البرنامج التدريبي حول تخطيط القطاع التربوي

الوحدة التدريبية الرابعة

تحليل خيارات السياسات والاختيار من بينها : تحسين الالتحاق بالتعليم والعدالة والنوعية

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
International Institute for Educational Planning

تمت ترجمة هذه الوحدة التدريبية في نطاق برنامج التعليم للجميع CapEFA، وتمت مراجعتها من قبل ممثلي الدول المشاركة وبإشراف المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية وبتمويل وإشراف من قبل مكتب اليونسكو في بيروت– 2013

البرنامج التدريبي
حول تخطيط القطاع التربوي

الوحدة التدريبية الرابعة

تحليل خيارات السياسات والاختيار من بينها: تحسين الالتحاق بالتعليم والعدالة والنوعية[1]

[1] نوعية التعليم يعبر عنها أيضا بجودة التعليم.

قائمة المحتويات

لمحة عامة عن الوحدة التدريبية 3

القسم 1 من تشخيص القطاع إلى اختيار الاستراتيجيات 6

الفصل 1. ربط وثيق بين السياسات والاستراتيجيات والخطة القطاعية..... 8

الفصل 2. صياغة الاستراتيجيات(السياسات)..... 12

الفصل 3. معايير تساعد في تقييم خيار الاستراتيجيات (السياسات)..... 24

القسم 2. العدالة في أنظمة التعليم..... 27

الفصل1. العدالة في التعليم 29

الفصل 2.سياسات تعزيز تكافؤ الفرص..... 39

القسم 3. نوعية (جودة) التعليم..... 53

الفصل 1 مفهوم النوعية والعوامل المؤثرة فيها..... 56

الفصل 2. تحسين فعالية المعلمين..... 62

الفصل 3. تحسين دور المدرسة..... 73

لمحة عامة عن الوحدة التدريبية

تحليل خيارات السياسات والاختيار بينها: تحسين الالتحاق بالتعليم والعدالة والنوعية[2]

أهلا بكم في الوحدة التدريبية الرابعة **" تحليل خيارات السياسات والاختيار بينها: تحسين الالتحاق بالتعليم والعدالة والنوعية"** من البرنامج التدريبي تشخيص القطاع التربوي.

يسمح تخطيط القطاع التربوي، على غرار التخطيط المطبق في الوحدة التدريبية 3 مثلا، للمخططين تحديد التحديات الأساسية التي تواجه النظام التربوي. إلا أن هذا التشخيص يبقى دون قيمة تذكر إن لم يتبعه تحديد للاستراتيجيات التي تساهم في التصدّي لهذه التحديات. في الواقع، لا يسعى المعنيون برسم السياسات إلى الحصول على المشورة حول نقاط القوة ومواطن الضعف التي تشوب النظام التربوي فقط بل أيضاً الحصول على اقتراحات وبدائل تساعد على المضي قدماً وتحيق الأهداف كهدف التعليم للجميع. وبالتالي فإن اختيار الاستراتيجيات هو محور الخطة القطاعية.

إذاً على المخططين التربويين الذين سيقدمون مثل هذه المشورة أن يكونوا على بينة من مجموعة الاستراتيجيات التي يمكن اللجوء إليها لمواجهة التحديات التعليمية الأساسية، وأن يعرفوا كيفية تحديد الأهداف القابلة للتحقيق والتخطيط لتنفيذها. كما عليم ان يكونوا على علم بطرق تحديد الاستراتيجيات واختبارها. إذ لا ينظر صانعو السياسات فقط في القيمة الفنية لاستراتيجية معينة بل في تداعياتها السياسة والاجتماعية أيضاً.

تتألف هذه الوحدة التدريبية من ثلاثة أقسام. يدرس القسم 1 عملية صياغة الاستراتيجيات ويتناول القسمان 3,2 على التوالي الاستراتيجيات المرتبطة بالعدالة والنوعية (الجودة).

الأهداف العامة:

تهدف الوحدة التدريبية 4 إلى تزويد المشاركين بالمعرفة ذات الصلة حول (أ) عملية تحديد الاستراتيجيات الهادفة لمواجهة تحديات معينة برزت في تشخيص القطاع و (ب) الخيارات الاستراتيجية الأساسية مع التركيز بصورة خاصة على تسحين العدالة وجودة التعليم.

محتوى الوحدة:

- القسم 1 : من تشخيص القطاع إلى اختيار الاستراتيجيات (السياسات).
- القسم 2: العدالة في الأنظمة التعليمية.
- القسم 3: نوعية التعليم.

[2] حيثما وردت نوعية التعليم فيقصد بها ايضا جودة التعليم

نتائج التعليم المتوقعة

عند اتمام الوحدة التدريبية الثالثة يتوقع أن يصبح المتدرب قادراً على:

- تحديد خطوات صياغة الاستراتيجيات.
- تحديد أهداف واستراتيجيات وثيقة الخطة.
- استيعاب مفهوم المشاركة في عملية صياغة الاستراتيجيات والسياسات وأبرز الميزات والمخاطر التي يتسم بها المنحى التشاركي.
- تحديد الاستراتيجيات المستخدمة في مختلف الدول لتحسين العدالة ومكافحة كل من مظاهر الاستبعاد وأوجه التفاوت في التعليم والحد من التسرب.
- تحديد الاستراتيجيات المستخدمة في مختلف الدول لتحسين جودة التعليم.
- تقييم صلة هذه الاستراتيجيات بوضع بلدك.

أسئلة للتفكير الفردي

- نقترح عليك أولا الإجابة على كل من الأسئلة بشكل منفرد أو تدوين إجاباتك باختصار ثم مقارنة هذه الأجوبة ومناقشتها بالإضافة إلى أية قضايا ذات صلة محتملة مع زملائك كما ينظمها منسق المجموعة.

- الهدف من الأسئلة تحسن فهمكم للمواد ولإعداد الوثيقة الوطنية. وبالتالي من المهم أن تقوم باعداد إجاباتك عن هذه الأسئلة وتشارك في الجلسات الأسبوعية التي ينظمها منسق المجموعة.

النشاط الجماعي:

- في نهاية القسمين 3,2، الوحدة التدريبية ستجدون نشاطاً جماعياً. لإعداد إجابة المجموعة نقترح أن تبدأ بقراءة المواد فتجيب على كل نشاط بشكل فردي ومن ثم أن تقارن وتناقش النتائج وآراء زملائك خلال جلسات المجموعة التي ينظمها منسق المجموعة. وأخيراً على مجموعتك ان تعد إجابة واحدة للمجموعة عن كل نشاط جماعي.

قـراءات:

بالإضافة إلى مادة هذه الوحدة التدريبية نوصي بشدة بمطالعة الوثائق التالية المتوافرة على برنامج منصة التعليم الإلكتروني للمعهد الدولي للتخطيط التربوي أو لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).

- IIEP. 2010. Strategies Planning: technique and methods. IIEP working paper series. Sector Planning Working Paper 3. UNESCO/IIEP Paris.
- UNESCO. 20x4. EFA Global Monitoring report 2005: The quality imperative. Paris: UNESCO, pp.27-37. Available at : www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- UNESCO. 2008. Overcoming inequality: Why Governance Matters (see Chapter 1, P.P. 23-37). EFA Global Monitoring Report 2009. Paris: UNESCO. Oxford: Oxford University Press. http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf.

القسم 1. من تشخيص القطاع إلى اختيار الاستراتيجيات والسياسات

إن الخطوة الأساسية التي تلي إعداد تخطيط القطاع التربوي هي مراجعة أهداف السياسة الحالية وتعديلها وصياغة استراتيجيات ترمي إلى تحقيق الأهداف المعتمدة وتخطي الحواجز الرئيسة التي تعيق النظام التربوي.

وتتخذ هذه العملية طابعاً فنياً وسياسياً معاً، وتعتبر فنية نظراً لأهميتها من حيث تحديد كل من استراتيجيات وأهداف الخطة وأهدافها المحددة المرتبطة بهذه الاستراتيجيات والتي ستساهم في تحقيق أهداف السياسة وتقييم إمكانية تنفيذ الأهداف المعتمدة. هذا وتعتبر الخطوة ذات طابع سياسي أيضاً لأن الاستراتيجية الفضلى لا تكون بالضرورة تلك التي تعتبر الأكثر "صحة" من الناحية الفنية، بل الخطة التي تتمكن من حشد الدعم الكافي إن لم يكن الإجماع. من المهم تنمية الحس بملكية الاتجاهات الاستراتيجية المعتمدة ضمن خطة القطاع التربوي لدى كل من السلطات الوطنية وسائر الجهات المعنية.

وقد يكون اعتماد منحى تشاركي مفيداً لتخطي مقاومة الإصلاح. حالياً يتم رسم الخطط على نحو روتيني عبر مشاورات تشمل أطرافاً معنية مختلفة على المستوى الوطني والإقليمي والمحلي والدولي (الوكالات المانحة والشركاء في التنمية).

ينقسم هذا القسم إلى ثلاثة فصول. يدرس الفصل 1 الربط بين السياسة والاستراتيجية والخطة القطاعية. فيما ينظر الفصل 2 عن كثب في عملية تحديد الاستراتيجيات بالإضافة إلى الحاجة إلى إشراك مختلف الجهات المعنية في هذه العملية، عبر اعتماد المنحى التشاركي. ويحلل الفصل 3 معايير تقييم القرارات حول الاستراتيجيات المحددة.

هدف القسم:

يهدف القسم 1 إلى (أ) تزويد المشاركين بالمعرفة ذات الصلة حول الربط بين السياسات والاستراتيجيات والخطة القطاعية وإلى (ب) تمكينهم من فهم الخطوات المتبعة لتحديد بعض الاستراتيجيات المعينة بالإضافة إلى المعايير التي يمكن استخدامها لتقييم تلك التي ستدرج في الخطة القطاعية.

محتوى القسم:

- تعريف المفاهيم التالية: "السياسة" و " الاستراتيجية" و "الخطة القطاعية" وشرح الروابط التي تجمع بين هذه المفاهيم.
- صياغة السياسات وتنفيذها؛ (أ) تحديد الأهداف والأهداف والمستهدفات[3] والاستراتيجيات والبرامج والأنشطة ؛ (ب) المنحى التشاركي لهذه العملية.
- معايير تقييم اختيار الاستراتيجيات.

[3] المستهدفات Targets

نتائج القسم :

عند إتمام القسم 1 يتوقع أن يصبح المتدرب قادراً على:

- معرفة المفاهيم التالية: "السياسة" و "الاستراتيجية" و "الخطة القطاعية" وشرح الروابط التي تجمع بين هذه المفاهيم.
- التمييز بين أهداف السياسة وأهداف (الاهداف العامة) الخطة القطاعية والأهداف والمستهدفات والاستراتيجيات.
- تحديد خطوات صياغة الاستراتيجيات.
- شرح الفوائد والمخاطر المتعلقة بالمشاركة في صياغة السياسة.
- تحديد الشروط التي تسهل مثل هذه المشاركة
- تحديد معايير تقييم اختيار الاستراتيجيات.
- تحديد المستهدفات والاستراتيجيات والرامج والنشاطات لوثيقة الخطة القطاعية.

أسئلة للتفكير الفردي:

خلال هذا القسم سيطلب منك الإجابة عن سلسلة من "أسئلة للتفكير الفردي"، ثم ستقارن وتناقش هذه الإجابات مع زملائك ومنسق المجموعة.

قراءات:

لهذه الوحدة ننصحكم أن تقرأوا الوثائق التالية:

- McGinn, N. 1994. "Politics of educational planning". In: Husen, T and Postelthwrite, N. International Encyclopaedia of Education, vol8. p. 4595 – 4602.
- Corrales, J. 1999. The politics of education reform: bolstering the supply and demand; overcoming institutional blacks. Washington DC: World Bank. available at: www1.worlxbank.org/exucation/gloxaleducationreform/xxf/coralex.xdf

لمزيد من القراءة يمكنكم الاطلاع على المنشورات التالية:

- Crouch, L. and Healey, H. 1997. education Reform Support [ERS]. v.1: Overview and bibliography. Washington, D.C., Unsaid.
- Haddad. W. 1994.The dynamics of education policymaking. EDI Development Policy case series, Analytical case studies, Number 10. Washington. Economic Development Institute of the World Bank
- Shaeffer, S. 1994. Participation for educational change: a synthesis of experience. Paris: IIEP. Available at : http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000992/099230e.pdf
- UNESCO. 2006. National Education Sector Development Plan: a result-based Planning handbook. UNESCO Paris. http://uxesdoc.unesco.org/images/0014/001447/144783e.pdf

الفصل 1. الصلة الوثيقة بين السياسة والاستراتيجيات والخطة القطاعية

تشمل عملية إعداد الخطة القطاعية تحديد الاستراتيجيات الهادفة لمواجهة تحديات معينة يتم تحديدها في إطار تشخيص القطاع والتي تسمح بتحقيق الأهداف العامة للسياسة التعليمية. ويتم توضيح هذه المصطلحات والترابط بينها في ما يلي:

1.1 السياسة: توضيح المفهوم

السياسة هي مفهوم واسع وغالباً ما يستخدم المصطلح في الأدبيات للتعبير عن مختلف أبعاد هذا المفهوم. تختلف التعريفات من حيث نطاقها ومجموعة الموارد المتوافرة والبيئة التي يتم فيها صنع القرارات السياسية، إلخ. إذاً من الضروري في البداية توضيح المعنى المقصود من مصطلح "السياسة" في هذه الوحدة.

> السياسة هي عبارة عن "قرار واحد أو مجموعة من القرارات الصريحة أو الضمنية التي قد تعطي التوجيهات الخاصة بالقرارات المستقبلية أو تطلق عملاً أو تؤخره أو توجّه عملية تنفيذ قرارات سابقــة" (حداد، 1994، ص4).

ومن الأمثلة حول ما يعتبر عادة "سياسة": إدخال اللغات الوطنية في المناهج والتعليم المجاني ولا مركزية إدارة شؤون المعلمين.

وقد ينتج تطوير سياسة جديدة عن عوامل متنوعة: فشل سياسة موجودة، وضع خاص خارج النظام التربوي يتطلب إحداث تغيير في السياسة الحالية، رغبة وزارة التربية إما التقيد بأفكار مبتكرة آتية من دول أخرى وإما اختبارها، وصول حكومة جديدة أو وزير جديد إلى السلطة.

أسئلة للتفكير الفردي:

هل يمكنك تحديد سياسة تعليمية تم اعتمادها مؤخراً في بلادك؟

في قطاع التعليم، تمثل السياسات التزام الحكومة أو سلطات القطاع التربوي بأهداف القطاع الطويلة الأمد أو بتوجهاته المستقبلية. ومن شأن السياسة التي تتم صياغتها بشكل جيد أن توجّه العمل القرارات نحو تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة وملائمة.

1.2 السياسة، الاستراتيجيات والخطة القطاعية

تضع السياسة أهداف عامة لنشاط وطني شامل. تحوّل الخطة القطاعية هذه الأهداف إلى أهداف محددة ذات إطار زمني معين.

تقع "الاستراتيجية" بين السياسة والخطة القطاعية. وتشمل الاستراتيجية كلا من المقارنة والاختيار بين السبل المتنوعة التي تقود إلى تحقيق هدف عامة محددة. وبعد تحديد الاستراتيجية، تتم بلورتها في خطة قطاعية واحدة أو أكثر بما فيها المستهدفات الخاصة بها.

باختصار، تحدد السياسة الهدف النهائي الذي تسعى الاستراتيجيات إلى تحقيقه عبر تنفيذ الخطة القطاعية.

ثمة تفاعل متبادل بين " السياسة" و "الخطة القطاعية". من جهة، تعتبر الخطة القطاعية انعكاساً للسياسة: فهي غالباً ما تجسّد نوايا السياسة في مصطلحات محددة وموجهة نحو العمل. ومن هذا المنطلق، تسبق السياسة الخطة القطاعية. من جهة أخرى، عندما يتم إعداد الخطة القطاعية، تبرز الحاجة إلى مراجعة الالتزامات والمواثيق الدولية المرتبطة بالسياسة والتفكير في الاستراتيجيات الأكثر فعالية.

تتضمن خطط القطاع التربوي بشكل عام بيانات الرؤية والسياسة التي تحدد الأهداف الطويلة الأمد التي يتعين على القطاع التربوي بلوغها. تحدد المسائل والقضايا خلال تشخيص القطاع ومن ثم يتم اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها في إطار حوار سياسي تشاركي نسبياً يشمل مختلف الأطراف الفاعلة.

إلا أنه في العديد من الدول، يتم إعداد السياسات والاستراتيجيات التعليمية وتحديدها دون اللجوء إلى عملية تخطيط رسمية. هذا وتفتقر بعض الدول إلى التخطيط الاستراتيجي الشامل المتوسط أو الطويل الأمد الخاص بقطاع التعليم. ويعود السبب في ذلك إلى كون عمليات التخطيط التي تعتمدها متقدمة ولكن غير منظمة ضمن وثيقة خطة قطاعية شاملة. وعلى عكس ذلك، قد يرجع الأمر إلى عدم إنشاء نظام التخطيط الوطني أو إلى كونه لا يعمل بشكل سليم. وفي حالات أخرى، قد يسود هذه الدولة نوع من الحوكمة لا يدعم بروز عملية تخطيط مركزية موحدة (كالولايات الاتحادية مثلا). في مثل هذه الحالات، غالباً ما تضطلع السلطات الاتحادية بمهمة إعطاء التوجيهات الطويلة الأمد وإصدار السياسات الخاصة بالقطاع التربوي في حين يتم إعداد الخطط الفعلية على المستوى دون الاتحادي.

قد ترتكز صياغة السياسات على خطة قطاعية كما قد ترتكز على الدراسات التي تقودها الوزارة والخبرات المستقلة. وتعتبر الأطر السياسة الشاملة الوطنية والدولية التي تلتزم بها الدول إحدى المصادر الأخرى المهمة للسياسات التربوية ونذكر منها ما يلي: الأهداف الإنمائية للألفة – يرتبط اثنان من هذه الأهداف بالتعليم، وأوراق استراتيجيات الحد من الفقر التي ينبغي أن تضم فصلاً يتناول موضوع التعليم ويعرض

أهداف السياسة الأساسية للقطاع التربوي (كتعميم التعليم الابتدائي والعدالة بين الجنسين)، والخطط الإنمائية الوطنية (المتعددة القطاعات) أو جدول أعمال التعليم للجميع الذي تشمل أهدافه الستة الأساسية مجموعة مفصلة من الأهداف. أما بالنسبة إلى القضايا الأكثر خصوصية فقد تكون البلدان من بين الجهات الموقعة على اتفاقيات خاصة بمواضيع محددة كبيان سالامانكا للاحتياجات التعليمية الخاصة 1994 وتوصيات اليونسكو ومنظمة العمل الدولية لعام 1996 بشأن أوضاع المعلمين واتفاقية اليونيسيف حول حقوق الطفل لعام 1989، إلخ.

وتجدر الإشارة إلى أن مصادر السياسات هذه تطبق المنهجيات نفسها (إذ ترتكز كلها على تحاليل تتناول القطاع التربوي أو على الدراسات الخاصة بمواضيع محددة) ولا تعمل بمعزل تام عن بعضها البعض. في الواقع تعتمد عملية صياغة السياسات كثيرا على السياسات الموجودة مسبقاً كجزء من التخطيط الاستراتيجي وعلى جداول أعمال السياسات الأوسع. وكذلك عند صياغة أية سياسات جديدة، يتعين على وزارات التربية أن تأخذ سائر الأطر والالتزامات الوطنية والدولية في الاعتبار. بالتالي تعتبر صياغة السياسات (أو إعادة صياغة السياسات الموجودة) عملية تكرارية مما يتطلب تفاعلاً وثيقاً بين خبراء التخطيط وصانعي السياسات.

يعتمد اتساع قاعدة السياسة وشموليتها على السياق الوطني والوضع المالي والإطار الزمني، إلخ. إذ قد تكون السياسات عبارة عن توجيهات طويلة الأمد (10-20 سنة) أو متوسطة الأمد (3-5 سنوات) صادرة عن وزارة التربية. هذا وقد تتراوح بين معالجة مسائل تعليمية واسعة (كالعدالة بين الجنسين واستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم المجاني وغيرها). والتعامل مع مسائل محددة بدقة حتى مع الأهداف القابلة للقياس (مثلا قد توصي إحدى السياسات بعدم إبعاد أية مدرسة لمسافة تفوق ثلاثة كيلومترات عن أية قرية). وفي جميع الحالات ، تحدد السياسة اتجاهاً ينبغي اتباعه وعلى الاستراتيجيات أن تسير في هذا الاتجاه المحدد.

أسئلة للتفكير الفردي

هل كان للسياسة التي حددتها في إطار الإجابة عن السؤال الأول للتفكير الفردي "أفكار مستوحاة من مصادر دولية"؟

الفصل 2. صياغة الاستراتيجيات

تقتضي إحدى الخطوات الأساسية لإعداد الخطة القطاعية بتحديد وصياغة الاستراتيجيات التي ستساهم في تخطي التحديات التي تم تحديدها خلال تحليل القطاع التربوي والتي ستسهل تحقيق الأهداف والأهداف والمستهدفات.

يشرح الفصل 2 هذه المصطلحات ويبين عملية صياغة الاستراتيجيات وتحديد البرامج والأنشطة. ويتم التركيز بنوع خاص على أهمية اعتماد مسار تشاركي في هذا الإطار.

2-1. استراتيجيات تحقيق الأهداف والأهداف والمستهدفات

بعض المصطلحات

تتميز الأهداف (Goal) ببعد طويل الأمد وبتحديد واسع. ومن الضروري أن تشكل الأهداف الوطنية الحالية لتنمية التعليم نقطة انطلاق وإطاراً لعملية تحديد الأولويات والمستهدفات والاستراتيجيات. وهي تستوحى بشكل مباشر من السياسات التعليمية والمصادر الدولية كما رأينا في الفصل 1.

أما أهداف الخطة (Objective) فيتم تتبعها من الأهداف والسياسات. وعلى غرار ذلك، قد لا تقتصر هذه الأهداف على فترة خطة واحدة بل قد تتعداها إلا أنها محددة أكثر من الأهداف.

إن مستهدفات الخطة (Target) محددة ويفترض تحقيقها خلال فترة الخطة المعينة . في الواقع يعتمد نجاح الخطة القطاعية على تحقيق مستهدفاتها، ويؤدي تحقيق تلك المستهدفات إلى تقدم الدولة خطوة إلى الأمام نحو الأهداف الطويلة الأمد أو أهداف السياسة. يتم توجيه معظم الاستثمارات والاستراتيجيات التنفيذية والنشاطات نحو تحقيق المستهدفات المشار إليها في الخطة القطاعية. ومن الممكن تحديد مستهدفات لمعظم اهداف الخطة القطاعية. ويعرض الجدول 1 أدناه بعض الأمثلة التي تشرح أهداف وأهداف ومستهدفات واستراتيجيات إحدى الخطط القطاعية.

تعتبر المستهدفات إحدى العناصر المحورية للخطة القطاعية إذ تعتمد معظم عناصر الخطة كالاستراتيجيات والنشاطات والتقديرات المالية على المستهدفات التي غالباً ما تكون قابلة للقياس بدلاً من الاعتماد على أهداف أو أهداف الخطة التي تفتقر إلى هذه الدرجة من التحديد.

ويتم تحديد الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق هذه المستهدفات.

الجدول 1. أهداف وأهداف ومستهدفات واستراتيجيات الخطة القطاعية: بعض الأمثلة

الأهداف	الأهداف	المستهدفات	الاستراتيجيات
تحقيق التعليم للجميع بحلول العام 2015	1.1 زيادة القيد	1.1.1 زيادة نسبة القيد الصافي في التعليم الابتدائي من 80% إلى 100% بحلول العام 2015	1.1.1.1 تأمين المدارس للمناطق التي تعاني من نقص في الخدمات التعليمية 1.1.1.2 توفير قاعات تدريس إضافية في المدارس الموجودة 1.1.1.3 تأمين مراكز تعليم غير نظامي او بديل للمدارس 1.1.1.4 توعية الأهل لإرسال أطفالهم إلى المدارس.. 1.1.1.5.....
	1.2 خفض التسرب	1.2.1 خفض نسبة التسرب في الصف الأول إلى الرابع من 15% إلى 0% بحلول العام 2015	1.2.1.1 توفير الزي المدرسي والكتب والمنح الدراسية 1.2.1.2 تقديم مكافآت بناء على الحضور 1.2.1.3....
	1.3 تحسين الجودة	1.3. تحسين أداء طلبة الصف الخامس بنسبة 25% بحلول العام 2015	1.3.1.1 تحسين ظروف التعلم في الغرف الصفية 1.3.1.2توفير معلمين مؤهلين 1.3.1.3 ....
تعميم التعليم الثانوي بحلول العام 2015	2.1 زيادة الالتحاق (القيد)	2.1.1 زيادة نسبة الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الثانوي من 70% إلى 85% بحلول العام 2015	2.1.1.1 تقديم المنح الدراسية للإناث 2.1.1.2....
	2.2 تحسين النوعية (الجودة)	2.2.1 ضمان تمتع 75% من المتعلمين بالحد الأدنى من الكفايات في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية	2.2.1.1 تحسين المختبرات والمكتبات 2.2.1.2 تحسين فرص تنمية قدرات المعلمين 2.2.1.3 تحسين القيادة المدرسية 2.2.1.4 تعزيز الإشراف المدرسي خاصة بالنسبة للمدرسين المبتدئين

تحديد الأهداف والمستهدفات والاستراتيجيات ذات الأولوية

عند صياغة الأهداف ذات الأولوية، ينبغي الأخذ في الاعتبار ما سبق ان التزمت به الدولة في وثائق السياسة الوطنية أومن خلال الاتفاقيات الدولية. إن عملية اختيار الأولويات ليس بالمهمة السهلة إذ ينبغي إعارة بعض المسائل اهتماماً أكبر ما قد يؤدي إلى شعور بعض المهتمين بالإهمال. في الواقع، لا يمكن تحقيق كافة الأهداف المهمة في الوقت عينه. مثلاً قد يؤدي إعطاء الأولوية لهدف مرتبط بتوسيع برنامج التربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى تقليل الموارد عن أهداف أخرى كتعميم المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. وبالتالي من المهم صياغة الأهداف ذات الأولوية بناء على نتائج عمليات المشاورة وتعليل وشرح اختيار الأهداف والمستهدفات ذات الأولوية بوضوح. وستتم مناقشة هذه المسألة في الفصل 2.1 أدناه.

ينبغي ربط عدد معين من المستهدفات بكل هدف ذي اولوية يتم تحديده. من حيث المبدأ يجب أن تكون المستهدفات قابلة للقياس وذات فترة زمنية محددة(راجع الأمثلة الواردة في الجدول 1 أعلاه). وغالباً ما يرتبط تحديد مستهدفات ببعض الأهداف الخاصة بتوسيع النظام بشكل مباشر. وتزداد العملية تعقيداً بالنسبة إلى بعض الأهداف الأخرى المرتبطة مثلاً بتحسين القدرات الإدارية لدى موظفي الوزارة. وقد لا تكون المستهدفات في هذه الحالات قابلة للقياس بالكامل وقد تشمل عبارات مثل " وجود استراتيجية وطنية لتنمية قدرات موظفي الوزارة" و" إكساب جميع الموظفين مواصفات عمل دقيقة". في هذه الحالات قد يكون من الأسهل التفكير مباشرة باستراتيجيات يمكن تنفيذها لتحقيق هذه الهدف من دون تكريس الكثير من الوقت لتحديد المستهدفات ذات الصلة.

بعد تحديد مستهدفات الخطة، يطرح السؤال التالي: "كيف" أي ما الاستراتيجيات التي يجب اتباعها لتحقيق المستهدفات؟ في الواقع يمكن اعتماد استراتيجيات مختلفة (بعضها كبديل وبعضها مكمل) لبلوغ مستهدف معين مثل "زيادة الالتحاق(القيد) في التعليم الابتدائي بنسبة 20% خلال السنوات الثلاث القادمة" : توسيع المدارس الموجودة ، بناء مدارس جديدة، تأمين النقل المدرسي، تطوير نماذج تعليمية بديلة، تقديم المنح الدراسية ووجبات الغذاء المجانية وغيرها.

ولكن عملياً تُعد خيارات الاستراتيجيات محدودة من اوجه مختلفة. وتتخذ أربعة عوامل اهمية خاصة:

- أولاً، لا تُعتبر كل الاستراتيجيات وثيقة الصلة أو "فعالة" بالقدر نفسه لتخطي مشكلة معينة. فالمناقشات في القسمين 2و3 من هذه الوحدة التدريبية التي تتناول مختلف الاستراتيجيات الآيلة إلى تحسين العدالة والجودة تهدف تحديداً إلى مساعدتكم على تقييم كل من الملاءمة والفعالية (في سياقات مختلفة).

- ثانياً، قد يترتب على الاستراتيجيات تداعيات غير مقصودة من شأنها أن تخلق مشكلات جديدة. في الواقع، يصعب توقع مثل هذه التداعيات عند اختيار الاستراتيجيات، إلا أن الاطلاع على خبرات دول أخرى قد يكون مفيداً.

- ثالثاً، حتى وإن بدت استراتيجية ما فعالة جداً في مواجهة تحد معين على صعيد التعليم فقد تبرز أسباب سياسية معينة ومقاومة اجتماعية تجعل اختيار هذه الاستراتيجية أمراً صعباً للغاية.

- رابعاً، لا يمكن تطبيق مستهدفات واستراتيجيات تنمية التعليم المرتقبة إلا إذا توافرت الموارد (المالية والبشرية والمادية، إلخ.) والقدرات الإدارية والتنفيذية اللازمة.

عند التفكير في الاستراتيجيات، يجب النظر في الحاجة إلى إدخال إصلاحات عميقة في الأنظمة القائمة. تركز العديد من الخطط القطاعية على توسيع النظام الموجود ولا تعلق أهمية كبرى على ضرورة الإصلاح وهناك أمثلة وثيقة الصلة بالموضوع حول تدريب المعلمين أو الإشراف المدرسي. غالباً ما تقترح خطط القطاع التربوي توسيع عدد من مؤسسات تدريب المعلمين او زيادة نسبة المعلمين المؤهلين أو توظيف مشرفين إضافيين. إلا أن التشخيص غالباً ما يشير إلى أن التحدي لا يقتصر فقط على الأرقام بل يشمل أيضاً جودة وطبيعة تأهيل المعلمين والإشراف المدرسي. وبالتالي، على الخطط القطاعية أن تشمل استراتيجيات تهدف إلى إصلاح تأهيل المعلمين والإشراف المدرسي بدلاً من توسيعها فقط.

أسئلة للتفكير الفردي

اذكر الخطوات الرئيسة التي ينبغي اتباعها قبل تحديد استراتيجية تعليمية معينة.

يقدم الجدول 2 أمثلة عن الأهداف والمستهدفات والاستراتيجيات المرتبطة بتعزيز فعالية إدارة التعليم. وكما يتضح، يصعب قياس المستهدفات نتيجة صعوبة العثور على المعلومات. إلا أن صياغة مثل هذه المستهدفات يلفت نظر صانعي السياسات إلى الحاجة إلى جمع البيانات الملائمة للتمكن من مراقبة فعالية الإدارة.

الجدول 2. أهدف وأهداف ومستهدفات واستراتيجيات الخطة القطاعية: بعض الأمثلة الإضافية

الغايات	الأهداف	المستهدفات	الاستراتيجيات
تحسين فعالية الإدارة التربوية	1.1 تحسين فعالية التخطيط والإدارة وتخصيص الموارد واستخدامها من خلال تحسين مهارات خبراء التعليم	1.1.1 حصول جميع القادة والخبراء على المهارات اللازمة للاضطلاع بعملهم بمهارة	1.1.1.1 تصميم برامج التطوير المهني المناسبة للخبراء في مركز الوزارة والمكاتب الإقليمية للتربية والدوائر المحلية بالتعاون مع هؤلاء الخبراء. 1.1.1.2 تنظيم برامج التطوير المهني في التخطيط التربوي والإدارة التعليمية 1.1.1.3 تنظيم برامج التطوير المهني في نظام ادارة المعلومات التربوية 1.1.1.4 تطوير وتوفير الإرشادات ومواد الدعم في مجال التخطيط التربوي والإدارة التعليمية وفي نظام المعلومات التربوية
	1.2المنظمات التربوية ذات المهام الواضحة والهيكلية المناسبة التي تساهم في زيادة فعالية إدارة المعلومات وصنع القرارات.		

أسئلة للتفكير الفردي

هل يمكنك اقتراح قيمة لمستهدف واحد واستراتيجيتين تتعلقان بالهدف الثاني (1.2) في الجدول رقم 2؟

ترجمة المستهدفات والاستراتيجيات إلى برامج وأنشطة

بعد اختيار بعض الاستراتيجيات الرامية إلى تحقيق الأهداف وبلوغ المستهدفات، ينبغي تصميم برامج خاصة وتقسيم كل برنامج إلى عدد (كبير عادة) من الأنشطة. وتهدف البرامج والأنشطة إلى تفعيل الاستراتيجيات.

هذا وينبغي إعطاء أهمية خاصة لأكثر الاستراتيجيات ملاءمة، في الواقع، وبالنظر إلى الوقت الضيق والموارد المحدودة المتاحة لإعداد وثيقة الخطة القطاعية، ليس من الضروري تحديد البرامج والأنشطة المرتبطة بكل الاستراتيجيات.

كما أنه نادراً ما تتعمق الخطط القطاعية والاستراتيجية المتوسطة الأمد في الوصف المفصل للأنشطة. فهي تكتفي عادة بتحديد البرامج. ويمكن ترجمة هذه الخطط الاستراتيجية إلى برامج تشغيلية سنوية أكثر تفصيلاً قد تتضمن قوائم بالأنشطة.

مثل: في البلد **س** ، يتم اختيار استراتيجية لتنمية قدرات المعلمين (من بين مجموعة من الاستراتيجيات) بهدف تحسين جودة التعليم الثانوي وبلوغ المستهدف وهو " ضمان تمتع 75% من المتعلمين بالحد الأدنى من المهارات في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية". وغالباً ما يتطلب تفعيل استراتيجية ما توافر عدة برامج. ويمكن ترجمة هذه الاستراتيجية بالذات إلى البرامج التالية: تدريب المعلمين قبل الخدمة وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتطوير سلم مهني جديد للمعلمين وتطوير نظام جديد لتقييم المعلمين. وتشتمل كل من هذه البرامج على عدة نشاطات: يتضمن برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ أ) استحداث مراكز مصادر للتعلم محددة؛ ب) تطوير وحدات تدريبية؛ ج) تنظيم دورات تدريبية.

في نهاية المطاف، ستحتاج المستهدفات والاستراتيجيات والبرامج المقررة إلى إعادة النظر- والتكييف عند الضرورة- وذلك في ظل نماذج الإسقاط / المحاكاة وتقييم الجدوى مما قد يشير إلى أن بعض المستهدفات قد تعتبر طموحة جداً أو إلى وجود تناقضات بين مختلف المستهدفات. وإذا باتت الخطة طموحة جداً وتضمنت عدداً كبيراً من الأولويات فقد لا تطبق أبداً.

2-2. المنحى التشاركي لإعداد الخطط القطاعية

تكمن إحدى خصائص عملية التخطيط، كعملية استراتيجية شديدة الارتباط بصياغة الأهداف والمستهدفات والاستراتيجيات المحددة في الأهمية التي تعطيها لمشاركة مختلف المجموعات الاجتماعية ومنفذيها في النظام التربوي. ويطلق على هذه العملية عادة اسم عملية صياغة السياسة هي التسمية التي ستعتمد في هذا القسم.

أما الحاجة إلى إشراك المعنيين من جهات مختلفة في عملية التخطيط وتحديد الاستراتيجيات فهي مبنية على الحجة القائلة إن "الخطط تطبق عندما تتسم بالمصداقية، ليس فقط بالنسبة إلى الخبراء على المستويات الفنية للخطة بل خاصة بالنسبة إلى الذين سينفذون الخطة واولئك المعنيون الذين سيتأثرون بها" (ماكغين 1994:4597).

من وجهة نظر التخطيط هذه ، تعتبر مشاركة المهتمين في عملية صياغة السياسة فرصة (وليس عائقاً) لتحسين التغيرات المرجوة حتى من وجهة النظر الفنية.

مفهوم المشاركة

يستخدم مصطلح " المشاركة" بكثرة في الخطاب التربوي. لن نناقش في هذه الوحدة التدريبية" مشاركة المجتمع المحلي" والتي تشير إلى الدور الذي يؤديه الأهل في إدارة المدرسة إذ إن محور اهتمامنا هنا هو مشاركة كل من الشركاء المجتمعيين و"المنفذين" في عملية صياغة السياسة.

ثمة توضيح آخر مهم فيما يتعلق بنوع المشاركة. في الواقع، أشار عدد من المؤلفين (راجع شافير، 1994، للحصول على لمحة عامة) إلى فوارق عدة. ولعل أهمها هو الفرق بين مستويات المشاركة الأربعة التالية.

- المشاركة بالمعلومات: قد تنظم الحكومات حملة مشاركة بالمعلومات تشرح فيها للشعب وللمنفذين كالمعلمين مثلاً، أهداف إصلاح معين أو تفاصيل قرار ما. في الواقع يكون القرار قد أُتخذ مسبقاً ، ولا تؤدي حملة المشاركة بالمعلومات إلى أي تغيير.

- الاستشارة: خلال الإعداد لإصلاح ما، تناقش دول عدة الموضوع مع ممثلي الأطراف المعنية أو قد تعقد جلسات تشاورية في أرجاء الدولة للحصول على وجهات نظر مجموعة واسعة من الأشخاص. وقد تتخذ هذه العملية أشكالاً مختلفة، أما الفرق الأساسي الذي يميزها عن "المشاركة عبر الحصول على المعلومات" هي أن القرارات لا تكون قد حسمت بعد.

- المفاوضات: عندما تكون بعض المجموعات الاجتماعية قوية جداً أو عندما يتعذر تطبيق بعض القرارات بنجاح من دون الحصول على الدعم الكامل للمنفذين، قد تشعر الحكومات بالحاجة إلى إجراء مفاوضات مع هذه المجموعات حول القرار او أقله حول تفاصيل تنفيذه. إذ قد يصعب تطبيق منهاج دراسي جديد في قاعات التدريس إن لم يشارك المعلمون في تطويره إلى حد ما.

- سلطة صنع القرارات: في بعض الحالات النادرة، قد تقرر الدولة إعطاء سلطة اتخاذ القرار لفاعلين من خارج الحكومة. في العديد من دول أميركا اللاتينية، تتخذ لجان مستقلة تمثل أصحاب العمل القرارات الخاصة بالمنهاج الدراسي للتعليم الفني والمهني.

النقاش حول المشاركة

الأسباب الرئيسة التي تدعم اعتماد منحى تشاركياً لصياغة السياسات هي التالية:

- يؤدي المنحى إلى سياسات أكثر اعلاماً وذات صلة.
- تخلق حساً بالملكية وتحقق توافقاً في الآراء.
- تسهل عملية التنفيذ عبر التوعية وتعزيز الشرعية.
- هي بحد ذاتها عملية قيمة: فهي ديمقراطية وتعزز قدرات الجهات الفاعلة المشاركة فيها.

إلا ان المشاركة في صياغة السياسة تشمل أيضاً بعض المخاطر:

- إذ قد تكون عملية مكلفة تظهر بوادرها في بداية العملية بينما تحصد الفوائد في وقت لاحق.
- تتطلب العملية وقتاً طويلاً.
- إن توافق الآراء ليس بالنتيجة الحتمية، وقد تلجأ بعض المجموعات إلى الفوضى لتحقيق أهدافها.
- قد يقترح الناس حلولا طموحة جداً لكنهم لا يملكون الخبرة الكافية لفهم العوائق.
- ما من ضمانه بأن كل المجموعات ستشارك على قدم المساواة: فإن كانت بعض المجموعات قوية جداً فقد تسود أفكارها ما يؤدي إلى بروز حلول غير منصفة.

أسئلة للتفكير الفردي

انطلاقاً من خبرتك الخاصة، هل توافق على الفوائد والمخاطر المذكورة أعلاه؟ وكيف يمكن مواجهة هذه المخاطر؟

تمتلك بعض الدول و/أو الأنظمة السياسية سهولة اكبر من غيرها من حيث تطبيق مسار التخطيط التشاركي وتتخذ ثلاثة عوامل أهمية خاصة:

- يتضمن العامل الأول وجود ثقافة انفتاح في المجتمع وفي النظام التربوي. عندما يكون المجتمع ديمقراطياً، ليس فقط من ناحية إجراء انتخابات دورية ولكن من حيث وجود نقاش مفتوح حول الخيارات السياسية الرئيسة والثانوية وتقبل وجهات النظر المعارضة مما يسهل تنظيم بعض أشكال المشاركة في صياغة السياسات والخطط القطاعية. وفي ظل غياب ثقافة الانفتاح هذه، من المرجح أن ينظر الشعب إلى أية محاولة مشاركة للحكومة الاستبدادية على أنها مشبوهة.

- ثانياً، يسهل تنظيم المسار التشاركي عندما تكون هيكليات الحوار وأدواته موجودة اصلاً. فمن شأن وجود مثل هذه الهيكليات، كاللجان الاستشارية التي تضم ممثلين عن مختلف المجموعات مثلاً، عملية " الورقة البيضاء" (ورقة برلمانية تقترح سياسة حكومية لكنها تكون عادة عبارة عن مسودة يتم التعليق عليها) تحويل عملية الإعداد للمشاركة أقل استهلاكاً للوقت، هذا وتزيد من شرعية المسار ككل.

- يرتبط العامل الثالث بتوزيع الأصول بين المجموعات والمعنيين في المجتمع. عندما تتمتع مختلف المجموعات الاجتماعية بنفوذ وأصول مشابهة إلى حد ما قد يصبح مسار المشاركة نوعاً ما أكثر تعقيداً، إلا أن النتيجة تعكس حاجات المجتمع وأولوياته بعدالة أكبر. ومن جهة أخرى، إذا كانت

هنالك مجموعة واحدة- نقابة المعلمين على سبيل المثال- او نخبة سياسية معينة تتمتع بمركز قوي ونفوذ اقتصادي و/ أو سياسي، ينتج عندئذ عن السياسة التشاركية أو مسار التخطيط قرارات تصب في مصلحة هذه المجموعة بنوع خاص وليس في مصلحة الشعب ككل.

وفي حين يسهل توافر هذه العوامل تطبيق منحى تشاركي في التخطيط وصياغة السياسات، يحظى المسار التشاركي نفسه بفرص نجاح أفضل إذا تم إعطاء أهمية لثلاثة أوجه إضافية من شأنها أن تحدد ملامح المسار التشاركي:

1. إن التزام صانعي القرارات الرفيعة المستوى هو أمر محوري. إذ يعتبر وضوح القيادة والتزامها عاملاً جوهرياً لتحقيق نجاح المسار. ويسهل تحقيق هذه القيادة عند توافر الاستقرار المؤسسي.

2. يتطلب المسار التشاركي السلس والناجح إلمام الشركاء المعنيين بالمعلومات الضرورية لفهم الإصلاحات والقرارات التي عليهم المساعدة في تصميمها أو التخطيط لها او تطبيقها. وفي الكثير من الحالات قد يتطلب الأمر تعزيز مهاراتهم وقدراتهم. وقد تدعو الحاجة إلى تنظيم دورات أو ورش عمل للتوعية والتدريب. ولا ينبغي اعتبار هذه الأخيرة عبئاً على المسار بل على العكس يجب أن ينظر إليها على أنها فرص لتحقيق نقاش مثمر ولبناء التزام أقوى بالتعليم ضمن المجتمع.

3. يجب أن تكون مستويات السلطة ومجالات المناورة واضحة للجميع. في الواقع تشبه المشاركة في التخطيط وصياغة السياسة المشاركة في لعبة. ولن تسير اللعبة بسلاسة إلا إذا وافق كل الشركاء على أن الهدف الأسمى هو التوصل إلى قرار مشترك وليس فرض وجهة نظر واحدة على سواها.

المشاركون في إعداد الخطة القطاعية

عند تخطيط للقطاع التربوي، غالباً ما تقع مسؤولية تنسيق عملية إعداد الخطة على قسم/ادارة التخطيط في وزارة التربية والتعليم بالتعاون الوثيق مع الإدارة العليا للوزارة. يتم عادة تأليف فريق يهتم بقيادة المهام، كما تشكل عدة مجموعات عمل فنية حسب مرحلة التعليم ونوعه (التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، التعليم الأساسي، المرحلة الثانية من التعليم الثانوي، التعليم الفني والمهني، تعليم الكبار، تدريب المعلمين، إلخ.).

إلا انه عند صياغة الاستراتيجيات بشكل خاص، فمن الضروري ضمان المشاركة الفاعلة للوزارة ككل ولسائر المهتمين. ويتميز هذا المنحى الشامل بقدرته على خلق حس بملكية خطة القطاع التربوي لدى الذين سيقومون بتنفيذها لاحقاً، وبقدرتها على تنمية حس المساءلة من اجل الحصول على النتائج المرجوة.

وتشكل المشاورات بين المعنيين وجهاً مهماً آخر لعملية صياغة السياسة التشاركية بما أن النتائج التي ستنجم عن صنع السياسة ستؤثر في الأفراد أو المجموعات بشكل مباشر أو غير مباشر. إلا ان أعداد المعنيين كبيرة؛ ويشمل المعنيون الأفراد من القطاع الخاص ومجموعات المجتمع المدني المهتمة أو المنظمات. وفي القطاع التربوي بشكل خاص، يتسع نطاق المعنيين لأنه عبارة عن نظام اجتماعي معقد يقدم مجموعة متنوعة من الخدمات على مختلف المستويات. اما التحدي في هذه المرحلة، فيكمن في تحليل مختلف الجهات الفاعلة التي ينبغي أن تكون معنية بعملية التخطيط وتسهم فيها.

ومن المفيد هنا طرح الأسئلة التالية:

- أولاً، ما المجموعات التي قد تستفيد من قرار معين والمجموعات التي قد تعاني منه؟ إلى أي حد تعتبر الفوائد أو التكاليف جوهرية بالنسبة إلى المجموعات المختلفة؟
- ثانياً، ما مدى نفوذ المجموعات المختلفة؟ وما مدى تنظيمها؟ هل بإمكانها أن تشكل عقبات سياسية خطرة أو أنها تعتبر ضعيفة نسبياً؟

يؤدي المعنيون المختلفون أدواراً مختلفة في مراحل متعددة. قد يكون بعضهم مهماً في تحديد المسائل الهامة وآخرون في اقتراح الحلول الفنية، في حين ينبغي التشاور مع البعض الآخر لأنهم قد يملكون السلطة لتسهيل التنفيذ أو عرقلته.

يمكن تصنيف مختلف أنواع المعنيين الذين يستشارون عادة في إطار صياغة السياسة، بحسب الفئات الواسعة التالية:

- المستويات اللامركزية للنظام التربوي (مكاتب التعليم على مستوى المحافظة/الولاية، المقاطعة، إلخ.)؛
- سائر الوزارات : التخطيط، المالية، الشؤون الاجتماعية ، العمل، الإدارة، الصحة، إلخ.؛
- الشركاء في التنمية؛
- منظمات المجتمع المدني (الوطنية والدولية)؛
- قطاع التعليم الخاص؛
- جمعيات التعليم المهني، بما في ذلك نقابات المعلمين والأهل والمجموعات الدينية، إلخ.

وتتسع تلك اللائحة بحسب الوضع.

أسئلة للتفكير الفردي

بناء على نتائج التشخيص الحديث للقطاع التربوي والمناقشات السياسة، تكمن إحدى الأهداف المتوخاة من خطة القطاع التربوي المستقبلية الخاصة ببلدك في إصلاح إدارة التعليم عبر منح المدارس حيزاً أكبر من الاستقلالية وتحميل المدراء مسؤولية أكبر من حيث إدارة الموارد المتاحة للتعليم الابتدائي بفعالية أكبر.

عدّد ثلاث جهات فاعلة مهمة من خارج الوزارة ، يتعين على الوزير استشارتها قبل البت بقراره. اشرح الداعي إلى استشارة هذه الجهات الفاعلة.

الفصل 3. معايير المساعدة في تقييم خيار الاستراتيجيات

كما رأينا فيما سبق، يتطلب إعداد خطة قطاعية إجراء مراجعة أو تقييم لمختلف الاستراتيجيات عبر النظر في تداعياتها المتنوعة ما يؤدي في نهاية المطاف إلى اختيار الاستراتيجية المرغوب فيها أكثر من غيرها وأكثرها قابلية للتنفيذ.

قبل اختيار استراتيجية ما وإنجاز الخطة القطاعية المرتبطة بها، يمكن وضع سيناريوهات بديلة ومناقشتها بناءً على عدد من المعايير التي تساعد على تقييم تداعيات الاستراتيجيات المختلفة. أما المعايير، التي يكثر استخدامها بين صفوف المسؤولين عن وضع خطط التعليم وصانعي القرارات بهدف تقييم السياسات، فهي التالية:

- **قابلية تحمل الكلفة:** لا يتم تقييم استراتيجية ما على أساس كلفتها المالية فقط بل أيضاً بحسب كلفتها الاجتماعية أو السياسية المحتملة. "وذلك مهم جداً لأن الإنفاق على التعليم أكثر عرضة للتغيرات بحسب الأوضاع الاقتصادية والأهداف السياسية بالمقارنة مع سائر أنواع النفقات العامة. وبالتالي ينبغي النظر في سيناريوهات اقتصادية بديلة. هذا وينبغي أيضاً تقييم التكاليف الخاصة (هل يفرض الإصلاح على المستهلكين تقاسم التكاليف، وإن كان ذلك صحيحاً فما الذي سيحل بالمجموعات الأكثر فقراً؟) وتكاليف الفرصة الضائعة(هل هناك تدابير أخرى من شأنها أن تفيد النظام التربوي ولكن ينبغي أن تكون حتمية لدفع تكاليف الاقتراح الحالي؟) والتكاليف السياسية (إذا كان الخيار يحقق مصلحة مجموعة معينة على حساب المجموعات الأخرى، هل الحكومة مستعدة لتسديد التكاليف السياسية الناتجة عنه؟)" (حداد وديمسكي 1995، ص.33).

- **المرغوبية:** ويشمل هذا المعيار بعدين:

  - وقع الاستراتيجية على مختلف المعنيين. مثلاً، غالباً ما يبدي المخططون حماسة لإحداث تغيير جذري، الأمر الذي لا يلقى دائما صدى إيجابياً لدى بعض المعنيين كنقابات المعلمين. في مثل هذه الحالات، من الأفضل دراسة اهتمامات المعنيين وإحداث تغيير سياسي بمشاركتهم.
  - الانسجام مع استراتيجيات التنمية الوطنية و/أو الدولية ومع المجتمع ككل. مثلاً، يجب أن يتوافق خيار الاستراتيجية مع أوراق استراتيجية الحد من الفقر، إلخ.

- **قابلية التنفيذ**: هناك شرط آخر هام لاختيار الاستراتيجية التي سيتم اعتمادها ألا وهو توافر الموارد اللازمة لتنفيذها (البشرية، المالية، المادية، الوقت اللازم للتنفيذ، إلخ.). من هنا تبرز أهمية تقدير مختلف المتطلبات المرتبطة بها بدقة، واختبار إمكانية تنفيذ السياسة من الناحية المالية والمؤسسية والفنية. وعند تقييم إمكانية تنفيذ الخطة القطاعية، يجب ألا يتم تجاهل القدرات البشرية والمؤسسية اللازمة لتنفيذها.

- **الاستدامة:** تعد استدامة الاستراتيجية مكافئة لإمكانية تنفيذها على المدى الطويل. غالباً ما يمكن ملاحظة وقع الإصلاحات التعليمية على فترات زمنية طويلة وهي تتأثر بالبيئة السياسية والاجتماعية غير المستقرة وبقلة الموارد المستدامة. ومن هنا، عند تطوير استراتيجية ما، من المهم عدم الأخذ بعين الاعتبار تداعياتها الفورية فحسب بل أيضاً متطلباتها الطويلة الأمد من حيث الدعم السياسي والتمويل وغيره.

ومن هنا، عند صياغة استراتيجية ما، من المفيد طرح الأسئلة التالية:

- هل تم تشخيص المسائل التعليمية التي تعالجها الاستراتيجية بشكل صحيح وجرى تحليلها في السياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الراهن؟
- هل استخدمت معايير التقييم (المشار إليها فيما سبق) للتحقق من خيار الاستراتيجية؟
- هل شاركت مختلف الجهات المعنية في عملية صياغة الاستراتيجية؟
- هل من شأن الاستراتيجية التي حددت الإسهام في تحقيق الأولويات الوطنية والدولية الشاملة في مجال التعليم؟

المراجـــع:

- Corrales, J. 1999. The politics of education reform: bolstering the supply and demand; overcoming institutional blocks. Washington DC: World Bank. Available at: www.worldbank.org/education/globaleducationreform/pdf/corrales.pdf

- Crouch, L. and Healey, H. 1997. Education Reform Support [ERS]. v.1: Overview and bibliography. Washington, D.C., USAID.

- Haddad. W. 19x4.The dynamics of education policymaking. EDI Development Policy case series, Analytical case studies, number 10. Washington. Economic Development Institute of the World Bank

- Haddad, W.D.; Demsky, T. 1995. Education policy-planning process: an applied framework. Paris: UNESCO-IIEP (Fundamentals of educational planning, N°051). Available in: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001009/000994e.pdf

- McGinn, N. 1994. "Politics of educational planning". In: Husen, T and Postelthwaite, International Encyclopaedia of Education, vol8. p. 4595 – 4602.

- Schaeffer, S. 1994. Participation for educational change: a synthesis of experience. Paris: IIEP. Available at : http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000992x0x9230e.pdf

- UNESCO. 2006. National education Sector Development Plan: a result-based planning handbook. UNESCO Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001447/144783e.pdf

- UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. 2001. EFA Planning Guide. Southeast and East Asia. Bangkok: UNENCO PROAP. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001230/123059e.pdf

القسم 2. العدالة في أنظمة التعليم[4]

وفقا للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2009، يؤدي فشل الحكومات حول العالم في مواجهة التفاوت الكبير والمستمر على مستوى التعليم إلى فرض حياة تتسم بالفقر وقلة الفرص بالنسبة للملايين من الأطفال" لذا وفقاً للتقرير: يبلغ عدد الأطفال في سن المدرسة وغير الملتحقين بالتعليم 75 مليون نسمة، وتضم إفريقيا جنوب الصحراء ثلث عدد هؤلاء؛ وفي السنغال، تبلغ احتمالات التحاق الأطفال بالمدارس في المناطق الحضرية ضعف احتمالات المناطق الريفية، وفي أثيوبيا ومالي والنيجر يبلغ احتمال التحاق الأطفال المنتمين إلى أفقر 20% من الشعب بالمدرسة الابتدائية ثلث احتمال التحاق الأطفال المنتمين إلى فئة أغنى 20% من الشعب.

أما التباين في فرص المدرسة بين الشمال والجنوب وبين المناطق الحضرية والريفية وبين الذكور والإناث وبين الأغنياء والفقراء وبين المجموعات المسيطرة والأقليات (العرقية، اللغوية، إلخ.) فتدعو إلى مراجعة دقيقة لغايات وأهداف السياسة التربوية الحالية. وعلى الرغم من إعلان معظم الدول اعتمادها مبدأ العدالة في التعليم كأحد الأهداف الأساسية لسياساتها التربوية إلا أنها لا تترجم هذا الهدف إلى خيارات استراتيجية متسقة على المستوى التطبيقي الفعلي.

وستتم مناقشة خيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق العدالة في التعليم ضمن هذا القسم، أولاً بهدف تحديد مفهوم العدالة، وثانياً عرض الاستراتيجيات الرئيسية التي تسمح بالعمل على مستوى كل من العرض والطلب على التعليم للمجموعات الأقل فرصةً، وذلك لتأمين تكافؤ الفرص للجميع في التعليم ومن خلاله.

هدف القسم :

يهدف القسم 2 إلى مساعدتك على استيعاب مفهوم العدالة، والتمييز بين العدالة والمساواة، والإلمام بخصائص ونقاط قوة وحدود الاستراتيجيات المختلفة، من أجل تحسين العدالة في التعليم.

محتوى القسم :

- مسألة العدالة في التعليم؛
- السياسات الهادفة إلى تعزيز تكافؤ الفرص.

[4] هذا القسم نسخة معدلة عن وحدة تدريبية من تأليف لو باسكيه-دمر ومارك ديموز وفرانسواز كايلودز وديان كوري للتدريب عن بعد والخاص بـPole de Dakar حول التحليل القطاعي وإدارة النظام التربوي.

نتائج القسم:

عند إتمام القسم 2 يتوقع أن يصبح المتدرب قادراً على:

- التمييز بين مفهومي العدالة في التعليم والمساواة في التعليم؛
- تحديد العوامل الأساسية التي تعزز ضعف العدالة في النظام التربوي؛
- الإلمام بمختلف المناحي التي تؤدي إلى تعزيز تكافؤ الفرص، من خلال العمل على كل من العرض والطلب.

أسئلة للتفكير الفردي :

- أثناء قراءة المواد المتعلقة بهذا القسم سيجيب كل مشترك على سلسلة أسئلة للتفكير الفردي. خلال الجلسات الأسبوعية الخاصة بالوحدة، ستقارن وتناقش هذه الإجابات مع زملائك ومنسق المجموعة.

نشاط الجماعي

- في نهاية الوحدة ، ستعمل مع زملائك ضمن نشاط جماعي مرتبط بالفصل 2 . وقد صمم خصيصا لمساعدتك على تعزيز فهمك للمواضيع والأوجه الأساسية التي تتم مناقشتها في إطار هذا القسم.

قراءات:

لهذه الوحدة ننصحك بأن تقرأ الوثائق التالية:

- UNESCO. 20x9. Reaching the marginalized (see Chapter 3, P.P. 186-213). EFA Global Monitoring Report 2010. Paris: UNESCO / Oxford: Oxford University Press.
- The World Bank. 2005. Equity and development (see Introduction P.P. 18-22 and Chapter 7, P.P. 132-141. World development Report 2x06. Washington: The World Bank.
- UNESCO. 2x03. Gender and Education for All (see Chapter 1, P.P. 23-31 and Chapter 3, P.P. 115-153 and Chapter 7, P.P. 265-271. EFA Global Monitoring Report 2003. Paris: UNESCO.

" فلننظر إلى حالة طفلين ولدا في اليوم نفسه من العام 2000 في جنوب إفريقيا. نتالي هي طفلة سوداء، ولدت لعائلة فقيرة في منطقة ريفية تبعد 700 كلم عن العاصمة، والأم لم تذهب إلى المدرسة يوماً. أما بيتر فهو طفل أبيض، ولد لعائلة غنية في بريتوريا، العاصمة الإدارية، لوالدة درست في الجامعة. وفي تاريخ ولادة نتالي وبيتر، لا يمكن تحميل الطفلين مسؤولية ظروفهما، أي العرق والدخل ومستوى الوالدين التعليمي والموقع (في المدينة أم الريف) والجنس. إلا أن من شأن هذه الخصائص المحددة مسبقاً- أو الظروف- أن تؤدي إلى اختلاف فرصهما في الحياة. فنتالي معرضة للموت يوم ولادتها مرتين أكثر من بيتر. فيما من المتوقع أن يعيش بيتر حتى سن الـ68، بينما لا يتعدى متوسط العمر المتوقع لنتالي الـ 50 سنة، ونظراً لجنس بيتر وخلفية أسرته ومكان إقامته، من المتوقع أن يكمل بيتر 12سنة دراسية، بينما لن تلتحق نتالي بالمدرسة إلا لسنة واحدة. ومن المتوقع أن تتكون نتالي أفقر بكثير من بيتر. وبالتالي، يعرف هذان الطفلان اختلافاً جذرياً في الفرص التي تسمح بتطوير طاقاتهما البشرية، وذلك على الرغم من أن الأسباب خارجة عن سيطرتهما.

المصدر: تقرير التنمية السنوي للبنك الدولي لعام 2006

اقتبس هذا المثل عن تقرير التنمية السنوي للبنك الدولي لعام 2006: "العدالة والتنمية"، وهو يشرح مفهوم العدالة، عبر اعتبار المجتمع غير عادل إن لم يمنح كل شخص فرصاً متكافئة. في ما يلي شرح مفصل لهذا المفهوم:

1.1 العدالة واللامساواة

يعتبر النظام التربوي عادلاً إذا كان باستطاعته تحمل تكاليف تأمين فرص تعليم متكافئة لكل فرد. بعبارة أخرى، يكون النظام عادلاً عندما تنتج الاختلافات بين مستويات وأنواع التعليم فقط عن عوامل يتحكم بها الأفراد ويتحملون مسؤوليتها وليس عن عوامل خارجة عن سيطرتهم كنقطة انطلاقهم في النظام الاجتماعي.

طبعاً، إن الأفراد غير مسؤولين عن جنسهم أو مكان ولادتهم أو انتمائهم العرقي أو سياقهم الاجتماعي والاقتصادي. بالتالي تعتبر التفاوتات في الدراسة الناتجة عن هذه العوامل غير عادلة- أو غير منصفة- ويجب تصحيحها. لكن يصعب في بعض الأحيان تحديد درجة المسؤولية الفردية لسائر العوامل، فهل يعتبر الأفراد مسؤولين عن دافعيتهم للدراسة مثلاً؟ في الواقع، يمكن الاعتبار أن الاندفاعية مرهونة بتأثير الخلفية الأسرية: لن يعترف الأهل الذين لم ينالوا أي قسط من التعليم بفوائد الدراسة بسهولة، إذا هناك نسبة خطر عالية بانهم لن ينقلوا لأطفالهم حب تحقيق التحصيل العلمي والرغبة به.

كما يعتبر البعض أنه يمكن تبرير الفروق في الأداء التعليمي إلى القدرات المعرفية أي إلى "الموهبة" التي يتمتع بها كل فرد. وبالتالي من الطبيعي أن يحقق التلاميذ الأكثر "موهبة" أفضل النتائج في المدرسة، إلا ان

تحديد ذلك ليس بالأمر السهل لأن نمو القدرات المعرفية لدى الأفراد يرتبط إلى حد بعيد بالبيئة التي ينشأ فيها اولئك الأفراد. وقد أشارت دراسة شملت أطفالاً بين الثالثة والسادسة من العمر في الإكوادور إلى أن النمو المعرفي يتأثر بالمستوى التعليمي للوالدين وبوضعهم الاقتصادي/الاجتماعي (باكسون وشادي، 2004).

ولتوضيح هذه الأبعاد المختلفة، ينبغي إجراء دراسات استقصائية معمقة حول الخصائص الفردية للأطفال ومقارنة النتائج بالمعلومات حول أدائهم في المدرسة. ويندرج كل من تعداد السكان والاستقصاءات الأسرية والمسوحات ونتائج الاختبارات وسجلات التسجيل الجامعي والدراسات الخاصة بقيد الإناث وغيرها ضمن إطار مصادر المعلومات الثمينة في هذا المجال.

2.1 أهمية مسائل العدالة

على عملية بناء العدالة ضمن النظام التربوي أن تعالج ثلاثة اهتمامات أساسية هي:

- تحقيق العدالة الاجتماعية؛
- الحد من انتقال الفروق من جيل إلى آخر؛
- وتحسين الانتاجية الاقتصادية الوطنية.

العدالة الاجتماعية

يقدّم التعليم للناس الوسائل اللازمة للمشاركة في الحياة العامة والتواصل والتفاعل بين بعضهم البعض والمساعدة في تقديم المطالبات الجماعية ويساهم في تعزيز الحريات الفردية (سين، 2000). فضمان العدالة بين الجنسين، بخاصة عبر التركيز على تعميم التعليم الابتدائي للإناث، يمكنهّن من الاستفادة أكثر من فرص العمل والدخل؛ والتفاوض بشكل أفضل حول استخدام الموارد ضمن الأسرة؛ وتحسين سيطرتهنّ على صحتهنّ الجنسية والإنجابية، وتقديم رعاية أفضل لصحّة أطفالهنّ؛ وتحسين مشاركتهنّ في النشاطات الاجتماعية والسياسية؛ وبالتالي تحقيق المزيد من الاستقلالية على المستويين العام والخاص. بالتالي انطلاقاً من الحرص على العدالة والاستقرار الاجتماعي، على المجتمع أن يضمن حصول الجميع على فرص متساوية للالتحاق بتعليم جيّد.

الحد من انتقال التفاوتات من جيل إلى آخر

يشكل التعليم القناة الرئيسة التي تنتقل من خلالها الفروق من جيل إلى آخر. في الواقع تضعف قدرة الأهل الذين لم ينالوا سوى قسط بسيط من التعليم على تأمين صحة أطفالهم وتنمية حب بذل الجهود الأكاديمية لديهم ومساعدتهم في مسيرتهم التعليمية. هم أيضاً أقل قدرة على الاستثمار في تعليم أطفالهم. كما تنخفض مشاركتهم في المسار السياسي؛ وبالتالي تصبح قدرتهم على التأثير في القرارات التي من شأنها تحسين توفير التعليم لأطفالهم محدودة. ومن هنا، فإن الأشخاص المستبعدين من النظام التربوي اليوم سينجبون عداً أطفالاً مهمشين من الناحية التعليمية.

وتترجم الفروق في الأداء التعليمي لفروق اقتصادية واضحة لأن الالتحاق بسوق العمل رهن بالتعليم الذي يحدد نطاق الفرص الاقتصادية لكل فرد. وفي الولايات المتحدة الأميركية مثلاً، يعود نصف الترابط بين دخل الأهل ودخل أطفالهم إلى استثمار الأهل في تعليمهم (ريستوشيا وأوروتيا، 2004). كما أن التعليم هو نقطة النفاذ الوحيدة إلى بعض الوظائف الرفيعة المستوى المفتوحة فقط أمام حاملي الدرجات أو الشهادات: وينطبق هذا على مناصب الخدمة المدنية التي تتطلب مؤهلات معينة. إذاً، في إطار أنظمة التعليم غير العادلة يُخشى أن تكون الخدمة المدنية مفتوحة أمام جزء من المجتمع فقط. وفي المقابل، بإمكان النظام التربوي الذي يضمن تكافؤ فرص التعليم للجميع أن يكسر دائرة الفقر المفرغة على المستوى الفردي.

تحسين الإنتاجية الاقتصادية الوطنية

إذا كانت الفروق في التحصيل العلمي ناتجة عن عوامل أخرى غير القدرات الفردية- أي عن الجنس، مكان الولادة، الانتماء العرقي، الخلفية العائلية، إلخ. – فهذا يعني أن تخصيص الموارد العامة لا يتم بالطريقة المثلى. إذاً يكون النظام التربوي قد استثمر في أشخاص قد لا يتمتعون بالضرورة بالقدرة على تحويل التعليم الذي يتلقونه إلى نتائج أو إلى إنتاجية تنعكس على مستوى سوق العمل. وبالمقابل، يقلص الالتحاق بالتعليم بعيداً عن مصالح الإناث، وقع الاستثمار التعليمي على مستوى الإنتاجية الزراعية (دولار وغاتي، 1999) وعلى النمو عامة بخاصة في الدول ذات الدخل المنخفض، الأمر الذي يدعو إلى تخصيص موارد التعليم بشكل أفضل مما من شانه تحسين عائدات استثمار مماثل.

3.1 العوامل الأساسية لعدم الإنصاف

ينتج عدم تكافؤ الفرص على مستوى التعليم عن عدّة عوامل:

- منها ما يرتبط باختلاف الطلب على التعليم بحسب الوضع الاجتماعي / الاقتصادي؛
- ومنها ما يرتبط بالنظام التربوي نفسه، لأن الغرض من التعليم ليس نفسه للجميع.

العوامل المرتبطة بالطلب

ينتج قرار الأهل بإرسال أطفالهم إلى المدرسة عن المقايضة بين كلفة الدراسة (التكلفة المباشرة وتكلفة الفرصة الضائعة)، وبين المكاسب التي سيحصدونها من جراء ذلك. منطقياً، كلما ارتفعت الكلفة تزداد المكاسب المتوقعة التي سيحصل عليها الأهل نتيجة إرسال أطفالهم إلى المدرسة و/أو إبقائهم فيها. في الواقع تختلف تكلفة إرسال طفل إلى المدرسة من اسرة إلى أخرى بحسب خصائص الأسرة. وبالتالي ستكون فرص الطفل المنتمي إلى عائلة فقيرة بالذهاب إلى المدرسة و/أو الالتحاق بتعليم جيّد و/أو الوصول إلى مستوى أكاديمي عال أقل بكثير مقارنة مع فرص الطفل المنتمي إلى عائلة أكثر غنى.

التكاليف المفرطة

في الدول النامية، لا يمكن للأسر الفقيرة تكبد الديون لتمويل تعليم أطفالها. ومن هنا، حتى عندما يكون التعليم مجانياً، لا تستطيع بعض الأسر تكبد أعباء التكاليف المباشرة وغير المباشرة للتعليم.

- فضلاً عن الرسوم المدرسية- التي يجب تحديدها وقياسها بحذر، كما يشير المربع 1 أدناه-، تشمل التكاليف غير المباشرة المساهمة في جمعية الأهل والمعلمين وشراء اللوازم المدرسية والزيّ المدرسي ودفع تكاليف وسائل النقل وغيرها.

- التكاليف غير المباشرة وهي ما يطلق عليه الاقتصاديّون تسمية "كلفة الفرصة الضائعة" أو نقص الأرباح؛ وهي تمثل مساهمة الطفل في دخل الأسرة في حال عدم ارتياده المدرسة (المساعدة في العمال المنزلية، العمل في الحقل، المساعدة في الأعمال التجارية الخاصة بالأسرة).

المربع 1. تحديد الوضع الحالي للرسوم المدرسية وتقييمه

في معظم الأماكن ، يمكن تقسيم الرسوم إلى رسوم مباشرة ونفقات أخرى خاصة. وتشمل الرسوم المباشرة، تلك التي تدفع مباشرة للمدرسة أو للنظام التربوي(الرسوم المدرسية ورسوم الامتحانات ورسوم النشاطات الرياضية ورسوم البناء أو الصيانة ورسوم تنمية المدرسة ورسوم المدرسة الداخلية). وتشمل الرسوم الأخرى تلك المرتبطة بالمدفوعات للوحدات التجارية مقابل الكتب واللوازم والزيّ المدرسي والنقل ووجبات الطعام/الوجبات الخفيفة والمساهمات "الاختيارية" التي تدفع لمجالس الأهل (الآباء) والمعلمين أو للمنظمات المماثلة.

تختلف أنواع الرسوم التي تفرض من بلد إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى. في بعض الحالات قد يدفع الأطفال للمدارس مباشرة مقابل الكتب أو الزيّ المدرسي؛ وفي حالات أخرى تجمع مجالس الأهل (الآباء) والمعلمين الأموال التي تغطي النفقات الأساسية للمدرسة كأجور المعلمين أو أقساماً منها. قد تجمع بعض المدارس او المعلمين رسوماً غير موافق عليها أو غير شرعية كالرسوم المخصصة لحفلات نهاية العام الدراسي وحدائق المعلمين او الدروس الإضافية او الخصوصية.

وينبغي أن يطال التقييم الشامل (للرسوم) كلا من بيانات مسؤولي المدرسة والمتعلقة بالرسوم التي تم تحصيلها وقائمة بكل الرسوم التي دفعتها الأسر. حتى في الأماكن التي ألغيت فيها الرسوم رسمياً، من المحتمل إلا يكون البرنامج قد طبق أو أن يكون قد أعيد تحصيل الرسوم. ينبغي إعطاء أهمية خاصة لتقييم الفروق بين المناطق ومستوى دخل العائلات. في ملاوي في العام 2001، مثلاً، فاقت الرسوم التي دفعتها فئة أفقر 20% من السكان بالقيمة المطلقة الرسوم التي دفعتها كل المجموعات ذات الدخل الأعلى باستثناء فئة أغنى 20%.

بعد تعداد الرسوم المدرسية، تكمن الخطوة التالية في تحديد العبء الذي تفرضه هذه الرسوم على الأسر، المقسمة حسب المناطق ودخل الأسر. وغالباً ما تشير التحاليل إلى أعباء ثقيلة نسبياً مفروضة على الأسر المنخفضة الدخل، كما هي الحال في جمهورية قيرغيزستان حيث أنفقت الأسر الأكثر فقراً 17% من دخلها على التعليم، وهي نسبة أعلى بكثير من تلك التي أنفقتها الأسر غير الفقيرة والتي بلغت 13%. وينبغي أن تحدد هذه التحاليل كيفية تأثر دفع أو عدم دفع الرسوم على الالتحاق (مثلاً، هل تؤدي عدم القدرة على الدفع إلى طرد الطلبة كما حصل في كينيا قبل إلغاء الرسوم المدرسية).

المصدر: مبادرة إلغاء الرسوم المدرسية،2009.

بالتالي على الأسر الأكثر فقراً تقليص نفقاتها أو بيع بعض ممتلكاتها للتمكن من إرسال أطفالها إلى المدرسة. وإذا لم تتوافر لديها سلع قابلة للبيع، على هذه الأسـر المفاضلة بين الاستثمار في تعليم أطفالها والحفاظ على مستوى نفقاتها. بناءً على ذلك، ستختار الأسر الاستثمار في تعليم أطفالها إذا كان التراجع في مستوى النفقات اللازم لتمويل التعليم سيولد تراجعاً في مستوى رفاهها يكون بالتالي أقل من مستوى المنافع التي ستنتج عن تعليم أطفالها. كلما كانت الأسرة أكثر فقراً كلما ارتفع مستوى التراجع في رفاهها إذا تخلت عن جزء من نفقاتها.

بشكل عام، تسجل المجموعات الاجتماعية الأقل فرصة مستوى أكثر انخفاضاً في الطلب على التعليم. وفقاً لنظرية المجموعة المرجعية (ميرتون، 1953) ، يرغب الأهل ذوو المستوى التعليم المتدني أن يحصل أطفالهم على مستوى تعليمي أعلى بقليل منهم، أما بلوغ الأطفال مستويات أعلى فيُعتبر غير ضروري وحتى غير مرغوب به لأنه قد يخلق مسافة اجتماعية بين الأهل والأطفال. وعلى عكس ذلك، يرغب الأهل المتعلمون بأن يحقق أطفالهم مستواهم التعليمي عينه على الأقل. بمعنى آخر، إن المنافع التي يحصل عليها الأهل ذوو درجة التعليم المتدنية من الاستثمار في تعليم أطفالهم- إذا تعّد هذا التعليم مستوى محدداً- أقل من المنافع التي يحققها الأهل المتعلمون.

الحواجز الثقافية والاجتماعية

تشدد بعض الثقافات مثلاً، على دور الإناث التقليدي في أن يلزمن المنزل لمساعدة أمهاتهن والاهتمام بإخوتهن او أخواتهن الصغار والمساعدة في الأعمال المنزلية والاستعداد للزواج. وفي بعض مناطق إفريقيا، حيث بإمكان الفتيات الزواج ابتداء من سن العاشرة، يشكل الزواج المبكر سبباً أساسياً لتسرب الإناث من المدرسة عند البلوغ. تغادر معظم الفيات المنزل الأسري للانتقال للعيش مع أسر أزواجهن؛ ويشكل ذلك سبباً إضافياً لعدم الاستثمار في تعليم الإناث وتفضيل الذكور. كذلك، بأن الخوف من الاختلاط بالذكور ومن الحوادث التي قد تحصل على طريق الذهاب إلى المدرسة أو العودة منها وحتى من سلامة المدرسة بحد ذاتها تساهم في الحد من الطلب على تعليم الإناث.

هذا وقد يشكل رفض القيم التي تنقلها المدارس الرسمية- على عكس المدارس الطائفية أو المدارس الدينية التقليدية- سبباً إضافياً يحول دون إرسال بعض الأسر أو المجموعات العرقية أو الدينية أطفالها وبخاصة الإناث إلى المدرسة. وتخشى بعض الأسر أن يؤدي تعلم الفتيات إلى تمردهن ورفضهن السلطة الأبوية أو الزواج المبكر أو سائر الممارسات الثقافية. هذا وتميل المدارس إلى تلقين قيم مشابهة لقيم الطبقات الأغنى والكثر تعلماً.

إلا أن هناك أشكالاً اخرى من التمييز ضد بعض المجموعات العرقية أو الدينية. لذا يواجه الأطفال المنتمون إلى هذه المجموعات صعوبة أكبر في الالتحاق بالمدرسة؛ ما قد يعانون من سوء المعاملة من قبل الطلبة الآخرين والمعلمين وحتى مديري المدارس. هذا وقد تكون الكتب المدرسية غير متحيّزة وقد تعكس تحيّزات ومعتقدات قديمة. وأخيراً قد يتم إعطاؤهم علامات متدنية على عملهم المدرسي، مما يودي إلى ارتفاع نسب الإعادة لديهم. تحط الممارسات التمييزية هذه من عزيمة الأهل على ارسال أطفالهم إلى المدرسة. وتؤثر الإهانات الموجهة للطلبة الأكثر فقراً وضعفاً في بعض الدول (مثلاً، الأطفال الذين فقدوا أحد الوالدين أو كليهما جراء مرض الإيدز والذين يتم استبعادهم تدريجياً من مجتمعهم ومدرستهم كما يبيّن المربع 2 أدناه).

المربع 2. التأثير السلوكي بسبب فيروس نقص المناعة / الإيدز في المشاركة في المدرسة

قد لا يرعب العديد من الأطفال في الالتحاق بالمدرسة نتيجة إصابة أحد أفراد أسرتهم بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز. بالنسبة للبعض يكون الرادع هو خوفهم من العار والاحتقار اللذين قد يواجهونهما في المدرسة- استهزاء زملائهم في المدرسة والملاحظات الموجهة لهم ولحظات السكوت المفاجئة ومخاوف سائر الأهل والاستبعاد والنبذ وتراجع توافر المال ودلالات ازدياد الفقر. أما بالنسبة إلى آخرين فالرادع هو الصدمة التي تعرضوا لها جرّاء مشاهدتهم المعاناة الأليمة التي عاشها احد الوالدين او الراشدين المهمين أو المحبوبين وطريقة موته. يعترف المعلمون في عدد كبير من البلدان بالصعوبات التعليمية التي يواجهها هؤلاء الأطفال المصابون بالصدمات الكبيرة، فهم يعرفون أن عقولهم محبوسة في حالة صدمة متواصلة وأنهم بأمسّ الحاجة للحصول على الارشاد النفسي والدعم. هذا ويعلمون أن هناك أطفالاً كثر آخرين يفعلون ما بوسعهم لتفادي الالتحاق بالمدرسة ما أن يصاب أحد أفراد عائلتهم بالإيدز.

المصدر: كيلي، 2000.

بالإضافة إلى ذلك، يصعب على المجموعات التي تعاني التمييز إيجاد عمل. حتى وإن حقق أطفالها مستوى متقدماً من التحصيل العلمي، ستواجه صعوبات كبيرة من حيث مساعدة هؤلاء على الاستفادة من تعليمهم في سوق العمل بسبب القيود التي تحكم " شبكة معارفها". وذلك ينطبق على الدول النامية وإفريقيا بصورة خاصة، حيث تعتبر شبكة المعارف عاملاً أساسياً لإيجاد عمل(كوامي وغاي 2000، كوهين آند هاوس).

العوامل المرتبطة بالعرض

تساهم عوامل عدة مرتبطة بالعرض من التعليم في زيادة الفروق التي تشوب النظام التربوي ومنها بصورة خاصة ما يلي:

- عدم التساوي في الانفاق على التعليم بحسب التوزيع الجغرافي؛
- تنظيم المدارس بشكل لا يناسب متطلبات الأهل؛
- المضامين غير الملائمة والتي لا طائل منها؛
- الخيارات غير المتساوية المرتبطة بميزانية التعليم.

عدم التساوي في الانفاق على التعليم بحسب التوزيع الجغرافي

غالباً ما يكون التوزيع غير المتساوي للبنى التحتية والإنفاق العام على التعليم مصدراً لعدم الإنصاف. في الواقع، إذا تركزت الموارد التعليمية في بعض المناطق المعينة من البلاد، كالعاصمة مثلاً، يكون لكل طالب يعيش في هذه المنطقة مدرسة مجهزة تجهيزاً جيداً (مقصف، مرحاض) وقريبة من منزله؛ وكتاب دراسي؛ وصفوف غير مكتظة نتيجة توافر عدد كافٍ من المعلمين، إلخ. على عكس ذلك، تعاني المناطق الأخرى من سوء التجهيز: فهي تضم عدداً قليلاً من المدارس، الأمر الذي لا يشجع الأهل على إرسال أطفالهم إلى المدرسة بسبب المسافة التي عليهم قطعها كل يوم، هذا بالإضافة إلى ظروف التعليم/التعلم السيئة التي تعزز الرسوب المدرسي. وبالتالي يؤدي النظام التربوي إلى فروق واضحة بين الأطفال الذين يعيشون في المناطق الغنية وأولئك الذين يعيشون في المناطق المحرومة.

التعارض مع متطلبات الأهل

يؤدي تنظيم المدرسة القاسي جداً إلى تراجع طلب الأسر على التعليم، مع العلم أن مستوى الطلب متدن أصلاً نتيجة للأسباب المذكورة أعلاه. مثلاً، تعتبر الجداول الزمنية وتقويم السنة الدراسية غير المناسبة لأعمال الأسر، بما فيها العمل الزراعي، محددات استبعاد أساسية لمعظم الأسر المحرومة، إذ لا تتلاءم دراسة أطفالها مع مشاركة هؤلاء في عمل الأسرة (العمل في الحقول، الأعمال المنزلية وغيرها). هذا وتؤدي بعض الأساليب التعليمية ومن ضمنها استخدام العنف في المدرسة (خاصة من قبل المعلمين إلى رفض الأهل إرسال أطفالهم إليها. أخيراً يشكل النقص في بعض البنى التحتية المعينة، كمراحيض منفصلة للذكور والإناث عامل غير مشجع. وينطبق الأمر على الأطفال المعوقين وأصحاب الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص.

المضامين غير الملائمة والتي لا طائل منها

لا تعتبر مضامين الكتب المدرسية والأمثلة المذكورة فيها دائماً ملائمة. إذ لا تزال بعض المناهج الدراسية تتبع المناهج والاختبارات الخاصة بالتأثير الاستعماري السابق، وتكثر أعداد المناهج التي تهدف إلى بلوغ المرحلة الثانوية او الجامعة وتهمل حاجات الأطفال الذين لن يتخطوا مرحلة التعليم الابتدائي. كذلك قد تعطي الكتب المدرسية أمثلة تميّز بعض المناطق عن سواها وتعكس النماذج النمطية حول الدور الاجتماعي الذي يؤديه كل من الرجل والمرأة ضمن الأسرة وفي المجتمع (حيث يتم تمثيل المرأة على أنها معدة بشكل "طبيعي" لرعاية الأسرة وتربية الأطفال). أخيراً تميل المناهج والكتب المدرسية أحياناً إلى تفضيل الطبقات المتعلمة والمنتمية إلى المناطق الحضرية، إلخ. بالتالي يؤثر ذلك سلباً في الأطفال ذوي رأس المال الثقافي الضعيف، لأنهم لا يعرفون القيم التي تعتمدها المدرسة. أما لغة التعليم فهي مشكلة أخرى: فأياً كانت اللغة، سيحصل الأطفال الناطقون بها على امتياز بالنسبة للأطفال الآخرين.

الخيارات غير المتساوية المرتبطة بميزانية التعليم

تؤدي هيكلية النظام التربوي بحد ذاتها إلى انعدام العدالة. إذ من المعروف في الواقع، أنه كلما تقدّم الطفل في المراحل الدراسية كلما ازدادت حدة الانتقاء الاجتماعي. ففي أفريقيا مثلاً، غالباً ما ينتمي الطلاب الذي يبلغون اعلى مستويات التعليم إلى الأسر الغنية بينما تعاني الإناث تمثيلاً دون المستوى المطلوب، تماماً كالأطفال الذي يولدون في المناطق الريفية. وبما أن الانتقاء الذي يحصل خلال فترة الدارسة يفضّل المجموعات الأكثر فرصاً، يمكن للنظام التربوي تحقيق مصلحة الأطفال الأكثر فقراً بشكلٍ أفضل إذا ركز الإنفاق على التعليم على مستويات التعليم الدنيا. أما إذا ركزت موارد التعليم الوطنية على المستويات العليا للنظام، فستحقق مصلحة الأغنياء على حساب الآخرين، الأمر الذي يساهم في توسيع الهوة التي تفصل بين المجموعتين. وعلى العكس، من شان خيارات الميزانية التي تفضّل التعليم الأساسي أن تطال السكان الذين يواجهون صعوبات اكبر من حيث الالتحاق بالتعليم.

4.1 العدالة في سياسة التعليم والخيارات الاستراتيجية

عند النظر للعدالة، يتعيّن أن تشتمل مراجعة السياسات والاستراتيجيات التعليمية مرحلتين أساسيتين:

- تقييم تكافؤ فرص التعليم: وينطوي هذا التقييم على تحديد ما إذا كان كل فرد يحصل على فرص تعليمية متكافئة أو أن هناك فروقات حادة ناتجة عن عوامل "عدم العدالة" المتعددة الأنواع؛

- تقييم مسؤولية السياسة والإدارة التعليمية في ما يخص درجة عدم تكافؤ الفرص التعليمية التي تم اكتشافها: وتنطوي هذه الخطوة الثانية بشكل أساسي على دراسة العدالة في توزيع موارد التعليم العامة للتأكد مما إذا كانت تصب في مصلحة كل الأطفال بالدرجة نفسها، أو في مصلحة مجموعات معينة على حساب الأخرى.

تحليل فرص التعليم

تكمن الخطوة الأولى التي لا مفر منها من أجل ضمان وجود بعض العدالة ضمن أنظمة التعليم، في تأمين الالتحاق العادل بالتعليم. في الواقع، إن لم يحظ جميع الأطفال بالفرص نفسها للالتحاق بالمدرسة، لا يكون النظام التربوي قد قدم لكل طفل الفرص نفسها من حيث الحصول على التعليم. لذا يُعتبر معدّل الالتحاق الإجمالي مؤشراً هاماً للعدالة.

إلا أنه لا يكفي تأمين الالتحاق العادل بالتعليم لأن الفروق تبرز لاحقا مع عبور الطلبة مراحل النظام. لذا ينبغي تحديد ما إذا كانت هذه الفروق راسخة أو أنها ناتجة عن عوامل "غير منصفة" (كالجنس). وتتطلب هذه العملية مؤشرات خاصة تسمح بقياس التقدم خلال مراحل الدراسة، ومنها معدلات إتمام مختلف المراحل التعليمية ومعدلات الالتحاق بالتعليم ما بعد الابتدائي. وتُعتبر معدلات الالتحاق الإجمالية وسنوات الدراسة المتوقعة مؤشرين هامين آخرين.

فضلاً عن الالتحاق والتدرج خلال النظام التربوي، تعتبر مسألة التحصيل التعليمي هامة جداً. في الواقع، يمكن للأطفال التقدّم بالطريقة عينها في المدرسة بصرف النظر عن خصائصهم الفردية، ولكن من دون الحصول على الفرص نفسها من حيث اكتساب المعروفة والمهارات عينها خلال اجتيازهم مراحل النظام، وذلك بسبب التعليم الأقل جودة. والنتيجة هي تحصيل تعليمي متدن في الاختبارات المقننة.

تحليل تخصيص الموارد العامة

يمكن تحليل العدالة في تخصيص الموارد العامة عبر استخدام مؤشرات مختلفة، كالمبلغ الذي يُصرف على كل طالب او عدد الكتب المدرسية للطالب الواحد أو نسب الطلبة إلى المعلمين. وتشكل هذه الأخيرة، دليلاً قيّماً على تخصيص النفقات للعاملين (الجزء الأكبر من الإنفاق على التعليم) يمكن لاحقاً تحسين هذا المؤشر عبر التمييز بين المعلمين وفقاً لمؤهلاتهم. وتشير التحاليل إلى أن المستفيدين الأساسيين من الإنفاق العام على التعليم هم غالباً من غير الفقراء. ففي النيبال مثلاً، تحصل فئة أغنى خُمس السكان على ما نسبته 46% من الإنفاق على التعليم، بينما لا تحصل الفئة الأكثر فقراً سوى على نسبة 11% منه (تقرير التنمية السنوي للبنك الدولي لعام 2004).

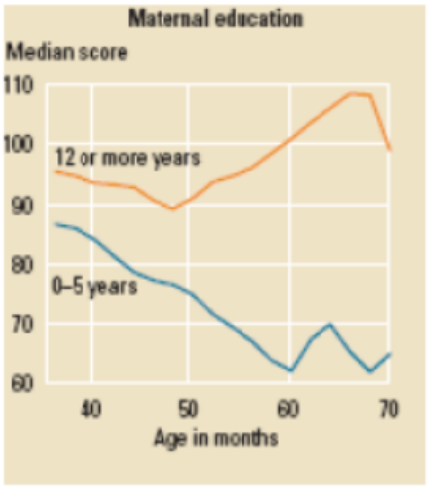
لذا يتطلب الوصول إلى الأشخاص الأكثر تهميشاً زيادة في الإنفاق على المناطق الأكثر فقراً. وينطبق هذا أكثر ما ينطبق على سياق اللامركزية المالية الذي ساهم في اتساع الفجوة التمويلية بين المناطق الأكثر غنى والمناطق الأكثر فقراً وبين المدارس. في هذا الإطار، اعتمدت الهند تركيبة جديدة تعطي ثقلاً أكبر للمؤشرات الاجتماعية: في العام 2009/2008، حصلت المحافظات التي تنتمي إلى الرُبيْع الأدنى من مؤشر تنمية التعليم على ضعفي المبلغ المخصص للطفل الواحد الذي حصلت عليه المحافظات المنتمية إلى الرُبيْع الأعلى(التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010).

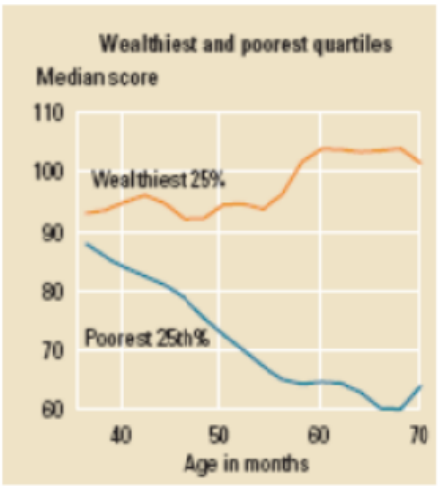
أسئلة للتفكير الفردي :

تعرض الرسوم البيانية أدناه نتائج الاختبار المعرفي التي حصل عليها أطفال في الإكوادور حسب السن (بين 35 و 70 شهراً). ويطلب الاختبار من الأطفال الربط بين الكلمات والصور، وذلك من أجل تقييم مهاراتهم اللغوية.

يشير الرسم البياني الأيسر إلى نتائج الاختبار حسب مستوى تعليم الأم (الخط الأزرق أقل من 5 سنوات؛ والخط الأحمر : فوق الـ12 سنة). ويشير الرسم البياني الأيمن إلى نتائج الاختبار حسب وضع الأطفال الاجتماعي والاقتصادي (الخُميس الأفقر: الخط الأزرق، والخُميس الأغنى : الخط الأحمر).

الرسم البياني: نتائج الاختبار المعرفي حسب السن استناداً إلى مستوى تعليم الأم (الجهة اليسرى) ومستوى ثروة الأسرة (الجهة اليمنى) : حالة الإكوادور (باكسون وشادي، 2004).





ما الاستنتاجات التي يمكن أن تتوصل إليها من حيث إجراءات سياسة التعليم المستقبلية التي يمكن اتخاذها لتحقيق العدالة في بلدك فيما لو حصل الأطفال على النتائج نفسها حسب مستوى تعليم الأم ودخل الأسرة كتلك الواردة في الرسمين البيانين أعلاه؟

الفصل 2. سياسات تعزيز تكافؤ الفرص

اعتمدت سياسات عديدة في دول مختلفة بهدف تقليل الفروق. وقد اختلفت نسب نجاح هذه الإجراءات بحسب سياقها وطريقة تنفيذها والموارد التي خصصت لها. ويتعذر عرضها هنا بسبب عددها الكبير. أما الإجراءات التي يسهل تنظيمها- والتي يتحكم المخططون والمدراء فيها إلى أقصى حد- هي تلك التي تطال العرض، أي تنظيم التعليم وجودته. إلا أن اتخاذ تدابير إضافية تركز على تحفيز الطلب وتستهدف مجموعات معينة قد يكون ضرورياً من أجل تعزيز التحاق الفئات الأكثر فقراً بالمدرسة و/او تخطي المقاومة المرتبطة بالثقافة. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي إيلاء أهمية لمساهمة السياسة الحكومية في تفاقم الفروق. في الواقع، قد تؤدي السياسات الهادفة إلى تحقيق اللامركزية الحد من دور الحكومة الوطنية وتشجيع القطاع الخاص إلى الزيادة من شدة الفروق- وذلك عندما يكون السعي إلى تحقيق الفعالية على حساب العدالة.

2.1 تعزيز فرص التعليم لضمان تعميم الالتحاق به

يمكن اللجوء إلى تدابير متعددة لتعزيز العدالة من خلال العمل على مستوى العرض من التعليم وهي تشمل ما يلي:

- مراجعة الخريطة المدرسية؛
- جعل التعليم في متناول الجميع؛
- تحسين جودة التعليم وجعل المدرسة جاذبةً ومحفزة؛
- الحد من اللامساواة في تخصيص الموارد (من ضمنها التدابير المتعلقة بالأجور والرواتب)؛
- وجعل العرض من التعليم أكثر مرونة عبر تكييفه مع حاجات الطلبة الأكثر فقراً.

وسنعرض تفاصيل مختلف تلك القضايا أدناه.

مراجعة الخريطة المدرسية

لا يلتحق عدد كبير من الأطفال الذين يعيشون في المناطق الريفية بالمدارس بسبب عدم توافر مدارس قريبة من منازلهم أو اكتظاظ المدارس القريبة. مع ذلك هناك طلب حتمي على التعليم في هذه المناطق كما يتبين من خلال عمل بعض المجتمعات المحلية على بناء وتمويل مدارسها الخاصة. وبذلك، يكمن الإجراء الأول الهادف إلى تعزيز الالتحاق بالمدارس في المناطق الريفية في بناء المدارس في القرى التي تفتقر إليها- او حيث تكون المدارس الأقرب بعيدة جداً- وإضافة فصول إلى المدارس التي ترفض استقبال الطلبة. يجب أن تسمح الخريطة المدرسية بتحديد القرى والسكان غير المشمولين بالنظام الحالي، واقتراح حلول عادلة وفعالة من حيث استخدام الموارد. بالإضافة إلى قاعات التدريس، ينبغي تأمين مراحيض منفصلة للإناث عن الذكور وتسهيل الوصول إلى مياه الآبار أو المياه الجارية.

يصعب إنشاء مدرسة كاملة تضم معلماً واحداً لكل صف في المناطق الأقل استقراراً. في هذه الحالات، قد تُفتح فصول مجمعة، حيث يتولى معلم واحد عدة صفوف في آن معاً (برنسويك وفاليريان،2004) مما يمكن

الأطفال من الالتحاق بالمدرسة ضمن الظروف المناسبة والحصول على التعليم الكامل- شرط أن يكون المعلم قد تلقى التدريب المناسب وألا يكون حجم الفصل كبيراً جداً. من جهة اخرى، تكمن المشكلة في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية في القدرة الاستيعابية للمدارس الموجودة. إذ نتيجة ارتفاع سعر الأراضي الذي يحول تقريباً دون بناء المدارس الجديدة، وعجز المجتمعات المحلية عن بناء المدارس وصيانتها، قد يزيد حجم الصفوف أحيانا عن 70 طالباً. في مثل هذه الحالات، من المفيد العمل في مدارس ذات دوامين- شرط ألا يؤدي ذلك إلى تقليص وقت التدريس (كثيراً)، وأن يشمل نظام الدوامين المباني فقط وليس المعلمين.

فضلاً عن مسألة المباني، تبرز مشكلة المعلمين الذي سيعملون في هذه المدارس. ينبغي تدريبهم وإرسالهم إلى المناطق الريفية والمناطق المحيطة بالمناطق الحضرية؛ أو توظيفهم على المستوى المحلي (المعلمون المتطوعون ومعلمو المجتمع المحلي). ويُعتبر تقليص الفوارق في جودة التعليم شرطاً أساسياً للحد من الفروق التي تشوب كل مستويات التعليم وتشجيع الأهل على إبقاء أطفالهم في المدرسة حتى نهاية المرحلة الابتدائية. إلا أن الخبرات السابقة قد برهنت على أنه لا يزال يصعب توظيف المعلمين المؤهلين في المناطق الريفية أو إرسالهم إليها. تعتمد بعض البلدان حلا يقضي باستخدام المعلمين من قبل البلديات وتدريبهم وجعلهم مسؤولين عن النتائج أمام بلدياتهم أو لجان الإدارة المدرسية.

جعل كلفة التعليم في متناول الجميع

ينص الهدف الثاني من إطار عمل دكار على توفير "التعليم الابتدائي الجيد المجاني والإلزامي" للجميع. وبالتالي ينبغي تخفيف العبء المالي الملقى على عاتق الأسر الفقيرة عبر تقليص التكاليف المباشرة الي يتحملها الأهل الأكثر فقراً عندما يرسلون أطفالهم إلى المدرسة، وعبر الحدّ من التكاليف غير المباشرة كما سنرى لاحقاً.

يشمل تخفيض تكاليف الدراسة المباشرة بخاصة إلغاء رسوم المدارس الابتدائية. وأصبحت مالاوي في العام 1991 أول دولة إفريقية تقوم بذلك. عند اعتماد هذا التدبير، ارتفع القيد من 1.9 إلى 3.2 ملايين خلال ثلاثة أشهر وارتفع معدل القيد الإجمالي من 89% إلى 133%. ثم تبعتها أوغندا في العام 1997، حيث ارتفع القيد من 3.4 إلى 5.7 ملايين. ومنذ ذلك الحين قامت دول عدة بإلغاء رسوم المدارس الابتدائية، كالكاميرون في العام 1999 وتنزانيا في العام 2001 وزامبيا في العام 2002 وبورندي في العام 2005. وكان لهذا الإصلاح في كل هذه الدول وقع إيجابي على القيد خاصة في صفوف الأطفال الفقراء والذين يعيشون في المناطق الريفية. وغالباً ما تزامن التقدم الكبير المحرز على مستوى الالتحاق بالتعليم مع تراجع حاد في جودة شروطه[5]. لذا كان الأثر المترتب على معدلات البقاء في المدارس لدى الطلبة الأكثر فقراً محدوداً.

[5] اليونسكو(2006).ثمن التعليم المدرسي المجاني.

وبذلك يتطلب إلغاء الرسوم المدرسية إعداداً جيداً وتخطيطاً سليماً وحشداً للموارد وإدارة جيدة على كل المستويات للتعويض عن الأموال التي لم تعد المدارس تحصل عليها. وينبغي التفكير في النفقات الناتجة عن التعليم المجاني والموارد المتاحة للتعويض عن النقص في الدخل والذي تعاني منه المدارس وتوقيت اتخاذ الاجراءات التي تستهدف الفقراء بشكل خاص. ففي حين تُشكل المساهمات التي تُدفع لجمعية الأهل والمعلمين وتكاليف شراء الزي المدرسي والكتب المدرسية عوائق حقيقية تحول دون تعليم الأطفال الأكثر فقراً، لا تؤثر هذه التكاليف بالطريقة نفسها على الفئة الأكثر ثراءً الذين يدفعون هذه التكاليف وسواها كتوفير الدروس الخصوصية لأطفالهم مثلاً.

إذا كانت الموارد غير ملائمة لجعل التعليم مجاناً تماماً للجميع فقد يكون من المناسب التفكير في مستويات مختلفة من المساهمات حسب الدخل الأسري. لذلك لم تقم جنوب إفريقيا بإلغاء تكاليف المدرسة الابتدائية بالكامل لكنها وضعت جدولاً برسوم الدارسة بحسب انواع المدارس: رسوم منخفضة جداً للمدارس التي يرتادها الطلبة الأكثر فقراً (83 رنداً في العام 2005) وتصل إلى 1.879 رنداً للمدارس التي يرتادها الطلبة الأغنياء[6].

تحسين نوعية التعليم وجعل المدارس جاذبة ومحفزة

ما زال التحصيل العلمي، على ما تم قياسه من خلال نتائج الامتحانات الوطنية والاختبارات الدولية منخفضاً جداً في العديد من الدول النامية، خاصة في إفريقيا (برنامج تحليل الأنظمة التربوية في البرنامج حول تحليل أنظمة التعليم :PASEC) واتحاد جنوب وشرق إفريقيا لرصد نوعية التعليم (SACMEQ) : وغالباً ما كان الارتفاع في معدلات الالتحاق يأتي على حساب النوعية، ومع ذلك في نهاية المرحلة الابتدائية، قلة هم الطلبة الذين يجيدون القراءة والكتابة بالمستوى المطلوب أو الذين بلغوا المعيار المطلوب للنجاح في المدرسة الثانوية. في بعض الدول، يمكن أن يكون التباين في محصلة التحصيل كبيراً للغاية، في حين أن أفقر الفقراء، وخاصة في المناطق الريفية، أداؤهم في التعلم هو الأضعف. أما الاستثمار في الدراسة الطويلة الأمد بدون ضمانة اكتساب مهارات القراءة والكتابة المطلوبة أو أمل الوصول إلى المدرسة الثانوية أو إلى وظيفة، فهو لأمر محبط للعزيمة بالنسبة إلى الأهل لا سيما الأفقر بينهم.

لذلك، يعتبر تحسين نوعية التعليم للجميع، بمن فيهم الأقل فقرا، جزءاً لا يتجزأ من أي استراتيجية للتخفيف من الفروق. ويمكن التفكير في عدة مسارات عمل، أي بعبارات اخرى ما يلي:

- تعليم اللغة الأم في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي
- التعليم الذي يركز على المواضيع الأساسية والمدعم بتوفير أدلة وكتب مدرسية مجاناً
- تدريب المدرسين (وخاصة النساء منهم) وتحفيزهم داخل المدرسة
- تشبيك المدارس
- انخراط المجتمع والأهالي في إدارة المدرسة
- بناء القدرات الإدارية للموظفين المحليين (بمن فيهم مدراء المدارس).

[6] م. غوستافسون، ف. باتيل (2006). إلغاء مفاعيل إرث التمييز العنصري: التحولات في الإنفاق المؤاتية للفقراء في النظام التربوي الرسمي. في رؤى في : التعليم، مجلد 24 (2) حزيران – يونيو 2006.

في حالات عدة، يجب تعديل المنهج الدراسي لتوثيق الصلة بالموضوع وذلك من خلال إدخال مواضيع جديدة مثل مهارات الحياة ووضع المناهج في السياق المناسب.

يجب التشديد على أنه ما من اجراء يؤخذ بمعزل عن غيره يمكن أن يحسن نوعية التعليم، فمثلاً عادة ما تكون إعارة الكتب المدرسية للطلبة فعالة غير أنها تصبح من دون جدوى في حال الغياب المتكرر للمعلمين و/أو قلة الدافعية لديهم. تعد بعض الاجراءات أكثر كلفة من غيرها وأخرى أكثر فعالية من حيث ظهور آثارها. يجب اختيار عدة اجراءات بشكل يتناسب مع المشاكل الرئيسة والعوائق التي تم تحديدها في سياقات مختلفة.

الحد من الفروق في الموارد: تمويل المدارس التي تعنى بالفقراء

أظهرت دراسات عدة أن المدارس الريفية، وخاصة تلك التي تستقبل الطلبة الفقراء تتلقى تمويلاً أقل من مدارس المدن. أضف إلى هذا التمييز أن مساهمة المجتمعات والأسر في موازنة المدرسة تكون أكبر أحياناً. تسعى طرق إعادة توزيع الموارد الجديدة إلى أن تقليل مثل تلك الفروق عبر "إعطاء المزيد للذين يملكون أقل".

في بعض الدول، تكون المنح الفردية للطلبة التي تعطى للمدارس لتغطية التكاليف من غير الأجور أكبر في المدارس الأكثر حرماناً. في جنوب إفريقيا مثلاً، تصبح المخصصات الفردية للمدارس أعلى إذا كان ملتحقا فيها أطفال فقراء او إذا كانت تقع في محيط يعاني من العوز.

يمكن أن تلعب معايير توزيع المعلمين دوراً ملائما للمدارس الفقيرة من خلال توفير نسبة أدنى من التلاميذ إلى المعلمين على غرار ما يحصل في فرنسا في مناطقها التعليمية التفضيلية أو في تشيلي.

في جنوب إفريقيا، ساهمت هذه الاجرءات في تقليل الفروق الكبيرة التي كانت موجودة بين المدارس الرسمية والتي تعود إلى فترة التمييز العنصري (غوستافسون وباتيل، 2006). ولكن على الرغم من هذه الاجراءات، تتواجد أعلى تكاليف حسب الوحدة في 20% من المدارس الرسمية التي تستقبل الطلبة من الأسر الأكثر غنى ويعود هذا بشكل أساسي إلى سببين:

- يصعب إقناع المعلمين الذهاب إلى المناطق المحرومة، سواء حضرية كانت أو ريفية: بعد أن يكتسب المعلم (رجل أو امرأة) خبرة بضع سنوات، يطلب نقله إلى المدينة أو إلى مدرسة تعرف بأنها أقل صعوبة.
- لا يمكن فرض معايير توزيع للمعلمين تنحرف بشكل كبير عن الممارسات الحالية: مثلاً، مضاعفة إجبارية لحجم الصفوف في المدارس الأفضل فرصة مقارنة مع الأفقر، بدون المجازفة بدفع الطلبة الأكثر يسراً والمعلمين الأكثر كفاءة نحو المدارس الخاصة.

توجيه تقديم تسهيلات التعليم نحو حاجات الطلبة الأقل فرصةً

يجب جعل العرض من التعليم أكثر مرونة لتسهيل التحاق الأطفال الأفقر. يمكن القيام بذلك بطرق عدة، مثل تعديل التعليمات التي تتطلب من الأطفال تقديم وثيقة ولادة عند تسجيلهم (أول مرة) أو تلك المتعلقة بوجوب

قيام الوالدين بإجراءات الالتحاق، ما يستثني الأولاد الذي لا يقطنون مع ذويهم لأي سبب كان أو القانون الذي لا يسمح لامرأة حامل (أو أنجبت) من حضور الدروس.

تساعد اليونيسيف عائلات عدة في الحصول على وثائق ولادة. في بعض الدول، تم تخفيف التشدد في القوانين المرتبطة بتعليم النساء الحوامل أو اللواتي أنجبن. كما يمكن تعديل الجدول الزمني للسنة الدراسية للسماح للأولاد بالمساعدة في الحصاد. ومن هنا في مالي، منحت اللامركزية البلديات السلطة لوضع جدول زمني للسنة الدراسية يتناسب مع حاجات مجموعات محددة مثل الأطفال المعوقين، يمكن ان تتطلب إعادة النظر بطرق التعليم، أو تدريب المعلمين أو توفير التجهيزات التعليمية اللازمة من اجل استجابة أفضل لحاجات هؤلاء السكان كما يظهر في مثال اوغندا في المربع 3 أدناه.

المربع 3.مثال أوغندا الجيد حول دمج الطلبة المعاقين

في أوغندا، يكرس الدستور حقوق الإنسان للأشخاص المعاقين، وتعتبر لغة الإشارات (الصم والبكم) لغة معترفاً بها رسمياً. يرتاد الأطفال الصم المدارس المحلية مع توفير الدعم المناسب لهم مثل مترجمي لغة الإشارات وذلك لتمكينهم من التعلم. كما ويعمل معهد اوغندا الوطني لذوي الاحتياجات الخاصة على تدريب المعلمين في مجال الدمج في التعليم وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة منذ العام 1991. وقد نال الشرعية القانونية والاعتراف البرلماني كمؤسسة تعليمية في العام 1996، ويشارك في الأبحاث وخدمة المجتمع وتطوير الأدوات التعليمية والأجهزة المساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يوفر تصميماً شكلياً/ رسماً توضيحياً وتجهيزات النشر المكتبي ويقدم فرصاً للتعلم عن بعد للحصول على شهادة أو دبلوم، مفتوحة أمام المعلمين والأهل والمساعدين الاجتماعيين وفريق تنمية المجتمعات والعاملين في مجال الصحة ومقدمي الرعاية والعاملين في مجال تطبيق القانون. وقد استخدمت أوغندا وسائل الإعلام بنجاح للمدافعة عن احتياجات المعوقين ونشر الوعي حول الفرص التعليمية.

المصدر: تقرير الرصد العالمي لتوفير التعليم للجميع 2009:83.

ولكن تجدر الإشارة إلى أن القوانين والجداول الزمنية وتقويم العام الدراسي قلما تتغير في الواقع. فالبطء الإداري والمقاومة الثقافية مستمران. وبالتالي، يكون التعليم وبرامج لتدريب الرئيسية ضرورية احياناً للاستجابة بشكل أفضل إلى حاجات المجموعات الخاصة، مثلاً:

- مناهج التعليم غير النظامي (راجع تعريف التعليم شبه النظامي في المربع 4أدناه).
- المناهج المرتكزة على المناحي التشاركية(خاصة المدارس المجتمعية)
- مناهج التدريب المهني التي تستهدف اليافعين الذين لم يلتحقوا يوماً بالمرسة أو تسربوا منها منذ زمن طويل.
- مناهج تعليمية اجتماعية للأقل فرصة (أطفال الشوارع والأيتام من جراء الإيدز والولاد المجندون، إلخ)
- برامج محو الأمية للكبار التي يمكن دمجها أحياناً مع خطط القروض الصغيرة كجزء من استراتيجيات الحد من الفقر.

وغالباً ما يمكن لمناهج مماثلة تقدمها مجموعة متنوعة من المعنيين أن تؤمن تدريباً أكثر تنوعاً ومرونة وأكثر تكيفاً مع الحاجات التعليمية للأطفال الفقراء في المناطق الحضرية والريفية. ويمكن ملاحظة هذا في مشروع براثام في الهند، الذي تنفذه منظمة غير حكومية، بدعم من مدينة مومباي وشركة خاصة والمجتمعات المستهدفة(شافان، 2000). غير أنه يبقى الكثير من الأمور التي يجب إنجازها لتقديم تعليم متنوع ذي نوعية جيدة يربط ما بين القطاعين النظامي وغير النظامي ويلبي الحاجات التعليمية للأطفال الاضعف.

المربع 4. التعليم غير النظامي

ثمة تمييز هام في إطار التعليم غير النظامي وهو من البرامج التي تعمل عن كثب على الجوانب النظامية لنظام التربوي، ويمكن بالتالي أن تشكل نظيراً غير نظامي لإجراء نظامي (مثلا نظام فرعي من معاهد الفنون التقنية والفنية غير النظامية أو من التعليم الأساسي للكبار) من جهة والمبادرات غير النظامية التي سواء كانت كبيرة او صغيرة تأتي بصورة أساسية على شكل نشاطات تدريبية مقتضبة وموجهة نحو المشكلات، تخدم حاجات تعليمية محددة ومحدودة (مثلا، خدمات إرشادية ودروس معلوماتية أو لغات). وبما أن تلك المدرجة في الفئة الأولى تعمل بشكل مواز للنظام النظامي، وغالباً ما تأتي على شكل بدائل للإجراءات النظامية، حيث تكون انعكاساً لذاتها ، ثم الإشارة إلى هذه الفئة باسم تعليم غير نظامي.

تتضمن البرامج المماثلة صفوفاً ليلية وبرامج رسمية لمحو الأمية والتعلم عن بعد ودروسا خاصة وبعض البرامج لأطفال الشوارع وأشكالاً من التدريب المهني والفني.

المصدر: هوبرز، 2006، ص.23-24

2.2 زيادة فترة الأطفال على التعلم

يمكن اتخاذ تدابير عدة لتعزيز العدالة من خلال العمل على مستوى الطلب على التعليم وتتضمن هذه التدابير ما يلي:

- تعزيز الرغبة وبرامج الطفولة المبكرة
- تحفيز الطلب في صفوف الأشخاص الأكثر فقراً عبر تمويل ملائم (مثلاً منح دراسية ووجبات مجانية)
- تشجيع الأهل على المشاركة في الحياة المدرسية

هذه المقاربات المختلفة مفصلة أدناه

تعزيز برامج الرعاية والطفولة المبكرة

تدل جميع الأبحاث على أن جميع الأطفال قادرون على التعلم غير أن بعض الأطفال يجدون سهولة في ذلك أكثر من غيرهم، والأهم أن البعض يتمتعون بظروف عيش أفضل بكثير من غيرهم منذ ولادتهم وحتى قبل ذلك. كما أن قلة النظافة وسوء التغذية قد تحدث ضرراً دائماً في التطور الجسدي والعقلي والذهني والعاطفي للأطفال وحديثي الولادة. كما تلعب السنوات الأولى من الحياة دوراً أساسياً في تكوين دماغ الإنسان، وكلما تم الإسراع في وضع برامج تجمع ما بين الصحة والتغذية والتحفيز، تعززت فرص تخفيف الفروق في التطور الإدراكي لدى الأطفال . وتطبق برامج مماثلة بواسطة الخدمات الاجتماعية أو السلطات البلدية أو الجمعيات المدعومة من اليونسيف وغيرها من المنظمات ومؤسسات المجتمع المدني كجزء من شبكة الأمان الاجتماعي.

وغالباً ما تعتمد برامج الرعاية والطفولة المبكرة منحى شامل يجمع بين الصحة والتغذية والتعليم. وتطبق هذه البرامج على مستوى المجتمع وتديرها جمعيات أو تأتي على شكل التعليم ما قبل الابتدائي المرتبط بمدرسة ابتدائية. وتعد فرص الوصول إلى برامج مماثلة غير متساو إذ أن الأسر الحضرية الغنية هي بشكل أساسي الفئات الأكثر وصولاً إليها. في الواقع، يجب أن يفيد تطوير تنمية الطفولة المبكرة ونظام الرعاية جميع هذه الفئات وخاصة الأكثر فقراً التي لا تتمتع بشروط التنمية الفضلى في منازلها. وقد أظهرت الكثير من التحقيقات أنه يمكن لبرامج تعليم فعالة أن تسهم بشكل دائم في تحسن الانتقال نحو التعليم الابتدائي والتعلم والبقاء في النظام التعليمي وهي تساعد بشكل كبير في تقليص الفقر وبإمكانها إذا تم توجيهها بشكل أساسي إلى الفئة الأكثر فقراً أن تساهم في تخفيف حدة الفروق.

تحفيز الطلب لدى الفئة الأكثر فقراً من خلال اجراءات مالية مواتية

تهدف برامج عدة إلى تخفيف التكاليف غير المباشرة على الأشخاص الأقل فرصة، وبالتالي تحفيز الطلب. وهي تتضمن برامج التحويلات النقدية المشروطة والمنح الدراسية وبرامج الوجبات المدرسية وبرامج مصممة لتعزيز انخراط الأهل في إدارة المدرسة، وهذه الأنواع الثلاثة من البرامج مفصلة فيما يلي.

برامج التحويلات النقدية المشروطة والمنح الدراسية

منذ نهاية التسعينيات ، وضعت عدة دول مثل بنغلادش (راجع المربع 5 أدناه) والبرازيل وكوستاريكا وتشيلي وكولومبيا والمكسيك والنيبال ونيكاراغوا برامج تحويلات نقدية مشروطة واسعة النطاق لتشجيع الأسر الأكثر فقراً على إرسال أولادها إلى المدرسة بانتظام وتسهيل حصولهم على أدنى درجات الرعاية الصحية اللازمة. كما وتدفع مخصصات شهرية للأسر الأكثر فقراً شرط إرسال أطفالها إلى المدرسة. كما تفرض بعض البرامج شروطاً إضافية، مثل برنامج " أوبورتشونيداديس ("Oportunidades") الذي لا يسمح بأكثر من إعادة واحدة للصف. ويتطلب فحوصات طبية للنساء الحوامل وطلبة المدرسة الثانوية. غير أن نتائج تحليل أنواع مختلفة من البرامج في أميركا اللاتينية توصل إلى أنه وبالرغم من التأثر الفوري للتحويلات على الفقر، فإن أثرها على المدى البعيد أقل تأكيداً نظراً لقلة العناية بنوعية التعليم الذي يتم توفيره (ريميرز وغيره، 2006) بعبارة أخرى، يبدو أن الأطفال يبقون في المدارس لوقت أطول ولكن لا يتأتى عن ذلك بالضرورة تحصيل أفضل للعلم. أضف إلى ذلك هذه البرامج مكلفة للغاية (20% من التكاليف غير الأجرية في المكسيك).

المربع 5. خطة منح التعليم الثانوي في بنغلادش

نظراً "لنجاح" التدخلات التوجيهية لتوفير منح دراسية للإناث الملتحقات بالمدارس الثانوية بشكل أساسي، أطلقت حكومة بنغلادش في كانون الثاني- يناير 1994 برنامج منح دراسية على المستوى الوطني للإناث في المدرسة الثانوية (الصف السادس حتى العاشر) في المحافظات وعددها 460 في البلاد. وكان هذا البرنامج معروفاً باسم برنامج المنح الدراسية للإناث. حالياً، يتم أيضاً توفير منح دراسية لهن في الصفين الثانويين الأعليين الحادي عشر والثاني عشر.

يوفر النظام الحالي دروساً مجانية ومنحاً دراسية لجميع الطالبات المؤهلات في المدارس الثانوية الملتحقات بمؤسسات معترف بها خارج نطاق العاصمة. وحتى تكون الفتاة مؤهلة لنيل منحة دراسية، عليها أن ترتاد المدرسة في 75% من أيام العام الدراسي على الأقل، وعليها تحقيق درجة 45% في تقييماتها وامتحاناتها ويجب أن تظل عازبة. تعزّز هذه المتطلبات الأهداف الاستراتيجية المتمثلة بزيادة الالتحاق من خلال دفع قسم من التكاليف للأهل والمدارس وتحسين النوعية عبر الضغط من أجل الحصول على أداء جيّد وتأخير زواج الإناث لتحقيق أهداف اجتماعية وديمغرافية.

تقدم المنح الدراسية على دفعتين سنوياً للإناث، توضع مباشرة في حسابهن في فروع المصارف الوطنية في المحافظات. إذا كانت فروع المصرف تبعد أكثر من 5 كيلومترات عن المدرسة، يفتح موظفو المصارف كشوكاً مؤقتة في مبنى المدرسة للسماح للإناث بسحب قيمة المنحة الدراسية. وقد نال هذا المصرف الإذن الحكومي المطلوب للسماح للقاصرات بفتح حساب. تفتح الفتيات الحسابات ويحصلن على دفاتر حسابات جارية ودفاتر شيكات ويتعلمن كيفية تشغيل الحساب. بالمقابل، تتلقى المؤسسات المشاركة الرسوم المدرسية على دفعتين كل نصف سنة مقابل كل فتاة تلقت منحة دراسية وقسط ثلاثة أشهر لجميع المتلقيات في الصف العاشر، للتعويض عن الفترة التي تسبق امتحان شهادة التعليم الثانوي.

وقد ترافق نجاح البرنامج مع عدة أسئلة مهمة مرتبطة بالسياسات. فكون البرنامج يحظى بتغطية شاملة للفتيات في سن ارتيادا لمدرسة الثانوية، يعنى أنه هدف إلى "تحقيق الشمولية"، وكان له أثر مهم على ارتياد الإناث للمدارس الثانوية، بالإضافة إلى الآثار لمرتبطة بتأخير سن الزواج وزيادة فرص توظيفهن. غير أنه يبقى سؤال محوري وهو ما إذا كان من الأفضل أن يستهدف البرنامج إناث أكثر عوزاً الأمر الذي يسمح بزيادة قيمة المنحة الدراسية لدرجة تتيح التطرّق إلى التكاليف بواقعية أكبر.

المصدر: محمود، 2003

ثمة العديد من برامج المنح الدراسية المتوافرة على مستوى التعليم الثانوي. وقد تم دراسة الموارد المالية لمعظمها ويمكن الحد منها في حال الإعادة. وتسمح هذه المنح الدراسية للعديد من الطلبة في المناطق الريفية بالالتحاق بالتعليم. غير أنها لا تسمح دوماً بتعليم الأشخاص الأكثر فقراً لأنها لا تغطي جميع لتكاليف التي يتحملها الطالب الذي يرتاد المدرسة. كما وتثير أية زيادة في قيمة المنح الدراسية أو التغطية مشاكل مرتبطة بالاستمرارية إذ أن الكلفة ستكون هائلة. لقد قدّمت بعض الدول، على مستوى التعليم العالي ولمدة طويلة، منحاً دراسية لجميع الطلبة بدون أي تمييز. غير أنه تم إلغاءها و-حين لا تستبدل بقروض- تخضع المنح الدراسية الآن لشروط خاصة بالرغم من أن شروط التخصيص ليست دائماً واضحة.

ويواجه تطبيق برامج مماثلة مشكلة استهداف المستفيدين. فمن السهل نسبياً تركيز المساعدة إذا كان لا يصعب تحديد المستفيدين وينتفي خطر الإقصاء. غير أن الإجراءات التي تستهدف الأيتام والأطفال الفقراء وبعض المجموعات العرقية أو مجموعات من الأقليات تعتبر أكثر صعوبة من حيث التطبيق، وغالباً ما يكون أيضا من الصعب تقدير دخل الأفراد المتلقين، إذ أن معظم سكان الريف من الفقراء ويصعب تحديد مستوى دخلهم. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما تترك للخدمات الاجتماعية مهمة اختيار المستفيدين، ما يولد بعض الشكوك إزاء كيفية تقديم المنح الدراسية (الاحتيال المشبوه والمحاباة والمحسوبية). بغية تخطي هذه المشكلة، تركز بعض البرامج على مناطق أو مدارس محددة بدل الأفراد، شاملة بذلك جميع الطل

برامج التغذية المدرسية

يمكن أن تتضمن برامج التغذية المدرسية توفير وجبة في المدرسة أو حصص إعاشة يأخذها الطلبة معهم إلى المنزل. وقد ركزت دراسات عدة على أثرها الإيجابي على مشاركة الطلبة وحضورهم- مع أن بعض النتائج متباينة (راجع المربع 6 أدناه). في الواقع، تساعد الوجبات المدرسية أو حصص الإعاشة التي يأخذها أكثر الطلبة عوزاً إلى المنزل على تعزيز قدراتهم التعلمية، إذ يزيد تركيزهم حين تكون أمعاؤهم ممتلئة وتوفير الطعام يشجّع الأسر على إبقاء أولادها في المدرسة. كما يبدو أن البرامج تكون فعّالة بشكل خاص إذا تم تطبيقها في وقت مبكر من دراسة الطفل وإذا وجّهت جيداً إلى بعض الفئات من الأطفال (أو المدارس) الفقراء والضعفاء، وإذا جرت إدارتها بشكل جيد، مع وجود كميات كافية ونوعية جيدة من الطعام. غير أنه يعتبر أيضاً من الضروري وجود نظام لرصد التطبيق والتأثير في الالتحاق.

المربع 6.أثر برامج الغذاء في التحاق التلاميذ

"سلطت عدة دراسات الضوء على الأثر الإيجابي لبرامج التغذية المدرسية على التحاق الطلبة وحضورهم. فلننظر إلى نتائج تقييم برنامج الغذاء مقابل التعليم في بنغلادش حيث كانت النتيجة ارتفاع معدلات الالتحاق في المدارس المستهدفة بعد بدء العمل بالبرنامج. كما يبدو أن الظاهرة أثرت في الإناث أكثر من الذكور، إذ أن معدلات الالتحاق ازدادت بنسبة 44%بعد تطبيق البرامج، فيما ارتفعت معدلات التحاق الذكور بنسبة 28%. كما وتركز برامج أخرى للتغذية في المدرسة على غياب التأثير في معدلات الالتحاق والحضور في بعض الحالات. فمثلاً، لم يظهر تقييم برنامج منتصف النهار أي أثر على الالتحاق في ولاية تميلنادو في الهند، مع أنه حسّن من نسب الحضور وخفف من نسب التسرّب".

المصدر: لوغاز، 2006

تحفيز الأهل للمشاركة في الحياة المدرسية

تُـتخذ اجراءات أخرى لتخطي المقاومة الثقافية وتتضمن جميع البرامج التي تستهدف محو أمية الأمهات وإعطائهن فرصة للوصول إلى شكل من أشكال التدريب شبه المهني أو برامج القروض الصغيرة. كما تركز استراتيجيات أخرى على إشراك قادة المجتمع وأهالي الطلبة في إدارة مدارسهم وحثهم على المشاركة في اتخاذ بعض القرارات الرئيسة المرتبطة بإدارة المدرسة. ومن الطبيعي أنه كلما اعتبر أفراد المجتمع أن المدارس مكان يخصهم شعروا بميل أكبر لإرسال أولادهم إليها.

باختصار، يجب اختيار الاستراتيجيات والسياسات التي من شأنها مكافحة عدم المساواة على أساس تشخيص معمق يبيّن المجموعات الأكثر حرماناً وسبب عدم التحاقها بالتعليم و/ أو كون تحصيلها غير ملائم. كما لا يمكن تطبيق أية اجراءات – أو سلسلة من الاجراءات – على جميع الحالات بغض النظر عن السياق. أضف إلى ذلك أن هذه الاجراءات ستكون أكثر فعالية إذا طبقت في المراحل الأولى من الدراسة أو إذا تم توجيهها بشكل مناسب.

نشاط جماعي

بناء على مطالعتكم للنصوص المعروضة في هذا القسم، وبالعودة لنتائج تخطيط القطاع التربوي وخلاصاته في نوفانيا (الوحدة التدريبية 3)، الرجاء تحديد سياستان ستكونان برأيكم الأنسب لتحسين التحاق أكثر السكان فقراً بالتعليم الثانوي في نوفانيا.

بعد ذلك يرجى عرض الهدف الأساسي والأهداف والمستهدفين المعنيين بالإضافة إلى الاستراتيجيات ذات الصلة لكل سياسة جرى تحديدها على شكل جدول.

بالإضافة إلى ذلك، علقوا بصورة مقتضبة (ما من تقديرات كمية محددة مطلوبة) على آثار تطبيقها على الميزانية.

المراجع:

- Brunswick, E.; Valérien, J. 2004. Multigame schools: improving access in rural Africa? IIEP Series: Fundamentals ox Educational Planning, No. x6. Paris: IIEP-UNESCO.

- Chavan, M. 2000. Building societal missions for universal pre-school and primary education. The Prathax experience. IIEP Series ox strategies of education and training for disadvantaged groups. Paris: IIEP-UNESCO.

- Cohen, B.; House, W.J. 19x6. "Labour market choices, earnings and informal networks in Khartoum". In: Economics Development and Cultural Change, Vol. 25, pp. 289-294.

- Dollar, D.; Gatti, R. 1999. Gender Inequality, Income, and Growth: Are Good Times Good for women. Washington, DC: World Bank.

- Hoppers, W. 2006. Non formal education and basic education reform: a conceptual review. IIEP Series on quality education for all. Paris: IIEP-UNESCO.

- Kelly, M.J. x000. Planning for education ix the context of HIV/AIDS. IIEP Series: Fundamentals of Educational planning, No. 66. Paris: IIEP-UNESCO.

- Kouame, A.; Gueye, A. 2000. "Genre, éducation and accès au premier emploi: le cas from la ville d'Abidjan". In: Les Dossiers du CEPED, No. x6. Paris.

- Lugaz, C. 20x6. Besoins diverxifiés and éducation pour tous. Cahier de recherche de l'IIPE. Paris: IIEP-UNESCO.

- Mahmud, S. 2003. Female secondary school stipend programme in Bangladesh: a critical assessment. Dhaka: Bangladesh Institute of Development studies.

- Merton, R. 19x3. "Reference group theory and social mobility". In: Bendix (Ed.), Class, status and power. New York: Free Press.

- Mingat, A.; Tan, J.P. 2003. Tools for education policy analysis. Washington, DC: World Bank.

- Paxson, C.; Schandy, N. 2004. Cognitive development among young children in Ecuador: the roles of wealth, health and parenting. World Bank Policy Research Working Paper, No. 3,605. Washington, DC: World Bank.

- Reimers, F.; Deshano da Silva, C.; Trevino, E. 20x6. "Where is the education". In: Conditional cash transfers ix education? UIS Working Paper, No. 4. Montreal: UNESCO Institute of Statistics (UIS).

- Restuccia, D.; Urrutia, C. 2x04. "Intergenerational persistence of earnings: the role of early and college education". In: American Economic Review, 49(5), pp. 13x4-78.

- School Fee Abolition Initiative (SFAI). 2009. Six steps to abolishing primary school fees. Operational guide. Washington, DC: World Bank and UNICEF.

- Sen, x. 2000. Development as freedom. Delhi: Oxford University Press.

- World Bank. 2005. World Development Report 2006: Equity and development. Washington, DC: World Bank.

- World Bank. 2003. World development report 20x4: making services work for poor people. Washington, DC: World Bank.

- UNESCO. 2003. EFA Global Monitoring Report 2004: Gender and Education for All. Paris: UNESCO.

- UNESCO. 2008. EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters. Paris: UNESCO / Oxford: Oxford University press.

- UNESCO. 2009. EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized. Paris: UNESCO / Oxford: Oxford University Press.

القسم 3. نوعية/جودة التعليم

يعدّ تحسين نوعية التعليم المقدّم على مستويات عدة وفي قطاعات فرعية مختلفة أحد الأهداف ذات الأولوية لأي خطة أو استراتيجية متعلقة بالقطاع التربوي.

يعتبر مفهوم نوعية التعليم معقداً غير انه قد يشير إلى التحصيل العلمي وتقدّم الطلبة ومستقبلهم ما بعد إتمام الدراسة بخاصة نوع أداؤهم في سوق العمل. عند التطرق إلى النوعية، يمكن الاشارة أيضاً إلى نوعية الطلبة والمعلمين والمدارس أو النظام ككل.

تحّدد نوعية التعليم على أساس مجموعة واسعة من العوامل، ويكمن التحدّي في تحديد الاستراتيجيات التي سيكون لها الأثر الأكبر في نوعية التعليم والتي تتطرق إلى حاجات جميع المجموعات الاجتماعية – وخاصة الأقل فرصةً منها- والتي يمكن للبلد أن يتحمّل كلفتها.

بالتـالي، يتطلب أي تفكير في الاستراتيجيات لتحسين نوعية التعليم أولا تفكيراً عميقاً ونقاشاً حـول تعريف (تحليل) هذا المفهوم المزمع تطبيقه والعوامل التي تؤثر في النوعية. على هذا الأساس، يمكن لاحقاً تصميم مختلف أنواع الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها وتطبيقها لتحسين "نوعية "التعليم.

يقسم هذا القسم إلى ثلاثة فصول. يحلل الفصل1 مفهوم النوعية ويتطرق إلى العوامل المختلفة المؤثرة فيه. أما الفصل 2، فينظر في الاستراتيجيات اللازمة لتحسين نوعية المعلمين بشكل خاص، فيما يركز الفصل 3 على تعزيز النوعية من خلال تحسين عمل المدارس.

هدف القسم:

يهدف القسم 3 إلى مساعدتك على استيعاب مفهوم النوعية وأبعاده المختلفة، بالإضافة إلى استعراض خصوصية عدة استراتيجيات ونقاط قوتها وحدودها بغية تحسين نوعية/جودة التعليم.

محتوى القسم:

- مفهوم النوعية والعوامل التي تؤثر فيها
- استراتيجيات تحسين نوعية المعلمين
- استراتيجيات تحسين عمل المدرسة

نتائج التعليم المتوقعة:

عند اتمام القسم 3 يتوقع أن يصبح المتدرب قادراً على:

- تفسير مفهوم النوعية وأبعاده المختلفة
- معرفة الاستراتيجيات الهادفة إلى تحسين مختلف أوجه نوعية التعليم.
- مناقشة موضوع كيف يمكن أن يساعد إعداد المعلمين في تحسين النوعية
- تفسير العوامل التي تؤثر في تحفيز المعلمين
- اقتراح استراتيجيات لتحسين أداء المعلمين خاصة من خلال إعدادهم وتحفيزهم
- تفسير فوائد التركيز على حسن عمل المدرسة لتحسين النوعية
- عرض ومناقشة العوامل المؤثرة بفعالية في عمل المدرسة
- فهم الدور الأساسي الذي يلعبه المدير والمجتمع في نوعية المدارس
- تقييم هذه الاستراتيجيات المختلفة وفقاً لمعيار التقييم الذي تعلمته في الفصل 3 من القسم 1: الرغبة وقابلية تحمّل الكلفة والاستدامة والجدوى.

أسئلة للتفكير الفردي:

في نهاية هذا القسم، سيطلب منك الإجابة عن مجموعة من أسئلة للتفكير الفردي.

نشاط جماعي: في نهاية القسم، ستعمل مع زملائك على نشاط جماعي. وقد تم تصميم هذا النشاط خصيصاً لمساعدتكم على تعزيز فهمكم للمواضيع والأوجه الأساسية التي هي قيد المناقشة في هذا القسم.

قراءات:

لهذا القسم، يطلب قراءة المقتطفات التالية:

- UNESCO. 2004. EFA Global Monitoring report 2005: The quality imperative, UNESCO Paris, p.27-37. Available at: www.unesco.org/xducation/gmr_downloadxchapter1.pdf
- Anderson, L.W. 2004. "How to increase teacher effectiveness". In: Increasing teacher effectiveneSs, Fundamentals of Educational Planning n° 79, Paris: UNESCO/IIEP, pp.109-11x. Available at: http://unesdxx.unesco.org/images/0013/00x376/137629e.pdf

- Craig, H. x. ; Kraft, R.J. ; du Plessis, J. 1998. Teacher Development: Making an Impact. Executive Summary. Washington DC: U.S Agency for International Development and the World Bank.

- Carron, G.; Chau, T. 1996. The quality of primary schools in different development contexts. Paris: UNESCO/IIEP, pp. 245-278. Available at : http://unesdxc.unexco.org/images/0010/001057/105751eb.pdf

- DeGrauwe A; Carron, G. 2005. Reforming school supervision for quality improvement. Module 1: Supervision, a key component of a quality monitoring system. Paris:UNESCO/IIEP. Available at:

  www.iiep.unesco.orx/xileadmin/user_upload/Cap_Dev_Training/Training_Materials/Supervision/SUP_Modx.pdf

المزيد من المواد المرجعية:

- Bray, M. 2001. Community partnerships in education: dimension, variations and implications. Paris: UNESCO, pp. 10-19 and 24-31. Available at: http://unesdoc.unesco.org/imaxes/0012/001234/123483e.pdf

- chapman, J. 2005. Recruitment, retention and development of school principals. Paris: UNESCO/IIEP, pp. 19-30. Available at : http://unesdoc.unesco.org/images/0014/0x1409/140987e.pdf

- Torres, R.M. 1999. “The New role of the teacher: what teacher education model for what education model?” In: Bulletin. Thx Major Project ox Education in Latin America and the Caribbean, 49. p. 37-5x

مقدمة

يعالج هذا القسم مفهوم النوعية والاستراتيجيات التي تساهم في تحسينها، وتعد النقاشات حول هذه المسائل معقدة لسببين على الأقل؛ أولاً: ثمة مجموعة واسعة من العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى مشكلات في النوعية، وقد تطرقت الوحدة التدريبية المرتبطة بتشخيص القطاع إلى الكثير منها، ثانياً: تعتمد الاستراتيجيات الملائمة لتحسين النوعية بشكل كبير على السياق الخاص بكل بلد.

ليس هدفنا بالتالي تغطية جميع الاستراتيجيات المحتملة التي يمكن أن تؤثر في تحسين النوعية وليس من الممكن حالياً أيضاً عرض جميع الاستراتيجيات التي قد تؤدي مباشرة إلى وضع خطة لقطاع التعليم. كما وأنه بالكاد أن تلقي العديد من العوامل المهمة- مثل الكتب المدرسية والمباني والمكتبات المدرسية- أي اهتمام، ولا يعود ذلك لكونها غير مهمة بل لأن القسم سيركز أكثر على مسائل تستحق اهتماماً خاصاً في المناقشات الحالية حول تحسين النوعية. وسيكون على كل فريق التفكير في مدى ارتباط الاستراتيجيات المعروضة هنا بسياق بلده الخاص.

الفصل1. مفهوم النوعية والعوامل المؤثرة فيها

على مر العقود الماضية، أبدى المجتمع الدولي المزيد من الاهتمام بنوعية التعليم الذي أصبح يعترف به الآن كضرورة لتحقيق أهداف الألفية للتنمية والتعليم للجميع، وفي العام 2000 أقر إطار عمل داكار بأن نوعية التعليم كانت " في صلب عملية التعليم" (اليونسكو، 2000، ص 17) وكرس الهدف 6 لتحسينها:

الهدف 6: " تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترفاً بها ويمكن قياسها لا سيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية".

وقد صمم الفصل 1 لمساعدتك على استيعاب مفهوم النوعية وأبعاده المختلفة خاصة من خلال تحليل نموذجين سيقدمان لك أدناه.

1-1. مفهوم النوعية

ما من تعريف موحد للنوعية

لا يوجد تعريف موحد لنوعية التعليم المدرسي. نجد في الأدبيات مجموعة متنوعة من البيانات النوعية التي تشير إما إلى المدخلات وإما إلى العمليات أو المخرجات أو الأبعاد الثلاثة في آن واحد، ولتوضيح هذا التعقيد بإمكاننا إعطاء أربعة تعريفات جميعها صالحة بالقدر نفسه لـ" المدرسة الجيدة":

<u>في ما يتعلق بالمدخلات</u>

مثلاً المدرسة الجيدة هي مدرسة تضم معلمين مؤهلين وتجهيزات جيدة.

<u>في ما يتعلق بالعمليات</u>

مثلاً المدرسة الجيدة هي مدرسة يتوافر فيها الانضباط وبيئة تعليم وتعلم جيدة.

في ما يتعلق بالنتائج

مثلاً المدرسة الجيدة هي التي تتخطى نتائجها المعدل في الامتحانات.

في ما يتعلق بالمخرجات

مثلاً المدرسة الجيدة هي التي يتمتع خريجـوها بقيم إيجابية تمكنهم من إيجاد عمل لهم بسهولة.

لدى كل من هذه التعريفات الأربعة للمدرسة الجيدة قيمتها، لكن التعريف المرتبط مباشرة بالنتائج هو ربما الأكثر شيوعاً. هذا هو التعريف الذي يشير إليه المنتفعون من الخدمات التعليمية (الأهل) غالباً حين يتحدثون عن مدرسة جيدة وأكثر التعريفات التي ينظرون إليها حين يختارون مدرسة لأطفالهم.

غالباً ما تكون الطريقة الوحيدة لقياس النتائج استخدام علامات امتحان الطلبة أو أدائهم في الاختبارات، هذا المؤشر مشترك وهو المستخدم للقيام بمقارنات لنوعية التعليم الوطني بين دول مختلفة وبين كيانات شبه وطنية و/ أو مدارس داخل البلاد.

غير أنه ثمة نتائج أخرى لا تغطيها الامتحانات مثل اكتساب المهارات والقيم والأنماط السلوكية والمهارات العملية والمعرفة، لكن للأسف يصعب كثيراً قياس هذه الأنواع من النتائج ولهذا يتم التغاضي عنها بسهولة. ولكن هل المدرسة التي تركز حصرياً على نيل نتائج جيدة في الاختبارات والامتحانات الوطنية هي بالضرورة مدرسة ذات نوعية جيدة.

أضف إلى ذلك أننا حتى لو قبلنا بحصر تقييم النوعية بقياس التحصيل العلمي، هل يمكننا القول إن المدرسة التي تحرز نتائج تحصيل عالية هي بالضرورة "أفضل" من مدرسة أخرى ذات نتائج أدنى؟ فيما قد يكون هذا صحيحاً بالمطلق إلا أنه قد لا يصح عند الأخذ بعين الاعتبار القيمة المضافة إلى المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل التلميذ في هاتين المدرستين. مثلاً، قدر يرجع سبب كون طلبة المدرسة ذات التحصيل العلمي العالي يتمتعون بمستوى دراسي قوي عند دخولهم المدرسة إلى أنهم يأتون من خلفية اجتماعية/ اقتصادية ممتازة.

وهنا يأتي دور **فكرة الفاعلية**؛ تعد المدرسة فاعلة عندما يكون معدل تحصيل الطلبة أعلى من المتوقع نظراً إلى خلفياتهم والمحيط الذي يعيشون فيه. ففي بعض البلدان، وضعت مؤشرات لفاعلية المدرسة، وترتكز على احتساب الفارق بين معدل نتيجة التحصيل الفعلية والنتيجة التي كان بالإمكان إحرازها بالنظر إلى خصائص الطلبة والظروف المحيطة بالمدرسة والتي يصعب تغييرها. هذه الاعتبارات تجعل الحسابات معقدة جداً كما وانها تتطلب قاعدة بيانات غاية في الدقة حول بيئة المدرسة وخلفية الطلبة وغيرها بشرط أن تكون غاية في الدقة، وهنا تأتي القيمة المضافة نتيجة للطريقة التي استُخدمت فيها موارد المدرسة المادية والبشرية، ما يعيدنا إلى البعدين السابقين للمدخلات والعمليات.

ختاماً، **تعد نوعية التعليم مفهوماً متعدد الأبعاد** مؤلفاً من أربعة أبعاد مترابطة: نوعية الموارد البشرية والمادية المتوافرة (مدخلات) ونوعية الإدارة وعمليات التعليم والتعلم الجارية (عمليات) والمخرجات وتأثير المدرسة في مستقبل الطلبة (نتائج outcome).

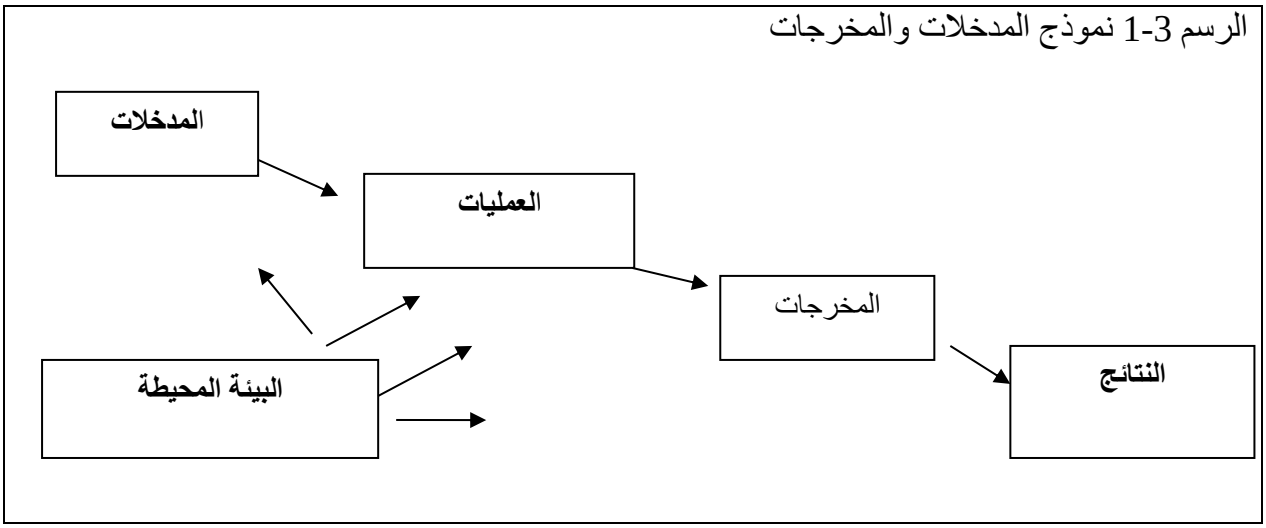
ولكن تكمن المشكلة في أننا لا نعرف جيداً كيفية تفاعل هذه الأبعاد مع بعضها البعض في الواقع، غير أننا نعرف أنه في أي حال لا يكون أبداً تأثير مدخل محدد أو عامل مرتبط بعملية ما مباشراً على النتائج. كما أن الزيادة في عدد الكتب المدرسية لن تحسن من نتائج الامتحانات بشكل مباشر بل سيكون ذلك رهناً بتوافر المدخلات الأخرى ونوعيتها وطريقة استخدامها مع باقي المدخلات ضمن عملية التعليم والتعلم. كما أنه في حال أدت الزيادة في عدد الكتب المدرسية إلى نتائج امتحانات أفضل فلن يستمر ذلك سوى إلى حد معين تصبح بعدها أية زيادة إضافية ذات مفعول عكسي.

نظراً لهذا التعقيد في العلاقة بين المتغيرات، يصعب فهم أي من عوامل المدخلات والعمليات التي بإمكاننا التلاعب بها وكيفية القيام بذلك بغية تحسين نوعية مدارسنا. كما أن النماذج التي تسلط الضوء على أبعاد مختلفة من نوعية التعليم تسهّل فهم هذا المفهوم المعقد.

تحليل النوعية من خلال نموذج

سبق أن قدمنا إطار عمل تحليلي لتحليل نوعية التعليم في الوحدة الثالثة حول تخطيط القطاع التربوي. يمثل الرسم 3-1 نموذجاً للتذكير بالعوامل المختلفة التي تؤثر في النوعية. وفقاً لنموذج المدخلات والمخرجات هذا، تعتمد نوعية التعليم على التفاعل بين المدخلات والعمليات والمخرجات والنتائج والتي تحددها جميعها البيئة المحيطة.

الرسم 3-1 نموذج المدخلات والمخرجات



أسئلة للتفكير الفردي:

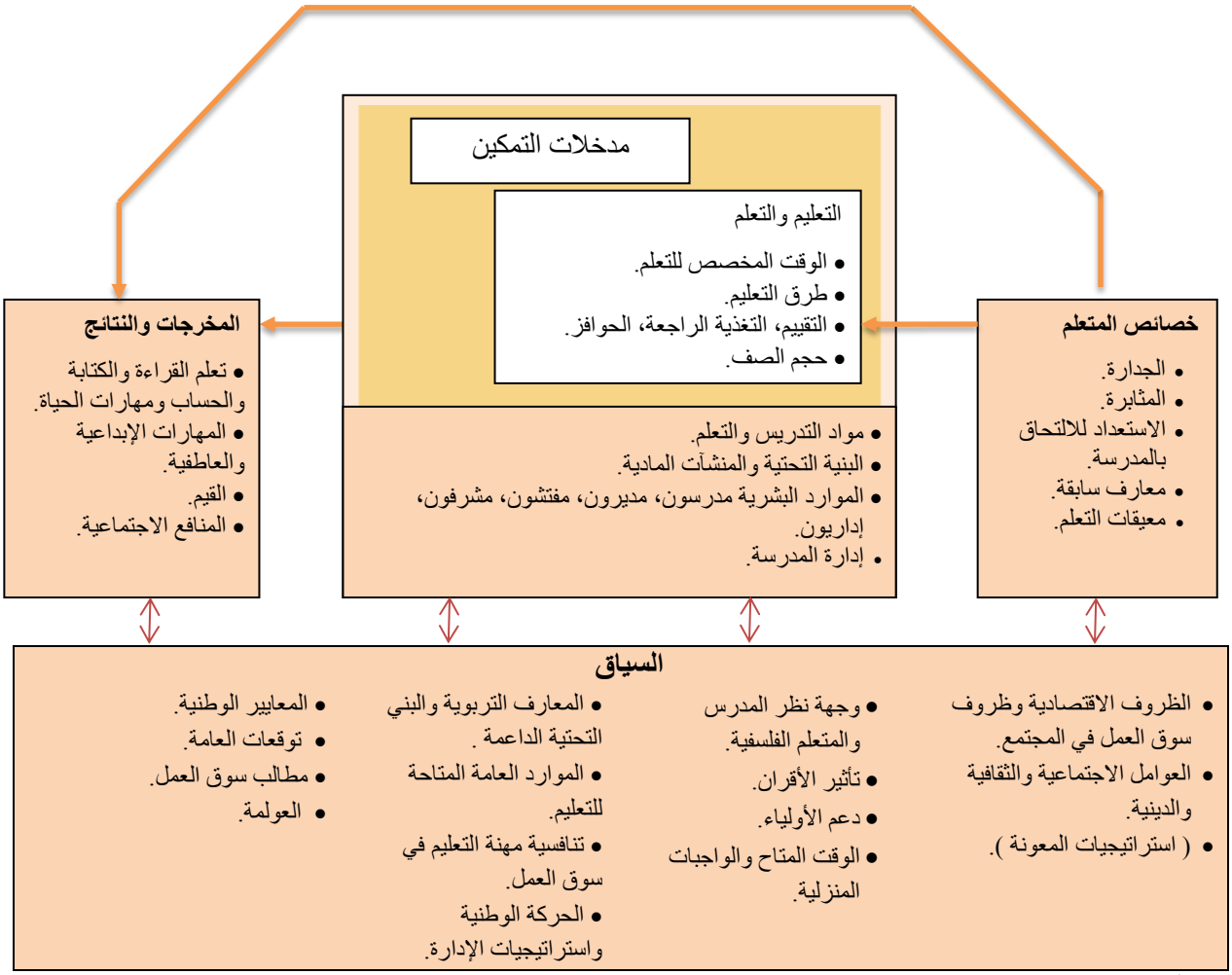
أنظر إلى الرسم 3-1، هل يمكنك تعداد بعض العوامل التي يمكن ادراجها في كل من مجموعات العوامل الخمس (المدخلات والعمليات والمخرجات والنتائج والبيئة المحيطة) ؟ بعدئذ، يمكنك مقارنة ذلك مع ما سيعرض في المقاطع التالية.

قد تتضمن العوامل المحددة في الرسم 3-1 (المدخلات والعمليات والمخرجات والنتائج والبيئة المحيطة) ما يلي:

- المدخلات: مبان وتجهيزات ومعلمون وطلبة ومناهج وكتب مدرسية ومعينات تعليمية.
- العمليات: العمليات التربوية والعلاقات بين المعلمين والتفاعل بين الأهل والمعلمين والعمليات الإدارية.
- النتائج (results) : المعرفة المكتسبة ونتائج الامتحانات.
- النواتج أو المخرجات (outcome): السلوكات والقيم والنجاح في سوق العمل والأثر في التنمية الاجتماعية.
- البيئة المحيطة: الإطار الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي.

كما حضرت اليونيسكو إطار عمل آخر أكثر شمولاً وتفصيلاً من الذي عُرض في الرسم البياني 3-1 (راجع الرسم 3-2)

الرسم 3-2 إطار عمل شامل لفهم نوعية التعليم



المصدر: اليونسكو 36: 2004.

أسئلة للتفكير الفردي:

يود البلد س تحسين نوعية نظامه التعليمي، وبالتالي قرر استثمار جميع موارده المتوافرة في مشروع كبير للكتاب المدرسي، ينص فقط على إعداد الكتب المدرسية وتوزيعها. ما هو برأيك خطر استثمار جميع الموارد في مثل هذا المشروع الواحد الكبير؟ هل تعتقد أن هذا المشروع يجب أن يترافق مع خطوات إضافية؟

لا تشكل هذه النماذج أطر عمل تحليلية فحسب، بل يمكن أيضاً استخدامها كأدوات لتحديد العوامل المختلفة ومجموعة عوامل أخرى يجب اخذها بعين الاعتبار عند بلورة الاستراتيجيات لتحسين نوعية التعليم.

2-1 دراسات حول العوامل المؤثرة في النوعية

تؤثر مجموعة كبيرة من العوامل في نوعية التعليم، كما أشرنا إلى ذلك في أطر العمل أعلاه، وقد أجريت الكثير من الدراسات لتحديد أكثر العوامل تأثيراً في هذا الصدد، وبالتالي وضع الاستراتيجيات المطلوبة لتحسين نوعية التعليم. يمكن جمع هذه الدراسات، مع بعض التبسيط، في مدرستين فكريتين مختلفتين:

- دراسات حول فاعلية المدارس وتضم عدد كبير من الدراسات الكمية، مثلاً اختبارات التحصيل لدى عينات من الطلبة والتي تهدف إلى تحديد العوامل التي تؤثر بشكل كبير في التحصيل العلمي.
- دراسات حول تحسين المدارس وتضم دراسات حالة تصف عملية تحسين النوعية في بعض المدارس المحددة وتحللها. وتهدف إلى تحسين فهم العمليات داخل المدارس والعلاقة مع الجهات المؤثرة خارج المدرسة، إذ أنها حتماً تلعب دوراً اساسياً في تحسين نوعية المدارس.

إذاً، يمكن تلخيص العبر الأساسية لهذه الدراسات في النقاط التالية:

- لا يمكن لعامل منفرد أو بضعة عوامل منعزلة أن تحدث فرقاً: فالنظام التربوي والعملية التعليمية معقدتان ويجب تحسينهما من خلال سلسلة من العوامل المحددة.
- العلاقات بين المدخلات والنتائج ليست مباشرة أو خطية: وبالتالي، لن يترجم توفير المزيد من الكتب المدرسية مباشرة إلى تعليم أفضل، إذ يجب أن يستخدم المعلم الكتب بشكل مناسب في جو صفي محفّز.
- تعتبر العمليات أهم من المدخلات: فالطرق التي يتفاعل فيها الطلبة والمعلمون والأهل والطرق التي يستخدمون فيها الموارد المتوافرة أهم بكثير من مجرد توافرها.
- يعد أداء المعلم محوراً للنوعية: فلا يزال المعلم اللاعب الأهم.
- عمل المدرسة له تأثير قوي على النوعية (راجع الفصل 3 لمزيد من التفاصيل).

ختاماً، تعتمد نوعية التعليم على أبعاد عدة مترابطة ومتفاعلة، وما من تعريف موحّد لهذا المفهوم المعقد الذي يعتمد على الاهتمام الأساسي ووجهة نظر التحليل.

الفصل 2.تحسين فاعلية المعلمين

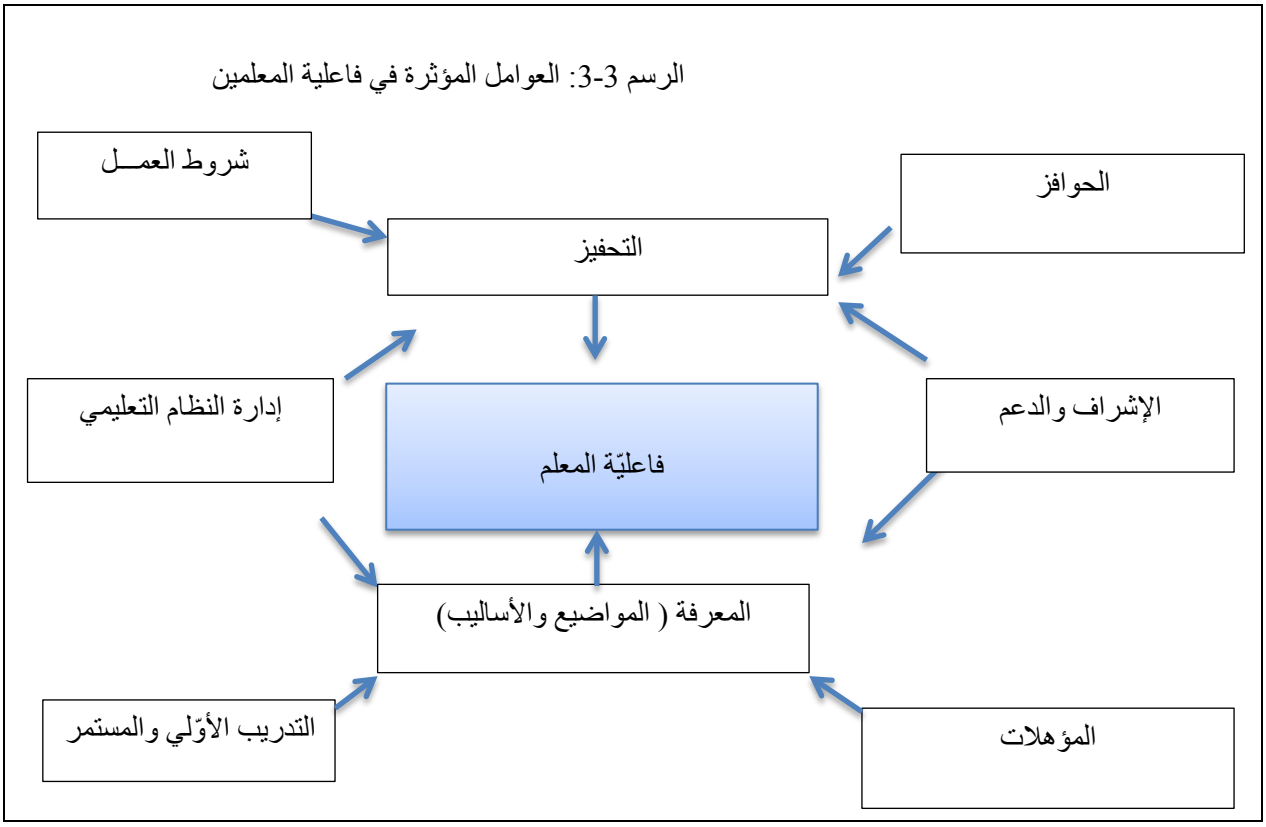
كما ذكر في الفصل 1، تعتمد نوعية التعليم على مجموعة واسعة من العوامل، غير أنه ثمة لاعب واحد في صلب هذه العلمية هو المعلم. بالفعل، في الدول النامية، حيث تنعدم أحياناً الكتب المدرسية وحيث لا تكون المنشآت دائما بحالة جيدة وحيث يستطيع قلة من الطلبة الحصول على موارد تعليمية تعلمية متعددة وحيث

لا يكون الأهل متعلمين بما يكفي لمتابعة أولادهم ودعمهم، يؤدي المعلمون دوراً أساسياً. ونظراً لكونهم في الغالب من الكبار والأقل من حيث مستوى التعليم في القرية، يتعدى دورهم التعليم ويمتد إلى تربية الشباب ودمجهم في المجتمع.

لذا من الضروري زيادة فاعلية المعلمين للمساهمة في تحسين نوعية التعليم. كما يظهر في الرسم 3-3، يؤثر عاملان في هذا الصدد: معرفة المعلم وتحفيزه.

سيتطرق القسم 2 على التوالي إلى استراتيجيات يمكن أن تؤثر في هذين العاملين مع إعطاء اهتمام خاص أولاً لتدريب المعلمين وإعدادهم[7].

الرسم 3-3: العوامل المؤثرة في فاعلية المعلمين



1-2 إعداد المعلمين

تركز المقاطع التالية على الحاجة إلى إعداد المعلمين. تبدأ بتوضيح المصطلحات ويتبعها تطرق لبعض نقاط الضعف بالإضافة إلى الممارسات السليمة التي تم تطويرها في هذا الإطار.

ثمة فوارق هامة في إعداد معلمي الصفوف الابتدائية والثانوية وتراعى خصوصية الدولة في ذلك، وتتضمن مستوى التوظيف والأهمية النسبية للتدريب قبل الخدمة وإثناءها. في هذا القسم، لن نعير اهتماماً كبيراً لهذا التمييز وستركز على النقاط التي تطبّق على جميع معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية.

[7] نفسّر في الحلقة التالية ما نعتبره الفرق بين إعداد المعلمين وتدريبهم.

المصطلحات

تستخدم مصطلحات عدة للإشارة إلى تنمية قدرات المعلمين. سنستخدم التعاريف التالية:

- **إعداد المعلمين:** يشير إلى برامج تدريبية محددة (قبل الخدمة وخلال الفترة التمهيدية وأثناء الخدمة) موجهة بشكل أساسي نحو اكتساب معرف ومهارات واتجاهات محددة.
- **تدريب المعلمين**: يرتبط بسلسلة منظمة ومستدامة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تعزيز التزام المعلمين ومهاراتهم.
- **التطور المهني للمعلمين**: ويتألف من سلسلة من السياسات والاستراتيجيات والأنشطة التي تؤدي إلى تعزيز مهنية المعلمين وأوضاعهم(التنمية المهنية الذاتية والمستدامة).

لن نقوم هنا بالتمييز بين تدريب المعلمين قبل الخدمة وإثناءها، باعتبار أن النظام التربوي الفعال للمعلمين يجمع بين التدريب قبل الخدمة وإثناءها في حزمة واحدة متوازنة ومتناغمة يكن أن يطلق عليها " إعداد المعلمين".

الحاجة إلى إعداد المعلمين

لطالما كان إعداد المعلمين مهماً لكنه أصبح الآن أكثر إلحاحاً لأسباب عدة، ويتم الآن توظيف معلمين أكثر فأكثر للاستجابة للتزايد في معدلات الالتحاق، وقد يكون من بين هؤلاء المقبولين معلمون ذوو مؤهلات أدنى وخبرة أقل في مجال التعليم، وهم يحتاجون بالتالي للتدريب والدعم القوي لإنجاز مهامهم. يحصل هذا في بيئة سريعة التغيرات تتميز بمنافسة شاملة تتطلب التكييف المستمر لما يتم تعليمه في المدارس لإكساب الطلبة القدرة على المنافسة واحتلال مكانة في المجتمع. في سياق مماثل، يتعرض المعلمون- الذين يعتبرون أداة أساسية للتغيير- لضغوط كبيرة ومتزايدة، وقد جعل هذا الحاجة إلى إعداد جيد للمعلمين أكثر إلحاحاً.

بعض نقاط الضعف في الإعداد الحالي للمعلمين

لم يؤدِ التوفير المتزايد لبرامج إعداد المعلمين بشكل منهجي إلى تعلم أفضل، ويمكن تبرير ذلك بنقاط الضعف الحالية في توفيره والمرتبطة بمسائل تنظيمية وتربوية (كريغ وآخرون؛ توريس، 1999):

- **المسائل التنظيمية :**
  - قصور في الرؤية الشمولية للعديد من الأنشطة خاصة تلك التي تنفذ لمرة واحدة.
  - عدم إيلاء اهتمام كبير للمتابعة وفرص التعلم الذاتي والمستمر.
  - قلة الدمج بين النظرية والممارسة الخاضعة للإشراف
  - قلة عمليات التقييم خاصة على مستوى التطبيق
  - عدم وجود ارتباط متين بين الإشراف والدعم
  - عدم تمتع المعلمين بالاستقلالية الذاتية والسلطة لتغيير ممارساتهم

- **المسائل التربوية:**
  - عدم ارتكاز المضمون بشكل كافٍ على احتياجات المعلمين
  - تدريس التربية بشكل نظري
  - وجود تضارب بين الممارسات التعليمية التي يتم تطبيقها في معاهد تدريب المعلمين والممارسات التعليمية التي يتم تلقينها لمعلّمي المستقبل.
  - وجود نقص في الاهتمام بالسياق وبالفروق في الظروف.

بعض مبادئ الممارسة السليمة

يمكن تطوير بعض مبادئ الممارسات السليمة لمعالجة نقاط الضعف التنظيمية والتربوية هذه:

- **المبادئ التنظيمية:**
  - وضع حزمة متكاملة من البرامج الموجهة لإعداد المعلمين، مثلاً دمج تدريب قبل الخدمة والتدريب التمهيدي والتدريب أثناء الخدمة والدعم التربوي والإشراف.
  - إيجاد توازن بين التعلم خارج المدرسة والممارسة داخل قاعة الصف والنقاش ضمن الهيئة التعليمية.
  - تطوير المشورة والرصد والدعم المستمر.
  - إعطاء المزيد من الاستقلالية الذاتية للمعلمين في تقرير تدريبهم وإعدادهم الخاص (التخطيط التشاركي).
  - ربط الترقية بالمشاركة في التدريب والنجاح فيه.

- **المبادئ التربوية(للإعداد أثناء الخدمة):**
  - اعتبار المعلم "ممارساً تأملياً" (الملمون ممارسون: وظيفتهم اليومية هي التعليم وهم أيضاً قادرون على التفكير في عملهم وفي طرق تحسين ممارستهم).
  - وجوب تقييم متطلبات المعلمين
  - أخذ خلفية المعلمين بعين الاعتبار: بناءً على ما يعرفونه / يقومون به أصلاً وربما الحاجة إلى تجاهل بعض الأمور التي تعلموها.
  - أخذ بيئة قاعة التدريس وسياق المدرسة بعين الاعتبار.
  - تنويع الأنشطة
  - تعزيز التعلم من الزملاء والمواجهة المبدعة، مثلاً استخدام قصص وصفية ملموسة وصالحة.
  - ضمان تطبيق فوري في قاعة التدريس.

تحسين إعداد المعلمين: تحديد استراتيجيات لخطة القطاع التربوي

تم تطوير ممارسات مثير للاهتمام في دول مختلفة لتحسين إعداد المعلمين وبإمكان معظمها زيادة تحفيز المعلمين في الوقت نفسه كما سنرى في الفصل 3 من هذا القسم.

فيما يلي استعراض لأمثلة من هذه الاستراتيجيات ولكنها ليست شاملة. عند النظر في هذه الاستراتيجيات، يعطى اهتمام للمعيار الأساسي الذي نوقش في القسم 1 من الفصل 3 من هذه الوحدة التدريبية، لتقييم مدى إمكانية إدخالها في خطة القطاع التربوي، مع أن الأمر يعتمد على سياق كل دولة، بالإضافة للتحديات الممكنة المرتبطة بإعداد المعلمين والتي حُددت في تخطيط القطاع التربوي.

- مجموعات المعلمين ضمن المدرسة: يعمل المعلمون معاً كمجموعة ضمن مدرسة ما على مشروع محدد، أحياناً مع مدرّس من الخارج. يمكن أن تتضمن هذه المشاريع العمل على الموضوع نفسه أو على مشكلة جرى رصدها في المدرسة ، وقد طوّرت مبادرات مماثلة في دول مختلفة بما فيها اليابان.

  تعد مثل هذه الاستراتيجية مقبولة الكلفة. أما في ما يتعلق بجدواها واستمراريتها، فهما تتطلبان بعض القيادة على مستوى المدرسة لجعل المعلمين يتعاونون معاً على مشروع محدد، بالإضافة إلى بعض المرونة في الجدول الزمني للمعلمين وسيتطلب نجاح استراتيجية مماثلة توعية مدراء المدارس. حين تتضمن الاستراتيجية التعويل على تربويين من الخارج، يصبح الأمر حتماً أكثر كلفة إلى حد ما ويكون من المهم أن يعمل هؤلاء "الموظفون الخارجيون" معاً مع باقي الموظفين الخارجيين والمستشارين التربويين. وبإمكان هؤلاء الأشخاص أن يعطوا العديد من الأفكار الجيدة والنصائح المفيدة.

- الوحدات التربوية التي تجمع عدة مدارس: تغطي وحدات مماثلة مدارس عدة تقع في المنطقة نفسها ولديها هدف إداري وتربوي، وهي تسمح للمعلمين والمدراء أن يجتمعوا في جلسة عادية لمناقشة مسائل تعنيهم، بوجود مستشارين تربويين وبدعم منهم. كما يتم إرسال لائحة بالحضور وتقرير بالجلسة إلى المكتب التربوي في المنطقة قد تساعد رؤساء الوحدات والمستشارين التربويين على تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والمدراء فيعملون على أساسها.

  يترتب على هذه الاستراتيجية بعض الكلفة المرتبطة بنقل المعلمين إلى مكان الاجتماع والتي ينبغي تغطيتها كي لا تشكل عائقاً أمام المعلمين الذين لا يحضرون هذه الدورات. يجب النظر إذاً في القدرة على تحمل كلفتها قبل دمجها في خطة القطاع التربوي. وبإمكان استراتيجية مماثلة أن تساهم في تقليص حجم عمل المشرفين والمستشارين التربويين، إذ بإمكانهم الاجتماع مع معلمين من مدارس عدة في الوقت نفسه.

  غير انها تتطلب استباق الأمر بوضع برامج تدريبية لتلبية حاجات المعلمين والمدراء، ويجب تقييم جدواها وبالتالي استمراريتها في هذا الصدد.

- مشاريع لإحداث تغيير في المدرسة: في عدد متزايد من الدول، يُطلب من المدارس تطوير مشاريع مماثلة حول إمكانية تحسين أدائها من وجهة نظرها. ويهدف هذا الأمر لتحقيق عدة أهداف من بينها تعزيز تفكير المعلمين وتعاونهم.

تتطلب مشاريع تحسين المدرسة موارد لتطبيقها وتخطي العوائق التي رُصدت على مستوى المدرسة. يمكن جمع موارد مماثلة من السلطات المركزية (المنظمات غير الحكومية أحياناً) . لذلك يجب النظر في القدرة على تحمّل كلفة استراتيجية مماثلة واستمراريتها. كما تتطلب هذه الاستراتيجية تقديم الدعم للفاعلين على مستوى المدرسة لمساعدتهم على تحديد التحديات على مستوى المدارس والاستراتيجيات لتخطيها، وقد تكون مثل هذه مهمة مسؤولية المكتب التربوي في المنطقة والمشرفين مع أنهم ربما مثقلون بمسؤوليات أخرى او قد لا يملكون الموارد (البشرية والمادية) لتقديم دعم مماثل للمدارس. وبالتالي، يمكن التفكير في جهة فاعلة إضافية لتضطلع بهذه المسؤولية، غير انه يجب توضيح علاقة السلطة التي تربطها بالمكتب التربوي في المنطقة والمدارس، ويجب الاهتمام بتنسيق العمل جيداً مع المشرفين، لكن هذا يفرض بعض التكاليف لذلك يجب النظر في جدوى استراتيجية مماثلة.

- مراكز المصادر: مركز المصادر هو هيكلية محددة تتمتع بطاقمها الخاص، وتتضمن أنشطة توفير مواد للمعلمين كما قد تتضمن استراتيجيات دعم استباقية أكثر مثل التدريب أثناء الخدمة. ويتألف عملاؤه من معلمين ومدارس من المنطقة المجاورة.

تؤمّن مراكز المصادر وصول المعلمين والمدراء إلى الموارد التي تساعد في تحسين ممارساتهم بالإضافة إلى التدريب في المركز أو في المدارس. وتتيح مراكز المصادر لمعلمين من مدارس مختلفة الاجتماع والمناقشة مع بعضهم البعض. ولكن يبدو أن تأثيرها ضئيل في المعلمين. فبالفعل، لا تزور سوى أقلية من المعلمين المركز بانتظام ونادراً ما تستخدم المعلومات المكتسبة من هذه الدروس أو المواد التي تم تطويرها في المدارس، كما لا تضم المراكز عدداً كافياً من الموظفين للقيام بزيارات منتظمة للمدارس ضمن مهامهم. وقد يكون الحل في الحد من عدد المدارس والمعلمين في المركز. يجب كذلك تقييم الموارد (البشرية والمادية) التي تتطلب إنشاء مراكز مماثلة وتوظيف فريق عمل المركز بغية التأكد من القدرة على تحمل كلفة استراتيجية مماثلة واستمراريتها وجدواها.

نورد هنا بضعة أمثلة يمكن تحديدها لتحسين إعداد المعلمين في بلد ما. من المهم الأخذ بعين الاعتبار اعتماد خيار الاستراتيجيات التي سيتم إدماجها في الخطة على تحليل كل من الاستحسان الذي تلقاه والكلفة والجدوى والاستمرارية، بالإضافة إلى النظر في أثرها المحتمل في تحسين إعداد المعلمين.

أسئلة للتفكير الفردي :

هل ستكون هذه الاستراتيجيات مفيدة في نوفانيا، نظراً للتحديات التي حُددت في تشخيص القطاع التربوي؟

أي نوع من الاستراتيجيات يمكن اعتماده لتحسين إعداد معلمي الصفوف الثانوية في نوفانيا؟ ناقش القدرة على تحمّل كلفتها وجدواها واستمراريتها بحسب ما ورد في القسم 1، الفصل 3.

2-2. تحفيز المعلمين والاحتفاظ بهم

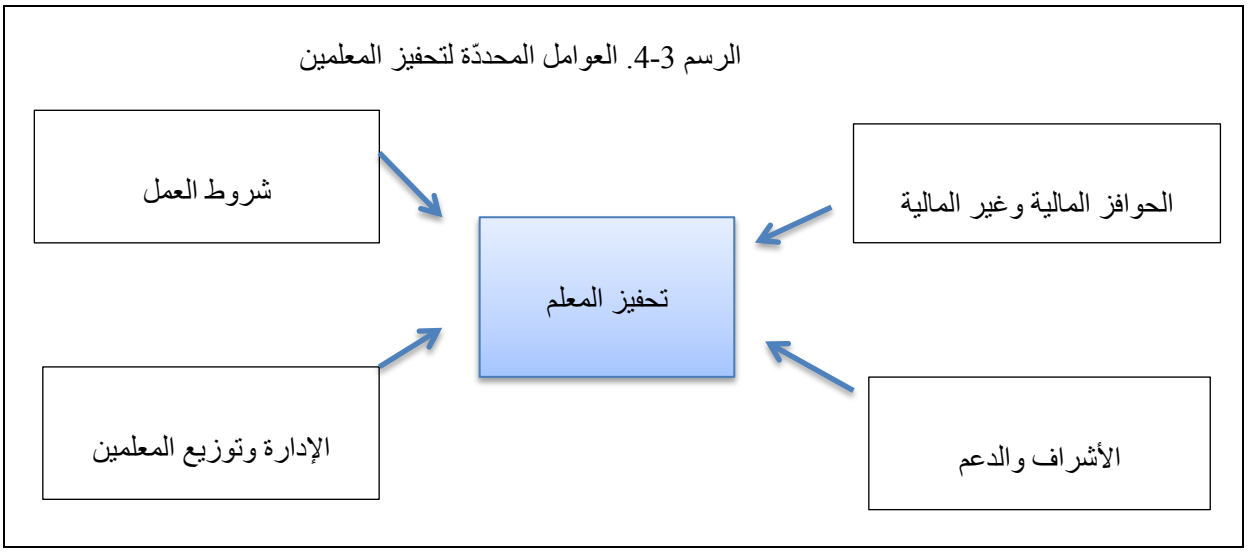
شدّد القسم السابق على الحاجة إلى تمتع المعلمين بالمهارات والمعرفة اللازمة التي يوفرها إعداد المعلمين. غير أنه من الضروري أيضاً التطرّق إلى تحفيز المعلمين والاحتفاظ بهم عند التفكير في استراتيجيات لتعزيز نوعية المعلمين وفاعليتهم. يعد المعلمون في صلب العملية التعليمية وهم عامل اساسي في نوعية التعليم: لذا من الضروري تحفيز الأكثر كفاءة من بينهم للبقاء في المهنة.

يمكن ان تؤثر عوامل أربعة أساسية في تحفيز المعلمين كما يظهر في الرسم 3-4:

- الحوافز المالية وغير المالية
- شروط العمل
- الإدارة والتوزيع
- الإشراف والدعم

ستركز الفقرات التالية على العوامل الثلاثة الأولى. ويعتبر تطوير سلم مهني محفّز للمعلمين كإحدى الاستراتيجيات المرتبطة بالإدارة والتوزيع المطروحة في الفقرة التالية.

الرسم 3-4. العوامل المحدّدة لتحفيز المعلمين



الحوافز المالية وغير المالية

<u>الأجور</u>

تعتبر الأجور محفزاً أساسياً لجذب أشخاص مؤهلين إلى مهنة التعليم واستبقائهم فيها بعد توظفهم. في معظم الدول، تحدد الأجور عند دخول المهنة وتعتمد على مستوى الكفاءة. تؤخذ الخبرة المهنية (عدد سنوات التعليم) عادة بعين الاعتبار لكي تتطور الأجور خلال المهنة. في بعض الحالات، تزداد الأجور مع زيادة المؤهلات.

يختلف تطور الأجور خلال المهنة التعليمية في الدول المختلفة:

1) في بعض الدول (مثل كوريا وسويسرا)، تبدأ الأجور منخفضة نسبياً لكنها ترتفع بثبات على مدى طويل، مع بلوغ القمة في نهاية المسيرة المهنية. يساهم هذا الخيار في استبقاء المعلمين ولكن قد لا يكون جذاباً كفاية بالنسبة إلى الأشخاص غير المتأكدين من أنهم يودون أي يبقوا معلمين مدى الحياة.
2) في دول أخرى (الدنمارك وإنكلترا وفنلندا وهنغاريا)، تكون الأجور عند البداية مرتفعة نسبياً وترتفع بسرعة، لكن سلم الرواتب قصير ويبلغ معظم المعلمين نقطة ثبات الراتب مبكرا. وهذا الأمر قد يجعل المهنة أكثر جاذبية ولكنه لا يسهل الاحتفاظ بالمعلمين.

لذلك، من الضروري إيجاد توازن بين هذين النوعين من الاستراتيجيات.

وفي العديد من الدول، لا ينسجم أجر المعلمين مع أجور مهن مشابهة بسبب الأزمة في المالية العامة. حاولت بعض الحكومات الاستجابة لمطالب المعلمين عبر زيادة الرواتب، ولكن نادراً ما أدى هذا إلى تحسن فوري في أداء المعلمين. قد يبدو ذلك مفاجئاً لأن الأجر المنخفض هو مصدر شكوى متكرر في صفوف المعلمين ويشكل في العديد من الدول مشكلة واضحة.

تتعدد أسباب انخفاض تأثير زيادة أجور المعلمين، أولاً، تكون الزيادة منخفضة نسبياً ويعتبرها المعلمون أمراً تدين لهم به الحكومات على أي حال نظراً لمستوى أجورهم المنخفض، وثانياً، نادراً ما تكون الزيادة في الأجر مشروطة بتغيير في أسلوب التعليم وطرقه. وعند منح الزيادة لجميع المعلمين، يسود بعض الشعور بأنهم لا يستحقونها أو أن ممارساتهم التعليمية الحالية تستوجب التحسين. وأخيراً، قلما تترافق الزيادة في أجور المعلمين اجراءات (مثل برامج التدريب) تهدف إلى تحسين أدائهم.

لذلك، يجب عدم النظر إلى الزيادة في الأجور على أنها الحل الوحيد لزيادة تحفيز المعلمين إذ ثمة خيارات أخرى سيتم التطرق إليها الآن:

حوافز مالية وغير مالية أخرى

في العديد من الدول يصعب اعتماد زيادات ملموسة في الأجور نظراً لارتفاع نسبة المعلمين العاملين في الخدمة العامة والعوائق المرتبطة بأعباء الأجور في القطاع العام. غير أنه يمكن لحوافز مالية وغير مالية أخرى أن تسهم في تحفيز المعلمين:

- يمكن لنشاطات محددة يقوم بها المعلم أن تؤدي إلى زيادة في الأجر على غرار ما يلي:
  - ساعات تدريس إضافية في مدارس ذات دوامين على سبيل المثال أو انخراط المعلمين في أنشطة غير صفية
  - تعليم طلبة ذوي احتياجات خاصة
  - مهام إدارية يمكن تأديتها إلى جانب الواجبات التعليمية

- قد ينال المعلمون أيضاً زيادات عينية على الأجور مثل السكن المجاني أو المدعوم.
- في العديد من الدول مُنحت عوائد محددة للمهنة التعليمية مثل الإجازة المرضية وإجازة الأمومة والضمان الصحي وتقاعد الشيخوخة.
- في العديد من الحالات يؤخذ الوضع العائلي للمعلم أيضاً بعين الاعتبار عند منح حوافز مماثلة.

سلم مهني محفّز

غالباً ما يشتكي المعلمون من نقص في الفرص المهنية في مهنة التعليم. ويساهم هذا بشكل كبير في النقص في ضعف جاذبية المهنة في عدة دول، بالإضافة إلى التحفيز الضعيف للمعلمين الذين قد يرغبون في البحث عن عمل في قطاع آخر. ومن هنا تبرز ضرورة محاولة تطوير سلم مهني جذاب للمعلمين.

تطوير سلم مهني محفّز للمعلمين

يتبادر إلى الذهن المراتب (الرتب) التالية في التطور المهني مع مراعاة خصوصية الدولة في ذلك:

- معلم مبتدئ
- معلم

- معلم صف
- رئيس صف، رئيس قسم
- كبير المعلمين
- مدير مجموعة راعى خصوصية

وثمة فوائد عديدة في حال انفتاح المهن وتنوعها تؤدي إلى:

- يتم الاعتراف بالمعلمين المؤهلين وتحفيزهم
- يتم استبقاء المعلمين الأفضل في المهنة
- يُعزز التفاعل بين المعلمين
- يعاد تنظيم شبكة المدارس لكي يدعم المعلمون الأكثر كفاءة وخبرة زملاءهم المبتدئين

ظروف العمل والمشاركة في إدارة المدرسة

تساهم ظروف العمل السيئة بشكل كبير في ضعف التزام المعلمين لثلاثة أسباب رئيسة:

- في العديد من الدول يكون العبء التعليمي للمعلمين ثقيلاً بسبب التزايد في معدلات الالتحاق والموارد غير الكافية.
  تعترض المشكلات المعلمين بشكل خاص في المناطق النائية والمدارس الصغيرة حيث عليهم أداء مهام كثيرة إلى جانب واجباتهم التعليمية (الانخراط في أنشطة لا صفية ومهام إدارية).
- النقص في الموارد (النقص في الأدراج والمقاعد للطلبة وفي الكهرباء و/أو المياه الجارية والأدوات التعليمية العلمية) بالإضافة إلى النقص في الدعم من قبل الإدارة والمدرسة.
  يشعر العديد من المعلمين بالعزلة: وينطبق هذا على المعلمين في المناطق النائية ولكن أيضاً على الذين يشعرون بأنهم مظلومون، وهم يتولون حجم عمل هائل مع موارد غير ملائمة.
- ثمة نقص في مشاركة المعلمين في إدارة المدرسة أو في إدارة النظام التربوي بشكل عام:
  تُتخذ قرارات تؤثر في عملهم ولكن لا رأي لهم او مشاركة فيها.

يمكن تطبيق استراتيجيات محددة لتحسين ظروف عمل المعلمين وقد تتضمن ما يلي:

1. قد تمنح إعادة تنظيم وقت التدريس المعلمين المزيد من الوقت للانخراط في أنشطة أخرى مثل إدارة المدرسة وتنمية الاتصال بمؤثرين آخرين (الأهل والمجتمع المحلي والمجتمع المدني والشركاء الخارجيين..) ما قد يساهم في زيادة تحفيزهم.
   تبدو مثل هذه الاستراتيجية في البداية عديدة المنافع على مستوى تحفيز المعلمين بكلفة ادنى. إي أنها تتطلب إعادة النظر في تشاطر المسؤوليات على مستوى المدرسة بين المدير والمعلمين، كما تتطلب بعض القيادة من المدير لإرشاد المعلمين في مهامهم الجديدة، كما ويجب تدريب الجهات المؤثرة ودعمها في هذا السياق ما قد يتطلب بعض التكاليف. ويطرح هذا بعض الأسئلة مثل: من سيكون المسؤول عن تدريب المدراء والمعلمين؟ كم ستكون كلفة

مثل هذه الاستراتيجية؟ لذلك يجب إجراء تحليل محدد لتقييم القدرة على تحمّل كلفة هذه الاستراتيجية واستمراريتها وجدواها.

2. قد يعزّز إدماج المعلمين في إدارة المدرسة من درجة التزامهم تجاهها ويضع حدًا لشعورهم بالعزلة والضعف.

3. قد يساعد تطوير قنوات التفاعل مع معلمين آخرين ضمن المدرسة وخارجها أيضا المعلمين على تبادل خبراتهم مع زملائهم العاملين في بيئة مماثلة، متيحين بذلك مشاركة المشاكل والتحديات والاستراتيجيات الخلاقة.

4. يمكن تعزيز الدعم الذي يوفره المدير ومكتب المنطقة المحلي (مديرية التربية) للمعلمين.

5. يجب تشجيع انخراط الشركاء المحليين- الأهل والمجتمع المحلي- في عمل المدرسة من خلال هيكليات مشابهة لجمعيات الأهل والمعلمين ولجان إدارة المدارس.

أسئلة للتفكير الفردي :

جرت أعلاه مناقشة جدوى الاستراتيجية "1" واستمراريتها والقدرة على تحمّل كلفتها، كما يظهر في الكتابة بالحروف المائلة، وكما حصل في القسم 2-1 في ما يتعلق باستراتيجيات عدة تهدف إلى إعداد المعلمين.

قم بإجراء التقييم نفسه للاستراتيجيات "2" إلى "5" التي تم تحديدها سابقاً.

باختصار، قد تحسّن استراتيجيتان أداء المعلمين:

1) إعداد المعلمين يعتبر أساسياً لتحسين نوعية التعليم، ومن الضروري تطوير حزمة متكاملة لإعداد المعلمين (تدريب قبل الخدمة وتدريب تمهيدي وتدريب أثناء الخدمة ودعم تربوي وإشراف) تتميّز بتوازن جيّد بين التعلم النظري والتطبيقي وتقدّم مشورة منتظمة ودعماً للمعلمين، كما ويجب أن ينخرط المعلمون إلى أقصى حدّ ممكن في تصميم برامج إعداد المعلمين وتطبيقها.

2) تلعب الحوافز المالية دوراً أساسياً في جذب المعلمين المؤهلين واستبقائهم ولكن لا يسهل دوماً تطبيقها إذا تعتمد على المستوى الإجمالي للمالية العامة. كما أنها غير كافية لضمان أداء مناسب من قبل المعلمين وتدور الاستراتيجيات الأساسية لتحفيز المعلمين حول ما يلي:
   - تقييم منتظم للأداء
   - مسؤوليات إدارية
   - فرص مهنية
   - الإشراف والدعم
   - بيئة عمل جيّدة.

الفصل 3. تحسين دور المدرسة

كما ذكر في القسم السابق، يمكن تحقيق تحسين نوعية التعليم من خلال تعزيز كفاءة المعلمين وتحفيزهم. غير أن جميع المعلمين يعملون ضمن مدرسة ويولد التفاعل بين مختلف الشركاء فيه أثراً مهماً على نوعية تلك المدرسة. بعبارة أخرى، لا يكفي تحسين فاعلية معلم واحد أو عدة معلمين بل يجب أن تنظر سياسة تحسين النوعية في تأثر المدارس كوحدة تنظيمية على المعلمين والطلبة. في الواقع، أظهرت الكثير من الدراسات أن طريقة عمل المدرسة له تأثير مهم على أداء المعلمين والتحصيل العلمي للطلبة.

ينظر الفصل 3 في أسباب التركيز مؤخراً على عمل المدرسة بالإضافة إلى انعكاسات السياسة على إدارة النظام التربوي والمدارس.

3-1 لم التركيز على دور المدرسة

أجريت عدة دراسات حول نوعية المدارس وفاعلتيها خلال السنوات الأخيرة، وقد وفرت هذه الدراسات نظرة جدية مثيرة للاهتمام حول العوامل المحددة للنتائج الجيدة. في الوقت عينه، تم استقاء دروس مهمة من الجهود السابقة لتحسين نوعية المدارس في دول مختلفة، وتؤثر ثلاث استنتاجات متكاملة ناتجة عن الدراسات السابقة وتجارب الدول في التفكير الحالي حول تحسين النوعية:

- لا وجود لعامل واحد محدد للنتائج المدرسية، ولا تعود أسباب الاختلافات بين المدارس إلى عامل أو عوامل عدة منعزلة عن بعضها البعض بل على التفاعل المحدد بين الموارد المالية والبشرية والتنظيمية المعنية بالعملية التربوية.

- عموماً تعد متغيرات العمليات (المتغيرات المرتبطة بتنظيم المدرسة وممارساتها) أهم من متغيرات المدخلات (مثل توافر الموارد المالية والبشرية) في تفسير الفروق في نوعية المدارس. ولم يكن لبرامج تحسين النوعية التقليدية التي تركز على توفير كم هائل من البنى التحتية والتجهيزات وتدريب المعلمين وغيرها ضمن النظام سوى تأثير محدود. كما ثمة وعي متزايد حول الأهمية القصوى للعمال المكمّلة التي تهدف صراحة إلى تحسن العمليات التنظيمية والنماط السلوكية على مستويات مختلفة ضمن النظام.

- يعتبر سلوك مدير المدرسة والمعلمين، أي طبيعة علاقتهم مع الطلبة وزملائهم والمجتمع فيصلاً في المدرسة ذات النوعية الجيدة. ليس المعلمون نقطة الاتصال الوحيدة بين موفري الخدمات التعليمية والمنتفعين (الطلبة والأهل) : بل هم أيضاً وسطاء أساسيون تتحقق من خلالهم عملية التعليم/ التعلم في قاعة التدريس. كما يمكن للمدراء من خلال قيادتهم وإدارتهم أن يهيئوا الشروط الضرورية لمدرسة تعمل جيداً.

وبالتالي ، يبدو أنه أيا كانت الاجراءات المتخذة على مستوى النظام فإن التحسين الفعلي للنوعية يعتمد على ما يحصل فعلياً في المدرسة، وفي قاعة التدريس بشكل خاص. كما تعد المدارس نقاط التسليم حيث تجتمع جميع مكونات النظام لتتفاعل وتحدد نوعية علمية التعليم والتعلم.

يقدّم الرسم 3-5 إطار عمل لتحليل دور المدرسة وقد تم تطويره على أساس نتائج الدراسات.

تكمن الفكرة الأساسية وراء إطار العمل هذا في أن العامل المحوري في عمل المدرسة ودورها هو ما يحصل في قاعة التدريس (الصف). ففي هذا المكان تجتمع جميع المدخلات وتؤثر في عملية التعليم والتعليم الجارية. أما طريقة التدريس التي يعتمدها المعلمون وطريقة ادارتهم للوقت ومدى دمجهم للطلبة وإعطائهم الملاحظات، فهي في النهاية ما يحدد نوعية المدرسة. أضف إلى ذلك أن التفاعل اليومي بين المعلمين والطلبة هو أكثر العوامل المحددة والمباشرة لنتائج مدرسة ما.

وكما يظهر في الرسم 3-5، تساهم عدة مدخلات في نوعية عملية التعليم والتعلم

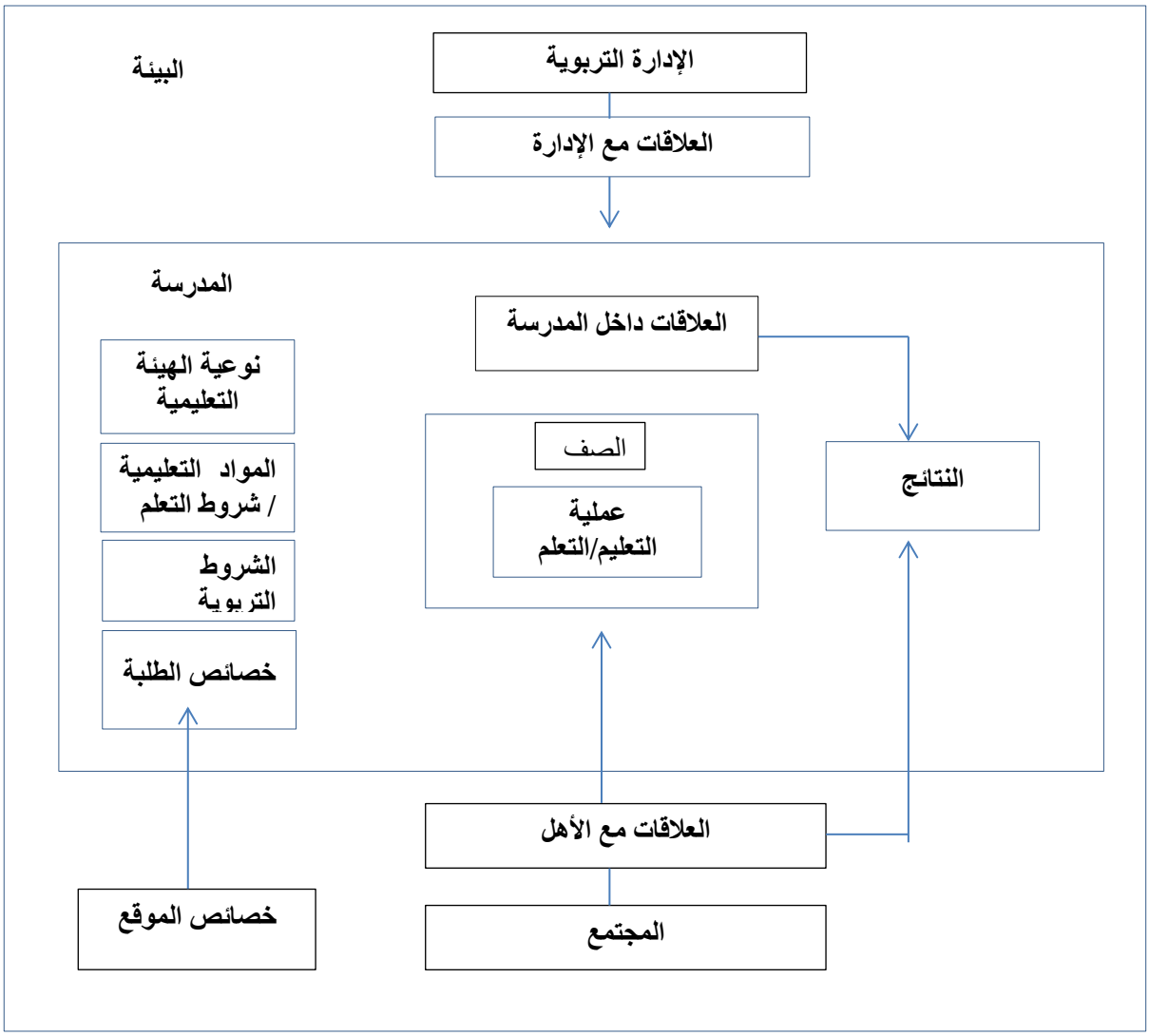
- خصائص المعلمين (توافر المعلمين ونوعيتهم ومستوى تعليمهم وتدريبهم وخبرتهم وكفاءتهم واستقرارهم وظروف عيشهم ومستوى اندماجهم في المجتمع ورضاهم عن وظيفتهم وتحفيزهم).

- ظروف التعليم والتعلم التي تغطي التنظيم التربوي للصفوف/الفصول (صف واحد أو عدة صفوف، ودوام فترة واحدة أو عدة فترات) وحجم الصفوف/الفصول والمنهاج الذي يتم تدريسه ولغة التدريس والوقت المخصص للتعلم وغيرها.

- ظروف التعليم والتعلم المادية، وتشير إلى توافر البنى التحتية المدرسية ونوعيتها والأنواع المختلفة لتجهيزات الصفوف ولوازم الطلاب وكتيبات الإرشاد والأدوات التعليمية للمعلمين وغيرها.

- خصائص الطلبة وخاصة التوزيع حسب الجنس والعمر والوضع الصحي والخلفية الاجتماعية/ الاقتصادية والخلفية الاجتماعية والثقافية.

الرسم 3-5: إطار عمل لتحليل دور المدرسة*



تراعى خصوصية الدولة في اطار عمل دور المدرسة

إلى جانب عوامل المدخلات الأساسية هذه، تتأثر نوعية عملية التعليم والتعلم بشكل أكثر مباشرة بعمليات أخرى، ويكون التشديد هنا على ثلاثة أنواع من التفاعلات المذكورة في ما يلي:

- العلاقات داخل المدرسة: من الواضح أن العامل الأهم هنا هو الدور الذي يلعبه المدير. غير أنه يبدو أن العلاقات النظامية والعرضية بين الزملاء هامة في تعزيز مواقف المعلمين والسلوك التربوي.

- العلاقات مع الأهل: بطبيعة الحال يفترض أن يكون الأهل أكثر الشركاء المباشرين للمعلمين في مجال تعليم الأطفال. لذا تستحق هذه العلاقة اهتماماً خاصاً ويمكن تحليلها بالنظر إلى (1) مستوى التواصل بين الأهل والمعلمين و(2) مدى انخراط الأهل في أوجه مختلفة من عمل المدرسة (مالية وتربوية وإدارية).

- العلاقات مع الإدارة : مع أن عمل المدرسة يتأثر بشكل كبير بمحيطها المحلي المباشر إلا أن المدرسة تبقى جزءاً من نظام شامل. كما وأن أنواع العلاقات القائمة بين المدرسة والإدارة التربوية مهمة للغاية ومما يكتسب أهمية خاصة في هذا الصدد نذكر: (1) الإشراف والدعم التربوي الذي يسمح للمعلمين والمدراء أداء مهامهم؛ (2) درجة تلقي معلومات مستمرة وتعليمات واضحة حول الأهداف والمناهج والمعايير التي يجب تطبيقها وأخيراً (3) نوعية الدعم الإداري الذي بإمكان المعلمين التعويل عليه.

تعتبر هذه الأنواع الثلاثة من التفاعلات أساسية لتحليل عمل أي مدرسة ولكنها ليست الوحيدة التي لها تأثير فيه. وقد يكون المدراء والمعلمون على اتصال مباشر مع قادة المجتمع وممثلي قطاعات تنموية أخرى وخبراء منظمات غير حكومية، إلخ. وفي بعض السياقات المحددة، قد تزداد هذ التفاعلات أهمية مثلاً حين تدعم منظمة غير حكومية معينة مدرسة ما. والتالي في بعض الحالات، يمكن بل يجب توسيع إطار العمل ليشمل العلاقات الأخرى هذه.

أسئلة للتفكير الفردي :

لخص العبر الأساسية لإطار العمل المعروض في الرسم 3-5

3-2.مبادئ استراتيجية لتحسين دور المدارس

لا يكفي الاعتراف بالأثر الكبير الذي يمكن أن يخلفه العمل الداخلي للمدارس على نوعية التعليم والتحصيل العلمي، ولهذا الاعتراف انعكاسات عدة على إدارة النظام التربوي والمدارس. وهنالك انعكاسات أربعة أساسية هي التالية:

إعطاء درجة من الاستقلالية الذاتية للمدارس

قد يوحي التركيز على عمل المدارس أنه يجب منحها المزيد من الاستقلالية الذاتية في ما يتعلق بالقرارات الرئيسة المتعقلة مثلاً بإدارة الهيئة التعليمية. ولهذا الأمر تداعيات بنيوية على النظام ككل وهو يتضمن بالضرورة إعادة النظر في توزيع المسؤوليات بين المستويات المختلفة (المحافظة، الإقليم..) في صنع القرار. وقد يحد من استقلالية المدرسة وجود هذه المستويات بشكل مستمر.

غير أن تقليص العديد، إن لم يكن إقالة جميع اعضاء هذه المستويات ليس صعباً جداً على الصعيد السياسي فحسب بل قد يكون له آثار ضارة على المدارس الصغيرة والضعيفة جداً. ويشكل تجمع المدارس كما يجري في العديد من الدول حلاً جزئياً لهذه المعضلة.

أما الأسئلة التي يجب طرحها عند اختيار إعطاء الممارس سلطة أكبر في صنع القرار هي:

- من يجب أن يكون طرفاً في عملية صنع القرار وكيف؟ ماذا سيكون دور المدراء والمعلمين والأهل والمجتمع المحلي وربما الطلبة؟ يمكن تصوّر كل أنواع التشكيلات وهي كلها موجودة بالفعل. كما أن السؤال كيف مهم للغاية. ماذا تعني المشاركة عملياً: مشاورات بيروقراطية أو نصائح أو سلطة صنع قرار فعلية؟

- أي نوع من القرارات يمكن أن تتخذ وفي أية ميادين؟ بين تلك الميادين هنالك المناهج والإجراءات التربوية وإدارة الموارد البشرية والمادية والمالية. وهنا أيضاً تختلف الظروف من منطقة إلى أخرى، خاصة حين نأخذ بعين الاعتبار القرارات التي تتخذ في كل من هذه الميادين.

يمكن إبداء تعليقين آخرين لإظهار مدى تعقيد هذه المسائل. **أولاً**، ما من علاقة مباشرة بين درجة الاستقلالية ومستوى النوعية، في بعض الدول مثل فرنسا، لا تتمتع المدارس باستقلالية ذاتية كبيرة، مع أن نوعية التعليم عالية داخل البلاد مما يعني أن العلاقة بين النوعية ومستوى الاستقلالية الذاتية تعتمد على الاستراتيجيات التي تترافق مع منح استقلالية ذاتية أكبر للمدارس. سيكون مدى الاستقلالية المتبقية للمدرسة رهناً بالسياق الخاص في كل بلد. وتعتبر هيكليات الحوكمة الخاصة محصلة تاريخية ويستغرق أي تغيير مهم وقتاً ليترجم إلى ممارسة يومية.
ثانياً، تشهد إعادة تصميم نظام الإدارة تعقيداً إضافياً بفعل التنوع الشديد في أوضاع المدارس ضمن كل بلد. فالفرضية الضمنية التي تشكل أساسً لعدة خطط عمل هي أن كل المدارس تعمل إلى حد ما بالطريقة نفسها، ما يتناسب بشكل عام مع النموذج الموجود في المناطق الحضرية المتميزة. هذ الفرضية غير واقعية، إذ لها آثار ضارة على المدارس في المناطق المهمّشة لأنها تفرض متطلبات تشغيلية يصعب تلبيتها ولأنها تقدم إجراءات تحسين غير ملائمة لوضعها. ويفرض الاعتراف بتنوّع المدارس الحاجة إلى استراتيجيات إدارة متنوعة قابلة للتكيف مع ظروف محلية مختلفة.

دعم الشركاء الأساسيين على مستوى المدرسة

سيكون إعطاء المدارس المزيد من الاستقلالية الذاتية خطيراً للغاية إن لم تبذل الجهود لتطوير قدرات ومهارات الشركاء المتواجدين في المدارس والذين سيمنحون سلطات أكبر. يؤدّي لاعبان دوراً أساسياً في عمل المدرسة وفي تحسين نوعيتها: المدير والمجتمع.

1) يعد المدير في صلب العلاقات التي تجري على مستوى المدرسة فهو يتفاعل مع المعلمين والطلبة والأهل والمجتمع المحلي والإدارة التعليمية. في الدول النامية، عليه أن ينمّي أيضاً العلاقات مع شركاء خارجيين. كما تبرز الحاجة إلى تدخلات خاصة لدعمه في إطار نقل المسؤوليات إلى مستوى المدرسة، خاصة لدعمه في إطار نقل المسؤوليات إلى مستوى المدرسة، خاصة من خلال تطوير قدراته التواصلية ومهاراته الإدارية. وعليه أن يعي الحاجة إلى فتح المدرسة أمام المجتمع ودعوة المعلمين إلى أن يكونوا أكثر نشاطاً في هذا السياق.

2) في العديد من الدول، يؤدي المجتمع دوراً ناشطاً أكثر فأكثر في إدارة المدرسة وحسن سير العمل فيها كما يتفاعل مع الطلبة والمعلمين والمدراء ويساهم بطرق عدة من خلال ما يلي:

- توعية باقي أفراد المجتمع حول مسائل مرتبطة بالتعليم
- تأمين الوساطة بين المدرسة والمجتمع
- توفير موارد مادية ومالية وإدارتها
- إدارة الهيئة التعليمية (مثلا التوظيف والتعيين أو حتى دفع أجور المعلمين)
- تقديم نصائح وتوصيات حول المنهاج واللغة

تم دمج هيكليات تمثل الأهالي والمجتمع – جمعية الأهل والمعلمين ولجان إدارة المدرسة- في معظم الدول لتسهيل وتعزيز مشاركتها في عمل المدرسة وإدارتها، ومن الضروري تدريب أعضائها ودعمهم في أداء مهامهم بالإضافة إلى التأكد من أن هذه الهيكليات ممثلة.

توفير الموارد الأساسية لجميع المدارس

يعتبر تحويل مسؤولية إدارة النوعية إلى المدارس بدون ضمان الموارد الأساسية للتعليم غير عادل وذا مفعول عكسي، لذا فإن ضمان تلبية الشروط الأساسية لعملية التعليم والتعلم يحتل الأولوية القصوى في أي استراتيجية تحسين للنوعية. كما يختلف تعريف ما تتضمنه الشروط الأساسية بين بلد وآخر، لكن النقطة الأساسية هي في إلمام المدارس بالموارد الأساسية الدنيا التي من المفترض أن تحصل عليها ووجوب توافر هذه الموارد في كل مكان.

ثمة مورد يتم التغاضي عنه باستمرار وهو المعلومات حول أداء المدرسة، وسيتطلب التركيز على عمل المدرسة جمع أنواع مختلفة من البيانات حول العملية الفعلية الجارية في المدرسة، وتتمحور البيانات التي

يتم جمعها والتبليغ عنها بانتظام عبر الاستبيانات المدرسية السنوية التي تركز بشكل كبير على المدخلات وليس النتائج أو العمليات وبالتالي فهي غير مناسبة لرصد عمل المدارس.

غير أن الحل لا يكمن في إضافة انواع جديدة من المعلومات إلى البيانات التقليدية لاستخدامها على مستوى المدرسة ، كما ويجب أن نتأكد أيضاً من استخدام البيانات. ولا يمكن التشديد بما يكفي على أنه في حال عدم استخدام البيانات، ستُهدر الموارد المستثمرة لتحسين قاعدتها. أولاً، علينا الكف عن اعتبار المستويات الدنيا من صنع القرار (بما فيها مدير المدرسة والمعلمون) كموفري معلومات فقط ودمجهم فيا العملية إلى أقصى حد وصولاً إلى مرحلة تحديد متطلبات المعلومات. ثانياً، علينا الحرص على إحالة البيانات من القاعدة إلى صانعي القرار وأنه يتم استخدامها فعلياً. كما يجب أن تكون البيانات منظمة بطريقة تتلاءم مع مختلف مستويات صنع القرار. ويجب ايضاً بذل جهود خاصة لتوفير بيانات ملائمة ومفيدة للمدراء والمعلمين والمجتمعات المحلية.

تطوير هيكليات دعم ومراقبة دور المدارس

أظهرت التجارب أن المدارس، وخاصة تلك العاملة في مناطق ريفية وحضرية فقيرة، لن تتمكن من الاضطلاع بمهامها المتزايدة لتحسين النوعية ما لم تحظ بنظام دعم ومراقبة.

ولكن للأسف، من الآثار السلبية للانتشار السريع للتعليم الابتدائي في بلدان عدة نذكر التراجع التدريجي لآليات الرصد التقليدية. وقد ضعفت خدمات الإشراف بفعل نقص الموارد وأعرقت في الوقت عينه بكمية العمل الذي يجب إنجازه لدرجة أنها لم تعد قادرة على ممارسة ضبط كافٍ لنوعية التعليم. غير إن إعادة آليات الرصد السابقة لن يكون كافياً فمن الضروري إعادة النظر في النظام ككل وإعادة تحديد دور كل مستويات الإدارة المختلفة واللاعبين المختلفين المعنيين (المشرفون ومدراء المدارس والمعلمون والأهل). وسيفرض التركيز على عمل المدرسة بالضرورة نقل المحاسبة وهيكليات الدعم إلى مستويات أدنى من صنع القرار.

في السنوات الأخيرة، أرجت عدة دول تجارب خلاقة في هذا الاتجاه مثل توفير مراكز مصادر وإنشاء مجموعات مدارس وإنشاء نظام كبار المعلمين وإدخال أشكال خلاقة من التدريب أثناء الخدمة، هنا من المهم الحرص على أن تشكل الآليات المختلفة القديمة والحديثة وحدة متناسقة موجهة صراحة نحو تحسين ممارسات التعليم في الصفوف/الفصول، وغالباً ما يُلاحظ نقص في الاتساق وهو أمر يربك المعلمين ، وقد أظهرت تجارب متنوعة في عدة دول[8] أنه حين يشعر المعلمون بأن كل جهود الدعم تركز على تحسين ممارستهم التربوية وبأنهم فاعلون في مجال تدريبهم الخاص، يكون حينها لهذه الجهود فرص أكبر بالنجاح.

[8] راجع تجربة BRAC في بنغلادش، برنامج الـ900 مدرسة في شيلي، أو المدرسة الجديدة في كولومبيا.

أسئلة للتفكير الفردي :

حدد العناصر الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تحسين دور المدارس.

تحدث المدراس فرقاً في نوعية التعليم: لديها بعض السيطرة على العوامل التي تحدث فرقاً، مثلا تلك المرتبطة بالعلميات والعلاقات بين الفاعلين.

في نهاية هذا الفصل، نستنتج أنه هناك حاجة دوماً إلى أخذ العناصر التالية بعين الاعتبار عند التركيز على دور المدرسة:

- وجوب توفير الموارد الأساسية لجميع المدارس
- ضرورة جعل منصب المدير مهنة أصيلة
- وجوب تعزيز العلاقات بين المدرسة والمجتمع الخاصة من خلال تطوير هيكليات مثل جمعيات الأهل والمعلمين ولجان إدارة المدرسة بالإضافة إلى توعية المدارس والشركاء.
- الحاجة إلى إحداث تغيير في الأشراف على المدارس
- وجوب إعلام المدارس بأدائها
- الحاجة إلى بلورة استراتيجيات إدارية يمكن تكييفها مع ظروف محلية مختلفة.

في نهاية الوحدة 3- تشخيص القطاع التربوي- قمتم بتحضير قائمة أولويات بالمشكلات. نطلب منكم الآن القيام بالمهام التالية:

(1) اختيار مشكلة واحدة مهمة مرتبطة بشكل خاص بنوعية التعليم الابتدائي في نوفانيا وهدف واحد محدد متعلق بتحسين الوضع موضوع الإشكالية الذي اخترتموه.

(2) تحديد مستهدف واحد (يمكن قياسه عبر مؤشرات مرتبطة بالنوعية) يساعدكم على تحقيق هذا الهدف ذي الأولوية وحل هذ المشكلة المرتبطة بالنوعية.

(3)تحديد استراتيجيتين اثنتين يمكن تطبيقهما لتحقيق هذا المستهدف. فكروا بشكل خاص بالاستراتيجيات التي تم التطرق إليها في هذه الوحدة.

(4)تطرّقوا إلى قابلية تحمل كلفة تطبيق كل من هاتين الاستراتيجيتين في نوفانيا وجدواهما واستمراريتهما.

(5)حددوا لكل استراتيجية المجموعات التي يجب استشارتها في هذا الصدد.

عند التفكير في إجابات محتملة للنقاط 2 إلى 4 من هذا التمرين، قد تودون الرجوع إلى الأهداف والمستهدفات والاستراتيجيات المحددة المرتبطة بتحسين نوعية التعليم الابتدائي التي تم عرضها في خطة القطاع التربوي لبلدكم.

المراجـــع

- Fuller, B.; Clarke, P. 1994. "raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy." In: Review of Educational Research, 64(1), pp. 119-157.

- Goddard x.D.; Leask M. 1992. The Search for Quality. London: Paul Chapman Publishing.

- Kogan, M. 1988. Education accountability, An analytical overview. London: Hutchinson.

- Meuret, D.; Sallé, J. 19x2. Centralisation et decentralisation dans onze pays de l'OCDE. In: Administration et Education, No 53, 1er trimester 1992.

- Richards, C. E. 1988. "A Typology of Educational Monitoring Systems". Educational Evaluation and Policy Analysis. 10 (2), pp.106-116.

- UIS. 2006. Teachers and educational Quality: Monitoring Global Needs for 201x. Montreal: UIS. www.uis.unxsco.org/TEMPLATE/pdf/Teachers2006/TeachersReport.pdf

- UNESCO. 2000. the Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO.

- UNESCO. 2004. The quality imperative. EFA Global Monitoring Report x005. Paris: UNESCO.