Gulf Education and Social Policy Review
Volume 2, Issue no. 1, DOI 10.18502/gespr.v2i1.9306
Production and Hosting by Knowledge E

Research Article

Arab countries and the global education agenda 2030: Incomplete path

الفجوة بين السياسات التعليمية العربية وأجندة التعليم العالمية ٢٠٣٠: دراسة تحليلية، إلى أين نتجه؟

Abdeljalil Akkari[1,2]

[1]University of Geneva, Geneva, Switzerland
[2]Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
ORCID:
Abdeljalil Akkari: https://orcid.org/0000-0002-4396-2635

Corresponding Author:
Abdeljalil Akkari

Submitted: September 21, 2020
Accepted: March 13, 2021
Published: 1 July 2021

Production and Hosting by Knowledge E

© Abdeljalil Akkari. This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and redistribution provided that the original author and source are credited.

Managing Editor:
Natasha Mansur

Abstract

The 2030 global education agenda sets a progression path for all countries. About ten years before this deadline, this paper explores potential trajectories for Arab countries to achieve significant advances in education. The article examines major challenges related to access and quality of education. While most countries made major progress on quantitative dimensions of education (enrollment, years of schooling), important challenges remain such as limited learning outcomes, persistent illiteracy, inequalities and poor governance of education. This paper proposes new ways to rethink education in this region. The tension between credentials (prioritized by students, family and the state) and skills (needed by society and the job market) is one of the most relevant issue in reforming education in the region.

الملخص

تناولت هذه الدراسة المعيقات الجوهرية التي تقف حائلا أمام تطور النظم التربوية في الوطن العربي، ومدى اقترابها التربوية من تحقيق تطلعات أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠ للأهداف الدولية للتنمية المستدامة. وغني عن الذكر أنّ أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠ تحدد مساراً للتقدم في بلدان المنطقة جميعها لمدة تقارب وهو ما يقارب عشر سنوات من الموعد النهائي لتحقيق أهداف هذه الأجندة، وقد كان هدف هذه الدراسة اقتراح إطار العمل الذي من الممكن تحقيقه من قبل الدول العربية بدرجات مقبولة في مجالات التعليم والمناهج وبرامج التدريب المهني للمعلمين. وعلى الرغم من التباين في طبيعة النظم التربوية في الدول العربية وخصوصية كل نظام وسياساته، وصعوبة صياغة وصفة سحرية تناسب الدول العربية جميعها لمعالجة مشكلاتها التربوية ، إلا أن هذه الدراسة تحاول تسليط الضوء على التحديات المشتركة والجوهرية التي تعاني منها معظم الدول العربية وكيفية تحويلها لفرص لتطوير هذه النظم التربوية.

كما تناولت هذه الدراسة أبرز المعيقات الجوهرية التي تقف حائلا أمام تطور النظم التربوية بالوطن العربي، ومدى اقترابها من تحقيق الأهداف الدولية للتنمية المستدامة. حيث تحدد أجندة التعليم لسنة ٢٠٣٠ مساراً للتقدم في بلدان المنطقة العربية جميعها لما يقارب عشر سنوات من الموعد النهائي لتحقيق أهداف هذه الأجندة العالمية. وعبر هذه الدراسة التي نهدف من خلالها الى اقتراح إطار العمل، والذي من الممكن تحقيقه من قبل الدول العربية بدرجات مقبولة في كل من مجالات التعليم والمناهج وبرامج التدريب المهني للمعلمين. وعلى الرغم من التباين في طبيعة النظم التربوية في الدول العربية وخصوصية كل نظام وسياسته، وبالتالي صعوبة إيجاد حل يتلائم مع كل البلدان العربية باختلاف مشكلاتها التربوية، إلا أن هذه الدراسة تحاول تسليط الضوء على أبرز التحديات الجوهرية المشتركة فيما بينها وإمكانية تحويلها لفرص تطوير لنظمها التربوية.

Keywords: *Arab countries, 2030 agenda, learning, inequalities, comparison*

الكلمات المفتاحية: الدول العربية ، أجندة ٢٠٣٠ التعلم، عدم المساواة، المقارنة

OPEN ACCESS

المقدمة:

تُعد معضلة التعليم في المنطقة العربية واحدة من أكثر القضايا إثارة للجدل بين الباحثين. ذلك أن مقومات النجاح التي تؤدي للتطور التربوي متوفرة في معظم دولها العربية، وعلى وجه الخصوص نذكر دول الخليج وامتلاكها لبيوت الخبرة والموارد المالية على سبيل المثال. ولكن في الوقت ذاته، يبقى تأثير هذه المقومات على التطور التربوي لا يرتقي للمستوى المطلوب وفقاً للمعايير العالمية. وهذ ما يستلزم إجراء مقارنة بين الدول العربية ونظيراتها من الدول الأجنبية المرموقة تربوياً من أجل تسليط الضوء على نقاط الإختلاف ومكامن الضعف في النظم التربوية الخاصة بالدول العربية، وفي هذا تكمن نجاعة المنهج التحليلي المعتمد، لإظهار ما يمكن القيام به للنهوض بالنظم العربية ومواكبة الركب العالمي تربويا.

وتعمل هذه المقارنة على عرض مختلف الإمكانيات والقدرات التي تزخر بها المنطقة العربية، وفي الوقت ذاته تشير إلى السياسات والاستراتيجيات الفعالة التي تتبعها مناطق أخرى من العالم لتحسين التعليم لديها، وبالتالي دعم أهميتها الاجتماعية والاقتصادية عالمياً، فعلى سبيل المثال قد أطلع البنك الدولي (٢٠٠٨) في تقريره من أن الدول العربية ما زالت تنهج طرقاً وأساليب قديمه وتقليدية في سعيها لتطوير النظم التعليمية لديها، وفي ذات الوقت تركز على تقدمها الحاصل كميا ، هذا بدوره أفرز كثيراً من التحديات الاقتصادية والاجتماعية في عددٍ من الدول العربية، حيث أن هناك أعداداً كبيرة من خريجي التخصصات الإنسانية التي لم تحدث أي أثر في النهضة الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية في القرن الواحد والعشرين في الدول العربية. وعلى سبيل المثال نذكر،،ضعف مستوى اللغة الإنجليزية للمتعلمين في كثير من الدول العربية، حيث إنّ هذا المبحث نال من الاهتمام والتركيز من قبل السلطات المسؤولة عن التعليم الكثير وذلك عن طريق جلب أفضل اصدارات كتب اللغة الإنجليزية في العالم لتعليم الطلبة في الدول العربية، لكن نتائج التعلم في هذا المبحث لا تزال متواضعة وفقاً لمؤشر EF لإجادة اللغة الإنجليزية ٢٠١٩، إذ أن معظم الدول العربية صُنفت في آخر قائمة المئة دولة، حيث تصدرت هولندا المرتبة الأولى، وبالنسبة للدول العربية , احتلت البحرين المرتبة ٥٥، ثم تونس المرتبة ٦٥، والإمارات السابعة، والأردن المرتبة ٧٥، ومصر ٧٧، وقطر ٨٠، وسوريا المرتبة ٨٢، والكويت ٨٤، والسودان المركز ٨٧، وعمان ٩٢، والعراق ٩٧، والسعودية ٩٨، وليبيا المرتبة ١٠٠. هذه النتائج تعكس المستوى المتواضع في مهارات اللغة الانجليزية للمتعلمين في الدول العربية، على الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق أفضل مستوى من التحصيل العلمي للمتعلمين في هذا المبحث.

لذلك تتضمن هذه الدراسة عدداً من المحاور وهي كالآتي:

المحور الأول: يركز على تحليل الامتداد السكاني للمنطقة العربية. فعلى الرغم من أن الاكتظاظ السكاني ما زال أحد السمات البارزة في المجتمعات العربية، لكن هناك انخفاضاً ملحوظاً في عدد الأطفال في سن الدراسة في بعض البلدان العربية.

المحور الثاني: يتناول موضوع القدرة الجيدة على توفير فرص الالتحاق بالمرحلة الأساسية والثانوية، ويطرح قضية كون مخرجات التعلم في بعض البلدان العربية حتى الثرية منها دون المستوى المأمول، ذلك أن الأثر الناتج عن الالتحاق بالتعليم العام على المتعلم لا يختلف كثيراً عن الفرد الذي لم يحصل على فرصة الالتحاق بالتعليم العام، وهذا مؤشر خطير على فاعلية الخدمات التعليمية التي تقدم للمتعلمين في مرحلة التعليم العام.

المحور الثالث: يبرز مشكلة عدم المساواة وأزمة التعليم في المنطقة، حيث إنّ تدني نوعية التعليم تساهم بدرجة أو بأخرى إلى استمرار ارتفاع نسبة الأمية، ولا سيما بين النساء. وبالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج التعلم الغير المرضّية للأطفال والشباب العرب في الدراسات الاستقصائية المقارنة دوليا تدل على الحاجة الملّحة إلى إجراء إصلاح للنظم التربوية العربية.

المحور الرابع: يتطرق لنماذج التنمية البشرية في الدول العربية حيث أن معظم الدول بما فيها ا الثرية منها تفتقر لدراسات استراتيجية في الربط االشامل والمتكامل ما بين حاجات سوق العمل والقطاعات الانتاجية والاقتصادية وما بين مخرجات النظم التعليمية.

فضلاً عن أن الأنظمة السياسية في البلدان العربية لا تسمح للتعليم بالمساهمة الفاعلة من حيث مشاركة الشباب في بناء وتطورالمجتمع المدني والحياة السياسية. إذ أن هذه النظم تنتهج سياسات وأساليب تفرز أعداداً مهوله من العاطلين ، مما يجعلهم منشغلين بالبحث عن عمل يسد رمق جوعهم ويغيب بالتالي من مشاركتهم السياسية.

ويجدر القول أن ظاهرة الربيع العربي جعلت من الممكن مشاركة الشباب في بعض البلدان العربية، إلا أن خيبة أملهم لا تزال مستمرة بسبب غياب التقدم الاقتصادي.

المحور الخامس يتناول الإدارة الغير الفاعلة لأنظمة التعليم في بعض الدول العربية، حيث أن النمط المركزي في الإدارة هو النمط السائد، ويظهر هذا جلياً في كثير من الحالات مثل عدم التنسيق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، فضلاً على تغول القطاع الخاص في بعض الأحيان في تقديم خدمات تعليم نوعي غير متوفرة للمتعلمين من ذوي الطبقات الوسطى أو متدنية الدخل.

وبشكل عام، تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على أهمية النظرة الناقدة لكثير من القضايا التربوية الشائكة وإعادة النظر بطريقة معالجتها، إذ بات من الضروري العمل بجدية في قضية إصلاح التعليم في البلدان العربية، وعلى وجه الخصوص تحديد ماهية الاصلاحات السطحية وغير الحقيقية في كثير من الدول العربية، والتي استنزفت الكثير من المصادر المالية، دون أن يكون لها أي آثار إيجابية على أرض الواقع، وعلى وجه الخصوص قضايا الحوكمة الرشيدة والسياسات والأنظمة التربوية والمناهج وعمليات التقويم.

منهجية الدراسة

لقياس تقدم دول العالم إحصائيًا في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ في قطاع التعليم ، تم تعيين معهد اليونسكو للإحصاء ، المتواجد في مونتريال- كندا ، من قبل المنظمات الدولية كمصدر رئيسي للبيانات.

يستند التحليل الذي تم إجراؤه في هذه الدراسة إلى البيانات الحديثة المتاحة من معهد اليونسكو للإحصاء وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (uis.unesco.org -undp.org). حيث تم تصميم الجداول الإحصائية لتحليل التقدم الذي أحرزته الدول العربية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة للتعليم لعام ٢٠٣٠. وبعد ذلك، قمنا بتطوير التحليلات والروابط بين المنشورات البحثية المختلفة والتشخيص الإحصائي للتعليم الحالي في العالم العربي.

١ - الشباب والتحول الديموغرافي

إن للهرم السكاني أثراً كبيراً على التعليم ومتطلبات التدريس. وقد أظهر العالم العربي نموا ديموغرافياً كبيراً في العقود الأخيرة، حيث أن نسبة الأطفال والشباب مقارنة مع بقية المجموعات السكانية كبيرة جدا. أي أن المنطقة تتميز بالنمو السريع للأطفال والشباب، فتبلغ حوالي ٦٠% من إجمالي عدد السكان، وهذا يعني أن ٤٢٠ مليون نسمة هم دون سن الثلاثين (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٦). ولذلك، فإن هذه الزيادة المبالغ بها في عدد السكان تطرح تحديات لتحقيق التنمية المستدامة، مثل الاحتياجات المتزايدة من حيث التعليم والرعاية الصحية والعمالة. وبالتالي فإن التمويل المستدام لقطاع التعليم أصبح ضرورة ملحة، ومن الضروري أيضا تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظم التعليمية. وحري بالذكر أن ٣٠ % من مجموع السكان هم أطفال دون سن ١٥ سنة في حين أن ٣٠ % من مجموع السكان هم من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٩ سنة. وهذه النسبة من الشباب (١٥-٢٩) من مجموع سكان المنطقة العربية هي أكبر حصة في العالم منذ عام ٢٠٠٠. وفي حين تراجعت هذه النسبة في بعض البلدان العربية في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، إلا أنها لا تزال واحدة من أعلى النسب في العالم - حيث تقدرب ٢٥٪ من إجمالي عدد السكان في عام ٢٠٣٠ (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٦، مسعود وآخرون، ٢٠١٩).

وعليه، فقد بات من الضروري واعتبارا من مطلع العام ٢٠٢٠ فصاعدا، العمل على معالجة هذه المعظلة السكانية لما لها من آثار سلبية بعيدة المدى، إذ أن الضغط السكاني على قطاع التعليم متزايد. خصوصاً ان الجهات الإدارية المسؤولة عن هذا الجانب في الدول العربية لا تدرك حجم الكارثة خصوصاً أن أعلى نسبة للشباب بالنسبة للسكان في المنطقة العربية قد سُجلت في عام ٢٠١٠، كما يعتبر العام نفسه الذي ظهرت فيه حركة الربيع العربي والثورات العربية. وبما أنه من المتوقع أن يتجاوز عدد الشباب ٥٨ مليون شخص بحلول عام ٢٠٢٥، فإن هناك حاجة إلى ١٢ مليون وظيفة إضافية على الأقل من أجل تخفيف زيادة البطالة الهائلة في صفوف الشباب في المنطقة (ميركين، ٢٠١٣). ومن

منطلق واقع الحال الذي يظهر عجز الدول العربية وحكوماتها عن التعامل مع هذا التحدي، مع ظهور مطالبات بخفض أعداد المواليد في العديد من الدول العربية في السنوات القليلة القادمة والتي برزت بالخصوص في بلدان مثل المغرب العربي ولبنان والأردن ومصر.

وفي السياق ذاته، أشار رشاد (٢٠٠٠) إلى أنه يجب إعادة النظر في مسألة نسبة المواليد الجدد في العالم العربي. خصوصاً أن المنطقة العربية تعكس أعلى معدلات الخصوبة في جميع أنحاء العالم. ويمكن أن يعزى ذلك إلى مقاومة التغيير والثقافة المتجذرة بضرورة زيادة اعداد الأولاد وخصوصاً الذكورمنهم.

ووفقاً لرشاد (٢٠٠٠) فإن الدعوة نحو تحديد النسل نظراً لتدهور الاحوال الاقتصادية قد لاقت تجاوباً ايجابياً في بعض الدول العربية، حيث شهدت بعض البلدان انخفاض في معدل الخصوبة أكثر من غيرها بسبب بعض التطورات التعليمية والاقتصادية في هذه البلدان مثل الاردن ولبنان. وبالإضافة إلى ذلك، يبين تحليل التجارب على مستوى الدول الاسباب الكامنة وراء التحول الديموغرافي والنزعة نحو تقليص عدد الافراد في الاسر والتي قد تعود لأسباب ثقافية أو اقتصادية أو دينية، على سبيل المثال سبب الانخفاض في أعداد المواليد في دول شمال افريقيا قد يكون تأخير في سن الزواج، حيث ارتفع متوسط سن الزواج الأول للنساء من ١٨ إلى ٢٠ سنة في الستينات إلى ٢٦-٢٨ سنة في القرن الحادي والعشرين، ومن المرجح أن يزداد التوجه نحو تأخير سن الزواج في عدد أكبر من الدول العربية (رشاد، ٢٠٠٠). فضلاً على أن العوامل التي ساهمت في ضبط عملية زيادة السكان تعود لضوابط شرعية دينية ثقافية التي لا تسمح بإنجاب الاطفال إلا ضمن نطاق دائرة الزواج الأمر الذي قد يكون على النقيض تماماً في دول غير عربية.

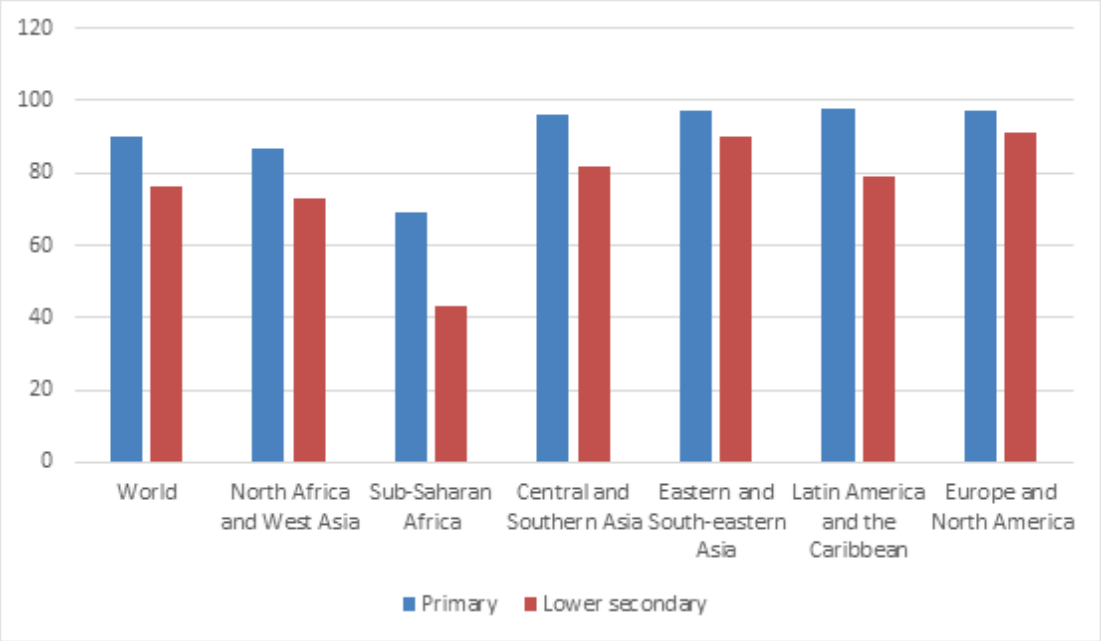
وفي نهاية المطاف، حتى لو كان ينبغي ألا يكون للديموغرافيا تأثير على البنية التحتية التعليمية كما كان الحال في بعض البلدان العربية التي حققت تحولها الديمغرافي المعتدل الزيادة ، فإنه ينبغي أن يشكل دعامة رئيسية للسياسات العامة في العديد من البلدان التي لن تكون قادرة على ضمان الحصول على الخدمات التعليمية وتحسينها بحلول عام ٢٠٣٠. وستكون الدول الأكثر اكتظاظاً بالسكان مثل مصر والسودان والمملكة العربية السعودية والعراق واليمن وسوريا معنية بشكل خاص بالسيطرة على ديموغرافيتها إذا كانت تهدف بجدية إلى تحسين نظمها التعليمية بحلول عام ٢٠٣٠.ومن المهم أيضًا ملاحظة أن دولًا مثل لبنان أو الأردن عانت من الثقل الديموغرافي للاجئين السوريين وحاجتهم إلى البنية التحتية التعليمية لمدة ١٠ سنوات.

٢- توفير فرص الوصول إلى الخدمات التعليمية والمخرجات

يظهر الشكل ١ أن نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية قد اتسع حيث أن المتوسط الحسابي للعالم العربي يقترب من المتوسط العالمي، وأفضل من أفريقيا وجنوب الصحراء الكبرى ولكن ليس في مرتبة أفضل من أماكن أخرى في العالم مثل آسيا أو أمريكا اللاتينية.

Figure 1

Gross intake ratio to the last grade of cycle, 2017 (%)



الشكل ١ نسبة الاستيعاب الإجمالية للصف الأخير من المرحلة الابتدائية والثانوية ، ٢٠١٧) اليونسكو (٢٠١٨)

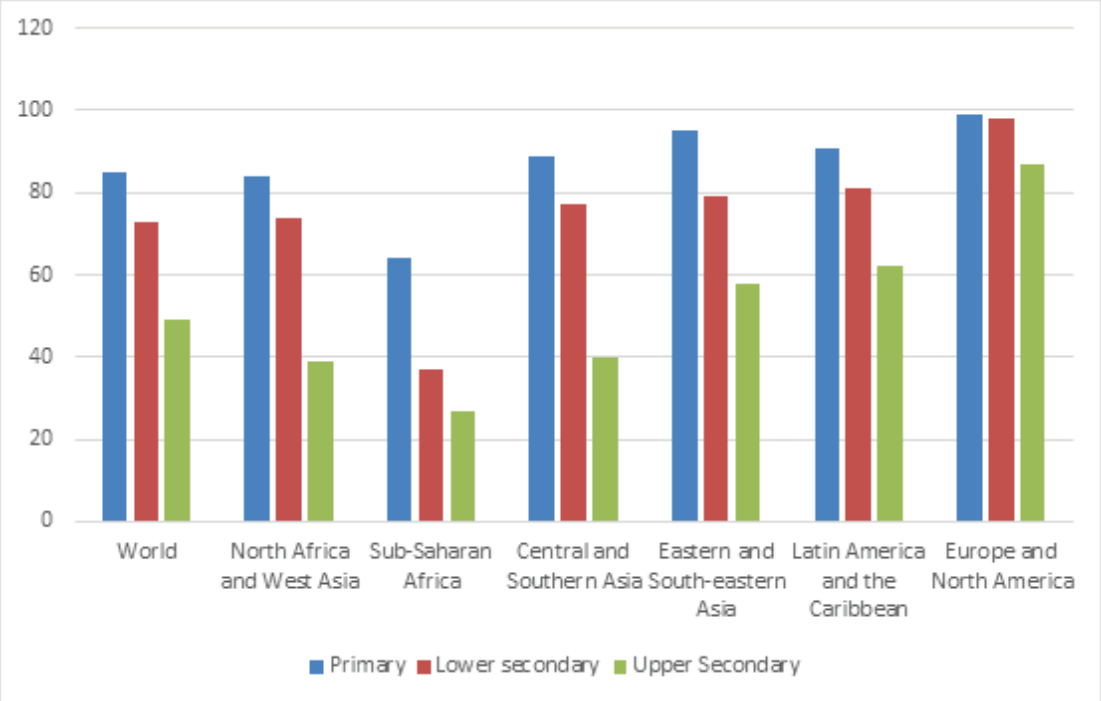
وفيما يتعلق بمعدل إتمام التعليم بمرحلتي التعليم الإبتدائي والثانوي، فإن نسبة الانتهاء بهاتين المرحلتين في العالم العربي أيضاً ضمن المتوسط الحسابي العالمي كما هو مبين في الشكل ٢ أدناه..

بينما نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس " التسرب" في البلدان العربية بلغت ١٠ % من الطلبة في مرحلة التعليم الابتدائي، و١٥ % من الطلبة في مرحلة التعليم الإعدادي، وأكثر من ٣٠ % الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي. وبالمقارنة مع المتوسط العالمي فأن هذه النسب تتساوى معها.

كما هو مبين في الشكل ٣ ، يتزايد مستوى التسرب من المدرسة في العالم العربي مع انتقاله من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية. ومن المحتمل أيضًا أن يكون مستوى التسرب أعلى بكثير في البلدان العربية التي تعاني من نزاع مسلح أو حالات طوارئ. كما يؤدي الفقر إلى تفاقم حالات التسرب من المدارس في المنطقة.

Figure 2

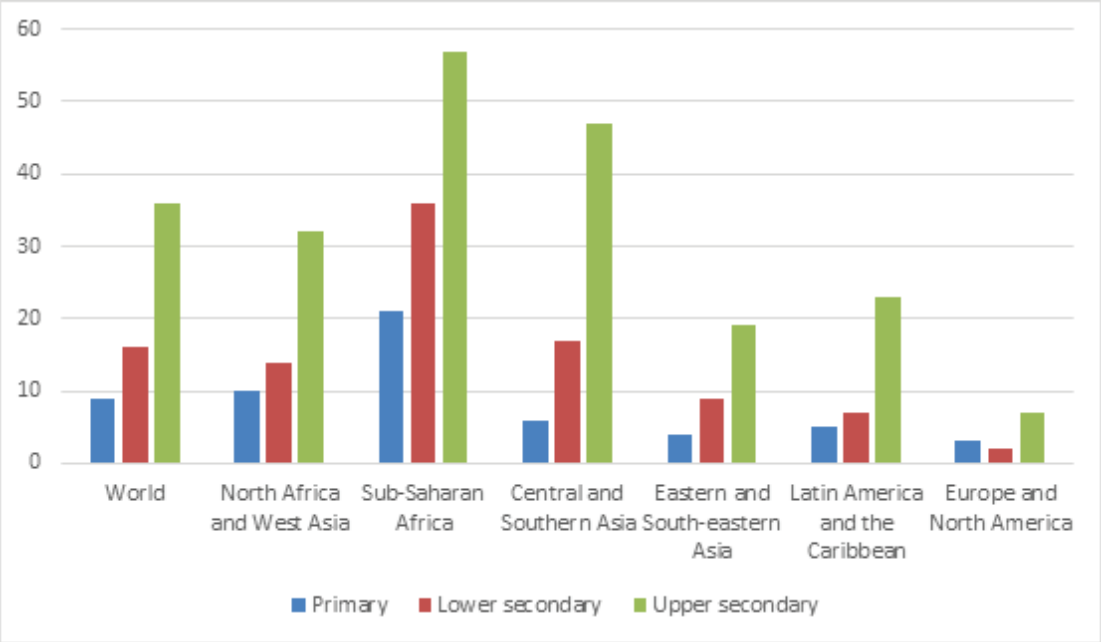
Compeletion rate 2013–2017 (%)



الشكل ٢ نسبة إتمام التعليم الابتدائي والثانوي ٢٠١٣-٢٠١٧ (اليونسكو ، ٢٠١٨)

Figure 3

Out of School, 2017 (%)



الشكل ٣ نسبة الأطفال خارج المدرسة (اليونسكو ، ٢٠١٨)

وقد كان التقدم في مجال محو الأمية للشباب على الصعيد العالمي سريعا بما يكفي في السنوات الأخيرة ليؤدي إلى انخفاض ملحوظ في عدد الأميين من الشباب والبالغين الذين تقل أعمارهم عن ٦٥ عاماوعلى وجه الخصوص في شمال أفريقيا وغرب آسيا (اليونسكو، ٢٠١٨). وعلى غرار التطور الذي شهدته المناطق الأخرى، يوجد تحسن في مؤشر المساواة بين الجنسين في محو الأمية في المنطقة العربية بالنسبة للشباب والكبار على حد سواء.

جدول ١. معدل محو الأمية لدى الشباب والبالغين وتكافؤ الفرص وفقاً لمعيار الجنس (اليونسكو، ٢٠١٨)

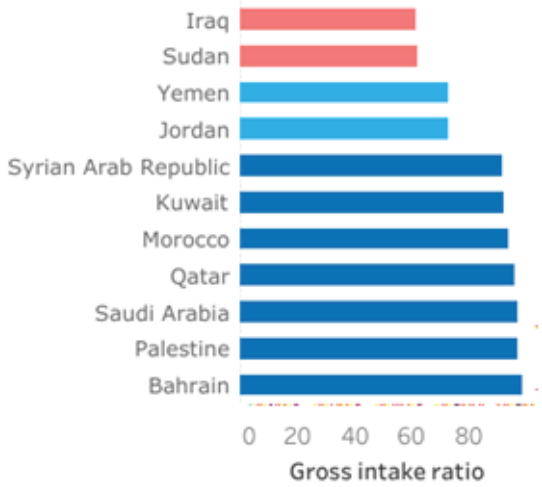
	معدل محو الامية عند الشباب		مؤشر التكافؤ بين الجنسين		معدل محو الامية عند البالغين		مؤشر التكافؤ بين الجنسين لدى البالغين	
	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017
العالم	86.6	91.4	0.93	0.97	81.15	86.2	0.88	0.92
آسيا الغربية وشمال أفريقيا	85.4	89.6	0.89	0.96	71.3	80.5	0.76	0.86
أفريقيا: الصحراء الكبرى الجنوبية	65.9	75.4	0.84	0.90	56.0	64.6	0.71	0.79
آسيا الشمالية والوسطى	74.1	89.0	0.81	0.95	60.1	72.8	0.68	0.8
الجنوب الشرقي لآسيا	98.1	98.8	0.99	1	91.4	95.8	0.92	0.97
أمريكيا اللاتينية والكاريبي	*91.1*	98.4	1.01	1	89.1	93.5	0.98	0.99
أوروبا وأمريكيا الشمالية	99.4	-	1	-	89.1	93.5	0.98	0.99

عند دراسة الأداء التعليمي لكل بلد عربي باستخدام المؤشرات المستخدمة في جدول أعمال التعليم لعام ٢٠٣٠، نلاحظ تنوعًا شديدًا في الوصول إلى المدارس الابتدائية والثانوية كما هو موضح في الشكل ٤ و٥. حيث شهدت العقود الأخيرة تحسناً في فرص الحصول على التعليم الأساسي في معظم البلدان العربية. وفيما يتعلق بمعدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية، يبرز هذا التطور تحسنا حقيقيا. فضلاً عما حققته معظم الدول العربية من نسبة التحاق نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والتي تجاوزت ٧٠%، باستثناء السودان والعراق؛ وقد يكون الوضع في هذه مرتبط باندلاع الازمات والصراعات المسلحة. ومن أكثر البلدان التي حققت أداءً مرتفعاً في هذا الصدد البلدان المنتجة للنفط أو البلدان التي استثمرت بسخاء في التعليم. ونذكر البلدان العربية التي شهدت صراعات سياسية وعسكرية كأقل البلدان قدرة على تحقيق هذا المؤشر.

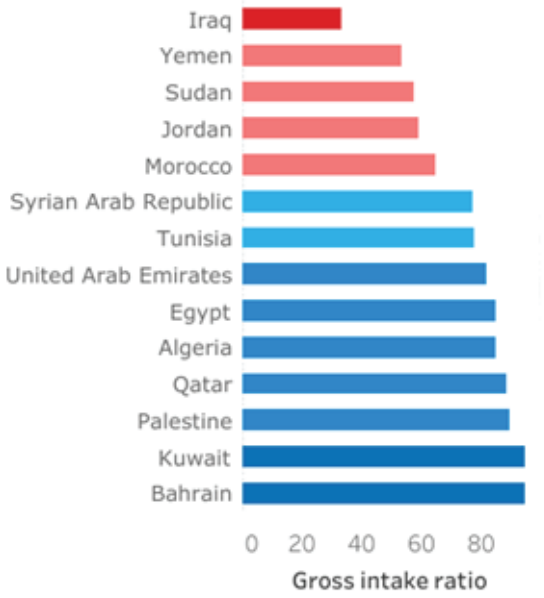
ومن خلال هذه المقارنة،، نجد أن معظم البلدان العربية تعد ذات أداء متوسط، غير أن مسألة تعميم التعليم الابتدائي كثيرا ما تترجم إلى أداء كمي مقبول في المرحلة الإعدادية.

ويوضح الشكل ٥ أن معظم الدول العربية الغنية يصل شبابها إلى الصف الأخير من التعليم الأساسي. كما أن النسبة الإجمالية لاستيعاب الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي مرتفعة أيضاً في دول أخرى باستثناء المغرب والأردن.

ويبين الشكل ٦ معدلات إتمام الدراسة في المدارس الابتدائية والإعدادية (الرسم البياني على اليسار هو للمرحلة الابتدائية وعلى اليمين للمرحلة الإعدادية)؛ فهناك تباين كبير في الأداء، حيث تحقق بعض البلدان معدل إنجاز



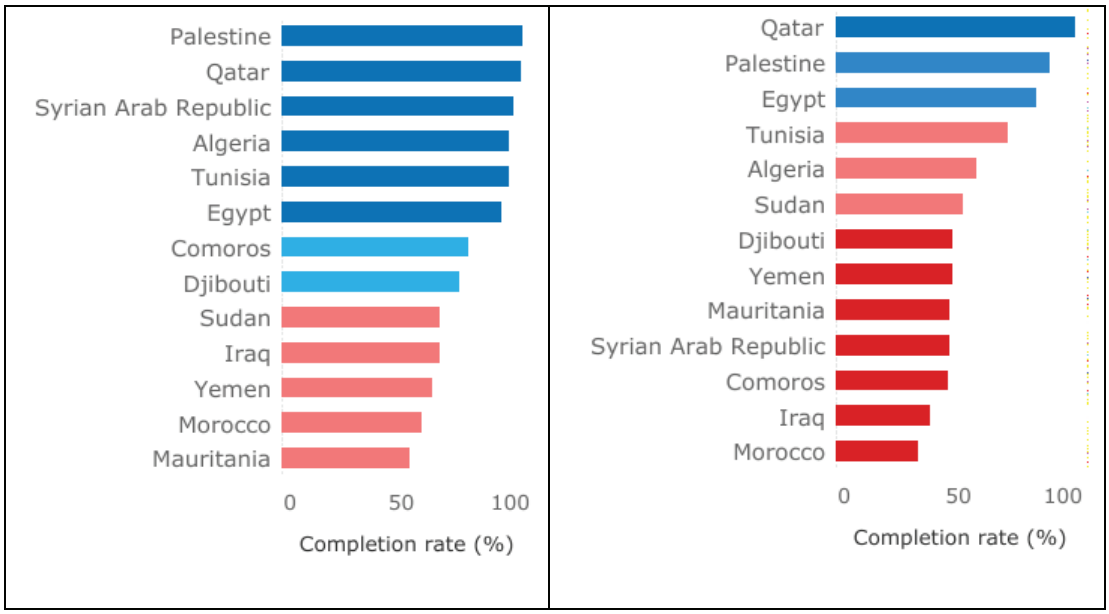
الشكل ٤ معدل الالتحاق الإجمالي بالصف الأخير في التعليم الابتدائي (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠)



الشكل ٥ معدل الالتحاق الإجمالي بالصف الأخير في التعليم الأساسي (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠)

بنسبة ٥٠٪ بينما تحقق بلدان أخرى ضعف ذلك تقريباً. ومن المهم الإشارة أن موقف سوريا المقبول من معدل الإنجاز الأولي ربما يكون مرتبطاً بالافتقار إلى الإحصاءات الأخيرة وليس بالتقدم الحقيقي.

كما يظهر الشكل رقم (٦) أن معظم الدول العربية قادرة على تحقيق الأهداف الكمية لجدول أعمال ٢٠٣٠ من حيث الوصول إلى التعليم الابتدائي والإعدادي. وكما ذكر مزاوي (٢٠٠٢، ص ٦٧) « إن التوسع التعليمي يحدد مدى تطوره وما يحقق من انجازات في الحقبات الزمنية التي تلي الاستقلال ونتيجة لسياسات بناء الدولة ». غير أن بعض البلدان على سبيل المثال كموريتانيا والسودان واليمن والصومال والعراق لم تتمكن من تحقيق التصور السابق، حيث أنها تواجه تحديات لتحقيق تلك الأهداف الكمية لأن معدل الإكمال في المرحلتين الابتدائية والإعدادية أقل من



الشكل ٦ معدل إتمام المرحلة الابتدائية (يسار) والثانوي (يمين) (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠)

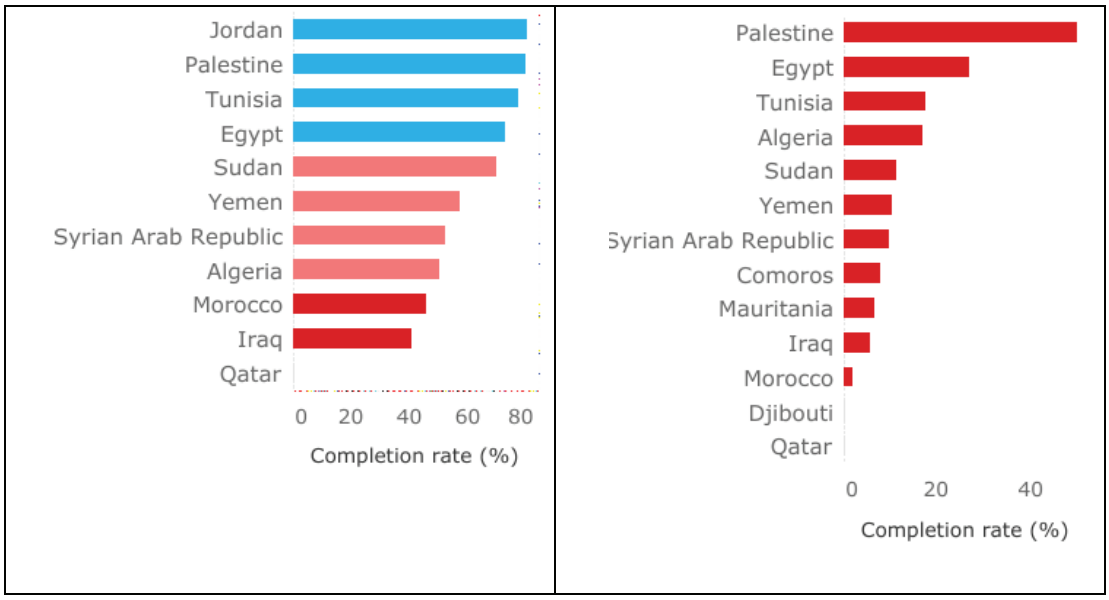
٥٠%. ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى القيود المفروضة على الموارد المالية اللازمة أو إلى عدم وجود استراتيجية وطنية منهجية لتعميم التعليم الابتدائي والإعدادي. وعلاوة على ذلك، يعاني البعض من الصراعات والأزمات في مرحلة ما بعد الصراع والطوارئ والأزمات الإنسانية التي تمنع الحكومات في هذه البلدان من تحقيق النتائج التعليمية. كما أن أوضاع الذكور والإناث في المناطق الريفية وفي المخيمات هي الاقل حظاً لأن السلطات لا تولي اهتماما كبيرا لتعليم هذه الفئات مقارنة بالذكور.

وتعتبر المؤشرات الكمية شرطا ضروريا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ولكنها تبقى غير كافية لبناء نظام تعليمي متكامل وفقاً لمؤشرات أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠. وكما أشارت اليونسكو (٢٠١٤)، فإن ثلث الطلبة في سن التعليم الابتدائي في العالم لا يتعلمون أبجديات المرحلة الأساسية، سواء كانوا في المدرسة أم لا. وهذا مؤشر على عدم وجود أثر فعال وملموس للالتحاق في هذه المرحلة.

٣- مظاهر عدم المساواة وتحديات التعليم

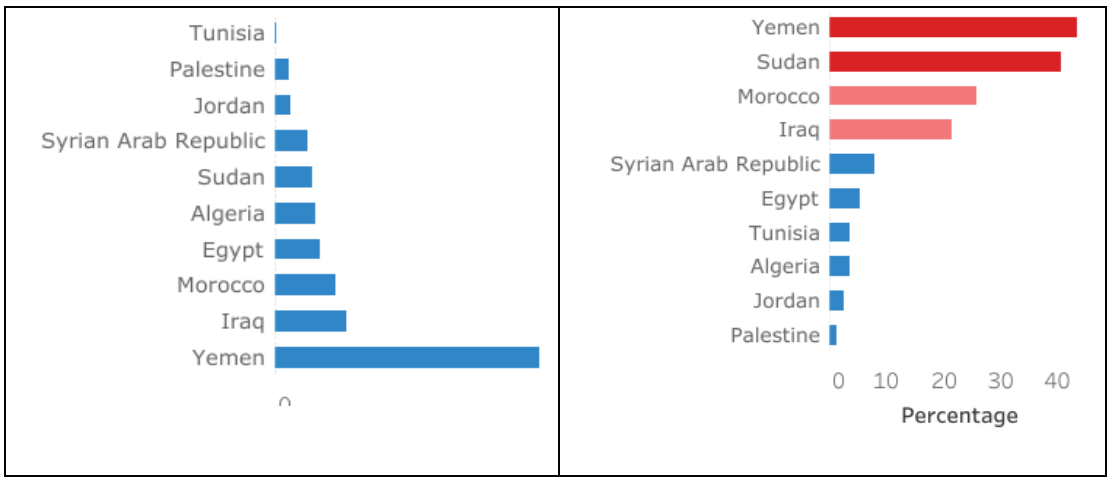
وفيما يتعلق بالعدالة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين، فإن البلدان العربية لم تحقق النسب المأمولة وفقاً لمؤشرات أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠، حيث يظهر الشكل ٧، بأن معدل إنهاء الإناث بالتعليم الثانوي يرتبط بثروة العائلات.

ومن الجدير الذكر أن الفقروعمالة الأطفال هما العائقان الرئيسيان أمام التحاق الأطفال بالمدارس في المناطق الفقيرة والريفية. على الرغم من أن التعليم مجاني في المدارس الحكومية في جميع البلدان العربية، إلا أن هناك تكلفة



الشكل ٧ معدل إتمام الإناث للتعليم الثانوي (أغنى خُمس على اليسار وأفقر خُمس على اليمين) (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠)

مرتبطة بها، مثل الزي الرسمي والنقل ورسوم الدروس الخصوصية، وهو أمر ضروري في بعض الأحيان لنجاح الطلاب والانتقال عبر الصفوف.



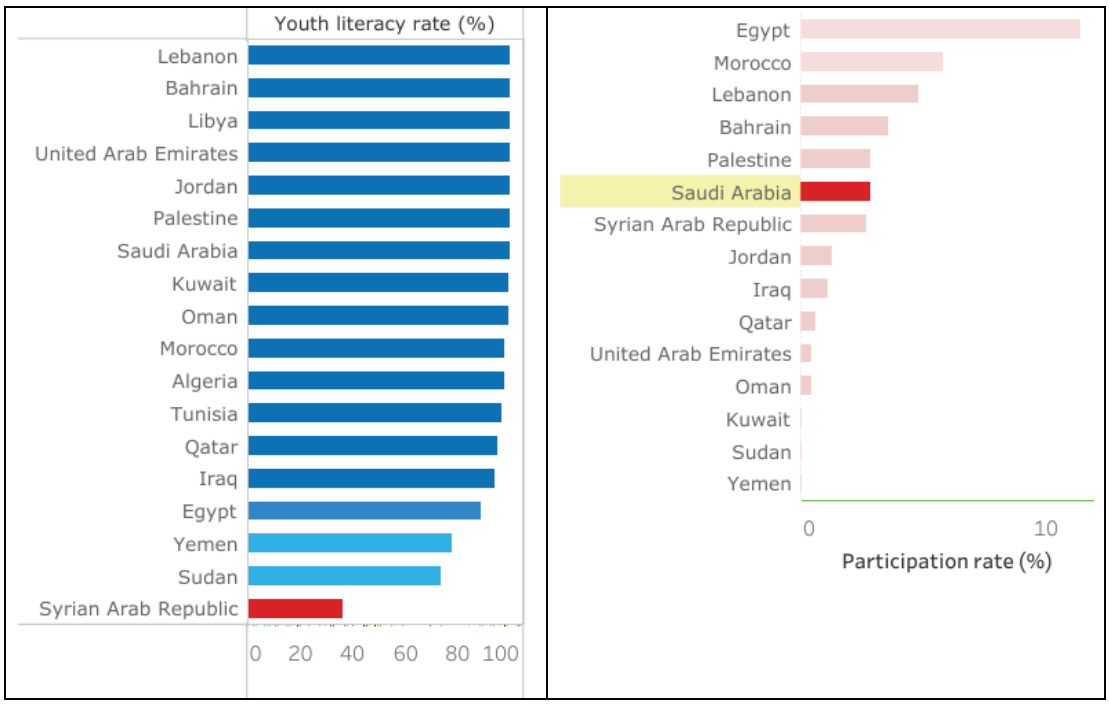
الشكل ٨ معدلات عدم الالتحاق بالمدارس للأطفال في سن التعليم الابتدائي (أغنى خُمس على اليسار وأفقر خُمس على اليمين) (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠)

و على مدى فترات طويلة ، أظهرت إحصائيات اليونسكو أنه خلال السنوات الخمسين الماضية، تضاعف معدل إنهاء الدراسة الابتدائية تقريباً في البلدان العربية من ٤٥% إلى ٨٤% من الأطفال من الفئة العمرية المعنية. ويشير التحسن الكبير في معدل إنهاء الدراسة الابتدائية إلى رغبة الأسر بتعليم أبنائها والتزام المؤسسات التعليمية بتقديم هذا النوع من التعليم. قد تكون هذه الحقائق المُرضية شكلياً والمتلائمة مع معايير اليونسكو الكمية تشتمل

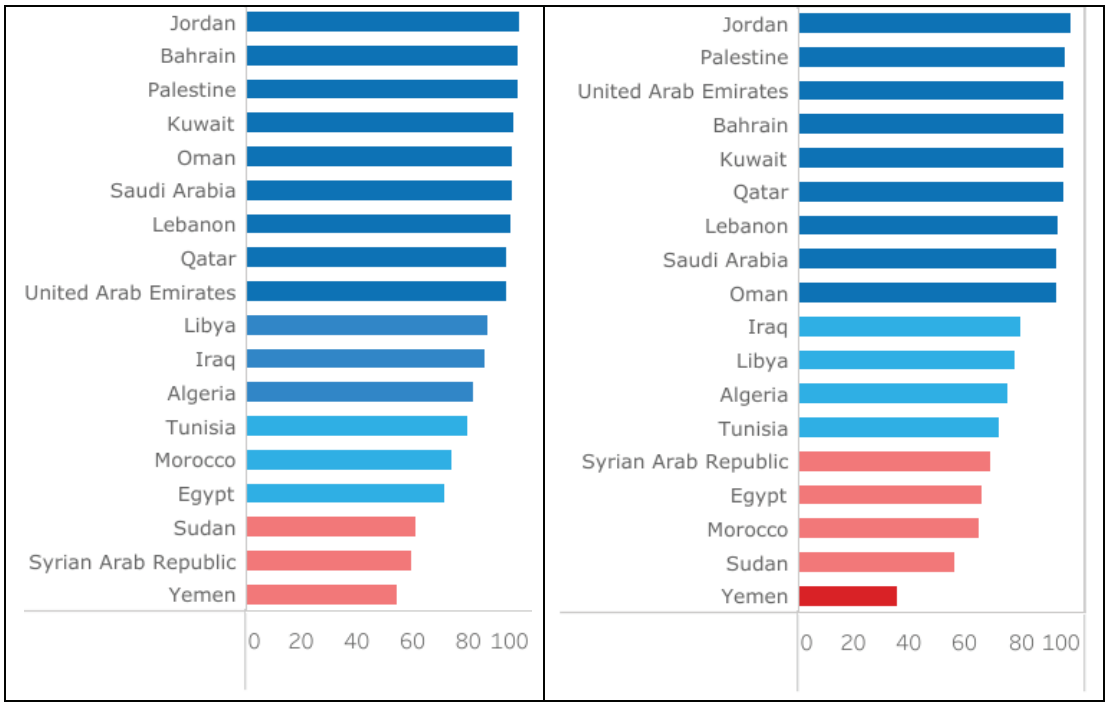
على معاني مخفية ومبطنة والتي تشير إلى أن مخرجات التعليم في الوطن العربي لا ترتقي للمستوى المطلوب نوعياً وعلى وجه الخصوص عند الإناث اللواتي يُجبرن على ترك الدراسة للزواج في سن مبكر.

وبالنسبة لمؤشر إتقان القراءة والكتابة بين الافراد الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٤ سنة فإنه يزيد على ٨٥-٩٠ في المائة في المنطقة باستثناء سوريا والسودان واليمن. ومع ذلك، نلاحظ أن مشاركة هذه الفئة العمرية نفسها في التدريب المهني منخفضة (أقل من ١٠ في المائة) حتى في دول الخليج الغنية (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠) . وهذا يدل على انعدام التنسيق بين مؤسسات التعليم العام والعالي ومتطلبات سوق العمل في البلدان العربية. فضلاً على أن هناك ثقافة العيب والوصم الثقافي المتعلقة بفكرة الالتحاق بالتعليم المهني؛ حيث أن معظم الآباء لديهم الرغبة بأن يلتحق أبناؤهم بالتخصصات التي تحظى بتقدير اجتماعي حتى يتمكنوا من أن يفخروا بأبنائهم. حتى في مصر، حيث يوجد أعلى مستوى من المشاركة في التعليم والتدريب المهني ، وفي هذا السياق وصف ديلون وآخرون (٢٠٠٩، ص ٧) نهجاً مجزأً:

«التعليم والتدريب المهني يعاني من عدم التنسيق نظراً لوجود عدداً كبيراً من الوكالات المشاركة في تنظيم وتقديم البرامج. وعلاوة على ذلك، هناك تنسيق محدود بين البرامج التدريبية واحتياجات سوق العمل: المناهج قديمة وغير مراجعة بشكل دوري، والعديد من مراكز التدريب تقدم دورات تدريبية مصممة مسبقا والتي لا تلبي بالضرورة احتياجات الصناعة والقطاع الخاص».



شكل. ٩ معدل إلمام الشباب بالقراءة والكتابة (إلى اليسار) ومعدل المشاركة في البرامج التقنية والمهنية (يمين) (١٥ إلى ٢٤ سنة من العمر). (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠)



الشكل (١٠) معدل محو أمية الكبار ومعدل محو أمية الإناث البالغات (٪)، (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠)

يبين الشكل ١٠ أن نسبة معرفة القراءة والكتابة لدى الكبار لا تزال منخفضة في أكثر الدول العربية اكتظاظا بالسكان. ومما يثير القلق بوجه خاص هي الأمية بين النساء في كل من المغرب ومصر والسودان واليمن. إن استمرار الأمية في العالم العربي مشكلة معقدة تستحق الكثير من الاهتمام. وبالفعل، فإن التقدم المنجز في التعليم الابتدائي في العالم العربي خلال العقود الماضية ينبغي أن يؤدي، من حيث المبدأ، إلى الحد بشكل حاسم من الأمية. ومع ذلك، فإن انخفاض معدل الأمية أقل بكثير من التوقعات. بين الثمانينيات و٢٠٠٨، ارتفع متوسط معدلات محو الأمية في المنطقة من ٣٩% إلى ٧٣% وتضييق فجوة محو الأمية بين الرجال والنساء بشكل كبير، حيث وضح (حمود وجرار، ٢٠١٧) أن محو الأمية هو العامل الرئيسي ليس فقط في القدرة التنافسية لاقتصادات المنطقة، بل أيضا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الأوسع، ولسير عمل النظم السياسية. وبذلك تكون جهود محو الأمية تعزز إمكانية مشاركة الفعاليات الاجتماعية واالسياسية.

ووفقاً لوحدة دعم التنفيذ في اليونسكو (٢٠١٧)، فإن التقدم في محو الأمية واضح في جميع مناطق العالم. وفي جنوب آسيا، ارتفع معدل الإلمام بالقراءة والكتابة من ٤٦ % من السكان في عام ١٩٩٠ إلى ٧٢ % في عام ٢٠١٦. وفي شمال أفريقيا وغرب آسيا، ارتفع المعدل من ٦٤ إلى ٨١ %. وبالمثل، ارتفع معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في جنوب شرق آسيا وشرقها من ٨٢ %إلى ٩٦ % في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من ٥٢ % إلى ٦٥ % وفي أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي من ٨٥ إلى ٩٤ %. وفي جميع المجتمعات التي ارتفع فيها معدل الإلمام بالقراءة والكتابة، قامت اليونسكو في نفس الوقت بقياس زيادة في الثروة الوطنية وانخفاض في عدد الأشخاص الذين يعيشون تحت عتبة

الفقر. ونلاحظ أنه وفقا لبيانات اليونسكو هذه، فإن محو الأمية في جنوب آسيا قد اكتسبت ٢٦ نقطة، بينما لم يحصل في شمال أفريقيا وغرب آسيا إلا على ١٧ نقطة. والأمر الأكثر إثارة للقلق هو وقف أو حتى تراجع التقدم في مجال محو الأمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ومن المرجح أن تكون الحروب والصراعات المستمرة في العديد من البلدان العربية مثل العراق وسوريا واليمن والسودان وليبيا قد زادت من نسبة الأمية وبالتالي فإعادة بناء نظم التعليم تحتاج إلى الكثير من الوقت، مما يؤثر على احصائيات الأمية. في حين أنه قبل الحرب العراقية الإيرانية الأولى عام ١٩٨٨، كان العراق من بين الدول العربية التي بها أدنى معدل للأمية، وصار يعاني حاليا من نظام تعليمي متدهور، وهو أحد البلدان التي لا يقل معدل الأمية فيها عن ٥٠% (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٧).

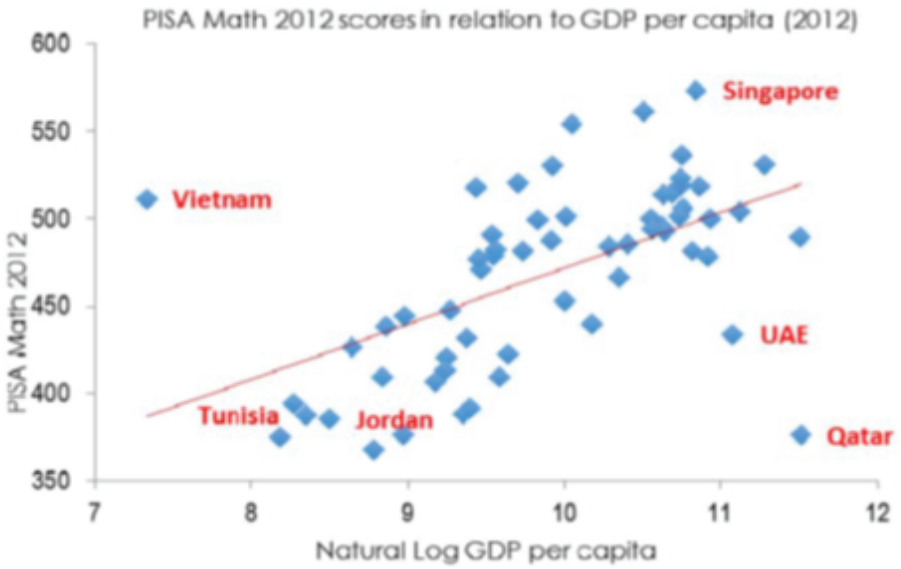
وباختصار، فإن أزمة التعليم في البلدان العربية لها جانبان مترابطان: (أ) استمرار الأمية على الرغم من التقدم الطويل في التعليم، ولا سيما بين النساء؛ ويعني ذلك أنه وفقاً لما جاء في تقرير التنمية البشرية العربية في عام ٢٠٠٢، فإن ارتفاع معدلات الأمية بين النساء في البلدان العربية يمثل تحدياً كبيراً، وتمثل النساء ثلثي الأميين في المنطقة، وقد لا يختفي هذا المعدل حتى عام ٢٠٤٠ (حمود، ٢٠٠٥) و(ب) النتائج السيئة للبلدان العربية في الدراسات الاستقصائية الدولية المقارنة القائمة على اختبارات موحدة. بل إن هذا الضعف يتناول البلدان التي تنفق لكل طالب بنفس القدر الذي تنفقه البلدان المتقدمة في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي(OECD) الأعلى مرتبة مثل سنغافورة أو كوريا الجنوبية أو تايوان. وهذا يدل على أن جميع محاولات إصلاح التعليم في العالم العربي لم تسهم في جودة التعليم ولم تحدث تغييرا إيجابيا في جميع مكونات النظم التعليمية في المنطقة العربية.

وعبر إلقاء نظرة خاطفة على TIMSS (الاتجاهات في الرياضيات الدولية ودراسة العلوم) تظهر المشكلة بشكل أدق .فمن بين البلدان العشرة في أدنى أداء في الرياضيات للصف الرابع، هناك تسعة بلدان من العالم العربي. إن نتائج برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) ليست أفضل بكثير. وقد حققت البلدان المرتفعة الدخل في المنطقة، بما فيها الكويت والبحرين والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، نتائج غير مرضية، مما يشير إلى أن هذه المسألة ليست نتيجة للتخلف الاقتصادي ومستوى الدخل (فرزانيغان * ثوم، ٢٠١٧).

يجب أن تحدد المنطقة بدقة الموارد التي تضر بنوعية التعلم وتنمية المهارات. القضية الأولى والأخيرة للدراسات الدولية المقارنة حول نتائج التعلم هي الأداء المنخفض لجميع البلدان العربية في مشاريع TIMSS(الاتجاهات في الرياضيات الدولية ودراسة العلوم) وPISA (برنامج تقييم الطلاب الدوليين) وPIRLS مقارنة بالبلدان الأخرى بالنسبة للمتوسط الدولي. وكما تشير البيانات، فإن الدول العربية تسجل باستمرار درجات أقل من معظم البلدان وأقل من المتوسط الدولي (Orkodashvili, 2018).

كما هو مبين في الشكل ١١ ، فإن جميع البلدان العربية سجلت أقل من المتوسط الدولي وأقل بكثير من البلدان ذات الأداء الأفضل مع نفس مستوى الدخل في درجات الرياضيات PISA. والنتيجة في تونس والأردن هي أقل منها في فيتنام (١٢٠ نقطة أدناه) على الرغم من أن تونس والاردن أكثر ثراء. وبالمثل، فإن قطر والإمارات العربية

المتحدة تقعان أيضاً خلف سنغافورة. ويمكن أن تعزى هذه التفاوتات إلى النية غير الحقيقية وراء الإصلاحات الجذرية. ووفقاً لـ "عكاري" (٢٠١٤) فإن العديد من الإصلاحات في المنطقة العربية مدفوعة من قبل أجندات سياسية وليست أولويات اهتمامات وتحديات أنظمة التعليم في بلدان المنطقة العربية. وبالإضافة إلى ذلك، تركز الإصلاحات على الاستراتيجيات الواسعة النطاق دون إيلاء أي اهتمام للممارسين الفعليين الذين يضطلعون بدور بارز في تحقيق التنمية. . ومن الجيد أن تكون لدينا فكرة عما قاله شلايكر ، الذي أنشأ ويدير برنامج PISA ، عن المتعلمين العرب ، "المتعلمون العرب يجيدون تكرار ما تعلموه ولكن ليس في المشاركة في المهام التي تتطلب منهم التفكير الإبداعي". وهذا يكشف الحقيقة التي لا يمكن إنكارها بأن المربين لا يمكن أن يعترفوا بأنه لا توجد مثل هذه الرؤية الشاملة التي تم إنشاؤها من قبل جميع أصحاب المصلحة بشكل تعاوني، أي أن هناك إجراءات تشغيلية واضحة لكل شريك لاستخدامها ليكون لها تأثير حقيقي على أرض الواقع.



شكل. ١١ نتائج التعلم في المنطقة العربية من منظور مقارن

لمواجهة أزمة التعلم بشكل جدي، ذكر الكوغالي (٢٠١٨) أنه يجب على الدول العربية التركيز على سبعة مجالات رئيسية:

١. بناء المهارات الأساسية - من تنمية الطفولة المبكرة حتى الصفوف المبكرة من المدرسة - اللازمة للتعلم والنجاح في المستقبل.

٢. ضمان أن يكون المعلمون وقادة المدارس مؤهلين، وتم اختيارهم بشكل جيد، ولديهم الرغبة الحقيقة في التطور المهني المستمر لأنهم يعدون من أهم المدخلات في عملية احداث التعلم.

٣. تطوير الممارسات التدريسية والتعليمية لتعزيز البحث والإبداع والابتكار بدلاً من التعلم الروتيني بالحفظ والتعلم التقليدي.

٤. مواجهة تحديات لغة التعليم نظراً للفجوة بين اللغة العربية المنطوقة والعربية الحديثة الفصحى. إن الصلة الوثيقة بين اللغة والدين والهوية الوطنية تجعل من الصعب تقديم توصية إقليمية عامة. وعلى الرغم من أن هذه الظاهرة إقليمية، فإنها تتجلى بطرق مختلفة في بلدان مختلفة. ومن ثم، فإنه يحتاج إلى معالجة بصيغة محددة جدا في كل بلد.

٥. تطبيق تقييمات التعلم التي ترصد بانتظام تقدم الطلاب تعلمهم.

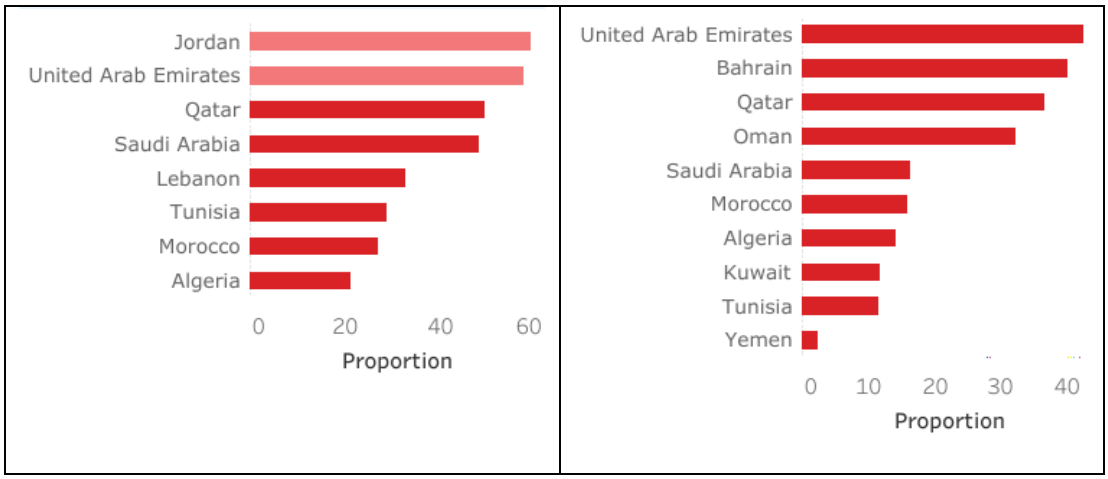
٦. إعطاء جميع الأطفال فرصة للتعلم، بغض النظر عن الخلفية أو القدرة، وهو شرط لرفع نتائج التعلم على المستوى الوطني.

٧. تفعيل التكنولوجيا والاستفادة منها لتعزيز تقديم التعليم، وتعزيز التعلم بين الطلاب والمربين وإعداد الطلاب لعالم رقمي من أجل استشراف المستقبل.

أحد الأهداف الأكثر تأكيدًا في أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠ هو الأولوية المعطاة لنتائج التعلم (المؤلف، ٢٠١٨). ولا يبدو أن الدول العربية تسير على الطريق الصحيح لتحقيق هذا الهدف. وإلى جانب الحاجة إلى تحسين نوعية التعليم عموما من خلال الاستثمارات الضخمة في البنية التحتية الأساسية، ووصول الطلاب إلى الموارد التعليمية (الكتب المدرسية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على وجه الخصوص)، والتدريب المهني للمعلمين، ينبغي معالجة المسألة الأكثر حساسية وهي الوقت التعليمي المتاح للمدرسين والطلاب. إن الإفراط في تخصيص وقت التعليم المخصص للتعليم الديني في بعض البلدان، والتعليم الثنائي اللغة باستخدام لغتين (العربية والفرنسية) في بلدان أخرى (خاصة في شمال أفريقيا) يترك مجالاً أقل للتعليم في مجال محو الأمية في المباحث العلمية أو الرياضيات. وينبغي رصد نوعية مهارات محو الأمية طوال حياة المتعلم (من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ). وبالتالي، فإن قدرة المعلمين والنظام التعليمي على تقييم نتائج التعلم لدى الطلاب بحاجة إلى التحسين في جميع أنحاء المنطقة.

يشير الشكل ١٢ إلى أن أقل من ٥٠% من الطلاب في معظم الدول العربية لديهم مستوى أدنى على الأقل من مستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات.

مع الاهتمام بالدراسات الدولية المستندة إلى الاختبارات الموحدة باعتبارها إحدى الأدوات لقياس جودة التعليم، من المهم مناقشة أهميتها بالنسبة للبلدان العربية، حيث اقترح مورغان وإبراهيم (٢٠١٩) في هذا الشأن أن الاختبارات العالمية تحدد وضع الطلبة الأكاديمي بناءً على توفر رأس المال الثقافي والاجتماعي والمعرفي والعاطفي. وأشاروا إلى ضرورة الإشارة إلى تصميم الهدف المادي وإعداد الفرد أحادي الثقافة والموجه لمستخدِم محدد بشكل مسبق في الاختبارات الدولية الموحدة بدلاً من إلقاء اللوم على الطلاب العرب في أدائهم الضعيف في الاختبارات العالمية. ودعا مورغان



الشكل ١٢. نسبة الأطفال في نهاية المرحلة الإعدادية من التعليم الثانوي مع حد أدنى من الكفاءة على الأقل في القراءة والرياضيات (معهد اليونسكو للإحصاء ٢٠٢٠)

وإبراهيم (٢٠١٩، ص ١٨) «البلدان التي لا تساهم في انتاج المعرفة العالمية تحتاج إلى تطوير آليات لتمكين التعلم الذي يرتكز على مهارات تفكير عالية وتجنب أساليب التعليم التقليدية وتطوير طرائق معالجة المعرفة وانتاجها. من خلال البحث وتوثيق الآثار البعيدة المدى للاختبارات العالمية في السياقات الثقافية المشتركة، يمكننا تطوير قاعدة الأدلة لحث الحكومات على التحول عن الخطابات التعليمية الشاملة وممارسات القياس الواقعية ".

وفي ذات الوقت فإن هذا التوجه يخالطه بعض التحفظ عند القيام بعملية القياس، الصمت على عمليات التعليم والتعلم؛ والتباسات حول ما هو التعليم والتعلم ذات الصلة في محور المناقشات حول سياسات التعليم في البلدان العربية. وهذه المناقشات مستوردة بصفة خاصة من المنظمات الدولية. ولذلك، هناك خشية من الخلط بين الجودة والنتائج (Schweisfurth, 2015).

٤- انعدام الروابط بين التعليم والتنمية

من الجدير ذكره أن تحليل الوضع التعليمي في الدول العربية لا يمكن أن يرتكز على عملية التعليم والتعلم لوحدها، والواقع أن التعليم جزء من نظام إيكولوجي اجتماعي - سياسي واقتصادي مناسب أو غير مناسب لإنتاج المعرفة. والمفارقة الواضحة هي أن البلدان العربية لم تحقق المخرجات المنشودة من الاستثمارات الضخمة التي تم ضخها في التعليم الابتدائي والإعدادي. ومن الواضح أنه لا يوجد روابط وثيقة وتنسيق مدروس ما بين «التعليم المدرسي" و "التنمية الاجتماعية الاقتصادية" إذ انه من البديهي أن الاستثمار في التعليم من شأنه أن يسمح تلقائياً بالاستفادة الاقتصادية. وفي هذا المجال فإن هاربر أكد على ضرورة توخي الحذر بشأن العوائد المباشرة للتعليم الرسمي المرتبطة بمؤشرات التنمية" (٢٠١٤، ص ١٨).

وفي ذات السياق فسر العديد من الباحثين أن انخفاض معدلات الالتحاق بالتعليم في العالم العربي سبب أساسي لحدوث الاضطرابات الاجتماعية والسياسية الحالية (Fargues, 2011; شفيق * فيغنوليس، ٢٠١٥). وبالاستفادة من سنوات الدراسة، قدرت مونتينيغرو وباتريكنوس (٢٠١٤) أن معدل العودة إلى التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا يبلغ ٥.٦%، وهو ما يعد أقل بكثير من النسب في بقية دول العالم. باستخدام البيانات التجريبية، اختبر كينغزبري (٢٠١٨) العديد من الفرضيات لتفسير انخفاض العودة إلى التعليم في البلدان العربية. وتنص الفرضية الأولى على أن العقيدة الدينية تطغى على العائد الاستثماري في التعليم، بما في ذلك الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية. أما الفرضية الثانية التي وضعتها كينغسبري (٢٠١٨) فقد أشارت إلى أن المدارس ذات الأداء الضعيف في المنطقة كان لها تأثير سلبي على الجودة.وتشير الفرضية الثالثة إلى أن اعتماد المنطقة على صادرات الموارد الطبيعية يحد من العودة إلى التعليم. أما الفرضية الرابعة، التي يصعب تأكيدها بالبيانات التجريبية، فقد أشارت إلى أن الفساد والمحسوبية وسياسة الحكومة الغير الفعالة (مقرونة بعدم تنفيذ القانون) تقلل من العودة للتعليم. ومع ذلك ، من الضروري مناقشة بعض الفرضيات (Kingbury, 2018). فعلى سبيل المثال فإنه لا يوجد في جميع بلدان المنطقة تركيز مبالغ فيه على الجانب الديني في المناهج أو في النظم التعليمية ككل. بالإضافة إلى ذلك، فإن أنظمة التعليم في المنطقة منفتحة جداً على اللغات الأجنبية، وخاصة في بلاد المغرب العربي والشرق الأوسط.

في دراسة تجريبية أخرى، أشار "بَكِبرغ" و"طلعن" (٢٠١٨) إلى أن نسبة الشباب الذين يعانون من الإقصاء الاجتماعي هي الأعلى في تونس، تليها الجزائر ومصر ولبنان. ولا يؤثر استبعاد الشباب على جيل الشباب فحسب، بل على المجتمع ككل. تتفاوت نسبة الإقصاء الاجتماعي وطبيعته وظروفه تفاوتا كبيرا من بلد لآخرعلى سبيل المثال يشعر الشباب العاطل عن العمل في لبنان بأنهم مستبعدون بشكل خاص، في حين أن الشباب في الجزائر ومصر وتونس لديهم الشعور نفسه على الرغم من وجود فرص عمل لكنها ليست بالمستوى المرضي لهم.

وفي السياق ذاته، وضح ديفاراجان وإيانكوفيتشينا (٢٠١٨) إلى أن حالة عدم المساواة في البلدان العربية تشير إلى المنحى المنخفض حتى في توزيع الثروات يوجد عدم مساواه. وهذا يفسر حدوث ثورات في أربعة بلدان عربية واحتجاجات في عدة بلدان أخرى. وقد فسر ديفاراجان وإيانكوفيتشينا (٢٠١٨) ما يسمى "لغز عدم المساواة" هذا من خلال الإشارة أولاً إلى أنه على الرغم من التدابير المواتية لاحداث المساواة في الدخل، فإن إِجْرَاءَات الرفاه الذاتي في البلدان العربية منخفضة. وكان هذا الانخفاض ينطبق بشكل خاص على الطبقة الوسطى وفي البلدان التي كانت فيها الثورات والأزمات على أشدها.وقد ارتبطت خيبة الأمل المتزايدة، بتدهور مستويات المعيشة، وبعدم الرضا عن جودة الخدمات العامة، والنقص في الوظائف في القطاع الرسمي، وانتشار الفساد والبطالة (Dhillon et al. 2009).

كما تشير بعض المصادر إلى أن الحكم القديم في بعض الدول العربية قد لبى متطلبات السكان الاساسية من فرص العمل والتعليم المجاني والرعاية الصحية، والغذاء المدعوم والوقود، مقابل القبول بالواقع السياسي لهم والولاء لهم حتى دون اقتناع به، ومع ذلك فإن هذا النظام لم يعد فعالاً حيث حدثت في هذه الدول ثورات وأزمات وعدم قبول الواقع

كما هو. وهكذا، أصبح من الواضح أن هذا العقد الاجتماعي لم يكن مستداماً. وعلى وجه الخصوص، فإن العجز المالي المرتبط بالعمالة في القطاع العام وارتفاع الإعانات أصبح أمراً غير قابل للاستمرار. وتباطأت الحكومات، وفي بعض الحالات، توقفت عن توظيف العمال. وللأسف، لم يخلق القطاع الخاص فرص عمل بالسرعة الكافية لاستيعاب العدد الكبير من الشباب الذين يدخلون سوق العمل، حيث سجل في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أعلى معدل للبطالة في العالم ، وبلغ معدل البطالة بين الشباب والنساء حوالي ضعف المتوسط العالمي (مكتب العمل الدولي، ٢٠٢٠). وتزداد هذه المشكلة سوءاً بسبب ظهور جائحة "كوفد-١٩" (COVID-19)؛ والذي يجبر حكومات البلدان جميعها على إغلاق قطاعاتها التشغيلية، ونتيجة لذلك، يؤثر ذلك على اقتصاد معظم الدول، والدول العربية ليست استثناء،حيث فقد العديد وظائفهم بالإضافة إلى أولئك الذين لم يحصلوا على أية وظيفة حتى الآن. ويوجد تشتت بين الخطاب السياسي الذي يؤكد على مركزية التعليم للعمل في عملية التنمية الاقتصادية وعجز الدولة العربية عن اختراق المجتمع بشكل فعال (مزاوي، ٢٠٠٧).

ومن الناحية النظرية، ينبغي أن يسهم تطوير التعليم المدرسي في الحد من أوجه عدم المساواة الاجتماعية، وتحسين فرص الحصول على العمل، وجعل مشاركة المواطنين ملموسة بقدر أكبر في الحياة السياسية. والمفارقة هي أن نتائج منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا متباينة على هذه المستويات الثلاثة على الرغم من التقدم في التعليم المدرسي.

وينبغي النظر إلى التقدم المحرز في مجال التعليم في المنطقة العربية على مدى العقود الماضية في ضوء أوجه عدم المساواة على مستوى نوعية التعليم الذي يتلقاه الطفل والشاب . وتتضح أوجه عدم المساواة هذه من خلال تجارب مدرسية مختلفة تبعاً للخلفية الاجتماعية للطلاب:

- الأطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية متميزة مقابل أطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية محرومة. في معظم الأحيان، الأول يحضر مدرسة خاصة والاستفادة من تعليم لغة أجنبية عالية الجودة

- الأطفال الذين يعيشون في المناطق الحضرية المتقدمة مقابل الأطفال الذين يعيشون في المناطق الريفية المغلقة وفي معظم الأحيان، يعاني الأخير من سوء ظروف التعليم، بما في ذلك عدم كفاية المعلمين الغير المدربين. المدارس مكتظة وغير مجهزة، وتعمل في نظام الفترتين، خاصة بعد الأزمة السورية، حيث تلقت العديد من المقاطعات تدفقاً من اللاجئين، مثل الأردن ومصر ولبنان، وقبلت الحكومات الطلاب في سن المرحلة الاساسية للتسجيل في مدارس الأونروا والمدارس الحكومية. وبما أن قدرات هذه المدارس محدودة بالفعل، فإن وجود عدد إضافي من اللاجئين يزيد من الضغط على النظم التعليمية، مما يؤثر على نوعية التعليم.

في دراسة إثنوغرافية أجراها بوتيري (٢٠١٦) حول آليات اختيار مختلف المسارات في التعليم الثانوي في المغرب على سبيل المثال، حيث توضح الدراسة أوجه عدم المساواة التي تستند بشكل خاص إلى المهارات اللغوية، فضلاً عن الخيارات الأكثر شيوعاً، وتلك التي من المرجح أن تؤدي إلى العمل بعد التعليم المدرسي، هي المسارات المهنية

والتقنية. وفي هذا السياق، تتم مسألة اختيار المسارات الاكاديمية للطلبة الاقل حظاً. يؤكد بوتيري (٢٠١٦) في ذات السياق أنه للحصول على مكان في المجالات العلمية، يجب ألا يكون الشخص قد حصل على درجات جيدة في العلوم والرياضيات فحسب، بل أيضاً في اللغة الفرنسية (بهدف مواصلة الدراسة في المستوى الجامعي).وهكذا، حتى لو أعطيت دورات الكيمياء أو الفيزياء أو الرياضيات باللغة العربية في المرحلة الثانوية، فإن الالتحاق بمجال علمي وما تلاه من نجاح في هذه الدراسات يعتمد، إلى حد كبير، على إتقان لغة أجنبية، الفرنسية أو الإنجليزية.

هذا قد يعكس أن النظم التعليمية في الوطن العربي ما زالت ترضخ تحت آثار الاحتلال الاجنبي في تحديد أولوياتها التربوية وتشكيل الهوية العربية الثقافية الاصيلة، حيث لا يزال المجتمع العربي ونظم التعليم بها تلهث وراء ما يسمى بمشروع الحداثة والتطور والتنمية في هذه البلدان والذي يخضع بشكل مباشر تحت سيطرة أجندات خارجية غربية، والتي تصدر ما هو مستهلك وثبت عدم فاعليته على المدى البعيد، لذلك لم تشهد هذه الدول الكثير من القفزات النوعية في التطور التربوي نظراً للاعتماد اللامتناهي على مخرجات الغرب التي قد تكون فعالة في سياقاتهم لكن التجربة أثبتت فشلها في السياقات العربية(مزاوي، ٢٠٠٦).

وبناءً على ذلك، فإن ظهور عدم المساواة الاجتماعية مرتبط جزئياً بالمهارات البدائية محدودة الفاعلية والمنخفضة الجودة التي يكتسبها العديد من الشباب في العالم العربي بسبب تعليمهم المدرسي السطحي، حيث يركزون بشكل رئيسي على التعلم تقليديا عن طريق الحفظ عن ظهر قلب بدلاً من التعليم المستند على مهارات التفكير العليا. وبالمثل، لم تستطع سلطات المنطقة العربية أن توفر للشباب عددا كافيا من فرص العمل التي تمكنهم من أن يكونوا أفراداً مسؤولين ومنتجين في مجتمعاتهم.

وفي هذا السياق، لا يمكن إنكار أن النظم الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية الحالية لم تستطع أن تساعد الشباب على تحقيق أحلامهم والتحول إلى أعضاء منتجين في مجتمعاتهم المحلية. هذا يعود إلى الأداء الاقتصادي الذي لا يعزز الدخل القومي أو دخل الافراد، والذي يتسم بتقلبات بين معدلات النمو المرتفعة والمنخفضة، كونها ترتبط أساسا بأسعار النفط التي تتسم بعدم الاستقرار.

ومن جانب آخر أظهرت النتائج وجود نمو مطرد في التعليم من حيث القياسات الكمية، لكن المتعلمين يظهرون عدم القدرة على إنتاج المعرفة أو اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين. ومن المهم في هذا الإطار تسليط الضوء على تحدي عدم وجود تنسيق ما بين الاقتصاد وتطوير التعليم في البلدان العربية وهذا يستلزم ضرورة إعادة النظر في كلا الاتجاهين في وقت واحد. وكما أشار مكتب العمل الدولي (٢٠٢٠)، فإن معدل البطالة بين الشباب هو الأعلى في شمال أفريقيا وفي الدول العربية، حيث يبلغ حوالي ٢.٢ و١.٧ مرة من المعدل العالمي على التوالي. وفي هاتين المنطقتين الفرعيتين، كانت معدلات البطالة بين الشباب أعلى بكثير من معدلات البطالة في بقية أنحاء العالم منذ عام ١٩٩١ على الأقل، مما يشير إلى وجود حواجز هيكلية تمنع الشباب من الانخراط في سوق العمل.

وأخيرا، علينا أن نتذكر أن تعليم السكان له هدفان رئيسيان. الأول هو أن التعليم أداة، توظف من اجل خلق جيل منتج وواعٍ. بينما الهدف الثاني هو القدرة والوعي بكيفية ممارسة الحقوق السياسية ومشاركة المواطنين في صناعة القرارات والتعبير عن الرأي بحرية. ومع ذلك، فإن الأجيال الشابة في المنطقة العربية لا تتمتع بإمكانية الحصول على فرص العمل أو التمتع بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ولذلك فإن عدداً من الثورات في بعض الدول اندلعت من أجل المطالبة بتحقيق هذين الهدفين. يشير مالك وعوض الله (٢٠١٣) إلى أن الشباب ليسوا فقط عاطلين عن العمل، بل أيضاً لا يمتلكون المهارات التي تؤهلهم للعمل بسوق الشغل بشكل فعال. ولا تزال هذه المشكلة تتفاقم في عدد من الدول العربية على الرغم من أن الإنفاق العام على التعليم في العالم العربي أعلى من الإنفاق العام في مناطق أخرى من العالم أو ماثل له (مزاوي، ١٩٩٩).

٥- إعادة التفكير في الوضع الراهن للتعليم في العالم العربي: من السياسات التعليمية إلى الممارسات الواقعية:

يركز هذا الجزء الأخير من الدراسة على مشاركة بعض التوجهات والرؤى التي يمكن أن تساهم في إعادة التفكير في التعليم في البلدان العربية. حيث شهد التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تراجعاً ملحوظاً؛ بسبب المعايير السلوكية والفكر الإيديولوجي لعرابين التعليم في الدول العربية، ويقترح الكغالي (٢٠١٨) في هذا السياق وجود عدد من العوامل التي ساهمت في الوصول لهذه النتائج غير المرضية: (١) المؤهلات والمهارات؛ (٢) الانضباط والانجاز؛ (٣) السيطرة والاستقلالية؛ و (٤) العراقة والحداثة (انظر الشكل ١٣ أدناه). وقد أدت هذه العوامل إلى إعاقة التعليم من التطور وأن يتمكن من استشراف مستقبل المتعلمين وشكل التعليم واولوياته في العقود القليلة القادمة.

إن العوامل السابقة متأصلة بعمق في تاريخ المنطقة وثقافتها واقتصادها السياسي، ولكن تأثيرها في كل بلد يظهر بشكل مختلف، لأنها تشتمل على العلاقات الاجتماعية والسياسية المعقدة. وفي نهاية المطاف، تشكل هذه التوترات النتائج التعليمية للشباب في المنطقة العربية وتؤثر على حياتهم، وكذلك على الاقتصاد والمجتمع وتطلعاته المستقبلية. أي أن المعلمين لم يكونوا مجهزين بالمهارات اللازمة التي تمكنهم من التعامل بفعالية مع متعلمي القرن الحادي والعشرين، فهم لا يزالون يعلمون بشكل تقليدي "تعليم مرتكز على المعلم كمصدر للمعلومات" ، ويستخدمون استراتيجيات التدريس المباشرة والمحاضرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم كفاءة برامج ما قبل خدمة المعلمين و حتى في البرامج التي يتم توفيرها للمعلمين اثناء الخدمة، على سبيل المثال، في الأردن منذ عام ٢٠٠٢، تم إلغاء جميع برامج التدريب قبل الخدمة، ويتلقى المعلمون فقط المعرفة المتخصصة بدلاً من المعرفة البيداغوجية، وهذا أثر بشكل كبير على جودة المخرجات للنظام التعليمي (2009, Abu Naba'h) . وحري القول إنهلو لم يتم القيام بالتغيير المنشود فلن تتمكن الدول العربية من تحقيق أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠، مهما كان حجم استثمار الأموال. يمكن القول في هذا

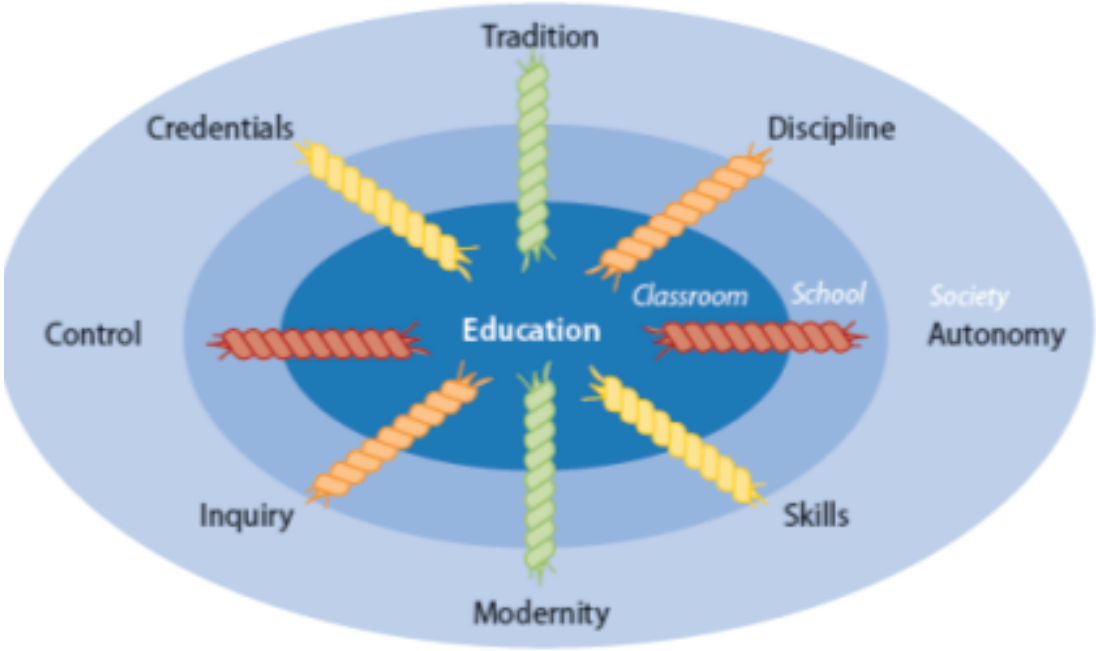
السياق أن نوعية المؤهلات والمهارات التي يمتلكها المعلمون هي الأكثر أهمية لإعادة التفكير في التعلم والتعليم في المنطقة:

"إن التعليم الجيد النوعية هو التعليم الذي يُمكّن المتعلمين جميعهم من تحقيق القدرات التي يحتاجونها ليصبحوا مواطنين منتجين وفعالين اجتماعياً، وتطوير سبل العيش المستدام، والمساهمة في بناء قيم السلام والديمقراطية وتعزيز الرفاه في المجتمعات. وتختلف نتائج التعلم المطلوبة باختلاف السياق، ولكن في نهاية مرحلة التعليم الأساسي يجب أن يكتسب الطلبة مهارات اللغة الاساسية مثل القراءة والكتابة والقدرة على القيام بالعمليات الحسابية الاساسية وامتلاك ومهارات الحياة بما في ذلك التوعية والوقاية من الأمراض" (Tikly, 2011, p. 13).

من الجدير ذكره أن هناك فجوة ما بين أصحاب الشهادات وفاعلية مهاراتهم في القيام بالعمل الذي يحملون شهادات به مثل مهندس لديه شهادة في هندسة الكهرباء لكن لا يستطيع التعامل مع أي مشكلة تتعلق بالاضاءة او بعطل بجهاز كهربائي، أي ان البرامج الاكاديمية المختلفة التي تقدمها الجامعات لا تساعد الخريجين على اكتساب مجموعة محددة من المهارات العملية في حين أن الدراسات تشير إلى أن الإنتاجية تزيد بزيادة سنوات التعليم. في السياق العربي فإن الحال مختلف حيث ان فرص العمل قد تكون مكفولة إذا حصل الفرد على مؤهلات تعليمية كافية. وبالتالي، أصبحت قضية التحقق من المؤهلات أكثر الحاحاً وقدرتها على اكتساب مهارات جوهرية للفرد وخصوصاً أن هناك معضلة انعدام العلاقة ما بين مؤهلات التعليم والمهارات في السياق العربي. (صالحي-أصفهاني ٢٠١٢).

وهذه المعضلة لها آثار بعيدة المدى على أصحاب العمل، حيث أنهم عادة ما يبحثون عن موظفين، لديهم شهادات وليس لديهم مهارات، والرواتب، يتم تحديدها في ضوء وجود درجة أعلى أو أكثر من سنوات الدراسة. بالإضافة إلى ذلك ، فإن هذا الاتجاه يؤثر سلبًا على الموظفين الذين يعملون باحتراف ولكنهم لا يملكون شهادات ، ويصبحون محبطين حيث يتم ترقية أولئك الذين لديهم شهادات بانتظام ، وهم لا يتلقون أي نوع من الترقية بالرغم من مساهمتهم في عملية الإنتاج الفعالة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن من لديهم شهادات أعلى بغض النظر عن مهاراتهم يتلقون التقدير الاجتماعي في حين أن أولئك الذين لديهم شهادات ثانوية أو درجة البكالوريوس لا يتلقون أي تقدير اجتماعي. وبسبب هذه العوامل الاقتصادية والثقافية، بذل الناس كل ما في أيديهم من جهود وأموال للحصول على شهادات عليا؛ وبالتالي فإن نتائج هذه الممارسات غير المخطط لها هي الآلاف من حملة الماجستير والدكتوراه. أي أن تركيز المؤسسات التعليمية على الكم وليس على النوعية، وهذا تحدٍ خطير لكل من المجتمع والنظام التعليمي:

« على الرغم من فرص العمل المحدودة للشباب المتعلمين، يحاول الآباء والأمهات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا جعل الاستثمارات التعليمية لأطفالهم على أساس ما يتطلبه سوق العمل، لكن مع هذا يبقى الآباء والطلاب على حد سواء يرون أن "الوظائف الجيدة" تتطلب شهادة جامعية بغض النظر عن مستوى المهارات التي يمتلكها ابناؤهم». (ديلون وآخرون ٢٠٠٩، الصفحة ١٦)



الشكل ١٣. أربعة توترات تعيق التعلم مدى الحياة في البلدان العربية (El-Kogali, 2018)

هذه الفجوة في التنسيق بين المؤهلات الجامعية وما يمتلكه الأفراد من مهارات سطحية يظهر جلياً في الدول العربية وفي القطاع العام على وجه الخصوص.

في الجزء الأخير من الدراسة، سيتم تناول بعض الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن تساعد على إعادة التفكير والاصلاح في التعليم في البلدان العربية.

إن معالجة الفجوة بين المؤهلات والمهارات هي القضية الرئيسية في سياسة التعليم والتنمية، والتعلم مدى الحياة في المنطقة العربية. حيث ان هناك بعض العوامل التي تزيد من حدة هذه الفجوة:

- النموذج الاستنتاجي والذي يتمحور الطلب عليه في التعليم المدرسي: بالنسبة لكل طالب وكل أسرة، تتمثل الأولوية في الانتقال من صف إلى آخر، ومن المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ومن المدرسة الثانوية إلى الجامعة؛ والنتيجة النهائية للناس هي الحصول على شهادة جامعية. وأي خيار آخر لتعليم، على سبيل المثال، توجه مهني نحو التدريب المهني يعتبر خيارا أقل جذباً لهم.

- يعتبر الانخراط في سوق العمل من قبل المتعلمين على أساس المؤهلات المعتمدة، في حين أن القطاعات الإنتاجية الرسمية وغير الرسمية ترى أن الأمر يتعلق بالمهارات والكفاءات الفردية هي الأكثر إلحاحاً.

- يتم الاعتماد في عملية التعليم على المنحى التقليدي وعلى التقييم المستند على الاختبارات التقليدية ، ويتم استبعاد معايير تركز على تطوير مهارات تفكير عليا ومهارات حياتية وظيفية.

- يعتقد معظم الخريجين أن شهاداتهم تمنحهم الحق في العمل الحكومي أو الرسمي بغض النظر عن الاحتياجات والفرص التي توفرها المؤسسات العامة والخاصة. حيث أن هناك عدد محدود جداً من هؤلاء الشباب يطورون مهارات الريادة لديهم ويؤسسون مشاريع تدر الدخل عليهم فلا ينتظرون وظائف حكومية.

- هناك فجوة كبيرة بين عدد خريجي التعليم العالي واحتياجات الاقتصاد والسوق، وهي أكثر بين خريجي الدبلوم المتوسط والبكالويوس في عدد من الدول العربية. أي أن ثلث فئة الشباب في البلدان العربية عاطلون عن العمل، وهذا المعدل أعلى بكثير بين الإناث نظراً لتركز تعليمهم في التخصصات الإنسانية والاجتماعية التي أصبحت مشبعة لا وبل راكدة ففي كثير من الدول العربية حتى الغنية منها (شعبان , ٢٠١٣). ونتيجة لذلك، فإن كثيراً من الدول العربية استقطبت الملايين من العمالة الوافدة من أجل سد النقص الحاد في المهن التقنية والمهنية التي لا يقبل عليها الشباب العربي. هذا يستلزم إعادة النظر بكيفية تخطيط قطاع التعليم العالي وسوق العمل وضرورة وجود تنسيق بينهما لإنقاذ ملايين من الشباب العربي الذين لا يجدون فرص عمل فقط لأنهم لم يجدوا توعية وإرشاد لمسارات التعليم التي يجب المضي بها، لكن حري بالقول إن الأزمة الحالية العالمية (كوفيد-١٩ ووفقاً لآثارها الاقتصادية مع الانخفاض الحاد في أسعار النفط سوف تدفع الدول العربية خصوصاً النفطية إلى إعادة النظر في نظم التعليم وكيفية الملائمة بين البرامج التي يتم دراستها في مرحلة التعليم العالي وما بين متطلبات سوق العمل.

الوضع الراهن يفرض عدداُ من الاجراءات من أبرزها إيجاد سبل في تخريج أفراد يحملون مؤهلات نوعية وفي الوقت نفسه يمتلكون المهارات اللازمة لأداء أعمالهم على أكمل وجه إن كان هناك توجه رسمي جاد لتحسين الوضع الراهن للتعليم،. وبالإضافة إلى ذلك، هناك مسألتان تحتاجان إلى معالجة: الحوكمة والخوصصة.

وتعاني النظم التعليمية في جميع البلدان العربية من المركزية المفرطة والبعد السياسي المحدود فيما يتعلق بالمواضيع التعليمية. وحتى البلدان التي شهدت لامركزية سطحية مثل مصر أو المغرب؛ أي أنهم يكافحون من أجل جعلها فعالة وإحداث فرق في إدارة التعليم. وكما اقترح مورغان (٢٠١٧) "يجب على واضعي السياسات في النظام التعليمي يفكروا بصياغة منهجاً فعالاً واقعياً وفقاً لمتطلبات السياقات المحلية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية. وتشيكل الحاجة إلى تحويل إدارة التعليم إلى أشكال مؤسسية تتسم بالانصاف والديمقراطية والشفافية والتشاركية. وحري بالقول إننا نشهد ضبابية في عملية صنع القرار واقصاء في عملية اشراك المعلمين وسماع آرائهم ، فإنه بات من الضروري أن تعمل الحكومات على إدماج منظمات المعلمين في العملية السياسية من أجل تحسين ظروف عملهم وأجورهم "(مورغان، ٢٠١٧ ،ص ٥١٢)

وعلى الرغم من أن صانعي السياسات الحكومية والنقابات والمنظمات الدولية قد سنوا مؤخرا بعض الإصلاحات، فإن نشطاء المجتمع المدني ومنظمي المشاريع والطلاب أو المعلمين لم يكن لهم أي أدوار هامة، حيث لم تُسمع أصواتهم. لذلك، يجب معالجة هذا الجانب من حيث العمل على إشراك جميع الاطراف المعنية بتحسين العملية التعليمية التعلمية .

يعد التعليم أداة وممارسة فعالة في احداث الفرق، بالتالي فمن الضروري اشراك جميع المعنين بعملية التعليم في المناقشات المتعلقة بإدارة هذه العملية من جميع الزوايا. وبعبارة أخرى، هناك حاجة ملحة لاستكشاف تجارب الأشخاص المعنيين بالتعليم وواقعهم التجريبي، وعن شعورهم إزاء ما يمرون به. وينبغي أن تؤخذ في الاعتبار تجارب المتعلمين وطبيعة الخبرات التي يكتسبوها وليس فقط المنهج الرسمي للسياسات.

وفي العقود الأخيرة، اعتمدت الدول العربية سياسات اقتصادية ليبرالية جديدة بدرجات متفاوتة، وفقاً لبرامج التكيف الهيكلي لصندوق النقد الدولي والبنك الدولي، والتي شملت خوصصة الصناعات المملوكة للدولة، وتحرير قوانين الملكية، وخفض الدعم الغذائي ودعم الطاقة، والانفتاح على الاستثمارات الأجنبية، وإعادة هيكلة الأنظمة الضريبية، ورفع القيود عن سوق العمل، وتخفيف الحواجز التجارية. وقد أدى هذا التحول من الحكم التنموي إلى الحكم الليبرالي الجديد إلى تقويض نوعية المدارس الحكومية، وانخفاض قيمة مهنة التدريس، الأمر الذي ساهم في زيادة التفاوت الاجتماعي (مورغان، ٢٠١٧). وفي هذا السياق يقترح مزاوي (٢٠١٠) « أن الخطابات التنموية المهيمنة في المنطقة العربية تستنسخ خطابات السوق الحرة والليبرالية الجديدة التي تنشرها الاستشارات الدولية، ووكالات المعونة والتنمية، والسياسات التي تنتهجها"

ويتعين على البلدان العربية أن تعتمد سياسة لامركزية في مجال التعليم من أجل أن تكفل المساءلة المحلية والإقليمية عن التعليم المدرسي. ومعظم المناطق التي استبعدت من التنمية الاقتصادية لا ترى ثمار وفوائد التعليم المدرسي. أي أن البنية التحتية للمدارس متهالكة، وعملية التدريس ليست على مستوى المطلوب. ولذلك، فإن الطلاب ذوي القدرات المعرفية المتميزة يغادرون بلدانهم للعمل في بلدان أخرى تقدر إمكاناتهم أي انتشار ما يسمى " هجرة الأدمغة" لأنهم إما غير قادرين على العثور على فرص عمل مناسبة لهم في بلادهم او تكون فرص لا تلبي تطلعاتهم المهنية، مثل الحاصلين على شهادات الدكتوراه الذين لا يجدون فرص عمل جيدة في بلدانهم مثل الاردن والعراق ودول المغرب العربي.

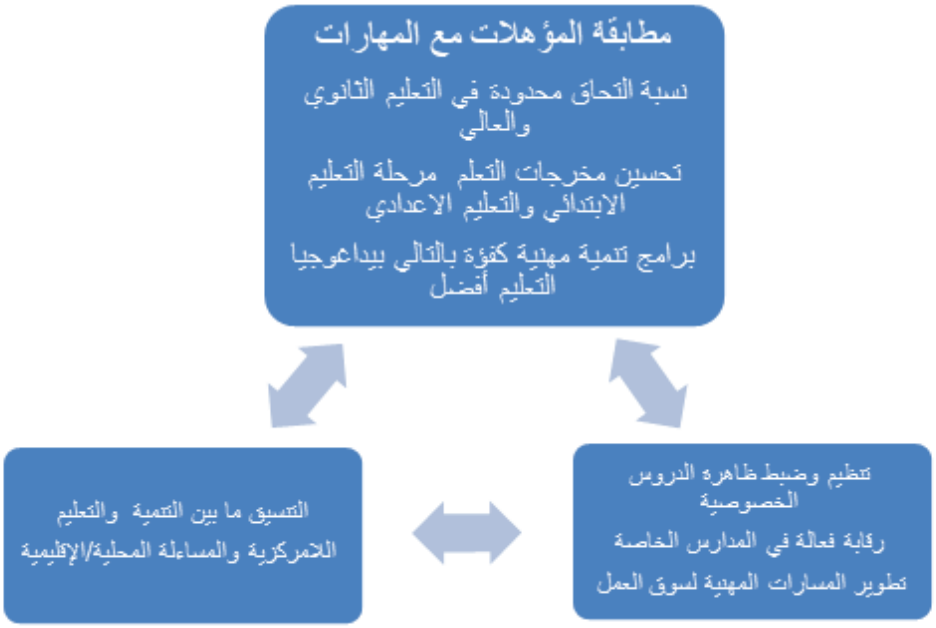
ويمكن توضيح الإدارة الركيكة لقطاع التعليم من خلال الانسجام بين التعليم/ التدريب والعمالة. وينبغي أن تؤخذ في عين الاعتبار عدة تدابير تندرج في إطار التعليم والإدارة الاقتصادية على حد سواء. فمن ناحية، من المناسب التفكير في القوى العاملة المطلوبة من النموذج الاقتصادي المطبق في البلدان العربية. وإذا كان هذا النموذج يقوم أساسا على استغلال الموارد الطبيعية، فإن التركيز سيكون على بناء الهياكل الأساسية أو السياحة أو الزراعة أو القطاع غير الرسمي بدلا من زيادة فرص الحصول على التعليم الثانوي والتعليم العالي. إن إعادة النظر في نظام التعليم دون إعادة النظر في نموذج التنمية هو نهج لا طائل منه. وكما أكد (تيكل ٢٠١١)، فإن الخطر يكمن في أنه لا يوجد توجه فعال نحو تحقيق التعليم الجيد النوعي كخيار ناجع الذي قد يحل جُلّ المشكلات التي تعاني منها معظم الأنظمة التعليمية.

وهذا بدوره يؤدي إلى حالات متناقضة. فعلى سبيل المثال، حققت معظم بلدان الخليج فرص الحصول على التعليم العالي بشكل كبير، وفي الوقت نفسه قامت باستيراد عدد كبير من الأيادي العاملة الذين لديهم مستويات تعليم متدنية ضمن مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. ووفقا لهذه الافتراضات، فإن السؤال الأساسي هو إذن "ما هي المهارات اللازمة التي تحتاجها القوة العاملة لتحقيق أهداف نموذج التنمية؟"

ومن ناحية أخرى، من الضروري تنظيم التحاق التلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة كونه حق كفله الدستور. وهذه الحق يجب تنفيذه في المراحل الانتقالية التي يتضمنها النظام التعليمي لكن وفق أسس ومعايير محدده ووفق احتياجات سوق العمل المختلفة مثلاً يجب ان ينهي (أ) الجميع مرحلة التعليم الاساسي (ب) ومعظمهم ينتقلون إلى نهاية التعليم الثانوي، (ج) بعضهم ينتقلون في النهاية الى التعليم العالي. وهكذا، لا يحتاج جميع الطلاب، في نهاية المرحلة الإعدادية، إلى مواصلة تعليمهم العالي. ويجب أن يوجه جزء أكبر من الطلاب نحو التدريب المهني والتقني حتى نتغلب على بعض التحديات التي تواجه النظم التعليمية مثل توفير فرص عمل لأبنائها وعدم الحاجة لجلب عمالة وافدة.

وحري بالقول أن في جميع أنحاء العالم، هناك مسارات مختلفة لخوصصة التعليم، بدءاً من الاتفاقات التقليدية التي تمنح امتياز إدارة المدارس الخاصة لمجموعات دينية معينة، أوإلى السياسات الاستباقية الرامية إلى خصخصة التعليم، التي قد تكون مرتبطة بانسحاب الدولة من التعليم العام أو عدم وجود خيار مدارس حكومية عامة (ريدج، شامي * كيبيل، ٢٠١٦). وفي العالم العربي، تتم خصخصة التعليم من خلال آليتين رئيسيتين: (أ) من خلال المدارس الخاصة التي تقدم برامج تعليمية مكثفة ومزخرفة ببرامج تعليم لغات جديدة ومهارات عالمية مطلوبة لا توفرها المدارس الحكومية العامة. (ب) من خلال انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية المستخدمة من قبل معظم الأسر على الرغم من منع هذه الظاهرة من قبل كثير من الحكومات في الدول العربية إلا أن هذه الظاهرة ما زالت قائمة، بل وتتفاقم في ضوء الأوضاع الاقتصادية الغير مرضية للمعلمين الذين ساهموا بتجذير هذه المشكلة لدرجة ان الطالب في المدارس الحكومية يحكم على نفسه بالفشل إذا لم يتلقى هذه الدروس الخصوصية بغض النظر عن جودة التعليم الذي يتلقاه في المدرسة الحكومية.

ويبدو أن مسألة اختيار الأسرة لنمط التعليم الامثل لابنائها محدود في البحوث الدولية كعنصر تفسيري لتوسع القطاع الخاص في المنطقة العربية: "بشكل عام، فإن اختيار المدارس في مصر محدود وليس لمعظم الأسر خيار آخر غير المدارس الحكومية، بسبب الحواجز الجغرافية و/ أو المالية التي تحول دون الوصول إلى أنواع أخرى من التعليم" (كرافت، البداوي * سيفردينغ، ٢٠١٧، ص ٢٩). فبدلاً من تنظيم قطاع التعليم الخاص وحوافزه والإشراف عليه، تتجاهل حكومات المنطقة العربية أهمية صياغة استراتيجية فعالة لتنظيم هذا القطاع حيث ان هناك بعض المدارس التي تقدم خدمات تعليمية تبدو بأنها فخمة للناظر من حيث مبانيها وبرامجها، لكن واقع الحال يشير لعدم تأثيرها على أرض الواقع على شخصيات المتعلمين وقدراتهم ومهاراتهم.



الشكل ١٤ .السياسات التعليمية لتحقيق أجندة ٢٠٣٠ في الدول العربية، المرجع الباحث

الاستنتاجات:

تم في إطار هذة الدراسة تحليل مدى قدرة الدول العربية على تحقيق اجندة التعليم بحلول ٢٠٣٠ حيث انه من المثير للاهتمام أن هناك توجساً من إمكانات الدول العربية على تحقيقها، حيث أن التقدم في الحصول على التعليم المدرسي لم يترجم إلى نتائج تعلم حقيقية للطلاب أو في الحد من نسب الأمية. وعلاوة على ذلك، فإن الفجوة بين المؤهلات والمهارات تؤدي إلى بطالة هائلة بين الشباب وخيبة أمل واسعة في صفوفهم إزاء احتماليات ضئيلة لرفع كفاءة الخريجين عن طريق التعليم. ولا يمكن وضع البلدان العربية على المسار الصحيح إلا بالإصلاحات الشاملة والقائمة على أساس الرؤية في مجال الإدارة والمساءلة والحد من أوجه عدم المساواة في فرص التعليم. هناك حاجة لتحليل نسب المساواة في توفير فرص التعليم عبر مختلف مستويات النظام التعليمي، من الغرفة الصفية إلى مستوى النظام (مزاوي، ١٩٩٩).

وتطرقت هذه الدراسة أخيرا الى الحاجة لمعالجة الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG) بالتزامن مع الأهداف الـ ١٦ الأخرى.. حيث أصبحت مراجعة نموذج التطور في الدول العربية ضرورة ملحة لتحقيق أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠.

وفي حين أن الأهداف الإنمائية للألفية (MDGs Millenium Developmenet Goals) تركز على التعليم الابتدائي في البلدان المنخفضة الدخل ومناطق الصراع في العالم، فإن التعليم للجميع (EFA Education For All)

يركز على البلدان التي يكون فيها عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أكبر. وفي نهاية المطاف، فإن الهدف الرابع للتنمية المستدامة (SDG4 Sustainable Devlopmenet Goals 4) هو الالتزام بجدول أعمال عالمي ينطبق على الدول في شمال الكرة الأرضية وجنوبها ، وفي حين ركزت الأهداف الإنمائية للألفية MDGs على الحصول على التعليم الأساسي وإكماله، فقد وسع التعليم للجميع EFA هذا الالتزام ليشمل توفير التعليم الجيد للجميع. يعتمد هذا البرنامج على التعليم للجميع ويشمل الوصول العادل إلى التعليم ما بعد الأساسي وفرص التدريب مع التركيز على التعلم من أجل العمل والمواطنة في عالم عالمي (رويل، ٢٠٢٠). ويبين تحليل النتائج التعليمية للبلدان العربية أن تحقيق الأهداف SDG٤ بعيد المنال. ولذلك، يتعين إجراء إصلاحات هيكلية وجذرية في السياسات التعليمية لهذه البلدان وكذلك في نموذج التنمية في الدول العربية حتى تصبح عملية تحقيق أجندة التعليم لعام ٢٠٣٠ ممكنة ومتاحة قبل حلول ذلك الموعد.

Abdeljalil Akkari

Abdeljalil Akkari is a professor and the director of the research group on international education at the University of Geneva, Switzerland. He is also a visiting professor at the Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan. Abdeljalil Akkari works as regular consultant for UNESCO and other international organizations. His main experience and major publications include studies on international cooperation, educational planning, multicultural education, teacher training, and educational inequalities. His principal research interests are currently centered on intercultural education, teacher education and reforms of educational systems in a comparative and international perspective. He also develops new field studies on education in emergency and fragile contexts.

عبد الجليل عكاري

يعمل عبد الجليل عكاري أستاذًا ومديرًا لمجموعة بحثية حول التعليم الدولي في جامعة جنيف بسويسرا. وهو أيضا أستاذ زائر في جامعة الفارابي الكازاخستانية الوطنية ، كازاخستان. يعمل عبد الجليل عكاري كمستشار منتظم لليونسكو والمنظمات الدولية الأخرى.

تشمل خبرته الرئيسية ومنشوراته الرئيسية دراسات حول التعاون الدولي والتخطيط التربوي والتعليم متعدد الثقافات وتدريب المعلمين وعدم المساواة في التعليم. تتركز اهتماماته البحثية الرئيسية حاليًا على التعليم متعدد الثقافات ، وتعليم المعلمين ، وإصلاح النظم التعليمية من منظور مقارن ودولي. كما أنه يطور دراسات ميدانية جديدة حول التعليم في حالات الطوارئ.

References

[1] Abu Naba'h, A., Al-Omari, H., Ihmeideh, F., & Al-Wa'ily, S. (2009). Teacher education programs in Jordan: A reform plan. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *30*(3), 272–284.

[2] Akkary, R. K. (2014). Facing the challenges of educational reform in the Arab world. *Journal of Educational Change, 15*(2), 179–202.

[3] Abdel-Moneim, M. A. (2015). *A Political Economy of Arab Education: Policies and Comparative Perspectives*. Routledge.

[4] Backeberg, L., & Tholen, J. (2018). The frustrated generation youth exclusion in Arab Mediterranean societies. *Journal of Youth Studies*, *21*(4), 513–532.

[5] Boutieri, C. (2016). *Public Cultures of the Middle East and North Africa*. Bloomington: Indiana University Press.

[6] Chaaban, J. (2013). *Expanding Youth Opportunities in the Arab Region*. United Nations Development Programme, Regional Bureau for Arab States.

[7] Devarajan, S., & Ianchovichina, E. (2018). A broken social contract, not high inequality, led to the Arab Spring. *Review of Income and Wealth*, *64*, S5–S25.

[8] Dhillon, N., Salehi-Isfahani, D., Dyer, P., Yousef, T., Fahmy, A., & Kraetsch, M. (2009). *Missed By the Boom, Hurt By the Bust: Making Markets Work for Young People in the Middle East*. Washington, DC: MEYI.

[9] Hammoud, H. (2005). *Illiteracy in the Arab World*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146282

[10] El-Kogali, S. 2018. *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa: Overview (English)*. Washington, D.C.: World Bank Group. Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/527931542039352771/Overview

[11] Fargues, P. (2011). International migration and the demographic transition: A two-way interaction. *International Migration Review*, *45*(3), 588–614.

[12] Farzanegan, M. R., & Thum, M. (2017). More Oil, Less Quality of Education? New Empirical Evidence (CEPIE Working Paper No. 09/17). Center of Public and International Economics (CEPIE). Retreived from https://ideas.repec.org/p/zbw/tudcep/0917.html

[13] Hammud, M. A., & Jarrar, A. G. (2017). Fighting illiteracy in the Arab world. *International Education Studies*, *10*(11), 116–122.

[14] Harber, C. (2014). *Education and International Development: Theory, Practice and Issues*. Symposium Books Ltd.

[15] International Labour Office. (2020). *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the Future of Job*. Geneva: ILO.

[16] Kingsbury, I. (2018). Making sense of low private returns in MENA: A human capital approach. *International Journal of Educational Development*, *61*, 173–183.

[17] Krafft, C., Elbadawy, A., & Sieverding, M. (2017). Constrained school choice in Egypt (GLO Discussion Paper No. 134). Global Labor Organization. Retrived from https://econpapers.repec.org/paper/zbwglodps/

[18] Malik, A. & Awadallah, B. (2013). The economics of the Arab Spring. *World Development*, *45*(C), 296–231.

[19] Massoud, T. G., Doces, J. A., & Magee, C. (2019). Protests and the Arab Spring: An empirical investigation. *Polity*, *51*(3), 429–465.

[20] Mazawi, A. E. (1999). The contested terrains of education in the Arab states: An appraisal of major research trends. *Comparative Education Review*, *43*(3), 332–352.

[21] Mazawi, A. E. (2002). Educational expansion and the mediation of discontent: The cultural politics of schooling in the Arab states. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *23*(1), 59–74.

[22] Mazawi, A. E. (Ed.). (2007). 'Knowledge society' or work as 'spectacle'? Education for work and the prospects of social transformation in Arab societies. In *World Yearbook of Education 2007* (pp. 269–285). Routledge.

[23] Mazawi, A. E. (Ed.). (2006). Globalization, development, and policies of knowledge and learning in the Arab states. In *Concepts of Knowledge and Learning: The Learning Society in Europe and Beyond* (pp. 335–383). New York. Peter Lang.

[24] Mazawi, A. E. (2010). Naming the imaginary: 'Building an Arab knowledge society' and the contested terrain of educational reforms for development. In O. Abi-Mershed (Ed.), *Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges* (pp. 201–225). London: Routledge.

[25] Mirkin, B. (2013). *Arab Spring: Demographics in a Region in Transition*. United Nations Development Programme, Regional Bureau for Arab States.

[26] Morgan, C. (2017). Constructing educational quality in the Arab region: A bottom-up critique of regional educational governance. *Globalisation, Societies and Education*, *15*(4), 499–517.

[27] Morgan, C., & Ibrahim, A. (2019). Configuring the low performing user: PISA, TIMSS and the United Arab Emirates. *Journal of Education Policy*, *35*(6), 1–24.

[28] Patrinos, H., & Montenegro, C. E. (2014). *Comparable estimates of returns to schooling around the world* (World Bank Policy Research Working Paper No. 7020). Retrived from http://documents1.worldbank.org/curated/en/830831468147839247/pdf/WPS7020.pdf

[29] Orkodashvili, M. (2018). Learning from successful examples: From local testing to international assessments. In A. W. Wiseman & P. M. Davidson (Eds.), *Cross-nationally Comparative, Evidence-based Educational Policymaking and Reform (International Perspectives on Education and Society* (Vol. 35, pp. 219–239). Emerald Publishing Limited.

[30] Rashad, H. (2000). Demographic transition in Arab countries: A new perspective. *Journal of the Australian Population Association*, *17*(1), 83–101.

[31] Ridge, N. Y., Shami, S., & Kippels, S. M. (2016). Private education in the absence of a public option: The cases of the United Arab Emirates and Qatar. *FIRE: Forum for International Research in Education*, *3*(2), 41–60.

[32] Rowell, C. (2020). *Education Policies and Issues in Developing Countries. Literature Review*. Glasgow: Center for Sustainable, Healthy and Learning Cities and Neighborhoods (SHLC).

[33] Salehi-Isfahani, D. (2012). Education, jobs, and equity in the Middle East and North Africa. *Comparative Economic Studies*, *54*(4), 843–861.

[34] Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development, 40*, 259–266.

[35] Shafiq, M. N., & Vignoles, A. (2015). *Beyond the Arab Spring: Education, earnings, and protest participation*. Paper prepared for the AALIMS – Princeton Conference on Islam and Human Capital. Retrieved from URL. Retrived from http://www.pitt.edu/~mnshafiq/M_Najeeb_Shafiq_%28University_of_Pittsburgh%29/Research_files/Returns%20%26%20protests%20%28AALIMS%202015%29.pdf

[36] Soumaya, M., Julie, B., Marguerite, C., Elizabeth, F., Hannah, K., & Isobel, M. (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc*. OECD Publishing.

[37] Tikly, L. 2011. Towards a framework for researching the quality of education in low‐income countries. *Comparative Education, 47*(1), 1–23.

[38] UNDP. (2016). *Arab Human. Development Report 2016. Youth and the Prospects for Human Development in a Changing Reality*. New York: UNDP.

[39] UNESCO. (2014). *EFA Global Monitoring Report Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.

[40] UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report, 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*. Paris: UNESCO.

[41] ISU-UNESCO. (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf

[42] ISU-UNESCO. (2020). *Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4*. Retrieved from http://tcg.uis.unesco.org/data-resources/

[43] World Bank. (2008). *The Road Not Traveled. Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington DC: The World Bank.