينة باستخدام قاعدة بيانات الإحصائيات التعليمية Edstats.

المراجع

Abi-Mershed, Osama, ed. 2010. *Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges*. London: Routledge.

Acemoglu, Daron, and Matthew O. Jackson. 2015. "History, Expectations, and Leadership in the Evolution of Social Norms." *Review of Economic Studies* 82 (1): 1–34.

Acosta, Andrés Mejía, and Lawrence Haddad. 2014. "The Politics of Success in the Fight against Malnutrition in Peru." *Food Policy* 44 (February): 26–35.

Afshar, Hassan Soodmand, and Mehdi Doosti. 2016. "An Investigation into Factors Contributing to Iranian Secondary School English Teachers' Job Satisfaction and Dissatisfaction." *Research Papers in Education* 31 (3): 274–98.

Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline M. Hoxby, Andreu Mas-Colell, and André Sapir. 2009. "The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S." NBER Working Paper 14851, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Ahramonline. 2015. Ahramonline. http://www.ahram.org.eg/News/131704/4/448902/قضايا-واراء/فلسفة-مجانية-التعليم-فى-عهد-عبد-الناصر.aspx.

Akar, Bassel. 2016. "Dialogic Pedagogies in Educational Settings for Active Citizenship, Social Cohesion, and Peacebuilding in Lebanon." *Education, Citizenship, and Social Justice* 11 (1): 44–62. doi:10.1177/1746197915626081.

Alayan, Samira, Achim Rohde, and Sarhan Dhouib, eds. 2012. *The Politics of Education Reform in the Middle East—Self and Other in Textbooks and Curricula*. New York: Berghahn Books.

Alkhateeb, Jamal, and Muna Hadidi. 2015. "Special Education in Arab Countries: Current Challenges." *International Journal of Disability Development and Education* 62 (5): 518–30.

Almannie, Mohamed A. 2015. "Leadership Role of School Superintendents in Saudi Arabia." *International Journal of Social Science Studies* 3 (3): 169–75.

Al Masah Capital. 2012. "MENA Education Report." Dubai, United Arab Emirates. http://www.almasahcapital.com/images/reports/report_89.pdf.

Alrebh, Abdullah F., and Radhi Al-Mabuk. 2016. "Teaching for Democracy in Post-Arab Spring." In *Education and the Arab Spring*, edited by Eid Mohamed, Hannah R. Gerber, and Slimane Aboulkacem. Rotterdam: SensePublishers.

Al-Yaseen, Wafaa Salem, and Mohammad Yousef Al-Musaileem. 2015. "Teacher Empowerment as an Important Component of Job Satisfaction: A Comparative Study of Teachers' Perspectives in Al-Farwaniya District, Kuwait." *Journal of Comparative and International Education* 45 (6): 863–85.

Angrist, Joshua, and Victor Lavy. 2001. "Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools." *Journal of Labor Economics* 19 (2): 343–69.

Arab News. 2016. "8 Educational Apps from MENA That Are Changing Classrooms and Education." *Arab News*, April 25. Jeddah, Saudi Arabia.

Arcidiacono, Peter, Patrick Bayer, and Aurel Hizmo. 2010. "Beyond Signaling and Human Capital: Education and the Revelation of Ability." *American Economic Journal: Applied Economics* 2 (4): 76–104.

Asia Society and OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2018. *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. New York: Asia Society; Paris: OECD. https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf.

ASMR (Arab Social Media Report). 2013. "Transforming Education in the Arab World: Breaking Barriers in the Age of Social Learning." Arab Social Media Report, Dubai School of Government, June. http://www.arabsocialmediareport.com/UserManagement/PDF/ASMR_5_Report_Final.pdf.

Assaad, Ragui. 1997. "The Effects of Public Sector Hiring and Compensation Policies on the Egyptian Labor Market." *World Bank Economic Review* 11 (1): 85–118.

———. 2014. "Making Sense of Arab Labor Markets: The Enduring Legacy of Dualism." *IZA Journal of Labor and Development* 3 (1): 1–25.

Assaad, Ragui, and Caroline Krafft. 2015. "The Evolution of Labor Supply and Unemployment in the Egyptian Economy: 1988–2012." In *The Egyptian Labor Market in an Era of Revolution*, edited by Ragui Assaad and Caroline Krafft, 1–26. Oxford: Oxford University Press.

Berlinski, Samuel, and Norbert Schady. 2015. *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Beschel, Robert P. Jr., and Mark Ahern. 2012. *Public Financial Management Reform in the Middle East and North Africa: An Overview of Regional Experience*. Washington, DC: World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/9368.

Black, Paul, and Dylan Wiliam. 2010. "Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment." *Phi Delta Kappan* 92 (1): 81–90. doi: https://doi.org/10.1177/003172171009200119.

Borg, Simon. 2015. "Researching Language Teacher Education." In *The Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, edited by Brian Paltridge and Aek Phakiti, 541–60. London: Bloomsbury Academic.

Borko, Hilda. 2004. "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain." *Educational Researcher* 33 (8): 3–15.

Bouguen, Adrien, Deon Filmer, Karen Macours, and Sophie Naudeau. 2013. "Impact Evaluation of Three Types of Early Childhood Development Interventions in Cambodia." Policy Research Working Paper 6540, World Bank, Washington, DC.

Bouhlila, Donia S. 2011. "The Quality of Secondary Education in the Middle East and North Africa: What Can We Learn from TIMSS' Results?" *Compare* 41 (3): 327–52.

Brixi, Hana, Ellen Lust, and Michael Woolcock. 2015. *Trust, Voice, and Incentives: Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa*. Washington, DC: World Bank.

Brooks, Ray, and Ran Tao. 2003. "China's Labor Market Performance and Challenges." IMF Working Paper WP/03/210, International Monetary Fund, Washington, DC. https://ssrn.com/abstract=880877. https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2003/wp03210.pdf.

Brown, C. A., M. S. Smith, and M. K. Stein. 1995. "Linking Teacher Support to Enhanced Classroom Instruction." Paper presented at annual meeting of American Educational Research, New York.

Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank.

Assaad, Ragui, Caroline Krafft, and Djavad Salehi-Isfahani. 2018. "Does the Type of Higher Education Affect Labor Market Outcomes? Evidence from Egypt and Jordan." *Higher Education* 75 (6): 945–95.

Banerjee, Abhijit. 2012. "Teaching at the Right Level." Presentation, Delhi, India, July 26. https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/documents/Session%201%20-%20Teaching%20to%20the%20Level.pdf.

Barber Michael, and Mona Mourshed. 2007. "How the Best-Performing School Systems Come Out on Top." Consultant report, McKinsey and Company, Washington, DC.

Barkley, Elizabeth F., Patricia Cross, and Claire H. Major. 2005. *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barro, Robert J., and Jong Wha Lee. 2013. "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010." *Journal of Development Economics* 104 (September): 184–98.

Barsoum, Ghada. 2015. "Young People's Job Aspirations in Egypt and the Continued Preference for a Government Job." In *The Egyptian Labor Market in an Era of Revolution*, edited by Ragui Assaad and Caroline Krafft, 108–26. Oxford: Oxford University Press.

Bass, Randall V., and J. W. Good. 2004. "Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System?" *Educational Forum* 68 (2): 161–68.

Becker, Gary S. 1962. "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis." *Journal of Political Economy* 70 (5): 9–49.

Behar, Alberto, and Junghwan Mok. 2013. "Does Public-Sector Employment Fully Crowd Out Private-Sector Employment?" IMF Working Paper WP/13/146, International Monetary Fund, Washington, DC.

Benrabah, Mohamed. 2007. "The Language Planning Situation in Algeria." *Current Issues in Language Planning* 6 (4): 379–502.

Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani, and Paul Gertler. 2009. "The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance." *Journal of Public Economics* 93 (1–2): 219–34.

Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani, and Marco Manacorda. 2008. "Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-Age Profiles." *Journal of Public Economics* 92 (5–6): 1416–40.

Comings, John. 2018. "Assessing the Impact of Literacy Learning Games for Syrian Refugee Children: An Executive Overview of Antura and the Letters and Feed the Monster Impact Evaluations." World Vision, Washington, DC; Foundation for Information Technology Education and Development, Quezon, Philippines.

Conn, Katharine. 2014. "Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Rigorous Impact Evaluations." Unpublished manuscript, Columbia University, New York.

Cook, Bradley. 1999. "Islamic versus Western Conceptions of Education: Reflections on Egypt." *International Review of Education* 45 (3): 339–58.

———. 2000. "Egypt's National Education Debate." *Comparative Education* 36 (4): 477–90.

Cook, Bradley, and Engy El-Refaee. 2017. "Egypt: A Perpetual Reform Agenda." In *Education in the Arab World,* edited by Serra Kirdar, 285–305. London: Bloomsbury Academic.

Dahi, Omar S. 2012. "The Political Economy of the Egyptian and Arab Revolt." *IDS Bulletin* 43 (1): 47–53. doi:10.1111/j.1759-5436.2012.00289.x.

Darling-Hammond, Linda. 2000. "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. " *Education Policy Analysis Archives* 8 (1): 1–44.

Darling-Hammond, Linda, Dion Burns, Carol Campbell, A. Lin Goodwin, and Karen Hammerness. 2017. *Empower Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality around the World*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, and Alethea Andree. 2010. "How High-Achieving Countries Develop Great Teachers." Research Brief, Stanford University, Stanford, CA.

Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad.* Dallas: National Staff Development Council.

Devarajan, Shantayanan, and Elena Ianchovichina. 2017. "A Broken Social Contract, Not High Inequality, Led to the Arab Spring." *Review of Income and Wealth* 64 (s1): s5–s25.

Diwan, Ishac. 2016. "Low Social and Political Returns to Education in the Arab World." ERF Policy Brief 19, Economic Research Forum, Giza, Egypt.

Bruns, Barbara, and Ben Ross Schneider. 2016. "Managing the Politics of Quality Reforms in Education: Policy Lessons from Global Experience." Paper commissioned for International Commission on Financing Educational Opportunity, New York.

Brussels Conference. 2017. "Preparing for the Future of Children and Youth in Syria and the Region through Education: London One Year On." Brussels Syria Conference, April 5.

———. 2019. "Investing in the Future: Protection and Learning for All Syrian Children and Youth." Brussels III Conference, March 12–14.

Burns, Tracey, Florian Köster, and Marc Fuster. 2016. *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Business Wire. 2018. "Growth Opportunities in the Education Technology Market—Forecast to 2022." Business Wire, January 11. https://www.businesswire.com/news/home/20180111006109/en/Growth-Opportunities-Global-Education-Technology-Market-2017.

Cachia, Pierre. 2014. "Introduction." In *The Days: His Autobiography in Three Parts*, by Taha Hussein, 2–6. Cairo: American University in Cairo Press.

Capital Economics. 2017. "Middle East Economics Focus." Singapore.

Carr-Hill, Roy, Caine Rolleston, and Rebecca Schendel. 2016. *The Effects of School-Based Decision Making on Educational Outcomes in Low- and Middle-Income Contexts: A Systematic Review*. Campbell Systematic Review 2016:9. Oslo: Campbell Collaboration.

Center on the Developing Child. 2009. "Five Numbers to Remember about Early Childhood Development." Harvard University, Cambridge, MA. https://developingchild.harvard.edu/resources/five-numbers-to-remember-about-early-childhood-development/.

Cheng, Kai-ming. 2017. "Advancing 21st Century Competencies in East Asian Education Systems." Center for Global Education, Asia Society New York.

Coenders, Marcel, and Peer Scheepers. 2003. "The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison." *Political Psychology* 24 (2): 313–43.

Collins, Randall. 1979. *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification.* New York: Academic Press.

Qualifications Held by Refugees and Their Access to Higher Education in Europe—Country Analyses." Brussels. https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2017/05/ESU-Are-Refugees-Welcome_-WEBSITE-1.compressed-1.pdf.

European Commission. 2010. "Document de travail des services de la commission accompagnant la communication de la Commission au Parlement Européen et au Conseil—Dresser le bilan de la politique européenne de voisinage—Rapport de suibi Maroc." Brussels. http://library.euneighbours.eu/sites/default/files/sec10_521_fr.pdf.

———. 2017. "Conference on Higher Education and Refugees in the Mediterranean Region—Report." Brussels. http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/hopes-conference-report_en.pdf.

———. 2018. "Action Document for Vocational Education and Training and Higher Education Programme for Vulnerable Syrian Youth."

Evans, David, and Anna Popova. 2015. "What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews." Policy Research Working Paper 7203, World Bank, Washington DC.

Gallup Poll. 2013. Gallup World Poll Survey 2013. Washington, DC.

Ginsburg, Mark, Nagwa Megahed, Mohammed Elmeski, and Nobuyuki Tanaka. 2010. "Reforming Educational Governance and Management in Egypt: National and International Actors and Dynamics." *Education Policy Analysis Archives* 18 (5): 1–54.

Glewwe, Paul. 2013. *Education Policy in Developing Countries*. Chicago: University of Chicago Press.

Glewwe, Paul, Eric A. Hanushek, Sarah Humpage, and Renato Ravina. 2013. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010." In *Education Policy in Developing Countries*, edited by Paul Glewwe, 13–64. Chicago: University of Chicago Press.

Gove, Amber, Aarnout Brombacher, and Michelle Ward-Brent. 2017. "Sparking a Reading Revolution: Results of Early Literacy Interventions in Egypt and Jordan." *New Directions for Child and Adolescent Development* 155: 97–115.

Government of Jordan. 2018. "Jordan Response Plan for the Syria Crisis 2018–2020." Amman.

Graham, Jimmy, and Sean Kelly. 2018. "How Effective Are Early Grade Reading

Economist. 2017. "Technology Is Transforming What Happens When a Child Goes to School." *Economist*, July 22. https://www.economist.com/briefing/2017/07/22/technology-is-transforming-what-happens-when-a-child-goes-to-school.

Egyptian Gazette. 2018. "Sisi Declares 2019 Year of Education." http://www.egyptiangazette.net.eg/egypt-news/7407-sisi-declares-2019-year-of-education.html.

Eickmann, Sophie H., Ana C. V. Lima, Miriam Q. Guerra, Marilia C. Lima, Pedro I. C. Lira, Sharon R. A. Huttly, and Ann Ashworth. 2003. "Improved Cognitive and Motor Development in a Community-Based Intervention of Psychosocial Stimulation in Northeast Brazil." *Developmental Medicine and Child Neurology* 45 (8): 536–41.

Elango, Sneha, Jorge Luis Garcia, James Heckman, and Andrés Hojman. 2015. "Early Childhood Education." NBER Working Paper 21766, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. http://www.nber.org/papers/w21766.

El-Araby, Ashraf. 2013. "Economics of Egypt's Tertiary Education—Public versus Private and Fairness and Efficiency Considerations." In *Is There Equality of Opportunity under Free Higher Education in Egypt?* (in Arabic), edited by Asmaa Elbadawy, 135–62. New York: Population Council.

El Hassan, Karma. 2013. "Quality Assurance in Higher Education in Arab Region." *Higher Education and Management Policy* 24 (2): 73–84.

El-Kogali, Safaa, and Caroline Krafft. 2015. *Expanding Opportunities for the Next Generation: Early Childhood Development in the Middle East and North Africa*. Washington, DC: World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21287.

Ellinger, Thomas R., and Garry M. Beckham. 1997. "South Korea: Placing Education on Top of the Family Agenda." *Phi Delta Kappan* 78 (8): 624–25.

Escueta, Maya, Vincent Quan, Andre J. Nickow, and Philip Oreopoulos. 2017. "Education Technology: An Evidence-Based Review." NBER Working Paper 23744, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. http://www.nber.org/papers/w23744.

ESU (European Students' Union). 2017. "Refugees Welcome? Recognition of

Teaching: Key Issues, Effective Strategies." Editorial Projects in Education, Bethesda, MD.

Horn, Michael, and Heather Staker. 2011. *The Rise of K-12 Blended Learning*. Lexington, MA: Innosight Institute.

———. 2012. *Classifying K-12 Blended Learning*. Lexington, MA: Innosight Institute.

Ibrahim, Rafique, and Judith Aharon-Peretz. 2005. "Is Literary Arabic a Second Language for Native Arab Speakers? Evidence from Semantic Priming Study." *Journal of Psycholinguistic Research* 34 (1): 51–70.

IDMC (Internal Displacement Monitoring Centre). 2019. *Global Report on Internal Displacement 2019*. Nijmegen: IDMC. http://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/2019-IDMC-GRID.pdf.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). 2015. "TIMSS 2015 Assessment Frameworks." TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA. https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/.

IMF (International Monetary Fund). 2017. "Regional Economic Outlook—Middle East and Central Asia." IMF, Washington, DC.

Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin, and B. Puranen, eds. 2014. World Values Survey: Round Six—Country-Pooled Datafile Version. Madrid: JD Systems Institute. http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp.

IOM (International Organization for Migration). 2018. "Libya IDP & Returnee Report, Displacement Tracking Matrix, Round 19, March–April 2018." Geneva. https://www.iom.int/sites/default/files/dtm/libya_dtm_201804-05.pdf.

Jensen, Ben, Phoebe Downing, and Anna Clark. 2017a. *Preparing to Lead: Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy. http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/10/PreparingtoLeadFINAL101817.pdf.

———. 2017b. *Preparing to Lead: Shanghai Continuing Professional Development. Case Studies for School Leadership Development Programs in High-Performing Education Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

Interventions? A Review of the Evidence." Policy Research Working Paper 8292, World Bank, Washington, DC. http://documents.worldbank.org/curated/en/289341514995676575/How-effective-are-early-grade-reading-interventions-a-review-of-the-evidence.

Grindle, Merilee S. 2004. "Good Enough Governance: Poverty Reduction and Reform in Developing Countries." *Governance—An International Journal of Policy, Administration, and Institutions* 17 (4): 525–48.

Guardian. 2014. "Facebook: 10 Years of Social Networking, in Numbers." *Guardian*, February 4. https://www.theguardian.com/news/datablog/2014/feb/04/facebook-in-numbers-statistics.

Hamadani, Jena D., Syed N. Huda, Fahmida Khatun, and Sally M. Grantham-McGregor 2006. "Psychosocial Stimulation Improves the Development of Undernourished Children in Rural Bangladesh." *Journal of Nutrition* 136 (10): 2645–52. https://doi.org/10.1093/jn/136.10.2645.

Hanushek, Eric A. 2005. "Why Quality Matters in Education." *Finance and Development* 42 (2): 15–19.

———. 2011. "The Economic Value of Higher Teacher Quality." *Economics of Education Review* 30 (3): 466–79. http://hanushek.stanford.edu/publications/economic-value-higher-teacher-quality.

Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature* 46 (3): 607–68.

Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hattie, John, and Helen Timperley. 2007. "The Power of Feedback." *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.

Hazarika, Gautam, and Vejoya Viren. 2013. "The Effect of Early Childhood Developmental Program Attendance on Future School Enrollment in Rural North India." *Economics of Education Review* 34 (C): 146–61.

Heckman, James J. 2006. "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children." *Science* 312 (June 30): 1900–02.

Hightower, Amy M., Rachael C. Delgado, Sterling C. Lloyd, Rebecca Wittenstein, Kacy Sellers, and Christopher B. Swanson. 2011. "Improving Student Learning by Supporting Quality

for Higher Education Graduates in Egypt and Jordan." In *The Middle East Economies in Times of Transition,* edited by Ishac Diwan and Ahmed Galal. New York: Palgrave Macmillan.

Kremer, Michael, Conner Brannen, and Rachel Glennerster. 2013. "The Challenge of Education and Learning in the Developing World." *Science* 340 (6130): 297–300.

Krishnan, Nandini, Gabriel Lara Ibarra, Ambar Narayan, Sailesh Tiwari, and Tara Vishwanath. 2016. *Uneven Odds, Unequal Outcomes: Inequality of Opportunity in the Middle East and North Africa*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.

Krishnaratne, Shari, Howard White, and Ella Carpenter. 2013. "Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries." 3ie Working Paper 20, International Initiative for Impact Evaluation, London.

Lange, Glenn-Marie, Quentin Wodon, and Kevin Carey. 2018. *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*. Washington, DC: World Bank.

Lefevre, Raphael. 2015. "The Coming of North Africa's 'Language Wars.'" *Journal of North African Studies* 20 (4): 499–502.

Leithwood, Kenneth, Alma Harris, and David Hopkins. 2008. "Seven Strong Claims about Successful School Leadership." *School Leadership and Management* 28 (1): 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060.

Leithwood, Kenneth, and Blair Mascall. 2008. "Collective Leadership Effects on Student Achievement." *Educational Administration Quarterly* 44 (4): 529–61.

Lerman, Robert I. 2013. "Are Employability Skills Learned in U.S. Youth Education and Training Programs?" *IZA Journal of Labor Policy* 2 (1): 6.

Leseman, Paul. 2002. "Early Childhood Education and Care for Children from Low-Income or Minority Backgrounds." Paper for discussion at the OECD, Oslo Workshop, June 6–7.

Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai, and Minxuan Zhang. 2016. *How Shanghai Does It—Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World*. Washington, DC: World Bank.

Lightfoot, Michael. 2011. "Promoting the Knowledge Economy in the Arab World." Sage Open, 1–8. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244011417457.

Lochner, Lance, and Enrico Moretti. 2004. "The Effect of Education on Crime: Evidence from

Jung, Haeil, and Amer Hasan. 2014. "The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development (ECED) Project." Policy Research Working Paper 6794, World Bank, Washington, DC.

Karami Akkary, Rima. 2014. "Facing the Challenges of Educational Reform in the Arab World." *Journal of Educational Change* 15 (2): 179–202.

Kagitcibasi, Cigdem, Diane Sunar, and Sevda Bekman. 2001. "Long-Term Effects of Early Intervention: Turkish Low-Income Mothers and Children." *Journal of Applied Developmental Psychology* 22 (4): 333–61.

Karoly, Lynn A. 2017. *Investing in the Early Years: The Costs and Benefits of Investing in Early Childhood in New Hampshire*. RR-1890-E. Santa Monica, CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1890.html.

Khemani, Stuti. 2017. "Political Economy of Reform." Policy Research Working Paper 8224, World Bank, Washington, DC.

Kimura, Daisuke, and Madoka Tatsuno. 2017. "Advancing 21st Century Competencies in Japan." Center for Global Education, Asia Society, New York.

Kingdon, Geeta Gandhi, Angela Little, Monazza Aslam, Shenila Rawal, Terry Moe, Harry Patrinos, Tara Beteille, Rukmini Banerji, Brent Parton, and Shailendra K. Sharma. 2014. *A Rigorous Review of the Political Economy of Education Systems in Developing Countries*. Education Rigorous Literature Review. London: Department for International Development.

Kirdar, Serra. 2017. *Education in the Arab World*. London: Bloomsbury Academic.

Kirschner, Paul A., John Sweller, and Richard E. Clark. 2006. "Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching." *Educational Psychologist* 41 (2): 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1.

Krafft, Caroline. 2013. "Is School the Best Route to Skills? Returns to Vocational School and Vocational Skills in Egypt." Working Paper 2013-09, Minnesota Population Center, University of Minnesota, Minneapolis.

Krafft, Caroline, and Ragui Assaad. 2016. "Inequality of Opportunity in the Labor Market

and the United Kingdom." *Journal of Public Economics* 88 (9–10): 1667–95.
Mincer, Jacob. 1974. *Schooling, Experience, and Earnings*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
Ministry of Education, Republic of Yemen. 2017. "2015–2016 Educational Survey." Sana'a.
Ministry of Education and Higher Education, Lebanon. 2019. "RACE 2 Fact Sheet—March 2019." Beirut. http://racepmulebanon.com/images/fact-sheet-march-2019.pdf.
Moon, Yong-Lin. 2007. "Education Reform and Competency-Based Education." *Asia Pacific Education Review* 8 (2): 337–41.
Morgan, Hani. 2014. "The Education System in Finland: A Success Story Other Countries Can Emulate." *Childhood Education* 90 (6): 453–57.
———. 2016. "Lessons from the World's Most Successful Nations in International Testing." *Multicultural Education* 24 (1): 56–60.
Morrison, Wayne M. 2011. "China's Economic Conditions." Congressional Research Service, Washington, DC.
Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke, and Michael Barber. 2010. *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better.* London: McKinsey and Company.
Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Pierre Foy, and M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Mathematics." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/.
———. 2017. "PIRLS 2016 International Results in Reading." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/.
Murnane, Richard J., and Alejandro J. Ganimian. 2014. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations." Working Paper 180186, Harvard University, Cambridge, MA.
Nabli, Mustapha. 2007. "Breaking the Barriers to Higher Economic Growth: Better Governance and Deeper Reforms in the Middle East and North Africa." World Bank, Washington, DC.
Nakweya, Gilbert. 2017. "Mobile Learning—Empowering Refugees 'Where They Are.'" *University World News,* April 28. http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170427082935218/.
Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports." *American Economic Review* 94 (1): 155–89.
Loughran, John, Amanda Berry, and Pamela Mulhall. 2012. *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. 2d ed. Rotterdam: Sense Publishers.
Maamouri, Mohamed. 1998. "Language Education and Human Development: Arabic Diglossia and Its Impact on the Quality of Education in the Arab Region." Mediterranean Development Forum, World Bank, Washington, DC.
MacLeod, Paul, and Amir Abou-El-Kheir. 2016. "English Education Policy in Bahrain: A Review of K–12 and Higher Education Language Policy in Bahrain." In *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa*, edited by Robert Kirkpatrick, 9–32. New York: Springer.
Martin, Michael O., Ina V. S. Mullis, Pierre Foy, and M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Science." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/.
Massialas, Byron G., and Samir A. Jarrar. 1987. "Conflicts in Education in the Arab World: The Present Challenge." *Arab Studies Quarterly* 9 (1): 35–52.
McEwan, Patrick J. 2015. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments." *Review of Educational Research* 85 (3): 353–94.
McKinsey. 2017. "Drivers of Student Performance: Insights from the Middle East and North Africa." McKinsey and Company, Washington, DC. https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/drivers-of-student-performance-insights-from-the-middle-east-and-north-africa.
Meng, Xin, Kailing Shen, and Sen Xue. 2013. "Economic Reform, Education Expansion, and Earnings Inequality for Urban Males in China, 1988–2009." *Journal of Comparative Economics* 41 (1): 227–44.
Metzler, Johannes, and Ludger Woessmann. 2012. "The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation." *Journal of Development Economics* 99 (2): 486–96.
Milligan, Kevin, Enrico Moretti, and Philip Oreopoulos. 2004. "Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States

———. 2016b. “School Leadership for Developing Professional Learning Communities.” Teaching in Focus 15, OECD, Paris.
———. 2016c. “School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013.” OECD, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en.
———. 2016d. “Are There Differences in How Advantaged and Disadvantaged Students Use the Internet?” PISA in Focus 64, OECD, Paris. https://doi.org/10.1787/5jlv8zq6hw43-en.
———. 2017a. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2017-en.
———. 2017b. *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en.
———. 2017c. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en.
Overbye, Dennis. 2001. “How Islam Won, and Lost, the Lead in Science.” *New York Times,* October 30. http://www.nytimes.com/2001/10/30/science/how-islam-won-and-lost-the-lead-in-science.html.
Oxford Business Group. 2015. *The Report: Algeria*. London. https://oxfordbusinessgroup.com/algeria-2015.
———. 2017. *The Report: Tunisia 2017*. London. https://oxfordbusinessgroup.com/overview/track-series-reforms-are-set-overhaul-sector.
Page, M. E. 2010. “Signaling in the Labor Market.” In *Economics of Education,* edited by Dominic J. Brewer and Patrick J. McEwan, 33–36. Oxford: Elsevier.
Patrinos, Harry. 2016. “Estimating the Return to Schooling Using the Mincer Equation.” IZA World of Labor 2016, July 7.
Paxson, Christina, and Norbert Schady. 2007. “Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Health and Development in Rural Ecuador.” Policy Research Working Paper 4226, World Bank, Washington, DC. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7076.
Pont, Beatriz, Deborah Nusche, and Hunter Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. Vol. 1. Paris: OECD. http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf.
Prince, Michael. 2004. “Does Active Learning Work? A Review of the Research.” *Journal of Engineering Education* 93 (3): 223–31.
Namaghi, Seyyed Ali Ostovar. 2009. “A Data-Driven Conceptualization of Language Teacher Identity in the Context of Public High Schools in Iran.” *Teacher Education Quarterly* 36 (2): 111–24.
Narayan, Ambar, Roy Van der Weide, Alexandru Cojocaru, Christoph Lakner, Silvia Redaelli, Daniel Gerszon Mahler, Rakesh Gupta N. Ramasubbaiah, and Stefan Thewissen. 2018. *Fair Progress? Economic Mobility across Generations around the World*. Equity and Development. Washington, DC: World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28428.
Naudeau, Sophie, Naoko Kataoka, Alexandria Valerio, Michelle J. Neuman, and Leslie K. Elder. 2011. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Washington, DC: World Bank.
NCEE (National Center on Education and the Economy). 2016. “Developing High-Quality Teaching.” Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality around the World Country Brief, National Center on Education and the Economy, Washington, DC.
OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011a. “Japan: A Story of Sustained Excellence.” In *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States,* 137–76. Paris: OECD.
———. 2011b. “School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance?” PISA in Focus 9, OECD, Paris.
———. 2011c. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf.
———. 2012a. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD.
———. 2012b. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en.
———. 2014. “What Are the Social Benefits of Education?” Education Indicators in Focus 10, OECD, Paris.
———. 2016a. *PISA 2015 Results. Vol. 2: Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

Iran, and Turkey." *Middle East Development Journal* 1 (2): 145–87.

Salmi, Jamil. 1987. "Language and Schooling in Morocco." *International Journal of Educational Development* 7 (1): 21–31.

Schumacher, Ernst F. 1973. *Small Is Beautiful: A Study of Economics as If People Mattered*. London: Blond and Briggs.

Schweinhart, Lawrence, Jeanne Montie, Zongping Xiang, W. Steven Bernett, Clive R. Belfield, and Milagros Nores. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Shonkoff, Jack P., and Andrew S. Garner. 2012. "The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress." *Pediatrics* 129 (1): 232–46.

Shuayb, Maha. 2012. "Social Cohesion in Secondary Schools in Lebanon." In *Rethinking Education for Social Cohesion: International Case Studies,* edited by Maha Shuay, 137–53. London: Palgrave Macmillan.

Shulman, Lee S., and Judith H. Shulman. 2004. "How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective." *Journal of Curriculum Studies* 36 (2): 257–71.

Shulman, Robyn D. 2018. "EdTech Investments Rise to a Historical $9.5 Billion: What Your Startup Needs to Know." *Forbes,* January 26. https://www.forbes.com/sites/robynshulman/2018/01/26/EdTech-investments-rise-to-a-historical-9-5-billion-what-your-startup-needs-to-know/.

Sleiman-Haidar, Ribale, ed. 2016. "The Political Economy of Labour Markets and Migration in the Gulf: Workshop Proceedings." London School of Economics and Political Science, LSE Kuwait Programme, London.

Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Daniel Phillips, Martina Vojtkova, Emma Gallagher, Tanja Schmidt, Hannah Jobse, Maisie Geelen, Maria Grazia Pastorello, and John Eyers. 2015. *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review*. 3ie Systematic Review 24. London: International Initiative for Impact Evaluation.

Spence, Michael. 1973. "Job Market Signaling." *Quarterly Journal of Economics* 87 (3): 355–74.

SPHEIR (Strategic Partnerships for Higher Education Innovation and Reform). 2017. "Initial SPHEIR Partnerships Selected."

Pugatch, Todd, and Nicholas Wilson. 2018. "Nudging Study Habits: A Field Experiment on Peer Tutoring in Higher Education." *Economics of Education Review* 62 (February): 151–61. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.11.003.

Purpel, David E., and Svi Shapiro. 1995. *Beyond Liberation and Excellence: Reconstructing the Public Discourse on Education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Rabie, Tamer Samah, Samira Nikaein Towfighian, Cari Clark, and Melani Cammett. 2017. *The Last Mile to Quality Service Delivery in Jordan*. Directions in Development—Human Development. Washington, DC: World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26577 License: CC BY 3.0 IGO.

Radcliffe, Damian, and Amanda Lam. 2018. "Social Media in the Middle East: The Story of 2017." University of Oregon. https://ssrn.com/abstract=3124077 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3124077.

Rivkin, Steven, Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica* 73 (2): 417–58.

Rizk, Reham. 2016. "Returns to Education: An Updated Comparison from Arab Countries." ERF Working Paper 986, Economic Research Forum, Giza, Egypt.

Rodrik, Dani. 2008. "Second-Best Institutions." *American Economic Review* 98 (2): 100–04.

Roediger, H. L. III, A. L. Putnam, and M. A. Smith. 2011. "Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice." In *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 55: *The Psychology of Learning and Motivation: Cognition in Education,* edited by Jose P. Mestre and Brian H. Ross, 1–36. San Diego: Elsevier Academic Press.

Rugh, William A. 2002. "Arab Education: Tradition, Growth, and Reform." *Middle East Journal* 56 (3): 396–414.

Sala-i-Martin, Xavier, Gernot Doppelhofer, and Ronald I. Miller. 2004. "Determinants of Long-Term Growth: A Bayesian Averaging of Classical Estimates (BACE) Approach." *American Economic Review* 94 (4): 813–35.

Salehi-Isfahani, Djavad 2012. "Education, Jobs, and Equity in the Middle East and North Africa." *Comparative Economic Studies* 54 (4): 843–61.

Salehi-Isfahani, Djavad, Insan Tunali, and Ragui Assaad. 2009. "A Comparative Study of Returns to Education of Urban Men in Egypt,

———. 2011. *World Data on Education: Seventh Edition 2010–11*. Paris: UNESCO International Bureau of Education.
———. 2017a. *Global Education Monitoring Report—Accountability in Education: Meeting Our Commitments*. Paris: UNESCO.
———. 2017b. *The Why, What, and How of Competency-Based Curriculum Reforms: The Kenyan Experience*. Paris: International Bureau of Education, UNESCO.
UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2018. "UNHCR Yemen Update, 15–31 May 2018." Geneva. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Yemen%20Update%2015-31%20May%202018%20%28Final%29%20.pdf.
———. 2019a. "Syria Regional Refugee Response—Inter-agency Information Sharing Portal." Geneva. http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php.
———. 2019b. *UNHCR Mid-Year Trends 2018*. Geneva: UNHCR. https://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home/opendocAttachment.zip?COMID=5c77e8824.
UNICEF (United Nations Children's Fund). 2010. *Child Disciplinary Practices at Home: Evidence from a Range of Low- and Middle-Income Countries*. New York: UNICEF.
———. 2013. "Percentage of Children Aged 2–14 Who Experience Any Form of Violent Discipline (Physical Punishment and/or Psychological Agression)." UNICEF, Paris. http://www.childinfo.org/discipline_countrydata.php.
———. 2017. "Iraq Humanitarian Situation Report—June 2017." Paris. https://www.unicef.org/iraq/UNICEF_Iraq_Humanitarian_Situation_Report_-_June_2017.pdf.
———. 2018. "If Not in School—The Paths Children Cross in Yemen." Paris. https://www.unicef.org/infobycountry/files/IF_NOT_IN_SCHOOL_March2018_English.pdf.
———. No date. "Middle East and North Africa Out-of-School Initiative: Regional Overview." Paris. http://www.oosci-mena.org/regional-overview#report.
UN OCHA (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs). 2018. *Humanitarian Bulletin Iraq*, May. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/FINAL%20OCHA%20Iraq%20Humanitarian%20Bulletin%20-%20May%202018.pdf.
UNRWA (United Nations Relief and Works Agency). 2019. "UNRWA in Figures 2018–2019." Department for International Development, London. https://www.spheir.org.uk/latest-news/initial-spheir-partnerships-selected.
Springborg, Robert. 2011. "The Precarious Economics of Arab Springs." *Survival* 53 (6): 85–104. doi:10.1080/00396338.2011.636271.
Steenbergen-Hu, Saiying, Matthew C. Makel, and Paula Olszewski-Kubilius. 2016. "What One Hundred Years of Research Says about the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement. Findings of Two Second-Order Meta-Analyses." *Review of Educational Research* 86 (4): 849–99. doi: 10.3102/0034654316675417.
Teachers First. 2018. "Teachers First." http://teachersfirstegypt.com/about/what-is-tf/.
Temple, Judy A., and Arthur J. Reynolds. 2007. "Benefits and Costs of Investments in Preschool Education: Evidence from the Child–Parent Centers and Related Programs." *Economics of Education Review* 26 (1): 126–44.
Thames, Mark Hoover, and Deborah Loewenberg Ball. 2010. "What Math Knowledge Does Teaching Require?" *Teaching Children Mathematics* 17 (4): 220–29.
Trade Arabia News Service. 2013. "MENA Tops Global Education Spend." Dubai, United Arab Emirates. http://www.tradearabia.com/news/EDU_229718.html.
Tzannatos, Zafiris, Ishac Diwan, and Joanna Abdel Ahad. 2016. "Rates of Return to Education in Twenty-Two Arab Countries; An Update and Comparison between MENA and the Rest of the World." ERF Working Paper 1007, Economic Research Forum, Giza, Egypt.
UIS (UNESCO Institute for Statistics) and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2014. "Regional Report on Out-of-School Children." All in School: Middle East and North Africa Out-of-School Children Initiative (OOSCI), UIS, and UNICEF, Paris, October. http://www.oosci-mena.org/regional-overview.
Unangst, Lisa. 2017. "Germany's Innovative Strategies to Enroll Refugees." *Inside Higher Education,* January 18. https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/germanys-innovative-strategies-enroll-refugees.
UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 1999. Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, Article A/4. UNESCO, Paris. http://www.un-documents.net/a53r243.htm.

Education Results (SABER) Country Report, World Bank, Washington, DC.
———. 2011. *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington, DC: World Bank.
———. 2012. *MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Surveys: Key Findings from Phase 1*. Washington, DC: World Bank.
———. 2013a. *Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa*. Washington, DC: World Bank.
———. 2013b. "Rwanda: Education Resilience Case Report." Education Resilience Approaches (ERA) Program, Human Development Network, World Bank. Washington, DC.
———. 2013c. *Universities through the Looking Glass—Benchmarking University Governance to Enable Higher Education Modernization in MENA*. Washington, DC: World Bank.
———. 2013d. "What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper." World Bank, Washington, DC.
———. 2015a. "Hashemite Kingdom of Jordan School Autonomy and Accountability: SABER Country Report 2015." Systems Approach for Better Education Results (SABER), World Bank, Washington, DC.
———. 2015b. "Inequality, Uprisings, and Conflict in the Arab World." *MENA Economic Monitor* 3 (October 15). World Bank, Washington, DC.
———. 2015c. *MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase 1*. Washington, DC: World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21490 License: CC BY 3.0 IGO.
———. 2015d. "Morocco School Autonomy and Accountability: SABER Country Report 2015." Systems Approach for Better Education Results (SABER), World Bank, Washington, DC.
———. 2015e. *World Development Report 2015: Mind, Society, and Behavior*. Washington, DC: World Bank.
———. 2016a. "Hashemite Kingdom of Jordan Education Sector Public Expenditure Review." Report ACS18935, World Bank, Washington, DC.
———. 2016b. *Making Politics Work for Development: Harnessing Transparency and Citizen Engagement*. Washington, DC: World Bank.
———. 2017a. "Building the Research Capacity of MENA Universities." Policy Note, World Bank, Washington, DC.
UNRWA, Amman. https://www.unrwa.org/resources/about-unrwa/unrwa-figures-2018-2019.
UN Women (United Nations Entity for Gender Equality and Empowerment of Women) and Promundo. 2017. *Understanding Masculinities: Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)—Middle East and North Africa*. Men and Women for Gender Equality Programme, UN Women Regional Office for Arab States. Paris: UN Women and Promundo.
USAID (U.S. Agency for International Development). 2018. Early Grade Reading Barometer. http://www.earlygradereadingbarometer.org/.
van Ginkel, Agatha. 2014. "Using an Additional Language as the Medium of Instruction: Transition in Mother Tongue-Based Multilingual Education." MTB-MLE Network Webinar. http://www.mlenetwork.org/sites/default/files/van%20Ginkel%20-%20Webinar%20Slides%20-%202014_0.pdf.
Vegas, Emiliana, and Lucrecia Santibáñez. 2010. *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Latin American Development Forum. Washington, DC: World Bank.
Witziers, Bob, Roel J. Bosker, and Meta L. Kruger. 2003. "Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association." *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 398–423.
Wong, Anny. 2017. "Insights from East Asia's High-Performing Education Systems: Leadership, Pragmatism, and Continuous Improvement." Background paper prepared for *Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific,* World Bank, Washington, DC.
World Bank. 2004. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. Washington, DC: World Bank.
———. 2005. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington, DC: World Bank.
———. 2008. *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington, DC: World Bank. http://web.worldbank.org/archive/website01033/WEB/IMAGES/EDU_FLAG.PDF.
———. 2010. "SABER-Teachers Country Report: Egypt 2010." Systems Approach for Better

———. Various years. World Development Indicators database. Washington, DC. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators.

World Economic Forum. 2016. "Rich and Poor Teenagers Use the Web Differently—Here's What This Is Doing to Inequality." July 27. https://www.weforum.org/agenda/2016/07/rich-and-poor-teenagers-spend-a-similar-amount-of-time-online-so-why-aren-t-we-closing-the-digital-divide/.

Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss, and Kathy L. Shapley. 2007. "Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement." Regional Education Laboratory, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.

Zhang, Junsen, Yaohui Zhao, Albert Park, and Xiaoqing Song. 2005. "Economic Returns to Schooling in Urban China, 1988 to 2001." *Journal of Comparative Economics* 33 (4): 730–52.

———. 2017b. "6th MENA Tertiary Education Conference—CMI Headquarters—June 2017." World Bank, Washington, DC.

———. 2018a. *Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific*. East Asia and Pacific Regional Report. Washington, DC: World Bank.

———. 2018b. *Iraq Reconstruction and Investment.* Vol. 2: *Damage and Needs Assessment of Affected Governorates*. Washington, DC: World Bank.

———. 2018c. "Project Appraisal Document. Republic of Tunisia: Strengthening Foundations for Learning Project." World Bank, Washington, DC.

———. 2018d. "Project Appraisal Document. Supporting Egypt Education Reform Project." World Bank, Washington, DC.

———. 2018e. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.

———. 2019. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC: World Bank.

———. Various years. Education Statistics (EdStats) database. Washington, DC. http://datatopics.worldbank.org/education/.

المراجعة البيئية

بيان المنافع البيئية

تلتزم مجموعة البنك الدولي بالحد من آثارها على البيئة. ودعما لهذا الالتزام، نستغل خيارات النشر الإلكتروني وتكنولوجيا الطبع عند الطلب، والموجودة في مراكز إقليمية حول العالم. وتتيح هذه المبادرات معاً تقليل مرات الطباعة وتقليص مسافات الشحن، بما يؤدي إلى الحد من استهلاك الورق، واستخدام الكيماويات، وانبعاثات الغازات المسببة للاحتباس الحراري، والنفايات.

إننا نتبع المعايير الموصى بها لاستخدام الورق التي وضعتها مبادرة الصحافة الخضراء. وأغلبية كتبنا مطبوعة على ورق معتمد من مجلس رعاية الغابات وجميعها تقريبا يحتوي على محتوى معاد تدويره بنسبة 50-100 في المائة. والألياف المستخدمة في مطبوعاتنا إما أنها غير مبيضة أو مبيضة باستخدام عمليات خالية تماما من الكلور أو خالية من الكلور المعالج أو خالية من الكلور الأولي المعزز.

لمزيد من المعلومات عن الفلسفة البيئية للبنك الدولي يرجى زيارة الموقع التالي http://www.worldbank.org/corporateresponsibility.

green press INITIATIVE

يتمتع التعليم —وهو يقع في جوهر تاريخ المنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA) وحضاراتها منذ قرون—بإمكانات كبيرة وغير مستغلة للمساهمة في رأس المال البشري والرخاء والثروة. على الرغم من الاستثمارات الكبيرة في التعليم على مدى العقود الماضية، لم تتمكن المنطقة من تحقيق الفوائد من استثماراتها. على الرغم من سلسلة الإصلاحات المقدمة، ظلت منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا عالقة في مستوى من التعلم المنخفض والمهارات المنخفضة.

يحدد تقرير «توقعات وتطلعات» أربع مجموعات من التوترات الأساسية التي تعيق إمكانات التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الشهادات والمهارات، والانضباط والاستعلام، والسيطرة والاستقلالية، والتقليد والحداثة. تتشكل هذه التوترات من خلال المجتمع وتتمثل داخل المدارس والفصول الدراسية. وما لم تُعالَج، ستستمر منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا في العمل دون إمكاناتها. يعرض هذا التقرير إطار جديد من نهج ثلاثي الأبعاد يمكنه أن يساعد في معالجة هذه التوترات وإطلاق عنان إمكانات التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا:

- دفع متناسق نحو التعلم الذي يبدأ في وقت مبكر في حياة جميع الأطفال بغض النظر عن خلفياتهم، والذي يتضمن المعلمين المؤهلين والمحفزين، والاستعانة بالتكنولوجيا، واستخدام النهج الحديثة، ورصد التعلم.
- جذب أقوى للمهارات من قبل جميع أصحاب المصلحة في سوق العمل والمجتمع، والذي ينطوي على الإصلاحات المتسقة ومتعددة الأنظمة داخل النظام التعليمي وبعيداً عنه.
- ميثاق جديد للتعليم على المستوى الوطني، والذي يتضمن رؤية موحدة ومشاركة المسؤوليات والمساءلة. إن التعليم من شأن الجميع وليس فقط مسؤولية نظام التعليم.

يقدم إطار الدفع والجذب والميثاق فرصة لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في الاندفاع قدماً، واستعادة تراثها كمنطقة مثقفة، وتلبية توقعات وتطلعات شعبها. يتطلب الوضع الحالي في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تركيزًا متجددًا على التعليم، ليس كأولوية وطنية للنمو الاقتصادي والتطور الاجتماعي فحسب، بل أيضًا كحالة وطنية طارئة تتوجب تحقيق الاستقرار والسلام والازدهار.

مجموعة البنك الدولي

SKU 33258