نحو نَسَقٍ (برادايم) تعليمي جديدٍ لتعزيزِ فاعليةِ نظمِ التعليمِ في الدولِ العربية

إعـداد

د/عماد نجم عبد الحكيم مصطفى

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني – جمهورية مصر العربية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تطوير فاعلية نظم التعليم العربية بتحديد عواملها الأكبر تأثيرًا، ومن ثم اقتراح تحولها نحو نسق تعليمي جديد قد يكون أكبر قدرة على الإفادة من تلك العوامل، هذا النسق هو بمثابة فئة جديدة من نظم التعليم تتناسب وسياقات القرن الحالي، ولا تستهدف بالضرورة تشبيكها، ولكن تحسين قدرة كل منها على تحقيق أهدافها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة بكل من فعالية أنظمة التعليم ونسق التعلم الشخصي، مع وتطبيق استبانة على عينة مكونة من ٦٩ خبيراً تربوياً عربياً من ٨ دول عربية (مصر، وتونس، والمغرب، وسوريا، وفلسطين، والإمارات العربية المتحدة، والكويت، والسعودية)، للوقوف على منظورها لبعض عوامل فعالية أنظمة التعليم العربية، وبعض سمات النسق التعليمي المقترح، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج والمقترحات لتعزيز فاعلية أنظمة التعليم في الدول العربية، بما فيها نموذج مقترح لقياس الفاعلية التربوية، أسمته الدراسة "الفعالية الذاتية الرشيدة"، ونموذج آخر لتعزيز فاعلية التعليم قائم على التعلم الشخصي كنسق تعليمي جديد.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة التعليمية – التعلم الشخصي – الاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي.

ABSTRACT

The study aimed at developing the effectiveness of Arab education systems, through a new educational paradigm, namely: personalised learning. It used the descriptive method, through analyzing the literature of both educational effectiveness, and personalised learning, in addition to conducting a survey study on a sample of 69 Arab educationalists from 8 Arab states (Egypt, Tunisia, Morocco, Syria, Palestine, UAE., Kuwait, & KSA). The purpose of the survey was to define the perspectives of targeted sample on some factors that influence educational effectiveness in the of Arab states. The study concluded a number of proposals to enhance the effectiveness of education systems in the Arab states, including a proposed model for measuring educational effectiveness. It called it as "Rationalised Subjective Effecti veness Model", and another model for enhancing the effectiveness of education systems based on personalized learning as a new educational paradigm.

Key words: Educational Efficiency – Personalised Learning – Recognition of Non-formal and Informal Learning.

المبحث الأول:
الإطار العام للدراسة

المقدمة:

التعليم هو جوهر رأس المال البشري على المستويين الفردي والمجتمعي، فهو يعزز احترام الفرد لذاته وفرص عمله وأرباحه، ويسهم في تقوية المجتمعات ومؤسساتها، ويدفع نموها الاقتصادي طويل المدى، ويحد من الفقر ويحفز الابتكار بين أفرادها، ومع هذه الأهمية، فإن العالم يواجه أزمة تعلم حقيقية، فمع تعزيزه إمكانية الوصول إلى فرص التعليم المدرسي بشكل كبير، فإنه لا يعني التعلم، وقد انتهى مئات الملايين من الشباب حول العالم منه دون امتلاكه للكفايات الأساسية اللازمة للحياة في القرن الحادي والعشرين، ومع ما يتوقع من المدرسة في ظل التغيرات المجتمعية المتسارعة من لعب دور محوري في عمليتي التعليم والتعلم، فإنها تواجه بالعديد من الانتقادات، ولا يمكن تفعيل دورها بشكل مناسب دون صيغة جديدة للتعليم والتعلم تأخذ في الحسبان المتغيرات المجتمعية الجارية.

ومع التغيرات المجتمعية المتسارعة والتحولات الواضحة في كافة الجوانب، برز العديد من التساؤلات الوجودية حول التعليم، من قبيل: ما التعليم المناسب للقرن الحادي والعشرين؟ وما الغرض منه؟ وماطبيعة تنظيمه المستهدف؟، وهي أسئلة ألهمت العديد من المفكرين منذ عقود للبحث عن إجابات لها، بدأت بانتقادات مستحقة، قد يكون أبرزها، تقرير فورFaure في تقريريه لليونسكو: التعلم لنكون: عالم التعليم اليوم وغدًا *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*(Faure, 1972)، ولكن ما هز الضمير التربوي للعالم ما طرحه إفان إليتش (Illich, 1083) في كتابه: مجتمع بلا مدارس Deschooling Society، والذي تضمن أفكارًا تتعلق بفشل المدرسة بصيغتها الحالية في تلبية الاحتياجات الفردية، وميلها إلى نمذجة مخرجاتها، ودعم المفاهيم الخاطئة عن "التقدم" والتنمية كالاعتقاد بأن زيادة الإنتاج والاستهلاك والأرباح هي معايير مناسبة لقياس جودة الحياة، فصارت الجامعات مراكز توظيف في المجتمع الاستهلاكي، تمنح الشهادات للمواطنين لخدمة هذا المجتمع، وتتخلص ممن حكمت عليهم بأنهم غير لائقين

لسباقه التنافسي، واقترح بعض الإصلاحات التربوية الجذرية والمثيرة، وكذلك ما أكدته (Gidley, 2016) في كتابها: ما بعد التعليم الرسمي: نظرة فلسفية لمستقبل يتسم بالتعقيد Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures من تقادم نسق التعليم الحالي، وأنه بمثابة بقايا الماضي الصناعي التي عفا عليها الزمن، وأنه لا يفي بمتطلبات العصر الحالي، وهو ما يعد امتدادًا لما تناولها (Delors, 1996) في تقريره لليونسكو (التعلم: الكنز المكنون *Larning: The Treasure Within*) والذي أكد أن التعليم وسيلة رئيسة لتعزيز شكل أكثر عمقًا وانسجامًا من أشكال التنمية البشرية للحد من الفقر والإقصاء والجهل والقهر والحرب، وبالرغم من ذلك، تتعرض السياسات التعليمية –لأسباب اقتصادية ومالية– لانتقادات حادة، بما يدفع إلى تأخير ترتيب أولويتها في جداول الأعمال، وأن مفهوم التعلم مدى الحياة أحد مفاتيح القرن الحالي، وأنه يجب أن يتجاوز التمييز التقليدي بين التعليمين الأولي والمستمر، بما يمكن من مواجهة التحديات التي يفرضها عالم سريع التغير، وأن الأفراد في حاجة للعودة إلى تعليم يتعامل مع المواقف الناشئة في حياتهم الشخصية والعملية، وأن الطريق الوحيدة لتحقيق ذلك هي تعلم التعلم، وأكد أيضًا (Delors, 1998) أن العالم يتحرك حتمًا نحو مجتمعات التعلم Learning Societies، بمعدلات متباينة وفق تطور مجتمعاته، خاصة مع التحول نحو اقتصاد المعرفة، واعتماده على العامل البشري من حيث المعرفة والمهارات، والمرونة وريادة الأعمال، ليصبح التعلم بذلك سمة أساسية طوال فترة الحياة، بما يعزز تكيف الأفراد بشكل أفضل مع العمل والحياة، وبما يعزز الاستنتاج بأن الحاجة إلى مفاهيم جديدة لتنفيذ سياسات التعلم مدى الحياة هي أمر لا مفر منه أكثر من أي وقت مضى.

وفي ضوء الجهود المتتالية عبر عقود، وصل مفهوم "التعلم مدى الحياة Lifelong Learning" إلى بُعد فكري متكامل، ليصبح محوريا في عمل نظم التعليم، والتي لا يزال العديد منها يركز على التعلم الرسمي في المؤسسات التعليمية، ليظل جزءًا كبيرًا من تعلم الأفراد غير مرئي لحد كبير وبالتالي غير معترف به، وقد صوره (Rogers, 2014) كجبل جليدي (شكل ١)، ما لا يمكن رؤيته

شكل 1: جبل جليد التعلم
European Commission, 2022

منه *ليس* الأكبر فحسب بل أيضًا الأكثر تأثيرًا، لأنه يدعم بالفعل ما يمكن رؤيته فوق خط المياه ويحدده، ونظرًا لأنه "يحدث دون مستوى الوعي"، فإن الكثير منه لا يُعترف به كـ"تعلم"، وبالتالي لا يتم تعزيز دافع العديدين لمواصلة تعلمهم بشكل جيد، بما يؤدي إلى استغلال دون المستوى للمواهب والموارد البشرية؛ وعلى ذلك فقد عرفت (European Commission, 2001) التعلم بأنه: "كل أنشطة التعلم التي تجرى على مدى الحياة، بقصد تحسين المعرفة والمهارات والكفايات، من منظور شخصي ومدني واجتماعي وتوظيفي"، وهو ما نبه إلى النطاق الكامل لنشاط التعلم الرسمي وغير النظامي وغير الرسمي.

وفي ظل التغيرات المتسارعة والتحولات والاضطرابات العميقة التي يمر بها العالم، ومع تزايد ترابط أطرافه أكثر من أي وقت مضى، وتزايد تفاوتاته أيضًا، ومع تعرضه لضغوط غير مسبوقة وتحديات أكثر تعقيدًا، ومع تزايد أعمار سكانه وتطلعاتهم لحقوق الإنسان والكرامة وفي المركز منها التعلم والتنمية المستدامة، وهي تغيرات ينبغي على التعليم أن يلاحقها بسرعة مناظرة إن لم يسابقها، فقد تزايدت القناعات بالحاجة إلى إعادة التفكير حول التعليم، وهو ما استدعى أشكالًا جديدة من التعليم تعزز القدرات التي تحتاجها المجتمعات واقتصاداتها اليوم وغدًا، وترتكز على بيئات التعلم والمناهج التي تحقق مزيدًا من العدالة والإنصاف والتضامن العالمي، وذلك في إطار عملية قد يُطلق عليها "أنسنة التعليم"، باعتبارها مفتاح أهداف التنمية المستدامة Sustainable Development Goals (SDGs) (UNESCO, 2015)، وبحيث تبني نهج جديد مصمم لإعداد الشباب لحالة من عدم اليقين والتغيير والتعقيد غير المسبوق على المستويين المحلي والعالمي، وتتقدم نحو فلسفة تعليمية جديدة توقظ التفكير الإبداعي (Gidley, 2016)، وتستند إلى خلفية التحول من العصر الصناعي Industrial Age إلى "مجتمعات التعلم Learning Societies" التي تتأسس على محوري: المعرفة وتوفير فرص التعلم، بما تتطلبانه من الذهاب إلى أبعد من مجرد الإصلاح الضروري "للأنظمة التعليمية" (Villalba & Bjørnåvold, 2017) إلى تغيير جذري، أكد ضرورته العديد من التقرير الوطنية، ومنها – على سبيل المثال – تقرير: "إصلاح التعليم في الولايات المتحدة والأمن الوطني U.S. Education Reform and National Security" (Klein, Rice, &Levy, 2012)، الذي أشار إلى أن: " التعليم العام يعمل كاقتصاد

مخطط ونظام بيروقراطي، دور كل فرد فيه محدد سلفًا، ولا يقدم إلا القليل من الحوافز للابتكار والإنتاجية، ولذلك فليس من المستغرب ألا يتحسن، فهو أقرب لطبيعة لاقتصاد الشيوعي منه لاقتصاد السوق".

ومع اعتبار أن التغيير ضروري، فمن المهم فهم العوامل التي تؤثر بشكل أساسي على فاعلية النظم التعليمية، أي قدرتها على تحقيق أهدافها، والتي تتطلب بالضرورة تحديد الأهداف التي ينبغي على النظام التعليمي تحقيقها، ومن ثم قياسها (أي الفاعلية) على مسطرتها (الأهداف)، ولذلك فقد توجهت جهود المنظمات الدولية والدول وفرادى الباحثين للعمل في هذا الاتجاه، وقد نشأ عنها العديد من أطر مهارات القرن الحالي وكفايته الضرورية، ومن بينها إطار مهارات التعلم للقرن ال٢١ 21st Century Skills: (World Economic Forum, 2016)، وإطار التعلم للقرن الحادي والعشرين 21st-Century Learning Framework (Zain, Muniandy, Hashim, 2016)، والذي حدد بوضوح مجالات تنفيذها، وإطار مهارات التعليم الأساسي Skills for Basic Education (Buasuwan, et el. 2022)، للتتمثل الخطوة التالية في مراجعة دورة عمل النظام التعليمي كاملة، للوقوف على العوامل السياقية الكبرى والتعليمية المحددة الأكثر تأثيرًا لإنجاز تلك المهارات.

وأما الخطوة الأخيرة، فتتمثل في بناء نسق تعليمي جديد أكثر مرونة وديناميكية وقدرة على مواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة، وتحقيق متطلبات التحول لاقتصاد المعرفة، وتعزيز نجاح المتعلمين في المدرسة والحياة، بقدرته على تلبية احتياجاتهم المتنوعة، وهو ما يتطلب إعادة النظر في اللاعبين التقليديين في النظام التعليمي وأدوارهم، والانفتاح على مجموعة أوسع من أصحاب المصلحة فيه(PPMI, 2018)، ولذلك فقد تمثل التحدي الجديد في الانتقال من تعليم "مقاس واحد يناسب الجميع One Size Fits All" وسياسة "خط الإنتاج Production-Line" إلى تعليم "مقاس واحد يناسب شخصًا واحدًا One Size Fits One"، ومع اعتبار أن مؤسسات التعليم منظمات جماعية، فقد تمثل التحدي في التغيير نحو تعليم "مقاسات متعددة في (مؤسسة) واحدة "many sizes in one"، بما يسمح بتفسيرات مختلفة ويعزز التفاعلات والاعتماد المتبادل، مثل هذا التغيير قد يمثل استجابة غنية لمشكلات نظم التعليم الحالية (Watkins, 2012)، وقد كان

ذلك انعكاسًا لاتجاه التخصيص أو الشخصنة Personalisation الذي برز في المجتمعات في العقد الأخير من القرن الماضي كاستجابة أكثر عمومية للعولمة ونهاية فاعلية نموذج الإنتاج الصناعي الضخم في تقديم الخدمات العامة، فلم تعد دولة الرفاه المركزية الكبيرة والأبوية المثقلة بالأعباء مرغوبة من وجهة أخلاقية أو اقتصادية أو حتى فعالة، وقد اعتبر التشخيص Personalisation الاستجابة المستقبلية لتوفير الخدمات العامة والطلب المتزايد عليها، وعُد كاستجابة عامة تشجع المسؤولية الذاتية Self–Responsibilization والتمكين ضمن "بنية أكثر انفتاحًا" تسمح باختيار أكبر وإنتاج مشترك للسلع والخدمات (Peters, 2009)، وهو ما أبرز الحاجة إلى نهج أكثر حداثة وابتكارًا للإنتاج وإدارة الأعمال، بحيث يتميز بالمرونة والكفاءة والتركيز.

وبالرغم من اختلاف التعليم عن غيره من الصناعات، حيث لا يتعلق بالاستخدام المحدود في فترة زمنية ما، ومن ثم استبداله، وذلك بسبب استدامة أثره، فلا يمكن تجاهل تغيرات محيطه المتسارعة، ولذلك يتم الترويج للتعلم الشخصي Personalised learning باعتباره أحد المكونات الرئيسة لنظام تعليمي يركز على المستقبل، وعلى الرغم من تصميمه وتطبيقه بعدة طرق مختلفة، إلا أن هدفه المشترك هو تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب (Swan, 2017)، مع الاحتفاظ ببعض المحددات التي تعزز نجاح التعليم كخدمة عامة ومشتركة. ولذلك فقد رأى (Redecker, et el, 2011) أن يستند تعليم المستقبل على أركان ثلاثة هي: التخصيص/الشخصنة Personalisation (التعلم بمقاس الشخص الواحد)، والتعاون Collaboration، وما يمكن تسميته بـ"اللارسمنة Informalisation (أي التحول إلى التعلم غير الرسمي كمورد مهم للتعلم)"، وقد يُعد التخصيص/الشخصنة محور الارتكاز لها، إذ يتضمن داخله الركنين الآخرين، فهو يرتكز على المتعلم، وقيادته لتعلمه، وخضوعه لتنظيمه، وتحديده لأهدافه الخاصة في إطار فردي وجماعي تعاوني، فالطالب لا يعمل في فراغ، وإنما بالتعاون مع أسرته ومعلميه، كما أنه يتوسع بالفصل الدراسي التقليدي أحادي الخلية إلى المجتمع المحيط، حيث تمتلك المدارس التي تتبناه مساحات تعلم مفتوحة في بيئة تعليمية مبتكرة تتضمن أنشطة التعلم الرسمي وغير الرسمي.، وقد شكل ذلك محاولة لإضفاء الطابع التشاركي على التعلم، كاستراتيجية حيوية لتحقيق مفهوم "مجتمع التعلم Learning Society"، وتعزيز المسار التنموي للمتعلم نحو الاستقلال، مع دعمه بمرافق ترتكز عليه، وتمكنه

من اكتساب مزايا التعلم الاستباقي وتوقع الاحتياجات والفرص لاكتساب معرفة جديدة تخدمه بشكل جيد في الحياة والعمل(Villalba & Bjørnåvold, 2017).

وهكذا، يمكن القول إن النسق التعليمي الجديد –كما هو مستهدف من الدراسة– يتأسس على ركنين رئيسين ومتفاعلين ضمن توازن دقيق، فلا يمكن لأحدهما العمل دون الآخر، بل يعملان معًا في اتساق ضمن دائرة استدامة متواصلة، تجعل من التعلم مدى الحياة ممكنًا، وتجعل من المدارس والمؤسسات التعليمية مراكز تعلم ضمن شبكة تضم المجتمع بأكمله، خاصة مع ما توفره شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من إتاحة للعديد من الموارد التعليمية، ومع ما يتناسب مع التحولات التي تشهدها المجتمعات حول العالم، بما فيها المجتمعات العربية، وتجعل من الممكن للمتعلم أن يتجاوز قدرات معلميه، بما يحقق فاعلية أكبر لنظم التعليم، بما يعزز تنمية بشرية مستدامة قادرة على الإسهام في الاقتصاد الجديد متنامي الاعتماد على المعرفة على حساب الموارد الناضبة، هذان الركنان هما:

١. التمكين Empowerment: ويقصد به التسهيلات التي يقدمها النظام التعليمي لدعم شعوره بالثقة Entrustment (بملكية تعلمه، وتعزيز استقلاليته)، ولتعزيز قدراته Enablement (بتوفير الموارد، وإزالة الحواجز)، ولتحفيز مشاركته Engagement الفاعله في عملية التعلم (بإثارة المنافسة والاعتراف بالإنجازات) (Meyer, 2021).

٢. الوكالة Agency: هي الجانب المقابل للتمكين على مستوى المتعلم نفسه، وتعني عند (Siddall, 2022) قدرته على التنظيم الذاتي، وتتضمن ثلاثة جوانب متكاملة من السلوك: الفكري (التفكير البعدي Metacognitive، كتحديد الهدف، والتفكير التحليلي والناقد، ...)، والسلوكي Behavioral (ظاهر كالممارسات)، والدافعي Motivational، وقد حددت (Transforming Education, 2018) أبعاده في: الاستقلال Autonomy، والفعالية الذاتية Self–eficacy، والقدرة على التفكير والتأمل Reflection، والتنظيم الذاتي Self–regulation، والعقلية النامية Growing Mindset غير الثابتة التي تتميز بالشغف للنمو، والشعور بالهدف Sense of Purpose وتحمل مسئوليته، والوعي بالذات Self–

awareness، والوعي بالدور في السياقه الاجتماعي Social awareness، والوعي بالموارد Resources awareness لتحقيق الذات. وبذلك تفهمها الدراسة بأن ما يمكن للمتعلم القيام به بدلًا من المؤسسة التعليمية، وهو ما يسهم في تجاوز المتعلم لجودة معلميه ومؤسسته التعليمية.

وبناء على ما تقدم، وبعد أزمة كورونا التي أغلقت المدارس حول العالم، بما فيه الدول العربية، بما مثل تحديًا وفرصة في آن واحد: تحديًا في استجابة النظم التعليمية للظروف الطارئة، وفرصة في تعزيز مرونتها بشكل مستدام، وهو ما أسهم في تسريع حركتها نحو تمكين المتعلم، وبالاستخدام الموسع لنظم التعليم من بعد، وبعد انتهاء الأزمة، ومع التحسب لتحديات أخرى، تكون فيها نظم التعليم العربية أكثر استعدادًا لمواجهتها، تأتي هذه الدراسة للوقوف على عوامل تعزيز فاعلية النظم التعليمية، والوقوف على أحد أحدث النسق التعليمية قدرة على تعزيز فاعليتها ومواجهة تحدياتها الآنية والمستقبلية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني نظم التعليم في الدول العربية من ضعف أدائها، حيث جاءت متأخرة وفق بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب Programme for International Student Assessment (PISA) لعام ٢٠١٨ (وهي الأحدث مما توصلت له الدراسة)، لقياس مهارات الطلاب في القراءة والرياضيات والعلوم، فجاء خمس منها (لبنان والأردن والمغرب وقطر والمملكة العربية السعودية) ضمن الثلث الأخير من ٧٩ دولة مشاركة، بينما سجلت الإمارات العربية المتحدة، درجات أعلى قليلاً، وحققت قطر، مع احتفاظها بترتيب متأخر عالميًا، تحسنًا قويًا في درجات طلابها (OECD, 2019)، (شكل ٢) (Fanar, 2022).

شكل 2: اداء الدول العربيه على Pisa 2018
Fanar, 2022

هذه النتائج –مع أهميتها من منظور مقارن، ومع بعض التحفظات على منهجيتها (التي سيتم تناولها ببعض التفصيل في حينه)، وبالتالي نتائجها (Greaney & Kellaghan, 2008)– إلا أن النتائج المتواترة للعديد من الدراسات والتقارير الإقليمية والوطنية تؤكدها، بما يشير إلى عمق التحدي الذي يواجه جودة نظم التعليم العربية وقدرتها على تحقيق أهدافها (فعاليتها)، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (الهنداوي، والحارثية، ٢٠٢١)، ودراسة (Rocha, & Hamed, 2018) لصالح يونسكو بيروت، و(الألكسو، ٢٠١٦)، ودراسة (الألكسو، ٢٠١٣)، وحيث يشير العديد من نماذج الجودة والتميز المؤسسي، وأبرزها نموذج التميز الأوروبي European Foundation for Quality Management (EFQM)، إلى النتائج Results (وهي معياره الثالث) باعتبارها المحصلة الإجمالية (لمعياريه الأولين معًا: التوجه Direction، والتنفيذ Execution)، فإنه مع التدني النسبي لأداء الطلاب في الدول العربية، فإن ذلك يعني وجود مشكلات بكل من التوجهات الاستراتيجية، وعمليات التنفيذ بشكل عام، ويتطلب الأمر مراجعتهما بالضرورة، وهو ما يتطلب تحديد العوامل الأكثر تأثيرًا بغرض تقديم أولوياتها في السياسات التعليمية بالدول العربية.

وفي هذا الإطار، أشارت (الألكسو، ٢٠١٣) إلى أن ضعف جودة التعليم في العديد من الدول العربية هو همها الأكبر، إذ تشكو من ضعف مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات التطور الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، فلا يمتلك الطلبة الحد الأدنى من متطلبات النجاح في العمل والحياة، وبالتالي يعيش قطاع التعليم بالدول العربية أزمة حقيقية تتمثل في الانفصام الواضح بين ما يجري في المدارس وما يعايشه الطالب في مجتمعه؛ وهو ما أرجعه التقرير إلى غياب الخطط الاستراتيجية الوطنية المنبثقة من خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، فخطط التعليم هي الأكثر تعقيدا، لأن كافة سياساته المتعلقة بالإنصاف، وملاءمة حاجات المجتمع، والكفاءة، وجودة التعليم، كلها تتأثر بما يحدث في كل من المجتمع: العالمي والإقليمي، والوطني والمحلي بمكوناتهما المتنوعة: الأسرة والطلبة والمعلمين والمناهج وأساليب التعليم والتعلم والمرافق التعليمية والإدارة التعليمية والمدرسية والإمكانات المالية، وأضافت أنه حتى يلعب التعليم دورًا نوعيًّا في التنمية ويأخذ الريادة فيها، فمن الضروري أن يحدث تغيير شامل في رؤيتها ورسالتها وفلسفتها

وسياساتها ومناهجها وبرامج الإعداد والتدريب لكوادرها المختلفة على أسس ومنهجيات جديدة، لأن معالجة جوانب مختارة من القضايا التعليمية لا تؤدي بالنهاية إلى تحقيق الأهداف ولا تُسهم في إحداث تطوير متكامل ومتوازن، وحيث إن التعليم يؤثر بالتالي في النجاح في معالجة الجوانب السلبية في المجتمعات، فسيكون للتعليم دور ضيق ومحدود وقاصر في عمليات التنمية في القطاعات المختلفة، وأضافت أن السياسات والإستراتيجيات العربية لا تتحدث عن دور التعليم تحديدا في التنمية الثقافية أو السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وبالتالي فالمناهج التربوية والممارسات التعليمية لا توفر الأطر النظرية أو التطبيقية لبرامج تنموية في هذه المجالات، وأشارت في ضوء ما سبق إلى ضعف دور الحوكمة الرشيدة للمنظومة التعليمية، وعدم ملاءمة هياكلها ونظمها لحاجات التطوير بالمدرس، إضافة إلى الإغراق في مركزية برامج التطوير تخطيطًا وتصميمًا دون مشاركة مجتمعية موسعة، وغياب نظم المساءلة وأطر المراقبة والمتابعة والتقييم الفاعلة لبرامج التطوير بصفة عامة، وضعف المعدل العربي لمؤشر الإنصاف مقارنة بالمعدل العالمي، ومعدلات الأقاليم الأخرى، وهو ما يدل على أن فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي في الدول العربية قد تمت الاستفادة منها من فئات دون أخرى، إضافة إلى قصور في تطوير المناهج وتحديثها، وتقليدية أساليب التعليم القائمة على حفظ المعلومات، فضلًا عن افتقارها إلى تنمية اكتساب مهارات التفكير الناقد والتحليل المنطقي. وهو ما يعني عدم وضوح الفلسفة التربوية والسياسات التعليمية، مع محدودية جذب الكفاءات العالية لبرامج إعداد المعلمين، على الرغم من أن عملية التعلم والتعليم عملية شديدة التعقيد والتركيب، مثلما هي عملية دينامية متغيرة باستمرار وينبغي أن تخضع بالضرورة للمراجعة والتقويم، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ضعف الاستجابة للتحديات الآنية والمستقبلية.

كما أشار تقرير (Faour. 2012) (لصالح معهد كارنجي الشرق الأوسط Carnegie Middle East Center) إلى أنه –مع وجود اختلافات كبيرة بين البلدان وداخلها– يعد المناخ المدرسي في الدول العربية التي شاركت في اختبارات TIMSS 2007 و2006 PIRLS و PISA 2009 سلبيًّا بشكل عام، وفيما يتعلق بالمعلمين، فقد دخلت نسب كبيرة منهم المهنة مع نقص في الإعداد الأكاديمي والتدريب قبل الخدمة، ولم يتلقوا تطويرًا مهنيًّا مناسبًا أثناء الخدمة، وكان الوضع

الاجتماعي والاقتصادي لمعظم المعلمين إما منخفضًا أو متراجعًا، وكان لديهم تصورات سلبية عن ظروف عملهم في عشر من أصل أربع عشر دولة، وكانت الاستثناءات هي لبنان وقطر وتونس والإمارات العربية المتحدة، وفي تعليم الرياضيات، تم التأكيد على الاعتماد على حفظ المعادلات والإجراءات في جميع الدول العربية، وتعاني العديد من الدول العربية من مشاكل تغيب الطلاب، واكتظاظ الفصول الدراسية، وقلة توافر مصادر التعلم في الرياضيات والعلوم، ومحدودية مشاركة الوالدين في الشؤون المدرسية، وباختصار يرسم مؤشر TIMSS لقياس المناخ المدرسي (السلامة – التعليم والتعلم – البيئة المؤسسية) في أربع عشرة دولة عربية صورة سلبية، وفي غياب هذا المناخ، لا يوجد مجال كبير لنمو العقول الشابة والإبداعية والمتفتحة، وللتحول إلى مواطنين مسؤولين يمكنهم تعزيز التحول وتحفيزه بشكل أكبر لخلق مجتمعات أكثر ازدهارًا.

وقد أكدت استمرار ذلك العديد من التقارير والدراسات الأحدث على المستويات الوطنية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (Rocha, & Hamed, 2018) التي أجراها يونسكو بيروت، وأشارت إلى بعض المشاكل المدرسية ذات الصلة بالإدارة المدرسية، مثل الحاجة إلى توفير تدريب أفضل وأكثر ملاءمة لقادة المدارس، وصعوبات تتعلق بالتعاون مع مدارس أخرى دون إبلاغ وزارة التربية والتعليم، ولا يسمح للمدارس باختيار الكتب المدرسية التي يتم استخدامها، ولا تعتمد الميزانيات في أي من البلدان العربية على الأداء المدرسي، وقد يكون مستوى استقلالية القادة التعليميين محدودًا في بعض الحالات، وأنها مع ذلك لا تختلف كثيرًا عن العديد من دول الـ PISA الأفضل أداءً، ومنها دراسة (الهنداوي، والحارثية، ٢٠٢١): التي أشارت إلى أن درجات ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية في سلطنة عمان "متوسطة"، وأنهم بحاجة ملحة لتحسين مهارات القيادة التعليمية، وتحسين مستوى وعيهم بأدوارهم كقادة تعلم بمدارسهم، وضرورة وضع أطر واضحة لمفهوم الفاعلية المدرسية بما يتناسب مع أسلوب عمل وصلاحيات المدارس في سلطنة عمان، كما عزى (Arar, Turan, Barakat, Oplatka. 2017) ضعف أداء التعليم المصري إلى إلى ستة عوامل رئيسة، هي: (١) نقص الموارد المالية والمرافق المادية وعدم كفاءة استخدامها وتخصيصها؛ (٢) تدني مؤهلات المعلمين، والكثافة الصفية العالية، وارتفاع نسبة الطلاب / المعلمين، وارتفاع معدلات التسرب والرسوب، (٣) مشاكل الوصول، مثل فجوات التسجيل والتفاوتات بين الجنسين

والتفاوتات في الدخل والتفاوتات بين المناطق، (٤) انخفاض العائدات الاقتصادية للتعليم، ويتجلى ذلك في ارتفاع تكاليف التعليم في مقابل الدخل الفردي المنخفض بعد التعليم، (٥) مشاكل الإدارة، كغياب المشاركة الفاعلة، والافتقار إلى صنع القرار العلمي، والافتقار إلى أنظمة وآليات فعالة لتقييم الأداء، والتوظيف المفرط لوكالات ومؤسسات الإدارة العامة؛ وأخيراً وليس آخراً (٦) عدم التوافق بين نظام التعليم وسوق العمل.

وقد انعكس ذلك على في عدد آخر من المشكلات المتفرعة عن الجذور السابقة في الجوانب المجتمعية: فالحالة السكانية قد تكون بعيدة عن الاندماج بروح المواطنة، ومن ناحية اقتصادية، لم تحقق الدول العربية نمواً حقيقياً، ونجاحاً في اقتصاد المعرفة الذي يرتبط بالتكنولوجيا والاستثمار الحقيقي في رأس مال بشري يعتمد الإنتاجية والريادة والابتكار والتنافسية لتحقيق التحول الاقتصادي، وفي المجال الثقافي، ثمة فجوة ما بين النشاط الثقافي والتنمية البشرية حيث هشاشة الاهتمام بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وغياب رؤية ثقافية مستقبلية تتغلب على التخلف المعرفي والرقمي، وتدهور التحولات المجتمعية؛ وتنامي الأزمات المذهبية والعرقية وما تحمله في طياتها من نزاعات (الألكسو، ٢٠١٣).

وحيث تعاني النظم التعليمية العربية بصفة عامة من ضعف جودة خدماتها، فقد يكون السبب نوعيًا، أي يتعلق بطبيعة النسق التعليمي الذي تعتمده، ومن ثم فقد تكون هناك ثمة حاجة إلى منظور جديد يسهم في معالجة تلك المشكلة، قد يكون من بينها تبني نسق التعلم الشخصي، باعتباره اتجاهاً يرتكز على المتعلم تتبناه العديد من الدول المتقدمة بمعدلات متفاوتة، خاصة وأن نحو نصف مبادئ المواصفة الدولية ISO 21001/2018 المخصصة لنظام إدارة المنظمات التعليمية Educational Organizations Management System (EOMS)، على سبيل المثال، والبالغ عددها ١١، على صلة مباشرة أو غير مباشرة بمشاركة الطلاب في العملية والقرار التعليميين، وهي: الثلاثة الأولى، وتضم على الترتيب: التركيز على المتعلمين والمستفيدين Focus on Learners and Other Beneficiaries، والقيادة البصيرة Visionary Leadership (ومن أهم سماتها التواصل مع المجتمع المدرسي، والطلاب أحد أهم مكوناته)، ومشاركة الأفراد Engagement of People (ومنهم الطلاب)، إضافة للمبدأين التاسع والعاشر، وهما على

الترتيب: إمكانية الوصول والإنصاف Accessibility and Equity، وخاصة ما يتعلق منهما بالطلاب، والسلوك الخُلقي في التعليم Ethical Conduct in Education، والذي يشير إلى قدرة المدرسة على توفير بيئة مهنية خُلقية تدعم التعامل بإنصاف بين جميع أطراف المجتمع المدرسي (Wibisono, 2018)، كما أكدت دراسة (أحمد، ٢٠١٩) و(القاضي، وكفافي، ٢٠١٦)، وهما من الدراسات العربية القليلة في مجالهما، فاعلية التعلم الشخصي قياسًا بالتعلم التقليدي.

من جهة أخرى، عانت الدول العربية، كغيرها من دول العالم من آثار جائحة كورونا COVID-، والتي أدت إلى إغلاق المدارس، وتعليق الدراسة بالمواجهة التقليدية، وإزاء هذا الواقع، وجدت نفسها أمام خيارين لا ثالث لهما، إما التعليم من بعد أو لا تعليم، فكانت النتيجة توجهها نحو التعليم من بعد، لضمان استمرارية عملية التعلم وإدارتها، وهو ما اضطرها إلى تعزيز بنيتها التحتية اللازمة بما يعزز قدرات التعليم من بعد، وهو ما قد يؤسس لنسق تعليمي جديد، يراعي الحاجات الفردية للمتعلمين، وقد يكون التعليم الشخصي خيارًا فعالًا في هذا الشأن، دليل ذلك تزايد استخدام بيئات التعلم الشخصية Personalised Learning Environments (PLEs) وبيئات التعلم التكيفية Adaptive Learning Environments (ALEs) عبر العالم في التعليم خلال الجائحة، والحاجة إلى عدد كبير من المحتويات الإلكترونية المؤهلة (Ince, & Ince, 2021).

وبناء على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تعزيز فاعلية النظم التعليمية العربية من خلال نسق تعليمي جديد؟

وللإجابة على هذا السؤال، يتطلب الأمر الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الأسس الفكرية لفاعلية النظم التعليمية؟

٢. ما الأسس الفكرية للنسق التعليمي الذي يمكنه تحقيق فاعلية أكبر للنظم التعليمية؟

٣. ما رأي عينة الخبراء في بعض أبعاد فاعلية نظم التعليم العربية، والنسق التعليمي الأكثر فاعلية؟

٤. ما مقترحات تعزيز فاعلية النظم التعليمية العربية من خلال نسق تعليمي جديد؟

الأهداف:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى الآتي:

١. الوقوف على الأبعاد المختلفة لفاعلية النظم التعليمية.

٢. التعرف على طبيعة النسق التعليمي الذي يمكنه تحقيق فاعلية أكبر للنظم التعليمية.

٣. تحديد رأي عينة الخبراء في بعض أبعاد فاعلية نظم العربية، والنسق التعليمي الأكثر فاعلية.

٤. تقديم مقترحات من شأنها تعزيز فاعلية النظم التعليمية العربية من خلال نسق تعليمي جديد.

الأهمية:

للدراسة أهمية في جانبين، نظري وميداني، ويأتي تفصيلهما فيما يأتي:

١. الجانب النظري:

يمكن القول إن الدراسة الحالية تمثل قيمة مضافة للمكتبة العربية لسببين:

أ. أنها من الدراسات العربية القليلة التي تتناول فاعلية التعليم من منظور شامل، حيث استهدفت التعرف على العوامل الثقافية الكبرى، والعوامل التعليمية المحددة الأكثر تأثيرًا على فاعلية النظم التعليمية، استنادًا لتقارير عدد من المؤسسات الدولية البارزة، كالبنك الدولي ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، واليونسكو وغيرها، التي تتناول طبيعة فاعلية النظم التعليمية، وهي محدودة العدد والإصدارات عالميًّا، كما أنها تقدم ما أسمته "الفاعلية الذاتية الرشيدة".

ب. أنها من بين الدراسات القليلة التي تتناول التعلم الشخصي كنسق، بشكل تحليلي شامل ومتعدد الأبعاد، كما تقدم تصورًا للتغيير نحوه.

ج. يمكن القول إنها الرائدة في الجمع بين محوري فاعلية النظم التعليمية والتعلم الشخصي كنسق تعليمي يمكنه الإسهام في ذلك، حيث يقترح نموذجًا إجرائيًا لتعزيز الربط بينهما.

٢. الجانب الميداني:

يتمثل في مجالين: تعليمي، واجتماعي اقتصادي:

أ. المجال التعليمي:

يمكن للدراسة –عند الأخذ بمقترحاتها– الإسهام في بعض الجوانب، لعل أهمها الآتي:

- الإسهام في تحسين حوكمة التعليم، وبالتالي جودته، حيث تمثل الفاعلية أحد محاورها الثلاثة (مع: الكفاءة، والمشاركة) (Bertule, M., et el, 2017)، ومن المعروف –وفق ما أشارت له الأدبيات– أن للحوكمة دورًا محوري في تطوير الجودة بصفة عامة.

- ترشيد السياسات التعليمية وتعزيز فاعليتها بالقدر المتاح من الجهود والإمكانات، بالوقوف على العوامل الأكثر تأثيرًا على فاعلية النظم التعليمية، ومن ثم تحديد أولوياتها.

- الإسهام في تعزيز جودة وتميز النظم التعليمية العربية، وهو ما تؤكده معايير كل من: نموذج الأيزو ٢١٠٠١ لإدارة المنظمات التعليمية ISO 21001: Educational organizations ومن بينها: التركيز على المتعلمين والمستفيدين، والقيادة البصيرة، ومشاركة الأفراد، وتحسين جودة العمليات ككل، والقرارات المبنية على الأدلة، وإدارة العلاقات، والمسئولية الاجتماعية، والإنصاف، والسلوك الأخلاقي، وحماية البيانات الخاصة بالمتعلمين (Wibisono, 2018)، ونموذج التميز الأوروبي European Foundation for Quality Management (EFQM)، والنتائج Resultsثالثتها، وهي ذات صلة مباشرة بالفاعلية.

- الإسهام في إنجاز الهدف الرابع لخطة التنمية المستدامة التابعة للأمم المتحدة ٢٠٣٠ "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة"، حيث تتطلب فاعلية النظم التعليمية بشكل أساسي تحسين الإنصاف التعليمي بأبعاده الأربعة: المساواة في الوصول للموارد التعليمية، وفي الظروف (تحييد آثارها)، وفي المشاركة، وفي النتائج.

- يمكن للنسق الجديد أن يكون ضمن اللبنات الأولى في بناء مجتمعات التعلم العربية، وقد يسهم في نفاذية الحدود بين التعليمين المدرسي والعالي، وبينهما وبين المجتمع من حولهما، بما يعزز التنمية البشرية المستدامة في الدول العربية.

- يمكن للنسق التعليمي المقترح تعزيز الأداء التعليمي لجميع الطلاب، كل حسب قدراته واهتماماته، وهو ما يسهم في تحقيق رفاههم، ويعزز من فرص نجاحهم على حساب الفشل الذي تضيق فرصه.

- يمكن للنسق الجديد الإسهام في تسريع خطط التعلم الخاصة بالعديد من الطلاب، وهو ما يفيد في اتجاهين: الأول: تعزيز كفاءة العملية التعليمية (أي تحقيق أهدافها بأقل كلفة مالية ممكنة)، والثاني: أنّ تخرجهم المبكر يزيد بالضرورة من عمر العمل المتوقع، وهو ما يرفع من عائده المتوقع على المستويين المجتمعي والفردي.

- تفيد أنظمة الاعتراف بالتعلم دون المدرسي (غير النظامي Non-formal وغير الرسمي Informal) المتضمنة في خطط النسق الجديد، في اتجاهين: الأول: عودة المتسربين للنظام التعليمي الرسمي، بعد اكتسابهم الفاقد من كفاياتهم المطلوبة، والثاني: تمكين الكبار غير القادرين على العودة للنظام المدرسي الرسمي من بناء كفاياتهم والوصول لمؤهلاتهم المأمولة.

- يمكن للنسق الجديد أن يسهم في اتجاهين: الأول بناء نخبة من العلماء والمتخصصين تخصصًا عاليًا في مجالات شتى، والثاني بناء قاعدة مناسبة القوى البشرية التي تناسب الحياة والعمل.

ب. المجال الاجتماعي والاقتصادي: يمكن للدراسة الإسهام في عدد من الجوانب، لعل أهمها الآتي:

- بناء مواطن أكثر قدرة على مواجهة تحديات القرن العشرين، بتعزيز كفاياته ذات العلاقة، كالتفكير الناقد، بما يعزز حساسيته للمعلومات المغلوطة، وبما يعزز أمان الأوطان.

- تحقيق العدالة الاجتماعية، من خلال الإنصاف كمتطلب أساسي لفاعلية النظم التعليم، وما له من بالغ الأثر على التماسك الاجتماعي، والحد من العنف، والانتماء للوطن.

- تحقيق العدالة الاقتصادية، من خلال الإنصاف كمتطلب أساسي لفاعلية النظم التعليم، حيث لم تعد الاقتصادات الحديثة تعتمد على مجرد صفوة من المتعلمين تعليمًا راقيًا كما كان قبل.

- تشير تقديرات علاقات النمو المستمدة من بيانات بلدان منظمة OECD إلى اقتران ارتفاع متوسط درجاتPISA بمقدار ٥٠ نقطة بنمو سنوي أعلى بنسبة ٠.٨٧٪(OECD, 2010).

- إمكانية الاستجابة الآنية والسريعة لمتطلبات وتحديات اقتصاد المعرفة بما يوفره النسق التعليمي الجديد من مرونة، وقدرة على تعزيز الابتكار، وتنمية مستمرة لرأس المال البشري، إضافة لكفاءته الاقتصادية، حيث يمكن أن يكون أقل كلفة زمنيًا وماليًا، بسب اعتماده على الإتقان بدلًا من الوقت الدراسي المحدد سلفًا للإنجاز التعليمي.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة عددًا من المصطلحات، أهمها الآتي:

١. النسق التعليمي Educational Paradigm: النسق لغةً "مشتق من نسَق، أي جعله على طريقة نظام واحد، وهو عام في الأشياء، ونسَّق الشئ يعني نظمه على السواء، والنسق هو ذلك الكلّ المركب الذي تترابط فيه الأجزاء وتتكامل حول نواة مركزية (برجوح، ومالكية، ٢٠١٧). ويعرف النسق التعليمي اصطلاحًا بأنه: "إطار للأحكام الرئيسة والأفكار المعترف بها من قبل الجمهور التربوي خلال فترة زمنية محددة وتكون حجر الزاوية في البحث العلمي، ويشمل تغيير النموذج التعليمي الحالي الانتقال من التعليم المتوافق مع التدريس إلى التعلم والتدريب، وتتمثل معايير تغييره في: الانتقال إلى تعليم أكثر انسجاما مع المتعلم؛ وتغيير دور المعلم، والانتقال من الارتكاز بشكل رئيس على المحتوى إلى النهج القائم على الكفايات، بما يلبي بموضوعية كل من التوقعات الاجتماعية، ومصالح المشاركين في العملية التعليمية، وفي قلبها المتعلم، وهو ما يتعارض مع الكثير من الصور النمطية التي تطورت في النظام التعليمي الحالي، والمعايير الحالية لتقييم النشاط التعليمي للطلاب، والتربوي للمعلمين، وكذلك عمل الإدارة" (Kunanbayeva, 2016)، وبذلك يمكن القول إن النسق التعليمي هو فئة من أساليب التعلم المتكاملة فيما بينها، وتفترق نوعًا عن غيرها، وتحدده الدراسة في التعلم الشخصي، حيث يعرفه (أي التعلم الشخصي) (Groff, 2017) بأنه:"نوع من التعلم يتسق فيه التدريس مع المعايير

الصارمة والمهارات المهنية والاجتماعية والانفاعلية التي يحتاجها المتعلم للنجاح في التعلم والعمل والحياة، بحيث يتم تصميم التدريس وفق متطلباته، وتتنوع سرعته بناءً على احتياجاته الفردية، فتسمح له بالتسريع أو قضاء وقت إضافي بناءً على إتقانه، وبما يسمح له بتصميم خبرات تعلم تناسب اهتماماته، وفيه يستخدم المعلمون بيانات التقييمات التكوينية واستجابات المتعلم الآنية لتمييز طرق التعليم وتوفير دعم قوي وتدخلات ليبقى على المسار الصحيح للتخرج، ودعم وصوله إلى أهداف تعليمية ونتائج تقييم واضحة وقابلة للتحويل".

وتعرفه الدراسة إجرائيًا بأنه: "نظام تعليمي يتمركز حول المتعلمين، ويتمايز فيه تعلمهم على أبعاد: الزمان (في الوقت الدراسي الرسمي أو خارجه)، والمكان (داخل المدرسة وخارجها)، والسرعة (بخصوص إنجاز المهام والكفايات)، والطريقة (بين تدريس وتعلم ذاتي)، والنطاق (من حيث الأهداف، ومحتوى التعلم وخبراته، بالتعاون مع شركاء التعلم بمن فيهم الطلاب الآخرين بما يضمن دعمهم لبعضهم البعض، وبما يتناسب مع عمره وقدراته واتجاهاته)، وبالإفادة من عدد من الموارد التعليمية البشرية وغير البشرية، كالقيادة والمعلمين، والأنظمة والهياكل، والبنية التحتية والدعم، والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، والمنهج، وإدارة التغيير إليه في ضوء معايير صارمة، بما يضمن فاعليته".

٢. الفاعلية التعليمية Education Effectiveness: الفاعلية لغة "مصدر صناعيّ من فاعِل، وتعني مقدرة الشيء على التأثير، ويعرفها (Johnes, Portela, & Thanassoulis, 2017) اصطلاحا بأنها "تحقيق النتائج التعليمية المرجوة"، وتعرفها الدراسة إجرائيًا بأنها: "مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه التعليمية في الحدود الزمنية المقررة من منظور أصحاب المصلحة المختلفين، وضمن دائرة للجودة الشاملة التي تبدأ بمدخلاته السياقية العامة (الثقافة الوطنية، وطبيعة تصور العامل المحدد للإنجاز: الموهبة مقابل العمل الجاد، ونسبة المهاجرين، والإنصاف) وموارده البشرية (الحوكمة والقيادة المدرسية، والمعلمين) وغير البشرية (الكفاءة

المالية، ورواتب المعلمين، والوقت، والمرافق التعليمية)، وعملياته المتضمنة التي تؤدي إلى لتحقيق تلك الأهداف".

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، نظرًا لمناسبته لموضوعها، وذلك بتحليل الوثائق والدراسات ذات العلاقة بفاعلية النظم التعليمية مختلفة السياقات والعوامل ذات التأثير، والتعلم الشخصي، وبتطبيق أحد أدواته، وهي الاستبانة للوقوف على وجهة نظر الخبراء التربويين العرب بخصوص أساليب قياس وتعزيز فاعلية نظم التعليم العربية، وسمات النسق التعليمي الأكثر استجابة وفاعلية من وجهة نظرهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: تقتصر على محورين اثنين: الأول: فاعليتها، ببعدين اثنين: قياسها، وعوامل تعزيزها[سياقية عامة (الثقافة الوطنية، والعامل المحدد للإنجاز: الموهبة مقابل العمل الجاد، ونسبة الطلاب المهاجرين، والإنصاف) والموارد البشرية (الحوكمة والقيادة المدرسية، والمعلمين) وغير البشرية (الكفاءة المالية، ورواتب المعلمين، والوقت، والمرافق التعليمية]، والثاني التعلم الشخصي: بتناول سماته المتعلقة بالقيادة، والمعلمين والمجتمع، والأنظمة والهياكل، والبنية التحتية والدعم، والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، والمنهج، وإدارة التغيير.

٢. الحدود الجغرافية: اقتصرت على الدول العربية، حيث تم تطبيق أداتها في ثماني دول منها هي: مصر، وتونس، والمغرب، وسوريا، وفلسطين، والإمارات العربية المتحدة، والكويت، والسعودية.

٣. الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة (٥-١٢ يناير ٢٠٢٣).

٤. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الميدانية على عدد من التربويين الأكاديميين والميدانيين العرب.

الدراسات السابقة:

وقفت الدراسة على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة فيما يأتي أهمها مرتبة من الأحدث للأقدم، وفي محورين، الأول فاعلية النظم التعليمية، والثاني التعلم الشخصي:

أولًا: فاعلية النظم التعليمية:

ركزت الدراسة بشكل خاص على الدراسات السابقة ذات النطاق الوطني أو الإقليمي والدولي المقارن، وهي كما يأتي:

١. دراسة (الهنداوي، والحارثية، ٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على أبعاد القيادة التعليمية الأكثر قدرة على التنبؤ بالفاعلية المدرسية بسلطنة عمان، واستخدمت المنهج الوصفي، بالاعتماد على مقياسين، الأول لأبعاد القيادة التعليمية الثلاثة: رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، والمناخ الإيجابي، والثاني لمؤشرات الفاعلية المدرسية، وشملت العينة ٣٠١ معلمًا ومعلمة، وتوصلت إلى أن درجت ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية "متوسطة"، وكذلك جاءت مؤشرات الفاعلية المدرسية، وإمكانية التنبؤ بدرجة الفاعلية المدرسية عبر بعدي مناخ التعلم المدرسي، وإدارة البرنامج التعليمي، وأوصت بضرورة تحسين مهارات القيادة التعليمية لمديري المدارس، وتحسين وعيهم بأدوارهم كقادة تعلم، وضرورة وضع أطر واضحة لمفهوم الفاعلية المدرسية بما يتناسب مع أسلوب عمل وصلاحيات المدارس بالسلطنة.

٢. دراسة (Topping, Topping, Douglas, Robertson, &Ferguson, 2021):هدفت إلى الوقوف على مدى فاعلية التعلم الإلكتروني عن بعد والتعلم المختلط (التقليدي وعن بعد)، وكذلك الألعاب التعليمية والتعلم التعاوني المدعوم بالكمبيوتر، واستخدمت المنهج الوصفي، حيث تم البحث في ثماني قواعد بيانات بحثية، بالاعتماد على ١٣٥٥ دراسة (٧% عبر الانترنت، و١٣% مختلطة، وألعاب ٢٦%، وتعاوني باستخدام الحاسوب ٥٤%) وتوصلت إلى أن التكنولوجيا الرقمية بشكل عام أكثر فاعلية من التعليم العادي في ٨٥٪ من الدراسات، وكان التعلم المدمج أفضل بكثير من التعلم عبر الإنترنت، وكان التعلم التعاوني عبر الحاسوب هو الأكثر فاعلية، وكانت السنوات الابتدائية وسنوات روضة الأطفال الأكثر فاعلية، وأن تدخلات

اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية كانت الأكثر فاعلية، ثم الكتابة والعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والتفكير والفنون والموسيقى والعلوم الإنسانية والصحة والعلوم والقراءة والرياضيات واللغات الأجنبية والإنجليزية على الترتيب، وكان أداء الإناث، بشكل عام، أفضل من الذكور، وكان أداء الأطفال "ذوي القدرات المنخفضة" ومتعلمي اللغة الثانية جيدًا بشكل خاص، وكان أداء الطلاب المحرومين وذوي الاحتياجات الخاصة أسوأ قليلاً، وكانت الفاعلية الذاتية مرتبطة بشكل كبير بنتائج أفضل، وأن الميزة الرئيسة للتكنولوجيا الرقمية هي تعزيز مرونة المهام واستقلالية المتعلم، مما يشجع على مزيد من التنظيم الذاتي، مع تفاوت ذلك عبر الطلاب.

٣. دراسة (Dy, 2021): استهدفت الوقوف على فاعلية نظام التعليم من بعد، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل الدراسات التجريبية ذات العلاقة، توصلت إلى أن للتعلم عن بعد تأثير إيجابي على تعلم الطلاب، وأن دور المعلم واستراتيجيته واستخدام التكنولوجيا المناسبة أحد العوامل الأساسية لنجاحه، وأن رضا الطالب وخصائصه عامل محدد لنتيجة التعلم، وأن أدوات الإنترنت مفيدة عند استخدامها من قبل المعلمين والطلاب للتواصل مع بعضهم البعض.

٤. دراسة (Hammad, Samier, & Mohammed, 2020): هدفت إلى تحديد اتجاهات إنتاج المعرفة في القيادة والإدارة التربوية Educational Leadership and Management (EDLM) بمنطقة الخليج العربي، بالاعتماد على قاعدة بيانات ٢٧٢ دراسة منشورة في المجلات المحلية على مدى ١٠ سنوات (٢٠٠٩-٢٠١٨)، تر كز على التوزيع الجغرافي للأدبيات، واتجاهات التأليف، وأنواع الدراسات، وموضوعات البحث، وطرقه، وتقنيات جمع البيانات، واستخدمت المنهج الوصفي بالاعتماد على قواعد بيانات كل من دار المنظومة وشمعة، ووجدت الدراسة أن الدراسات قيد البحث لا تتميز بالجودة المناسبة، لا سيما من حيث النوع types والموضوع وأساليب البحث، وكان أبرز سماتها التوزيع الجغرافي غير المتكافئ، وهيمنة الأوراق الفردية، وغياب بعض الموضوعات المهمة، وانتشار المقالات التجريبية empirical articles، والاعتماد الشديد على الأساليب الكمية وتقنيات جمع البيانات، وأوصت

بتحسين أبحاث القيادة والإدارة التربوية EDLM المستقبلية في المنطقة، وسلطت الضوء على الحاجة لمزيد من الجهود لتعزيز جودة هذه الأدبيات لتمكينها من توجيه السياسات والممارسات.

٥. دراسة (Rocha, & Hamed, 2018) (لصالح مكتب اليونسكو بيروت، والمركز الإقليمي للتخطيط التربوي RCEP)، هدفت إلى الوقوف على واقع القيادة التعليمية Instructional Leadership (IL) في الدول العربية، واعتمدت على المنهج الوصفي، بتحليل بيانات TIMSS و PISA (٢٠١٥)؛ ومراجعة أدبيات القيادة المدرسية بالدول العربية، وطبقت استبيانًا حول الممارسات الحالية للقيادة التعليمية في المدارس الحكومية بالدول العربية، استجابت له عشر دول، هي: فلسطين، وسوريا، والبحرين، وعمان،والأردن، والمغرب، والسودان، ومصر، والإمارات، ولبنان، وتوصلت إلى أن قادة المدارس يراقبون في جميعها أداء المعلمين ويقدمون ملاحظات لتحسينه، وفي ٨ منها: يتمتعون بسلطة اتخاذ القرارات بشأن تدريب المعلمين بناءً على احتياجاتهم، وتتحدد فيها الميزانيات بناء على عدد طلاب المدرسة، ولا يمكن للمدارس فيها التعاون مع الجامعات أو تلقي المنح من المجتمع بحرية، بينما يمكن لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المشاركة في تطوير رؤية المدرسة، وفي ٥ منها: لا يُسمح بالتعاون مع مدارس أخرى دون إذن الوزارة، وفي ٣ منها: يمكن لقادة المدارس نقل أو إقالة المعلمين، بينما يمكن في دولة واحدة منها لقادة المدارس تعيين معلمين وفقًا لاحتياجاتها، ولا يسمح لهم وللمعلمين في أي منها باختيار الكتب الدراسية، ولا تعتمد الميزانيات في أي منها على الأداء المدرسي والتقييم، كما توصلت إلى أن مستوى استقلالية القادة المدرسيين محدود في بعض الحالات، ولكنه لا يختلف كثيرًا عن العديد من دول الـ PISA الأفضل أداءً.

٦. دراسة (Schleicher, 2018): (لصالح OECD)، استهدفت الوقوف على العوامل المؤثرة على فاعلية النظم التعليمية، واستخدمت المنهج الوصفي بالاعتماد على بيانات أداء النظم التعليمية المشاركة في اختبار Pisa، وتوصلت إلى أن الادعاءات بأن الأداء المدرسي للفقراء متدنٍ دائمًا؛ وأن للطلاب المهاجرين تأثيرًا سلبيًا على أداء الأنظمة التعليمية، وأن النجاح في

التعليم يتزايد بإنفاق المزيد من المال، وأن الفصول الأصغر تعني دائمًا نتائج أفضل، وأن المزيد من الوقت الذي يقضيه المتعلم للتعلم يؤدي إلى نتائج أفضل، وأن النجاح في التعليم هو نتاج الموهبة الموروثة، وأن بعض الدول تعمل بشكل أفضل في التعليم بسبب ثقافتها، وأن الأداء الأفضل للنظم التعليمية يتطلب أن يكون المعلمون من بين أفضل الخريجين فقط، وأن تصنيف الطلاب حسب القدرة هو السبيل لرفع المعايير، ليست مسلمات، ولا يمكن قبولها بشكل مطلق، حيث ينبغي الانتباه إلى بعض محدداتها.

٧. دراسة (Hippe & Munda ،Agasisti, 2017): (لصالح الاتحاد الأوروبي EU)، استهدفت الوقوف على طبيعة الكفاءة Efficiency في النظم التعليمية، ذات العلاقة بتحقيق الأهداف التعليمية بأقل قدر ممكن من الموارد، فتعرضت لجوانب مهمة من الفاعلية، واستخدمت المنهج الوصفي لتجارب الدول الأوروبية، وتوصلت إلى اختلاف قياس الكفاءة Efficiencyعن قياس الأداء الأكاديمي، فيوجد في بعض البلدان طلاب يحصلون، في المتوسط، على نتائج ممتازة، مع ضعف نسبي في الكفاءة المالية لاستخدام كمية كبيرة من الموارد للحصول على هذه النتائج، في مقابل نظم تعليمية على كفاءة نسبية Relatively Efficient، حيث يتم استغلال الموارد فيها بأقصى قدرة للحصول على أعلى مستوى ممكن من النتائج، ومع ذلك لا تزال النتائج الأكاديمية غير مرضية، وأن الهدف العام لأي سياسة تعليمية يجب أن يتمثل في الوصول إلى مستوى مرتفع من المخرجات باستخدام المقدار الضروري من الموارد، وأن كفاءة النظام التعليمي ترتبط إيجابيًا بكفايات البالغين، وبالتالي، فإن تحفيز كفاءة نظام تعليمي ما يمكن أن يساهم أيضًا في الفوائد طويلة الأجل من حيث مهارات وكفايات البالغين، حيث يمكن لمستويات أعلى من رأس المال البشري للبالغين تعزيز المخرجات التعليمية الحالية، والعكس صحيح، إضافة إلى أهمية إنصاف الطلاب المحرومين.

٨. دراسة (الألكسو، ٢٠١٦): هدفت إلى وضع أسس وملامح لتفكير تربوي عربي مشترك من شأنه تمكين المواطن العربي من تطوير أدائه، ومشاركته في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة

بإتاحة فرص حقيقية لتعليم جيد وعادل للجميع، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل التقارير الوطنية والإقليمية والدولية ذات العلاقة، واعتمدت منهجية "التحليل الرباعي SWOT" لدراسة هذا الواقع وبخاصة في بعده النوعي، إضافة إلى استبانة تم توزيعها على وزارات التربية والتعليم في الدول العربية، وتوصلت الدراسة لعدد من المقترحات، أهمها تبني اللامركزية في إدارة التعليم، والانتقال النوعي إلى سياسة مالية جريئة وكريمة، توفر متطلبات المدرسة الحديثة، مع وضع مواصفاتها في الدول العربية، والعمل على تطوير القدرة المؤسسية للمدرسة، ومعالجة قضاياها، وبناء اختبار عربي متعدد النماذج لقياس أداء الطلاب في نهاية التعليم الثانوي.

٩. دراسة (الألكسو، ٢٠١٣): استهدفت تكوين رؤية لحوكمة تعليمية تناسب واقع التعليم العربي، واعتمدت على المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة، وخبرات كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وفرنسا وكيبيك وأستراليا وفنلندا ودول OCED، مقابل تونس والإمارات ولبنان، وتوصلت إلى أن المؤسسة التعليمية العربية بحاجة إلى تقييم ذاتي فعال وشفاف وإلى تدريب دائم ومتابعة، بما يوفر الأساس لحوكمة تعليمية حكيمة تناسب الواقع العربي، واقترحت آلية تتمثل في تأهيل وتدريب مديري المدارس المسؤولين عن القيادة والإدارة.

١٠. دراسة (Faour. 2012):استهدفت الوقوف على واقع المناخ المدرسي في عدد من الدول العربية، واعتمدت على المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة، والبيانات المتاحة من اختبارات بيزا، وتوصلت إلى أن المناخات المدرسية في كثير من الدول العربية سلبية بشكل عام، وأكدت أن هناك الكثير الذي يتعين القيام به، يتقدمها الإرادة السياسية لتأييد إصلاحات تعليمية شاملة وجادة تستهدف الثقافة المدرسية بأكملها، وتحسين وضع معلميها ومؤهلاتهم، وبناء أنظمة حوكمة على المستويين المحلي والمركزي، وأنه في ظل غياب بيئة تعليمية جيدة، يصعب على الشباب في العالم العربي التحول إلى مواطنين مسؤولين وقادرين على تعزيز التحول الاجتماعي لتحقيق مجتمعات أكثر ازدهارًا.

١١. دراسة (OECD, 2012): استهدف استكشاف العلاقة بين الجودة والإنصاف، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل خبرات دول OECD والدول الشريكة، وتوصلت إلى أن أعلى أنظمة التعليم أداءً عبر هذه دول هي تلك تجمع بين الجودة والإنصاف، وأن دول OECD تواجه مشكلة الفشل المدرسي والتسرب، وأن تحسين الإنصاف وتقليل الفشل المدرسي يؤتي ثماره الفردية والمجتمعية، وهو ما يتطلب الاستثمار في الطلاب في وقت مبكر وحتى التعليم الثانوي، وتجنب السياسات التي تؤدي إلى فشل المدرسة والطالب، كإعادة الصف، والتصنيف المبكر للطلاب، وضرورة استجابة استراتيجيات التمويل لاحتياجات الطلاب والمدارس، ومساعدة المدارس والطلاب المحرومين على التحسين، وتقوية القيادة المدرسية، وتحفيز مناخ مدرسي وبيئة داعمة للتعلم، وجذب المعلمين ذوي الكفاءة العالية والاحتفاظ بهم، وضمان استراتيجيات التعلم الفعالة في الفصول الدراسية، وإعطاء الأولوية لربط المدارس بأولياء الأمور والمجتمعات.

١٢. دراسة (U.S. Department of Education, 2010) استهدفت الوقوف على فاعلية التعليم من بعد عبر الإنترنت، واستخدمت المنهج الوصفي، بأسلوب التحليل البعدي meta-analysis، لأكثر من ١٠٠٠ دراسة منشورة (١٩٩٦ -٢٠٠٨)، وتوصلت إلى أن أداء الطلاب في ظروف التعلم عبر الإنترنت أفضل بشكل متواضع من التعلم بالمواجهة، وأن الآثار الإيجابية المرتبطة بالتعلم المدمج غالبًا ما تتضمن وقتًا إضافيًّا للتعلم وعناصر تعليمية لم يتلقاها الطلاب في ظروف التعلم التقليدي، لذلك لا ينبغي تفسيرها بتأثير الوسائط، وأن العدد القليل من الدراسات الصارمة التي تقارن ظروف التعلم عبر الإنترنت مع التعلم لتقليدي للصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر قليلة، ويجب توخي الحذر عند تعميم نتائجها.

ثانيًا: التعلم الشخصي:

وقفت الدراسة على العديد من الدراسات ذات الصلة بالتعلم الشخصي، أهمها الآتي:

١. دراسة (Morris, 2020): هدفت إلى الوقوف على طبيعة التعلم الشخصي بمدارس بغرب ولاية كنتاكي Kentucky (الولايات المتحدة) في بيئة تعليمية مدمجة Blended Learning،

وإلى قياس مستويات المشاركة لكل من الطلاب منخفضي ومرتفعي العُرضة لمخاطر الفشل Low At-Risk And High At-Risk Students بالمدرسة الثانوية، واستخدمت المنهج التجريبي، بمشاركة عينة من الطلاب منخفضي ومرتفعي التعرض لمخاطر الفشل في نوعين من بيئات التعلم المدمج والتقليدي عددها ٦٨ طالبًا؛ وتوصلت إلى أن درجات المشاركة أعلى قليلاً في بيئات التعلم المدمجة للتعلم الشخصي، وأن التعلم الشخصي يوفر للمدارس والمعلمين والطلاب المرونة لتحقيق تمايز التعلم بالسرعة والمكان والمسار دون تضحية بمشاركة الطلاب، ودعمت الدراسة استخدام التعلم الشخصي، واستراتيجيات التعلم المختلط على وجه التحديد للمجموعات الطلابية منخفضة وعالية العُرضة لخطر الفشل الدراسي بالمدارس الثانوية.

٢. دراسة (أحمد، ٢٠١٩): هدفت إلى التعرف على أثر تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة علي التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية بعض مهارات تطبيقات الكمبيوتر ودافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة واقع بيئات التعلم الشخصية القائمة على التعلم ذاتي التنظيم وتأثيرها في تنمية الجانب المهارى وتطبيقات الكمبيوتر في مجال البرمجة، واستخدمت المنهج التجريبي، بعينة من ١٦٤ طالبًا، في مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدمت اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة ومقياس الدافعية للإنجاز، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

٣. دراسة (Lalitha, and Sreeja, 2020): هدفت إلى الوقوف على استراتيجيات التعلم السائدة والناشئة مع تقنيات التعلم الإلكتروني e-learning، وركزت على خصائص التعلم الإلكتروني، وطريقة التعلم المتضمنة فيه، وتسهيل طرق جديدة للاختيار الشخصي لمصادر التعلم ذاتي التوجيه Self-Directed Learning (SDL) على شبكة الانترنت، واستخدمت المنهج الوصفي بتحليل الأدبيات ذات الصلة، وتوصلت إلى مقترح بنظام توصيات التعلم الشخصي الموجه ذاتيًا Personalised Self-Directed Learning Recommendation System

(PSDLR)) بناءً على المتطلبات الشخصية للمتعلم ذاتي التوجيه، لتوجيههم أو اقتراح مواد تعليمية مناسبة بناءً على تفضيلاتهم الشخصية.

٤. دراسة (Peng, Ma, and Spector, 2019): هدفت إلى تقديم طريقة تدريس جديدة تدعمها بيئة التعلم الذكية، وتحليل ركائز التعلم الشخصي، واستكشاف عناصره الأساسية (الخصائص الفردية، والأداء الفردي، والتنمية الشخصية، والتعديل التكييفي Adaptive Adjustment)، واستخدمت المنهج الوصفي بتحليل الأدبيات، وأوصت بنموذج التوصية لمسار التعلم الشخصي Recommendation Model of the Personalized Learning Path، بناء على الجوانب الآتية، ملفات تعريف المتعلم، والتقدم القائم على الكفايات، والتعلم الشخصي، وبيئات التعلم المرنة.

٥. دراسة (Connor, 2019): هدفت إلى الوقوف على أثر استخدام تقييمات اللغة والفهم لتطوير خطط شخصية لتعليم القراءة للأطفال في رياض الأطفال حتى الصف الثالث K–3، ونظام الوصول للمعلومات Access to Information (A2i) (يستخدم للدعم المهني، حيث يربط بين التكنولوجيا والتطوير المهني لزيادة تحصيل القراءة والكتابة لجميع الأطفال في الصفوف K–3 بتجهيز المعلمين وتمكينهم من إضفاء الطابع الشخصي الفعال على التدريس)، واستخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت إلى أن تعليم القراءة الشخصي أكثر فاعلية من التعليم التقليدي، وأن التنفيذ المستدام له في تلك الصفوف قد يمنع تطور مشاكل القراءة الخطيرة، وأن تأثيره يصل لتوفير الوقت لصف دراسي كامل في الاختبارات الموحدة للقراءة والكتابة.

٦. دراسة (Netcoh, 2017): هدفت إلى الوقوف على طبيعة الاختيار لدى المعلمين والطلاب داخل فصل بالتعلم الشخصي في المرحلة الإعدادية، واستخدمت المنهج الوصفي بدراسة الحالة النوعية qualitative case study، ووجدت أن لدى المعلمين والطلاب قيم وتوقعات واهتمامات مختلفة تتعلق باختيار الطالب، مما ساهم في الصراع بين الفريقين من أجل السيطرة

داخل فصل التعلم الشخصي، واقترحت الدراسة تقديم التعلم الشخصي كشراكة بين الطلاب والمعلمين، وتأطير الاختيار كوسيلة نحو أهداف التعلم يتم تطويرها بشكل تعاوني.

٧. دراسة (Duvekot, 2017): هدفت إلى الوقوف على ظاهرتين رئيستين صانعتين لتحول النظم التعليمية هما: الاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، والتعلم الشخصي، وحاولت الوقوف على طبيعة الرابط بينهما، وتأثيره على "مجتمع التعلم" وأهمية التفاوض بين المتعلم والمؤسسة التعليمية ومؤسسات العمل على كفايات التعلم، ومَرافقه، والطلب المجتمعي على الأشخاص الأكفاء، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات الصلة، وتوصلت إلى أن الاعتراف قد يخدم التعلم الشخصي إذا أمكن إعادة تصميم نظام التعلم والنظام الاجتماعي بحيث يسمعا لـ"صوت المتعلم" وفهمه، لينتقل التعلم منه "كمفهوم مصرفي –As A Banking Concept" إلى مفهوم جماعي A Collective Concept للتعلم الشخصي.

٨. دراسة (Rickabaugh, 2017): هدفت إلى الوقوف على التحديات التي تواجه التعليم الرسمي، والحاجةإلى نظام جديد، فتناولت مفهوم التعلم الشخصي، وسلسلة استقلال التعلم، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى جوانب تآزر للتعلم الشخصي والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، حيث يشتركان في تأكيدهما أن التعلم أكثر أهمية من كيفية اكتسابه ومكانه، وتركيزهما على بناء الكفاية، واهتمامهما بقياس التعلم، وإقرارهما بأن القدرة على التعلم بالغة الأهمية في المستقبل، وأن التدريس سيبقى بُعدًا مهمًّا ببيئات التعلم الرسمية.

٩. دراسة (القاضي، وكفافي، ٢٠١٦): هدفت إلى قياس أثر بيئة التعلم الشخصية (Personal Learning Environment) على تنمية مهارات البحث العلمي والاتجاه نحو البيئة لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبدالعزيز(المستقلين–المعتمدين) معرفيا في العام الدرسي ١٤٣٥هـ–١٤٣٦هـ، واستخدمت المنهج شبة التجريبي، لعينة من مجموعتين، ضابطة عددها (١٩) طالبة في جدة، وتجريبية عددها (١٩) بالقصيم، تم تدريس الأولى في

بيئة تعلم شخصية، وتمثلت أدوات البحث في إختبار أداء (قبلي/بعدي) لقياس مهارات البحث العلمي، واستبانة لقياس مهارات الاتجاه نحو بيئة التعلم الشخصية، وخلصت إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح الأولى، ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات الطالبات (التجريبية والضابطة) لصالح الأولى أيضًا، ووجود اتجاه ايجابي لدى الطالبات نحو بيئة التعلم الشخصية، وأوصت بالاهتمام باستخدام بيئة التعلم الشخصية.

١٠. دراسة (O'Donnell, Lawless, Sharp, Wade, 2015): هدفت إلى التعرف على التعلم الشخصي الإلكتروني Personalized E-Learning، وما يقابله المطورون من تحديات تكنولوجية في إنشاء أدوات تأليف إلكتروني له، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة، وتوصلت إلى أنه لا يزال إنشاء أنشطة التعلم الإلكتروني الشخصية معقدة للمؤلفين، وأنهم بحاجة إلى تعلم كيفية استخدام أدوات التأليف التكيفية بفاعلية، ويحتاجون للوقوف على خصائص المتعلم التي يرغبون في التركيز على معالجتها، وأن هناك حاجة لمزيد من الاستقصاء والتقويم والتحليلات لأدوات التأليف authoring tools قبل أن يتمكن المعلمون من استخدام التعلم الإلكتروني الشخصي يناسب تنوع المتعلمين.

١١. دراسة (Gallagher, 2014): هدفت إلى الوقوف على مدى نجاح تطبيقات التعلم الشخصي المعزز بالتكنولوجيا Technology Enhanced Personalized Learning (TEPL)، واستخدمت المنهج الوصفي النوعي لاستطلاع ومقابلة مديري تطبيقات التعلم الشخصي المعزز بالتكنولوجيا Technology Enhanced Personal Learning Application Managers (TEPL) في محاولة لفهم وجهات نظرهم حول خصائصه، وتحديد النجاحات والمخاوف ووصف طريقة تنفيذ أدواته في بيئات التعلم الخاصة بهم، ووجدت أن مديري التطبيقات يرون اختيار الطالب وقدرة المعلم على استخدام التكنولوجيا بكفاءة خصائص إضافية للبيئة التعليمية، وأن مفهوم النجاح والاهتمامات الإدارية تتطور بمرور الوقت، ووجدت تباينًا كبيرًا في بيئات التعلم بخصوص التعليم عبر الإنترنت مقابل التعليم بالمواجهة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١. من حيث الأهداف:

أ. تشابهت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في محور الفاعلية بشكل جزئي، حيث تتقاطع في عدد من عوامل الفاعلية، فهدفت الأولى إلى تحديد درجة ممارسة المديرين لأبعاد القيادة التعليمية، وعلاقتها بالفاعلية المدرسية، وهدفت الثانية والثالثة والثالثة عشر إلى الوقوف على مدى فاعلية نظام التعليم من بعد، وهدفت الرابعة إلى تحديد اتجاهات إنتاج المعرفة في القيادة والإدارة التربوية (EDLM) بمنطقة الخليج العربي، وهدفت الخامسة إلى الوقوف على واقع القيادة التعليمية instrctional في الدول العربية، وهدفت السابعة إلى الوقوف على طبيعة كفاءة النظم التعليمية وعلاقتها بالفاعلية، وهدفت التاسعة إلى تكوين رؤية لحوكمة تعليمية تتناسب مع واقع العالم العربي، وهدفت الحادية عشرة إلى استكشاف العلاقة بين الجودة والإنصاف التعليميين، وهدفت الثانية عشر إلى الوقوف على العلاقة بين المساءلة والفاعلية، وكلها عناصر ضمن الفاعلية التي تناولتها الدراسة الحالية، كما تشابهت الدراسة السادسة التي هدفت إلى الوقوف على العوامل المؤثرة على فاعلية النظم التعليمية، والثامنة التي هدفت إلى تطوير أداء نظم التعليم العربية، والعاشرة التي هدفت إلى الوقوف على واقع المناخ المدرسي في الدول العربية، إلى حد كبير في الهدف، من حيث تعدد الجوانب التي تناولتها، ومع ذلك فهي بمثابة جزء مما تناولته الدراسة الحالية.

ب. تشابهت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة ذات العلاقة بمحور التعلم الشخصي في الهدف وهو الوقوف على الأبعاد المختلفة للتعلم الشخصي، والتي توزعت على الدراسات، بينما تجمعت لحد كبير في الدراسة الحالية. ويلاحظ تشابهها جزئيًا في الهدف مع الدراسات السابقة: (السادسة، والسابعة، والثامنة)، حيث استهدفت (السادسة) الوقوف على طبيعة الاختيار لدى الطلاب، و(السابعة): حيث استهدفت الوقوف على كيفية ربط عمليتي الاعتراف والتعلم الشخصي، واستهدفت (الثامنة) الوقوف على التحديات التي تواجه التعليم الرسمي، واقتراح نظام

جديد للتعلم، وأهمها التعلم الشخصي، بينما يلاحظ اختلافها مع الدراسات السابقة (الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والتاسعة والعاشرة، والحادية عشرة)، حيث ركزت أهدافها على الجانب التقني في التعلم الشخصي: فاستهدفت الأولى التعرف على فروق فاعلية التعلم الشخصي التقليدي والتعلم الشخصي المدمج على الطلاب منخفضي ومرتفعي التعرض لمخاطر الفشل، والرابعة تقديم طريقة تدريس جديدة تدعمها بيئة التعلم الذكية، والخامسة الوقوف على أثر استخدام كل من تقييمات اللغة والفهم لتطوير خطط شخصية لتعليم القراءة لأطفال الصفوف K–3، وتكنولوجيا A2i، واستهدفت الثامنة التعرف على التعلم الشخصي الإلكتروني، وما يقابله المطورون من تحديات في إنشاء أدواته إلكترونية، والحادية عشرة الوقوف على مدى نجاح ومخاوف وخصائص تطبيقات التعلم الشخصي المعزز بالتكنولوجيا TEPL، بينما تعد التقنية أحد العناصر التي تناولتها الدراسة الحالية، بينما ركزت السادسة بشكل أكبر على على طبيعة التعلم الشخصي المتصورة من قبل المعلمين والطلاب داخل فصل للتعلم الشخصي بالمرحلة المتوسطة.

٢. من حيث المنهجية:

أ. تشابهت الدراسات ذات العلاقة بالفاعلية التعليمية: الأولى، والخامسة، والثامنة، مع الدراسة الحالية لحد كبير في المنهج المستخدم، حيث استخدمت جميعها المنهج الوصفي، باستخدام بعض الأدوات كالاستبانات للتعرف على آراء أصحاب المصلحة، كما تشابهت الدراسات الثانية والثالثة والرابعة والسادسة والسابعة والتاسعة والعاشرة، والحادية عشرة، والثالثة عشرة جزئيًا مع الدراسة الحالية في المنهج، حيث استخدمت جميعها المنهج الوصفي بالاعتماد على تحليل الأدبيات ذات العلاقة، بينما اختلفت الدراسة الحالية عنها في استخدامها استبانة للتعرف على آراء الخبراء بخصوص بعض جوانب تطوير الفاعلية.

ب. تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعلم الشخصي في المنهج، حيث اعتمدت جميعها على المنهج الوصفي، فيما عدا الدراسات الأولى والثانية والخامسة والتاسعة، حيث استخدمت المنهج التجريبي، كما يلاحظ اتفاق الدراسات الثالثة والرابعة والسادسة والسابعة والثامنة والعاشرة، والحادية عشرة مع الحالية في اعتمادها على المنهج الوصفي، باستخدام أدوات مختلفة (الاستبيانات وجداول الملاحظة ودراسة الحالة، وغيرها) بينما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بتحليل الأدبيات ذات الصلة، والتطبيق الميداني لاستبانة.

٣. من حيث النتائج: أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالآتي:

- أهمية تعزيز حوكمة النظم التعليمية لتحقيق الفاعلية والإنصاف.
- أهمية القيادة التعليمية في تعزيز الفاعلية.
- أهمية تبني اللامركزية في إدارة التعليم، والانتقال النوعي إلى سياسة مالية جريئة وكريمة.
- ارتباط الفاعلية الذاتية للمعلمين بشكل كبير بنتائج تعليمية أفضل
- اعتماد فاعلية النظم التعليمية على السياق التعليمي والمجتمعي العام، ومنها مهارات الكبار.
- أهمية الاعتماد على أكثر من أداة لقياس أكثر صدقًا لفاعلية النظم التعليمية.
- فاعلية التعليم من بعد، مع الحاجة لمزيد من الدراسات التجريبية بشأنه في التعلم العام تحديدًا.
- التعلم الشخصي يوفر للمدارس والمعلمين والطلاب المرونة لتحقيق تمايز التعلم بالسرعة والمكان والمسار دون التضحية بمشاركة الطلاب، ويمكنه توفير الوقت.
- أهمية التكنولوجيا في تعزيز التعلم الشخصي، بشكل منفرد أو بدمجها في التعليم بالمواجهة.
- أهمية تطوير أنظمة التعلم الشخصي الموجه ذاتيًا بناءً على الخصائص الشخصية للمتعلم.

- أهمية تدريب المعلمين على التكنولوجيا الخاصة ببناء التعلم الشخصي وخططه وتطويره.
- لخطط التعلم الشخصي أساليب محددة في الإعداد والتطوير.
- فاعلية بيئات التعلم الداعمة للتعلم الشخصي.
- أهمية تعاون المعلم والطالب، في إطار بعيد عن السيطرة والتحكم.
- هناك جوانب تآزر عديدة بين التعلم الشخصي والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي.

خطوات الدراسة:

بعد انتهاء الدراسة من إطارها العام للدراسة، فإنها تمر فيما يأتي بالمراحل الأربع الآتية:

- المبحث الثاني: طبيعة وأبعاد فاعلية النظم التعليمية.
- المبحث الثالث: طبيعة التعلم الشخصي كنسق تعليمي يمكنه تعزيز فاعلية النظم التعليمية.
- المبحث الرابع: الإطار الميداني للدراسة، للوقوف على رأي عينة الخبراء في بعض أبعاد تعزيز فاعلية نظم التعليم العربية، وأبعاد النسق التعليمي الأكثر قدرة على تحقيقها.
- المبحث الخامس: يقدم نتائج الدراسة ومقترحاتها لتعزيز فاعلية النظم العربية من خلال نسق تعليمي حديد.

المبحث الثاني
فاعلية النظم التعليمية

حاولت الدراسة في هذا المبحث الإجابة على السؤال الفرعي الأول ونصه: "ما الأسس الفكرية لفاعلية النظم التعليمية؟"، وذلك بتحليلها على أبعاد: المفهوم، والمداخل، والأنماط، والأطر والنماذج، والقياس، والعوامل ذات التأثير، وتفصيلها فيما يأتي:

١. المفهوم:

أشار(Eydi, 2015) إلى أن فاعلية Effectiveness المؤسسات مفهوم متعدد الزوايا وبمجموعات مختلفة من المعايير التي تتباين باختلاف منظور الفئة ذات المصلحة واهتمامها، فعرفها بأنها "الدرجة التي تحقق بها المؤسسة أهدافها، ويعتمد قياس أدائها على تحديد تلك الأهداف"، وعرفها (Mihaiu, Opreana, & Cristescu, 2010) بأنها "تحقيق الأهداف المنشودة باستخدام الموارد المتاحة، وعرفها (Commonwealth of Australia, 2013) بأنها "مدى تحقيق السياسة لأهدافها المعلنة، التي تتراوح بين واسعة وعامة جدًا، وضيقة تمثل مخرجات محددة للغاية على امتداد سلسلة متصلة بينها، وعرفها (Dev, Gill & Singh, 2018) بأنها"قدرة المؤسسة ضمن سياقها التنظيمي organizational context الذي تعمل فيه على المساهمة في نموها أو الخدمة التي تقدمها أو أي من الأهداف الأخرى، وهي تعريفات تركز بشكل مطلق على مدى تحقيق المؤسسة لأهدافها، بغض النظر عن العمليات أو الموارد.

وفي السياق التعليمي عرفها (Vlasceanu, Grünberg, & Pârlea, 2007) بأنها "تحقيق هدف تعليمي معين يتوقع أن يحقق متطلبات محددة للمؤسسة التعليمية، كمقياس أساسي لنجاحها أو أي من برامجها، ويعد قياسها عملية قيِّمة بالاعتماد على مؤشرات واضحة ومعلومات وأدلة تعكس الفاعلية المؤسسية فيما يتعلق بتعلم الطلاب وإنجازهم التعليمي، وذلك عبر إجراءات مختلفة (كالتفتيش والمراقبة والزيارات الميدانية، ...)، ومن خلال مراجعات ضمان الجودة والاعتماد، بما يسهم في بناء ثقافة الأدلة evidence فيها"، وعرفتها (OECD, 2007) باعتبارها الجودة Quality، فهي "تحقيق مستويات عليا إجمالية high overall levels من التحصيل الدراسي للطلاب"، وهما تعريفان يركزان على قياس مدى القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية للمؤسسة التعليمية، وقد يكون أهمها التحصيل الدراسي، من خلال وسائل (كالتفتيش والمراقبة والزيارات الميدانية، والاعتماد وضمان الجودة)، بينما عرفها (Mihaiu, Opreana, & Cristescu, 2010) بأنها "الاستخدام الفعال للموارد Effective Use of Resources لتحقيق النتائج التعليمية Outcomes المرجوة (Johnes, Portela, & Thanassoulis, 2017)، وهو تعريف يربط بين الموارد والأهداف، وفرق بين المخرجات Outputs، والنواتج أو الآثار Outcomes حيث قد يتطلب تحقيق الأخيرة (النواتج) إنجاز عدد أكبر من الأولى (المخرجات Outputs).

وقد ظهر عدد من المفاهيم المتفرعة، كالفاعلية التعليمية Instructional Effectiveness التي ترتبط بالأنشطة الصفية، والفاعلية المدرسة School Effectiveness التي تشير إلى الأنشطة خارج الفصل الدراسي، وأشار (Singha &Sikdar, 2018) إلى المدرسة الفعالة Effective School، باعتبارها "المدرسة التي تحقق أهدافها"، وعرفها (Sammons &Bakkum, 2011) بأنها " المدرسة التي يتقدم فيها الطلاب أكثر مما هو متوقع بالنظر إلى مدخولاتها Intake، بما يشكل قيمة مضافة إلى نتائج طلابها Students' Outcomes، مقارنة بالمدارس الأخرى ذات المدخولات المشابهة، وهو ما يتطلب بالضرورة تحديد خط أساس بقياس التعلم الفردي المسبق للطلاب Students' Prior Attainment الذي يمكن على أساسه تقييم التقدم اللاحق الذي يتأثر بعوامل أخرى كالجنس والوضع الاجتماعي والاقتصادي والحراكي Mobility والطلاقة في لغة الأغلبية المستخدمة بالمدرسة، وهي لا تعتمد على الأداء المؤسسي الفردي، ولكن بالمقارنة بمؤسسة أخرى مع مراعاة مدخولاتها، مع احتمالية وجود تباين داخلي على مستوى القسم أو الفصل، وأن تأثيرات المعلم تميل إلى أن تكون الأكبر تأثيرًا، وهو تعريف يركز على النتائج الطلابية، مع وضع المدخلات المادية وغير المادية في الاعتبار بما فيها المتعلق بالسياق المجتمعي العام، ويزيد عليها مفهوم القيمة المضافة وقياسها بالبناء على خط الأساس من التعلم السابق. وهي بذلك تتقاطع مفهوم فاعلية النظام System Effectiveness التي أشار لها (Singha &Sikdar, 2018) بأنها الفاعلية على المستوى الوطني أو الدولي، إضافة إلى ما يعرف بفاعلية التعليم Education Effectiveness التي تعني المعنى الأوسع والشامل لجميع ما سبق، وبناء على ما سبق، يشير مفهوم الفاعلية في النظم التعليمية إلى الآتي:

- أنها بمثابة تحقيق الأهداف، من خلال مدخلات وعمليات ذات علاقة.
- أنها علاقة بين المخرجات، والنواتج.
- أن لها علاقة بالممارسات الصفية، و/أو المدرسية، و/أو النظام التعليمي ككل.
- أنها الاستخدام الفعال للموارد، بما يعني أن لإدارتها دورًا مهمًّا.
- أنها تختلف باختلاف زاوية النظر لها، من قبل الفئة ذات المصلحة فيها.

ومع الاحتفاظ بهذه الخصائص، وفقًا لما تناولته التعريفات السابقة، ومع اعتبار أن الغرض الأساسي من النظم التعليمية هو تحقيقها لأهدافها التعليمية، فإن الأدبيات غالبًا ما تعني بالفاعلية "تحقيق الأهداف التعليمية"، بينما يأتي الاستخدام الفعال للموارد –مع أهميته الكبرى– هامشياً قياسًا بهذا الهدف الرئيس، وتبعًا لذلك، فإنه لغرض الدراسة الحالية، تعرف الفاعلية بأنها: "مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه التعليمية في الحدود الزمنية المقررة من منظور أصحاب المصلحة المختلفين، وضمن دائرة للجودة الشاملة التي تبدأ بمدخلاته السياقية العامة (الثقافة الوطنية، وطبيعة تصور العامل المحدد للإنجاز: الموهبة مقابل العمل الجاد، ونسبة المهاجرين، والإنصاف) وموارده البشرية (الحوكمة والقيادة المدرسية، والمعلمين) وغير البشرية (الكفاءة المالية، ورواتب المعلمين، والوقت، والمرافق التعليمية)، وعملياته المتضمنة التي تؤدي إلى لتحقيق تلك الأهداف"، وهو تعريف يتميز بالأتي:

- أنه يشير إلى أن التفاعلية تعني الجودة، وهما في علاقة تفاعلية.
- أن تركيزها ينصب على النظام التعليمي، بما يعني اشتماله على المستويين: النظام التعليمي (قبل الجامعي والعالي) ككل، إضافة إلى المؤسسي (المدرسة كنظام فرعي).
- أنه يفصل بين الجانبين الفني والمالي، ليقتصر هنا على الأول (الفني).
- أن مدى فاعلية النظم التعليمية يتوقف على مدى تحقيقها لأهدافها التعليمية، بالتفاعل مع مدخلاتها ومواردها البشرية وغير البشرية، وعملياتها.
- أنها محددة في الدراسة الحالية بمدخلات النظام التعليمي السياقية العامة (الثقافة الوطنية، وطبيعة تصور العامل المحدد للإنجاز: الموهبة مقابل العمل الجاد، ونسبة المهاجرين، والإنصاف) وموارده البشرية (الحوكمة والقيادة المدرسية، والمعلمين) وغير البشرية (الكفاءة المالية، ورواتب المعلمين، والوقت، والمرافق التعليمية)، وعملياته المتضمنة
- أن فاعلية النظم التعليمية تتحدد بمدى رضا أصحاب المصلحة من طلاب ومعلمين وآباء وقطاع أعمال عن أدائه ومخرجاته.
- أن تحقيق الأهداف التعليمية يرتبط بحدود زمنية واضحة.

٢. المداخل Approaches:

سبق القول أن مفهوم الفاعلية متعدد الزوايا، ويختلف باختلاف منظور الفئة المعنية، وهو ما يعني وجود مداخل معينة لقياسها، يمكن تحديدها في الآتي (Eydi, 2015):

أ. مدخل تحقيق الأهداف Goal Attainment Approach: وهو أقدمها، وأكثرها استخدامًا ومنطقية، وفيه تعرف الفاعلية بأنها الدرجة التي تحقق بها المنظمة أهدافها، ويعتمد في قياس الأداء على تحديد الأهداف، ومع ذلك فإن لهذا المدخل محددات، أكثرها وضوحا أنه قد يكون للمؤسسة العديد من الأهداف المتناقضة، وقد تتغير بمرور الوقت، وخاصة منها التشغيلية قصيرة المدى، وقد ينجم ذلك عن تفاعلات المؤسسة مع بيئتها، أو من الضغوط الخارجية، أو التغييرات الداخلية، وعندئذ، يصبح من الصعب قياس الفاعلية التنظيمية للمدارس باستخدام هذا النهج، ومع وجود اختلافات في الأهمية النسبية المرتبطة بالأهداف والعمليات لدى المعلمين والطلاب الذكور والإناث، فقد يكون لهذا النهج بعض المزايا، لكنه أقل فائدة على مستوى المشاركة المجتمعية وكذلك في مجمل المسؤوليات التنظيمية.

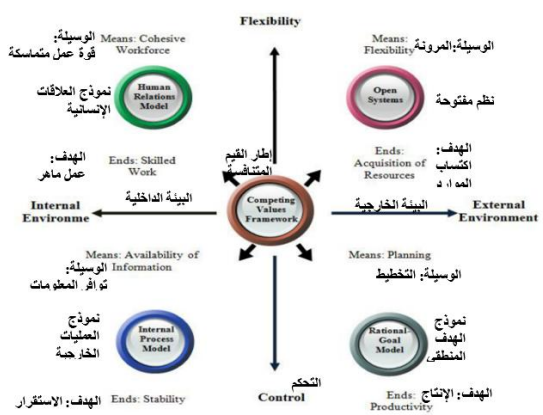
ب. مدخل موارد النظام System Resource Approach: عرّف هذا المدخل الفاعلية متأثرًا بنظرية الأنظمة على أنها "قدرة المؤسسة، بشكل مطلق أو نسبي، على استغلال بيئتها للاستحواذ على الموارد النادرة والقيمة"، وهو تعريف يركز على قدرة المؤسسة على جذب الموارد لضمان الجدوى، والحفاظ على علاقة متناغمة مع بيئتها، وبالتالي تعتبر المدرسة فعالة إذا تمكنت من جذب أفضل الموارد بما فيها أكبر عدد ممكن من الطلاب والمعلمين ذوي القدرات العالية، وحيث إن الموارد لازمة لتحقيق المنظمة لأهدافها، فكلما تعاظمت الموارد زادت الفاعلية التنظيمية، ويسلط هذا النهج الضوء على القدرة على قياس بعض المدخلات والمخرجات، ولكنه ليس بالضرورة مقياسًا للفاعلية، وقد حاولت إحدى الدراسات دمج هذا النهج مع سابقه، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين متغيرات الهدف ونموذج موارد الأنظمة، وأظهرت بصفة خاصة أن ميزانيات التشغيل الأكبر تميل للارتباط بالنتائج الناجحة في المنافسات الدولية.

ج. مدخل العملية الداخلية Internal Process Approach: تقوم فرضيته الأساسية على وجود علاقة واضحة بين العمليات الداخلية (كصنع القرار والتوظيف) والنتائج المرغوبة، ويؤكد على الاتساق الداخلي بين عمليات المنظمة لأنها تحول مدخلات المنظمة إلى النتائج المرغوبة، فوفقًا له؛ تعتبر المنظمات التي توفر بيئة داخلية متناغمة فعالة، ومع ذلك، فإن أوجه القصور فيه لا تكمن فقط في وجهة النظر أحادية الجانب للفاعلية، حيث تتجاهل جوانب مهمة كالموارد والمخرجات ورضا العملاء أو أصحاب المصلحة، ولكن أيضًا في تحديد العمليات الداخلية ذات القيمة وفي طرق تقييمها، حيث تعد عوامل كالثقة والأنظمة المتكاملة والأداء السلس تدابير أكثر دقة للفاعلية التنظيمية مقارنة بنهج تحقيق الهدف على سبيل المثال، وعلى الرغم من هذه المخاوف، هناك مشكلة أخرى مشتركة في النموذج الحالي وسابقيه، وهي فشلها في مراعاة الطبيعة السياسية للمؤسسات، فالمؤسسات غير الهادفة للربح، كالمدارس، هي كيانات سياسية، تعمل فيها فئات متعددة (معلمون وموجهون وإداريون ومسئولون، وغيرهم) معًا لتحقيق الأهداف التعليمية والسعي لتحقيق الرضا عن توقعاتهم.

د. مدخل الدوائر الإستراتيجية Strategic Constituencies Approach: بينما ركزت نماذج الفاعلية السابقة على قطاعات النتائج والمدخلات والمعالجة للمؤسسة كل على حدة، وهي بالتالي غير كافية، لأنها وحيدة البعد، فقد جاءت الحاجة لنموذج متعدد الأبعاد، وفي ضوء ذلك، يمكن لنماذج الدوائر المتعددة أن تقدم صورة أكثر تمثيلا لفاعلية المؤسسات، حيث أُدخل ما يعرف بدورة المدخلات– المعالجة– المخرجات Input–Throughput–Output Cycle التي تستند إلى منظور النظام المفتوح Open System، وبالتالي دمجت نماذج الفاعلية السابقة جميعها، وهو مدخل يعتمد على إمكانية إصدار مختلف الأفراد والجماعات ذات المصلحة بيانات مختلفة للفاعلية، بما يعكس معايير متباينة، ولذلك من المرجح اختلاف تقييم الفاعلية التنظيمية، والسؤال الذي يطرح نفسه هو أي من هذه المنظورات يجب أن تحظى بالأولوية في تحديد الفاعلية التنظيمية، فباستخدام هذا النموذج، يمكن لمسؤولي التعليم اعتبار وحدة ما فعالة بينما يعتبرها الطلاب غير فعالة للغاية، وكلا التقييمين شرعيان، وبالتالي يقدم

كلاهما الدعم بطريقته وحسب منظوره، وقدتم التوصل لتسعة متغيرات مركبة ذات صلة بفاعلية المؤسسات التعليمية من وجهات نظر أصحاب المصلحة، هي: الرضا التعليمي للطالب Student Educational Satisfaction؛ والتطور التعليمي للطلاب Student Academic Development؛ والتطوير الوظيفي للطلاب Student Career Development؛ والتنمية الشخصية للطالب Student Personal Development، والرضا الوظيفي للمعلمين والإداريين Faculty and Administrator Employment Satisfaction؛ والتنمية المهنية وجودة المعلمينProfessional Development and Quality of the Faculty، وانفتاح الأنظمة والتفاعل المجتمعي Systems Openness and Community Interaction؛ والقدرة على اكتساب الموارد Ability to Acquire Resourcesوالصحة التنظيميةOrganizational Health، ومن منظور مختلف تم تحديد متغيرات أخرى هي: القدرة على التكيف Adaptability، والتواصل Communication، والتمويل Finance، والنمو Growth، والموارد البشرية Human Resources، والتخطيط التنظيمي Organizational Planning.

هـ. مدخل القيم المتنافسة Competing Values Approach (CVA):يعد مدخل الدوائر بمثابة مقدمة لمدخل القيم التنافسية، حيث تعد (CVA) المقاربة متعددة الأبعاد الأكثر صرامة وتأثيرًا، فهي بمثابة محاولة لتحديد المعايير المشتركة لتقييم الفاعلية التنظيميةبناءً على ثلاث قيم فائقة التنسيق،هي (الشكل ٣): التركيز التنظيمي: الداخلي (التركيز الجزئي على تنمية الأفراد) مقابل الخارجي



شكل 3: نهج القيم المتنافسة

Eydi, 2015

(التركيز الكلي على تطوير المنظمة نفسها)، والهيكل التنظيمي: المرونة مقابل السيطرة، والنتائج التنظيمية: الوسائل (العمليات المهمة) مقابل الغايات (النتائج النهائية)، وحيث يمثل كل منها القيم التي تؤثر على المعايير المستخدمة في تقييم الفاعلية، ويعكس كل معيار للفاعلية مجموعات مختلفة من هذه القيم، فينتج عن الجمع بين محوري القيمتين الأوليين(التركيز التنظيمي والهيكل التنظيمي) خلايا أربع، يمثل كل منها نموذج، هي: العلاقات الإنسانية (بتركيز داخلي وهيكل مرن)، والنظام المفتوح (بتركيز خارجي وهيكل مرن)، والهدف العقلاني (بتركيز خارجي وهيكل جامد)، والعملية الداخلية (بتركيز داخلي وهيكل جامد مستقر)، وينتج جمعها مع المحور الثالث (الوسائل في مقابل الغايات)، ثماني خلايا تمثل أربعة نماذج أساسية للفاعلية التنظيمية.

وبعد هذا العرض للمداخل الأساسية لفهم الفاعلية، استنتج (Vulpen, ٢٠٠٢) أن قياس الفاعلية التنظيمية ليس مسألة "إما / أو" بالاختيار الصارم بين المداخل السابقة، وإنما ينبغي بدلاً من ذلك الأخذ بوجهات نظر متعددة لمعرفة ما إذا كانت المنظمة تصل إلى الأهداف التي حددتها، فضلاً عن إمكاناتها الكاملة، ويقترح نموذجًا يأخذ في الاعتبار ما سبق من مداخل (الشكل ٤)، يتضمن دائرة مستمرة من تحقيق الأهداف التنظيمية، وامتلاك الموارد الحرجة أو المحددة Critical Resources أو الأكثر أهمية، والعمليات الداخلية عالية الجودة، ورضا العملاء، وإدارة التناقضات الآنية، ونجاح المؤسسة، وهي دائرة تراها الدراسة متفقة لحد كبير مع نماذج الجودة والتميز، ومنها على سبيل المثال: الأيزو ٢١٠٠١ لإدارة المنظمات التعليمية ISO 21001: Educational organizations (Wibisono, 2018)، ونموذج التميز الأوروبي European Foundation for Quality

شكل 4:نهج شامل متعدد المداخل للفاعلية
Vulpen, 2002

شكل 5:نموذج التميز الأوروبي2020
Fonseca, Amaral, & Oliveira, 2021

Management (EFQM)، بمعاييره الثلاثة، التوجه، والتنفيذ والنتائج (الشكل ٥) (Fonseca, Amaral, & Oliveira, 2021) وهو ما يتفق مع مفهوم (OECD, 2007) للفاعلية باعتبارها الجودة، مع اختلف أساسي تراه الدراسة الحالية، وهو محور الارتكاز بما يتناسب مع طبيعة المؤسسات التعليمية، وهي إنجاز المخرجات أو النتائج التعليمية المستهدفة.

٣. الأنماط:

يمكن تصنيف الفاعلية من وجهة بحثية إلى ثلاثة مجالات: أولها: الفاعلية المدرسية School Effectiveness: وتركز على تكافؤ الفرص التعليمية Equal Educational Opportunity، وأظهرت دراساتها بشكل عام ارتباطًا عاليًا نسبيًا بين الخصائص الأسرية الاجتماعية والاقتصادية والعرقية والتحصيل التعليمي للطلاب، وتأثير ضئيل جدًا لخصائص المدرسة والتعليم، وثانيها: الفاعلية الاقتصادية لوظائف الإنتاج التعليمي Economic Studies on Educational Production Functions: وتركز على دراسة مدخلات المعالجة التي يمكنها زيادة المخرجات، باعتبار إمكانية تحديد وظيفة مميزة لعملية الإنتاج في المدارس يتم عبر بناء معرفة مستقرة حول طبيعة ارتباط مجموعة ما من المدخلات بمجموعة معينة من المخرجات، وثالثها: البرامج التعويضية Compensatory Programs: وتتكامل مع الفاعلية المدرسية، حيث يوضح مجالها أهمية العامل المدرسي وشروطه وأحكامه التربوية، ولكن بالاهتمام على وجه الخصوص بتحديد النتائج المتوقعة من التعليم التعويضي، بالنظر إلى التأثير المهيمن طويل المدى للخلفية الاجتماعية والقدرات المعرفية على مستوى تحصيل الطالب، وقد أثبتت دراساتها أن المحرومين "بشكل معتدل" هم المستفيدون الأكثر احتمالًا من تلك البرامج، بينما يحقق الطلاب الأكثر حرمانًا قدرًا أقل من التقدم (Singha & Sikdar, 2018).

كما يمكن تصنيفها وفق التوجه أو المنظور، لنوعين أساسيين: داخلية Internal Effectiveness ويحددها مدى إنتاجية المدرسة أو البرنامج لمخرجات Outputs معينة أو نتائج Outcomes، بما يلبي الأهداف المحددة لها، وخارجية External Effectiveness وتتحدد بمدى نجاح أداء النظام التعليمي وينعكس على حكم أصحاب المصلحة ورضاهم عن جودة المنتج

التعليمي ونوايا "الشراء" المستقبلية لمخرجاته والاستعداد للتوصية بشأنه للآخرين (Paulin; Ferguson, Ana, 1999)، كما يمكن تصنيفها أيضًا –بالنظر إلى نسبيتها– للفئات الآتية:

أ. الفاعلية المطلقة Absolute Effectiveness: ويقصد بها مدى كفاية النتائج المحققة مقارنةً بالأهداف المحددة، وهو ما يطرح مشكلة تحديد الأهداف ذاتها والتي يحددها النظام لنفسه، وقياس النتائج التي تم الحصول عليها بالفعل، لذلك تميل التوجيهات الحالية نحو مفاهيم مثل المهارات الأساسية Basic Skills أو الحد الأدنى من الكفايات Minimal Competencies التي يجب على جميع الطلاب إتقانها (Demeuse, Marcel, Christian, 2002).

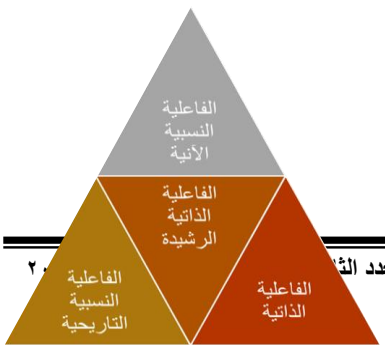
ب. الفاعلية النسبية Relative Effectiveness: وتكون من مدخلين مقارنين، يمكن وصفهما بالأفقي (المتزامن) والرأسي (التاريخي)، كالآتي:

- الأفقي: وهو مقارن للخبرات المتزامنة، حيث يتم تناول النظم التعليمية، ليس فيما يتعلق بأهداف كل منها، ولكن بمعايير دولية مبنية على أساس تحليلي مفصل لجميع برامج التعليم الوطنية، وفيها تقارن فاعلية النظام التعليمي بالأفضل وفق الترتيب الدولي International Ranking System، ومع ذلك قد تحجب الاختبارات محتويات بعض البرامج الوطنية ومبرراتها، ولهذا السبب، قد ينظر لبعض النظم التعليمية بأنها غير فعالة بالاعتماد على نتائج الطلاب في برامجها، وفي هذه الحالة، يكون الطلاب الأفضل إنجازًا من غيرهم في أسئلة خارج المنهج الوطني هم أولئك الذين يستفيدون من البيئة الخارجية، ولذلك، قدمت أول دراسة دولية في الرياضيات للرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) نتائج تراعي المسافة الفاصلة بين كل من المنهج الوطني والمعيار الدولي، ومن هذه النقطة، ولغرض تقدير الفاعلية المطلقة لكل نظام بشكل صحيح عبر نتائج مثل هذه الدراسات، يجب أن يؤخذ هذا المتغير في الاعتبار، وهو ما لا يعد بالأمر السهل دائمًا.
- الرأسي: وهو مقارن أيضًا ولكن لخبرات غير متزامنة لنفس المجتمع، ويطلق عليه مدخل القيمة المضافة، حيث لا تشكل الأهداف التي يتقنها الطلاب على مدار عام أو في لحظة معينة

مقياسًا مطلقًا لتأثيرات النظام التعليمي أو المدرسة أو الآلية التي تم تقييمها بها، حيث تخضع المؤسسات التعليمية لتأثيرات من قبيل أشكالها المختلفة وطرق توظيفها، وتاريخها الثقافي والتعليمي المتباين، حيث تَمتعَ بعضها بتعليم إلزامي منذ منتصف القرن التاسع عشر، بينما اعتمده آخرون في نهاية القرن العشرين، وهكذا، أي أن الأنظمة التعليمية (أو المدارس) لا تبدأ من نقاط بدء متماثلة، وبالتالي، فإن مقياس الفاعلية التربوية الذي لا يأخذ في الاعتبار نقطة البداية، هو مقياس متحيز بشكل مبدئي (Demeuse, Marcel, & Christian, 2002).

ج. الفاعلية الذاتية Subjective Effectiveness:

يمكن وصفها بالمدخل غير المقارن، وهي هدف للدراسات الوصفية المسحية، حيث يمكن الوقوف عليها بتطبيق استبانات على المعنيين، وهي لذلك تمثل تصورهم المدعوم إلى حد معين بشأن ما يتم دراسته، والذي يمكن أن يختلف تمامًا عن ذلك الذي توفره المقاييس الموضوعية، وقد كشفت دراسة أجرتها OECD أن البلدان المشاركة تتميز جميعها بعدم الرضا عن تعليم العلوم والرياضيات، ومع ذلك من المثير للاهتمام معرفة الفاعلية التي ينسبها المعنيون (المعلمين والآباء) إلى النظام لأنها تحدد قناعاتهم بخصوص إجراء معين، وبالتالي يكون مبررًا للعديد منهم، ومهما كانت الفاعلية المتصورة ذاتية ونفسية، فإن لها أهميتها في تطوير نظم التعليم وفي نجاح مشروعات إصلاحها، فما الذي يمكن فعله عندما يكون النظام غير فعال، ولكن المعنيين مقتنعون بعكس ذلك؟ وكيف يمكن تحديث تعليم القراءة أو الرياضيات على سبيل المثال، بينما المعنيون مقتنعون بفاعلية الأساليب المستخدمة؟ (Demeuse, Marcel, &Christian, 2016).



شكل ٦:الفاعلية الذاتية الرشيدة
اعداد الدراسة

وبناء على ما سبق، ترى الدراسة أن زوايا الفاعلية الثلاث متكاملة (شكل ٦)، فلا يمكن الاعتماد على إحداها دون الأخرى، ومع ذلك يمكن القول إن الفاعلية الذاتية هي الأهم، لأنها تمثل المنظور المجتمعي الذاتي لفاعلية النظم التعليمية، لذلك يمكن ترشيدها لتكون بمثابة المحصلة النهائية للأنواع الأخرى من الفاعلية، فعلى سبيل المثال، من المهم وقوف المجتمع على الفاعلية النسبية لنظامه التعليمي مقارنة بغيره، وأسبابها، وكذلك على القيمة المضافة بتحديد مدى تطورها في نظامه التعليمي نفسه عبر مراحله التاريخية، وأيضًا منظور المعنيين الآني، وهو ما يمكن في النهاية من بناء منظور مستقبلي لتطويرها، وبالتالي تحريك الفاعلية الذاتية نحو ما يمكن تسميته بالفاعلية الذاتية الرشيدة، التي تتأسس على الآتي: الأهداف التعليمية للنظام التعليمي المستهدف مقارنة بغيره – فاعلية النظام التعليمي مقارنة بغيره – تطور فاعلية للنظام التعليمي عبر تاريخه.

٤. الأطر والنماذج:

أشار (Sammons & Bakkum, 2011) إلى عدد من السمات والعمليات المشتركة للمدارس الأكثر فاعلية، شملت: المعلمين ذوي التوقعات العالية والتوجه نحو الإنجاز؛ والقيادة التربوية السليمة، والتماسك الجيد داخل فريق المدرسة، والمنهج عالي الجودة؛ وفرص التعلم الكبيرة؛ والمناخ المدرسي الملائم والمنظم والآمن؛ والإمكانات التقييمية الكبيرة بالمدرسة؛ والدرجة العالية من المشاركة الوالدية؛ والمناخ الصفي الملائم، ووقت التعلم عالي الفاعلية من خلال إدارة الفصل الجيدة؛ والتعليم المنتظم Structured Instruction، والتعلم المستقل؛ والتمايز في التعليم Differentiation، أو التعليم المتكيف Adaptive Instruction، والتغذية الراجعة السليمة المتكررة للطلاب حول تعلمهم، وهي عوامل ترتكز على محورية التعلم بداية من القيادة مرورًا بالمناهج والتعليم والتعلم، وانتهاء بالمشاركة المجتمعية.

وحدد (Singha & Sikdar, 2018) عددًا من العوامل ذات العلاقة، هي: القيادة المشتركة Shared Leadership (هادفة حازمة وتشاركية ومهنية) –الرؤية والأهداف المشتركة Shared Vision And Goals (وحدة الهدف، واتساق الممارسة، والتعاون) – بيئة التعلم Learning Environment (مناخ منظم وبيئة جذابة) – التركيز على التعليم والتعلم Concentration on Teaching and Learning (تعظيم وقت التعلم، التركيز الأكاديمي،

التركيز على الإنجاز) – التوقعات العالية High Expectations (تواصل واضح للتوقعات، التحدي الفكري) – التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement (انضباط واضح وعادل، وتغذية راجعة) – مراقبة التقدم Monitoring Progress (مراقبة أداء التلميذ والأداء المدرسي)– حقوق الطالب ومسؤولياته (ارتفاع تقدير الطالب لذاته، المسؤولية، التحكم في العمل) – التعليم الهادف Purposeful Teaching (التنظيم الفعال، وضوح الهدف، الممارسة التكيفية) – منظمة التعلم Learning Organization (تطوير الموظفين في المدرسة) – الشراكة بين البيت والمدرسة (مشاركة الوالدين).

كما حددها (Sammons & Bakkum, 2011) في تسعة مجالات، هي القيادة الفعالة (حازمة وهادفة – إشراك الآخرين في العملية– القيادة التعليمية – المراقبة الشخصية المتكررة – اختيار الموظفين واستبدالهم)، والتدريس الفعال (وحدة الهدف– اتساق الممارسة– الزمالة والتعاون)، والتركيز الشامل على التعلم (التركيز على الجانب الأكاديمي– تعظيم وقت التعلم بالمدرسة– التركيز على الجانب الأكاديمي)، والثقافة المدرسية الإيجابية (رؤية مشتركة – بيئة منظمة– تعزيز إيجابي)، والتوقعات العالية والمناسبة للجميع (من طلاب وعاملين)، والتأكيد على المسئوليات والحقوق، ورصد التقدم على كافة المستويات (المدرسية – الصفية – الفردية)، والتطوير المستمر لمهارات العاملين ضمن حدود المدرسة، ومشاركة أولياء الأمور بشكل منتج ومناسب (بالحد من التأثيرات السلبية، وتشجيع التفاعل المثمر مع الوالدين) (Sammons & Bakkum, 2011).

وهي أطروحات تتفق علي أهمية السمات الآتية: القيادة الهادفة والحازمة والتشاركية والمهنية، والثقافة المدرسية الإيجابية المتسقة والمتماسكة من خلال رؤية وأهداف مشتركة، والتركيز على التعليم والتعلم (تعظيم وقت التعلم خلال إدارة الفصل، والتركيز على الإنجاز، والتوقعات العالية، والمراقبة والقياس، والمنهج عالي الجودة؛ والمناخ المدرسي الملائم والمنظم والآمن، والاستناد للحقوق والواجبات الواضحة، والتنمية المهنية للعاملين، والشراكة والمساءلة المجتمعية.

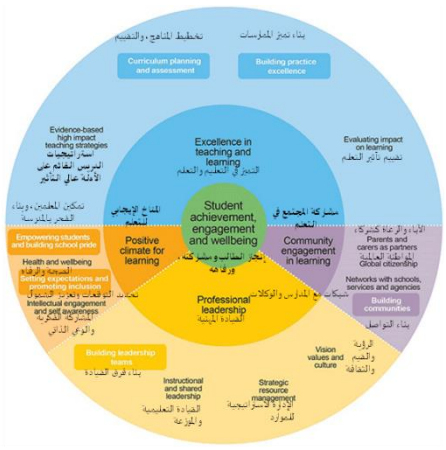
وهناك عدد من النماذج ذات العلاقة بتطوير فاعلية المدارس والنظم التعليمية، هذه بعضها:

أ. مهارات التعلم للقرن ال٢١: وهي نقطة البدء لتحسين مخرجات التعليم في القرن الحالي، فلا يمكن تحسين عملياته مخرجاته ونتائجه دون الوعي بها والوقوف عليها باعتبارها مستهدفات

تستلزم معالجتها وتعزيزها في النظام التعليمي، وما يتطلبه ذلك من حاجة لإعادة هيكلة مدخلاته وعملياته، وقد صدرت العديد من التقارير التي تناولتها، لعل أحدثها تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي الصادر في٢٠١٥، والذي حدد ١٦ كفاية رئيسة على نظم التعليم استهدافها في القرن الحالي، وتتضمن ستة للـ"قرائية الأساسيةFoundational Literacies"، كالقراءة والكتابة literacy والحساب Numeracy والقرائية العلمية Scientific Literacy، وقرائية تكنولوجيا المعلومات Literacy ICT literacy، والقرائية المالية والثقافية والمدنية inancial Cultural and civic literacy، و٤ "كفايات Competencies" يتعامل بها الطلاب مع التحديات المعقدة؛ وتشمل التفكير الناقد وحل المشكلات Critical thinking & problem-solving والإبداع Creativity والتواصل Communication والتعاون Collaboration، و٦ "صفات شخصية Character Quality"، تمثل طرق تعامل الطلاب مع بيئتهم المتغيرة؛ وتشمل الفضول Curiosity والمبادرة Initiative والمثابرة Persistence/ Grit والقدرة على التكيف Adaptability والقيادة Leadership والوعي الاجتماعي والثقافيSocial and cultural awareness (World Economic Forum, 2016)، ويأتي في هذا الاتجاه أيضًا إطار التعلم للقرن الحادي والعشرين 21st-Century Learning Framework (Zain, Muniandy, Hashim, 2016)، المتفق لحد كبير مع سابقه، ويزيد عليه تحديد مجالات تنفيذها، كالوعي العالمي، والقرائية المالية والاقتصادية والتجارية وريادة الأعمال، والقرائية المدنية، والقرائية الصحية، والقرائية البيئية، وكذلك يأتي إطار مهارات التعليم الأساسي Skills for Basic Education (Buasuwan, et el. 2022)، الذي يتضمن ٥ مجالات و١٤ عنصر{ مهارات التعلم الموجه للمستقبل (العيش في المستقبل – التفكير – التشبيك – الإبداع والابتكار) ومهارات إدارة الذات (احترام الذات – التنظيم الذاتي – حل المشكلات اليومية، ومهارات العيش مع الآخرين (التواصل- المواطنة النشطة – العمل في فريق-اللياقة الاجتماعية) – مهارات خلق حياة سعيدة (الاتساق-

الرياضة – المثابرة)، ومهارات العيش في بيئة مستدامة (الحياة الصحية – الحفاظ على البيئة – التفاعل مع الطبيعة والبيئة)}.

ب. نموذج إطار تحسين نتائج الطالب Framework for Improving Student Outcomes (FISO): وهو دورة تحسين مستمرة تساعد النظم التعليمية على أداء أكثر فاعلية لتحقيق النتائج المستهدفة، وتشمل المحاور الأربعة الرئيسة بعناصرها الستة الآتية (شكل ٧) (World Bank, 2019):



شكل 7:نموذج إطار تحسين نتائج الطالب

World Bank 2019

١) التميز في التعليم والتعلم Excellence in Teaching & Learning: وهو المكون الأكبر للنموذج، ويتكون من عنصرين هما:

- تخطيط المناهج وتقييمها Curriculum Planning & Assessment: ويتطلب تضمين ثقافة تخطيط المناهج وبرامج التعلم وتقييم تأثيرها، وتعديل المهام والمحتوى والممارسة لتلائم احتياجات المتعلم لتسريع تقدمه وضمان وصوله لكامل إمكاناته، وما يتطلبه من صلة ما يتعلمه باحتياجاته، ومشاركته ومساعدته لتقييم تعلمه وتحمله للمسؤولية بشكل متزايد عن تقدمه.
- تميز الممارسة Practice Excellence: يعمل المعلمون والمدراء وموظفو الدعم معًا لبناء المعرفة والخبرة، ولتطوير مداخل التعليم والتقييم واختبارها وتقويتها؛ وإتقان تدخلات التعلم؛ وتعزيز التغذية الراجعة للطلاب والمعلمين، يبرر ذلك أن الفرص الممتدة للتعلم التعاوني وتطوير استراتيجيات تعليمية ومهارات تقييمية جديدة تدعم تطوير الاستراتيجيات التربوية عالية التأثير واستيعابها وتشجيع ثقافة التعلم المهني المستمر، ودمج التغذية الراجعة المستهدفة والتحسين المستمر في ممارسات التدريس، مما يحسن دقتها وقدرتها على تلبية احتياجات التعلم لكل طالب.

٢) المناخ الإيجابي للتعلم Positive Climate for Learning: ويتكون من عنصرين، هما:

- تمكين الطلاب وتعزيز فخرهم بمدرستهم: من خلال تفاعل المجتمع المدرسي بأكمله معهم، واحترامه لصوتهم ومشاركتهم في صنع القرارات التي تؤثر على تعلمهم وشراكتهم في الحياة المدرسية، وبناء ثقافة يعمل فيها المعلمون والمتعلمون معًا، بما يعزز ثقة المتعلمين وإحساسهم بقيمتهم وإتقانهم وكفاءتهم، وهو ما ينعكس فخرًا بمدرستهم وتواصلهم معها وتطويرهم لمسؤولياتهم.
- تحديد التوقعات وتعزيز الشمول Setting Expectations and Promoting Inclusion: تعمل المدارس مع مجتمعاتها المحلية لدعم صحة المتعلمين ورفاههم وشمولهم ومشاركتهم وامتلاكهم للأدوات والمهارات اللازمة لتطوير سلوكهم الإيجابي ذاتي التنظيم، وهو ما يتطلب بناء بيئة تعليمية إيجابية وشاملة تركز بشكل أقوى على التعلم، بما يضمن وصول جميع الطلاب إلى إمكاناتهم الكاملة بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الاحتياجات الفردية.

٣) القيادة المهنية Professional Leadership: هي المكون الثاني من حيث الاتساع والأهمية في النموذج، ويقع في مواجهة المكون الأول (التميز في التعليم والتعلم)، ويتطلب بالضرورة بناء فرق قيادية، وتطوير قدراتها على استخدام الأدلة وأساليب التدريب والتغذية الراجعة الثابت جدواها، بما يعزز قدرة المدارس على التحدي المستمر ودعم الممارسات وتحسينها، ويؤكد أن النظام التعليمي نظام تحدي وتمكين ومكافأة، وأن قيادته المدرسية تعليمية وتشاركية، وإدارتها للموارد استراتيجية، وتمتلك الرؤية والقيم والثقافة، بما ينتج في النهاية أثرًا إيجابيًّا أوضح على نتائج الطلاب.

٤) اشتراك المجتمع في التعلم Community Engagement in Learning: وهو ما يتطلب بناء المجتمعات Communities، حيث تظهر الأدبيات أن مشاركة الوالدين والمجتمع في الحياة المدرسية أحد أكثر العوامل ارتباطًا بتحسين نتائج تعلم الطلاب، ولذلك من المفيد بناء علاقات وشراكات بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات مجتمعاتها الأوسع، كالمدارس والخدمات وغيرها،

بما يتيح الاستخدام الكامل لمواردها، وبما يعزز مفهوم المواطنة، ويزيد من فاعلية الخدمات المقدمة داخل المدارسة نفسها.

ج. نموذج المجالات الأربعة للتحسين السريع للمدرسة Four Domains for Rapid School Improvement: ويشمل المجالات الآتية (شكل ٨) (Jackson, Fixsen, Ward, 2018):

شكل ٨:نموذج المجالات الأربعة للتحسين السريع للمدرسة
Jackson, Fixsen, &Ward, 2018

١) تحول القيادة Turnaround Leadership Domain: يتحمل قادة التحول على مستوى كل من الدولة والمنطقة والمدرسة مسئولية مبادرات تسهيل التحسين السريع والكبير للمدارس أو مجموعات المتعلمين ذات الأداء المنخفض، وتطوير خطط التحول المستندة إلى البيانات والمخصصة للاحتياجات وتنفيذها لتوجيه مبادرات التحول ومراقبتها؛ ويتحملون المسؤولية عن النتائج، ونظرًا للعمل المنظومي الشامل، فإن مبادرات القادة على أي مستوى تؤثر على المستويات الأخرى، وفي جميعها، تكون الأولوية لرفع أداء المدارس ذات الأداء المنخفض، لغرض أن يتلقى الطلاب جميعهم التعليم المستحق عالي الجودة، وبالتالي تعكس السياسات والهياكل والموارد والموظفين توجهاتهم بتحسين المدارس بشكل سريع وكبير، ومن ثم تحفيز العاملين وتنظيم عملهم المنسق وجذبهم إلى رؤية مشتركة للنجاح لتنفيذ جهود تحسين المدارس.

٢) تطوير المواهبTalent Development Domain: تعد السياسات والإجراءات الخاصة بتحديد الموظفين الأكفاء على كل المستويات، واختيارهم والاحتفاظ بهم، وخاصة المعلمين

والقادة على جميع المستويات مقدمة للتحول المدرسي، مع مراعاة الإنصاف، والموازنة المستمرة بين الدعم والمساءلة.

٣) التحول التعليميInstructional Transformation Domain: يعتمد تحسين نتائج الطلاب على دعم كل من المدرسة والمنطقة والنظام الأوسع للتغيير في التدريس الصفي؛ لذلك يجب تحديد الممارسات التعليمية الفعالة، بما فيها التعليم القائم على المعايير، والتخطيط القائم على البيانات، والتمايز والتفريد، والمداخل التربوية القائمة على البحث، وإدارة الفصل، ودعمها، بما يؤسس لبيئة من التوقعات العالية، وتركيز الانتباه على العوامل الداخلية للمدرسة التي تؤثر على أداء الطلاب، ومعالجة العوامل التي لا تعتمد عليها تقليديًّا بحيث يتولى كل طالب مهمة تعلمه ومواجهة التحدي الذي يواجهه.

٤) التغير الثقافيCulture Shift Domain: يتطلب تحقيق المستوى الضروري من الالتزام لتحقيق التوقعات التعليمية العالية تحولًا ثقافيًّا جذريًّا لدمج ثقافة التحول والتماسك المجتمعي القوي مع الإعلام التعليمي؛ لذلك تؤسس القيادة الهياكل والفرص للعاملين للعمل معًا حول أهداف مشتركة، وبناء ثقافة الاحترام المتبادل، والمسؤولية المشتركة، والاهتمام المرتكز على تعلم الطلاب؛ لذلك من المهم اشتراك قادة الأقاليم والمحليات والمدارس والعائلات لدعم تعلم أطفالهم وجهود التحول داخل المدرسة وخارجها، ويتم جمع المدخلات من المعنيين وقياس تصوراتهم حول المدرسة وجهودها، وتحدي الطلاب ودعمهم للعمل بجدية أكبر لتحقيق أهداف أعلى.

د. نظام التمكين Empowered System: هو نموذج التطوير التعليمي، وتحسين نتائجه في اسكتلاندا، وهو بدعم العمل في شراكة تحقق التميز والإنصاف لجميع المتعلمين، واتخاذ القرارات بشكل أقرب

شكل 9:نظام التمكين في مدارس اسكتلاندا
Education Scotland Foghlam Alba, 2022

ما يكون إلى من تؤثر فيهم، وإطلاق إمكانات جميعهم لبناء القدرات وتطوير الممارسات، ويتميز بعناصره الآتية (شكل ٩) (Education Scotland, 2022):

١) العاملونStaff (بمن فيهم القادة): يقومون بتقييم أدائهم واتخاذ إجراءات محكمة بشكل جيد للتحسين، وتحديد الأولويات مع الأخذ في الحسبان السياق المحلي ومصالح الطلاب.

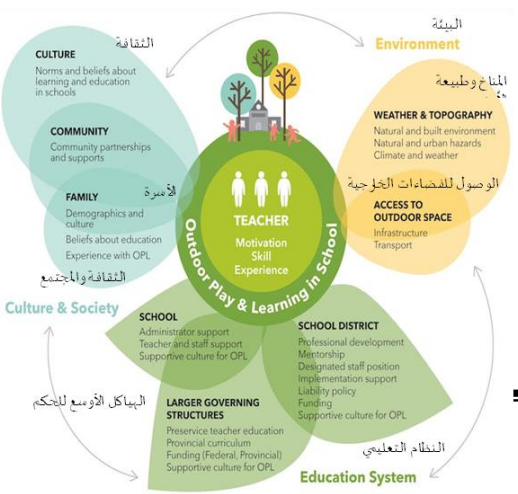
٢) الثقافة Culture: ثقافة داعمة لوكالة المعلم Teacher Agency (استقلاليته وإبداعه)، وتعاونه وتعلمه المهني، ومسئوليته عن اتخاذ القرارات بالشراكة مع مجتمع التعلم الخاص به، بما يعني إطلاق قدرات التكييف والإبداع في تنفيذ مداخل التعليم والتعلم، وتحسين النتائج.

٣) المتعلمون Learners: تعزيز مشاركتهم في التخطيط لتحسين النتائج، باعتبارهم قادرين بشكل متزايد على اتخاذ قرارات مستنيرة لتحقيق تطلعاتهم، بما لديهم من فهم دقيق لتقدمهم وما يحتاجونه للتحسين.

٤) الآباء Parents: شركاء في تعليم أطفالهم والتخطيط لتحسين مدرستهم بشكل فعال وثنائي الاتجاه.

٥) السلطات المحلية Local Authorities: تضيف– مع مجموعة واسعة من الشركاء والمنظمات الوطنية والسلطات المحلية وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والجامعات والمجتمع المحلي ومنظمات الأعمال– قيمة في النظام التعليمي المُمكّن من خلال اتخاذ القرارات الرئيسة بالشراكة مع المدرسة، باعتبار فهمهم الأفضل لسياق المدرسة، لدعم وتأمين تحسين نتائج المتعلمين.

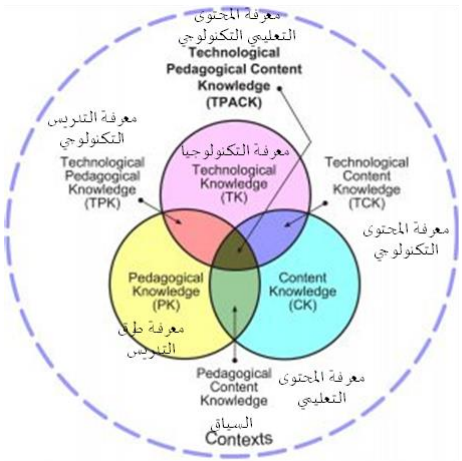
هـ. النموذج النُظمي لدعم التعلم داخل المدرسة وخارجها Systemic Model of Outdoor Learning in School: يسهم التعلم خارج الأسوار المدرسية في تعزيز فاعلية التعلم داخل المدرسة وخارجها، من



شكل 10:النموذج النُظمي لدعم التعلم داخل المدرسة وخارجها
The Conversation, 2022

خلال اكتساب المتعلمين لكفايات الإبداع والاستكشاف وحل المشكلات، ومتابعة الاهتمامات والتعرف على البيئة الطبيعية والعناية بها، وقد أوصت به النظم التعليمية أثناء جائحة COVID-19، لدعم التباعد الجسدي الضروري، ويتمثل مركز هذا النموذج (تخت الزهرة) في دافع المعلم ومهاراته وخبراته، أما بتلاتها Petals الثلاث فهي: الثقافة والمجتمع Culture & Society: وتشمل مبادئ المجتمع ومعتقداته عن التعليم والتعلم المدرسيين، والشراكات المجتمعية للمدارس، وطبيعة التكوين السكاني والمعتقدات الأسرية عن التعليم والتعلم خارج أسوار المدرسة، والنظام التعليمي Education System، ويشمل المدارس، والحكومة والمنطقة التعليمية، والهياكل ذات العلاقة كمؤسسات إعداد المعلم وتطويره المهني، والمنهج المحلي والثقافة الداعمة للتعلم خارج أسوار المدرسة، والبيئة Environment: الطبيعية وغير الطبيعية، كالطقس، والتضاريس، والظواهر الطبيعية وطرق الوصول الخارجي والموصلات، والتكنولوجيا، وغيرها، وقد اتخذت بعض المدارس والمناطق التعليمية في العديد من دول العالم إجراءات ملموسة تدعمه، وتمهد الطريق للتعلم المنتظم والمستدام فيه (شكل ١٠)(The Conversation, 2022).

و. إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي TPACK لكوهلر Koehler's Technological Pedagogical Content Knowledge framework (TPACK): يعد التعليم من بُعد Distance Education أشهر المصطلحات المستخدمة لوصف توفير الوصول إلى فرص التعلم عبر المسافات، وقد أظهرت الأدبيات استخدام تعريفات متعددة له بعد استخدام أجهزة الحاسب، وقد تطور المصطلح مؤخرًا لوصف



شكل 11:إطار TPACK لكوهلر Kurt 2019

أشكال منه، كالتعلم عبر الإنترنت Online Learning، والتعلم الإلكتروني E-Learning، والتعلم الافتراضيVirtual Learning، وغيرها، وجميعها يتشارك بأنه شكل من التعليم بين طرفين (متعلم ومعلم) في أوقات وأماكن مختلفة، باستخدام أشكال من المواد التعليمية ((Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011)، وقد اقترح كوهلر إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي Koehler's TPACKلتعزيز فاعليته، وحدد ثلاثية من العناصر هي (شكل ١١): المعرفة التكنولوجية Technological Pedagogical Knowledge (TPK) وتصف العلاقات والتفاعلات بين الأدوات التكنولوجية والممارسات التربوية المحددة، والمعرفة التعليمية(PCK) Pedagogical Content Knowledge وتصف الممارسات التربوية وأهداف التعلم المحددة، والمحتوى المعرفي Technological Content Knowledge (TCK) وتصف العلاقات والتقاطعات بين التقنيات وأهداف التعلم، بما يعزز فهم أفضل للمتعلمين وأكثر قوة لموضوع التعلم، وأكد على أهمية دمجها بما يأخذ في الاعتبار في نهاية الأمر العلاقات بين المجالات الثلاثة ضمن عمل المعلمين في هذا الفضاء التعليمي المعقد(Roddy, 2017, Kurt, 2019).

وبناء على ما سبق من تحليل لنماذج فاعلية التعليم المدرسي، وبالاستناد إلى العناصر الثلاثة للفاعلية التنظيمية المتمثلة في الآتي:

١) القيادة Leadership: وتشمل مكونين: الأول: افتراضي يشير للأفكار والوثائق الموجهة لجهود الثاني المتمثل في الموارد البشرية ذات العلاقة، وعلى ذلك فهي تشير إلى:

- مهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين.
- شمول ورفاه جميع المتعلمين: بما يضمن امتلاك جميعهم للأدوات والمهارات اللازمة لتطوير تعلمهم ذاتي التنظيم، إلى جانب سياسات جذب وتطوير المواهب: مع مراعاة الإنصاف، والموازنة المستمرة بين الدعم والمساءلة.
- القيادة التحويلية، قيادة تشاركية واستراتيجية مسئولة عن إدارة الموارد، وتمتلك الرؤية والقيم والثقافة.

٢) التعليم والتعلم:

- المعلم: تمهين المعلم، وتعزيز التوازن الفعال بين وكالته، والتعليم القائم على المعايير، ودعم تعاونه وتعلمه المهني، ومشاركته في اتخاذ القرارات، والتخطيط القائم على البيانات، ودعمه للتمايز والتفريد، والنُهج التربوية القائمة على البحث، وإدارة الفصل الدراسي، وتركيز الانتباه على العوامل الداخلية للمدرسة التي تؤثر على أداء الطلاب، ومعالجة العوامل التي لا تعتمد عليها تقليديًا بحيث يتولى كل طالب مهمة تعلمه ومواجهة التحدي الذي يواجهه.
- المناهج وتقييمها: تضمين ثقافة تخطيط المناهج وتقييم تأثير برامج التعلم، وتعديل المهام والمحتوى والممارسة لتلائم احتياجات الطلاب الفردية وتسريع تقدمهم ووصولهم إلى كامل إمكاناتهم، ودعم المنهج المحلي والثقافة الداعمة للتعلم خارج المدرسة.
- الطلاب: يحترم المجتمع المدرسي صوتهم ومشاركتهم في صنع القرارات التي تؤثر على تعلمهم، وهو ما يتطلب بناء ثقافة يعمل فيها المعلمون والمتعلمون معًا.
- أهمية تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع التعليم بالمواجهة التقليدي.

٣) المجتمع:

- التحول الثقافي: يتطلب التحول الناجح دمج ثقافة التحول والتماسك المجتمعي القوي مع الإعلام التعليمي حول أهداف مشتركة، وبناء ثقافة الاحترام المتبادل، والمسؤولية المشتركة، والاهتمام المركّز على تعلم الطلاب.
- بناء شراكات مع مؤسسات المجتمع الأوسع، لتعزيز التفاعل مع البيئتين الطبيعية وغير الطبيعية للاستخدام الكامل لمواردهما.
- يقوم العاملون بتقييم أدائهم واتخاذ إجراءات محكمة للتحسين، وتحديد أولوياته مع الأخذ في الحسبان السياق المحلي ومصالح الطلاب، كما يقوم أصحاب المصلحة بتقويم أداء المؤسسة التعليمية، وتأثير عملياتها ومخرجاتها على المجتمع.

٥. القياس:

يمكن لقياس الفاعلية المدرسية الاعتماد على العديد من الآليات، لعل أهمها الآتي:

أ. الاختبارات المحلية والوطنية: من قبيل اختبار الكتابة والحساب والقراءة في الأندلسية (جنوب إسبانيا) (EScritura, CAlculo y Lectura en Andalucía (ESCALA) test)، وهو اختبار يتم إجراؤه سنويًا لتقييم الأداء الأكاديمي للطلاب في إسبانيا في السنة الثانية من المدرسة الابتدائية في مهارات التفكير الرياضي Mathematical Reasoning (MR) والاتصال اللغوي Linguistic Communication (LC)، وبعد تصميمه، يتم تطبيقه على عينة من ١٠٠٠ مشارك لتقييم مدى ملاءمة كل سؤال وتصنيفه وفقًا لدرجة الصعوبة، وبمجرد اختيار الأسئلة، يتم إرسالها إلى المدارس، حيث يمكن الوقوف على تقييم تطور الطلاب في كل مهارة، بالإضافة إلى النتائج الإجمالية وفق الفصل والمدرسة، هذا إضافة إلى استبانات السياقContext questionnaires، وتطبق على العائلات، بما يتيح معرفة تطور المؤسسات التعليمية وطلابها بناءً على خصائصهم الاجتماعية والاقتصادية.

ب. الاختبارات الدولية: كثيرًا ما تستخدم في دراسة الفاعلية النسبية بالمدخل المقارن، وتستخدم نتائجها لقياس قدرة أطفال النظم التعليمية حول العالم على استخدام معارفهم ومهاراتهم في القراءة والرياضيات والعلوم وغيرها مقابل تحديات الحياة، وقد استحدثت OECD مؤخرًا اختبار PISA للمدارس PISA–based Test for Schools (PBTS)، ويهدف إلى مساعدة قادة المدارس على فهم قدرات طلابهم على التفكير الناقد وتطبيق معارفهم بشكل خلاق في سياقات جديدة(Janison, 2021)، وهناك العديد من الأسباب التي تدفع الدول للمشاركة في التقييمات الدولية لعل أهمها الآتي (Greaney & Kellaghan, 2008):

١) توفير إطار مقارن لتقييم تحصيل الطلاب في بلد ما، ووضع إجراءات لمعالجة أوجه القصور المتصورة، باستخدام نتائج التقييم للمساعدة في تحديد ما يمكن عمله، وبالتعرف على العلاقات القائمة بين متوسط الإنجاز وتوزيعه، حيث تشير النتائج إلى إمكانية الجمع بين الإنجاز المرتفع مع تباينات ضيقة بين المناطق.

٢) إمكانية الإفادة من التباين عبر أنظمة التعليم، حيث إن تحليل بياناتها يأخذ في الاعتبار الارتباطات بين الإنجاز ومجموعة واسعة من المتغيرات السياقية، كمحتوى المنهج الدراسي والوقت الذي يتم قضاؤه في التعليم والتعلم وتدريب المعلمين وحجم الفصل وهيكل النظام التعليمي، وهي بيانات تزود الباحثين والساسة بفرضيات حول أسباب اختلاف الطلاب في إنجازاتهم من بلد لآخر، وتوفر أيضًا إطارًا لتقييم السياسات والممارسات.

٣) تسليط الضوء على مفاهيم التعليم التي تم التغاضي عنها في بلد ما (كالقرائية وتصور المناهج من حيث الهدف والتنفيذ والإنجاز)، والمساعدة في إعادة التفكير فيما يعد مسلمات مفروغًا منها (كقيمة التعليم الشامل مقابل التعليم الانتقائي، أو العلاقة بين أحجام الفصول الأصغر والإنجاز الأعلى، أو إعادة الصف الدراسي).

٤) قدرتها على جذب وسائل الإعلام وطيف واسع من السياسيين وصانعي السياسات والأكاديميين والمعلمين والجمهور، فيما يتعلق بالاختلافات بين البلدان في مستويات الإنجاز، وهي بيانات تتميز بـ"قيمة الصدمة Chock Value" مقارنة بنتائج التقييمات الوطنية، حيث يمكنها تشجيع النقاش، الذي يزود السياسيين وغيرهم بالأساس المنطقي لزيادة دعم ميزانية قطاع التعليم، لا سيما إذا ارتبطت بالنتائج السيئة.

٥) توفير البيانات التي يمكن للدول منفردةً استخدامها لبناء تقارير وطنية، وتتعزز هذه الممارسة إذا تم أيضًا، جمع البيانات التي تتعلق بقضايا ذات اهتمام، كما وتتمتع بعدد من المزايا العملية، خاصة للبلدان التي لا تمتلك القدرات المطلوبة في التقييمات الوطنية، وقد تساهم في تنمية القدرات المحلية في مجموعة متنوعة من الأنشطة الفنية: كالمعاينة Sampling، وتحديد الإنجازات، وتطوير الاختبارات، وتحليل الإحصائيات، وكتابة التقارير، وقد تكون تكلفتها (على سبيل المثال، لتطوير الأدوات وتحليل البيانات) أقل منها في التقييمات الوطنية نظرًا لتقاسم التكاليف مع دول أخرى.

وفي المقابل، هناك الكثير من الأدبيات التي توجه النقد للاختبارات الدولية، لا يتسع المجال هنا لتحليلها بشكل موسع، وإنما تشير الدراسة لبعضها، حيث يرى (Sjøberg, 2016) أن درجات

برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) تعمل كنوع من اختبار الذكاء IQ (سيتم تناولها فيما بعد) على أنظمة التعليم، فيتم تبسيط المُعَقَّد إلى مجرد أرقام يمكن ترتيبها بدقة عالية، ولكن، كما هو الحال مع درجات IQ، هناك مخاوف جدية بشأن صحة درجاته، ومن المهم مناقشة مثل هذه القضايا، فأشار إلى الآتي:

١) أن تطوير اختبار دولي عادل، يتطلب بالضرورة عناصر خالية من السياق، وتزداد المسألة تعقيدًا عند ترجمته إلى لغات أخرى، وقد تم فحص الترجمات إلى العديد من اللغات المختلفة بدرجة محدودة فقط، ولكن يسهل العثور على العيوب وحتى التغييرات الجوهرية والترجمات الخاطئة، وهو ما يتطلب مزيد بحث.

٢) أن الالتزام بالنوايا المنصوص عليها في بيانات PISA ليس مشكلة فقط، بل "مهمة مستحيلة". ومع ذلك، فإن الجمهور ووسائل الإعلام وصانعي السياسات غالبًا ما يأخذون أرقام وتصنيفات (PISA) باعتبارها حقائق، فالخبراء يعرفون ما يفعلون، والأرقام هي إجراءات موضوعية ومحايدة، ودرجات PISA تقيس الهدف، ولا يوجد اختبار أفضل منه.

٣) السرية التي تكتنف معظم عناصر برنامج (PISA) تجعل النقد والتدقيق من المجتمع الأكاديمي وحتى الجمهور أمرًا صعبًا، كما يعد ارتباطه بمنظمة (OECD) من العناصر المهمة في الصورة الأكبر، حيث تُستخدم موارد كبيرة لتشغيل مشروعه، ولإصدار تقاريره ومنشوراته، لكن البحوث الناقدة نادرة وغير ممولة بشكل جيد، فأحد الجوانب الرئيسة للروح الأكاديمية يتمثل في الصوت الناقد، والتشكيك في الحكمة التقليدية وتحديها، نظرًا للأهمية السياسية والتعليمية الكبيرة للبرنامج، ومع ذلك قوبلت العديد من مواد PISA المنشورة بنقد خطير، سواء لمحتوياتها أو لغتها وأهميتها.

٤) ينبغي دراسة مشكلة الإحصائيات. والتفسيرات، حيث يبدو أن هناك القليل من الاهتمام لحقيقة أن العديد من نتائج PISA تتعارض مع ما يوصي به التربويون وما يصفه السياسيون لتحسين جودة التعليم.

٥) يرغب العديد من النظم في تقليد الفائزين في PISA، ولكن للقيام بذلك، غالبًا ما يصفون إجراءات معاكسة لما يفعله الفائزون، لذلك فإن لها تأثيرًا عميقًا على السياسات التعليمية في العديد من الدول، وهذا بالفعل هو الهدف من وراء المشروع، ومع ذلك، من الواضح أن نتائج PISA تُستخدم بشكل انتقائي، ويُساء استخدامها، بل وحتى يتم تشويهها في العديد من الدول، حيث تنتشر الإشارة إلى نتائج (PISA) لتبرير الإصلاحات التعليمية، لذلك يجب البحث عن هذا التأثير والتدقيق فيه بشكل أفضل، فالمشروع في جوهره سياسي، ولذلك يجب متابعة التوسع الأخير في البرنامج ليشمل المدارس والمناطق التعليمية وتعليم الكبار في البلدان النامية باهتمام كبير، وكذلك متابعة الصلة الوثيقة بين PISA / OECD والفاعل التجاري العالمي بيرسونPearson.

كما أشار (Greaney & Kellaghan, 2008) إلى عدد من المحددات التي يلتقي بعضها مع ما سبق، وهي:

١) صعوبة تصميم تقييم يقيس نتائج مجموعة متنوعة من المناهج، حيث تُظهر مراجعة جنوب إفريقيا لعناصر TIMSS أن ١٨% فقط من عناصر العلوم تطابق المنهج الوطني للصف السابع، بينما تطابق ٥٠ % منها منهج الصف الثامن، وكلما زاد الاختلاف بين المناهج ومستويات التحصيل في الدول المشاركة في التقييم الدولي، زادت صعوبة إجراء تقييم يناسب جميع البلدان، وزاد الشك بالتالي في صحة مقارنة الإنجازات.

٢) على الرغم من أن للدراسات الدولية المبكرة هدفًا طموحًا يتمثل في الإفادة من التباين في أنظمة التعليم لتقييم الأهمية النسبية لمجموعة الموارد المدرسية والعمليات التعليمية، فقد اتضحت صعوبة تحقيقه في الواقع، فلا يمكن افتراض أن الممارسات المرتبطة بالإنجاز العالي في بلد ما هي نفسها في بلد آخر، فقوة الارتباطات بين عوامل الخلفية والإنجاز تختلف من بلد لآخر، كما توجد صعوبات خاصة عندما تشارك البلدان النامية في دراسة مصممة للبلدان الصناعية لاختلاف العوامل الاجتماعية والاقتصادية في المجموعتين، والتي يمكن أن تشمل في الأولى عوامل الفقر والتغذية والصحة وضعف البنية التحتية التعليمية والموارد.

٣) أن عينات الطلاب المشاركين في التقييمات الدولية قد لا تكون قابلة للمقارنة بشكل صارم ،فعلى سبيل المثال، قد تَظهر الاختلافات في أداء الدول لاختلافها في مدى استبعاد فئات الطلاب من الفصول الدراسية العادية وبالتالي يتم استبعادهم من التقييم (كطلاب البرامج الخاصة أو المدارس التي تختلف لغة التدريس فيها عن لغة التقييم)، وقد تكون المشكلة أكثر وضوحا مع اختلاف كل من: سن الالتحاق بالمدارس، ومعدلات الاستبقاءRetention، والتسرب Dropout Rates من دولة لأخرى وتكون ذات صلة بشكل خاص بالدراسات التي تشارك فيها البلدان الصناعية والنامية.

٤) التباينVariation في نتيجة الاختبار عامل مهم إذا كان يصف بشكل مناسب إنجازات الطلاب في نظم التعليم وارتباطاتها، حيث يجب أن تضمن الاختبارات المصممة بعناية توزيعًا واسعًا نسبيًّا لدرجات الاختبار، ومع ذلك، كانت العديد من مفردات التقييمات الدولية صعبة للغاية بالنسبة للطلاب من البلدان الأقل صناعية Less Industrial Countries، مما أدى إلى تباين محدود في درجات الاختبار، وهو ما تُظهره بيانات النسبة المئوية لطلاب الصف الثامن الذين وصلوا إلى مستويات أو معايير الأداء الأعلى عند مقارنتها بجميع الطلاب الذين أجروا الاختبار، ولذلك فإن الارتباطات بين التحصيل والخلفية أو متغيرات المدرسة من شأنها أن تلقي القليل من الضوء على العوامل التي تسهم في الإنجاز.

٥) لا يفسر ترتيب الدول بناء على متوسط درجات طلابها –وهو الاهتمام الرئيس لوسائل الإعلام– العوامل الكامنة وراء تباينات الدول في الأداء، ويمكن – علاوة على ذلك– أن يكون مضللًا عند تجاهل الدلالة الإحصائية لمتوسط الدرجات، كما يمكن أن يختلف الترتيب لدولة ما اعتمادًا على عدد الدول المشاركة، فإذا انخفض عدد دول الإنجاز المرتفع تقليديًّا وازداد عدد دول الإنجاز المنخفض تقليديًّا، فقد يرتفع ترتيبها دون أن ينطوي بالضرورة على تحسن في الأداء.

٦) يمكن أن يحمل الأداء الضعيف في التقييم الدولي (وكذلك في التقييم الوطني) بعض المخاطر السياسية لمسؤولي التعليم، ومن المرجح أن يكون الخطر أكبر عندما يكون ترتيب دولة ما أقل من دولة منافسة، وقد يبدو الحصول على بيانات مقارنة لمجموعة بلدان متجاورة أكثر ملاءمة من الحصول على بيانات البلدان عبر العالم، مثال ذلك أمريكا اللاتينية والكاريبي، التي أجرت تقييمًا مشتركًا للكفايات الأساسية في اللغة والرياضيات عام ١٩٩٧.

ومع وجاهة العديد من النقاط السابقة، فإنه من المهم التأكيد أن نتائج الاختبارات الدولية ليست جوائز، أو تعقبه عقوبات، وإنما الغرض منها التعرف على الواقع قدر الإمكان، ومن ثم تطويره، ومع ذلك تتحفظ الدراسة الحالية على بعض تلك المحددات، ففيما يتعلق بصعوبة بناء اختبار موحد لمناهج وطنية مختلفة، فقد يمثل فرصة للوقوف على المناهج الأكثر كفاءة، وبالتالي تطوير المناهج المحلية وبما يتناسب مع السياقات الوطنية، وفيما يتعلق بالارتباطات بين النتائج والسياقات الاقتصادية والاجتماعية، بما فيها الظروف المدرسية ومعدلات التسرب والاستبقاء وغيرها، فهذا صحيح، ولكن النتيجة هي النتيجة بغض النظر عن التبريرات، لكن الموقف الإيجابي هو محاولة معالجة الضعف، ولذلك يمكن الوصول لحلول إبداعية اعتمدتها دول ذات سياقات مشابهة، وتمكنت من تحقيق إنجازات أفضل، وفيما يتعلق بالاختبارات الإقليمية، فقد تكون أكثر حساسية من الاختبارات الدولية، إلا إذا توافقت الدول على صيغ مقبولة للنتائج، وفيما يتعلق بالجانب الإعلامي والتقني، فيمكن أن يكون فرصة أكثر منه تحديًا، وذلك بتحفيز بناء القدرات، وتصميم اختبارات وطنية أو إقليمية مستقلة، تسد الفجوات التي قد تشوب القياسات الدولية، مع الإفادة من نتائجها، وعلى ذلك، وبالرغم من حجية بعض الانتقادات بنسبة أو أخرى، يمكن اعتبار الاختبارات الدولية بمثابة فرصة للوقوف على الاتجاهات التربوية العالمية الأكثر أهمية، وتحديًا للإرادة التعلمية للمجتمعات عليها مواجهته بثبات وعزيمة ورشد لتحقيق الأفضل لها، بما وبما يتناسب مع سياقاتها المحلية.

ج. الدراسات المسحية Educational Effectiveness Surveys: وهي تتبع بشكل مبدئي مدخل الفاعلية الذاتية للمدارس، إن لم تحدث تدخلات أخرى قبل التطبيق. ومن أمثلتها مسح الفاعلية التعليمية Educational Effectiveness Survey (EES)، التابع لمركز الفاعلية التعليمية

Center for Educational Effectiveness بالاعتماد على تسع خصائص حددها للمدارس عالية الأداء في أربع فئات، هي: الأهداف (التركيز الواضح والمشترك – المعايير والتوقعات العالية لجميع الطلاب)، والقيادة المدرسية الفعالة، والعمليات (المستويات العالية من التعاون والتواصل – المناهج والتعليم والتقييمات المتوافقة مع المعايير الوطنية – المراقبة المتكررة للتعليم والتعلم)، والدعم (التطوير المهني المركّز – البيئة التعليمية الداعمة – المستويات العالية من مشاركة الأسرة والمجتمع) (Shannon, & Bylsma, 2007)، وقد تم تطويرها فيما بعد، بإضافة خصيصتين أخريين هما: الاستجابة الثقافية، ودعم المنطقة التعليمية للتحسين، ويتم تطبيقها على أولياء الأمور والطلاب بشكل سنوي، وتستخدم البيانات الناتجة في دعم تطوير وتنفيذ خطط تحسين المدارس وأولوياتها للتحسين المستمر (Shoreline Public Schools, 2022)، وهناك إمكانية لتطويرها في ضوء ما يعرف بقياس جودة الخدمات Measuring the Quality of Services، بمؤشراتها المختلفة لعل أهمها: مؤشر الاكتساب الأساسي Basic Acquisition، ويتضمن السلوك الضروري الذي يجب أن يكتسبه الطلاب في مستوى التعليم الأساسي، وقد يكون أكثر ملاءمة للمدارس الابتدائية، ومؤشر البرنامج Program، ويشير إلى السلوك الذي يتوقع من الطلاب، اعتمادًا على نوع المدرسة، ويكون أكثر مناسبة للمدارس الثانوية الفنية والمهنية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، والمؤشر المقارن Comparison، وفيه تكون المدرسة فعالة إذا ما حققت فروقًا إيجابية في مستوى نجاح الطلاب، بحيث يفضلها الآباء بالمقارنة بمدرسة أخرى في بيئتها الاجتماعية والاقتصادية، ومؤشر الالتزام Dedication (Commitment) School، فالمدرسة التي يكرس معلموها وإداريوها أنفسهم لوظائفهم بحب ودافع كبيرين، وكذلك حب الطلاب لمدارسهم ورغبتهم في قضاء معظم وقتهم فيها أكثر فاعلية من غيرها، ومؤشر تنفيذ القرار Decision Implementation: حيث تحدد معدلات تنفيذ قرارات المدرسة مدى فعاليتها، ومؤشر الغياب Absence، فالمدارس منخفضة الغياب يمكن اعتبارها ناجحة، ومؤشر المشاركة العائلية، فمعدل المشاركة الوالدية يعزز فكرة أن المدرسة

تحصل على دعم بيئتها، لتصل إلى أهدافها، ومؤشر الطالب Student، حيث يشير إنجاز الطالب للمهام المحددة دون أي حافز خارجي، ومعرفته مسؤولياته؛ وواجباته المدرسية ومشاركته في المشاريع واكتساب مهارات البحث إلى فاعلية المدرسة، ومؤشر السعادة Happiness، فالطلاب الذين يحبون التواجد في المدرسة، مدرستهم تتميز بالفاعلية، ومؤشر الحياة الاجتماعية، حيث يمكن قبول المدارس التي تقوم بتعليم الأفراد مهارات اتصال عالية، وإكسابهم حساسية تجاه المشاكل الفردية والبيئية، وتمكينهم من إنشاء شبكات اجتماعية، والمشاركة في المنظمات التي تقدم مزايا اجتماعية، كمدارس فعالة، ومؤشر التوظيف Employment، وهو مناسب للمدارس المهنية، فالمدارس التي يلتحق طلابها بوظائف في فترة زمنية قصيرة بعد تخرجهم يمكن اعتبارها مدارس فعالة (DÖŞ, 2013)، وبطبيعة الحال يمكن لهذه المؤشرات العمل في سياقات دون أخرى، كما يمكن أن تعمل متضامنة مع بعضها البعض، ويمكن أيضًا أن تكون بياناتها منفصلة عن بيانات الاستبانات، بحيث تكون مفسرة لها تأييدًا أو دحضًا.

ويمكن القول في نهاية هذا التحليل، إن الدراسة الحالية تميل للإفادة من أهم الآليات السابقة، وفق الهدف من التقييم، والفئة التي تقوم به أو المستهدفة منه، وذلك ضمن نموذج الفاعلية الذاتية الرشيدة المقترح آنفًا؛ بما يمكِّن من الحصول على نتائج أكثر صدقًا وثباتًا.

٦. العوامل ذات التأثير:

تتأثر نواتج التعليم المدرسي بالعديد من العوامل، فهي تتأثر بالمخرجات والنتائج والعوامل البيئية (كنمط الحياة والتأثيرات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة)،حيث تتأثر-على سبيل المثال- بجودة الإدارة، وهو ما دفع العديد من الدول إلى إطلاق برامج لإصلاح الإدارة العامة، شملت بشكل أساسي: تبسيط الهياكل التنظيمية، وتحسين استخدام تكنولوجيا المعلومات بغرض خفض التكاليف وتحسين تدفق المعلومات، وإصلاح إدارة الموارد البشرية، واعتماد الميزانية على أساس البرامج، ويعد الفساد عاملًا خارجيًا آخر يؤثر على آثار السياسات العامة، كما تتطلب (النتائج Outcomes) أفقًا زمنيًا أطول، وربما تطلبت المزيد من المخرجات Outputs لتحقيق نتيجة ما (Mihaiu, Opreana, & Cristescu, 2010)، وبناء على ذلك، يمكن تحديد العوامل ذات التأثير على

فاعلية النظم التعليمية في مجموعتين كبيرتين، هما: السياق الثقافي العام، والعوامل التعليمية، البشرية وغير البشرية، وتفصيلها فيما يأتي:

أ. السياق الثقافي العام:

هناك العديد من العوامل ذات العلاقة بالاتجاهات الفكرية العامة للمجتمع، وهي ذات تأثير عميق على فاعلية التعليم، تتناول الدراسة منها: الثقافة الوطنية، وطبيعة تصور العامل المحدد للإنجاز: الموهبة مقابل العمل الجاد، ونسبة المهاجرين، والإنصاف (شكل ١٢)، وتفصيلها فيما يأتي:

شكل ١٢:عوامل السياق الثقافي في الدراسة الحالية من إعداد الدراسة

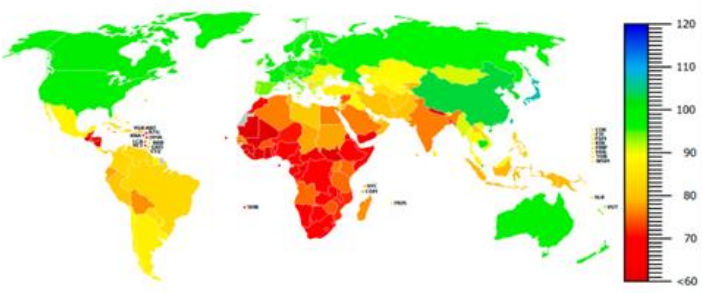
١) الثقافة الوطنية:

يجادل البعض بأن مقارنة أنظمة التعليم في البلدان ذات الثقافات المختلفة على نطاق واسع لا طائل من ورائها بسبب استناد السياسات والممارسات التعليمية في كل بلد إلى معايير وتقاليد أساسية تختلف باختلاف البلدان، وعلى هذا النحو، فإنها قابلة للتطبيق فقط في سياقات ثقافية مماثلة، وإذا تم تبنيها من قبل دول ذات معايير ثقافية مختلفة، فإنها تؤدي إلى نتائج مختلفة، ويمكن القول أن الثقافة تمثل، في الواقع، عاملًا مؤثرًا على تحصيل الطلاب، فمن المعروف أن البلدان ذات الثقافات الكونفوشيوسية، على سبيل المثال، تقدر التعليم وإنجاز الطلاب في المدرسة بدرجة عالية، ويعتقد العديد من المراقبين أن هذه الخاصية الثقافية تقدم لبلدانها ميزة كبيرة، ولكن ليس كل الدول التي تشترك في هذه الثقافة تعمل بمستويات عالية في PISA. قد يكون التراث الكونفوشيوسي أحد الأصول، لكنه لا يضمن النجاح، حيث تُظهر الدول الأخرى المتقدمة في (PISA)، مثل كندا وفنلندا، أن تقييم التعليم ليس فريدًا بالنسبة للثقافات الكونفوشيوسية، وأقوى حجة ضد الثقافة كعامل حاسم في النجاح هي التحسن السريع في أداء طلاب العديد من الدول، فعلى سبيل المثال، تحسن متوسط الأداء في العلوم بشكل ملحوظ بي نعامي ٢٠٠٦ و٢٠١٥ في كولومبيا وماكاو (الصين) والبرتغال وقطر ورومانيا، وخلال هذه الفترة، نجحت ماكاو (الصين) والبرتغال وقطر في زيادة

حصة الطلاب المتفوقين وخفضت في الوقت نفسه نسبة الطلاب ذوي الأداء المنخفض، ولم تغير هذه البلدان والاقتصادات ثقافتها، أو ديمغرافيتها، ولم تغير معلميها؛ فقط قامت بتغيير سياساتها وممارساتها التعليمية، وبالنظر إلى هذه النتائج، فإن الذين يدّعون أن المكانة النسبية للدول في PISA تعكس بشكل أساسي العوامل الاجتماعية والثقافية يجب أن يقروا بأن الثقافة ليست موروثة فحسب، بل يمكن أيضًا بناؤها – بسياسات مدروسة (Schleicher, 2018).

٢) العامل المحدد للإنجاز: الموهبة مقابل الاجتهاد:

هناك اهتمام كبير بشأن الأداء المنخفض للطلاب المتنوعين عرقيًّا وثقافيًّا في الاختبارات المدرسية، فضلاً عن المعدل المنخفض في تعليم الموهوبين، وقد يربطه البعض بقدراتهم العقلية المعرفية المتوارثة، ولذلك فإن هناك المزيد من الجدل يحيط باختبارات الذكاء Intelligence Tests أو اختبارات القدرة المعرفية Cognitive Ability Tests، والتي غالبًا ما ترتبط بالقدرة الفطرية، وبالتالي، عندما يكون أداء مجموعة عرقية أو ثقافية ما أقل من مجموعة أخرى (شكل١٣) (Nyborg, 2019)، فإن النتائج تُعزى إلى الوراثة أو الدونية الجينية، والواقع إن هذا التفسير المبسط يتجاهل دور البيئة، بما فيه فرص التعليم والتعلم، حيث يرتبط الأداء في اختبارات التحصيل بشكل عام بجودة وكمية خبرات الطلاب التعليمية في المنزل والمدرسة، وترتبط الدرجات المنخفضة في اختبار التحصيل – في الجزء الأكبر منها–بالخبرات التعليمية السيئة، وضعف الحافز، وعوامل أخرى تميل إلى أن تكون بيئية أو اجتماعية وليست وراثية، وعلى العكس من ذلك، يفترض بعض الأشخاص أن اختبارات الذكاء تقيس القدرات غير المكتسبة، وهي قدرات أقل اعتمادًا على التعليم والتعليم، ويفسرون الأداء المنخفض في اختبارات الذكاء بالقدرة والإمكانيات المعرفية المنخفضة، هذا



شكل 13: خريطة توزيع معدلات الذكاء في العالم
Nyborg, 2019

الاعتقاد يربط بشكل خاص بين ثلاثية من العناصر، هي: تدريب الطلاب على الاختبار والتقييم، وما يرتبط به من سياقات؛ والاعتقاد بأن الذكاء ثابت وفطري وغير قابل للتغيير، والاعتقاد بأن اختبارات الذكاء مقاييس شاملة ودقيقة، ولكن الحقيقة هي أن هذه الاختبارات ليست شاملة، وتقيس فقط عينة من المكونات Constructs؛ وأنها تقيس السلوك الحالي، أي اكتساب الطلاب للمهارات في وقت التقييم؛ وأن درجات اختبار الذكاء هي تقدير لمستوى أداء الشخص في المهام المطلوبة فقط (Ford, 2004)، كما أن هناك الكثير من الجدل حول محددات اختبارات الذكاء وتحيزاتها، والتي يمكن تصنيفها في مجموعتين، الأولى التحيزات الإحصائية Statistical Biases: من قبيل الصدق التنبؤي Predictive Validity Bias، وصدق البناء التفاضلي Differential Construct Validity، وصدق المحتوى Content Validity، والثبات Reliability، والثانية التحيزات غير الإحصائية: كالمتعلقة بالمعاينة Selection Bias and Cutoffs (Sampling)، ومعايرة الأداء Norming Bias، وبيئة الاختبار ومناخه Testing Environment or Atmosphere Bias، وتأثيرات الممتحن Examiner Effects، والتفسير Interpretation Bias (Attribution of Cause Bias)، والتنفيذ أو المعالجة Implementation Bias (Different Treatment)، وملاءمة البناء والتمثيل Construct Irrelevance and Construct Under–representation Issues، وتشير الدراسة هنا لتفسير النتائج (Interpretation Bias (Attribution of Cause Bias)) كمثال فقط، حيث يعتمد جزء من تحيز الاختبار على ما إذا كانت درجات الاختبار تعكس بشكل دقيق معرفة الطالب أو مهاراته، أو ما إذا كانت تتأثر بعوامل خارجية لا علاقة لها بالمهارات المحددة التي يتم اختبارها، وقد أشارت كل من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children (NAGC)، ومكتب الحقوق المدنية Office for Civil Rights(OCR)، بالولايات المتحدة، للعواقب السلبية الخطيرة لاستخدام درجة اختبار واحدة لتحديد مدى موهبة الطلاب، بمعنى آخر أن الاختبارات ليست شاملة، وأسئلتها مجرد عينة من الأسئلة المحتملة، وعلاوة على ذلك، يمكن توقع اختلاف درجات الطالب باختلاف الإصدارات المختلفة للاختبار، ضمن هامش خطأ يحدده ثبات الاختبار، وكدالة لعينة معينة من

الأسئلة المطروحة والعوامل المؤقتة، كصحة الطالب يوم الاختبار، وبالتالي، لا يمكن اعتبار درجة اختبار واحدة مقياسًا نهائيًا لمعرفة الطالب. (Ford, 2004).

وبالتالي، فإن نتائج اختبارات الذكاء ليست ثابته، ولا يمكن القول بثبات القدرة العقلية، فهي – كما هو ملحوظ، وتدعمه الأدبيات المتخصصة – تتطور بمعدلات مختلفة عبر المراحل العمرية في الشخص الواحد، وتختلف وتيرته من شخص لآخر، وبينما يمكن القول إن العقل وظيفة للمخ، فيمكن إرجاع تفاضل وظيفته عبر الأفراد إلى عاملين: الأول جسدي فيزيقي، يعود لتاريخ طويل من التغذية والصحة العامة (يؤكد ذلك ما أشار إليه (Steven R. Shaw, et el, 2015) من أن الأطفال غير الأصحاء أكثر عرضة للمشكلات المدرسية كالفشل والرسوب والتسرب). وهنا يكمن الالتباس، فما يبدو وراثيًا، هو في حقيقته بيئي توارثته الأجيال، والثاني وظيفي، يتعلق بخبرات التعلم والتفاعل الفكري مع تحديات المحيط عبر تاريخ الفرد وأسرته ومجتمعه، وهو ما قد يتم تفسيره أيضًا بأنه وراثي، وهو في حقيته بيئي متوارث، وفضًلا عن ذلك كله (وقد يكون محل جدل)، فإن فكرة أن تحصيل الطلاب نتاج ذكاء موروث وليس اجتهادًا، ليست فكرة تربوية نمائية، بل ثابتة عنصرية عرقية أو ثقافية، ودليل ذلك أن الحضارات الإنسانية انتقلت على مدار التاريخ عبر جغرافية العالم، حيث كان لخبرات التحدي الإيجابي مع الطبيعة والإنسان الدور الأكبر.

وفي هذا الاتجاه، لا يقيس برنامج PISA–على سبيل المثال– ما يعرفه الأطفال في سن ١٥ عامًا فحسب، بل يسألهم أيضًا عما يعتقدون أنه وراء النجاح أو الفشل في هذه الاختبارات، وفي العديد من البلدان، سارع الطلاب إلى إلقاء اللوم على الجميع ما عدا أنفسهم، كالمادة الدراسية الصعبة للغاية؛ والمعلم الذي لم يثر اهتمامهم وشغفهم؛ وكانت النتائج مختلفة جدًا بالنسبة لسنغافورة، حيث يعتقد الطلاب أنهم ينجحون إذا حاولوا بجد؛ ووثقوا في معلميهم لمساعدتهم على النجاح، واعتقد الطلاب في بعض البلدان بأن الإنجاز نتاج اجتهاد وليس ذكاء موروث، وهو ما يشير إلى الطريقة التي يمكن للأنظمة المدرسية والمجتمع الأوسع أن يحدثوا فرقًا في التعلم والتحصيل الدراسي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها (PISA) أنه في معظم البلدان التي يتوقع الطلاب فيها العمل الجاد لتحقيق النجاح، فإن جميعهم تقريبًا يفون بمعايير أداء عالية، وتُظهر المقارنة بين الدرجات المدرسية وأداء الطلاب في (PISA) أيضًا أنه بعد احتساب مهارة القراءة لدى الطلاب

وعادات الدراسة والمواقف تجاه المدرسة والتعلم، يميل الطلاب المتميزون اجتماعيًا واقتصاديًا إلى الحصول على درجات أعلى في واجباتهم المدرسية، مقارنة بأقرانهم الأقل مستوى، وقد يكون لهذه الممارسة عواقب بعيدة المدى – وأكثر استدامة – لسببين: أن الطلاب غالبًا ما يبنون توقعاتهم لمزيد من التعليم والوظائف على الدرجات التي يتلقونها في المدرسة؛ وأن أنظمة المدارس تستخدم الدرجات لتوجيههم للبرامج ذات التوجه الأكاديمي، ومن ثمال التحاق بالجامعة، وباختصار، من غير المحتمل أن تحقق الأنظمة المدرسية التكافؤ في الأداء مع البلدان الأفضل أداءً حتى تقبل أنه، مع بذل ما يكفي من الجهد والدعم، يمكن لجميع الأطفال التعلم والإنجاز بمستويات عالية (Schleicher, 2018).

٣) نسبة الطلاب المهاجرين:

في السنوات الأخيرة، واجه عدة آلاف من المهاجرين وطالبي اللجوء، بمن فيهم عدد غير مسبوق من الأطفال بحثًا عن الأمان وحياة أفضل، وهو ما وُوجه بعدد من الأسئلة، من قبيل مدى استعداد مدارس الدول المستقبلة لمساعدة الطلاب المهاجرين على الاندماج في مجتمعاتهم الجديدة، ومدى نجاحها في إعداد جميع الطلاب لعالم قادر على التعاون مع الآخرين من خلفيات ثقافية مختلفة، ويعتقد الكثيرون صعوبة ذلك، لكن من الضروري وضع الآتي في الاعتبار: أن نتائج PISA تظهر عدم وجود علاقة بين حصة الطلاب من خلفية مهاجرة في بلد ما والأداء العام للطلاب في ذلك البلد، حتى الطلاب الذين لديهم نفس تاريخ الهجرة والخلفية يظهرون مستويات أداء مختلفة جدًا عبر البلدان، لقد حصل المهاجرون على التعليم قبل الهجرة، ولكن يبدو أن المكان الذي يستقر فيه الطلاب المهاجرون مهم أكثر من ذلك بكثير، فعلى سبيل المثال، سجل أطفال الناطقين بالعربية الذين استقروا في هولندا ٧٧ نقطة – أو ما يعادل عامين دراسيين – أعلى في العلوم من الطلاب من نفس البلدان الذين استقروا في قطر، حتى بعد احتساب الفروق الاجتماعية والاقتصادية بينهم، كما سجلوا ٥٦ نقطة أعلى من أقرانهم الذين استقروا في الدنمارك، والطلاب المولودين في الصين وهاجروا إلى مكان آخر يكون أداؤهم أفضل من أقرانهم الأصليين في كل بلد مقصد تقريبًا؛ ولكن بلد الوجهة مهم هنا أيضًا، ففي أستراليا، سجل المهاجرون الصينيون من الجيل الأول ٥٠٢ نقطة، على غرار أقرانهم الأستراليين، لكن المهاجرين الصينيين من الجيل الثاني سجلوا ٥٩٢ نقطة،

متقدمين بعامين دراسيين على أقرانهم الأستراليين، بعبارة أخرى، مع دور الخلفية الاجتماعية، كان الطلاب المهاجرون قادرين على الإفادة من النظام التعليمي الأسترالي أكثر من الطلاب الأستراليين الذين ليس لديهم خلفية مهاجرة، وقد ضاقت فجوة الأداء عبر بلدان OECD، بين الطلاب المهاجرين والطلاب الذين ليس لديهم خلفية مهاجرة بين عامي ٢٠٠٦ و ٢٠١٥، وكان هذا التغيير لافتًا بشكل خاص في بلجيكا وإيطاليا والبرتغال وإسبانيا وسويسرا، فعلى سبيل المثال، حسّن الطلاب المهاجرون في البرتغال من أدائهم بمقدار ٦٤ نقطة خلال الفترة – ما يعادل عامين دراسيين تقريبًا – بينما تحسن الطلاب الذين ليس لديهم خلفية مهاجرة بمقدار ٢٥ نقطة فقط، وقام الطلاب المهاجرون في إيطاليا بتحسين درجاتهم في العلوم بمقدار ٣١ نقطة وتحسن الطلاب المهاجرون في إسبانيا بمقدار ٢٣ نقطة، بينما ظل أداء الطلاب الذين ليس لديهم خلفية مهاجرة مستقرًا في كلا البلدين، وتُظهر هذه التحسينات أن هناك مجالًا كبيرًا للسياسات والممارسات لمساعدة الطلاب ذوي الخلفية المهاجرة على تحقيق قدراتهم (Schleicher, 2018).

٤) الإنصاف Equity:

قد يعرف الإنصاف بأنه العدالة fairness. لكنه لا يشير لذلك فقط، حيث لا يعني المساواة Equality، ولا ينبغي له، بمعنى أن يتماثل الجميع في نفس النتائج، باعتبارها حالة مستحيلة وغير مرغوب فيها، وبدلاً من ذلك، يشير الإنصاف Equity إلى أن الاختلافات في النتائج لا ينبغي أن تُعزى إلى الاختلافات في الثروة أو الدخل أو السلطة أو الممتلكات (OECD, 2012)، وهو مفهوم يرتبط بما إذا إذا كانت المدارس فعالة على قدم المساواة بالنسبة لمجموعات مختلفة من الطلاب، بغض النظر عن الجنس أو الانتماء لمجموعة اجتماعية أو اقتصادية أو عرقية ما (Sammons, 2007)، وعلى ذلك يتضمن مفهوم الإنصاف مكونين رئيسين: الأول: هو العدالة Fairness، وتشير إلى أن الظروف الشخصية أو الاجتماعية كالجنس أو العرق أو الخلفية العائلية لا تشكل عقبات أمام تحقيق الإمكانات التعليمية للأفراد، والثاني هو الشمول Inclusion، ويعني أن الجميع يصلون على الأقل إلى الحد الأدنى الأساسي من المهارات، ولذلك فهو لا يتعلق بالقضايا الداخلية للنظام التعليمي فحسب، بل أيضًا بالقضايا الخارجية كالتمييز والاندماج لكل الفئات(OECD, 2017).

والواقع إن محاولات تعريف الإنصاف في التعليم تستند إلى مفهومي العدالة والاندماج الاجتماعيين Social Justiceand Inclusion، وله أبعاد أربعة ذات صلة، هي: المساواة الرسمية في الوصول لفرص التعليم وإتاحتها Access/Provision، والمساواة في الظروف Circumstance، وفي المشاركة Participation، وفي النتائج Outcome، ويرتبط في التعليم بعدد من العوامل، كالخصائص الفردية (العمر، والوزن الولادة، والجنس)، والخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأسرة (هيكلها، ومستويات تأهيل الوالدين، والصحة، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وطبيعة العمل، ومستوى الدخل)، والخصائص المجتمعية Community and Societal Characteristics (الحي، والتوقعات الثقافية، والطبقة الاجتماعية) والخبرات التعليمية المتعلقة بخصائص ما قبل المدرسة والمدرسة والأقران (كالوصول وكمية الإتاحة وجودتها)، بالإضافة إلى تأثير رأس المال الثقافي للأسرة، وخاصة التأثير القوي لبيئة التعلم في المنزل، خاصة في السنوات الأولى، كمؤشر على التحصيل (Sammons, 2007)، وبذلك لا تقتصر عوائق الإنصاف على عوامل مجتمعية فقط، ولكن تشمل عوائق من داخل نظام التعليم نفسه، وقد يتم تقديم إعانات عكسية reverse subsidies له؛ حيث قد يسهم دافعو الضرائب الأفقر بأموال لصالح من هم أفضل حالًا، وبالتالي فإن الإنصاف هو العملية، أما الوجهة أو الهدف فهي المساواة، ولذلك أيضًا يعد التعليم أحد أبعاد معالجة قضية المساوة equality (Devkota, &Bagale, 2015).

لذلك فإن العلاقة الشاملة بين الخلفية الاجتماعية والاقتصادية وأداء الطلاب توفر مؤشرًا مهمًّا لقدرة أنظمة التعليم على توفير فرص تعلم متكافئة، ومع ذلك، تعتبر العلاقة بين الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والأداء المدرسي –من منظور السياسات– أكثر أهمية لأنها تشير إلى كيفية ارتباط الإنصاف بالجوانب النظامية للتعليم، وعادةً ما يأخذ ذلك في الحسبان استراتيجيات ثلاث ممكنة، هي: تكافؤ الفرص Equal Opportunities، أو المعاملة المتساوية Equal Treatment أو النتائج المتساوية Equal Results عبر الطلاب والمدارس، ومع ذلك فهو مفتوح للمعاملة غير المتكافئة لأولئك الذين يأتون من نقاط انطلاق مختلفة، حيث يسمح السعي لتحقيق نتائج متساوية عبر الطلاب ذوي الخصائص المختلفة بوجود اختلافات في التمويل تأخذ في الاعتبار التكاليف التفاضلية لتوفير خبرات تعليمية مماثلة لمجموعات الطلاب المختلفة، وتكشف المداخل المختلفة

أيضًا عن أهمية متباينة للمراحل التعليمية، ففي حين يستلزم الاهتمام بتكافؤ الفرص توفير مستويات متباينة بشكل كافٍ من الموارد لضمان مستويات متطابقة من الجودة، فإن التركيز على الإنصاف كمعادل للإنجاز يحول النقاش نحو فضلى السياسات لضمان التوزيع العادل للنتائج التعليمية، ويمكن القول إن هناك طريقتين رئيستين لتفعيله: الأولى هي الإنصاف الأفقي Horizontal Equity، ويعني المعاملة المتساوية للمتساوين، وهو يعكس بشكل وثيق مبدأ المساواة في توزيع الموارد، بحيث يتم تخصيص نفس القدر من الموارد لأنواع مماثلة من التعليم، ويتم وضع خطط التمويل العادل أفقيًا بحيث يكون هناك حد أدنى من تشتت الوصول إلى الموارد ضمن المجموعات السكانية الفرعية من الطلاب أو مجموعات المدارس، والثانية هي الإنصاف الرأسي Vertical Equity، ويعني المعاملة غير المتكافئة لغير المتكافئين، وهو ما يبرر حصول المجموعات المحرومة من الطلاب أو المدارس على الوصول إلى موارد إضافية، ولذلك يجب منح الطلاب أو المدارس ذات الخصائص المختلفة إمكانية الوصول إلى مستويات مختلفة من التمويل، هذه الاختلافات في التمويل تعكس التكاليف الإضافية لتوفير خبرات تعليمية مماثلة بين الطلاب ذوي الخصائص المختلفة، وبالتالي، فإن هذا المفهوم هو الذي يعكس بشكل وثيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويعني ذلك على مستوى الطالب أنه يجب تخصيص التمويل وفقًا للاحتياجات المحددة لكل مجموعة فرعية من الطلاب، والتي يتم تحديدها من خلال خصائصها ذات الصلة، وتشير بيانات PISA إلى أن خطر انخفاض الأداء يختلف اختلافًا كبيرًا وفق الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وقد كشفت OECD عن استخدام مجموعة واسعة من المؤشرات المختلفة عبر البلدان لتوزيع التمويل على المدارس، وهناك ما يدل على تقدم كبير فيها وتوافق على استخدام مؤشرات مكونة من مؤشرات متعددة Multiple Indicators لتحسين استهداف الحرمان الاجتماعي والاقتصادي، ويمكن القول إن هناك نوعين من البيانات التي يمكن الاستناد إليها، هي: البيانات المستندة إلى التعداد Census-Based Data التي بالرغم من انتقاد استخدامها في بعض الأنظمة لقدمه، إلا أنها تتميز بصعوبة التلاعب بها، والبيانات المستندة لخصائص الطلاب الفردية: وتقدمها المدارس بناء على درايتها بطلابها، وحيث إن استخدام الأولى فقط قد يكون أقل دقة في استهداف الطلاب الفرادى، فيمكن استخدام أفضل مؤشر بديل أو مجموعة من المؤشرات، بما يقلل

من عبء إعدادالتقاريرعلى المدارسReporting Burden، وبغرض تحقيق توازن جيد بين المؤشرات القائمة على التعداد والمستندة إلى المدرسة، ويتمثل أحد الخيارات في استخدام التمويل الموجه بشكل فردي للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الأكثر حدة، واستكماله بنهج تمويل قائم على التعداد للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة المعتدلة أو تلك المرتبطة بالحرمان الاجتماعي والاقتصادي(OECD, 2017).

وقد تبنت بعض الدول أنظمة مدرسية شاملة وغير انتقائية تسعى إلى توفير فرص مماثلة لجميع الطلاب، وترك الأمر لكل معلم ومدرسة لتلبية مجموعة كاملة من قدرات الطلاب واهتماماتهم وخلفياتهم، بينما استجابت دول أخرى للتنوع من خلال تصنيف الطلاب، بين المدارس أو بين الفصول داخل المدارس، بهدف خدمة الطلاب وفقًا لإمكاناتهم واهتماماتهم في برامج محددة، المسار الأول يخدم الإنصاف، بينما يعزز الثاني الجودة والتميز، والافتراض الكامن وراء سياسات الاختيار هو أن مواهب الطلاب تتطور بشكل أفضل عندما يعزز الطلاب اهتمام بعضهم البعض، وهناك تباين كبير في كيفية قيام البلدان بتتبع الطلاب وتدفقهم (Schleicher, 2018)، وفي ضوء ذلك تجدر الإشارة إلى ما توصلت له (Zakelj, 2013) بأن هناك ارتباطًا إحصائيًا بين تصنيف الطلاب إلى مستوى القدرة وخلفياتهم الاجتماعية، وأن مجموعات المستوى الأدنى تشمل الطلاب الأقل حماسًا لتعلمهم وتعتمد دوافعهم في الغالب على التشجيع الخارجي، وأن التجميع حسب القدرات قد يكون فعالًا فقط إذا ما قام المعلمون بتعديل كل من طرق التدريس والمواد التعليمية لمجموعات القدرات المختلفة.

وقد أشار (Schleicher, 2018) إلى أن نتائج PISA تؤكد أنه لا يوجد لدولة من دول الأداء العالي درجة عالية من الفصل حسب القدرات، فالأنظمة الأعلى أداءً هي التي توفر فرصًا متكافئة للتعلم لجميع طلابها، وهو ما يتماشى مع الأبحاث الأخرى التي تُظهر أن تضييق نطاق قدرات الطلاب في الفصول أو المدارس لا يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل، ولربما كان التصنيف كافيًا فيما مضى عندما كانت حاجة الاقتصاد إلى مجموعة صغيرة نسبيًا من المتعلمين جيدًا، ولكن مع ارتفاع التكلفة الاجتماعية والاقتصادية للأداء الضعيف في المدرسة كل يوم، لم يعد تنظيم المدرسة على أساس الإقصاء عادلًا اجتماعيًا فحسب، بل أصبح أيضًا غير فعال للغاية، فالإنصاف

والشمول Equity and Inclusion أمران ضروريان في أنظمة التعليم الحديثة ومجتمعاتها، كما وأظهرت (OECD, 2007) أن الطلاب في المدارس التي مارست التجميع حسب القدرات لجميع المواد داخل المدارس حصلوا على ٤٠٥ نقطة أقل من الطلاب في المدارس التي لم تمارس تجميع القدرة أو تجميع القدرة فقط لبعض المواد، مع تساوي جميع الأشياء الأخرى)، وأن المدارس التي تتطلب السجلات الأكاديمية أو التوصيات كشرط أساسيٍّ للقبول في المدرسة، سجل طلابها ١٤.٤ نقطة أعلى من الطلاب في المدارس التي طبقت سياسة قبول انتقائي معتدلة، مع تحييد جميع العوامل الأخرى، باعتبارها عوامل ترتبط بالأداء حتى بعد احتساب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، وقد يبدو ذلك متناقضًا، ومع ذلك يمكن – للدراسة الحالية – فهمه في ضوء عامل الخلفية الاقتصادية والاجتماعية، ففي الحالة الأولى، يؤدي التجميع وفق القدرات، إلى تصنيف فعلي وفق الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي تكون المحصلة النهائية انخفاض الأداء المدرسي العام، بتأثير أداء الفئات الأدنى اجتماعيًّا واقتصاديًّا، وفي الحالة الثانية، يكون التصنيف لصالح الفئات الأعلى أداء وهم في الغالب من الفئات المتميزة اجتماعيًّا واقتصاديًّا، وبالتالي يرتفع الأداء المدرسي العام.

وقد أشارت (OECD, 2012) إلى أن أنظمة التعليم الأعلى أداءً عبر دول OECD هي تلك التي تجمع بين الجودة العالية والإنصاف، حيث يمكن للغالبية العظمى من الطلاب اكتساب مهارات ومعارف عالية المستوى تعتمد على قدرتهم وقيادتهم، أكثر من اعتمادها على خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وأن الحد من أثر العوائق الشخصية أو الاجتماعية يؤتي ثماره لكل من المجتمع والأفراد، حيث يمكنه الإسهام في النمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية، ومع ذلك، تشير بيانات OECD، إلى أن طالبًا واحدًا من كل خمسة طلاب تقريبًا لا يصل إلى الحد الأدنى من المستوى الأساسي من مهارات العمل في مجتمعات اليوم، ويعد الطلاب ذوو الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة الأكثر عرضة بمرتين للأداء المنخفض، مما يعني أن الظروف الشخصية أو الاجتماعية تشكل عقبات أمام تحقيق إمكاناتهم التعليمية، ويؤدي الافتقار إلى الشمول والإنصاف إلى تأجيج الفشل المدرسي، ويعد التسرب من أكثر مظاهره وضوحًا، حيث يترك واحد من كل خمسة شباب في المتوسط الدراسة قبل الانتهاء من التعليم الثانوي في دول OECD، وفي

حين أن التكاليف الاقتصادية والاجتماعية للفشل المدرسي والتسرب مرتفعة، فإن إكمال التعليم الثانوي بنجاح يمنح الأفراد فرص عمل أفضل وآفاق حياة أكثر صحة، بما يؤدي إلى الاستثمار العام الأعلى من خلال زيادة الضرائب، كما يمكنهم من الإسهام في مجتمعات أكثر عدالة واقتصادات أكثر استدامة، والاعتماد الأقل على المساعدات العامة، والاستعداد الأفضل للاستجابة للأزمات المحتملة، وزيادة المناعة ضد الركود الاقتصادي، بما يسهم في النهاية في بناء مجتمعات أكثر إنصافًا، لذلك، فإن الاستثمار في التعليم المبكر والابتدائي والثانوي للجميع، ولا سيما للأطفال من الخلفيات المحرومة، هو أمر فعال من الناحية الاقتصادية، ولذلك أصبح التعليم عنصرًا أساسيًّا في استراتيجيات النمو في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ولكي تكون استراتيجات التنمية فعالة على المدى الطويل، يحتاج تطوير التعليم التعليم إلى تمكين جميع الطلاب من الوصول إلى تعليم جيد في وقت مبكر، وحتى نهاية التعليم الثانوي على الأقل، والحصول على المهارات والمعرفة اللازمة للتكامل الاجتماعي وسوق العمل.

وتشير (OECD, 2007) إلى أن نتائج PISA 2006 تؤكد إمكانية التوفيق بين العدالة الاجتماعية والاقتصادية وجودة أداء المدرسة، فالأداء الضعيف في المدرسة لا يتبع تلقائيًا خلفية منزلية محرومة، وهو ما لا ينفي حقيقة أنه لا تزال خلفية المنزل أحد أقوى العوامل التي تؤثر على الأداء في المتوسط، فقد فسر ١٤٪ من تباين أداء الطلاب في العلوم في OECD، بينما كان أداء الطلاب في كل بلد على حدة يميل إلى أن يكون أقوى للطلاب ذوي الخلفيات المنزلية الأكثر ملاءمة، وكانت هذه أقوى بكثير في بعض البلدان من غيرها، حيث تظهر البلدان ذات الفروق الطبقية الاجتماعية والاقتصادية الأضعف نتائج أكثر إنصافًا، وقدرة على الجمع بين الإنصاف والفاعلية، حيث فسرت خلفية الطلاب الاجتماعية والاقتصادية أقل من ١٠٪ من التباين في أدائهم في خمسة من البلدان ذات أعلى متوسط درجات علمية (أعلى من ٥٣٠)، وهي فنلندا، وكندا، واليابان، وهونغ كونغ، والصين، وإستونيا، وهذا مقارنة بمتوسط OECD البالغ ١٤.٤٪، بينما فسرت في نيوزيلندا وتايبيه الصينية الحاصلتين على درجات عالية، ١٦ و ١٣٪ من تباين الأداء.

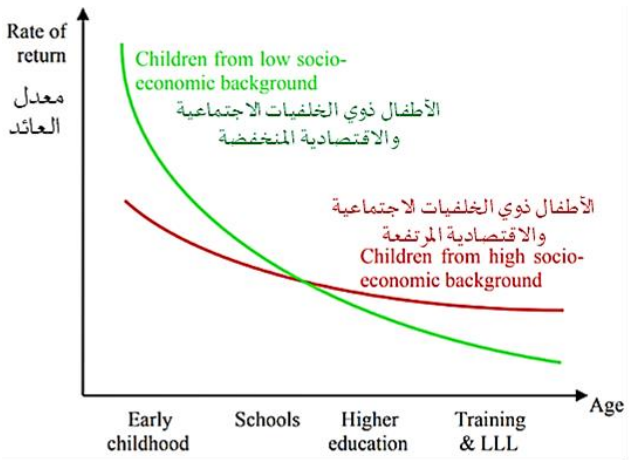
ولا يتعارض الإنصاف مع تقديم أولويات المراحل، فمع التأكيد على أن فاعلية النظم التعليمية تعتمد على فاعلية جميع مراحلها وقدرتها على تحقيق أهدافها، إلا أن أهمية فاعليتها

تتباين، ويتباين عمق تأثيرها على بعضها البعض، وفي هذا الإطار، تم تطوير منظور موحد على مدار سنوات بالاعتماد على النظرية التقليدية لرأس المال البشري، يسمح بتقييم سياسات التعليم على مدار دورة حياة الإنسان، ويسهم في بناء سياسات أكثر فاعلية وقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية، تتمثل فكرته الرئيسة في أن لتكوين المهارات دورة حياة تتميز بخاصيتين: الأولى: الإنتاجية التكرارية Recursive Productivity، وتشير إلى أن ما تم تعلمه في مرحلة ما مُدخل للمرحلة التالية، والثانية: التكاملية Complementarity، وتشير إلى التعلم كعملية استثمار، حيث يعمل ما تم تعلمه كرأسمال لما يتم تعلمه لاحقًا، وهما خاصيتان يعملان معًا على توليد مضاعف للمهارات حيث لا يؤدي الاستثمار في التعليم في مرحلة ما إلى زيادة المهارات المكتسبة بشكل مباشر في تلك المرحلة فحسب، بل يؤدي أيضًا بشكل غير مباشر إلى زيادة الإنتاجية التي يتم من خلالها تحويل الاستثمارات التعليمية في المرحلة التالية إلى مزيد من المهارات، وتفسر هذه التأثيرات المضاعفة أن التعليم عملية ديناميكية يولد فيها التعلم السابق التعلم اللاحق، وتفسر بأنه مع وجود العديد من المهارات المهمة، فإن لبعضها (وخاصة المعرفية) فترات حرجة في حياة الشخص تكون فيها الاستثمارات فعالة بشكل خاص أو حتى مهمة، وهو ما يعني أن هناك عوائد عالية للاستثمارات المبكرة، وأن الاستثمارات المبكرة غير الكافية يصعب علاجها فيما بعد، ولها عواقب وخيمة على قدرة وعدالة السياسات المختلفة التي تهدف إلى تعزيز رأس المال البشري وسياساته ذات العلاقة (Woessmann, & Ludger, 2006).

وعلى ذلك، ترجع الأهمية الاستثنائية للاستثمارات التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة، لعاملين: أولهما: أنها حاسمة بشكل خاص؛ بسبب أثرها على تسهيل التعلم اللاحق، وصعوبة التغلب على أوجه القصور التي قد تلحقها في المراحل التالية، وثانيهما أن عوائد التدخلات المبكرة مرتفعة للأطفال –بعامة ومن الخلفيات المحرومة خاصة– الذين لا يتوفر لهم الأساس من المهارات اللازمة للازدهار في المراحل التعليمية اللاحقة، فهي لا تبني المهارات فحسب، بل أيضًا تضع الأساس الذي يجعل التعلم اللاحق أكثر إنتاجية بسبب الطبيعة التكاملية للتعلم على مدار الحياة، هذا في مقابل عوائد التدخلات التعليمية في أواخر المراهقة والبلوغ، حيث تكون منخفضة نسبيًا لأنهالم تعد قادرة على خلق تآزر جوهري، لمحدودية التعلم في وقت لاحق لعدد من العوامل، كتجاوز الفترات

الحرجة لاكتساب مهارات معينة، وقصر الأفق الزمني للكبار بحيث يمكنهم جني ثمار التعليم، وللصعوبة النسبية في اكتساب المهارات من خلال التدريب وأنشطة التعلم مدى الحياة للحصول على الشهادة، ولانخفاض عوائد الاستثمار في مرحلة متأخرة من دورة الحياة التعليمية للأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات السابقة بشكل خاص، وهو ما يجعل نقص المهارات الأساسية في تكوين مهارات إضافية عملية غير منتجة، وهذا لا يعني غياب القدرة على التعلم فيهذه المرحلة، ولكن جهود علاجها قد تكون مكلفة بشكل خاص(Woessmann, & Ludger, 2006).

يوضح المنحنيان البيانيان في شكل ١٤ النمط الأساسي لدورة حياة سياسات التعليم Life Cycle of Policies in Education حيث يصور جوانب الإنصاف Equity والكفاءة Efficiency معًا، فعند توزيع الاستثمارات لتكون متساوية عبر دورة الحياة، ينخفض معدل العائد على المال المستثمر في رأس المال البشري مع تقدم عمر الشخص من أي خلفية، وعلاوة على ذلك، يشير المنحنيان للآتي (Woessmann, & Ludger, 2006):

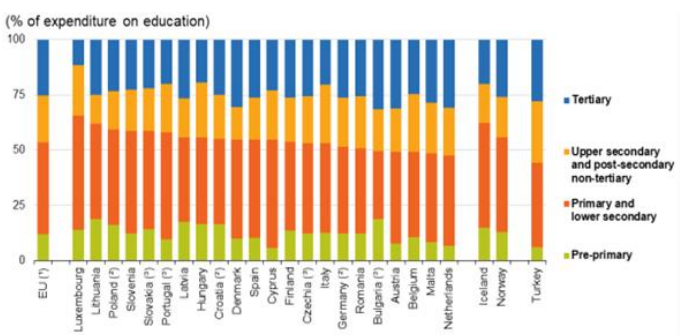


شكل 14:النمط الأساسي لدورة حياة سياسات التعليم
Woessmann, & Ludger, 2006

- أن معدلات العائد تنخفض بشكل أسرع للأطفال ذوي الخلفية الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة مقارنة بالأطفال ذوي الخلفيات المرتفعة، مع ميل معدلات العائد في الأعمار الصغيرة إلى الارتفاع بالنسبة لأطفال الأسر المحرومة، مقابل الميل للارتفاع نسبيًا للأعمار الأكبر لأطفال الأسر الميسورة، وذلك في غياب أي تدخل.

- النمط الأساسي لانخفاض العوائد والاختلافات حسب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية ينطبق على العوائد الخاصة Private Returns (ارتفاع الأجور بارتفاع المستوى التعليمي) والاجتماعية Social Returns (انخفاض الجريمة وزيادة المشاركة المدنية) للتعليم على حد سواء، على الرغم من أن بعض الأدلة تشير إلى أن العوائد الخاصة قد تكون مستقرة (Flat) لحد ما بين التعليمين الثانوي والعالي، بينما تظهر العوائد الاجتماعية النمط الهابط.
- هذا النمط وصف تقريبي لمتوسط التأثيرات، فهناك الكثير من عدم التجانس داخل كل مجموعة من المجموعتين، ويكون أداء بعض الطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة جدًا بشكل خاص في التعليم العالي، والشكل يصور موقفًا لا يحدث فيه تدخل إضافي في السياسات في سن مبكرة، فالتدخلات المبكرة يمكن أن تؤدي إلى زيادة عوائد الاستثمارات اللاحقة أيضًا للأطفال من خلفية اجتماعية واقتصادية منخفضة، والتقييم نسبي على مدار دورة الحياة في المتوسط، فمن المحتمل أن تكون هناك عوائد إيجابية يمكن تحقيقها بمراحل لاحقة من دورة الحياة، أيضًا، لكنها فقط تكون أقل من العوائد التي يمكن الحصول عليها في المراحل المبكرة.

لذلك، تتمثل إحدى الاستراتيجيات التعليمية الأكثر فاعلية في الاستثمار في الطفولة المبكرة وحتى المرحلة الثانوية، فالسياسات التي تهدف إلى ضمان حصول جميع الطلاب على مستوى أساسي على الأقل من المهارات بنهاية التعليم الثانوي هي مفتاح للتقدم الفردي والاقتصادي والاجتماعي؛ تفوق فوائدها



شكل 15: توزيع الإنفاق على التعليم المؤسسي وفق مستويات التعليم وفق بيانات 2019

Eurostat: Statistics Explained, 2022

تكاليفها (OECD, 2012)، وقد أشارت بيانات ٢٠١٩ في الدول الاتحاد الأوروبي، إلى أن الصفوف (١-٩) (باللونين الأخضر والأحمر (الأقربين للمحور الأفقي على الترتيب)) تحصل على النسبة الأكبر منه مقارنة بالصفوف والمراحل التالية بما فيها التعليم العالي (باللونين البرتقالي والأزرق – العلويين على الترتيب)، كما يبين (شكل ١٥) (Eurostat: Statistics Explained, 2022).

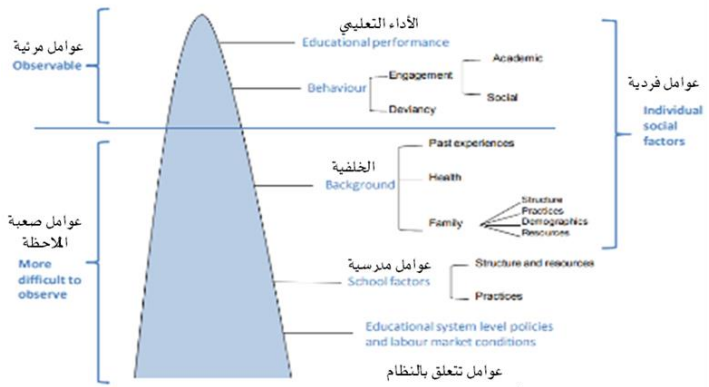
وهناك العديد من الآليات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الإنصاف، ففيما يتعلق بالتسرب Dropout والفشل المدرسي School Failure– على سبيل المثال– وهو أحد أهم أسباب ضعف الفاعلية ومظاهرها من جهة، لتأثيره على قدرة النظام على تحقيق أهدافه، ولهدره للأموال والطاقات، وبالتالي فله تأثير سلبي على فاعلية النظم التعليمية، فضلًا عن كفاءتها، وقد أثبتت الدراسات أن ذلك لا يحدث بين عشية وضحاها، فعادة ما يكون نتيجة لعملية طويلة من فك الارتباط بين الطالب والمدرسة، ولها العديد من المؤشرات التي يمكن تحديدها في مؤشرات ستة ضمن مجموعتين، أكثرها على اتصال مباشر بقضايا الإنصاف: أولاها: وتمثل الجزء المرئي من جبل جليد أسباب التسرب (شكل ١٦)، وتشمل مؤشرين: مستوى الأداء التعليمي Educational Performance Level، وهو المؤشر الأعلى للتسرب المحتمل، فالدرجات المنخفضة تفيد بانخفاض الاستعداد للتقدم في النظام التعليمي، ونمط السلوكBahavior Type، حيث يميل الطلاب المشاركون تعليميًا واجتماعيًا إلى البقاء في المدرسة، وثانيتها: وتمثل الجانب غير المرئي من الجبل، وتضم أربعة مؤشرات، هي: الخلفية الاجتماعية Social Background، فلدى أبناء الأسر ذات التعليم المنخفض والمواقف السلبية تجاه التعليم احتمالية أكبر للتسرب، ولهياكل والموارد والممارسات المدرسية School Structures, Resources, & Practices، كطريقة تقديم التعلم، والأنشطة اللاصفية، ونظام الانضباط، والعلاقات مع الأقران والمعلمين، وبعض الممارسات التربوية تأثير قوي (سلبي أو إيجابي) على تعلم الطلاب ودافعيتهم للتعلم وشعورهم بالانتماء، وبعض السياسات التعليمية Some Educational Policies، كالتصنيف المبكر early tracking أو تكرار الصفوف، وغياب أو عدم كفاية أماكن التدريب المهني أو العنف المدرسي، كما يمكن لبعض أسواق العمل المحلية والموسمية (كالسياحة والبناء) جذب الشباب خارج المدرسة إلى وظائف لا

تتطلب مهارات، لتحسين الوضع الاقتصادي لأسرهم أو لتمكينهم من الاستقلالية ، بما يحفز العديد منهم لترك المدرسة، ومع ذلك، يمكن تصميم أنظمة تعليمية تقدم لهم الحوافز للبقاء في التعليم أو العودة إليه بمرحلة لاحقة، فيمكن أن تمنع أنظمة التعليم الفشل المدرسي وتقليل التسرب باستخدام نهج متوازية (OECD, 2012):

أ) تجنب العوامل على مستوى النظام التي تؤدي إلى الفشل المدرسي: فللطريقة التي يتم بها تصميم أنظمة التعليم تأثير على أداء الطلاب، وبشكل أكثر تحديدًا، تميل بعض الممارسات المنهجية، مثل التجميع وتكرار الصف، وبعض خطط اختيار المدرسة أو التعليم والتدريب المهني منخفض الجودة، إلى تضخيم العيوب الاجتماعية والاقتصادية وتؤدي إلى الفشل المدرسي.

ب) مساعدة المدارس المحرومة على التحسين: المدارس ذات النسب الأعلى من الطلاب المحرومين معرضة بشكل أكبر لخطر المشكلات التي يمكن أن تؤدي إلى ضعف الأداء، مما يؤثر على أنظمة التعليم ككل، فغالبًا ما تفتقر المدارس المحرومة ذات الأداء المنخفض إلى القدرة الداخلية أو الدعم اللازمين للتحسين، حيث يفشل قادة المدارس والمعلمون وبيئات المدارس والفصول الدراسية في كثير من الأحيان في تقديم خبرة تعليمية جيدة للطلاب الأكثر حرمانًا.

Figure 1.5. The iceberg of low performance and school failure



شكل 16: جبل جليد أسباب التسرب

OECD, 2012

ج) المساعدات المالية الموجهة للأسر والطلاب Financial Aid to Households and Students: تتخذ مجموعة من الأشكال (المنح الدراسية والقروض العامة والبدلات التي تتوقف

على حالة الطالب،.....)، وتعتمد الأهمية النسبية لهذا الدعم المالي على مستوى التعليم الذي يتم تحليله، فالتعليم الإلزامي مجاني بشكل عام، بينما قد يكون التعليم العالي مجانيًا، مع ملاحظة التنظيم الوطني للتعليم، والأساليب المختلفة المستخدمة لتمويل أنظمة التعليم ودعم الرفاهية، حيث إن تعليم الصفوف ١-٩ إلزامي لحد كبير في الدول، وكان مستوى المساعدة المالية للأسر والطلاب في غالب دول OECD عام ٢٠١٩ أعلى بالنسبة للتعليم العالي من للتعليم الثانوي وما بعد الثانوي غير العالي، مع ملاحظة أن قدرة قطاع التعليم العالي منخفضة نسبيًا في بعض البلدان؛ ما أدى إلى دعم الطلاب للدراسة بالخارج، وقد بلغت قيمة المساعدة المالية للتعليم الثانوي وما بعد الثانوي غير العالي في ٢٠١٨ متوسط ٦٤٧ يورو لكل طالب في الاتحاد الأوروبي، ليبلغ ذروته عند ٢٠٩٤ يورو بالدنمارك، ليتجاوز ١٥٠٠ يورو في هولندا و ألمانيا و السويد وأيرلندا، وتم تسجيل أدنى مستوياته في اليونان وكرواتيا، وقد زادت معدلات الإنفاق لدعم الأسر والطلاب في التعليم الثانوي وما بعد الثانوي غير العالي من إجمالي الإنفاق على التعليم Total Public Expenditure on Education عن ١٥.٠٪ في بلغاريا (٢٠١٨) والسويد وألمانيا وأيرلندا وسلوفينيا والدنمارك وهولندا (٢٠١٩)، وبالنسبة لتعليم الصفوف ١-٩، قلت عن ٤.٠٪، باستثناء بلغاريا بمعدل ٢٢.٦٪ (٢٠١٨) (Eurostat: Statistics Explained, 2022).

وهناك بعض الاستراتيجيات التمويلية التي يمكنها الإسهام في تحقيق الإنصاف، أهمها:

أ) التوفيق بين استراتيجيات التمويل وأهداف السياسة Aligning Funding Strategies with Policy Goals: وهو أمر بالغ الأهمية لضمان استخدام التمويل المدرسي بشكل فعال لدعم تحسين التعليم وإصلاحاته، فهو يعزز الفهم المشترك للرؤية الإستراتيجية لتحسين التعليم بين المعنيين ومستويات السلطة في الدولة، وتماسك أنشطة تخطيط الميزانية عبر النظام التعليمي ككل، ومع ذلك، ينبغي استخدام الأدلة على فاعلية قرارات الإنفاق السابقة لإثراء المناقشات بينهم وتشجيع منتديات تعزز تعاون الباحثين والمعنيين وصانعي السياسات والمؤسسات، للعمل كوسيط للمعرفة لتوحيد الأدلة وتسهيل دمجها في عمليات وضع الميزانية، ومن ثم مساعدة

السلطات المسؤولة لاتخاذ قرارات مستنيرة طوال عملية إعداد الميزانية، وهو ما يتطلب التركيز على تقييم تأثير البرامج والمبادرات السياسية، وربطها بالأهداف المحددة وببيانات الإنفاق (OECD, 2017).

ب) الجمع بين التمويلين العادي والموجه Targeted & Regular Funding: بعد مستوى معين من الاستثمار، يكون الأمر الأكثر أهمية هو تخصيص التمويل للمدارس والطلاب الذين في أمس الحاجة إلى موارد إضافية، وقد أبرزت المراجعات أهمية تحقيق توازن بين التمويل الموجه والتمويل العادي لدعم قدر أكبر من الإنصاف داخل النظام التعليمي، ففي حين أن استخدام البرامج المستهدفة يسمح بتوجيه ومراقبة أفضل لاستخدام الموارد العامة لأغراض الإنصاف على مستوى المدرسة، هناك مخاطر من أن يؤدي تضاعف البرامج المستهدفة إلى إعادة تدابير مركزية عشوائية، ونقص التنسيق بين مختلف البرامج، وعدم الكفاءة Inefficiencies بسبب القيود المفروضة على المدارس وزيادة التكاليف الإدارية، ولذلك، هناك من يدافع عن تقليل التكاليف بالحد من عدد البرامج المستهدفة المختلفة وإدراج تعديلات للإنصاف ضمن الجزء الأكبر من تخصيص التمويل، بما يمكن أن يبسط نظام التمويل بشكل عام، على الرغم من ضرورة مصاحبة ذلك بالمساءلة الكافية عن استخدام تمويلات الإنصاف لصالح المجموعات المستهدفة المحددة، لذلك يجب جمع أدلة موثوقة حول كفاية التمويل بشكل عام، وحول العناصر المحددة التي تهدف آليات التمويل إلى معالجتها، كمشاكل الإنصاف المتعلقة بالحرمان الاجتماعي والاقتصادي، والتوزيع الأكثر في المناطق الريفية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (OECD, 2017).

ج) استخدام طرق مختلفة لتحديد المخصصات المالية للمدارس Using Various Methods for School Funding Allocations: هناك العديد من الطرق لتحديد المخصصات المالية للمدارس، أهمها:١) التقدير الإداري Administrative discretion، يستند على التقييم الفردي للموارد التي تحتاجها كل مدرسة والتكاليف الإضافية التي تأخذ في الاعتبار النفقات التاريخية لحساب التخصيص للسنة التالية، وغالبًا ما يتم الجمع بين هذين النهجين، وعادة ما يتم

استخدامهما في الأنظمة غير المركزية. ٢) المناقصات Bidding and bargaining، وتتضمن اشتراك المدارس في المسابقات المفتوحة للحصول على تمويل إضافي يقدمه برنامج معين أو توضيح قضية ما للحصول على موارد إضافية، ٣) تمويل الصيغة Formula funding، ويتضمن استخدام معايير موضوعية مع قاعدة مطبقة بشكل شامل لتحديد مقدار الموارد التي يحق لكل مدرسة الحصول عليها (OECD, 2017)، فمع اختلاف تكلفة تعليم الطلاب بالمعايير المشتركة في المناطق التعليمية المختلفة (أي الإنفاق المطلوب لتحقيق مجموعة النتائج المستهدفة outcome goals، أو ما يعرف إجرائيا بالأهداف المشتركة في تقييمات الدولة أو معدلات التخرج)، والتي تتأثر بما يعرف بعوامل التكلفة Cost factors التي تؤثر على الإنفاق المطلوب لتحقيق الأهداف المعلنة لعل أهمها حاجات الطلاب Student Needs: وتقع ضمن نوعين من العوامل التي تؤثر على تكاليف التعليم، هي (Kolbe, Atchison, Kearns, & Levin, 2020):

- عوامل فردية للطلاب Individual Student Factors: وتعني الحاجات التعليمية الفردية التي تتطلبها فئات من الطلاب لهم خصائص فردية محددة (كالطلاب المعاقين Students with Disabilities [SWDs]، والمهاجرين متعلمي اللغة الوطنية للدولة والمحرومين اقتصاديًا Economically Disadvantaged Students) من برامج أو خدمات أو تدخلات متخصصة لتحقيق نتائج مشتركة، وتتطلب موارد إضافية للتنفيذ، والتي تأتي بتكلفة أعلى للمنطقة التعليمية.
- الخصائص الجماعية Collective Characteristics: التي يشترك فيها أبناء منطقة تعليمية ما، كالحرمان الاقتصادي، بحيث تتطلب تدخلاً على مستوى المدرسة لتحقيق نتائج مشتركة، وقد لا يكون لدى طلاب هذه الفئة حاجة تعليمية محددة يجب معالجتها، ولكن قد يتطلب الأمر سياسات عامة كالفصول الأصغر حجمًا، وبرامج الطفولة المبكرة وخدمات أخرى للحصول على فرصة منصفة لتحقيق الأهداف المشتركة، وهي تدخلات تؤدي على مستوى المدرسة والمنطقة

التعليمية ذات التركيزات العالية من حاجات الطلبة إلى زيادة التكلفة، كما قد يؤثر أيضًا هيكل المنطقة التعليمية وتنظيمها وموقعها – لا سيما حجم مجتمعاتها وكثافته السكانية– على التكاليف، وهي فروق في التكلفة تعزى لحد كبير إلى اختلافات نسب التوظيف الأساسية، واختلاف تكاليف النقل إلى المدرسة، واختلاف الموارد التعليمية المطلوبة عبر الصفوف، فقد يحتاج الطلاب الأصغر سنًا إلى فصول أصغر حجمًا، وقد تقدم المدارس الثانوية دورات متخصصة وأنشطة خارج المنهج (كألعاب القوى أو الجري) تتطلب موارد إضافية، كما قد تقدر قيمة الخدمات التعليمية في المناطق المختلفة داخل نفس الدولة بأسعار مختلفة، وخاصة أجور المعلمين والموظفين الآخرين، وهي تشكل معظم الميزانية.

وحيث تُظهر العديد من الدول التزامًا ماليًّا لدعم الطلاب المعرضين لضعف الأداء، يجب أن يقترن التركيز على المدخلات الإضافية باهتمام كافٍ لرصد نتائج مجموعات الطلاب المختلفة، لذلك يجب على الدول أن تضع أهدافًا واضحة للإنصاف المنظومي، ومؤشرات لرصد تحقيقها، وتصنيف البيانات الرئيسة حول نتائج التعلم بشكل كافٍ لمجموعات الطلاب المختلفة لتسهيل تحليل التحديات التي يواجهونها، بماقد يساعد أيضًا في تسهيل تعلم الأقران بين المدارس ذات التحديات المتشابهة ومعين الطلاب المتماثل، ويعد إجراء دراسات حول استخدام الموارد لتحقيق الإنصاف خيارًا آخر، وفي حالة وجود العديد من البرامج التي تخدم أهدافًا متشابهة، من المهم إجراء تقييم شامل، وتجنب أوجه القصور بالمراقبة المنتظمة، وتبادل البيانات، والتنسيق، والدمج المحتمل للبرامج (OECD, 2017).

ومع أهمية السياسات التي تحقق الإنصاف، تظهر المؤشرات أن معالجة هذه التحديات مسعىً صعبًا في أي دولة، ولا يمكن أن تأتي التحسينات عبر نظام تعليمي بأكمله إلا بدعم سياسي قوي ومتسق، كما يتطلب أيضًا تصميم السياسة وتنفيذها بما يتماشى مع هياكل الحوكمة، ومع ذلك، فإن الاستثمار في الإنصاف في التعليم له عوائد عالية.

ب. العوامل التعليمية:

ترتبط جودة القيادة والمعلمين والموارد التعليمية الأخرى في المدرسة بفاعلية تعليمية عالية، وبنتائج إيجابية للطلاب، ومع ذلك لا تعد مهمة مقارنةً بدور الخلفية الاجتماعية والاقتصادية،

فالطلاب الذين يتمتعون بخلفية اجتماعية واقتصادية مرتفعة يميلون إلى الوصول إلى المزيد الموارد التعليمية، ومع أخذ ذلك في الاعتبار، لا يزال هناك ارتباط إيجابي كبير بين العديد من الموارد المدرسية (كوقت التعلم والأنشطة المدرسية) وأداء الطلاب (OECD, 2007)، وعلى ذلك، ينبغي أن تستهدف الموارد المدرسية المناطق الأكثر احتياجًا، وأن يتمتع تحديد الأولويات والاختيار للمناطق والمدارس بالشفافية وتستند إلى خرائط مدرسية مع التحقق الميداني، بما يقلل من أي نوع من التدخلات غير المبررة، ولذلك يجب أن تتسم استراتيجية الإمداد بالموضوعية والتدرج، وتعتمد على معايير واضحة لاختيار المناطق والمدارس (كالبعد، وصعوبة الوصول، والصراعات) التي تتطلب اهتمامًا خاصًا، وتحديد دور المسؤولين والمديرين والمجتمعات المحلية في عمليات التخطيط وتقييم الاحتياجات؛ وتحديد الأولويات (Roger, Das, & Kalra, 2011).

تتناول الدراسة بالتحليل بعضًا من أهم العوامل التعليمية، والتي التي تم تصنيفها في مجموعتين: الأولى العوامل البشرية، والثانية العوامل غير البشرية، وتفصيلها فيما يأتي:

١) العوامل البشرية:

تشير الأدلة إلى أهمية نشر الموارد البشرية بشكل فعال في تحسين أداء النظم التعليمية، وقد لوحظ على المدارس الأكثر فاعليةاستثمارها الكثير من الجهد للوصول إلى هياكل صحيحة تضمن توظيف المناسبين، ونشرهالموظفي الدعم بشكل مناسب وفعال، حيث تعد الطريقة التي يتم بها ذلك محددة لتطوير فاعلية المدارس (UK Department for Education, 2013)، وفيما يأتي تفصيل لأهم تلك الموارد، وهي الحوكمة والقيادة المدرسية، والمعلمون (شكل ١٧).

أ) الحوكمة والقيادة المدرسية:

تشير (UK Department for Education, 2013) إلى أهمية وجود حوكمة وفريق قيادة قويان، على استعداد لمواجهة التحديات التي تواجه المدارس بشأن استخدامها للقوى العاملة والموارد المالية، كما يعد توافر معلومات القياس والجوانب الأخرى عاملًا حيويا في تشجيع زيادة كفاءة المدرسة بأكملها، وأكدت (OECD, 2010)

شكل 17: العوامل البشرية ذات العلاقة بالفاعلية في الدراسة

إعداد الدراسة

على أن للقيادة المدرسية والمشاركة الاجتماعية على وجه الخصوص دورًا مهمًّا بشكل بارز في تحسين فاعلية المدرسة وأداء الطلاب، بطريقين: مباشر عبر المناخ المدرسي الذي توفره، وغير مباشر من خلال تحديد الأهداف، ووضع التوقعات العالية، وتنظيم الفصول الدراسية، وتخصيص الموارد، وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية ومنظمة، والتواصل مع موظفي المدرسة، وأولياء الأمور، ومجموعات المجتمع.

شكل 18: إطار القرن الحادي والعشرين لمدير المدرسة
2014 The 21st Century Principal,

ويمكن ضمان دور إيجابي للقيادة المدرسية ببناء إطار لمعايير القيادة والإدارة المدرسيتين يرتكز على تحسين نتائج المدرسة، وإضفاء المهنية على تدريب القيادة المدرسية واختيارها وتوظيفها على معايير القيادة leadership standards، والقيادة التعليمية Instructional Leadership والقدرة التدريسية Teaching Capacity، وتشجيع المدارس على العمل في شراكات، وتعزيز استقلاليتها School Autonomy وتشجيع الابتكار، والحد من عدم المساواة في تمويلها، وتعزيز مرونة برامجها وقابليتها للتكيف مع الاحتياجات المدرسية، وتعزيز المشاركة المجتمعية بإعطاء المدرسة ومجالسها مسؤوليات أكبر (OECD, 2010)، وقد أشار إطار القرن الحادي والعشرين لمدير المدرسة (شكل ١٨) (٢٠١٤ The 21st Century Principal,) إلى أهمية تميز القيادة المدرسية بخصائص أربعة أساسية بما يسهم في فاعلية النظم التعليمية، هي: أن تكون صاحبة رؤيةVisionary Leadership وتتبنى التزامًا مشتركًا بالتميز وتحقيق أداء طلابي عالي، وتكون تعليمية Instructional Leadership تضمن بيئة مدرسية تتمحور حول الطالب، وتوفر خبرات تعليمية مبتكرة للجميع لإعدادهم للنجاح في الحياة، وتمكن جميع العاملين وأولياء الأمور والطلاب من استخدام البيانات بشكل تعاوني لدعم النمو الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي لكل طالب، وتكون تنظيمية Organizational Leadership ببناء ثقافة

ريادة الأعمال وقيادتها ودعمها، بما يعزز تشاركية المدرسة والمجتمع في التغلب على عوائق نجاح الطلاب وتعظيم موارده، وتكون تعاونية Collaborative Leadership تعزز مشاركة العاملين وأولياء الأمور والطلاب، والتواصل معهم ودعمهم، وبناء الشراكات المجتمعية والقيادة المشتركة لنجاح الطلاب.

وفيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين المستويات التنظيمية للنظم التعليمية، أشار (Scheerens, 2015) إلى أهمية تحديد طبيعة تحكم مستويات النظم التعليمية العليا في الدنيا باعتبارها نظمًا فرعية بعضها من بعض، وتحديد أولويات المستويات التعليمة ذات التأثير الأكبر على فاعلية النظام ككل، مقابل استقلال المستويات الأدنى في تحديد مدى فاعليتها، وقدم لذلك نموذجًا متكاملًا متعدد المستويات للتعليم لنظام هرمي مترابط بشكل فضفاض تتأسس علاقاته على مفاهيم التحكم Control والتسهيل Facilitation والمنع Buffering من المستوى الأعلى إلى عمليات المستوى الأدنى، وهو ما يرتبط بأثرين اثنين، هما: اتساق العمليات الأساسية للمستوى الأدنى مع سياقها، والتحكم فيها من المستويات الأعلى، وعلى الرغم من ذلك، تتمتع المستويات الأدنى بقدر كبير من السلطة التقديرية بشأن عملياتها الأساسية بالاعتماد على فكرة الاقتران الفضفاض Loosely Coupled بين المستويات الهرمية، والتي يُعبر عنها أحيانًا بمصطلحات أكثر تحديدًا مثل "التبعية Subsidiarity"؛ وكمبدأ يؤكد أهمية تعظيم استقلالية المستوى الأدنى للحد الأقصى الذي يصبح بعده غير مفيد، أي أن ما يمكن تحقيقه بشكل معقول على المستوى الأدنى لا ينبغي تنفيذه بالمستوى الأعلى، وهو ما يتضمن عنصرين أساسيين: الأول الأهمية الكبيرة لتحكم المستوى الأعلى في الأدنى مقابل استقلالية الثاني (الأدنى) على المستويات المختلفة (النظام– المدرسة – الفصل)، فعلى مستوى النظام، يتعلق الأمر بما يُعرف باللامركزية الوظيفية Functional Decentralization، فالمركزية في بعض المجالات الوظيفية (كالمناهج الدراسية) واللامركزية في مجالات أخرى (كالإدارة المالية) تعمل بشكل أفضل، وعلى مستوى المدرسة، يتعلق الأمر بدرجة تشاركية اتخاذ القرار Participative Decision Making، أو توزيعية القيادة Distributed Leadership"، وعلى مستوى الفصل الدراسي، يتعلق الأمر بالتوازن بين الأساليب التعليمية شديدة التنظيم Strongly Structured Didactic Approaches، مقابل المزيد من أساليب التعليم

والتعلم المفتوحة والمعتمدة على التعلم الذاتي، والثاني هو الظروف البيئية أو المنظومية Ecological Conditions باعتبارها فئة منفصلة تؤثر على الأداء التعليمي، حيث يتم تحديد مجموعة التأثيرات التي يمكن التحكم فيها بشكل جزئي، مقابل المتغيرات المرنة الأكثر مباشرة، كالمناخ المدرسي، ويؤكد الاعتراف بهذا النوع من الظروف السياقية على جزئية Partiality السيطرة المباشرة في التعليم، مع تركيز الانتباه على مسار مختلف نوعيًّا من تدابير الرقابة بما يتفق مع فكرة الارتباط الفضفاض بين المستويات الهرمية، وهي تحديدًا التدابير المتعلقة بالاختيار Selection والقبول Admission والتجميع Grouping والمطابقة Matching بين المعلمين والمجموعات الفرعية من الطلاب، وكذلك على الجوانب الثقافية المرتبطة بتركيبة الطلاب والمعلمين حيث إن التفاعل بين متوسط الحالة الاجتماعية والاقتصادية Socioeconomic Status (SES) وظروف التدريس "الجيدة" أقوى بكثير في بعض البلدان منه في أخرى؛ وهو ما يعني أن أداء الأخيرة أفضل في خلق ظروف منصفة في التعليم (Scheerens, 2015).

وقد أشارت (OECD, 2007) إلى اتساع الاستقلالية المدرسية على مدار العقود الماضية، وانه بصفة عامة، لا يحصل الطلاب في المدارس التي تمارس قدرًا أكبر من الاستقلالية على نتائج أفضل في المتوسط عن تلك التي تتمتع بمستوى أقل منها ضمن الدولة الواحدة، ومع ذلك، يميل الطلاب في الدول التي تكون فيها الاستقلالية أكثر شيوعًا إلى أداء أفضل في تقييم العلوم، بغض النظر عما إذا كانوا هم أنفسهم مسجلين في مدارس مستقلة نسبيًّا أم لا، والأمر صحيح أيضًا بالنسبة لجوانب استقلالية المدرسة في صياغة ميزانية المدرسة وتوزيع مخصصاتها، حتى بعد احتساب عوامل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية وعوامل أخرى على مستوى المدرسة والنظام، وهو ما يشير إلى أن الاستقلالية الأكبر لها تأثير عام على مستوى النظام، وربما يكون ناتجًا عن الاستقلال الأكبر لمديري المدارس في الأنظمة التي تسمح لهم بالاستجابة للظروف المحلية، ويمكن تحديد بعض أهم جوانبها في الآتي:

- المناهج: لاحظت (OECD, 2011) وجود علاقة إيجابية –حتى بعد احتساب الدخل القومي– بين عدد المدارس التي تتحمل مسؤولية تحديد وتطوير مناهجها وتقييماتها، وأداء نظامها المدرسي بأكمله، فالأنظمة المدرسية التي تمنح مدارسها سلطة تقديرية أكبر في تقرير سياسات

المناهج، ومحتواها، والكتب المدرسية المستخدمة، وتقييم الطلاب، هي نفسها التي تُظهر درجات قراءة أعلى بشكل عام، وقد لوحظ هذا الارتباط على الرغم من أن مسؤولية تصميم المناهج لا ترتبط دائمًا بالأداء الأفضل للمدرسة الواحدة، وقد أشارت (OECD, 2007) إلى تحديد محتوى المنهج هو مسؤولية مدرسية فقط في معظم مدارس اليابان وبولندا وكوريا، وماكاو والصين وتايلاند، وبنسبة أقل كثيرًا في لوكسمبورغ واليونان وتركيا وتونس وصربيا والجبل الأسود وأوروجواي وكرواتيا والأردن وبلغاريا.

- تعيين المعلمين وتحديد رواتبهم: فيما يتعلق بتعيين المعلمين، أشارت (OECD, 2011) إلى أنه مسؤولية مدرسية حصرية لجميع المدارس تقريبًا في ١٢ دولة من دول OECD، و,بنسبة أقل في كل من سلوفاكيا، ونيوزيلندا، وهولندا، والتشيك، وأيسلندا، والسويد، والولايات المتحدة، والمجر، وليتوانيا والجبل الأسود وماكاو والصين وإستونيا، وبنسبة أقل كثيرًا في تركيا واليونان وإيطاليا والنمسا ورومانيا وتونس والأردن، وليس ضمن مسئولية أي من المدارس في سبع دول، وفيما يتعلق بتحديد رواتب المعلمين، أشارت (OECD, 2007) إلى أن مديري المدارس لا يملكون في معظم دول OECD، سلطة كبيرة في هذا الجانب.
- تخصيص الموارد: أشارت (OECD, 2007) إلى أن وضع الميزانيات المدرسية مسؤولية مدرسية حصرية في معظم مدارس هولندا ونيوزيلندا والأردن، وماكاو – الصين، وإندونيسيا، وهونغ كونغ – الصين، وبنسبة أقل في بولندا وأذربيجان، وإلى وجود علاقة إيجابية بين الاستقلالية في وضع الميزانية وأداء الطلاب حتى بعد احتساب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، وذلك على مستوى المدرسة، أما على المستوى الوطني، فقد أشارت (OECD, 2011) إلى عدم وجود علاقة واضحة بين الاستقلال المدرسي في تخصيص الموارد والأداء، وفسرت ذلك بأن طريقة توزيع الموارد تميل إلى إفادة المدارس الفردية ولكنها لا تؤثر بالضرورة على الأداء العام للنظام، ومع ذلك، أشارت (OECD, 2007) إلى العلاقة بين أداء المدارس الفردية ومستوى استقلاليتها في تخصيص الموارد إيجابية في دول وسلبية في أخرى، فعلى سبيل المثال، تحقق

مدارس تشيلي واليونان وكوريا وبيرو التي تتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية في تخصيص الموارد درجات أعلى في القراءة، بينما لا تفعل ذلك المدارس التي تتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية في هذا المجال كسويسرا وكولومبيا وكرواتيا وقيرغيزستان وتايلاند.

وفي المقابل، أدى السعي وراء الفاعلية الأكبر للمدارس إلى إنشاء أنظمة أقوى وأكثر وضوحًا للمساءلة عن الأداء التعليمي، ولكنها تختلف عبر دول OECD، من حيث النوع والقوة ومن بين أهم الممارسات: تتبع بيانات الأداء من قبل سلطة إدارية أعلى، واستخدامها في تقييم أداء المعلمين والمديرين، ولاتخاذ قرارات بشأن تخصيص الموارد التعليمية، ولا تزال هناك آراء متباينة حول كيفية استخدام نتائج التقييم، حيث يراها البعض في المقام الأول أدوات للكشف عن فضلى الممارسات وتحديد المشاكل المشتركة لتشجيع المعلمين والمدارس على تحسين وتطوير بيئات تعلم أكثر دعمًا وإنتاجية، ويوسع آخرون غرضهم لدعم إمكانية التنافس على الخدمات العامة أو آليات السوق في تخصيص الموارد، على سبيل المثال من خلال إتاحة نتائج مقارنة للمدارس للجمهور لتسهيل اختيار الوالدين (OECD, 2007).

وقد أشارت (OECD, 2007) إلى أن توفير معلومات التقييم للآباء مطبق في دول OECD، ولكن باختلاف في النطاق والمدى والكيفية أو العلنية، ففي العديد منها، يتم الإبلاغ عن بيانات أداء الطلاب إلى أولياء الأمور بشكل أكثر شيوعًا بالنسبة للمعايير الوطنية مقارنةً بالطلاب الآخرين في المدرسة الواحدة، بينما أبلغت الأغلبية منها عن بيانات بالنسبة للمعايير الوطنية أو الإقليمية، كما أبلغت أخرى –أقل شيوعًا – بمعلومات عن أداء الطلاب في مدرستهم مقارنة بالطلاب في المدارس الأخرى، وأشارت إلى وجود اختلافات كبيرة في درجات الطلاب في الدول التي أجريت فيها اختبارات خارجية قائمة على المعايير ونشرت المدارس نتائجها علنًا، ومع ذلك لا يزال يوجد ارتباط إيجابي كبير بين أداء المدارس وإعلانها لبيانات إنجازها.

كما أشارت نتائج PISA 2006 إلى ميل بعض البلدان مؤخرًا إلى توسيع نطاق اختيار المدرسة، لا سيما في التعليم الثانوي، وأظهرت أن أداء المدارس التي تواجه منافسة على الطلاب داخل دول OECD كان أفضل، وهو ما فُسر بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة الأكثر ملاءمة لطلابها، ومع ذلك، ارتبط وجود عدد أكبر من المدارس التي تتنافس

على الطلاب بنتائج أفضل، كما أفاد أن لدور أولياء الأمور في الضغط على المدارس لوضع معايير أكاديمية عالية ومتابعتهم لأطفالهم في المدارس وحصولهم على معلومات منتظمة ومفيدة عن تقدمهم تأثير مهم في تحسين النتائج، وتشير النتائج إلى أنه من بين العوامل المدرسية التي ارتبطت بالأداء فقط قبل أخذ الخلفية الاجتماعية والاقتصادية في الاعتبار: وجود مدرسة أخرى أو أكثر في المنطقة تتنافس على الطلاب، حيث سجل الطلاب في المدارس المتنافسة مع المدارس الأخرى ٦.٠ نقاط أعلى مقارنة بالطلاب في المدارس التي لا تتنافس مع أخرى (OECD, 2007).

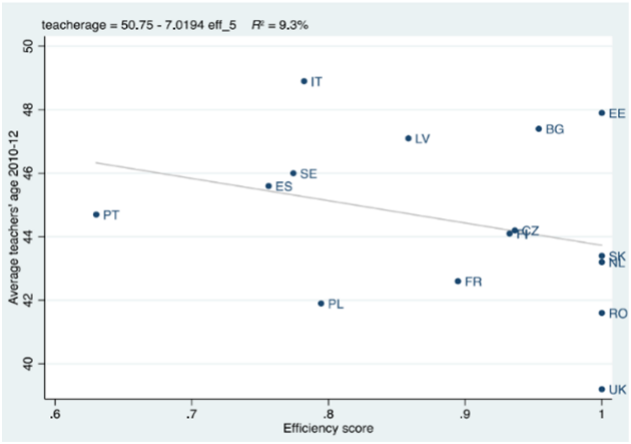
وأشارت (OECD, 2011) إلى أن استقلالية المدرسة في تخصيص الموارد تميل إلى الارتباط بالأداء الجيد في أنظمة التعليم التي تنشر معظم مدارسها بيانات الإنجاز علنًا، وهو ما يشير إلى أن مزيجًا من العديد من سياسات الاستقلالية والمساءلة، وليست مجرد سياسة فردية منعزلة، ترتبط بتحقيق نتائج أفضل للطلاب، والمحصلة النهائية هي أن: الاستقلالية والمساءلة يسيران يدًا بيد: فتميل الاستقلالية الأكبر في القرارات المتعلقة بالمناهج والتقييمات وتخصيص الموارد إلى الارتباط بأداء أفضل للطلاب، لا سيما عندما تعمل المدارس ضمن ثقافة المساءلة.

ب) المعلمون:

أشارت (Schleicher, 2018 Sammons & Bakkum, 2011, UK Department for Education, 2013, Béteille, Evans, 2021) إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات المعلمين (مع إمكانية تجاوز أداء الطلاب لجودة معلميهم ومهاراتهم) وأداء الطلاب، وأن التأثير الأكبر في تحقيق فاعلية المدرسة هو للمعلمين، وأن لمهارات المعلمين تأثيرًا كبيرًا وإيجابيًّا على نتائج الطلاب، وأن أكثر التدخلات فاعلية لتحسين تعلم الطلاب تعتمد على المعلمين، وأن مراجعة التدخلات عبر البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل تبين أن التدخلات التي يقودها المعلم أدت إلى رفع درجات الطلاب في اللغة بانحراف معياري قدره ٠.٢٣ ودرجات الرياضيات قدره ٠.١٤، وهو مايعادل نحو ٩ و٦ أشهر من التعلم على الترتيب، وفي المقابل، أدت المراقبة المجتمعية، والحملات الإعلامية لزيادة المساءلة، إلى رفع درجات اللغة بانحراف معياري أقل، وأدت برامج التعلم بمساعدة الكمبيوتر إلى ارتفاع أقل كثيرًا.

ومن الشائع الدفاع عن الفصول الأصغر عددًا من الطلاب، ولكن لا يوجد دليل دولي مقارن يظهر أن تقليل حجم الفصل هو أفضل وسيلة لتحسين النتائج، وبدلاً من ذلك، تميل أنظمة التعليم الأعلى أداءً في PISA إلى إعطاء الأولوية لجودة المعلمين على حجم الفصول الدراسية؛ فعندما يتعين عليها الاختيار بين فصول أصغر والاستثمار في معلميهم، فإنهم يذهبون إلى الثاني، والواقع إن حجم الفصل الأصغر قد يفتح فرصًا لممارسة تعليمية أكثر فاعلية، فهو، عند تثبيت كل العوامل الأخرى، يؤدي إلى نتائج أفضل، لكن تزويد المعلمين بفرص للقيام بأشياء أخرى غير التدريس، أو زيادة وقت تعلم الطلاب، هو الأجدى، وعلى الرغم من ذلك، تستمر العديد من الدول في جعل الفصول الأصغر عددًا أولوية، كما يفضل المعلمون وأولياء الأمور وصانعو السياسات ذلك حيث يرونها مفتاحًا لتعليم أفضل وأكثر تخصيصًا Personalisation (Schleicher, 2018).

وقد أشار (Amaewhule, & Innocent. 2018) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مقارنة العمر الزمني للمعلم بالتحصيل الأكاديمي لطلابه (شكل ١٩)، وأرجعته إلى أن المعلم الأكبر سنًّا أقل قدرة وفاعلية، وأكد ذلك أيضًا (Agasisti, Hippe & Munda, 2017) حيث توصلوا لوجود علاقة عكسية بين متوسط عمر المعلمين وكفاءة نظامهم التعليمي، فكلما صغر متوسطه في نظام تعليمي ما، زادت كفاءته، وهو ما فُسر بقدرتهم الأعلى على استخدام الموارد المتاحة بشكل أفضل، وتقبل الدراسة ذلك بمحددات، وهي أن ذلك في غياب عوامل أخرى مثل التنمية المهنية المستدامة والخبرات المتراكمة التي تعني بالضرورة تقدم مستوى الأداء مع تقدم العمر.



شكل 19:العلاقة بين عمر المعلم والكفاءة

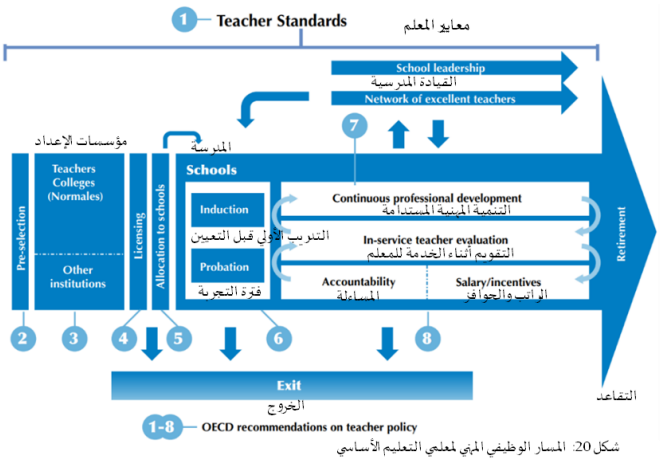
Amaewhule, & Innocent. 2018

وقد أكدت (OECD, 2018) ضرورة تبني سياسات داعمة للمعلمين، والتفكير بجدية في جعل التدريس اختيارًا مهنيًّا أكثر جاذبية على الصعيدين الفكري والمالي، وزيادة الاستثمار في تطوير المعلمين وظروف عملهم لتكون تنافسية، وإلا فإنها ستقع في دوامة هابطة تبدأ بانخفاض معايير الالتحاق بمهنة التدريس، ثم انخفاض شعورهم بالفخر، ثم تبنيهم أساليب التدريس الجامد Prescriptive Teaching، غير الخلاق، وهو ما قد يتسبب في دفع الأكثر موهبة منهم للخروج من المهنة، ما يعني بدوره موارد تعليمية أقل جودة، بما يؤثر على فاعلية النظام التعليمي ككل.

وأشارت (OECD, 2018) إلى أن ضعف الأداء المدرسي للعديد من الدول كثيرًا ما يُبرر بأن معلميها لم يكونوا ضمن أفضل الطلاب أو أنبههم، في مقابل الدول عالية الأداء التي تختار معلميها من بين الثلث الأعلى من خريجي التعليم العالي، وهو ماقد يبدو وجيهاً، باعتبار أن جودة النظام التعليمي لا يمكنها أن تتجاوز جودة معلميه (في الغالب)، ومع صحة حجتهم المتعلقة بممارسات الدول الأعلى أداءً، فهي بالفعل تختار معلميها بعناية، ومع صعوبة تأكيد أنهم الأعلى مهارة، لصعوبة الحصول على أدلة مقارنة حولها، ومع ذلك تشير البيانات إلى غياب دولة واحدة يكون معلموها ضمن الثلث الأعلى من البالغين الحاصلين على شهادة جامعية على أساس متوسط قدراتهم في الحساب والقراءة؛ وفي المقابل أيضًا غياب دولة واحدة يكونون فيها بين الثلث الأدنى في تلك الفئة، وإنما تتشابه مهارات المعلمين بمعظم الدول مع مهارات الحاصلين على شهادة جامعية بشكل عام، ومع ذلك هناك استثناءات قليلة، ولكن الغالب هو ميل المعلمين في كل دولة إلى الحصول على درجات مشابهة لخريجي الجامعات في مسح مهارات البالغين، وبناء على ذلك ومع اختلاف مهارات الخريجين عبر الدول، تختلف مهارات المعلمين أيضًا، ولكن في بعض البلدان، كإستونيا وكوريا الجنوبية، تعد كفاءة المعلمين في الحساب متوسطة، ولكن طلابها الأفضل أداءً في اختبار الرياضيات PISA، حيث يحصل الطلاب على درجات أعلى مما هو متوقع في معظم البلدان عالية الأداء، بناءً على متوسط معرفة ومهارات المعلمين في تلك البلدان، وهو ما يشير إلى عوامل أخرى، إضافة إلى مهارات المعلمين، تؤثر على الأداءالعالي للطلاب

ومع ذلك، يمكن تطوير مهارات المعلمين، ويمكن لنموذج المسار الوظيفي المهني لمعلمي التعليم الأساسي Professional Career Path for Teachers of Basic Education (شكل

٢٠) الإسهام في ذلك، من خلال:بناء وتنفيذ مجموعة متماسكة ومتسقة من معايير المعلمين، وجذب أفضل المرشحين للالتحاق بالمهنة، وبناء نظام اعتماد Accreditation System موثوق لجميع مؤسسات الإعداد الأولي Initial Teacher Preparation (ITP)؛ ووضع معايير محددة للمعلمين، وآليات قوية لضمان الجودة، ومراجعة عمليات تقييم ملاءمة المعلمين المرشحين والمعلمين أثناء الخدمة للعمل (تراخيص المعلمين Teacher Licensing) وتحسينها وتوسيعها، وفتح جميع وظائف التدريس تدريجيًا للمنافسة، ومراجعة عملية التعيين الأولي لوظائف التدريس للسماح بمزيد من خيارات الاختيار Selection Choice لكل من المرشحين والمدارس، وتحديد فترة اختبار للمعلمين المبتدئين مع التوجيه والدعم المكثفين، يليها تقييم الأداء قبل التعيين الدائم، وإنشاء كادر من المعلمين الموجهين Mentor Teachers المتميزين لتقديم هذا الدعم، وبناء نظام أكثر ملاءمة للتطوير المهني يجمع بين خيارات التنمية بالمدرسة School–Based Development Options ونظام الدورات الخارجية، وتطوير وتنفيذ نظام تقييم صارم لعملهم (OECD, 2010).



شكل 20: المسار الوظيفي المهني لمعلمي التعليم الأساسي
OECD, 2010

٢) العوامل غير البشرية:

وتتناولها الدراسة من خلال الكفاءة المالية في علاقتها بالفاعلية والجودة، ورواتب المعلمين، والوقت، والمرافق التعليمية (شكل ٢١)، وتفصيلها فيما يأتي.

شكل 21:الموارد البشرية ذات العلاقة بالفاعلية في الدراسة
إعداد الدراسة

أ) الكفاءة المالية والجودة Efficiency & Quality:

الكفاءة Efficiency مؤشر يحدد نسبة التأثيرات والنتائج للجهود المبذولة، فكفاءة النفقات العامة على سبيل المثال تشير إلى العلاقة بين الآثار الاقتصادية والاجتماعية الناتجة عن تنفيذ البرنامج والجهود المبذولة لتمويله (Mihaiu, Opreana, & Cristescu, 2010)، ويكون النظام التعليمي أكثر كفاءة إذا ما كانت تكلفة مخرجاته outputs cost للوحدة الواحدة من المدخلات أقل مقارنة بها في نظام آخر(Hamid, MaeenuddinShaariAbd, &Ghayasuddin, Annuar Md Nassir, 2021)، وتتحقق الكفاءة إذا كانت النتائج جيدة مقابل كمية الموارد، أو إذا تم تحقيقها لهدف معين، بأقل كلفة ممكنة (Grin, Francois. 2001)، وتشير إلى "تحقيق النظام للمزيد من المخرجات لمجموعة محددة من الموارد، أو مستويات قابلة للمقارنة من المخرجات لعدد أقل من المدخلات" (Brzozowski, & ,Keydar, 2017)، وبالتالي يتعامل تحليلها مع المقارنة بين الكلفة costs والفوائد benefits (Wößmann, & Schütz, 2006)، وفي السياق التعليمي، تشير إلى الاستخدام الكفؤ للموارد efficient use of resources– بالمستوى الأدنى منها– لإنجاز المخرجات التعليمية متمثلة في نتائج الاختبارات أو القيمة المضافة (Portela, Johnes, &Thanassoulis. 2017).

والكفاءة في النظام التعليمي نوعان، داخلية Internal efficiency بتحقيقه أهدافه بأقل تكلفة ممكنة، وخارجية External efficiency تشير إلى "الفوائد الشخصية والاجتماعية المستمدة من الاستثمار في التعليم المدرسي، وتقاس من خلال معدلات العائد الاقتصادي الشخصي والاجتماعي (UNESCO, 2022)، أو بالعائد في الجوانب الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحددة في الأدبيات الاقتصادية التربوية، وترتبط بمساءلته أمام المجتمع (Sadatie, Salimifar , Mashhadi, & Kazem, 2017)، وهو ما يعني مدى وفائه للأهداف الاقتصادية للمجتمع.

وتتميز الكفاءة وفق هذه التعريفات بأنها الاستخدام الكفؤ للموارد المالية أي بالمستوى الأدنى منها، وأنها ترتبط بالفاعلية أي بإنجاز المخرجات التعليمية (كنتائج الاختبار أو القيمة المضافة)، وأنها نسبة المخرجات إلى المدخلات، بربط نتيجة العملية بمدخلاتها، ومقارنة الكلفة

والفوائد، إما بتحقيق المزيد من المخرجات لمجموعة ثابته من الموارد، أو بتحقيق مستويات مقارنة من المخرجات لكمية أقل من المدخلات، وأنها تتحدد خارجيًّا بمدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف الاقتصادية للمجتمع، ومع الاحتفاظ بهذه الخصائص وفقًا لما تناولته التعريفات السابقة، ومع اعتبار أن الغرض الأساسي للنظم التعليمية هو تحقيق الأهداف التعليمية، ومع الأهمية القصوى لتحقيق النظم التعليمية لأهدافها التعليمية، فإن الاستخدام الفعال للموارد غالبًا ما يأتي مرتبطًا بهذا الهدف الرئيس، لذلك غالبًا ما تعني كفاءة النظم التعليمية فاعليتها أيضًا، فلا معنى هنا للأولى دون الثانية المتمثلة في تحقيق الأهداف– على عكس الفاعلية التي يمكن معالجتها مفردة– وهو ما يتطلب الوعي والانتباه عند دراستها، فغالبًا ما يتم تناولهما معًا دون تمييز كافٍ في دراسات الكفاءة، ولذلك، فإنه لغرض الدراسة الحالية، يتم تعريفها بأنها: "الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في النظم التعليمية دون تقتير أو هدر، والإسهام بما يلزم من واجبات ممكنة لتحقيق الأهداف الاقتصادية للمجتمع". وهو تعريف يتميز بالفصل بين الجانبين الفني والمالي لصحة النظام التعليمي، ويقصر الكفاءة على جانب الموارد المالية، وأنها حالة للإنفاق تمتد فوق التقتير ودون الهدر، وأن مدى كفاءة النظام التعليمي الخارجية تتحدد بقدر إسهامه في تحقيق الأهداف الاقتصادية للمجتمع.

وحيث تشير (الكفاءة) إلى نسبة تأثيرات النتائج للجهود المبذولة (المدخلات)، وأنها بمثابة العلاقة بين الآثار الاقتصادية والاجتماعية الناتجة والجهود المبذولة لتنفيذ البرنامج وتمويله، وحيث إن (الفاعلية) تشير إلى نسبة النتيجة المحققة إلى النتيجة المستهدفة (Mihaiu, Opreana, & Cristescu, 2010)، فإنه يمكن القول بتقاطع دائرتيهما، حيث يتعلق كلاهما بالنسبة بين المدخلات والمخرجات، ويفترقان في طبيعة كلٍّ منهما، فالأولى (الفاعلية) نوعية (ترتبط بجودة المخرجات الناتجة، فضلًا على عملياتها)،أي لا علاقة لها بالنفقات إلا فيما يسهم فيها، والثانية كمية تتعلق بالكلفة المالية، إلا فيما يتعلق بقدرتها على تحقيق الأهداف.

وعلى الرغم من أن الفاعلية والكفاءة يشيران إلى أنواع مختلفة من النتائج، إلا أنه يُنظر دائمًا إليهما باعتبارهما مرتبطان، ففي حين أن جميع المؤسسات التعليمية ذات الكفاءة Efficient فعالة Effective أيضًا، لأن الفاعلية Effectiveness شرط مسبق للكفاءة Efficiency، فإن

العكس ليس صحيحًا بالضرورة، فلا يشترط للأنظمة التعليمية الفعالة أن تتمتع بالكفاءة "Efficient"، كما يمكن أن يكون كل نظام تعليمي لا يتمتع بالكفاءة Inefficient غير ذي كفاءة Inefficient بطريقته الخاصة (Mihaiu, Opreana, & Cristescu, 2010, Cornali., 2012)، وهنا، يبدو من المفيد توضيح بمزيد من التفصيل ما يمكن توقعه من تحليل للكفاءة في علاقتها بالفاعلية، فمن المهم فهم أن الكفاءة وحدها لا يمكن أن تكون هدفاً من أهداف السياسة ذات الصلة، فالفاعلية (أي مستوى مخرجات التعليم التي تم تحقيقها) لها نفس القدر من الأهمية إن لم تزد، وبخلاف ذلك، هناك خطر دفع نظام التعليم نحو وضع تعني فيه الكفاءة "الرُخْص" فقط، فمن الواضح أن الكفاءة هدف للسياسات التعليمية فقط إذا ما اقترنت بالفاعلية؛ حيث يمكن لنظامين تعليميين أن يكونا بنفس المستوى من الكفاءة، ولكن بقيم values مختلفة تمامًا لمخرجاتهما، ولذلك تختلف أولوياتها وفقًا للمواقف الأربعة الآتية (جدول ١) (Agasisti, Hippe & Munda, 2017):

جدول1:علاقة الكفاءة بالفاعلية

Agasisti, Hippe & Munda, 2017

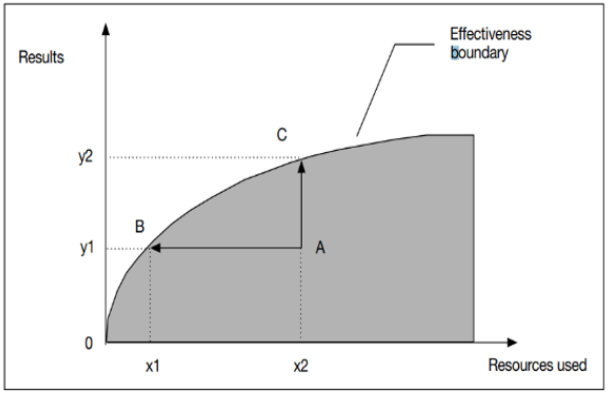
الكفاءة / الفاعلية	يتمتع بالكفاءة Efficient	لا يتمتع بالكفاءة Non-Efficient
فعال effective	1. يحقق الأهداف - ب قدر معقول من الموارد.	2. يحقق الأهداف بموارد أكثر من اللازم ومهدرة.
غير فعال Non-effective	4. لا يحقق الأهداف - والموارد شحيحة وتستخدم بحكمة.	3. لا يحقق الأهدافة مع الكثير من الموارد.

- نظام تعليمي بفاعلية عالية (بمخرجات جيدة، كالنتائج الجيدة في اختبار PISA)، ولكن بكلفة عالية للغاية، بما يعني أن نظمًا تعليمية أخرى تحقق نفس المخرجات بموارد أقل، وهنا يكون المجال واسعًا لتحسين الكفاءة الكلية دون أي تدهور في المخرجات.
- نظام تعليمي بفاعلية عالية (بمخرجات جيدة كالنتائج الجيدة في اختبار PISA)، وبمقدار مناسب من الموارد المستخدمة، وهو الوضع المثالي، وفيه لا ينبغي أن تكون الكفاءة من أولويات السياسة، بل أن يفكر المسئولون في مزيد من التحسينات لمخرجات التعليم من خلال إصلاحات مؤسسية، على سبيل المثال.

- نظام تعليمي بفاعلية رديئة (مخرجات غير جيدة كالنتائج السيئة في اختبار PISA)، مع كلفة مرتفعة للغاية، وهو الوضع الأسوأ، وفيه تكون الفاعلية والكفاءة كلاهما من الأولويات المهمة للسياسة.
- نظام تعليمي بفاعلية رديئة (بمخرجات غير جيدة، كالنتائج السيئة في اختبار PISA) مع نقص حاد في الموارد، وفيه لا تتحقق الكفاءة، وهنا يجب أن تكون الفاعلية (وربما الكفاءة أيضًا) على رأس أولويات السياسة، بينما لا يجب أن تقتصر على الكفاءة، حيث تؤدي السياسات الهادفة إلى الكفاءة فقط حتمًا وبسهولة إلى مزيد من التدهور.

وتقترح الدراسة، فئة خامسة من النظم التعليمية بفاعلية مقبولة، واستخدام حكيم لمواردها الشحيحة، وهي ما لم يُشر لها أعلى، ولكنها يمكن أن تدخل ضمن الفئة الأولى، وهي ممكنة بعد الوقوف على طبيعة قياس الفاعلية، وهو ما يتم تناوله لاحقًا.

وفي هذا الإطار، يوضح المنحنى البياني (شكل ٢٢) طبيعة الكفاءة بالربط بين مستويي التكلفة وجودة النتائج علي نقاط مختلفة: فعلى المستوى الأفقي: يمكن تحقيق المستوى (y1) من النتائج بمستويين من الإنفاق: أعلى (x2) للنقطة A، وأقل (x1) للنقطة B، أي بترشيد الإنفاق في الحالة الثانية، وعلى المستوى الرأسي: يمكن الحصول بالكمية نفسها من الموارد (x2) على مستويين من النتائج: أعلى (y2) للنقطة C، وأدنى(y1) للنقطة A، بينما تمثل المنطقة المظللة أسفل حد الفاعلية المنطقة الممكنة في مقابل المنطقة غير الممكنة أعلى الحد (غير المظللة)، وذلك في ظل حالة معينة من التطوير المعلوماتي والتقني (Grin, Francois. 2001)، بما يعني أن الاستغلال الأمثل للموارد لتحقيق



شكل 22: العلاقة بين النتائج والموارد

Grin. Francois. 2001

أفضل النتائج الممكنة يكون في النقطتين C وB، مقارنة بالنقطة A، وأن منطقة الفاعلية ومستويات نقاطها تتباين وفق مدى تطور البنية التحتية المعلوماتية والتقنية.

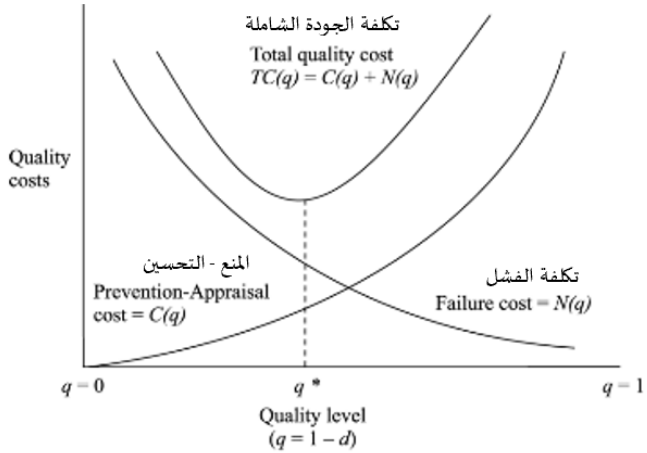
وقد وجدت (Agasisti, Hippe & Munda, 2017) علاقة إحصائية إيجابية للكفاءة بالفاعلية (مخرجات Outputs النظام التعليمي)، ففيما يتعلق بالأداء الطلابي (نتائج الاختبار)، أمكن ملاحظة علاقة إحصائية إيجابية بين درجات الكفاءة ودرجات الاختبار، كما تقيسها اختبارات PISA ويمكن تحديدها في ثلاث مجموعات رئيسة (شكل ٢٣)، هي :

- دول ذات كفاءة عالية وفاعلية عالية: مثل (هولندا NL، وإستونيا EE، والدنمارك DE، وفنلندا FI)، حيث تتمتع بنظم تعليمية ذات كفاءة، ويحصل طلابها على متوسط درجات اختبار عالية أيضًا، وهنا الأمر إيجابي للغاية.
- دول ذات فاعلية منخفضة، وكفاءة عالية: مثل (رومانيا RO، وبلغاريا BG)، بفاعلية Effectiveness منخفضة (درجات الاختبار أقل بكثير من متوسط الاتحاد الأوروبي) أي أن المستوى المطلق للأداء ليس مرضيًا، لكن مع كفاءة Efficiency عالية جدًا)، وهو ما يفسر بأن النظام التعليمي يحقق أقصى استفادة من الموارد المتاحة، ويعني أيضًا أن الدرجات المنخفضة تحددها عوامل أخرى غير الكفاءة المطلقة في استخدام الموارد، وأن الكفاءة فيها تمثل الحالة التي تكون فيها كمية المدخلات المخصصة للأنشطة التعليمية منخفضة للغاية، وأن محصلة المخرجات Output ذات كفاءة Efficient، وهو ما يشير لضرورة زيادة الاستثمار لزيادة مستوى الفاعلية من المستوى المنخفض الملاحَظ.
- أنظمة تعليمية ذات فاعلية عالية، وكفاءة منخفضة جدًا: مثل دول (بولندا BG، وبلجيكا BE، وإستونيا AT) وفيها يحصل الطلاب على درجات اختبار عالية جدًا (فاعلية عالية)، ولكن أنظمتها التعليمية على غير كفاءة inefficient نسبيًا عند مقارنتها بالأخريات، وهو ما يعني إمكانية الحصول على نفس الدرجات العالية بموارد أقل.

- هناك دول تتشابه في درجات الكفاءة، وتختلف في مستوى الفاعلية (درجات الاختبار مختلفة) (المجر HU، وإيطاليا IT، وبولنداPL)، وأخرى تتشابه في الفاعلية (درجات اختبار متماثلة) وتختلف في الكفاءة (ليتوانياLT، والسويد SE، وسلوفكيا SK).

وفي إطار تحسين الفاعلية أي جودة النتائج، يشير نموذج المنع–التحسين –الفشل Prevention–Appraisal–Failure (PAF) model، إلى علاقة بين جودة المخرج وتكلفته، حيث يحاول تحقيق المستوى الأمثل للجودة بالمفاضلة بين تكلفة الوقاية – التقييم –prevention appraisal (حالة المطابقة conformance) والفشل failure (حالة عدم المطابقة –non conformance)، (وتعرف تكلفة المنع Prevention costs بأنها تكلفة إجراءات منع مشاكل الجودة أو تجنبها، بينما تكون تكلفة التحسين Appraisal costs هي تكلفة اكتشاف العيوب في منتجاتها قبل تسليمها للعملاء، أما تكلفة الفشل Failure costs [*N (q)*] فلها نوعان: داخلي : قبل توصيل المنتج إلى العملاء، وخارجي: بعد توصيله)، وتشمل افتراضاته الرئيسة أن تحديد مستوى الجودة يتم من خلال التوافق مع المواصفات، وأنه بزيادة مستوى الجودة، تنخفض تكلفة الفشل (علاقة عكسية) بمعدل متناقص، وبزيادة مستوى الجودة، تزداد تكلفة الوقاية والتقييم (علاقة إيجابية) بمعدل متزايد، وأن التكلفة الإجمالية للجودة هي مجموع تكاليف الوقاية والتقييم والفشل، وأن تحديد مستوى الجودة الأمثل يتم عن طريق تقليل تكلفة الجودة الإجمالية للشركة، فإنه عند تعريف مستوى الجودة quality level (q) بأنه نسبة العناصر غير المعيبة proportion of non–defective items بمنتج ما، ومعدل العيب defect rate (d) بأنه نسبة العناصر المعيبة defective items، ليكون مستوى الجودة (q=1– d)، يلاحظ كما يبين (شكل ٢٤) وجود علاقة إيجابية محدبة بين تكلفة المنع– التحسين prevention–appraisal cost [*C(q)*]، والجودة q، في مقابل علاقة سلبية محدبة بين تكلفة الفشل Failure costs [*N (q)*] التي تتكبدها المؤسسات عندما تنتج سلعًا معيبة، والجودة q)، وعلاقة محدبة بين التكلفة الإجمالية للجودة *TC (q)* (مجموع التكلفتين: المنع– التحسين، والفشل) مع مستوى الجودة (*q*)، وهو ما يشير للآتي (شكل ٢٤) (Kim, & Nakhai. 2008):

- تحقيق وفورات كبيرة في تكاليف الفشل الداخلية والخارجية (N(q للمؤسسة عند مستوى جودة أقل من الأمثل *q عبر القيام باستثمارات صغيرة في أنشطة الوقاية والتحسين غير المكلفة نسبيًا.
- الانخفاض الهامشي في تكلفة الفشل (N(q عند مستوى جودة أقل من الأمثل *q، يكون أكثر من الزيادة الهامشية في تكلفة الوقاية والتحسين C(q).



شكل 24: نموذج المنع-التحسين -الفشل

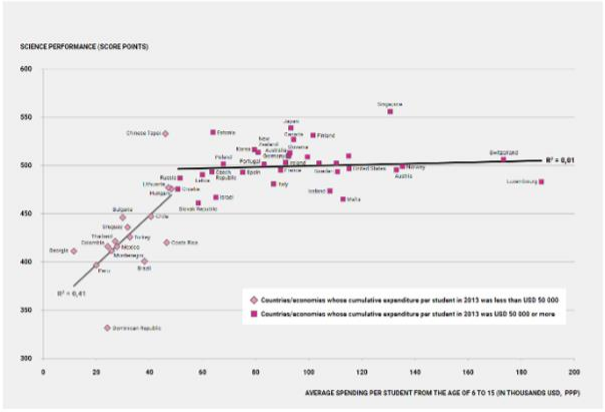
Kim, & Nakhai. 2008

- تضاؤل مكاسب المؤسسة من حالات الفشل المنخفضة [N (q)] مع استمرارها في جهود تحسين الجودة وتكبد تكاليف إضافية للوقاية والتحسين [C(q)]، لذلك، تتوقف جهود تحسين الشركة عن كونها اقتصادية بعد وصول مستوى الجودة فيها إلى المستوى الأمثلq *.
- يتناقض سلوك "كلما زادت الجودة، زادت تكلفتها higher quality–higher cost" مع السعي وراء الجودة الشاملة أو عدم وجود عيوب في فلسفة التحسين المستمر، وهو ما يعني أن المستوى الأعلى من الجودة بعد نقطة المستوى الأمثل لعلاقة التكلفة مع الجودة تكون أكبر بشكل أبطأ، وهو ما يعني زيادة التكلفة بشكل ملحوظ لتحقيق جودة أعلى.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن الاستغلال الأمثل للموارد لتحقيق أفضل النتائج يكون بتحقيق النتائج الأفضل لنفس الحجم من الموارد، أو بالموارد الأقل لنفس النتائج، وأن تطور البنية التحتية المعلوماتية والتقنية للنظام التعليمي يعد بمثابة العامل المحدد لتلك الكفاءة، وأنه يمكن تحقيق مستوى جودة أقل من الأمثل *q باستثمارات صغيرة في أنشطة الوقاية والتحسين، وأن جهود

التحسين تتوقف عن كونها اقتصادية بعد وصول مستوى الجودة فيها إلى المستوى الأمثل *q، وأن الانخفاض الهامشي في تكلفة الفشل N(q) عند مستوى جودة أقل من الأمثل *q يكون أكثر من الزيادة الهامشية في تكلفة الوقاية والتحسين C(q)، لذلك فالتكلفة قبل هذه النقطة تكون اقتصادية، كما وأن مع السعي لتحقيق الجودة الشاملة يكون المستوى الأعلى من الجودة بعد نقطة المستوى الأمثل لعلاقة التكلفة مع الجودة أكبر بشكل أبطأ، ما يعني زيادة التكلفة بشكل ملحوظ لتحقيق جودة أعلى.

واتفاقًا مع ما توصل له نموذج (PAF)، تشير نتائج اختبارات PISA إلى علاقة موجبة قوية بين جودة نتائج التعلم ومستوى الإنفاق لكل طالب (شكل ٢٥)، ومع ذلك فإن الأدلة تشير أيضًا إلى أن إنفاق المزيد من الأموال على التعليم لا يؤدي تلقائيًا إلى تعليم أفضل، حيث لوحظ وجود علاقة إيجابية بين الإنفاق لكل طالب ومتوسط أدائه في دول OECD التي تنفق فوق مستوى ٥٠٠٠٠ دولار أمريكي، والتي تشمل معظم دول OECD، كما لوحظ أن الطلاب البالغين من العمر خمسة عشر عامًا في المجر (التي تنفق ٤٧٠٠٠ دولارٍ أمريكيٍّ لكل طالب يتراوح عمره بين ٦ و ١٥ عامًا)، يؤدون بنفس مستوى طلاب لوكسمبورغ (التي تنفق أكثر من ١٨٧٠٠٠ دولارٍ أمريكيٍّ لنفس الفئة العمرية من الطلاب)، بعد احتساب الاختلافات في تعادل القوة الشرائية differences in purchasing power parities، ومعنى ذلك أنه على الرغم من إنفاق بعض الدول أضعاف ما تنفقه دول أخرى، إلا أن الأولى قد لا



شكل 25: العلاقة بين الإنفاق لكل طالب ومتوسط أدائه

Schleicher, Andreas, 2018

تحصل على أي ميزة، وهو ما يعني أن النجاح لا يقتصر فقط على مقدار الأموال التي يتم إنفاقها، بل بكيفية إنفاقها، أي بكفاءة الإنفاق (Schleicher, 2018).

وبناءً عليه، يمكن القول إن هناك قاعدة عامة هي وجود علاقة موجبة بين الجودة وحجم الإنفاق (تزيد الأولى بزيادة الثاني)، وأنه يمكن لكفاءة الإنفاق أن تزيد من حجم التمويل الإسمي ليصل وظيفةً للمستوى التمويلي الأعلى أضعافًا، وهو ما يزيد من الجودة وفقًا للقاعدة العامة، وإن هناك عتبة من الإنفاق، تكون عندها الجودة أعلى ما يمكن عند مستوى إنفاقي محدد، بحيث تتضاءل بعدها مكاسب الجودة مع حجم الإنفاق، وأن تحقيق المستويات العليا من الجودة بعدها يحتاج مستويات عليا من التمويل مع بطء شديد في نمو العلاقة بينهما، ولكن زيادة جودة التعليم تعد أكثر قيمة وأثرًا من حجم الإنفاق إذا كان متاحًا، وإن عتبة الإنفاق للجودة قد يتحقق مع العديد من مستويات الجودة المأمول فيها، وهو ما يحتاج لعدد من الدراسات المقارنة، بين نظم تعليمية بمستويات مختلفة من الإنفاق، ومستويات متباينة من الأداء التعليمي لكل حجم إنفاقي محدد.

ب) الوقت Time:

تختلف الأنظمة المدرسية بشكل كبير في مقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب في التعلم، خاصة بعد ساعات التعلم المدرسي، حيث يميل المزيد من وقت التعلم لمادة دراسية ما إلى الارتباط بنتائج تعليمية أفضل، ولكن عند مقارنة الدول في هذا الصدد، تنقلب العلاقة رأسًا على عقب، فغالبًا ما يكون أداء الدول ذات الساعات الدراسية ووقت التعلم الأطول أسوأ في PISA، ويمكن تفسير ذلك بأن نتائج التعلم هي دائمًا محصلة كم فرص التعلم ونوعها، وعند الحفاظ على جودة التدريس ثابتة، فإن إضافة المزيد من الوقت سيؤدي إلى نتائج أفضل، وعندما تقوم البلدان بتحسين جودة التدريس، فإنها تميل إلى تحقيق نتائج أفضل دون زيادة وقت تعلم الطلاب، فعلى سبيل المثال: حصل طلاب اليابان وكوريا الجنوبية على درجات متشابهة في العلوم، بالرغم من اختلافهما في عدد ساعات التعلم الأسبوعية، حيث يقضي طلاب اليابان، حوالي ٤١ ساعة في تعلم المواد مجتمعة (٢٨ بالمدرسة و ١٤ بعدها)، بينما يقضي طلاب كوريا الجنوبية ٥٠ ساعة أسبوعيًا (٣٠ ساعة بالمدرسة و٢٠ بعدها)، وبينما يتفق طلاب تونس ومقاطعات الصين الأربع المشاركة في

PISA 2015 في عدد ساعات التعلم الأسبوعي (٥٧ ساعة: ٣٠ بالمدرسة، و٢٧ بعدها)، ومع ذلك اختلفوا في متوسط درجات العلوم، حيث حصلت المقاطعات الصينية على ٥٣١ نقطة مقابل ٣٦٧ لتونس، وهو ما يمكن تفسيره– من بين أشياء أخرى– بجودة النظام التعليمي والاستخدام الفعال لوقت تعلم الطالب وفيما إذا كان يمكن للطلاب التعلم بشكل غير رسمي بعد المدرسة، حيث يرغب معظم الآباء في اكتساب أطفالهم للمعرفة والمهارات الأكاديمية الرصينة بالمدارس، مع توفير الوقت الكافي أيضًا للمشاركة في الأنشطة غير الأكاديمية، كالفنون والرياضة، بما يسهم في تنمية مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية وتعزيز رفاههم، لذلك فالأمر دائمًا مسألة توازن، وهو ما يبدو أن كلاً من فنلندا وألمانيا وسويسرا واليابان وإستونيا والسويد وهولندا ونيوزيلندا وأستراليا وجمهورية التشيك وماكاو (الصين) تجيده. (Schleicher, 2018).

ج) رواتب المعلمين Average Teachers' Salaries:

أظهر تحليل مقارن لإنجازات الطلاب التعليمية مع مستوى رواتب المعلمين في كل من: كندا، والدنمارك، وفرنسا، وألمانيا، واليابان، والنرويج، وكوريا الجنوبية، وإسبانيا وسويسرا، أن لمستوى دخل المعلم تأثيرًا على أداء الطالب، حيث تزداد جاذبية مهنة التدريس بزيادة الدخل وبالتالي تجذب المزيد من المهرة والمتحمسين، وقد أشارت البيانات (الجدول ٢) إلى أن التمويل الحكومي الأعلى للتعليم لا يعني بالضرورة تحسين التعليم والتحصيل أو حتى رواتب أفضل للمعلمين، حيث تستثمر الدنمارك أكثر في التعليم من بين جميع دول المقارنة (٧.٥٪)، لكن طلابها يحققون درجات متوسطة تقريبًا ورواتب معلميها هي من بين أدنى المعدلات، وبينما يحصل المعلمون في اليابان – التي خصصت ٣.٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم – على راتب متوسط مقارنة بدول المقارنة الأخرى، لكن طلابها يحققون نتائج من بين الأفضل، وتستثمر إسرائيل في التعليم أكثر من اليابان،

جدول 2: مخصصات التعليم من الناتج المحلي الإجمالي
Lukas, & Samardzic, 2014

الدولة	GDP (%)
كندا	4.8
الدنمارك	7.5
فرنسا	5.8
ألمانيا	4.5
اليابان	3.6
النرويج	6.1
كوريا الجنوبية	4.9
اسبانيا	4.9
سويسرا	5.5

بينما رواتب معلميها أقل بكثير ونتائج طلابها هي الأقل، أما في البلدان التي تزيد فيها الرواتب عن ٥٠٠٠٠ دولار، تكون المفاجأة الأكبر وهي أن معلمي كندا واليابان الذين حقق طلابهم نتائج استثنائية رواتبهم "منخفضة"، حيث يحقق طلاب كندا نتائج أفضل مقارنة بطلاب ألمانيا وسويسرا اللتان يحصل معلموهما على رواتب أفضل من معلمي كندا (Lukas, & Samardzic, 2014).

وأكد (Agasisti, Hippe & Munda, 2017) صعوبة العثور على ارتباط إحصائي بين متوسط راتب المعلمين ودرجة كفاءة النظام التعليمي، ومع ذلك تجدر الإشارة إلى حالتي الدنمارك DE وفنلندا FI ذواتا العلاقة بالفاعلية، حيث تمثل DE نظامًا تعليميًّا ذا كفاءة، على الرغم من رواتب المعلمين المرتفعة، بعبارة أخرى، يستطيع المعلمون (والمدارس) تحويل المدخلات إلى نتائج أكاديمية بكفاءة –ويمكن تفسير الرواتب الأعلى المدفوعة باعتبارها تعويضًا عن هذه الكفاءة، وينطبق نفس الموقف على فنلندا FI، مع اختلاف المستوى، فعلى الرغم من رواتب المعلمين الأقل إلى حد ما فإن كفاءة النظام التعليمي أقل قليلاً أيضًا(Agasisti, Hippe & Munda, 2017).

وقد أثبتت الأبحاث – كما يذكر (Lukas, & Samardzic, 2014)– أن زيادة رواتب المعلمين بنسبة ١٠٪ تؤدي إلى تحسين إنجازات الطلاب بنسبة ٥–١٠٪، وبصرف النظر عن هذا التأثير الإيجابي، فإن زيادة رواتب المعلمين تؤثر على تقليل عدد الطلاب الذين يتركون المدرسة مبكرًا بنسبة ٣–٦٪، وأن لها تأثيرًا على جذب المزيد من الأفراد الأكفاء في المهنة، حيث تتحسن جودة المعلمين مع زيادة عدد المتقدمين لكليات الإعداد، والتي يتاح لها بشكل أفضل اختيار أفراد أكثر مهارة ونجاحًا وقدرة على تحسين الإنجازات التعليمية بجهودهم وسماتهم الشخصية، وقد دلت الدراسات أن الزيادة المفاجئة في رواتب المعلمين لا تؤدي إلى تحسين متزامن لنتائج الطلاب، حيث تتطلب وقتًا أطول يصبح فيه المعلمون أكثر قدرة على تكريس تطورهم المهني والشخصي، ويمكن أن يستخدم في ذلك الأجر المستند إلى الأداء حيث تعتمد زيادة الرواتب على نجاح الطلاب وتطويرهم المهني، وما إلى ذلك، وتستند حجة هذا الأسلوب (الأجر المستند إلى الأداء) إلى إنصاف المعلمين القائمين بعملهم بشكل جيد، بينما تستند الحجة المضادة إلى أن المعايير التي تستخدم لتقييم نجاح المعلمين ومساهمتهم في الإنجازات الإجمالية للطلاب لا يمكن أن تكون موضوعية، فالمدارس الخاصة في الهند ذات الأجر المستند إلى الأداء تحقق نتائج أفضل من المدارس

الحكومية التي لا تعتمد هذا الأسلوب، وأوضح استطلاع تم إجراؤه باستخدام نتائج اختبارات PISA، أن الإنجازات التعليمية للطلاب تكون أفضل في تلك البلدان التي يعتمد فيها الأجر على الأداء وللأجر القائم على الأداء العديد من الصيغ قد يكون من بينها مكافأة المعلمين كأفراد أو مجموعات أو مدرسة ككل، وتعتمد الصيغة على طبيعة النظام التعليمي المحدد واستراتيجيته المطبقة.

ومع ذلك، تشير (OECD, 2012) إلى عدم وجود علاقة بين متوسط أداء الطالب في بلد ما واستخدام خطط الأجر القائم على الأداء، بعبارة أخرى، تستخدم بعض أنظمة التعليم عالية الأداء الأجور القائمة على الأداء بينما لا يستخدمها البعض الآخر، لكن الصورة تتغير عند الأخذ في الاعتبار مدى جودة رواتب المعلمين بشكل عام مقارنة بالدخل القومي، ففي البلدان ذات رواتب المعلمين المنخفضة نسبيًا (أعلى بأقل من ١٥٪ من الناتج المحلي الإجمالي للفرد)، يميل أداء الطلاب إلى التحسن عندما تكون أنظمة الأجور قائمة على الأداء، وفي البلدان التي يتقاضى فيها المعلمون رواتب جيدة نسبيًا (أعلى بأكثر من ١٥٪ من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي)، فإن العكس هو الصحيح (أي يميل أداء الطلاب إلى عدم التحسن أو الانخفاض عندما تكون أنظمة الأجور قائمة على الأداء)، لذلك بالنسبة للبلدان التي لا تملك الموارد اللازمة لدفع رواتب المعلمين بشكل جيد، فإن الأمر يستحق إلقاء نظرة على تجربة تلك البلدان التي أدخلت خطط الأجور على أساس الأداء.

وقد توصلت (Lukas, & Samardzic, 2014) إلى استنتاج مفاده أن الأموال المستثمرة في التعليم في بعض البلدان لا يتم توزيعها وإنفاقها بطريقة رشيدة، وأن توزيع الأموال بدون استراتيجية تعليمية مخططة ومحددة يصبح مجرد "ضخٍ" للأموال في أنشطة قد لا تؤدي إلى تحسين النتائج، وبما لا يسهم في تحقيق التعليم دوره الأساسي في المجتمع وتحسين الرخاء الاقتصادي للبلاد، وأنه على الرغم من أن الإنجازات التعليمية للطلاب لا ترتبط جزئيًا بحجم دخول المعلمين، فمن الواضح أن للطلاب إنجازات تعليمية ونتائج أفضل بكثير في البلدان التي تزيد فيها رواتب المعلمين بشكل ملحوظ عن ٥٠٠٠٠ دولار (باستثناء الدنمارك وإسبانيا) حيث الرواتب أعلى بقليل فقط عن ٥٠٠٠٠ دولار)، وهو ما يمكن أن يكون بمثابة مؤشر لتأثير دخل المعلم على الإنجازات التعليمية للطلاب، واستنتجت أن هنالك في الغالب العديد من العوامل الأخرى التي تؤثر على

إنجازات الطلاب التعليمية، وأن هناك علاقة وثيقة بين رواتب المعلمين ونجاح الطالب، فهي عامل مهم لا يمكن تجنبه أو إهماله حيث ينعكس على أداء النظام التعليمي ومعلميه، وأنه لا توجد روابط كثيرة بين دخل المعلم ورأي الطلاب حول الشعور بكل من الانتماء إلى المدرسة وإعدادهم لحياة الكبار، ففي إسرائيل، حيث رواتب المعلمين هي الأدنى، أشار ٩٠.٦٪ من الطلاب أنهم يشعرون بالارتياح في المدرسة وراضون عن المناخ المدرسي، بينما بلغت هذه النسبة في كوريا الجنوبية حيث رواتب المعلمين هي الأعلى حوالي ٧٦٪، وكان طلاب فرنسا الأقل رضا عن المناخ المدرسي (٤٧.٤٪)، بينما كان طلاب إسبانيا الأكثر رضا (٩٣.١٪)

د) المرافق:

تشير الأدلة إلى أن العديد من المدارس في العديد من الدول سيئة التصميم والبناء، والمرافق مصممة بشكل غير جيد، ولا يمكن الوصول إليها وغير مواتية بشكل عام للتعليم والتعلم الفعالين، وغالبًا ما لا تكون هذه المشكلات ناتجة عن نقص الموارد ولكن نتيجة لمعايير غير مناسبة، وضعف في الخيال، وفهم ضعيف للروابط بين توفير البنية التحتية وتقديم التعليم، والتصور بأن القيام بالأشياء بشكل مختلف يؤدي إلى زيادة التكاليف، فالتصميم الجيد ليس بالضرورة أكثر تكلفة، حيث يجب مراعاة القيمة الجمالية للمال بالإضافة إلى الحاجة لأن تكون البيئة المدرسية بأكملها أكثر ترحيباً ودعمًا للمعلمين وتشجيعًا للتعلم، لذلك يجب أن تتأسس على عدد من المبادئ التوجيهية مع مراعاة اختلاف الدول فيما بينها، وفيما بين مناطقها، فمن الممكن وضع مبادئ عامة للتصميم الجيد للمدارس تنطبق في كل مكان تقريبًا، فلا ينبغي اعتبار "البيئة المدرسية بأكملها" في الفصول الدراسية فقط؛ حيث يجب أن تستوعب المساحات المتوفرة المهام المطلوبة؛ وينبغي أن تكون متاحة وسهلة الوصول للجميع، ومناسبة من حيث الحجم والجاذبية للمستخدمين، مع ارتباط التصميم ارتباطًا وثيقًا بثقافة المجتمع المحيط والتقاليد المعمارية المحلية؛ وتستجيب للمناخ المحلي والتضاريس وأي مخاطر محتملة، وتتسم بالبساطة والكفاءة المالية والصيانة، كما ينبغي فيما يتعلق بالفصول الدراسية بصفة خاصة، والتي غالبًا ما تعتمد تصميماتها على النهج التقليدي للتدريس: حيث يكون المعلم في المقدمة والطلاب في الصفوف المواجهة، بينما توفر تصميمات الفصول الدراسية المطورة مزيدًا من المرونة، فتدعم المعلم، حيثما كان ممكنًا، في استخدام مناهج مبتكرة

وشاملة للتدريس، بأساليب العمل الجماعي والأنشطة العملية وتلك التي تشمل الفصل بأكمله، وتشمل ميزات التصميم التي يمكن تضمينها بتكلفة قليلة أو بدون تكلفة إضافية أثناء البناء؛ زوايا القراءة بمقاعد مدمجة ومساحة للعرض (هذه طريقة فعالة من حيث التكلفة لتحسين نتائج القراءة أكثر من المكتبات)؛ وأماكن لتخزين الكتب والمواد التعليمية الأخرى، وتوفير لوحات خشبية حول جدران الفصل لعرض العمل وأرضيات تظهر الخرائط أو الأبجدية، وتمثل السبورة عالية الجودة قيمة جيدة جدًا مقابل المال، ويمكن أيضًا وضع السبورات على الجدران خارج الفصول الدراسية لإنشاء مساحات تدريس إضافية للمرحلة الابتدائية على وجه الخصوص (Roger, Das, & Kalra, 2011).

استخلاص:

أمكن الوقوف –من خلال هذا التحليل– على طبيعة الفاعلية التعليمية، باعتبارها قدرة النظم التعليمية على تحقيق أهدافها، والتعرف على بعض النماذج التي تستهدف تحسينها، وجميعها ركز على فاعلية القيادة المرتكزة على التعليم، والقيادة الموزعة، والرؤية الاستراتيجية والثقافة المشتركة، وعلى المعلم باعتباره العنصر الأهم الذي يتنافس الصدارة مع القيادة، والمتعلم الذي ينبغي ارتكاز كل عمليات المدرسة حوله، وما يتطلبه ذلك منه بدور نشط في توجيه تعلمه، وعلى المشاركة المجتمعية النشطة، كما تناولت الدراسة الاتجاهات المختلفة لقياس الفاعلية، وتوصلت لنموذج قياس رشيد يستفيد من اتجاهات قياس الفاعلية المختلفة، ويخلق الدافع الداخلي للتطوير والتحسين وفي الاتجاه الصحيح، كما ويمكن القول إن فاعلية أي نظام تعليمي، تتوقف على عدد من العامل التي يمكن بالوقوف عليها تطوير فاعلية النظام التعليمي، فصنفتها الدراسة في محورين: أولهما العوامل السياقية العامة تمثل عناصر ثقافية كبرى في النظام التعليمي تؤثر على توجهاته وفاعليته، وهي: الثقافة الوطنية ومدى دعمها للتعليم والتعلم، وطبيعة تصور دور الوراثة مقابل العمل الجاد، ونسبة الطلاب المهاجرين فيه، والشمول مقابل تجميع الطلاب المتشابهين حسب تحصيلهم الدراسي، والإنصاف ببعديه الأفقي الجغرافي، والرأسي حسب المرحلة الدراسية، والذي لا يعني التساوي، ولكن الاستجابة الأنسب لاحتياجات الفئة أو المرحلة، وثانيهما العوامل المدرسية، البشرية منها ركزت الدراسة على القيادة والمعلمين، باعتبار مركزيتهما في معايرة الفئات الأخرى)، وغير

البشرية وشملت الحوكمة، والكفاءة المالية في علاقتها بالفاعلية والجودة، ورواتب المعلمين، والمرافق التعليمية.

وقد لاحظت الدراسة، عددًا من العناصر الأساسية التي تناولتها نماذج تحسين فاعلية النظم التعليمية، والممارسات الدولية، حيث حدد (Sammons & Bakkum, 2011) السمات والعمليات المشتركة للنظم التعليمية الأكثر فاعلية، شملت: المعلمين ذوي التوقعات العالية والتوجه نحو الإنجاز؛ والمنهج عالي الجودة؛ وفرص التعلم الكبيرة؛ والمناخ المدرسي الملائم والمنظم والآمن؛ والإمكانات التقييمية الكبيرة بالمدرسة؛ والدرجة العالية من المشاركة الوالدية؛ والمناخ الصفي الملائم، ووقت التعلم عالي الفاعلية من خلال إدارة الفصل الجيدة؛ وتشجيع التعلم المستقل؛ والتمايز في التعليم، أو التعليم المتكيف وفق حاجات المتعلمين، وما أشار له (Singha & Sikdar, 2018) من عوامل ذات علاقة بالفاعلية، منها: التركيز على التعليم والتعلم والتوقعات العالية، والتعزيز الإيجابي، وحقوق الطالب ومسؤوليات، والتعليم الهادف، والشراكة بين البيت والمدرسة، وما أشار له (Eydi, 2015) من أهمية رضا الطالب؛ وتنمية شخصيته، وما أشار له (World Bank, 2019) ضمن نموذج (FISO) من تعديل المهام والمحتوى والممارسة لتلائم احتياجات المتعلم لتسريع تقدمه وضمان وصوله لكامل إمكاناته، وما يتطلبه ذلك من صلة ما يتعلمه باحتياجاته، ومشاركته ومساعدته لتقييم تعلمه وتحمله المسؤولية عن تقدمه بشكل متزايد، و"تمكين الطلاب وتعزيز فخرهم بمدرستهم: من خلال احترامه لصوتهم ومشاركتهم في صنع القرارات التي تؤثر على تعلمهم وشراكتهم في الحياة المدرسية، وبناء ثقافة يعمل فيها المعلمون والمتعلمون معًا، بما يعزز ثقة المتعلمين وإحساسهم بقيمتهم وإتقانهم وكفاءتهم، وما أشار له نظام التمكين الأسكتلندي من "العمل في شراكة تحقق التميز والإنصاف لجميع المتعلمين، واتخاذ القرارات بشكل أقرب ما يكون إلى الذين تؤثر فيهم، وإطلاق إمكانات جميعهم وعلى كافة المستويات لبناء القدرات وتطوير الممارسات، و" تعزيز مشاركتهم في التخطيط لتحسين النتائج، باعتبارهم قادرين بشكل متزايد على اتخاذ قرارات مستنيرة لتحقيق تطلعاتهم، بما لديهم من فهم دقيق لتقدمهم وما يحتاجونه للتحسين، وما أشار إليه (Carey & Trick, 2013) من أن أداء الطلاب في التعلم عبر الإنترنت مكافئ إحصائيًا لنتائج المتعلمين بالمواجهة التقليدية، وأن أداء الطلاب في ظروف التعلم المختلط أفضل بشكل متواضع

من أولئك الذين يتلقونه بالمواجهة فقط، وما فسر به (Schleicher, 2018) تفاوت إنجاز الطلاب في الدول مع ثبات وقت التعلم المدرسي الرسمي فيما إذا كان يمكن للطلاب التعلم بشكل غير رسمي بعد المدرسة، وما أشار له (The Conversation, 2022) بخصوص النموذج النُظمي لدعم التعلم داخل المدرسة وخارجها، حيث يسهم التعلم خارج الأسوار المدرسية في تعزيز فاعلية التعلم داخل المدرسة وخارجها، من خلال اكتساب المتعلمين لكفايات الإبداع والاستكشاف وحل المشكلات، ومتابعة الاهتمامات والتعرف على البيئة الطبيعية والعناية، وبناء على ذلك ارتأت الدراسة تقديم نموذج تعليمي يحقق ذلك وهو التعلم الشخصي، والذي يمكن توسيع نطاقه وزيادة فاعليته من خلال تفاعله مع اتجاه الاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، حيث يعملان معًا لخلق مجتمع تعلم يشمل المدرسة في قلبه، ومن حوله كافة مؤسسات المجتمع، باعتبار التعليم مشروعًا شخصيًّا وعائليًّا ومجتمعيًّا ووطنيًّا، وهو ما سيتم تناوله في المبحث التالي، مع تأكيد أهمية معالجة عوامل تعزيز فاعلية النظم التعليمية التي تم تناولها آنفًا بما يعزز فاعلية النسق المقترح.

المبحث الثالث

التعلم الشخصي

حاولت الدراسة في هذا المبحث الإجابة على السؤال الفرعي الثاني ونصه: "ما الأسس الفكرية للنسق التعليمي الذي يمكنه تحقيق فاعلية أكبر للنظم التعليمية؟، وذلك بتحليل التعلم الشخصي على محاور: المفهوم، والمبادئ، والعمليات، والموارد، وإدارة التغيير نحوه، وذلك فيما يأتي:

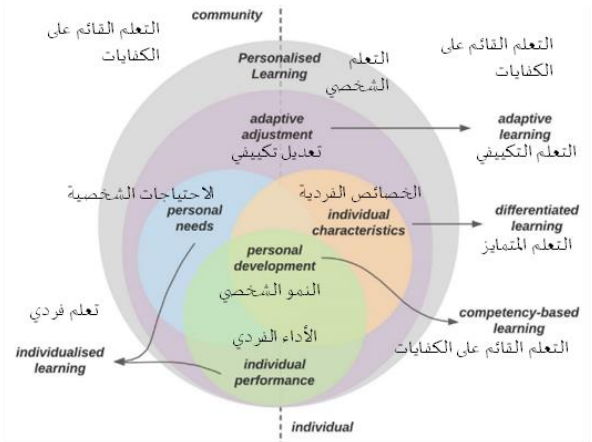
١. المفهوم:

يمكن القول إن عمليتي التعليم والتعلم متلازمتان، وأن الأولى تعني في الغالب التدريس الذي يقوم به المعلم، أما التعلُّم فهو عملية يقوم بها المتعلم، وقد تحدث في مقابل عملية تدريسية أو دونها بالتوجيه الذاتي، وأن المصطلحين إذا ما اجتمعا معًا، افترقا، فلا يعني أحدهما الآخر بالضرورة، وإذا افترقا، "قد" يجتمعان في المعنى، وليس بالضرورة، فقد يحتفظ كل منهما بدلالته الفريدة، ويحدد ذلك التعريف الإجرائي وسياق النص، وحيث يتضمن التعلم الشخصي تعلمًا إما

مقابل عملية تعليمية وتدريسية أو بالتوجيه الذاتي، وحيث إنه يحدث داخل المدرسة وخارجها، فيتم تعريفه في محورين أساسيين: التعلم الشخصي، ومجتمعات التعلم، التي يتم تناولها في مكونين أساسيين: التعلم الرسمي (وهو غالب التعلم المدرسي)، مقابل التعلم غير النظامي وغير الرسمي (يشكلان معًا كل تعلم خلا التعلم الرسمي المعترف به في صورة شهادات رسمية، وبالتالي قد يحدث في المدرسة أو خارجها)، وذلك فيما يأتي:

أ. <u>التعلم الشخصي</u>:

بالرغم من انتشار التعلم الشخصي، إلا أنه لا يوجد فهم مشترك لما يعنيه، فهو مفهوم مدرج ضمن "ممارسات التعلم في القرن الحادي والعشرين 21st century learning practices"، ويمثل جانبًا أساسيًّا منها، وفضلًا عن ذلك، هناك مصطلحات أخرى تلتقي معه في عدد من الأبعاد، لذلك غالبًا ما تكون مربكة ومتداخلة (Cardno, Tolmie & Howse, 2019)، فيشير تفريد التعلم Individualised Learning إلى تعلم الطلاب بسرعتهم ووفقًا لاحتياجاتهم الخاصة، ويشير التعلم المتمايز Differentiated Learning إلى تقديم مناهج تعلم بديلة للمتعلمين بناءً على تفضيلاتهم، ويشير التعلم التكيفي Adaptive Learning إلى حصول المتعلمين على محتوى تعليمي مخصص لاحتياجاتهم وتفضيلاتهم، ويشير التعلم القائم على الكفايات Competency-Based Learning إلى إظهار المتعلمين كفاياتهم أثناء تقدمهم نحو أهداف التعلم المختلفة، وربما اعتُبِرت جميعها أنماطًا Types من التعلم الشخصي (شكل ٢٦) (Apoki & Crisan. 2022)، حيث قد يشير الأول (تفريد التعلم) إلى تعلم المناهج الرسمية، ولكن



شكل 26: العلاقة بين التعلم الشخصي وبعض الأنماط المتداخلة معه
Apoki&, Crisan. 2022

وفق القدرات الذاتية، وقد يشير الثاني والثالث إلى مجرد صيغ مختلفة من المنهج المدرسي، وقد زاد من ذلك ما أكده عدد من الباحثين بأنه مصطلح "يستخدم على نطاق واسع جدًّا لتغطية مجموعة كاملة من الاستراتيجيات والقيم"، حيث دعمت تصورات القيادات التربوية والمعلمين والطلاب عنه بأنه مصطلح مشوش ولا يوجد فهم واحد مشترك وواضح له، ومع ذلك يمكن معالجة هذا الارتباك بالتمييز بين نمطين منه: الضحل Shallow والعميق Deep: الأول (الضحل): ويسمى أيضًا "التخصيص العام/الجماهيري Mass-Customisation"، أو تفريد التعلم Individualisation of Learning، وفيه يقرر المعلم الأنشطة ويخصصها للطالب، ويمكن اعتباره سطحيًا، ويتيح للكبار (أي المعلمين) تكييف المناهج الدراسية للتقييمات المتدرجة للاهتمامات والقدرات، فهو إذًا بقيادة الكبار، والثاني (العميق): ويطلق عليه "الشخصنة العامة/الجماهيرية Mass-Personalisation، حيث يشارك الطالب في القرارات ويشترك في تشكيل تعلمه الشخصي، وبالتالي يعكس اهتماماته وخياراته ومدخلاته، ويتطلب توجيه الطالب النشط Active Direction of the Student (Cardno, Tolmie & Howse, 2019).

وفي إطار الثاني، وهو المقصود بالدراسة، حيث يؤكد (Apoki& , Crisan. 2022) أنه أشملها مفهوماً وأن له بعدين: اجتماعي وشخصي، ويُعرفه (Miliband, 2006) بأنه: "نوع من التعلم يعتمد على المعرفة الحقيقية لنقاط القوة والضعف لدى المتعلمين الفرادى، ويتطلب تطوير كفاية كل منهم وثقته من خلال استراتيجيات التعليم والتعلم التي تعتمد على الاحتياجات الفردية، واختيار المنهج الدراسي ويحترم الطلاب، وهو ما يتطلب مقاربة جذرية لتنظيم المدرسة، ويعني أن المجتمع والمؤسسات المحلية والخدمات الاجتماعية تدعم المدارس لدفع التقدم في الفصل الدراسي"، وهو تعريف يؤكد المسار الفردي للمتعلم وتمكينه من اختيار المنهج الدراسي الخاص به، وهو ما يتطلب إعادة تنظيم المدرسة، مع تشابكها مع المجتمع في تقديم الخدمات التعليمية.

ويعرفه (Nandigam, Tirumala, & Baghaei, 2015) بأنه "تشكيل أنشطة تعلم الطلاب ومحتوى المنهج أو المعرفة لتعكس مدخلات الطلاب واهتماماتهم، ويتطلب فهم الطلاب لكيفية تعلمهم، وامتلاكهم له، ومشاركتهم في تصميم مناهجهم وبيئة تعلمهم، كما يعني أيضًا أن

احتياجات المتعلم واهتماماته وقدراته تحدد وتيرة التعلم"، وهو تعريف يؤكد الدور النشاط والأساسي للطالب مع مشاركة المعنيينفي تعلمهم وتصميمه.

ويُعرف أيضًا بأنه "نوع من التعلم يهدف إلى تسريع تعلم الطلاب من خلال تكييف البيئة التعليمية – ما ومتى وكيف وأين – لتلبية الاحتياجات الفردية لكل منهم ومهاراته واهتماماته، بحيث يمتلكون تعلمهم، مع تطوير روابط شخصية عميقة مع بعضهم البعض ومعلميهم وغيرهم من البالغين، ويتضمن: ملفات تعريف المتعلم Learner Profiles، تضم نقاط قوته واحتياجاته ودوافعه وأهدافه، ومسارات التعلم الشخصية Personal Learning Paths بتوقعات عالية وواضحة وتتكيف لهم بناءً على تقدمهم ودوافعهم وأهدافهم التعلمية الفردية، والتقدم القائم على الكفاية Competency–Based Progression حيث يتقدم وفقها الطلاب ويكتسبون الأرصدة Credits بمجرد أن يثبتوا إتقانها، وبيئات تعلم مرنة Flexible Learning Environments لتكون احتياجات الطلاب هي دافعهم وراء تصميمها، بحيث تستجيب وتتكيف لدعم الطلاب في تحقيق أهدافهم (Miliband, 2006)، وهو تعريف يؤكد البعد الاجتماعي في التعلم الشخصي، وأنه تعاوني لدعم تقدم الجميع للأمام، كما يحدد البيئة كعامل مهم لتلبية احتياجات الطالب، وأنها يجب أن تخضع لتصميم الطالب بمشاركة المعنيين، كما يحدد عددًا من الآليات المهمة كملف الطالب، والتقدم القائم على الكفاية بغض النظر عن الوقت المستغرق لتعلمها، ومسار التعلم الخاص بكل متعلم.

كما يذكر (Groff, 2017) عددًا من تعريفاته، فهو:

- "نوع من التعلم يتسق فيه التدريس مع المعايير الصارمة والمهارات المهنية والاجتماعية والانفعالية التي يحتاجها المتعلم للنجاح في التعلم والعمل والحياة، بحيث يتم تصميم التدريس وفق متطلباته، وتتنوع سرعته بناءً على احتياجاته الفردية، وفيه يستخدم المعلمون بيانات التقييمات التكوينية Formative Assessments واستجابات المتعلم الآنية لتمييز طرق التعليم وتوفير دعم قوي وتدخلات تبقيه على المسار الصحيح للتخرج، ودعم وصوله إلى أهداف تعليمية ونتائج تقييم واضحة وقابلة للتحويل"، وهو تعريف يستفيد من تفريد التعليم وتكييفه، مع التعلم الشخصي، حيث يؤكد على تكييف التدريس للمتعلم،وعلى تصميم المتعلم لخبرات تعلمه

بما يتماشى مع اهتماماته، وهو بذلك يؤكد ما ذهب له (Apoki& , Crisan. 2022) بأن التعلم الشخصي أكثر المفاهيم المشابهة شمولًا، كما ويشير لمعايير صارمة للمهارات المهنية والاجتماعية والعاطفية التي يحتاجها الطلاب للنجاح.

- "نوع من التعلم يشارك فيه الطلاب بطرق مختلفة وفي أماكن مختلفة، أثناء اليوم الدراسي التقليدي وبعده وعلى مدى العام، ويستفيدون من مهام التعلم المستهدفة ذات الخطو الذاتي، ومن تقييم المهارات والمعرفة الموجودة بشكل تكويني، ومعالجة احتياجات كل منهم واهتماماته، وأنه قائم على الكفايات Competency–Based فيتقدمون بمجرد إتقانهم، وأنه ضمن ملكية Ownership الطالب، ويتمركز حوله، وفيه يدعم الطلاب تقدم بعضهم البعض"، وهو تعريف يشير إلى أن الطلاب يمتلكون تعلمهم، وأنه قائم على الكفاية فيعتمد على الإنجاز وليس الوقت، وأنه يحدث في أي وقت وفي أي مكان، كما يؤكد على البعد الاجتماعي فيه.

كما وتعرفه المملكة المتحدة –وفقًا لـ (Villalba & Bjørnåvold, 2017)– بأنه "نظام تعليمي يتم فيه تصميم كل من التقييم والمناهج وأسلوب التدريس خارج الساعات الرسمية لاكتشاف ورعاية المواهب الفريدة لكل طالب، بالاعتماد على احتياجاته ونقاط القوة والضعف لديه"، وهو تعريف يؤكد على العناصر ذات الأهمية (التقييم والمناهج وأسلوب التدريس)، والهدف متمثلًا في رعاية كل تلميذ على حدة وتنمية مواهبه واكتساب المعرفة الحقيقية، ويركز على السياق غير الرسمي للتعلم خارج أوقات الدراسة الرسمية.

ويطلق عليه معهد علوم التربية Institute of Education Sciences (IES, 2022) "التعلم القائم على الكفايات Competency–Based Learning (CBE)"،ويعرفه بأنه: "نهج تعليمي مشخصن personalized learning approach، يوفر بيئة تعليمية مرنة وجذابة يعتمد التقدم فيها على إتقان أهداف أو كفايات تعليمية واضحة، بدلاً من الوقت الذي يقضيه في برنامج أو موضوع".

بناء على ما سبق يمكن تحديد الخصائص الآتية للتعلم الشخصي:

- المسار الفردي والبعد الاجتماعي: حيث يمتلك الطالب تعلمه، وتصميمه لخبراته بما يتماشى مع اهتماماته، بالاعتماد على التقييمات التكوينية واستجابات الطلاب الآنية، مع توفير دعم قوي وتدخلات لكل منهم، مع تأكيد البعد الاجتماعي للتعلم.
- اتفاقه مع المعايير الصارمة والمهارات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية والعاطفية.
- يتشارك المتعلم أهداف التعلم والأنشطة، والمحتوى مع المعنيين، ووفق مستوى نضجه.
- يتطلب عددًا من الآليات المهمة كملف الطالب، والكفايات، ومسار تعلم محدد، وبيئة التعلم.
- يتطلب إعادة تنظيم المدرسة، وهيكلة العلاقة مع المجتمع الداعم.
- الطلاب يشاركون في التعلم بطرق مختلفة وفي أماكن مختلفة، ويتقدمون وفقًا لخطوهم الذاتي.
- يحدث في أي وقت وفي أي مكان.

وبناء على ذلك، يمكن تعريف التعلم الشخصي بأنه: "نظام تعليمي يتمركز حول المتعلمين، ويتمايز فيه تعلمهم على أبعاد: الزمان (في الوقت الدراسي الرسمي أو خارجه)، والمكان (داخل المدرسة وخارجها)، والسرعة (بخصوص إنجاز المهام والكفايات)، والطريقة (بين تدريس وتعلم ذاتي)، والنطاق (من حيث الأهداف، ومحتوى التعلم وخبراته، بالتعاون مع شركاء التعلم بمن فيهم الطلاب الآخرين بما يضمن دعمهم لبعضهم البعض، وبما يتناسب مع عمره وقدراته واتجاهاته)، وبالإفادة من عدد من الموارد التعليمية البشرية وغير البشرية، كالقيادة والمعلمين، والأنظمة والهياكل، والبنية التحتية والدعم، والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، والمنهج، وإدارة التغيير إليه في ضوء معايير صارمة، بما يضمن فاعليته"، وفيه يتسم التعلم الشخصي بالخصائص الآتية:

- أنه يتمركز حول المتعلم، بما يعني ملكية المتعلم لتعلمه، وقدرته على اختيار المسار والمحتوى التعليمي المناسب له، فيتباين المتعلمون على أبعاد: طريقة التعلم ووقته ومكانه ونطاقه.
- أن المسار التعليمي يتباين من متعلم لآخر، مع الاحتفاظ ببعد اجتماعي للتعلم. يضمن التعاون بين المتعلم من جهة والمدرسة والأسرة من جهة أخرى.

- أن مسار التعلم يتحدد بالتفاوض بين المتعلم وشركاء التعلم بشكل يتزايد فيه الميل لاختياراته بما يتناسب مع عمره ونضجه.
- أنه يتم داخل المدرسة وخارجها، في السياقات الرسمية وغير النظامية وغير الرسمية.
- أنه يتأسس على الكفايات بغض النظر عن الوقت والمكان اللازمين لاكتسابها، وهو ما قد يتطلب إعادة تنظيم المدرسة، وإعادة هيكلة علاقاتها مع سياقها الخارجي.
- أنه يتطلب عددًا من الموارد البشرية وغير البشرية في بيئة تعلم جاذبة.
- أنه لا يتعارض بالضرورة مع المعايير الصارمة والمهارات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية والعاطفية التي يحتاجها الطلاب للنجاح في حياتهم.

ب. التعلم مدى الحياة:

يشير مفهوم التعلم مدى الحياة إلى أن التعلم لا يتقيد بفترات زمنية أو مؤسسات معينة، وأن للابتكارات والتغيرات العلمية والتكنولوجية خلال العقود الماضية أسهمت في إحداث تأثيرات عميقة على التعلم واحتياجاته (Haydar Ates, Kadir Alsal, 2012)، والتي تم تحديدها في جميع الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها، والهياكل الأكثر مرونة للأنشطة التعليمية، وتصميم العملية التعليمية كعملية مستمرة مدى الحياة (Kaplan, 2016)، كما أشار (Tindemans&Dekocker, 2020) إلى إجماع الأدبيات الدولية (الأوروبية والأمريكية، والمؤسسات العالمية) على عدد من المبادئ للمفهوم كان أحدها حدوثه بأشكال وفي سياقات مختلفة، وعلى غائية التعلم ووقته وطريقته، باعتباره "السعي المستمر والطوعي وذاتي الدافع للمعرفة بدوافع شخصية أو مهنية، ولا يقتصر دوره على تعزيز الاندماج الاجتماعي والمواطنة النشطة والتنمية الشخصية، ولكن أيضًا الاستدامة الذاتية، فضلاً عن التنافسية وقابلية التوظيف".

وبالرغم من هذا التحديد، اختلفت الآراء تجاه المفهوم، واختلفت تفسيراته وبالتالي ممارساته على نطاق واسع حول العالم، وظل لذلك مفهومًا غامضًا ومتنازعًا عليه، وبدون استراتيجية تنفيذ متماسكة، ليوصف بأنه "حربائي متلون Chameleon Like" و"زلق Slippery"، يمكن تكييفه للسياقات والأغراض المختلفة، فضلًا عن ذلك، أدى الفهم المتنوع للتعلم نفسه إلى تأجيج الخلافات

المستمرة حول دوره وأهميته، حيث تقصره بعض التفسيرات على التعليم الرسمي وأنظمة التدريب، بينما توسعه أخرى ليغطي جميع أنواع التعلم الرسمي وغير النظامي وغير الرسمي (ILO, 2019).

ولذلك قد يكون من المفيد هنا الإشارة إلى تصنيف مهم يقدمه علم اللغة التطبيقي Applied Linguistics، حيث يميز بين عمليتين لاستيعاب اللغة: الأولى هي التعلم Learning، وهو عملية واعية Conscious بتراكم المعرفة بالمفردات والبنية والأساليب، وعادةً ما تكون في بيئة مؤسسية رسمية Formal Setting)، والثانية هي الاكتساب Acquisition، وهو عملية لاشعورية Subconscious، ولا ينصب التركيز فيها على شكل المنطوق، بل على المعنى أثناء التفاعل والاتصال، وغالبًا ما يكون في بيئات غير رسمية Informal Setting، ويتجلى الاختلاف بينهما لتطوير الكفاية اللغوية بشكل أوضح في نتائجهما: حيث يتم التعلم من خلال المعرفة "حول" اللغة (قواعدها، وإدراكها، والقدرة على التحدث بها)، بينما يتم التوصل للفهم السياقي للغة من خلال الاكتساب (Dominic Castello, 2015)، ولكلٍّ منهما مزاياه ومحدداته وفق الهدف، وفي ضوء ما سبق، تتناول الدراسة المفاهيم الرئيسة ذات العلاقة بالتعلم مدى الحياة، وهي: الكفايات، والتعلم الرسمي وغير النظامي وغير الرسمي، والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، وتفصيلها فيما يأتي:

١) الكفايات Competences:

يستخدم مصطلح الكفايات غالبًا بشكل متبادل مع "نتائج التعلم Learning Outcomes" (Unesco Institute for Lifelong Learning, 2012)، (CEDEFOP, 2008)، وتعرفها منظمة العمل الدولية (ILO, 2018) بأنها "المعرفة والمهارات والدراية التطبيقية والمتقنة في سياق معين"، وأنها "عبارات مكتوبة لما يتوقع من المتعلم أن يكون قادرًا على إنجازه في نهاية وحدة ما من البرنامج أو الدورة التدريبية أو المؤهل التي تم اجتيازها، وهي "عبارات لما يتوقع أن يعرفه المتعلم، ويفهمه ويكون قادرًا على إظهاره، بعد الانتهاء من عملية التعلم (Mahajan & Singh, 2017)، وتعرفها اليونسكو (Unesco Institute for Lifelong Learning, 2012) بأنها "حالة مُرضية من المعرفة والمهارات والمواقف والقدرة على تطبيقها في مجموعة متنوعة من المواقف"، ويعرفها (Apoki& , Crisan. 2022) بأنها تطبيق متماسك للمعلومات والمهارات والمعتقدات والموارد

والخبرات والأدوات التي يمكن استخدامها أثناء معالجة مشكلة ما أو الانخراط في مهمة (بنجاح)، ويعرفها(Marope, Griffin, & Gallagher, 2018) بأنها "القدرة التنموية على الحشد التفاعلي والاستخدام الخُلقي للمعلومات والبيانات والمعرفة والمهارات والقيم والمواقف والتكنولوجيا للمشاركة بفاعلية والعمل عبر سياقات متنوعة للقرن الحادي والعشرين لتحقيق الصالح الفردي والجماعي والعالمي"، وهو تعريف يقر بأنه لم يعد كافياً تمكين المتعلمين من اكتساب المعرفة والمهارات والقيم المنفصلة عن سياقاتها، فهي ضرورية وغير كافية، والأمر الأكثر أهمية هو كيف يمكنهم تطبيق ما تعلموه عبر السياقات سريعة التغير للقرن الحادي والعشرين، والتي لا يمكن التنبؤ بها بشكل عام، وفي الجيل الرابع من الصناعة ٤.٠ (الصناعات الذكية Smart manufacturing) بشكل خاص، ولكنه مع ذلك لا يشير إلى طريقة احتسابها في الأنظمة التعليمية، سواء بالوقت أو بالإتقان.

ويتبنى المدافعون عما يُعرف بـ "التعلم الأعمق Deeper Learning" الذي يعني قدرة الفرد على تطبيق ما تعلمه على مواقف جديدة"(AIR, 2006)، نهجًا يتضمن الاهتمام بجوانب تنمية الطالب مشابهة لتلك التي عبر عنها (Redding, 2016) بـ"الكفايات الشخصية Personal Competencies" [المعرفية Cognitive، أي التعلم السابق الذي يُسهِّل التعلم الجديد، وفوق المعرفية Metacognitive أي التنظيم الذاتي للتعلم واستخدام استراتيجياته، والتحفيزية Motivational، أي المشاركة والمثابرة في السعي لتحقيق أهداف التعلم، والاجتماعية/العاطفية Social/Emotional، أي الشعور بقيمة الذات، ومراعاة الآخرين، والفهم العاطفي والإدارة لتحديد أهداف إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة] والتي تعبر عن تراكم دائم التطور للقدرات المترابطة التي تسهل التعلم وأشكال أخرى من تحقيق الهدف، ويرى إسهام التعلم القائم على الكفايات في تعزيزه، ووجود علاقة وثيقة بينهما.

وقد عُد التقدم القائم على الكفايات جانبًا مهمًا من جوانب التعلم الشخصي، حيث استخدمت مصطلحات الكفاية، والإتقان، والأداء، للإشارة إلى التعليم الذي يتقدم فيه الطلاب الفرادى بناءً على قدرتهم على إكمال مهام تقييم محددة (SRI International, 2018).

٢) <u>التعلم الرسمي وغير النظامي وغير الرسمي Formal, Non-formal- & Informal:</u>

التعلم الرسمي وغير النظامي وغير الرسمي أنماط مختلفة من التعلم، تفصيلها فيما يأتي

أ) التعلم الرسمي Formal Learning: عرفته (European Commission, 2001) بأنه تعلم توفره عادة مؤسسة تعليمية أو تدريبية، وهو منظم (من حيث أهداف التعلم أو وقته أو دعمه) ويؤدي إلى الحصول على شهادة، ومقصود من قبل المتعلم، وعرفته (OECD, 2004) بأنه يحدث من خلال برنامج تعليمي في مؤسسة تعليمية أو مركز تدريب أو في مكان العمل، وهو معترف به في صورة مؤهل أو شهادة، وعرفه (UIL, 2012) بأنه ذلك التعلم الذي يتم في مؤسسات التعليم والتدريب، وتعترف به السلطات الوطنية ذات الصلة ويؤدي إلى الدبلومات والمؤهلات، ويتم تنظيمه وفقًا للترتيبات التعليمية كالمناهج والمؤهلات ومتطلبات التعليم والتعلم. ويتميز التعلم الرسمي وفق هذه التعريفات بأنه: يتم في مؤسسات التعليم والتدريب. ومقصود من منظوري المعلموالمتعلم، ومنظم من حيث أهداف التعلم أو وقته أو دعمه، وتعترف به السلطات الوطنية ذات الصلة، ويؤدي إلى شهادات ودبلومات ومؤهلات، وفي ضوء ذلك يمكن تعريف التعلم الرسمي بأنه: "**عملية مقصودة وواعية، ومنظمة من حيث الأهداف والوقت والدعم، تهدف لإنجاز كفايات معرفية ومهارية محددة، وتجري في مؤسسات رسمية، وتنتهي بشهادات أو دبلومات أو مؤهلات معترف بها**"، ويتميز التعلم الرسمي وفق هذا التعريف بالآتي:

- عملية مقصودة وواعية ومنظمة.
- يهدف لإنجاز كفايات معرفية ومهارية محددة.
- يجري في مؤسسات رسمية.
- ينتهي بشهادات أو دبلومات أو مؤهلات تؤكد الاعتراف بنتائج التعلم المنجزة رسميًا واجتماعيًا.

ب) التعلم غير النظامي وغير الرسمي Non-Formal & Informal Learning: بالاعتماد على مفهوم التعلم الرسمي السابق، يمكن فهم التعلم غير النظامي وغير الرسمي معًا بأنه " **كل خبرة تعلم واعية أو غير واعية، منتظمة أو غير منتظمة يمر بها المرء دون خبرات التعلم الرسمية، ولا يعترف بها في الظروف المعتادة**"، ويتميز المفهوم وفق هذا التعريف بما يأتي:

- كل خبرة تعلم دون خبرات التعلم الرسمية التي تمثل) غالب التعلم في المؤسسات المدرسية.
- لا يعترف به بشكل رسمي في الظروف المعتادة، وهو ما يمكن تطويره نحو الاعتراف.
- يغطي خبرات التعلم الواعية وغير الواعية، والمنتظمة وغير المنتظمة، وفقًا لاختلاف التعلم غير النظامي عن غير الرسمي، ودون التعلم الرسمي.
- أنه لا يحدد البيئة التي يحدث بها، بما يشير إلى إمكانية حدوثه في كل البيئات.

ومع ذلك، من المهم الوقوف على مفهوم كل منهما بإيجاز، وذلك فيما يأتي.

- التعلم غير النظامي Non-Formal Learning: لاحظت الدراسة الحالية اتساع مفهوم المصطلح لدى بعض الباحثين، بما تبرره صياغته اللغوية التي تسمح بذلك، ليشير إلى كل خبرة تعلم دون التعلم الرسمي، ليشمل بذلك إضافة للتعلم غير النظامي التعلم غير الرسمي أيضًا، ولكنه بصورة أدق يعني نوعًا خاصًّا من التعلم دون الرسمي وغير الرسمي معًا، فقد عرفه (Mok, 2011) –ضمن ماطرحه من تعريفات أخرى–بأنه "شكل من أشكال التعلم يحدث خارج المعايير والهياكل أو المؤسسات التعليمية التقليدية، وأنه "كل" تعلم يحدث خارج المنظمات لأنه غير مقيد بالقواعد Rules أو المراسم Ceremony أو الاتفاقيات Conventions". وهو تعريف يتسع ليشمل ضمنه التعلم غير الرسمي أيضًا، لذلك؛ فإن التعلم غير النظامي –Non Formal هنا هو كل تعلم دون التعلم الرسمي المعترف به، وهو ما سبقت الإشارة بضرورة الانتباه إليه.

وقد عرفته (European Commission, 2001) بأنه ذلك التعلم الذي لا يتم توفيره من قبل مؤسسة تعليمية أو تدريب وعادة لا يؤدي إلى الحصول على شهادة، ومع ذلك، فهو منظم (من حيث أهداف التعلم أو وقته أو دعمه)، ومقصود من منظور المتعلم، وتعرفه (OECD, 2004) بأنه التعلم الذي يتم من خلال برنامج ولا يتم تقييمه عادة ولا يؤدي إلى الحصول على شهادة، وعرفته (UIL, 2012) بأنه ذلك "التعلم الذي تم اكتسابه بالإضافة إلى التعلم الرسمي أو كبديل له، ويتم تنظيمه في بعض الحالات أيضًا وفقًا للترتيبات التعليمية والتدريبية، ولكنها أكثر مرونة، وعادة ما يتم في البيئات المجتمعية Community–Based Settings، ومكان العمل ومن خلال أنشطة

منظمات المجتمع المدني، ويمكن أن يؤدي، من خلال عملية الاعتراف، إلى المؤهلات والشهادات"، ويصفه هذا التعريف بأنه بديل للتعلم الرسمي، أو إضافة له، وهو ما يشير إلى اتفاقه معه في بعض الخصائص كالتنظيم والمنهجية، مع المرونة، وحدد التعريف بعض أماكنه المحتملة، وإمكانية الاعتراف به.

وعرفه (Mok, 2011) بأنه "أي نشاط تعليمي منظم وممنهج Organized, Systematic يتم تنفيذه خارج إطار النظام الرسمي لتوفير أنواع مختارة من التعلم لمجموعات فرعية معينة من السكان، من البالغين والأطفال". وهو تعريف يحدد المشتركات مع التعلم الرسمي فهما نشاطات تعليمية منظمة وممنهجة، ويختلفان في أن التعلم غير النظامي يحدث في بيئات خارج إطار النظام الرسمي، كما أنه يخدم مجموعات مختلفة من الموضوعات والسكان.

ويتميز مفهوم التعلم غير النظامي وفق هذه التعريفات بأنه: نشاط تعليمي منظم وممنهج ضمن برامج محددة، ويتم خارج إطار النظام الرسمي للتعليم والتدريب، في البيئات المجتمعية، ومكان العمل وضمن أنشطة منظمات المجتمع المدني، وأنه أكثر مرونة من نظام التعلم الرسمي، وأنه يخدم أنواعًامختارة من التعلم، ومجموعات فرعية معينة من السكان، ويخدم البالغين والأطفال، وعادة ما لا يتم تقييمه.وبناء عليه، يمكن تعريف التعلم غير النظامي في هذه الدراسة بأنه "**نمط من التعلم الواعي المقصود خارج خبرات التعلم الرسمي، مع درجة من التنظيم والمنهجية، والمرونة، وغالبًا ما يحدث في بيئات تعلم مخصصة، ضمن البيئات المجتمعية والعمل وأنشطة منظمات المجتمع المدني، وعادة ما لا يتم تقييم نتائجه، ولا يعترف بنتائجه في الظروف العادية، ويمكن الاعتراف به من خلال آليات مناسبة**"،ويلاحظ على التعلم غير النظامي وفق هذا التعريف الآتي:

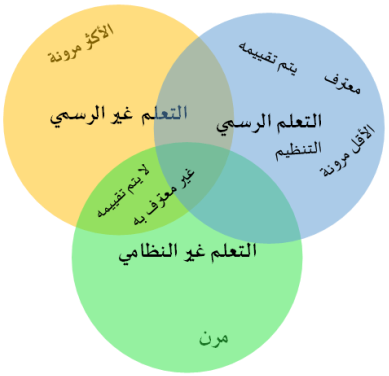
- معاييره الأساسية هي: القصد والوعي من جانب جميع أطرافه بعملية التعلم، والتنظيم والمنهجية، والمرونة، بدرجات مقبولة تتناسب وحاجات المتعلمين.
- قد يحدث في بيئات التعلم الرسمية.
- عادة لا يخضع للتقييم.
- نتائجه غير معترف بها في الظروف المعتادة، ويمكن الاعتراف بها على طريق مؤهل أو شهادة.

- التعلم غير الرسمي Informal Learning: عرفته (European Commission, 2001) بأنه ذلك التعلم الناتج من أنشطة الحياة اليومية المتعلقة بالعمل أو الأسرة أو الترفيه. وهو غير منظم (من حيث أهداف التعلم أو وقته أو دعمه) وعادة ما لا يؤدي إلى الحصول على شهادة، وقد يكون مقصودًا ولكنه في معظم الحالات غير مقصود (أو "عرضي" / عشوائي)، وعرفته (OECD, 2004) بأنه التعلم الناتج عن الأنشطة اليومية المتعلقة بالعمل أو الأسرة أو أوقات الفراغ، وعرفه (UIL, 2012) بأنه ذلك التعلم الذي يحدث في الحياة اليومية، في الأسرة، ومكان العمل، والمجتمعات، ومن خلال اهتمامات الأفراد وأنشطتها، ويمكن إظهار الكفايات المكتسبة في التعلم غير الرسمي، وقد تسهم في بناء المؤهلات وغيرها من الاعترافات، وذلك من خلال عملية الاعتراف، وفي بعض الحالات، يتم استخدام مصطلح التعلم الخبري Experiential Learning للإشارة إلى التعلم غير الرسمي الذي يركز على التعلم من الخبرة Experience،

ويتميز مفهوم التعلم غير الرسمي وفق هذه التعريفات بأنه: يحدث في الحياة اليومية، ومن خلال اهتمامات الأفراد، وأنشطتهم المختلفة، وأن إظهار الكفايات المكتسبة منه ممكن، فقد تسهم في بناء المؤهلات وغيرها من الاعترافات، وقد يشار له بمصطلح التعلم الخبري، بسبب تركيزه على التعلم من الخبرة، وأنه غير منظم (من حيث أهداف التعلم أو وقته أو دعمه) وعادة ما لا يؤدي إلى الحصول على شهادة، وأنه قد يكون مقصودًا ولكنه في معظم الحالات غير مقصود (أو "عرضي" / عشوائي)، وبناء عليه، يمكن تعريف التعلم غير الرسمي بأنه: "**اكتساب Acquisition للمهارات والكفايات، يحدث في الغالب دون قصد أو وعي كامل، وغالبًا ما يكون في بيئات غير رسمية**"، ويلاحظ على هذا التعريف ما يلي:

- أنه اكتساب، بما يعني حدوثه دون كامل الوعي به، وأنه غالبًا ما يحدث في بيئات غير رسمية (أي لا تستهدف التعلم والتعلم بشكل معلن وواضح).
- إمكانية حدوثه في بيئات التعلم الرسمية وغير النظامية (بشكل غير معلن أو واضح، ودون وعي).
- لا يتم تقييمه بطبيعة الحال.

وبناء على ما سبق بخصوص أنماط التعلم الثلاثة الرسمي وغير النظامي وغير الرسمي، يمكن ملاحظة ما يأتي (شكل ٢٧):



شكل 27 يبين طبيعة علاقة وبعض جوانب الاختلاف والتشابه في أنماط التعلم.

إعداد الباحثة

- يتشابه التعلم الرسمي وغير النظامي في التنظيم والمنهجية وقصدية التعلم ووضوح أهدافه، ويختلفان في درجة ذلك لصالح التعلم الرسمي، على خلاف التعلم غير الرسمي، وفي الاعتراف بالمخرجات والنتائج، حيث يعترف بنواتج التعلم في البيئات الرسمية، بينما لا يتم ذلك في نظم التعلم غير النظامي فضلًا عن غير الرسمي في الظروف العادية.

- يمكن لنمطي التعلم غير النظامي وغير الرسمي أن يحدثا في بيئات التعلم الرسمية كالمدرسة والجامعة، بالاعتماد على عاملي عدم الاعتراف وغياب أو ضبابية القصد أو الوعي، فقد تقدم بعض خبرات التعلم غير النظامية في البيئات الرسمية، كدورات فن المذاكرة والقيادة والفنون وغيرها، وقد تحدث بعض الخبرات غير الرسمية غير المقصودة في بعض الأنشطة غير الصفية.

٣) الاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي:

ويعرفه معهد التعلم مدى الحياة التابع لمنظمة اليونسكو UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) بأنه "عملية منح الصفة الرسمية لنتائج التعلم و/أو الكفايات، بما يؤدي إلى اعتراف المجتمع بقيمتها"(UIL, 2012)، وهو تعريف يشير للاعتراف بأنه عملية تقييم للتعلم السابق، وأنه يهدف لاعتراف المجتمع به، وتعرفه منظمة العمل الدولية International Labour Organization (ILO) بأنه "عملية تحديد Identifying نتائج التعلم غير النظامي وغير الرسمي، وتوثيقها Documenting، وتقييمها Assessing، ومنح شهاداتها Certifying، بمقابلتها بالمعايير المستخدمة في التعليم والتدريب الرسميين، بما يوفر للأفراد فرصة الحصول على مؤهل أو

أرصدة نحو مؤهل أو إعفاءات (من المنهج كله أو جزء منه، أو الإعفاء من شرط أكاديمي مسبق للالتحاق ببرنامج دراسة رسمي ما) دون المرور ببرنامج تعليمي أو تدريبي رسمي(ILO, 2018)، وهو تعريف يحدد عملياتها لفرعية، وأن التقييم يتم في مقابل المعايير المستخدمة في برنامج تعليمي وتدريبي رسمي، وحدد أيضًا الهدف متمثلًا في توفير فرصة للأفراد للحصول على مؤهل أو أرصدة نحو مؤهل أو إعفاءات دون المرور ببرنامجه الرسمي.

ويشير له (Goggin, 2015) اعتمادًا على إسهامات سابقة لعدد من المؤسسات الأوربية (المفوضية الأوروبيةEuropean Commission (٢٠٠٨)، والهيئة الوطنية للمؤهلات في أيرلاندا(National Qualifications Authority of Ireland (NQAI (٢٠٠٥)، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (٢٠٠٤))، باعتباره "عملية يتم من خلالها إعطاء قيمةvalue للتعلم السابق"، ويضيف أنه "يمكن أن يعمل على توفير القبول المتقدم Advanced Entry والقبول غير التقليدي Non-Standard Admissions في المسارات التعليميةEducational Pathways، كما يُستخدم لمنح أرصدة تعليمية credits لعناصر ضمن البرامج"، وهو تعريف يشير إلى وسيلة الاعتراف (منح قيمة للتعلم السابق) وأهدافه (تسهيل القبول المتقدم أو القبول في البرامج التي تشترط متطلبات تعليمية قد لا تتوافر بالطرق التقليدية)، من خلال منح أرصدة للبرامج، مما يسهم في تقصير مدتها وزيادة كفاءتها، كما أشار إليه بأنه "ممارسة تربوية متخصصة توفر أدوات للحراك والوصول إلى فرص التعلم الجديدة"، وهو تعريف يحدد هدف العملية، ولا يشير إلى طبيعتها.

ويعرفه (Bateman & Knight) في السياق الأسترالي بأنه "تحديد الكفايات التي اكتسبها الشخص من خلال التدريب الرسمي أو غير الرسمي السابق، وخبرة العمل و / أو الخبرة الحياتية، على أساس فردي، ويمكن أن يؤدي إلى مكانة متقدمة يستحقها المتعلم فيما يتعلق ببرنامج تعليمي"، وهو تعريف يشير إلى فئات التعلم التي يغطيها، والنواتج الناجمة عنه متمثلة في المكانة المتقدمة في برنامج تعليمي، بينما تعرفه اللجنة الاستشارية للتوظيف والتدريب في التعليم المهني Vocational Education Employment and Training Advisory Committee (VEETAC) (١٩٩١) بأنه "اعتراف Acknowledgement بالمهارات Skills والمعرفة Knowledge التي تم الحصول عليها نتيجة للتدريب الرسمي Formal Training وخبرة

العمل Work Experience والخبرة الحياتية Life Experience، أو أي منها" وهو تعريف يستبعد – كما يرى (Bateman & Knight) "التدريب غير الرسمي In–Formal Training"، ولا يوضح فيما إذا كانت نتيجة التقييم ترتبط بالاعتراف في الدورات المعتمدة Accredited Courses أم في جميع السياقات (يقصد غير المعتمدة).

ووفقًا لهيئة المؤهلات في جنوب إفريقيا (SAQA, 2014)، يُقصد به "المبادئ والعمليات التي يتم من خلالها إظهار المعرفة والمهارات السابقة للشخص وربطها وتقييمها لأغراض الوصول والقبول البديلين، والاعتراف والتوثيق Certification، أو مزيد من التعلم والتطوير"، وهو تعريف يجعل من المبادئ والعمليات جزء من المفهوم لغرض إظهار التعلم السابق، كما يحدد الأهداف، ومن بينها الوصول والقبول من خلال وسيلة غير تقليدية لفرص التعليم، ولتحقيق مزيد من التعلم والتطوير.

ويتميز المفهوم بما يلي وفق ما سبق من تعريفات: أنه في جوهره تقييم للتعلم السابق، وأنه يكون على أساس فردي، وأن التقييم يمكن أن يكون في ضوء مخرجات تعلم منهج دراسي معتمد Learning Outcomes of an Accredited Curriculum، أو معايير كفاية معتمدة Endorsed Competency Standards، وأنه يتضمن المبادئ والعمليات التي يتم من خلالها إظهار التعلم السابق، وأن التعلم السابق يشمل التعلم الرسمي (غير المستكمل، وبالتالي غير المعترف به)، وغير النظامي، وغير الرسمي، ويغطي التدريب الرسمي وغير الرسمي، وخبرات العمل، والعمل التطوعي، والخبرات الحياتية والأنشطة الاجتماعية والمنزلية، وأنه يكون من خلال احتساب التعلم والخبرة الرسميتين وغير الرسميتين واكتساب الكفايات و/أو الأرصدة Credit، وأنه يستهدف تسهيل الدخول في برامج تعليمية معتمدة، ومنح مكانة متقدمة أو رصيد في مادة أو وحدة تعليمية، ويمكن أن ينتهي بمؤهل كامل في قطاع التعليم والتدريب المهني، أو غيره، وأنه يعزز الوصول والقبول البديلين، والاعتراف والتوثيق، وإصدار الشهادات، ويعمل على توفير القبول غير التقليدي في المسارات التعليمية. وبناء عليه، يمكن للدراسة الحالية تعريف "الاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي Recognition of Non–Formal and Informal Learning"، بأنه: **"عملية رسمية محوكمة تستهدف توثيق وإظهار المعرفة والمهارات والكفايات المتعلمة والمكتسبة**

من قبل الفرد في بيئات التعلم الرسمية وغير النظامية وغير الرسمية، غير المعترف بها، بعد تقييمها على أساس فردي، لاستكمال برامج تعليمية معتمدة، أو مؤهل ذي علاقة، بما يسهم في حراك الفرد ومجتمعه؛ بإفادتهما من طاقاته".ويتميز هذا التعريف بالآتي:

- أنه عملية محوكمة، لضمان حماية المبادئ (كالنزاهة، والفاعلية، والحيادية، وعدم العدائية، واشتراك أصحاب المصلحة ومراجعتهم لها، وغيره)، وصحة الإجراءات وجدواها.
- أنه عملية رسمية؛ لضمان اعتراف المجتمع وقطاعاته الحكومية وغير الحكومية بنتائجها.
- أنه يستهدف توثيق رسمي للمعرفة والمهارات والكفايات التي تحصل عليها المتعلم، وإظهارها.
- أنه يفيد في تسهيل استكمال برنامج تعليمي معتمد أو مؤهل ذي علاقة، بما يسهم في حراك الفرد على المستويات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية، ويسهم في إفادة المجتمع من طاقاته.
- أنه لا يحد الاعتراف على قطاع معين من المؤهلات.
- أنه يعتمد في جوهره على عملية تقييم لنتائج التعلم والاكتساب.
- أن عملية التقييم تكون على أساس فردي، بالاعتماد على المبادئ ذات العلاقة، وباستخدام النظم المناسبة، وتطويرها في ضوء الخبرات، وأفضل الممارسات العملية.
- أن التعلم السابق يشمل المعرفة والمهارات والكفايات التي تحصل عليها المتعلم عن طريقي التعلم والاكتساب في البيئات الرسمية وغير الرسمية، المنتظمة وغير المنتظمة.

٢. المبادئ:

يمكن القول إن التعلم الشخصي يعتمد على أساسين كبيرين: الأول هو التنوع الإنساني في القدرات والاهتمامات، وهو ما يثري البشرية، ولا ينبغي قولبة الإنسان على نمط العصر الصناعي، والثاني أن تحمل الإنسان لمسئوليته يخفف من الأعباء على كل من حوله، وهو ما يتوقف على شعوره بالانتماء لهذه المسئولية، وهو ما يتطلب في المقابل تمكينه، بتوفير الظروف المناسبة والأدوات وتعظيم قدراته اللازمة، وأيضًا إزالة الحواجز، أو على الأقل التخفيف منها.

فأما الأولى فيدعمها العديد من النظريات لعل أهمها نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences (MI) التي ترى أن الذكاء ليس كتلة واحدة، وأن جميع الأفراد يمتلكون مستوىً

معينًا من ذكاءات متنوعة، هي: ١) الذكاء اللغوي Linguistic–Verbal intelligence، ٢)الذكاء المنطقي الرياضي Logical–Mathematical، ٣) الذكاء الموسيقي، ٤) الذكاء المكاني Visual–Spatial intelligence، ٥) الذكاء الحركي الجسدي Bodily–Kinesthetic، ٦) الذكاء العلاقي Interpersonal، ٧) الذكاء الشخصي Intrapersonal، ٨) الذكاء الطبيعي Naturalist (Ahmed, 2013)، هذه الذكاءات يثري بعضها بعضًا، وإنما يتم فصلها لفهمها، وليس لتجاهل ترابطها أو استبعاده (Martin, 2001)، وبالاعتماد على الطبيعة النمائية للذكاءات، وبالتالي تطور القدرات والميول بشكل متباين عبر المراحل العمرية، فإن شخصنة التعليم بشكل مطلق قد يجانبه الصواب من الوجهة التربوية، لأن التركيز فقط على ميول واهتمامات حالية، قد يعني كتم نمو الذكاءات والميول الكامنة والمحتملة في المتعلم.

وأما الثانية، فيدعمها نموذج ريكابو Rickabaugh's Model لـ"سلسة استقلال التعلم Learning Independence Continuum" الذي يشير إلى سلسلة متصلة لمن يقود التعلم وأنشطته – المعلم في مقابل المتعلم– فتحتاج المراحل المبكرة منه، مع ضعف خبرة المتعلم ونضجه، إلى أن يقودها المعلمون مع تحفيز المتعلمين وإشراكهم ودعمهم، وعلى الطرف الآخر من السلسلة، فإن الأنشطة يقودها المتعلمون الأكثر خبرة ونضجًا بشكل عام، وتتدرج أنشطة التعلم على طول هذه السلسلة المستمرة، ففي بعض الأحيان يكون الأمر أكثر أهمية بالنسبة للمعلم لقيادة العمل، وفي حالات أخرى، يأخذ المتعلم مقعد القيادة، ومع ذلك، لكي يحدث هذا، يجب تطوير جميع الخصائص الموجودة على طول السلسلة المستمرة ورعايتها في كل متعلم، ولذلك يشير لخصائص خمس للتعلم المستقل للفرد، هي(Villalba & Bjørnåvold, 2017):

أ. الدافعية Motivation: وهي رغبة المتعلم وحاجته للمشاركة والنجاح في عملية التعلم.

ب. المشاركة Engagement: وهي الدافع لبذل الجهد، وتحدث عندما يقوم المتعلمون باستثمار نفسي وفكري في التعلم وموضوعه.

ج. التأثيرية Efficacy: وهي مجموعة معتقدات المتعلم حول قدرته على حشد جهوده وتعزيز استدامتها لتحقيق هدف ما.

د. الملكية Ownership: حيث تنتقل مسؤولية النجاح من الآخرين إلى المتعلم نفسه، وبالتالي، يقدِّر الخبرة ونتائج الجهد.

هـ. الاستقلال Independence: ويكون عندما يتصرف المتعلمون بدافع واهتمام داخليين، حيث يبدأون في فهم طبيعة تعلمهم، ويفهمون العلاقة بين الجهد والمثابرة والاستراتيجية واستخدام الموارد لمواجهة تحديات التعلم، فيكتسبون السلطة للتحكم فيما يتعلمونه، وعندما يبدأون في امتلاك تعلمهم، فإنهم يكتسبون ملكية ثمينة تحتاج الحماية والبناء والبقاء على مدى الحياة.

وهذه الخصائص الخمس فريدة لكل شخص وتولد مدخلات فريدة أو شخصية في إعداد عمليات التعلم وتنفيذها، وتشكل معًا نموذجًا لتشخيص التعلم، وتحدد إلى أي مدى يمكن تحقيق حالة التعلم المستقل، والانتقال من حالة مدفوعة بالتعليم إلى عملية مدفوعة بالتعلم، وبالتالي يمكن القول إن التعلم الشخصي يتأسس على المبادئ الآتية:

أ. الارتكاز على المتعلم: يتطلب التعلم الشخصي التحول من مدخل الأساليب التربوية المرتكزة على المعلم إلى الارتكاز على المتعلم، والاستماع لصوته واختياره، وهو ما يتطلب أساليب تربوية ترتكز عليه من خلال معلم ومتعلم يعملان معًا كمصممين متشاركين ومن خلال مدرسة ذات أساليب تعليمية يقودها المتعلم، ويعمل فيها المعلم والمتعلم كشريكين في التعلم، وهو ما يعتمد على حقيقة وجود نظام تعليمي شخصي قوي، يتم فيه تعزيز تمايز استراتيجيات التعلم من خلال الإمكانات التكنولوجية (Villalba & Bjørnåvold, 2017).

ب. التشابك أو المنظومية Networking: ينظر(Han, & Ellis. 2020) إلى بيئة التعلم الشخصي من مدخل "منظومي " ecological perspective، باعتبارها: "مجموعة السياقات المتاحة في الفضاءات المادية أو الافتراضية التي توفر فرصًا للتعلم، ويمثل كل منها تكوينًا فريدًا للأنشطة والموارد المادية والعلاقات والتفاعلات التي تنشأ عنها"، وباعتبارها أيضًا: "مجموعة السياقات والتفاعلات التي توفر للفرد فرص تعلمه وموارده وتطويره وإنجازه، ويشتمل كل سياق على تكوين فريد للأغراض والأنشطة والموارد المادية والعلاقات والتفاعلات والتعلم الوسيط الذي ينشأ منه"، وهما تعريفان يشتركان في أن التعلم نظام ديناميكي منظومي، يتكون

من شبكة تضم المتعلمين وغيرهم من الأشخاص والموارد المادية المتنوعة المتاحة في البيئتين الحقيقية والافتراضية.

وتتكون تلك الشبكة التي تتسم بالتعقيد من العديد من المؤسسات والأفراد، ومنها: المؤسسات الصحية، ومؤسسات التدريب، والمكتبات، والمتاحف، وبرامج ما بعد المدرسة، والمؤسسات المجتمعية، وخدمات الانترنت، والجامعات، والخدمات التعليمية التكميلية (Patrick, Kennedy & Powell. 2013)، إضافة للمنظمات الدولية ومجتمعات الوالدين، والسلطات المحلية، والوزارات والوكالات الحكومية والمنظمات غير الحكومية، والشركاء الاجتماعيين ومؤسسات الأعمال (PPMI. 2018) وغيرها بما يعزز التعلم الشخصي المتنوع، في مقابل النهج الموحد لجميع الطلاب بنفس الوتيرة، وباستخدام كتاب مدرسي واحد، وتقدم هذ الشبكة خدمات الدعم متكاملة، تضم الأساليب أو الخدمات أو الموارد التعليمية المقدمة لتسريع تعلم الطلاب وتلبية معايير النجاح في المدرسة، فيتلقون دعمًا متباينًا في الوقت المناسب بناءً على احتياجاتهم الفردية، ولذلك يعد فهم هيكلة الدعم أمرًا مهمًّا؛ لأن الطلاب والكبار في البيئة القائمة على الكفاية غالبًا ما يكونون على ما يعرف بـ"حافة نطاق الراحة والكفاية Comfort Zone And Competence"، والتي تعني عقلية النمو التي تدعم المغامرة، أماالخدمات والموارد التي تقدمها تلك الشبكة، فتتضمن التقييمات الشفافة والمستمرة والتغذية الراجعة ذات المغزى التي تدعم تعلم الطلاب وقدراتهم، والتدخلات المتدرجة وفي الوقت المناسب، وتعظيم فرص التعلم داخل وخارج أوقات المدرسة التقليدية، وأخذ الطالب بأكمله في الاعتبار عند تصميم فرص التعلم والدعم، مع وجود نظام للتحسين المستمر يستجيب للمساعدة في إبقاء الطلاب ضمن التوقعات أو فوقها (Shubilla, & Sturgis, 2012).

ج. المرونة Flexiblity: تسمح المواد التعليمية المختلفة –حسب طبيعة الهدف التعليمي للطالب– التقليدية أو عبر الإنترنت بالمسار والوتيرة ومهام الأداء المتمايزة، وهي تعمل مع المعلم لدعم احتياجات الطلاب بشكل أفضل وتوفير العلاج والممارسة والإرشاد ومجموعة متنوعة من الطرق لإثبات المعرفة بشكل أصلي، وقد يتضمن تطوير المنهج المرن مزج ثلاثة أنواع مختلفة من المواد التعليمية، أساسية Foundational، وتكييفية Adaptive وتخصيصية بدرجة كبيرة

Highly Customizable مع منح الطلاب أيضًا منصات جديدة للتعاون وإثبات المعرفة، وقد ينشأ مزيج من المحتوى والأدوات المرنة من خلال إدارة موارد التعليم المفتوح Open Education Resources (Oers), على سبيل المثال، وبالاعتماد على قرارات رشيدة تستند إلى البياناتData Driven Decisions، والتي يتم تزويد الطلاب بفرص لمراجعتها واتخاذ قرارات التعلم بالاعتماد عليها، والاستراتيجيات المختلفة (كالمجموعات الصغيرة، أو ١-١، أو أي طريقة تلبي الاحتياجات الفردية (Johns, & Wolking, 2018).

د. التغيير الجذري Radical Approach: نقطة البداية لتنظيم الفصل هي دائمًا تقدم الطلاب، مع فرص التعليم والتعلم المعمق والمكثف، جنبًا إلى جنب مع النشر المرن لموظفي الدعم، كما يعد إصلاح الموارد البشرية بالمدرسة -بمن فيهم المعلمين- عاملًا رئيسًا، ويمكن تطوير كفاياتهم المهنية الحقيقية بشكل أفضل عندما يعملون في مجموعة تهدف لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، كما يعني أيضًا معايير مضمونة للخدمات في الموقع، كالمطاعم والمجالات الاجتماعية، حيث إنه فقط عند تقديم الأفضل للطلاب يمكن الوصول للأفضل، وهذا يعني أن روح المدرسة تركز على احتياجات الطلاب، مع أخذ فريق المدرسة بأكمله وقتًا لمعرفة احتياجات واهتمامات الطلاب؛ والاستماع إليهم واستخدام أصواتهم لتحسين المدرسة بالكامل؛ خاصة مع ارتكاز القيادة المدرسية بشكل واضح على التقدم والإنجاز لكل منسوبي المدرسة(Miliband, 2006).

ويشير (Duvekot, 2017) إلى ارتكاز التعلم الشخصي على دعائم خمس هي "الوكالة" و"الدعم" من ناحية، و"الملكية" و"التصميم المشترك" من ناحية أخرى، ويمثّل "التقييم" حلقة الوصل بينهما، وتفصيلها فيما يأتي:

أ. الوكالة Agency: تتعلق بمشاركة المتعلم من حيث الوعي والمعنى الشخصيين للتعلم في سياق معين، وتشير لملكيته لتعلمه، وتعني مستوى الاستقلالية التي يتمتع بها لتشكيل خبراته التعليمية، وتحتاج المدارس التي ترغب في تطوير وكالة طلابية إلى استراتيجيات لتدريب الطلاب على

مهارات التعلم مدى الحياة (عقلية النمو Growth Mindset، وما وراء المعرفة Meta-Cognition، والتعلم الاجتماعي والعاطفي Social and Emotional Learning) وإنشاء ممارسات تتيح لهم الاختيار والتعبير عن الرأي، والفرصة للتصميم المشترك والقدرة على تشكيل مسارات تعلمهم (Gross, Tuchman, &Patrick, 2018)، والاستجابة بشكل كبير لاحتياجاتهم، وبعبارة أخرى، يصبح المنهج تجربة شخصية، وهو ما يعني أيضًا أن الطلاب يكونون قادرين على اتخاذ خيارات حقيقية، بما يمكنهم من: المشاركة في تخطيط خبرات التعلم والمناهج وتصميمها، وفي إجراءات المراقبة والمراجعة والتقييم، والتغذية الراجعة، واستطلاعات الرضا المنتظمة، والتعاون مع طلاب المدارس الأخرى، ومد الجسور مع المجتمع المحلي (West-Burnham, 2010).

ب. الدعم Affordance: يعني إتاحة عمليات التعلم للأفراد والسماح بها، فضلاً عن تسهيلها في بيئة تعليمية محفزة، وتنظيم الشراكة في التعلم، وإمداد المتعلم بالمساعدة والمشورة، وتعزيز القدرة على تحمل التكاليف (Duvekot, 2017)، وهي أساسية لتحقيق الإنصاف في الوصول والإتاحة، والحقيقة الواضحة هي أن مبادئ التعلم الشخصي لن تتحقق واقعًا إلا من خلال شبكات متطورة وعلاقات مترابطة تشمل المدارس مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية والمدارس الأخرى والمجتمع الأوسع والوكالات المشاركة في توفير الخدمات للأطفال والشباب، ويتضمن التعلم الشخصي التركيز على الطالب بأكمله كمتعلم، فلا يمكن للمدرسة العمل بمعزل عن جميع الشركاء الآخرين الذين يساهمون في التعلم الفعال والنجاح التعليمي، ولا يمكن لأي مدرسة أن تقدم الضمان الكامل لكل متعلم بالعمل بمفردها، لذلك يجب أن تصبح الشراكة مركزية في التعلم الشخصي، حيث تحتاج المدارس إلى العمل مع بعضها البعض ومع شركاء آخرين في التعليم وخدمات الأطفال الأوسع نطاقًا إذا كانت ستوفر مجموعة كاملة من الفرص التي يحتاجها الأطفال والشباب لتحقيق النجاح، وهذا يعني أن قادة المدارس يحتاجون إلى تطوير استراتيجيات فعالة للغاية من أجل: دمج أولياء الأمور ومقدمي الرعاية في عملية التعلم (كفكرة: الآباء

كمعلمين مشاركين)، وتطوير العمل المترابط للغاية من خلال الشراكات المحلية مع المدارس والكليات والجامعات الأخرى ومقدمي الخدمات الآخرين، وضمان اعتبار الخدمات الموسعة جزءًا لا يتجزأ من التعلم الشخصي، أي ضمان الوصول إلى فرص التعلم الفعالة، وربط التعلم الشخصي بخدمات عامة أخرى كجزء من التحرك نحو الخدمات الشخصية، وتطوير روابط مع المجتمع المحلي والمجتمعات الافتراضية لتعظيم موارد وفرص التعلم(West-Burnham, 2010).

ج. التقييم Assessment: يعد أحد أهم الركائز في بيئة التعلم الشخصي، فهو الأساس الذي يرتكز عليه تصعيد الطالب، وانتقاله لمهام أخرى، بالاعتماد على الإتقان، وليس الوقت الزمني، وفي هذاالسياق، يتعامل المتعلم في التعلم الشخصي مع أشكال مختلفة من التقييم، تركز جميعها على التقييم الشخصي لتجارب تعلمه، سواء تم الحصول عليها بشكل رسمي داخل المدرسة أو خارجها، ودائمًا ما يكون المعيار الشخصي في جميع أشكال التقييمهو الرائد، بينما يمكن استخدام معايير أنظمة التأهيل وأنظمة العمل كأطر مرجعية، ويتضمن مثل هذا التقييم أولاً جميع أنواع التقييم الذاتي، كالاختبارات الذاتية Self-Examination والتقييم الذاتي Self-Valuation، وثانيًا ربط ما تعلمه شخصيًّا بالإطار المعياري لمنظمة أو مؤهل أو هدف محدد، ويكتسب التقييم أهميته في ضوء ثلاثة أنواع رئيسة، هي: التقييم كتعلم في ذاته Assessment As Learning: ويكون بقيادة المتعلم نفسه، ويهدف لتقديم ملاحظات وصفية للذات وللأقران، وهدفه الرئيس أن يصبح متعلمًا مفكرًا ومراقبًا ذاتيًّا لتعلمه، ويهدف لتحديد ما يجب عليه القيام به بعد ذلك، والتقييم كسبيل للتعلم Assessment For Learning: ويكون بقيادة المعلم، ويهدف لتحديد ما يجب عليه القيام به بخصوص استراتيجيات التعليم، وتمايزها، وتقديم ملاحظات وصفية للطلاب بتحديد نقاط قوتهم، وما يحتاجون إلى تحسينه وكيفيته)، وتقييم التعلم Assessment Of Learning: يكون أيضًا بقيادة المعلم، ويهدف لتحديد مستوى إنجاز الطالب بالمقارنة بالتوقعات الإجمالية في وقت معين، وكدليل لدعم الحكم المهني (Duvekot,

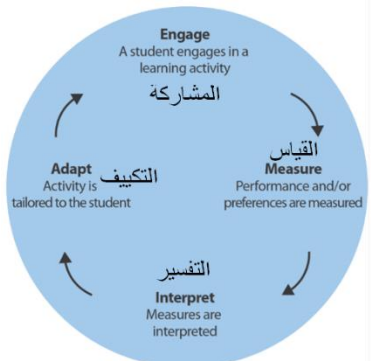
2017)، وينبغي التأكيد على أن التقييم في التعلم الشخصي، خاصة في حال استخدامه التكنولوجيا الحديثة، يعد جزءًا من عملية التعلم ومتداخل فيها ولا يتجزأ عنها، وأنه شاملٌ Universally Designed، وغير محدود Limited بمحددات بشرية أو عمرية أو زمنية، ومتكيفٌ Adaptive وفق خصائص المتعلم، وليس ثابتًا Fixed، وأن نتائجَه وتغذيته الراجعة مباشرة وفي الوقت الحقيقي Real Time وليست مؤجلة، كما أن مفرداته معززة Enhanced بالعناصر الداعمة والموضِحة وليست عامة وموحدة Generic (OECD, 2016).

د. الملكية Ownership: تشير إلى استقلالية المتعلم الفرد وإحساسه بامتلاك تعلمه، وهو ما يشمل إعداد عملية التعلم وتنفيذها، فضلاً عن تحقيق معالمها الرئيسة، التي قد تكون نهائية (مؤهلات)، أو تكوينية (تشكيل التعلم وفرص العمل، إلخ.) أو فكرية (التمكين وتشكيل الهوية وإدراك القيم الشخصية) (Duvekot, 2017).

هـ. التصميم المشترك Co-design: لا يمكن للتعلم الشخصي أن يكون دون التصميم المشترك Co-design، لأنه ما لم يتمكن المتعلم من المشاركة في تشكيل تعلمه وتنفيذه، لا يمكن بالتالي تكييفه مع احتياجاته، فهو العامل المنشِّط Activating Agent في التعلم الشخصي، وبينما تركز الملكية بشكل أساسي على خلق شعور بالقيم الشخصية وملكية خبرات التعلم، فإن بناء المتعلم لخطط التعلم الشخصي Personalized Learning Plans (PLPS) بالاعتماد على هذه القيم والخبرات يسمح له بالتصميم بالتشاور الوثيق مع شركاء عملية التعلمالآخرين (Duvekot, 2017)، ولذلك فهي من الموضوعات المهمة التي تناولتها الأدبيات، وتختلف باختلاف المدرسة، ولكنها تتضمن عمومًا نقاط القوة والمهارات الفردية للطلاب وفجواتها والتطلعات الأكاديمية لرسم تقدم الطلاب نحو كل من الأهداف الفردية أو على مستوى الفصول أو المدرسة، وتصبح أساسًا لتوفير تعلم شخصي ومناهج وتدخلات مصممة خصيصًا لاحتياجات الطلاب (Ray, Sacks, & Twyman, 2017).

٣. **العمليات:**

تعمل الركائز الخمس السابقة بمثابة الرافعة لعديد من العمليات الأساسية التي تمثلها دورة "عملية التفصيل tailoring process" المتضمنة للعمليات الأربع الآتية، الموضحة في الشكل ٢٨، هذه العمليات تعمل كدورة مستمرة ودائمة، فبمجرد إجراء التكيف واكتساب الطلاب تجربة التعلم المخصصة، تستمر فرص صقل التعليم ليتناسب مع احتياجات الأفراد المتطورة، وبغض النظر عن كيفية تنفيذها، تعد دورات التفصيل Tailoring Cycles تلك ضرورية للتعلم الشخصي القائم على التكنولوجيا وهي (SRI International, 2018):



شكل 28: دورة "تفصيل التعلم الشخصي".
SRI International, 2018

أ. المشاركة Engagement: غالبًا ما تبدأ عملية التعلم الشخصي personalization بمشاركة الطالب في نشاط تعليمي ما، وتستند قرارات تكييف فرص التعلم إلى البيانات، وبعض أفضل الفرص لجمع تلك البيانات هي التي يشارك فيها الطلاب في نشاط تعليمي، حيث يشكل نوع النشاط الذي يشارك فيه نوع البيانات التي يمكن جمعها، فعلى سبيل المثال، عندما يشارك الطلاب في نشاط مجموعة صغيرة، قد يكون المعلم قادرًا على طرح أسئلة استقصائية مفتوحة النهاية تساعد في تصميم المكونات القادمة للدرس، وبالنسبة لبيئات التعلم الرقمية، يقوم محللو البيانات بتطوير طرق لجمع أنواع أكثر كمًا ومختلفة نوعًا من البيانات أثناء مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم، وقد لوحظ، على سبيل المثال، أن البيانات التي تم جمعها من بيئات الألعاب يمكن استخدامها في الوقت الفعلي للوصول إلى رؤى مهمة حول معارف الطلاب ومهاراتهم وقدراتهم، و في حين أن الحدود بين أنشطة التعلم وجمع البيانات غير واضحة في العديد من البيئات التعليمية، فإن معظم أنشطة التعلم في الفصل الدراسي تظل بعيدة عن التقييم الرسمي.

ب. القياس Measurement: يعد التقييم والتغذية الراجعة أمران حاسمان للتعلم الشخصي، ويمكن قياس الخصائص المختلفة للطلاب، بالاعتماد على مقاييس مختلفة تحدد معرفة الطلاب، أو اهتماماتهم، أو تفضيلاتهم، أو إتقانهم لأهداف تعليمية معينة، ومن المهم أن تكون الأدوات والتقنيات حساسة بدرجة كافية لاكتشاف التغييرات وكذلك التنبؤ بالنتائج المحتملة، ومن أمثلتها الاختبارات القصيرة quizzes والاختبارات tests؛ ويمكن تطبيقها قبل التعلم وأثناءه وبعده، فيجب لذلك تحديد أنواع المقاييس التي يجب استخدامها، وفقًا لما يتم قياسه، والأغراض التي يتم وضع البيانات الناتجة لها، وطريقة تقديمها: اقتحامية أو هادئة وغير مزعجة، وقد تكون تقييمات تكوينية مستمرة واختبارات وفحوصات للفهم، وقد تكون هذه الأنواع من المقاييس مدمجة في التكنولوجيا أو لا تكون، وعادة ما يتم استكمالها بأنواع تقليدية من التقييمات التشخيصية والختامية.

ج. التفسير Interpretation: بمجرد إنجاز القياسات، يجب تفسيرها، ويتطلب التفسير الانتباه إلى بعض البيانات دون الأخرى، وتبسيط الأنماط المختلفة وربطها بالتكييفات التعليمية المحتملة، كما تشكل التعديلات الممكنة طريقة تفسير البيانات، فليست كل المقاييس بالأهمية ذاتها لجميع القرارات التعليمية المحتملة، ففي حالة أنظمة التدريس الذكية Intelligent Tutoring Systems، على سبيل المثال، تفيد طريقة أداء الطالب في مشكلة ما في تكييف خبرات التعلم أكثر من مجرد أدائه في التقييم، كما يتم التفسير من خلال التركيز على بعض البيانات أكثر من أخرى من خلال الأطر المرجعية أو الأدوات أو الدعم المستخدم لتحليل البيانات، والتي تقوم بتصفية المعلومات وبناء المقارنات وإبراز الفروق الفئوية أو النوعية بين الطلاب.

د. التكييف Adaptation: يمكن أن تكون عمليات التكييف كبيرة أو صغيرة ويمكن تنفيذها تقنيًا أو بواسطة المعلم، أو من خلال الطلاب أنفسهم بناءً على بيانات حول أدائهم وتفسيراتهم المتعلقة بالهدف الذي تم اختياره ذاتيًا، ويمكن تحديد أنواع التكييفات فيما يتعلق بسرعة التعلم، ووقته، وبأهدافه، ومسار الدراسة، وباختيارات المحتوى الذي يتناسب مع الأهداف التعليمية المحددة،

وبما يلائم خلفية المتعلم أو اهتماماته ومهاراته، ومستوى تعقيد المحتوى أو صعوبته، وبطرق التعليم والتعلم، كالاعتماد على برنامج تعليمي مقابل التعلم بالممارسة، وبدرجة تحكم المتعلم، كالمسار الثابت من خلال المحتوى لبعض الطلاب في مقابل اختيار المتعلم للتسلسل الخاص به، وطبيعة وتوقيت التغذية الراجعة، كالمعلومات حول ما إذا كانت الاستجابة صحيحة أم خاطئة مقابل المعلومات حول ما قد يفعله المتعلم لحل مثل هذه المشكلات في المستقبل بشكل صحيح.

٤. الموارد:

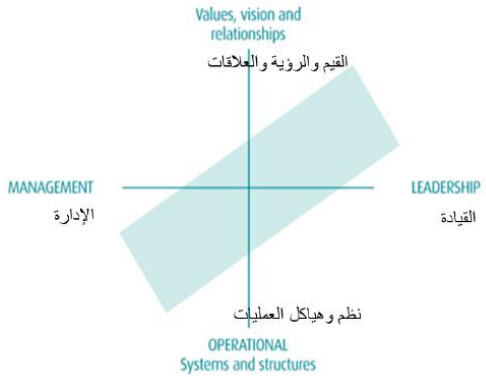
يوفر إطار الاستعداد للمستقبل Future Ready Framework أساسًا قويًّا "لموارد التعلم الشخصي، حيث يشتمل على سبعة مجالات أو تروس رئيسة، بالغة الأهمية أثناءعملية التخطيط الشامل، هي: المناهج الدراسية والتعليم والتقييم Curriculum, Instruction, and Assessment، واستخدام المكان والزمان Use of Space and Time، والبنية التحتية القوية Robust Infrastructure، والبيانات والخصوصية Data and Privacy، والشراكات المجتمعية Community Partnerships، والتعلم المهني الشخصي Personalized Professional Learning، والميزانية والموارد Budget and Resources، وهناك أيضًا تركيز قوي على القيادة التعاونية Collaborative Leadership حيث تعد رؤي القيادة وتخطيطها وتنفيذها وتقييمها ضرورية للتطوير المستمر، مع أهمية الرؤية والموارد والمساءلة لضمان التنفيذ، وتمكين المعلمين من المخاطرة والتعلم وتنفيذ الممارسات الناشئة والواعدة التي يوفرها التعلم الرقمي، وهو ما يتطلب خارطة طريق محددة (Darling-Hammond, Schachner, & Edgerton, 2020, Wyoming Digital Learning Plan Advisory Panel, 2016).

شكل 29: موارد التعلم الشخصي في الدراسة الحالية من إعداد الدراسة

ويمكن هنا التركيز من بين تلك المجالات، على بعض أهمها، وهي بمثابة إما موارد بشرية (القيادة، والمعلمون والمجتمع) أو غير بشرية، مادية وغير مادية (الأنظمة والهياكل، والبنية التحتية والدعم، والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، والمنهج، وإدارة التغيير)، تفصيل ذلك فيما يأتي:

أ. القيادة Leadership:

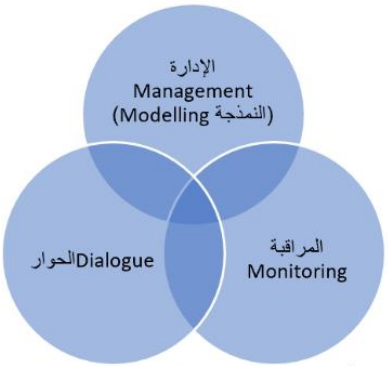
لضمان التنفيذ الناجح لإستراتيجية التعلم الشخصي، يجب الاعتراف بأن الرؤية والقيم لا تكفي بحد ذاتها لضمان التنفيذ الناجح، حيث يجب أن تكون القيادة متوازنة مع الإدارة الفعالة لترجمة المبدأ إلى ممارسة، حيث يشير المستطيل المظلل والقطري (شكل ٣٠) لمجال الفاعلية المثلى حيث يوجد اعتراف بالعلاقة بين الإدارة والقيادة كعنصرين أساسيين في نفس العملية، ويتم تحديد التوازن النسبي بينهما من خلال سياق المدرسة – لذلك قد يكون من الضروري في بعض الأحيان التركيز على البنية التحتية للإدارة، وفي مواقف أخرى قد يكون عنصر القيادة أكثر أهمية، وتتعلق القيادة بتأمين وضوح القيم والغرض المشترك لخلق ثقافة ونظام يتأسسان على تعلم الطالب الفرد، ويعتبر هذان العاملان متغيرين مهمين في تحديد ثقافة أي مدرسة، وفي سياق التعلم الشخصي، تبدو المبادئ والأغراض الآتية هي الأكثر ملاءمة لترشيد استراتيجيات وسلوكات القيادة: التركيز الواضح على رفاه كل فرد والالتزام بأبعاد الصحة – الأمان – الاستمتاع والإنجاز – تقديم مساهمة إيجابية – الرفاه الاقتصادي، والعمل على تأمين كل من التميز والإنصاف عبر النظام التعليمي بتقليل التباين داخل المدرسة وتعظيم الإمكانات الفردية، والانتقال من الخدمات العامة التي يقودها المزود



شكل 30: القيادة المتوازنة مع الإدارة الفعالة لترجمة المبدا إلى ممارسة SRI International, 2018

Provider–Led إلى تلك التي يقودها العملاء Client–Led (أي المتعلم في حالة المدرسة)، والمساعدة في تعزيز التزام مشترك بالتعلم الشخصي من خلال تطوير سيناريوهات مشتركة للمستقبل، وهناك ثلاث استراتيجيات مترابطة بشكل وثيق يمكن للقيادة استخدامها للتأثير على جودة التعلم الشخصي في المدارس، هي (شكل ٣١) (West–Burnham, 2010):

- النمذجة Modelling: وهي معنية بقوة المثال، حيث يؤمن المعلمون بضرورة تقديم مثال، فهم يعرفون تأثيره على الطلاب والزملاء على حد سواء، وتظهر الأبحاث أن المعلمين يراقبون قادتهم عن كثب، للتأكد من اتساق تصرفاتهم بمرور الوقت، وما إذا كانوا يفعلون ما يقولون، فهم لا يتبعون القادة الذين لا يربطون القول بالعمل.



شكل 31: استراتيجيات يمكن استخدامها للتأثير على جودة التعلم الشخصي
SRI International, 2018

- المراقبة Monitoring: تشمل تحليل بيانات تقدم الطالب، حيث تكون القيادة أقوى وأكثر فاعلية إذا ما كانت مدعومة ببيانات عن تعلم الطلاب وتقدمهم وإنجازاتهم، وكذلك عن جميع ممارسات التدريس وآليات الفصل الدراسي.

- الحوار Dialogue: يخلق القادة الظروف للقاء المعلمين والزملاء ومناقشة تعليم الطلاب وتعلمهم.

ويقع التغيير الثقافي الذي يصنع أهدافًا جديدة ومبادرات وطرقًا جديدة للسلوك كجزء من الهيكل المعياري للمدرسة في قلب أي تغيير ناجح، ولذلك تعد القيادة الموزعة مهمة لبناء القدرات عبر المدرسة، فللقيادة تأثيرات كبيرة جدًا على جودة تنظيم المدرسة وعلى تعلم الطلاب، حيث لا توجد حالة واحدة موثقة لمدرسة نجحت في تغيير مسار إنجاز الطلاب في غياب قيادة موهوبة، فهي كالعامل الحفاز لإطلاق عنان القدرات الموجودة بالفعل بالمدرسة، كما أن للقيادة آثارًا أخرى

غير مباشرة على تعلم الطلاب وإنجازهم، عبر تأثيرها المباشر على أداء المعلمين، حيث شكل تأثيرها نسبة بلغت ٢٧% من التباين في تحصيل الطلاب، وهي أعلى بكثير (مرتين إلى ثلاث مرات أعلى) مما تم الإبلاغ عنه عادة في دراسات التأثيرات الفردية للمعلم، ومن حيث الجوهر، يكون التأثير على تعلم الطلاب أكبر بكثير إذا ما نُظر إلى القيادة باعتبارها قدرة جماعية عبر المدرسة وليس حالة شخصية لعدد قليل من الأفراد (West–Burnham, 2010):

وتتسم القيادة الموزعة بأنها "خاصية ناشئة لمجموعة أو شبكة من الأفراد"، "تجمعهم" خبراتهم، في "عمل منسق" وفي إطار نمط من العلاقات الشخصية، وتؤدي إلى وضع يكون فيه مقدار الطاقة المولَّدة أكبر من مجموع الإجراءات الفردية، وهي تشير إلى مشاركة العديد من الأشخاص في نشاط القيادة مما قد يُفترض تقليديًّا، وتمثل خبرات متنوعة يتم توزيعها على نطاق واسع عبر العديد من الأشخاص، وتعد القيادة الموزعة أمرًا محوريًّا لنجاح التعلم الشخصي نظرًا لأنه ينطوي على قدر أكبر من الثراء والتعقيد في التزويد، والمزيد من الهياكل التنظيمية المنتشرة والحاجة إلى ضمان الاتساق والتماسك والمساءلة، وتشمل الآثار العملية للقيادة الموزعة: إعادة تعريف القيادة في المدارس ليُنظر إليها على أنها موقفية Situational بدلاً من كونها هرمية، وتمكين الأفراد والفرق بحيث تكون السلطة واتخاذ القرار على المستويات الوظيفية، وتطوير هيكل قائم على فريق العمل وجعل فِرق العمل أساس القيادة والإدارة، وإتاحة برامج لتنمية المهارات القيادية للجميع، والتركيز على تطوير قيادة المعلم والطلاب كمصدر رئيس للقدرات والاستدامة (West–Burnham, 2010).

وبذلك تمتد القيادة الموزعة إلى الطلاب، فهي أحد الاتجاهات المهمة في التعلم الشخصي، فإذا أصبح التعلم الشخصي جزءًا من ثقافة المدرسة، فيجب على الطلاب الانتقال من الاستشارة إلى المشاركة في إدارة وقيادة تعلمهم، فمن الممكن أن تتوازى مجموعات الطلاب مع مجموعات القيادة والحوكمة في المدرسة في جميع الأمور المتعلقة بالتعلم الفعال والمدرسة كبيئة تعليمية، وتتمثل إحدى أقوى الفوائد المحتملة للقيادة الموزعة في زيادة الشعور بالمسؤولية الشخصية والمساءلة لإزالة الاعتماد على قادة المدارس، وبالتالي خلق ثقافة التعلم المتضامن Interdependent Learning،

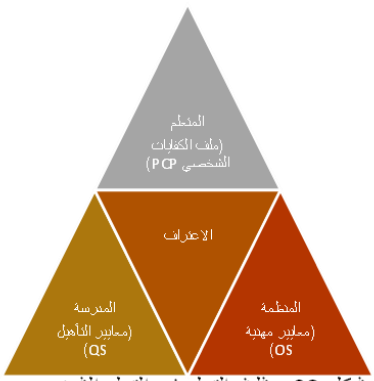
فالتعلم الشخصي يتطلب أن تكون القيادة متاحة على نطاق واسع في كل جانب من جوانب الحياة المدرسية (West–Burnham, 2010).

ب. المعلمون والمجتمع:

يمكن لمجموعات من المجتمع أن تلعب أدوارًا مهمة في نجاح مبادرات التعلم الشخصي، عبر شراكات تسهم ماليًّا في نجاحها، واستخدام نفوذها لحشد الدعم لها، ويمكن للجنة استشارية من أصحاب المصلحة أن تلعب دورًا مهمًّا في ذلك، ومن بين أهمهم المجتمع الأكاديمي، حيث يمكنه إعداد الدراسات المنتظمة والشاملة لضمان نجاح التعلم الشخصي، وتحديد اتجاهاتِ تطويره، بما في ذلك الظروف والخصائص المحددة لبيئة المدرسة، كالتركيبة الطلابية والمتطلبات الوطنية والمحلية وخصائص المجتمع المحلي، وفي المراحل الأولى من البحث، يجب ألا يتم تجاهل الأفكار التي تبدو غير قابلة للتطبيق بما يمكِّن للإبداع أثناء عملية التخطيط (Grant & Basye, 2014).

ومن جهة أخرى، يتفق جميع مؤيدي التعلم الشخصي على مفتاحية التطوير المهني، ويدركون أن الرحلة إلى بيئة تعليم شخصية تختلف بين المعلمين وأصحاب المصلحة، اعتمادًا على خبراتهم في التعليم والتعلم، ومعتقداتهم حول كيفية تعلم الطلاب، وخبراتهم التكنولوجية، لذلك فهم بحاجة إلى عملية مستمرة من التطوير والتعلم المستمر (Grant & Basye, 2014).

ومع أهمية الحوارات المجتمعية المستمرة للتعلم الشخصي، فإنها ضمن ما يعرف بـ"مثلث التعلم" (شكل ٣٢) تكون أكثر أهمية، ويضم: ١) المتعلم: حامل الكفاية Competence Bearer وله ملف أو محفظة تعريف بالكفايات الشخصية Personal Competence Profile/Portfolio (PCP) ، ٢) المنظمة: طالبة الكفاية Competence Requester بالمعايير المهنية Occupational Standards (CS) المحددة، ٣) المدرسة: مُثري الكفاية Competence Enricher وفق معايير التأهيل Qualification



شكل 32: مثلث التعلم في التعلم الشخصي
Villalba &Bjørnåvold, 2017

(QS) Standards، وقد يؤدي الأخيران دوري بعضهما البعض "كطالب" و"مثري"، ويؤدي الارتباط بين هذه الجهات عند إدارة طلب المتعلم على التعلم إلى حوار حول كيفية مطابقة الطلب على التعلم بجعل نتائج التعلم شفافة – فيما يتعلق بهدف التعلم المفصل على مقاس المتعلم، وتشمل تلك تم تحقيقها بالفعل، والتي لا تزال مطلوبة، وكيفية تحقيقها (Villalba & Bjørnåvold, 2017).

ج. الأنظمة والهياكل Systems & Structures:

يتطلب التعلم الشخصي إعادة النظر في الطريقة التي يتم بها عرض مجموعة واسعة من الموارد، حيث يجب أن يتغير الوصول للوقت والمكان والأشخاص وتوزيعهم، فيجب توفير مجموعة واسعة من مساحات التعلم وإدارتها لتمكين الطلاب من الأنشطة الفردية والثنائية والمجموعات الصغيرة والفصول الدراسية والأفواج، وتسهيل الوصول إلى موارد التعلم، ولا سيما تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمواد المتخصصة، وتوفير مرافق العناية طوال اليوم للتعرف على برامج التعلم الفردية، وتوفير ترتيبات زمنية مرنة لتعظيم الاختيار وتضمين استراتيجيات التعلم البديلة، وتعزيز الاتصال الوثيق مع المدارس الأخرى ومقدمي الخدمات والتكامل معها لضمان إتاحة منسقة عبر المؤسسات، وتعزيز أنظمة مراقبة صارمة ومنهجية لإدارة الحضور والحصول على الدعم والتقدم الأكاديمي، وتوفير أنظمة المراقبة والدعم المحوسبة لضمان صحة البيانات، وإعادة تحديد أدوار المعلمين وهيئات التعليم لتحقيق التوازن بين المسؤولية عن تقديم المناهج ودعم التعلم، وإنشاء هياكل مدرسية تعكس التعلم الشخصي، كأنظمة التعلم بالمنزل، وفرق التعلم، وتوجيه الأقران، وهناك العديد من المشكلات التي ينطوي عليها دمج التعلم الشخصي في البنية التحتية لأنظمة إدارة المدرسة ومن بينها الوقوف على إمكانات التعلم Learning Potential واستكشاف الخصائص الرئيسة للمتعلمين الناجحين، وفهم طريقة تأثير ما يحدث خارج الفصل الدراسي على أداء كل منهم داخله، وخصائص المتعلمين الناجحين، والأسباب الجذرية التي تمنع بعض الطلاب من التعلم بينما ينجح آخرون، وطريقة التعامل مع هذا ضمن خطة تحسين المدرسة الشاملة، ومن بينها أيضًا إضفاء الطابع الشخصي بتشجيع الحوار لمحاولة فهم احتياجات الطلاب الفرادى، وتحديد طرق تلبية هذه الاحتياجات كالخدمات الموسعة، وتحديد القضايا التي تؤثر عليها، وطريقة مساعدة هذه

المعلومات المدرسة والشركاء على تطوير الاستجابة لهذه الاحتياجات، وطريقة مشاركة الطلاب وأولياء الأمور فيها (West–Burnham, 2010).

وقد كان الترتيب الفيزيائي للفصول الدراسية وتعديلات الجدولة الزمنية للمدرسة جزءًا من بعض نهج التعلم الشخصي، فأنشأت بعض المدارس مساحات مفتوحة للتعلم المدمج، والحصول على التدريب من المعلمين وغيرهم داخل الفصل، والعمل بشكل تعاوني مع أقرانهم، وفي بعض المدارس تم دعم التعلم الشخصي من خلال أيام الدراسة الممتدة أو على مدار العام، وقد خلقت هذه التعديلات فرصًا لتلقِّي الطلاب وقتًا تعليميًّا إضافيًّا، مما مكن ضعيفي المستوى من اللحاق بالمعايير وتوقعات الأداء، مع اخذ الاعتبارات الخُلقية والقانونية في الحسبان، كتسهيل وصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التكنولوجيا وضمان حماية بيانات الطلاب وخصوصيتهم، على سبيل المثال (SRI International, 2018).

في ضوء ما سبق، فإن ذلك كله يتطلب درجة مناسبة من استقلالية المدارس School Autonomy ومساءلتها Accountability عن نتائجها، وقد أكدت الدراسات أهميتهما في تحسين أداء المدارس ونتائج الطلاب، فالبلدان التي تتمتع فيها المدارس بقدر أكبر من الاستقلالية بخصوص ما يتم تعليمه وكيفية تقييمه، يميل الطلاب فيها إلى الأداء الأفضل، والبلدان التي تكون فيها المدارس مساءلة عن نتائجها وتتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية في تخصيص الموارد تميل إلى إظهار أداء أفضل للطلاب مقابل تلك التي تتمتع باستقلالية أقل، بينما تميل المدارس في البلدان التي لا توجد فيها مثل هذه الترتيبات للمساءلة، وتتمتع فيها بقدر أكبر من الاستقلالية في تخصيص الموارد فإنهاتميل إلى أداء أسوأ (OECD, 2011. OCT).

د. البنية التحتية والدعم Infrastructure & Support:

بصفة عامة لا يمكن للتقنيات وحدها أن تعيد بناء التعليم، ولكن يمكن للمعلمين استخدامها لمعرفة الطلاب وإشراكهم وتعليمهم بشكل أفضل، حيث يمكن أن تساعدهم في معالجة تنوعهم مما يوفر طرقًا للتعلم الشخصي لم يكن من الممكن تصورها قبل، ليس فقط لنقاط القوة والضعف لكل متعلم، بل لاهتماماته وتفضيلاته ودوافعه أيضًا، وهي علامة على التعلم الشخصي الحقيقي (Twyman, 2018)، وبشكل عام، يمكن تصيف التعلم الشخصي في التعليم العام في علاقته

بالتقنيات (الرقمية)، إلى نمطين أساسيين، أولهما تعليم تقليدي وموارد تقليدية كالكتب والأوراق وبلا أي مكون رقمي، وثانيهما تعليم تقليدي في الفصول التقليدية مع مكون رقمي باستخدام أدوات وموارد إليكترونية ورقمية لتسهيل التعلم (National Cooperative Education Statistics System. 2019)، ويمكن للدراسة إضافة نمط التعليم الشخصي الرقمي بشكل شامل، وفي إطار ذلك كله، يمكن أن تساعد التكنولوجيا في جميع مجالات التعليم، بما في ذلك: بيانات الطلاب وتقييمهم، كتقييم الطلاب المبدئي لتحديد نقاط قوتهم وضعفهم واحتياجاتهم الحالية – وإدارة بيانات الطالب لتوثيق احتياجاته وتفضيلاته واهتماماته الفردية – وتقييم إتقان الطالب والتقرير عنها – وتزويد المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب بمجموعة كبيرة من البيانات والتحليلات عن تعلم الطلاب الفرادى وتقدمهم في الفصول الدراسية والمدرسة والمنطقة التعليمية والمحافظة، والمنهج الدراسي، كاختياره ومواءمته وإدارته وإتاحته – وإنشاء دروس متعددة تستهدف احتياجات الطلاب الفردية وتفضيلاتهم واهتماماتهم – وعمليتي التعليم والتعلم: كتقديم تعليم ثري بالوسائط والموارد المتنوعة – ومنح الطلاب إمكانية الوصول إلى الموارد وشبكة تفاعلية من المعلمين والطلاب – ومساعدة الطلاب في تطوير المشروع وعرضه – وتوفير التعلم القائم على الحاسوب وعبر الإنترنت – واستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني الذكية Smart E-Learning Management Systems التي يمكنها تتبع وإدارة احتياجات التعلم للطلاب الفرادى والفصول الدراسية بأكملها بشكل ديناميكي متفاعل – والوصول إلى أنظمة التدريس الآلي والذكية Intelligent, Automated Tutoring Systems التي توفر تدريبًا فوريًّا ومخصصًا Customized Coaching، والتغذية الراجعة، وتقييمات أداء مستمرة للطلاب – ومنح الطلاب إمكانية الوصول إلى موارد فورية ومحدثة وفرص التعلم التي تُشرك المتعلمين وتفي باحتياجات تعلمهم الفردية في أي مكان وزمان – والتواصل مع مجتمعات التعلم التي تتجاوز الفصل الدراسي(Redding. 2014).

وفي إطار التعلم الشخصي المعتمد على تكنولوجيا المعلومات، غالبًا ما تكون احتياجات التعلم الشخصي من البنية التحتية الإلكترونية وبيئة التعلم الإلكتروني واسعة النطاق؛ فإذا لم يتم الوفاء بها، فإن أفضل خطط تنفيذ التعلم الشخصي من بعد قد تفشل، ففي بيئة تعلم شخصية وفردية، لا يوجد فضاء غير تعليمي Non-Learning Space، فكل الفضاءات تعليمية، حيث

يؤدي فتح أبواب المدرسة أمام أجهزة الحاسوب الخاصة بالطلاب والمعلمين إلى طلب كبير على شبكة البنية التحتية، وربما تكون القرارات الصعبة التي يجب اتخاذها عند التخطيط هي الخيارات المتعلقة بالأجهزة سواء كانت لوحية Tablets، أو محمولة Laptops، أو شخصية Pcs، أو غيرها أو مزيجًا منها، وكذلك القرارات المتعلقة بنماذج التنفيذ، ويجب أن يكون لكل مجموعة من أصحاب المصلحة مدخلات في هذه القرارات المهمة، مع التأكيد على أهمية فهم أصحاب المصلحة أن الأغلبية لا تحكم بالضرورة، ويجب أن تكون التوقعات المتنافسة متوازنة مع متطلبات التكنولوجيا والاعتبارات المالية وقضايا الوصول والإنصاف (Grant & Basye, 2014).

وقد قامت العديد من المدارس بتعديل أو تحسين البنية التحتية التقنية والمرافق لدعم التعلم الشخصي، فتضمنت البنية التحتية التقنية أجهزة محمولة ووصول لاسلكي واسع النطاق للإنترنت، وإيجاد طرق لتزويد الطلاب ذوي الدخل المنخفض بالاتصال خارج المدرسة، على سبيل المثال: من خلال الشراكات مع الشركات المحلية لتقديم خصومات على النطاق العريض والأجهزة ومع مراكز المجتمع المحلي لتوفير مراكز التكنولوجيا، وطورت بعض المنظمات بنية تحتية لتخزين ودمج البيانات عبر أنظمة مختلفة وجعلت البيانات متاحة بطريقة مفيدة للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وقامت بعض المدارس أيضًا ببناء أنظمة المحتوى المفتوح الخاصة بها لإدارة وتقديم المحتوى الرقمي المخصص والتقييمات والتعليقات (SRI International, 2018)، كما تمت الإفادة من الألعاب التعليمية Educational Gaming، والمختبرات الافتراضية Virtual/Online Laboratories، والتعاون عبر التكنولوجيا Technology-Enabled Collaboration، والدعم التكنولوجي للمناهج القائمة على الكفايات أو المهارات Technological Support For Skills/Competencies-Based Curricula، وهناك العديد من الأمثلة على ذلك، ومن بينها تلك المستخدمة في مشروع Hewlett Packard Catalyst Initiative (OECD, 2016) الذي أطلقه مكتب الاستدامة والابتكار الاجتماعي التابع لـ HP(HP's Office of Sustainability & Social Innovation) لتعزيز تعليم STEM + في جميع أنحاء العالم بتزويد المعلمين بالتكنولوجيا والدعم لتنفيذ مشاريعهم وبرامجهم المبتكرة.

وحيث يتضمن التعلم الشخصي تعديل الهدف والمسار ووتيرة التعليم بناءً على اهتمامات المتعلم وتقدم أدائه، فهناك ثلاثة عناصر مشتركة لبيئات التعلم الشخصية اللازمة لذلك، وهي تمكين الطلاب من ممارسة وكالتهم ومسؤوليتهم الشخصية، وتنظيمها حول تقدم التعلم القائم على الكفاية، وتمكينهم من خلال فرص التعلم المدمجة، وتلعب التكنولوجيا أدوارًا مهمة في تلك البيئات، لعل أهمها الآتي (SRI International, 2018):

١) التكييف الآلي لفرص التعلم Automated Adaptation of Learning Opportunities: حيث تراقب أنظمة التعلم التكيفية تقدم الطالب وتجري التعديلات المناسبة لدعم التعلم وتعزيزه، ويمكن أن تدعم هذه الأنظمة نموذجًا تدريسيًّا قائمًا على الكفاية Competency-Based Instructional Model بتزويد الطلاب بفرصة إتقان المحتوى بالسرعة التي تناسبهم أو عبر مسار مختار، وغالبًا ما يتم استخدامها في تنفيذ نماذج التعلم الهجين (SRI International, 2018)، والغالب أنها في نمطين أساسيين:

- أنظمة تقنية مع التدخل البشري: ويمكنها الإسهام بالآتي: ١) تقييم المعرفة السابقة: حيث يطلب البرنامج في بداية الوحدة مشاركة الطلاب كل ما يعرفونه بالفعل حول موضوع الدراسة، وهو ما يتيح للمعلمين الوصول لخط الأساس الفريد لكل طالب، ٢) تقديم أنشطة التعلم الشخصية: بمجرد تحديد خط الأساس يقوم المعلمون بتوفير أنشطة التعلم المناسبة، ومن ثم يقوم الطلاب بإكمالها، وهو ما يتيح للمعلمين رؤية جميع طرق تعلم الطالب لها، ٣) قياس أنماط النمو: بمجرد أن يكمل الطلاب أنشطة التعلم يأخذ المعلم هذه المعلومات وينظر في نمط النمو الفريد لكل طالب بناءً على تقييم المعرفة السابق، ويمكن الحصول على صورة كاملة مخصصة لكل طالب بناءً على موضع البدء ومقدار النمو، وكلما زاد النمو، كانت الدرجة أفضل، ٤) تقديم موارد إضافية للطلاب: يتيح تخصيص عملية التقييم للمعلم رؤية الطلاب الذين لا يستوعبون الموضوع بشكل مناسب بناءً على تقييم المعرفة السابقة، ومن ثم توفير موارد إضافية لهم لتمكينهم من النجاح (DyKnow, 2021).

- أنظمة آلية بشكل كامل: هناك العديد من نظم التعليم الذكية (نظم برمجية تعمل بأساليب الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence (AI) يمكنها معالجة مشاكل التعليم والتعلم واحتياجاتهما، حيث تسمح بالبحث في مستوى معرفة الطالب واستراتيجيات تعلمه لزيادة معرفة الطلاب أو تصحيحها، وتهدف إلى دعم عملية التعليم والتعلم في مجال معرفي محدد وتحسينها مع احترام شخصية المتعلم (DAŠIĆ, DAŠIĆ, CRVENKOVIĆ, & ŠERIFI, 2016)، ومن بين النظم المبتكرة نظام Moodle، وهو منصة تعليمية عبر الإنترنت مصممة لتوفير بيئات تعليمية شخصية. ومتوفرة بشكل مجاني بـ ١٢٠ لغة، وتستخدم برامج مفتوحة المصدر open source software، وتستهدف المعلمين والإداريين والمتعلمين، ويتم استخدامها من قبل مجموعة متنوعة من الكيانات، (كمدرسة لندن للاقتصاد)، ويمكن استخدامها من قبل مجموعة واسعة من المتعلمين، من طلاب المرحلة الابتدائية حتى البالغين، وكذلك نظام(EP) Education Perfect الذي يتم توصيله بنظام إدارة التعلم أو العمل كمنصة تعلم مستقلة، وهو مختص بمصادر المناهج، ويحتوي على مكتبة غنية بالدروس المتوافقة مع المناهج الدراسية في موضوعات تشمل اللغات والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والعلوم الإنسانية وغيرها، وقد تم إنشاؤه باستخدام نموذج إتقان Mastery Model – مما يعني أن التقييمات تتكيف مع تقدم تعلم الطالب، ويحتوي النظام الأساسي على أدوات متنوعة للتقييمات ويتم تمييز معظم المحتوى تلقائيًا، ويتم تعديل التقييمات بناءً على مدخلات المتعلم، واستنادًا إلى مدى جودة أداء الطلاب في موضوع معين، وتعمل المنصة على أتمتة تسليم مواد التعليمات المتباينة بناءً على كفايات المتعلم عبر مواد ومستويات صفية مختلفة، ويتوفر المحتوى من نماذج نيوزيلندا، وأستراليا، و IB، و Common Core، و Cambridge Assessment، وقد تم تطوير المحتوى بعناية للسماح لجميع الطلاب بتجربة النجاح، مع توفير فرص ثرية للتفكير عالي المستوى، ويحتوي النظام الأساسي على وظائف لأنشطة المتعلم المستقل والمتعاون، ويمكن للمعلمين الوصول إلى التصحيح الآلي وعرض الإجابات النموذجية، بالإضافة إلى مراجعة الأقران، ويمكن تحديد مشاركة الطلاب المباشرة بناءً على مشاركة الطلاب في جلسات الفصل

الافتراضية الحية، وتسمح أدوات تأليف المحتوى للمعلمين بتصميم خطط الدروس والواجبات والجداول الزمنية للتعلم ونماذج التعليقات، هذا إضافة للعديد من الأنظمة الأخرى التي تعرضها (OECD, 2020)، ويتجاوز عددها المئة، ولا زالت تلك الأنظمة في حالة تطوير مستمر، بما يشير إلى الآفاق الواسعة لفاعلية التكنولوجيا في تطوير التعلم الشخصي.

٢) تنظيم وإدارة الموارد Resource Curation and Management: هناك العديد من أنشطة التعلم عبر الإنترنت كالتطبيقات ومقاطع الفيديو والألعاب التعليمية والمواقع التفاعلية وما شابه، وتوفر فئة من أنظمة التكنولوجيا الدعم للعثور على الموارد التي تناسب احتياجات التعلم واختيارها، ولإدارة وصول الطلاب إلى الموارد واستخدامها، ولتقييم مدى تعلم الطلاب باستخدام الموارد، ويمكن أن يدعم استخدام هذه الأنواع من الأنظمة اختيارات الطلاب والتعلم القائم على الكفاية والوكالة، إلى جانب التقنيات التكيفية، ويمكن استخدامها في تنفيذ نماذج التعلم المدمج (SRI International, 2018)، وتعتبر موارد الوصول المفتوح Open Access Resources [OAR] من أهم الأصول في مجال التعلم والبحث، خاصة مع دخول مصطلحات من قبيل منظمة التعلم، واقتصاد المعرفة، وإدارة المعرفة، وغيرها، وفي كل منها تلعب موارد الوصول المفتوح OAR دورًا حيويًا (Shahzadi, & Hussain, 2019)، كما يمكن للدورات المفتوحة الشاملة عبر الإنترنت Massive Online Open Courses (MOOCs) وغيرها من الموارد التعليمية المجانية المتاحة أن تزيد من وصول العديد من الطلاب إلى محتوى عالي الجودة حول عدد لا يحصى من الموضوعات، وعلى الرغم من أن هذه الموارد نفسها قد تحتوي على تصميمات مخصصة أو لا تحتوي عليها، إلا أن توفرها المفتوح يزيد من وصول الطلاب وإمكانية متابعتهم لاهتماماتهم، وفي الوقت نفسه، يسلط هذا الضوءَ على الحاجة المتزايدة لمعالجة قضايا إمكانية الوصول للطلاب ضعاف البصر على سبيل المثال– وأصبحت مداخل التصميم الشامل للتعلم ذات أهمية متزايدة(SRI International, 2018) (CAST, 2021).

٣) استخدام بيانات الطالب Use of Student Data: يوفر العديد من أشكال الدعم التكنولوجي، بمفردها أو كجزء من أنظمة معينة، آليات لفهم تكامل البيانات (من مجموعة متنوعة من المصادر – كالتقييمات عبر الإنترنت، والامتحانات المعيارية، وسجلات الطلاب بالمدرسة، ومقاييس تفضيلات الطلاب واهتماماتهم، ومؤشرات المشكلات السلوكية)، واستخدامها بشكل منتج لتخصيص التعلم، ويمكن أن تكون عروض البيانات أيضًا جزءًا لا يتجزأ من أنظمة التعلم التكيفية ومنصات تنظيم الموارد، ويمكن أن يكون ذلك بمثابة دعم حاسم لوكالة الطلاب، والتعلم القائم على الكفاية، وإدارة نماذج التعلم المدمج (SRI International, 2018).

مما سبق، يتبين الدور متزايد الأهمية، وربما الحاسم للتقنيات الرقمية في إدارة ودعم التعلم الشخصي، على مستويات التقويم الأولي والمستمر وإدارة المصادر والبيانات وتكاملها، بم يسهم بشكل فاعل في تكييف عملية التعلم لمتطلبات المتعلم المفرد.

هـ. الكفايات، والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي Recognition of Non-Formal & Informal Learning:

يتبنى المدافعون عما يُعرف بـ "التعلم الأعمق Deeper Learning" الذي يعني قدرة الفرد على تطبيق ما تعلمه على مواقف جديدة" (AIR, 2006) نهجًا يتضمن الاهتمام بجوانب تنمية الطالب مشابهة لتلك التي عبر عنها (Redding, 2016) بـ"الكفايات الشخصية Personal Competencies" [المعرفية Cognitive، أي التعلم السابق الذي يُسهِّل التعلم الجديد، وفوق المعرفية Metacognitive أي التنظيم الذاتي للتعلم واستخدام استراتيجياته، والتحفيزية Motivational،أي المشاركة والمثابرة في السعي لتحقيق أهداف التعلم، والاجتماعية/العاطفية Social/Emotional،أي الشعور بقيمة الذات، ومراعاة الآخرين، والفهم العاطفي والإدارة لتحديد أهداف إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة] والتي تعبر عن تراكم دائم التطور للقدرات المترابطة التي تسهل التعلم وأشكال أخرى من تحقيق الهدف، ويرى إسهام التعلم القائم على الكفايات في تعزيزه، ووجود علاقة وثيقة بينهما.

وقد عُدَّ التقدم القائم على الكفايات جانبًا مهمًّا من جوانب التعلم الشخصي، حيث استخدمت مصطلحات الكفاية، والإتقان، والأداء، للإشارة إلى التعليم الذي يتقدم فيه الطلاب الفرادى بناءً على قدرتهم على إكمال مهام تقييم محددة، وقد وُصفت مكونات هذا النوع من التعلم على النحو التالي: تقسيم الأهداف المحددة مسبقًا إلى سلسلة من وحدات التعلم الأصغر – تدريس كل وحدة لغرض الإتقان باستخدام التقييمات التكوينية لكشف الفجوات في فهم الطلاب – استخدام عملية "تصحيحية" مرنة مصممة خصيصًا لضعف الطلاب المحدد، من قبل التقييمات التكوينية – تقييم إتقان كل طالب على مدار المقرر ككل على أساس الإنجاز بالنسبة لمعيار الإتقان الذي تم وضعه في البداية، وليس بالنسبة لأداء الطلاب الآخرين(SRI International, 2018).

وعلى الرغم من أن التعليم القائم على الكفايات يُعد جزءًا لا يتجزأ من التعلم الشخصي، إلا أنه عامل تمكين أكثر من كونه مرادفًا، فالكفايات أحد ركائز التعلم الشخصي، حيث يتم قياس تقدم الطلاب على أساس الإتقان، بدلاً من الوقت المحدد (Seat Time) أو المستويات الصفية، ليمكن للطلاب التقدم إلى المستوى الأعلى متى أظهروا استعدادهم، وليس قبل ذلك (Hyslop & Mead, 2015)، جدير بالذكر أن التعليم القائم على الكفايات من الاتجاهات الآخذة في الانتشار بالعديد من مناطق العالم وخاصة أوروبا وأمريكا الشمالية، إلا أن التعلم الشخصي في الولايات المتحدة يميل إلى مساعدة الطلاب الفرادى على تحقيق كفايات تتمحور حول مجموعة معرفية Collective Body of Knowledge، بينما يميل في أوروبا إلى الكفايات التي تركز على التطوير الشخصي Personal Development (Patrick, Worthen, Frost, &Gentz, 2016).

وفي هذا الإطار تعد الأرصدة التعليمية Credits، وهي نقاط تمنح عند إكمال المتعلم لعدد معين من ساعات التعلم أو وقت المقعد seat time الدراسي، نهجًا مهمًا لتمكين التعلم الشخصي، وذلك بتعديل بسيط يتفق مع نهج الإجادة وليس الوقت، وبما يسمح للطلاب بتوسيع طرق تعلمهم ومساراته واستكشاف المزيد من فرصه، وبما يعزز نجاحهم، سواء كان ذلك عبر الإنترنت، أو من خلال برامج التسجيل المزدوج Dual Enrollment Programs، أو بعد المدرسة، والتعلم المجتمعي، بما يسمح لهم بالتقدم الدراسي دون النظر للحدود الزمنية أو العمرية(Patrick, Worthen, Frost, & Gentz, 2016).

من جانب آخر، تسهم الكفايات في تعزيز ما يعرف بالاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي Recognition of Non-Formal & Informal Learning، والذي تعرفه منظمة العمل الدولية ILO بأنه "عملية تحديد Identifying نتائج التعلم غير النظامي وغير الرسمي، وتوثيقها Documenting، وتقييمها Assessing، والمصادقة عليها Certifying، وذلك مقابل المعايير المستخدمة في التعليم والتدريب الرسميين، وبالتالي، يوفر للأفراد فرصة للحصول على مؤهل أو أرصدة نحو مؤهل أو إعفاءات (من كامل المنهج كل أو جزء منه أو حتى الإعفاء من شرط أكاديمي مسبق للالتحاق ببرنامج دراسة رسمي) دون المرور ببرنامج تعليمي أو تدريبي رسمي (International Labour Organization, 2018)، وهو تعريف يحدد عمليات الاعتراف المتضمنة، وهي: التحديد، والتوثيق، والتقييم، والمصادقة، وحدد طبيعة المعايير التي يتم بمقابلها التقييم، وهي تلك المستخدمة في التعليم والتدريب الرسميين، كما حدد الهدف وهو توفير فرصة للأفراد للحصول على مؤهل أو أرصدة نحو مؤهل أو إعفاءات دون المرور ببرنامج تعليمي أو تدريبي رسمي.

لذلك فإن التعلم الشخصي يعتمد على عمليتين مترابطتين: الأولى وهي الاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، وتركز على تحديد وتقييم وتقديم المشورة بشأن التطوير الإضافي للكفايات التي اكتسبها الشخص بالفعل بشكل رسمي وغير رسمي، والتي سيحتاج إلى اكتسابها للوصول إلى هدف تعليمي (التأهيل، أو تطوير الكفاية، أو الإنجاز الشخصي، إلخ)، والثانية: التعلم: وهي تسهل للطالب (المشاركة في) بدء وتصميم وتنفيذ ترتيبات التعلم المرنة ضمن التعلم الذي تقدمه المؤسسة التعليمية (Duvekot & Doorlag, 2020).

ويمكن تحديد العلاقة بين التعلم الشخصي والاعتراف في الجوانب الآتية: في تقديرهما للتعلم باعتباره أكثر أهمية من كيفية اكتسابه ومكان حدوثه، ومن المرجح أن معظم تعلم الكبار يحدث في أماكن غير رسمية، ويجدر إعداد طلاب اليوم للتعلم بغض النظر عن السياق وغرس الدافع فيهم للقيام بذلك، وفي تركيزهما المشترك على تقدير وتقييم الخبرة والمعرفة والمهارات بغض النظر عن مسار اكتسابها، فلا يمكن قصر الاعتراف على التعلم بالأساليب والتدابير التقليدية، وفي اهتمامهما المشترك بقياس التعلم، بغض النظر عن مصدره (رسمي كان، أو من مصدر آخر)، وفي تقديرهما

المشترك للقدرة على التعلم للنجاح في المستقبل في سياقات العمل والحياة، ومع أهمية التدريس كبعد مهم في بيئات التعلم الرسمية، فإنه يجب أن ينصب تركيز التعليم ودعم التعلم بشكل متزايد على تنمية قدرة الطلاب على التعلم بغض النظر عن السياق (Rickabaugh, 2017).

والواقع إن هذه العلاقة الارتباطية بينها تستند على الافتراضات الآتية (Villalba & Bjørnåvold, 2017):

- محورية الاعتراف في دمج مفهوم التعلم الشخصي في حياة الناس اليومية.

- دور الاعتراف في إدراك الأفراد لامتلاكهم خبرات تعليمية قيمة بالفعل، ويمكنهم استغلالها لتشكيل تعلمهم الشخصي.

- حدوث التعلم عادة في مجموعة متنوعة من السياقات، ولكنه يتم في النهاية من قبل المتعلمين أنفسهم في مواقف تعلم بوعي أو بدونه.

- دورهما في ملكية الفرد لخبرات التعلم وخطوات التطوير الإضافية التي يمكنه تصميمها أو المشاركة في ذلك لأغراض متنوعة، كالتوظيف، والدمج الاجتماعي والمشاركة، والتمكين، والحراك، والتأهيل، والمتعة، وغيرها، من خلال إظهار القيمة الشخصية والطموح وتهيئة الخبراء في الأنظمة التعليمية والاجتماعية وتمكينهم من دعمه لتحقيق طموحاته.

- التعلم أوسع من مجرد التعليم، ما يعني، من بين أمور أخرى، أن المدارس يجب أن تكون أفضل استعدادًا لقبول خبرات التعلم اللامنهجية، وهذا يتطلب خطوة قبل بدء التعلم، وهي وعي الفرد بقيمة ما تعلمه بالفعل وما هو على وشك تعلمه، ويستند هذا الوعي إلى اكتساب التعلم والمشاركة فيه، وهو ما يعني أن الوعي والاكتساب والمشاركة مراحل متعاقبة يجب أن يمر بها المرء للخضوع للتعلم الشخصي.

وفي محاولة لتصور التكامل بين نظامي التعلم الشخصي والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، يظهر (شكل ٣٣) وظيفة ربط التقييم لكلتا العمليتين في القسم الأوسط، وفي كلتا العمليتين، يكون الحوار بين الفاعلين ضروريًّا لإعداد التقييم ونتائجه، ويتم تحديد هذا التعاون بين الجهات الفاعلة بشكل أكثر وضوحًا في كل من الخطوات التحضيرية وخطوات التعلم فيما بعد التقييم، فكل من الوكالة والدعم والملكية والتصميم المشترك هي ركائز متداعمة تتطلب مشاركة جميع الجهات الفاعلة، ويعد اكتساب التعلم والمشاركة فيه من الوحدات المتآزرة في هذا الشكل، فبالنسبة للاعتراف، تتضمن المراحل المختلفة المشاركة النشطة للجهات الفاعلة، حيث تم دمج هذه المشاركة في كل موضوع من موضوعات الاعتراف، وبخصوص التعلم الشخصي، فإن التزام الفرد يكون أكثر أهمية، ومع ذلك، يركز هذا الالتزام دائمًا على الحوار مع الجهات الفاعلة الأخرى في كل ركيزة لإيجاد توجه مهم نحو تحقيق أهداف التعلم، وبينما يكون الاكتساب من خلال المشاركة Acquisition in Participation هو الأهم للاعتراف، فإن المقابل وهو المشاركة في الاكتساب Participation in Acquisition يكون هو الصحيح في حالة التعلم الشخصي، وهو ما يتطلب مزج الدور الأساسي للاعتراف في وضع السياق وربط الشركاء في التعلم مع التركيز الأساسي في التعلم الشخصي على المتعلم المستقل، ويوضح الشكل أن هاتين العمليتين مترابطتان بشدة، وتعززان دور كل منهما(Duvekot, 2017).

شكل 33: العلاقة التكاملية بين التعلم الشخصي و الاعتراف بالتعلم غير النظامي و غير الرسمي

Duvekot, 2017

و. المنهجCurriculum:

المنهج الشخصي Personalized Curriculum هو ذلك الذي تم تصميمه لتزويد الطلاب بفرص التعلم الفردية، ونظرًا لأن استخدام استراتيجيات التعلم أصبحت أكثر شيوعًا، فقد برزت تحديات تنظيم المحتوى (أي الاختيار Selecting) وإنشاء موارد المناهج، فلا توجد طريقة منهجية لاختيار وإنشاء موارد المناهج الدراسية التي تدعم التعليم الشخصي، وقد أدى ذلك إلى تشويش واسع النطاق حول ماهية التعليم الشخصي، وأنتج تنوعًا واسعًا فيما يطبقه المعلمون باسم المناهج الشخصية (Redding, 2016).

وقد يتضمن تطوير المنهج في التعلم الشخصي مزيجًا من ثلاثة أنواع مختلفة من المواد التعليمية، هي:

- مواد المحتوى الأساسي Foundational، مثل كتاب مدرسي أو فصل دراسي عبر الإنترنت، وتوفر مجموعة أساسية من المفاهيم والتمارين المضمونة لجميع الطلاب (Johns, & Wolking, 2018)، ويمكن للمنهج الأساسي Core Curriculum أن يلعب دورًا مهمًا في المناهج الشخصية، حيث ذكر (Alghazo, August 2015) أنه مصمم لتزويد الطلاب بمعرفة عامة وتعزيز معرفتهم الثقافية واللغوية والنهوض بمستوى كفايتهم في التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الاتصال الكتابي والشفوي، وذكر (Cheever, & Sayer, 1992) أنه يهدف إلى تقديم المهارات والمعرفة الأساسية التي يقدرها النظام التعليمي، بحيث تعكس رؤيته لما يجب أن يتشاركه كافة الطلاب، وأكد(Texas Higher Education Coordinating Board, 1999)، أنه يهدف لمساعدتهم على إنشاء وجهات نظر واسعة ومتعددة حول الفرد فيما يتعلق بالمجتمع الأكبر والعالم الذي يعيش فيه، وفهم مسؤوليات الحياة في عالم متنوع ثقافيًا وعرقيًا؛ وعلى تحفيز قدرتهم على مناقشة الجوانب الفردية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية للحياة والتفكير فيها بغرض فهم الطرق التي يمكن من خلالها أن يكونوا أعضاء مسئولين في المجتمع؛ ويدركوا أهمية الحفاظ على الصحة والعافية، وتنمية القدرة على استخدام المعرفة حول كيفية تأثير التكنولوجيا والعلوم على حياتهم؛ وتطوير القيم الشخصية للسلوك الأخلاقي، وتنمية

القدرة على إصدار الأحكام الجمالية، واستخدام التفكير المنطقي في حل المشكلات، ودمج المعرفة وفهم العلاقات المتبادلة بين التخصصات العلمية، وعلى ذلك يمكن له أن يشكل آلية مناسبة وقاعدة مقبولة تتأسس عليها المسارات الفردية للمتعلمين القائمة على اختياراتهم الشخصية وقدراتهم واتجاهاتهم، حيث يتشارك الجميع منهجًا أساسيًّا محدودًا لدرجة ما تختلف باختلاف استراتيجية تخصيص التعلم، ليحيط به منهج مخصص، يتنوع بتنوع المتعلمين واهتماماتهم، وقدرتهم على التعلم المدار ذاتيًّا.

- مواد المحتوى التكيفي Adaptive: وتوفر فرصًا للتدريب على مستوى مناسب من التحدي (Johns, & Wolking, 2018).
- مواد المحتوى والأدوات القابلة للتخصيص أو الشخصنة بدرجة كبيرة Highly Customizable: وتمنح المعلمين الفرصة لتأليف المحتوى الأصلي وتنظيمه، مع منح الطلاب أيضًا منصات جديدة للتعاون وإثبات المعرفة، وقد ينشأ مزيج من المحتوى والأدوات المرنة من خلال إدارة موارد التعليم المفتوح Open Education Resources (OERs) على سبيل المثال، وبالاعتماد على قرارات رشيدة تستند إلى البيانات، Data Driven Decisions، والتي يتم تزويد الطلاب بفرص لمراجعتها واتخاذ قرارات التعلم بالاعتماد عليها، والاستراتيجيات المختلفة (كالمجموعات الصغيرة، أو ١-١، أو أي طريقة تلبي الاحتياجات الفردية) (Johns, & Wolking, 2018).

٥. إدارة التغيير:

تعد المساءلة المستندة إلى المعايير Standards-based accountability (SBA) المحرك الأساسي لسياسة التعليم في العديد من الدول، حيث تتضمن عادةً معايير تشير إلى ما يُتوقع من الطلاب معرفته والقدرة على فعله، ومقاييس تحقيقها، وأهداف الأداء بناءً على تلك المقاييس، وتشير الأبحاث حولها إلى أن هذه السياسات قد أدت إلى بعض النتائج التي كان المدافعون عنها يأملون في تحقيقها، مثل الإنصاف ومواءمة المناهج الدراسية داخل وعبر مستويات الصفوف، ولكنها أدت أيضًا إلى بعض النتائج غير المرغوب فيها (Hamilton, Stecher &

Yuan, 2012)، والواقع إن نظرية العمل الأساسية وراء هذا النظام تظل هي الإطار السائد لجهود السياسة التعليمية في الدول لتحسين التعليم العام، وعلى مدار العقود الماضية، وقد تم وضع أنظمة للمعايير والمساءلة تتضمن أربع ميزات رئيسة (Hyslop & Mead , 2015):

أ. معايير المحتوى الأكاديمي التي تحدد ما يجب على الطلاب معرفته والقيام به في المواد الأساسية، وذلك بدوره، يرشد التطوير المهني للمعلمين، والمناهج، والمواد التعليمية.

ب. التقييمات والمؤشرات الأخرى المتوافقة مع المعايير التي تقيس إتقان الطلاب وتتبع التقدم نحو الأهداف.

ج. إصدار قرارات علنية لأداء المدرسة بناءً على تقييماتها، وباستخدام الشفافية لتحسين فهم جودة المدرسة وتهيئة الظروف الدافعة إلى التحسين.

د. تصميم تدخلات للمدارس ذات الأداء المنخفض، مما يخلق حوافز لواضعي السياسات والإداريين والمعلمين للتركيز على أهدافهم ومواءمة التدريس والتعليم بشكل أوثق مع المعيار.

وفي مقابل ذلك، ينظر إلى التعلم الشخصي باعتبار المسئولية شخصية، وتقع على عاتق المتعلم بشكل رئيس، وهو ما قد يخلي المسئولية الملقاة على المؤسسات التعليمية، وبناء على ذلك، يمكن الوقوف على بعض التوترات بين هذين النموذجين من خلال الآتي(Hyslop & Mead , 2015):

- الإنصاف Equity: يرى المدافعون عن المساءلة بدافع اهتمامهم الخاص بفئات الطلاب المهمشة تاريخيًّا المعاييرَ والتقييمات باعتبارها حاسمة لتركيز الانتباه على حاجات هذه الفئات المهمشة تاريخيًّا، وإحداث تحسينات في المدارس ذات الأداء الضعيف، على العكس من ذلك، لم يؤطر دعاة التعلم الشخصي قضيتهم في المقام الأول من حيث العدالة الاجتماعية، وبدلاً من ذلك، يركزون على الفرص لتعظيم التعلم لكل طالب على حدة، ويفشل دعاة التعلم الشخصي في بعض الأحيان في معالجة المخاوف من أن توجيه التعليم لمهارات الطلاب الحالية ومستويات المعرفة يمكن أن يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة: إما عن طريق تعزيز تباين

التوقعات لمجموعات متباينة من الطلاب، مما يزيد الفجوة بينهم، أو عن طريق السماح للطلاب المتقدمين بالفعل لتحقيق تقدم أسرع. ..... وترى الدراسة أن التعليم لغرض الإنصاف يكون أمام خيارين: الأول تخفيض فجوة التعلم بين الطبقات، أو توسيع فرص التعلم لكل مستطيع وبالتالي توسيع فجوة الإنصاف، وتميل الدراسة إلى الثاني باعتباره معززًا للتعلم، كما أن الإنصاف لا يعني المساواة، أما الفجوة فيمكن علاجها بآليات أخرى مصاحبة، بالإضافة إلى أن العديد من برامج التعلم الشخصي استهدفت في الأساس المجموعات المهمشة.

- الفلسفة Philosophy: يركز المدافعون عن الإصلاح القائم على المعايير على الاتساق والمعايير المشتركة كإجراء تصحيحي ضروري لتاريخ طويل من التوقعات المنخفضة للطلاب ذوي الدخل المنخفض والأقليات، وعلى النقيض من ذلك، ينظر دعاة التعلم الشخصي إلى الاتساق والتوحيد على أنهما عائقان أمام تزويد الطلاب بما يحتاجون إليه، بدلاً من اعتبارهما أدوات لتحقيق العدالة التعليمية.....وترى الدراسة أن المعايير قد لا تكون إنسانية، بمعنى فرضها مقاييس موحدة على الجميع، أما الاتساق فيحدث فقط بتطوير قدرات المتعلمين من جهة، والاستجابة لحاجاتهم الشخصية وتطويرها أيضًا من جهة أخرى، وهو ما يمكن للتعلم الشخصي أن يفعله، مع احتفاظه بآليات تسهم في تطوير الاهتمامات والطموحات الشخصية.

- المخاطر Risk: دعاة التعلم الشخصي مجازفون، فهم على استعداد لتجربة نُهج جديدة للتعليم لأنهم يؤمنون بإمكاناتهم، حتى مع وجود خطر أن هذه الأساليب قد لا تعمل بشكل جيد، بينما يميل المدافعون عن المساءلة المستندة إلى المعايير إلى أن يكونوا أكثر قلقًا بشأن مخاطر سقوط الطلاب في ثغرات التعليم الشخصي أو فشلهم في اكتساب المهارات المطلوبة للنجاح بعد المدرسة الثانوية..... وترى الدراسة أن تلك الفجوات يجب مراقبتها بعناية ومن ثم تقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلمين بشأنها لغرض إثارة اهتمامهم بها وتعريفهم بأهميتها في مسيرة تعلمهم، ومن ثم تطوير عملهم عليها.

وعلى الرغم من هذه الاختلافات، فإن معظم دعاة التعلم الشخصي والاستناد إلى المعايير يتفقون على هدف مشترك، وهو: ضمان تخرج الطلاب بالمهارات والمعرفة والتوجهات التي يحتاجون إليها لتحقيق نجاحهم، والواقع إن هذا الهدف المشترك يوفر الأساس للتوفيق بين توتراتهما، وبالرغم من هذا الاتفاق، فإن هنالك، أيضًا، عدد من التوترات المتعلقة بالسياسة، حيث يركز معظم المتبنين للتعلم الشخصي أولاً على التنفيذ الصحيح المحدود والتجريبي داخل المدرسة أو الفصل الدراسي الخاص بهم وإثبات عمله بفاعلية قبل إجراء تغييرات موسعة على مستوى النظام، ولكن يلاحظ أنه مع انتقال المدارس في بعض الدول من الاعتماد الأولي المحدود للتعلم الشخصي إلى النشر النظامي، فإنها غالبًا ما تواجه تحديات سياساتية، بما في ذلك التحديات المتعلقة بأنظمة المساءلة المستندة إلى المعايير، ومنها(Hyslop &Mead, 2015):

أ. معايير المحتوى الأكاديمي Academic Content Standards: تستند معايير المحتوى الأكاديمي إلى التوقعات على مستوى كل صف دراسي، وقد تكون صارمة بشكل زائد عن الحد Too Rigid بالنسبة للتعلم الشخصي إذا أريد تطبيقه، والذي يهدف إلى تحقيق الطلاب لتلك الكفايات أينما كانوا، وبغض النظر عن مستوى الصف، كما أنه من الممكن للمعايير ألا تكون كافية لدعم التعلم الشخصي، فالتعليم الشخصي القائم على الكفايات–Competency Based education لا يتطلب معايير على مستوى الصف فحسب، بل يتطلب أيضًا توضيحًا للكفايات المحددة التي يجب على الطلاب إتقانها وتطبيقها، وتحديد التسلسلات المحتملة التي يمكن للطلاب من خلالها اكتساب هذه الكفايات أثناء تقدمهم في مسارات متعددة نحو الهدف النهائي.

ب. التقييم ومؤشرات الأداء الأخرى Assessments and Other Performance Indicators: تم تصميم أدوات قياس إنجازات الطلاب مقابل معايير الصف الدراسي ولا تتاح للطلاب متى كانوا مستعدين لإثبات الكفاية، وإنما في أوقات محددة، كما أن تلك الأدوات لا تستهدف في النظم القائمة على المعايير مقابلة مستوى المهارات سواء أعلى أو أقل من المعيار المحدد، بما

يجعل من المستحيل تصميم أدوات من شأنها قياس نمو تعلم الطلاب بشكل أفضل في البيئات الشخصية غير الرسمية.

ج. تحديد المدارس ذات الأداء المنخفض Identification of Low-Performing Schools: إذا كانت نتائج الاختبارات النهائية على مستوى الصف هي المقياس الأساسي المستخدم لتقييم المدارس، فقد لا تقيس أنظمة المساءلة بدقة جهود التعلم الشخصي للمدارس، لا سيما للمدارس التي تخدم الطلاب منخفضي المستوى الأكاديمي.

د. التدخلات في المدارس ذات الأداء المنخفض Interventions in Low-Performing Schools: من المتوقع أن تتحسن المدارس منخفضة الأداء بشكل كبير في مدة قصيرة ضمن أنظمة المساءلة، بينما قد تستغرق عدة سنوات لتشهد زيادات كبيرة في الكفايات إذا استخدمت نماذج التعلم الشخصي، حتى لو كان الطلاب يحققون مكاسب مهمة ضمن ذلك، كما قد يكون التعلم الشخصي أسلوب تحسين محفوف بالمخاطر بشكل خاص في مدارس الأداء المنخفض، لذا يعد تنفيذاًعملاً شاقًّا يتطلب قدرة كبيرة وقيادة قوية لتغيير الأعراف والممارسات طويلة الأمد، وهي مهمة صعبة بالنسبة للمدارس ذات الأداء المنخفض.

ومع ذلك "بدون نظام للمساءلة، يمكن أن يقع اللوم دائمًا على المتعلم، فقد يقول المعلم "أنا أفعل كل ما بوسعي، وإنما الطالب الذي لا يقوم بعمله"، بينما أعطت المساءلة المتعلمين وأولياء الأمور القوة ليقولوا،" لا، هناك مشكلة منهجية هنا"، التعلم الشخصي قد يفعل العكس إذا لم يكن مصممًا جيدًا لتلبية احتياجات الطلاب الفريدة؛ لأنه قد يبدو أن الطالب لا يتعلم بدلاً من التعليل بعجزه عن الوصول إلى المحتوى، ولكن بدون المساءلة، يمكن سماع مرة أخرى... "قد استجاب النظام التعليمي لك، وما زلت لا تستطيع التعلم" وقد يصبح ذلك عبئًا لا يطاق على الطلاب أو أولياء الأمور، وبالتأسيس على تلك التوترات بين التعليمين: القائم على التعلم الشخصي، والقائم على المعايير، مع الأخذ في الاعتبار اتفاقهما في الهدف متمثلًا في تمكين المزيد من الطلاب من الوصول إلى الاستعداد الجامعي والمهني، ومع تبنيهما نهجين مختلفين إلى حد كبير، ففي حين

يهدف الأول إلى تغيير التعليم بطرق تناسب تجارب الطلاب بما يؤدي في النهاية إلى تغييرات منهجية في كيفية تقييم الطلاب والتقدم نحو محتوى أعمق، يهدف الثاني إلى تشكيل نظام التعليم العام من خلال خلق توقعات مشتركة لأداء الطلاب، وحوافز لتغييرات تعليمية تساعدهم على تحقيقها، فإنه يمكن القول أنهما يلتقيان معًا(Hyslop & Mead, 2015)، اعتمادًا على المبادئ الآتية (Villalba & Bjørnåvold, 2017):

أ. نظاما المساءلة والتعلم الشخصي يجب أن يكونا جزءًا من أنظمة التعليم العام، حيث ترفع المساءلة التوقعات من خلال وضع معايير للتعلم وتحميل المدارس مسؤولية النتائج، خاصة للطلاب المحرومين تاريخيًّا، كما يبشر التعلم الشخصي بتسريع الطلاب إلى مستويات أعلى من الإنجاز، وحيث إن المساءلة والتعلم الشخصي نوعان مختلفان من الإصلاحات، لأنهما يقومان بأشياء مختلفة، فهما يكملان أحدهما الآخر وليسا بديلين، علاوة على ذلك، فإن المساءلة، باعتبارها إصلاحًا على مستوى الأنظمة، يبقى التعلم الشخصي اختيارًا مؤسسيًّا على مستوى المدرسة، ويدعمه النظام.

ب. المقاييس العامة المتفق عليها لتعلم الطلاب ونتائجهم، بما في ذلك نموهم، ضرورية لقيادة التقدم التعليمي بشكل عام، وكذلك لتقييم فاعلية الأساليب التعليمية الشخصية، فالمقاييس الموضوعية للأداء تخلق لغة مشتركة لوصف التقدم التعليمي، مما يسمح للآباء والمعلمين والمئوِلين والمدافعين بتقييم ما يجري على أساس الأدلة بدلاً من مجرد تصورها، كما أن قياس ومساءلة المدارس عن هذه النتائج يخلق حوافز للمعلمين للتحسين، وهو أمر بالغ الأهمية لتحقيق العدالة التعليمية وتوسيع نطاق نماذج التعلم الشخصية الفعالة، فإذا طالب المزيد من المعلمين والقادة والآباء بالتعلم الشخصي، فإنهم بحاجة لرؤية دليل على نجاحه، والمقاييس الشائعة لتعلم الطلاب تمكن نماذج التعلم الشخصي من تقديم هذا الدليل، لأن الكفاءة proficiency أو النمو بالاعتماد على تقييم الحالة العامة أكثر إقناعًا من الأدلة المستندة إلى أدوات تم صناعتها لحالة فردية، ونمو الطلاب الفردي هو أفضل مقياس لتأثير نماذج التعلم الشخصية، وجودة المدرسة

بشكل عام، وتتطلب مقاييس النمو الموثوقة تقييمات متكررة لتعلم الطلاب، ولهذا السبب، يجب أن تظل التقييمات القابلة للمقارنة جزءًا من أنظمة المساءلة.

ج. مساءلة جميع المدارس عن نتائج الطلاب ضرورية، ولكن لا ينبغي لها أن تخلق حواجز غير ضرورية أمام التعلم الشخصي، فبينما يعمل صانعو السياسات على تشكيل الجيل التالي من أنظمة المساءلة، يجب عليهم القيام بذلك بطرق تخلق مساحة لنماذج التعلم الشخصي للتطوير والتجربة والنمو، باستخدام مقاييس عامة لتعلم الطلاب والأداء المدرسي لقياس نجاحهم وحماية العدالة، فلديهم مجموعة متنوعة من الأدوات لإنشاء هذا الفضاء، بما في ذلك الإعفاءات المناسبة حسب الحاجة من الأنظمة الشاملة، إضافة إلى التعديلات على الأنظمة نفسها، وبغض النظر عن الأدوات التي يختارونها، يجب أن تعزز استراتيجياتهم الهدف الأوسع لتصميم أنظمة المساءلة لقياس ودفع التحسين المستمر في التعلم عبر مجموعة المدارس التي تشكل نظام التعليم العام، وليس فقط تلك التي تطبق التعلم الشخصي.

د. سياسات المساءلة يجب أن تكون مرنة بما يكفي للسماح بالتجربة الذكية للنماذج التعليمية الجديدة، ويجب أن تدعم السياسات أيضًا درجات وأنواع متفاوتة من التعلم الشخصي اعتمادًا على السياق المحلي، فقد يطلب الآباء والمعلمون في إحدى المناطق التعلم الشخصي والتقدم القائم على الكفاية، في حين تشعر المنطقة المجاورة أنه من الأفضل الحفاظ على التسلسل التقليدي المستند إلى الصفوف، لذا تحتاج أنظمة المساءلة إلى استيعاب – وتقييم أداء – كليهما بدقة.

هـ. تصميم سياسات يمكن أن تتطور بمرور الوقت مع نضج التعلم الشخصي، فلا يزال هناك الكثير لتعلمه عن نماذج التعلم الشخصي وما يسهم في نجاحها: أولا في بيئات مختلفة ومع مجموعات سكانية مختلفة، فالعديد من التحديات اليومية في البيئات الشخصية لا ترتبط بالمساءلة، ولكن برأس المال البشري والثقافة المدرسية، ويجب أيضًا معالجة قضايا قابلية التوسع والاستدامة، ومع

حل الأكثر إلحاحًا من هذه التحديات، فإن التغذية الراجعة المتزامنة على تعلم الطلاب، ومقاييس النمو الأكثر تعقيدًا، وتطورات التعلم الفردية المرتبطة بالتعلم الشخصي يمكن أن تسهل بالفعل أنظمة مساءلة أفضل، كما لا ينبغي ألا يتبنى صانعو السياسات سياسات تمنعهم من استخدام هذه الأدوات لتحسين أنظمة المساءلة في المستقبل.

وفي ضوء ملامح نظامي المساءلة والتعلم الشخصي وما بينهما من تناقض، ومدى إمكانية التوفيق بينهما، فإن إدارة التغيير نحو نموذج التعلم الشخصي يمكن أن يكون في ضوءنُهج ثلاثة(قد يبدوان متعارضان أيضًا) هي:

أ. النهج الجذريRevolutionary: ويسمى أيضًا إعادة الهندسة reengineering، ويوفر تغييرًا جوهريًا في العمليات، مما يدعو إلى التشكيك في الأساليب والأسس الراسخة، وبالتالي تحقيق الوضع الأمثل للأمور.

ب. النهج التطويري Evolutionary: ويعتمد على التحسين المنهجي الذي يهدف إلى زيادة كفاءة المؤسسة من خلال تغيير المعايير والقيم المعمول بها، ويعتمد تنفيذه على تعديل الهياكل والعمليات التي تقوم عليها أنشطة المنظمة(Teczke, Bespayeva, &Bugubayeva, 2017).

ج. مزيج من النهجين الجذري والتطوري: بمزيج من القفزات والتحركات البطيئة والحذرة للأمام، حيث يمكن أن يؤدي الانتظار حتى يصبح كل شيء في مكانه قبل بدء برنامج كامل النطاق إلى تأخير ابتكار مفيد محتمل إلى أجل غير مسمى، وهو ما تتفق معه الدراسة. وتميل إليه، فالتغييرات الجذرية على طول الخط قد لا تجد من يدعمها من القوى البشرية المؤهلة (Grant & Basye, 2014)، وهو ما تميل له الدراسة، باعتبارها أكثرها توازنا وعقلانية في الاستجابة لقوى التغيير.

وقد عُد نموذج لوين Lewin Model (شكل ٣٤)، أحد أهم نماذج إدارة التغيير المفيد في هذا الإطار، وبما يستجيب لإدارة التغييرين الجذري والتطوري معًا، فالتغيير يحدث ضمن عملية ثلاثية المراحل: فك التجميد Defreezing، والانتقال أو التغيير Transition/Change، وإعادة التجميد Refreezing، وتتضمن الأولى إعداد المنظومة لقبول ضرورية التغيير، ما يتطلب تفكيك الوضع الراهن قبل تطوير طريقة جديدة، وللعمل لتحقيق هذا الهدف، توضح الإدارة سبب عدم إمكانية استمرار الطرق الحالية لتحقيق الهدف، من خلال تقديم إحصائيات ضعيفة (على سبيل المثال، التصنيفات الدولية لجودة التعليم، ونتائج الاختبارات الدولية، وأفضل الممارسات وأحدث الاتجاهات الدولية، ورضا الطلاب وعموم الجمهور، وغيرها)، وقد يتطلب الأمر تحدي المعتقدات والقيم والمواقف الأساسية باعتبارها هيكل المنظومة التعليمية المراد تطويرها، وأنه بدون هذا التطوير قد ينهار المبنى بأكمله، وتتضمن هذه المرحلة أكبر التحديات وأقوى ردود الفعل السلبية، حيث يشعر الناس بأكبر قدر من عدم التوازن والتوتر، ويمكن أن يؤدي فرض إعادة النظر على مستوى المنظومة/ المؤسسة في المعتقدات الأساسية إلى حدوث أزمة يمكن أن توقظ دافع المعنيين للبحث عن توازن أساسي جديد، مما يؤدي إلى إنشاء المشاركة اللازمة لإحداث تغيير ذي مغزى، وبالتالي، وبعد إلغاء تجميد الوضع الراهن، يتم تنفيذ التغيير (Vlachopoulos. 2021).

شكل 34: نموذج لوين
Nakigudde. 2019

وفي إطار ذلك، يعد التعلم الشخصي تحديًا كبيرًا، وذلك من الناحيتين الشخصية والتنظيمية للمعتقدات والممارسات والهياكل والإجراءات الراسخة، ومن الضروري أن يؤمن قادة المدارس الالتزام والثقة في طرق التفكير والعمل الجديدة، فالتعلم الشخصي أكثر من مجرد تغيير؛ فلديه القدرة على أن يكون إعادة صياغة أساسية للنمط التاريخي للتعليم، لذلك من الضروري أن يستخدم قادة المدارس عملية التغيير كنموذج لأفضل الممارسات، ويبدو أن هذا يتضمن: بناء معرفة القيادة حول موضوع

التعلم الشخصي وجميع العناصر المكونة له، والانفتاح والشفافية وتعظيم التواصل حول العملية، وناء إجماع مشترك حول القيم والمبادئ التي تُعلم التعلم الشخصي، ورؤيته استحقاقًا وليس تكتيكًا، والتأكد من أن كل مرحلة من مراحل عملية التغيير تسبقها وتعززها استراتيجيات التطوير المهني ذات الصلة، ووجود استراتيجية تعمل من خلال التغيير التدريجي والجذري الذي يشمل مكونات مختلفة للتعلم الشخصي وعناصر مختلفة من المدرسة لتحقيق أقصى قدر من النجاح وبناء الثقة والقبول، وتعظيم التواصل communication للتعلم من نجاح الآخرين ونشر الممارسات الناجحة، وضمان أن تكون عملية التغيير شاملة لجميع أصحاب المصلحة، والمراقبة والمراجعة والتقييم مقابل القيم والاستراتيجيات (West–Burnham, 2010).

وفي الختام، يمكن القول إنه بالرغم من وجود إجماع كبيرجدًا بخصوص ما يشكله التعلم الشخصي؛ لكن لا يوجد مخطط ولا طريق واحد صحيح للتغيير نحوه، بل مسارات متعددة، وهذا ما تؤكده الأدلة من المدارس التي بدأت عملية التعلم الشخصي، حيث تشير إلى عدد من الخبراتالمهمة، هي (West–Burnham, 2010):

أ. التأكد من أن ثقافة المدرسة وفلسفتها وممارساتها تجعل الطلاب معتادين بالفعل على العمل بشكل مستقل، وتحمل المسؤولية ويكون لهم صوت، فلا يكفي معرفة ما هي الرؤية، بل على الجميع أن يفهمها وأن يتجاوز مجرد فهمها.

ب. البدء التدريجي بعدد قليل من الموظفين والمعلمين الملتزمين الذين يمكنهم المساعدة في دمج المشروع، ويتم بعد ذلك وبمرور الوقت إشراك جميع الموظفين والمعلمين.

ج. ضمان اطلاع الموظفين والمعلمين– بمن فيهم موظفي الدعم – الذين سيتأثر عملهم بالمشروع بشكل دائم على ما يحدث.

د. وضع استراتيجية اتصال فعالة ليكون الجميع على دراية بما يأملون تحقيقه، وطريقة تعزيز المشروع لتعلم الطلاب.

الخلاصة

تعرفت الدراسة في هذا المبحث على جوانب من التعلم الشخصي، كنسق جديد يفتح آفاق التعلم ليتسع إلى المجتمع بأكمله، وبالتالي فهو أكثر قدرة على الإفادة من الموارد المجتمعية المتاحة، وأكثر قدرة على الاستثمار في الموارد البشرية الأكثر قدرة على الإبداع والابتكار، مع ضمان حد مناسب من الموارد البشرية القادرة على التفاعل الإيجابي مع الحياة والعمل، وأنه أكثر قدرة على تعزيز نفاذية أنظمة التعليم والعمل، وأنها أكثر إنسانية، لأنه الأكثر قدرة على معالجة التنوع الإنساني في القدرات والميول والإمكانات، وبالتالي فقد يعزز فاعلية النظم التعليمية العربية، وهو ما يتطلب وقوف الدراسة على وجهات نظر الخبراء العرب في موضوعها، وهو ما يتم في محور التالي المتمثل في الإطار الميداني للدراسة.

المبحث الرابع

الإطار الميداني للدراسة:

حاول هذا المبحث الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، ونصه:"ما رأي عينة الخبراء في بعض أبعاد فاعلية نظم التعليم العربية، والنسق التعليمي الأكثر فاعلية؟"، وللإجابة على هذا السؤال، أجريت دراسة ميدانية، تفصيلها فيما يأتي:

١. **أهداف الدراسة:** تحاول الدراسة الميدانية الحالية ما يلي:

أ- تحديد مدى موافقة الخبراء الأكاديميين والميدانيين على أسايب قياس فاعلية النظم التعليمية، وآليات تعزيزها في الدول العربية، ومدى موافقتهم على أهم أسس النسق التعليمي الجديد والأكثر فاعلية في الدول العربية.

ب-تحديد الفروق الدالة إحصائيًا حول محاور الاستبانة بين الأكاديميين والميدانيين.

٢. **إجراءات الدراسة:** سيعرض البحث لتلك الإجراءات فيما يلي:

أ- إعداد أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة إلكترونية، تضمنت قائمة من المفردات، حرصت الاستبانة على الأتي:

- أن تمثل توجهات مستقبلية لتعزيز فاعلية النظم التعليمية، وبالتالي لم تتطلب الوقوف على وجهات نظرهم بخصوص واقع الممارسات الحالية أو الماضية، وبدلًا من ذلك اعتمدت

الدراسة على الدراسات والتقارير المؤسسية، والتابعة لفرادى الباحثين، وضمنتها في مشكلة الدراسة والدراسات السابقة في الإطار العام للدراسة.

- الإيجاز بقدر الممكن، لتتكون في مجملها من ٣٠ عبارة، بما يسهل استجابة أكبر عدد ممكن من المستهدفين عبر العالم العربي.

وقد تكونت الاستبانة من جزئين: الأول للبيانات الأساسية، والثاني لمحاور الاستبانة، والذي تَكَوَّن من محورين أساسيين: الأول فاعلية النظم التعليمية، في بُعدين: أساليب قياسها، وآليات تعزيزها، والثاني التعلم الشخصي.

ب- عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة غير احتمالية قوامها (٦٩) من الخبراء التربويين، تم تطبيقها بأسلوب كرة الثلج Snowball Sampling، نظرًا لمناسبتها لاتساع الحدود الجغرافية للدراسة، حيث تغطي جميع الدول العربية.

جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

النوع	العدد	النسبة المئوية %
أكاديمي تربوي	٥٢	٧٥.٣٦
ميداني	١٧	٢٤.٦٤
المجموع	**٦٩**	**١٠٠**

يتضح من الجدول (٣) أن معظم أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين الأكاديميين،حيث بلغت نسبتهم المئوية (٧٥.٣٦%)، يأتي بعدها أفراد عينة الدراسة من الخبراء الميدانيين وذلك بنسبة مئوية (٢٤.٦٤%).

جدول (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية %
أصول التربية بأي من تخصصاتها الفرعية، بما فيها الطفولة المبكرة	١٩	٢٧.٥٤
المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم	١٩	٢٧.٥٤
الإدارة التعليمية، والتربية المقارنة	١٣	١٨.٨٤
علم نفس تربوي/ تعليمي بأي من تخصصاته	٩	١٣.٠٤
أخرى	٩	١٣.٠٤
المجموع	**٦٩**	**١٠٠**

يتضح من الجدول (٤) أن نسبة أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين ممن تخصصهم (أصول التربية ...)، و(المناهج ...) بلغت (٢٧.٥٤%) لكل على حدة، يليهما (الإدارة التعليمية، والتربية المقارنة) بنسبة مئوية (١٨.٨٤%)، وأخيرًا من تخصصهم (علم نفس تربوي/ تعليمي بأي من تخصصاته)، و(أي تخصصات أخرى) (١٣.٠٤%) لكل على حدة، وهي مشاركة مناسبة من التخصصات التربوية، تعزز الرؤية متعددة الأبعاد، بما يتفق لحد ما مع مدخل الدوائر الإستراتيجية (Eydi, 2015).

جدول (٥): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير النظام التعليمي

النظام التعليمي		العدد	النسبة المئوية %	
المغرب العربي	الجمهورية التونسية	١٣	١٨.٨٤	%٣٣.٣٣
	المملكة المغربية	١٠	١٤.٤٩	
وادي النيل	جمهورية مصر العربية	٢٩	٤٢.٠٣	٤٢.٠٣

النظام التعليمي		العدد	النسبة المئوية %	
المشرق العربي	المملكة العربية السعودية	٢	٢.٩	%٢٤.٦٤
	دولة الإمارات العربية المتحدة	١٢	١٧.٣٩	
	الدولة اليمنية	١	١.٤٥	
	الجمهورية السورية	١	١.٤٥	
	دولة فلسطين	١	١.٤٥	
	المجموع	٦٩	١٠٠	

يتضح من الجدول (٥) أن عدد نظم التعليم التي غطى الخبراء مرئياتهم بشأنها ٨ نظم تعليمية، ضمن ثلاث فئات (المغرب العربي- ومصر والمشرق العربي)، وكانت أكبر نسبة لأفراد العينة عن النظام التعليمي في وادي النيل (مصر)، حيث بلغت نسبتهم المئوية (٤٢.٠٣%)، يليهم أفراد عينة الدراسة في المغرب العربي بنسبة مئوية (٣٣.٣٣%) (الجمهورية التونسية ١٨.٨٤%، المملكة المغربية ١٤.٤٩%)، وأخيرًا يأتي أفراد عينة الدراسة بخصوص النظم التعليمية بالمشرق العربي بنسبة مئوية إجمالية (٢٤.٦٤%)، وهو ما يشير إلى تغطية عينة الدراسة للنظم التعليمية العربية المختلفة بإرثها التاريخي وواقعها المعاصر.

ج- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية من (٣٠) من الخبراء التربويين، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبُعد أو المحور التي

تنتمي له، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد أو محور والدرجة الكلية للاستبانة، واستُخدم لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للبُعد أو المحور التي تنتمي له

المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية						المحور الثاني: التعلم الشخصي	
البعد الأول: قياس فاعلية النظم التعليمية		البعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٩٠**	١	٠.٤١٢*	١٠	٠.٦٤٣**	١	٠.٧٩٥**
٢	٠.٨١٥**	٢	٠.٥٨٤**	١١	٠.٧٥٩**	٢	٠.٨٧٥**

٣	**٠.٦٧٧	٣	**٠.٧٢٣	١٢	**٠.٦٦٩	٣	**٠.٨٢٦
٤	**٠.٦٣١	٤	**٠.٧١٥	١٣	**٠.٦٥٣	٤	**٠.٧٥٠
٥	**٠.٥٧٦	٥	**٠.٧٤٢	١٤	**٠.٧١٠	٥	**٠.٨٢٣
٦	**٠.٥٥٧	٦	**٠.٧٩٥	١٥	**٠.٧٤٦	٦	**٠.٨٢١
		٧	**٠.٦٧٣	١٦	**٠.٧١٩	٧	**٠.٧٥٦
		٨	**٠.٤٧٣	١٧	**٠.٧٢٠		
		٩	**٠.٥١٩				

(*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من معاملات ارتباط بيرسون في الجدول (٦) ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد أو المحور التابعة له ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائياً عند مستويي الدلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات الاستبانة.

جدول رقم (٧): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بُعد أو محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
الأول: فاعلية النظم التعليمية	**٠.٩٩٠	الأول: قياس فاعلية النظم التعليمية	**٠.٧٢٠
		الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية	**٠.٩٨١

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
الثاني: التعلم الشخصي	٠.٩٢٧**		

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من معاملات ارتباط بيرسون بالجدول (٧) ارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد أو محور من أبعاد ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى أبعاد ومحاور الاستبانة وتحقق صدق الاتساق الداخلي لها وأنها تتسم بدرجة عالية منه، وبالتالي فهي صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

د- ثبات أداة الدارسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب الثبات على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من الخبراء التربويين، ويوضح الجدول (٨) معاملات ثبات محاور وإجمالي الاستبانة.

جدول (٨): معاملات ثبات أبعاد ومحاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	البُعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأول: فاعلية النظم التعليمية	٢٣	٠.٩٢	الأول: قياس فاعلية النظم التعليمية	٦	٠.٧١
			الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية	١٧	٠.٩٢

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	البُعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الثاني: التعلم الشخصي	٧	٠.٩١	إجمالي الاستبانة	٣٠	٠.٩٥

ويتضح من الجدول (٨) ارتفاع معظم معاملات ثبات أبعاد ومحاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث انحصرت بين (٠.٧١، ٠.٩٢)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (٠.٩٥) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

ولحساب فئات المتوسط الحسابي تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق تمامًا = ٥، موافق بدرجة كبيرة = ٤، موافق إلى حدٍ ما = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق إطلاقا =١)، ثم تم تصنيفها لخمس مستويات متساوية المدى بالمعادلة: **طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥–١) ÷ ٥= ٠.٨٠**، للحصول على مدى المتوسطات لكل بديل كما في الجدول ٩:

جدول (٩): توزيع مدى المتوسطات الحسابية وتصنيفها وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات	الوصف	مدى المتوسطات

موافق تمامًا	٤.٢١ – ٥	غير موافق	١.٨١– ٢.٦٠
موافق بدرجة كبيرة	٣.٤١ – ٤.٢٠	غير موافق إطلاقا	١.٠– ١.٨٠
موافق إلى حدٍ ما	٢.٦١ – ٣.٤٠		

هـ – الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة، والمتوسط الحسابي "Mean " لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وسيستخدم في ترتيب العبارات، وعند تساوي المتوسط الحسابي سيكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.

- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة، ومعامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.

- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة والتي ترجع إلى اختلاف متغير يتكون من أكثر من فئتين متكافئات متجانسة التباين مثل متغير (النظام التعليمي).

– اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الإجابات إذا كان هناك فروق.

٣. نتائج الدراسة:

للوقوف على مدى إسهام العبارات في نسق تعليمي جديد يعزز فاعلية النظم التعليمية بالدول العربية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب وفق المتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية، ببُعديه (قياس فاعلية النظم التعليمية، وآليات تعزيزها)، كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (١٠): استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات البُعد الأول: قياس فاعلية النظم التعليمية

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق بدرجة كبيرة	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
١	قياس مدى تحقيقها لمهارات القرن الحادي والعشرين، كالتفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع.	ت	٣١	٢٣	١٣	٢	٠	٤.٢٠	٠.٨٥	١	موافق بدرجة كبيرة
		%	٤٤.٩٣	٣٣.٣٣	١٨.٨٤	٢.٩	٠				
٣	اختبارات وطنية أو محلية وفق الكفايات التي يستهدفها النظام التعليمي	ت	٢٣	٣٤	١٢	٠	٠	٤.١٦	٠.٧٠	٢	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٣.٣٣	٤٩.٢٨	١٧.٣٩	٠	٠				
٤	إجراء مسوحات دورية وطنية مستقلة لآراء جميع الأطراف	ت	٢٢	٣٣	١٢	٢	٠	٤.٠٩	٠.٧٨	٣	موافق بدرجة

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق بدرجة كبيرة	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
	المعنية عن فاعلية النظام التعليمي.	%	٣١.٨٨	٤٧.٨٣	١٧.٣٩	٢.٩	٠				كبيرة
٦	إجراء دراسات وطنية مستقلة بشكل دوري يقوم بها باحثون فرادى أو جهات مستقلة لا تخضع لوزارة التعليم.	ت	٢٠	٣٣	٩	٧	٠	٣.٩٦	٠.٩١	٤	موافق بدرجة كبيرة
		%	٢٨.٩٩	٤٧.٨٣	١٣.٠٤	١٠.١٤	٠				
٥	إجراء دراسات دورية مشروطة ووفق حدود مقبولة من خلال جهات دولية مستقلة.	ت	١٧	٢٤	٢٦	٢	٠	٣.٨١	٠.٨٤	٥	موافق بدرجة كبيرة
		%	٢٤.٦٤	٣٤.٧٨	٣٧.٦٨	٢.٩	٠				
٢	نتائج الاختبارات الدولية (بيزا PISA – تيمس TIMSS – بيرلز Pirls ...).	ت	١٧	١٩	٢٤	٨	١	٣.٦٢	١.٠٣	٦	موافق بدرجة كبيرة
		%	٢٤.٦٤	٢٧.٥٤	٣٤.٧٨	١١.٥٩	١.٤٥				
	المتوسط العام للبُعد							٣.٩٧	٠.٥٩	موافق بدرجة كبيرة	

يتضح من الجدول (١٠) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين حول درجة موافقتهم على عبارات بُعد قياس فاعلية النظم التعليمية، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد

(٣.٩٧ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين يوافقون على هذا البُعد بدرجة (موافق بدرجة كبيرة) وذلك بشكل عام، وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها ما بين (٣.٦٢ – ٤.٢٠) وهي متوسطات تقابل درجة الموافقة (موافق بدرجة كبيرة) مما يشير على أن أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين يوافقون على جميع عبارات بُعد المتطلبات التكنولوجية بدرجة (موافق بدرجة كبيرة)، وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارة (قياس مدى تحقيقها لمهارات القرن الحادي والعشرين، كالتفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٠) وانحراف معياري (٠.٨٥).
- جاءت العبارة (اختبارات وطنية أو محلية وفق الكفايات التي يستهدفها النظام التعليمي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.١٦) وانحراف معياري (٠.٧٠).
- جاءت العبارة (إجراء مسوحات دورية وطنية مستقلة لآراء جميع الأطراف المعنية عن فاعلية النظام التعليمي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٠٩) وانحراف معياري (٠.٧٨).
- جاءت العبارة (إجراء دراسات وطنية مستقلة بشكل دوري يقوم بها باحثون فرادى أو جهات مستقلة لا تخضع لوزارة التعليم) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٩٦) وانحراف معياري (٠.٩١).
- جاءت العبارتان (إجراء دراسات دورية مشروطة ووفق حدود مقبولة من خلال جهات دولية مستقلة) و(نتائج الاختبارات الدولية (بيزا PISA – تيمس TIMSS – بيرلز Pirls ...)) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (٠.٨٤)، والسادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٦٢) وانحراف معياري (١.٠٣) على الترتيب.

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد عينة

الدراسة من الخبراء التربويين حول الخمس اختيارات (موافق تمامًا، موافق بدرجة كبيرة، موافق إلى حدٍ ما، غير موافق، غير موافق إطلاقا) لعبارات بُعد قياس فاعلية النظم التعليمية تنحصر بين (٠.٧٠، ١.٠٣) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (اختبارات وطنية أو محلية وفق الكفايات التي يستهدفها النظام التعليمي) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (نتائج الاختبارات الدولية (بيزا PISA – تيمس TIMSS – بيرلز Pirls ...)، مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين. ويمكن تفسير ذلك بالآتي:

- أن درجة الموافقة الإجمالية جاءت في الفئة الرابعة، وقد يفسر ذلك بأن أيًا من مفردات المحور يتضمن محددات وتخوفات يتحسب لها أفراد عينة الدراسة، وهو ما يتفق مع ما ذهب إليه كل من (Greaney & Kellaghan, 2008)، و(Sjøberg, 2016) و(Sjøberg, 2015) من محددات خطيرة للمقاييس الدولية وينطبق الأمر على الاختبارات وفرق عمل، وفي المقابل قد لا يكون التقييم الذاتي موضوعيًا بشكل كافٍ، وهو ما قد يشير إلى أهمية استخدام الفاعلية الرشيدة التي اقترحتها الدراسة الحالية.

- كان أقل انحراف معياري للعبارة (اختبارات وطنية أو محلية وفق الكفايات التي يستهدفها النظام التعليمي)، يليها (**إجراء مسوحات دورية وطنية مستقلة لآراء جميع الأطراف المعنية عن فاعلية النظام التعليمي**) وهو ما يفسر بأن الأولى تتضمن بعدين، الأول وطني، وهو ما يعني أهمية مراعاة السياقات الوطنية في قياس الفاعلية (وتشترك معها الثانية في ذلك، وهو ما يتفق مع ما ذهب لأهميته كل من: (Greaney & Kellaghan, 2008)، و(Sjøberg, 2015)، والثاني موضوعي، وتختص به الفقرة الأولى (اختبارات وطنية أو محلية...)، وهو أن القياس يتم بالمعايرة مع الكفايات التي يستهدفها النظام التعليمي.

- جاءت (نتائج الاختبارات الدولية (بيزا PISA – تيمس TIMSS – بيرلز Pirls ...)، التي كانت لها أكبر قيمة للانحراف المعياري، مع (إجراء دراسات دورية مشروطة ووفق حدود مقبولة

من خلال جهات دولية مستقلة) و(نتائج الاختبارات الدولية (بيزا PISA – تيمس TIMSS – بيرلز Pirls ...) في المرتبتين السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٦٢) وانحراف معياري (١.٠٣)، والخامسة بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (٠.٨٤)، على الترتيب، مما يدل على أنهما أكثر العبارات توافقًا بين أفراد العينة، وهو ما يشير من جهة إلى قبولها من قبل أفراد عينة الخبراء كمقياس لفاعلية النظم التعليمية، ومن جهة أخرى أنها تلقى بعض التحفظات، وهو ما يتفق مع ما ذهب إليه كل من (Greaney & Kellaghan, 2008)، و(Sjøberg, 2016) و(Sjøberg, 2015)، من تحديات تواجه صدق الاختبارات الدولية، وهو ما قد ينطبق أيضًا على موقفهم من الجهات الدولية المستقلة، فهي في الغالب على ارتباط بتلك الاختبارات الدولية (OECD، وPisa على سبيل المثال لا الحصر.

جدول (١١): استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات البعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق بدرجة كبيرة	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
٣	تقديم دعم مادي للطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الضعيفة	ت	٤١	٢١	٦	١	٠	٤.٤٨	٠.٧٢	١	موافق تمامًا
		%	٥٩.٤٢	٣٠.٤٣	٨.٧	١.٤٥	٠				
٤	تقديم دعم تعليمي للطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الضعيفة	ت	٣٨	٢٦	٤	١	٠	٤.٤٦	٠.٦٨	٢	موافق تمامًا
		%	٥٥.٠٧	٣٧.٦٨	٥.٨	١.٤٥	٠				
٢	توفير فرص الوصول للتعليم ذي الجودة للجميع بغض النظر عن خلفياتهم الاقتصادية	ت	٣٧	٢٤	٧	١	٠	٤.٤١	٠.٧٣	٣	موافق تمامًا
		%	٥٣.٦٢	٣٤.٧٨	١٠.١٥	١.٤٥	٠				

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق بدرجة كبيرة	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
	والاجتماعية										
٥	أولوية التعليم الابتدائي في الحصول على الموارد البشرية والمادية والمرافق المدرسية المتميزة.	ت	٣٩	٢١	٧	٢	٠	٤.٤١	٠.٧٩	٤	موافق تمامًا
		%	٥٦.٥٢	٣٠.٤٤	١٠.١٤	٢.٩	٠				
٦	أولوية الاستثمار في المعلمين (تطويرهم مهنيًا –رفع أجورهم – ..) تتقدم على إنشاء فصول جديدة لتقليل كثافة الطلاب.	ت	٣٦	٢١	١٠	٢	٠	٤.٣٢	٠.٨٣	٥	موافق تمامًا
		%	٥٢.١٧	٣٠.٤٤	١٤.٤٩	٢.٩	٠				
٨	تعليم يرتكز بشكل أكبر على الطالب من المعلم.	ت	٢٨	٣١	٨	٢	٠	٤.٢٣	٠.٧٧	٦	موافق تمامًا
		%	٤٠.٥٨	٤٤.٩٣	١١.٥٩	٢.٩	٠				
١٥	مساءلة المدرسة بخصوص أداء طلابها وفق معايير محددة من السلطات الإدارية الأعلى.	ت	٢٨	٢٧	١٣	١	٠	٤.١٩	٠.٧٩	٧	موافق بدرجة كبيرة
		%	٤٠.٥٨	٣٩.١٣	١٨.٨٤	١.٤٥	٠				
١٤	تمكين المدرسة من إعادة توزيع ميزانيتها حسب حاجتها.	ت	٢٢	٣٦	٩	٢	٠	٤.١٣	٠.٧٥	٨	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣١.٨٨٤	٥٢.١٧٤	١٣.٠٤٣	٢.٨٩٩	٠				
٧	ربط أجر المعلم بأدائه والنتائج التي يحققها طلابه.	ت	٣١	١٩	١٢	٧	٠	٤.٠٧	١.٠٢	٩	موافق بدرجة كبيرة
		%	٤٤.٩٣	٢٧.٥٤	١٧.٣٩	١٠.١٤	٠				
١١	مشاركة المدارس في	ت	٢٣	٢٧	١٧	٢	٠	٤.٠٣	٠.٨٤	١٠	موافق

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق بدرجة كبيرة	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
	تصميم المناهج الدراسية التي تحقق الكفايات المحددة مركزيًا من الوزارة.	%	٣٣.٣٣	٣٩.١٣	٢٤.٦٤	٢.٩	٠				بدرجة كبيرة
١٣	مشاركة المدرسة في قرار تعيين المعلمين وفقا لمعايير تحقق الجودة والتميز.	ت	٢١	٢٨	١٦	٤	٠	٣.٩٦	٠.٨٨	١١	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٠.٤٣	٤٠.٥٨	٢٣.١٩	٥.٨	٠				
١٢	اختيار المدارس لمناهج دراسية من بين مناهج متنوعة ومتعددة معتمدة مركزيًا من الوزارة	ت	٢٣	٢٦	١٤	٦	٠	٣.٩٦	٠.٩٥	١٢	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٣.٣٣	٣٧.٦٨	٢٠.٢٩	٨.٧	٠				
١٠	رفع مستوى التوقعات بخصوص أداء الطالب.	ت	٢٠	٢٧	١٩	٣	٠	٣.٩٣	٠.٨٦	١٣	موافق بدرجة كبيرة
		%	٢٨.٩٨	٣٩.١٣	٢٧.٥٤	٤.٣٥	٠				
١٧	مساءلة المدرسة عن مستوى أداء ونتائج طلابها من أصحاب المصلحة في المجتمع المحيط	ت	٢٣	٢٤	١٧	٤	١	٣.٩٣	٠.٩٧	١٤	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٣.٣٣	٣٤.٧٨	٢٤.٦٤	٥.٨	١.٤٥				
١٦	مساءلة المدرسة عن نتائج طلابها بالقياس إلى نتائج طلاب مدرسة مناظرة أخرى	ت	٢٤	١٧	٢١	٧	٠	٣.٨٤	١.٠٢	١٥	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٤.٧٨	٢٤.٦٤	٣٠.٤٣	١٠.١٥	٠				
٩	زيادة وقت التعلم، ليكون أيضًا خارج المدرسة بعد اليوم الدراسي الرسمي.	ت	١٧	١٩	١٩	١٢	٢	٣.٥٤	١.١٣	١٦	موافق بدرجة كبيرة
		%	٢٤.٦٣	٢٧.٥٤	٢٧.٥٤	١٧.٣٩	٢.٩				

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق بدرجة كبيرة	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
١	زيادة عدد الطلاب الأجانب الذين يلتحقون بالنظام التعليمي الوطني.	ت	١٢	١٨	٢٧	١٢	٠	٣.٤٣	٠.٩٨	١٧	موافق بدرجة كبيرة
		%	١٧.٣٩	٢٦.٠٩	٣٩.١٣	١٧.٣٩	٠				
المتوسط العام للبُعد								٤.٠٨	٠.٥٦	موافق بدرجة كبيرة	

يتضح من الجدول (١١) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين حول درجة موافقتهم على عبارات بُعد آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٤.٠٨ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين يوافقون على هذا البُعد بدرجة (موافق بدرجة كبيرة) وذلك بشكل عام، وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها ما بين (٣.٤٣ – ٤.٤٨) وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (موافق تمامًا، موافق)، وفيما يأتي نتناولها بالتفصيل ومرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي:

جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين على ست عبارات من بُعد آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية بدرجة (موافق تمامًا) حيث انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٢٣، ٤.٤٨) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارة (تقديم دعم مادي للطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الضعيفة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤٨) وانحراف معياري (٠.٧٢)، وجاءت العبارة (تقديم دعم تعليمي للطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الضعيفة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٤٦) وانحراف معياري (٠.٦٨)، وجاءت العبارة (توفير فرص الوصول للتعليم ذي

الجودة للجميع بغض النظر عن خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٤١) وانحراف معياري (٠.٧٣).

وهي عبارات ترتبط بأبعاد مختلفة من الإنصاف، وقد قدم أفراد العينة أولويتها على ما دونها، باعتبارها حاسمة لفاعلية النظم التعليمية العربية ككل، وهو ما يتفق مع ما ذهب إليه كل من (Woessmann, & Ludger, 2006) من تأكيد بأن معدلات العائد تنخفض بشكل أسرع للأطفال ذوي الخلفية الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة مقارنة بالأطفال ذوي الخلفيات المرتفعة، و(OECD, 2017) من العلاقة الشاملة بين الخلفية الاجتماعية والاقتصادية وأداء الطلاب توفر مؤشرًا مهمًا لقدرة أنظمة التعليم على توفير فرص تعلم متكافئة، وضرورة الإنصاف على بعديه الأفقي، ويعني المعاملة المتساوية للمتساوين، والرأسي، ويعني المعاملة غير المتكافئة لغير المتكافئين، وهو ما يبرر حصول المجموعات المحرومة من الطلاب أو المدارس على الوصول إلى موارد إضافية، وما أشارت له (OECD, 2012) من أن أنظمة التعليم الأعلى أداءً هي تلك التي تجمع بين الجودة العالية والإنصاف، وما أكدته دراسة (الألكسو، ٢٠١٦) من أهمية إتاحة فرص حقيقية لتعليم جيد ومنصف للجميع.

- جاءت العبارة (أولوية التعليم الابتدائي في الحصول على الموارد البشرية والمادية والمرافق المدرسية المتميزة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٤١) وانحراف معياري (٠.٧٩).

وهو ما يتفق مع ما أشار إليه (Woessmann, & Ludger, 2006) من أن فاعلية النظم التعليمية تعتمد على فاعلية جميع مراحلها وقدرتها على تحقيق أهدافها، ومع ذلك تتباين أهمية فاعلية المراحل، وتأثيرها على بعضها البعض، وأن لتكوين المهارات دورة حياة تتميز بخاصيتين: الأولى: الإنتاجية التكرارية، والثانية: التكاملية، ومن ثم الأهمية الاستثنائية للاستثمارات التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة، لعاملين: أولهما: أنها حاسمة بشكل خاص؛ بسبب أثرها على تسهيل التعلم اللاحق، وصعوبة التغلب على أوجه القصور التي قد تلحقها في المراحل التالية، وثانيهما أن عوائد التدخلات المبكرة مرتفعة للأطفال –بعامة ومن الخلفيات المحرومة خاصة– الذين لا يتوفر لهم الأساس من المهارات اللازمة للازدهار في المراحل التعليمية اللاحقة، فهي لا تبني المهارات

فحسب، بل أيضًا تضع الأساس الذي يجعل التعلم اللاحق أكثر إنتاجية بسبب الطبيعة التكاملية للتعلم على مدار الحياة.

- جاءت العبارة (أولوية الاستثمار في المعلمين (تطويرهم مهنيًا – رفع أجورهم – ..) تتقدم على إنشاء فصول جديدة لتقليل كثافة الطلاب) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤.٣٢) وانحراف معياري (٠.٨٣).

وهو ما يشير لشعور أفراد العينة بإلحاحية الاهتمام بالمعلمين، باعتباره قد يكون الأهم في العملية التعليمية، وذلك وفق ما أشار له تقرير (Faour. 2012) (لصالح معهد كارنجي الشرق الأوسط Carnegie Middle East Center) من أن نسب كبيرة منهم دخلت المهنة بنقص في الإعداد الأكاديمي والتدريب قبل الخدمة، وأنهم لم يتلقوا تطويرًا مهنيًا مناسبًا أثناء الخدمة، ويعاني وضع الاجتماعي والاقتصادي من الضعف، ولديهم تصورات سلبية عن ظروف عملهم في معظم الدول العربية، وأن ذلك من بين أهم أسباب ضعف فاعلية نظم التعليم العربية، وتتفق هذه الاستجابة أيضًا مع ما أشارت إليه(Schleicher, 2018)من أن أنظمة التعليم الأعلى أداءً في PISA تميل إلى إعطاء الأولوية لجودة المعلمين على حجم الفصول الدراسية؛ عندما يتعين عليها الاختيار بين فصول أصغر والاستثمار في معلميهم، وما أشار إليه (Lukas, & Samardzic, 2014) من أن زيادة رواتب المعلمين بنسبة ١٠٪ تؤدي إلى تحسين إنجازات الطلاب بنسبة ٥–١٠٪، وأن زيادة رواتب المعلمين تؤثر على تقليل عدد الطلاب الذين يتركون المدرسة مبكرًا بنسبة ٣–٦٪، وما أشار له كل من (Sammons & Bakkum, 2011) و(UK Department for Education, 2013) من وجود علاقة إيجابية بين مهارات المعلمين وأداء الطلاب، وما أشارت له (Schleicher, 2018) من ضرورة تبني سياسات داعمة للمعلمين، والتفكير بجدية في جعل التدريس اختيارًا مهنيًا أكثر جاذبية على الصعيدين الفكري والمالي، وزيادة الاستثمار في تطوير المعلمين وظروف عملهم لتكون تنافسية، وإلا فإنها ستقع في دوامة هابطة تبدأ بانخفاض معايير الالتحاق بمهنة التدريس، ثم انخفاض شعورهم بالفخر، ثم تبنيهم التدريس الجامد ، غير الخلاق، ما قد يتسبب في دفع الأكثر موهبة منهم للخروج من المهنة، ما يعني بدوره موارد تعليمية أقل جودة، بما يؤثر على فاعلية النظام التعليمي ككل.

– جاءت العبارة (تعليم يرتكز بشكل أكبر على الطالب من المعلم) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤.٢٣) وانحراف معياري (٠.٧٧).

وهي استجابة تتفق مع ما أشار له تقرير (Faour. 2012) من أهمية وجود مناخ مدرسي يحترم كرامة الطلاب، ويوفر لهم فرصة المشاركة في صنع القرار داخل مدارسهم وفي مجتمعاتهم الخارجية أيضًا، بما يسهم في علاج العديد من المشكلات، ليس أقلها تغيب الطلاب فيها، وقلة توافر مصادر التعلم، وما أشارت له بعض الدراسات الأخرى، ومنها (Sammons & Bakkum, 2011) التي حددت فرص التعلم الكبيرة؛ والمناخ الصفي الملائم، ووقت التعلم عالي الفاعلية من خلال إدارة الفصل الجيدة؛ وتشجيع التعلم المستقل؛ والتمايز في التعليم، أو التعليم المتكيف وفق حاجات المتعلمين، و(Singha & Sikdar, 2018) التي حددت التركيز على التعليم والتعلم والتوقعات العالية، والتعزيز الإيجابي، وحقوق الطالب ومسؤولياته، و(Eydi, 2015) التي حددت رضا الطالب؛ وتنمية شخصيته، و(World Bank, 2019) التي حددت تعديل المهام والمحتوى والممارسة لتلائم احتياجات المتعلم لتسريع تقدمه وضمان وصوله لكامل إمكاناته، وما يتطلب من صلة ما يتعلمه باحتياجاته، ومشاركته ومساعدته لتقييم تعلمه وتحمله المسؤولية عن تقدمه بشكل متزايد، و"تمكين الطلاب وتعزيز فخرهم بمدرستهم: من خلال احترامه لصوتهم ومشاركتهم في صنع القرارات التي تؤثر على تعلمهم وشراكتهم في الحياة المدرسية، وبناء ثقافة يعمل فيها المعلمون والمتعلمون معًا، بما يعزز ثقة المتعلمين وإحساسهم بقيمتهم وإتقانهم وكفاءتهم، وما أشار له نظام التمكين الأسكتلندي من "العمل في شراكة تحقق التميز والإنصاف لجميع المتعلمين، واتخاذ القرارات بشكل أقرب ما يكون إلى الطلاب، وإطلاق إمكانات جميعهم وعلى كافة المستويات لبناء القدرات وتطوير الممارسات، و" تعزيز مشاركتهم في التخطيط لتحسين النتائج باعتبارهم قادرين بشكل متزايد على اتخاذ قرارات مستنيرة لتحقيق تطلعاتهم. ....كعناصر أساسية في تعزيز فاعلية النظم التعليمية

كما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين على إحدى عشرة عبارة على بُعد آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية بدرجة (موافق بدرجة كبيرة) حيث انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٤٣، ٤.١٩) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

– جاءت عبارات التمكين للمدارس واستقلاليتها الأربعة في ترتيبات متقاربة (٨ – ١٠ – ١١– ١٢)، فجاءت العبارة (تمكين المدرسة من إعادة توزيع ميزانيتها حسب حاجتها) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٤.١٣) وانحراف معياري (٠.٧٥)، و(مشاركة المدارس في تصميم المناهج الدراسية التي تحقق الكفايات المحددة مركزيًا من الوزارة) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٤.٠٣) وانحراف معياري (٠.٨٤)، و(مشاركة المدرسة في قرار تعيين المعلمين وفقا لمعايير تحقق الجودة والتميز) في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٣.٩٦) وانحراف معياري (٠.٨٨)، و(اختيار المدارس لمناهج دراسية من بين مناهج متنوعة ومتعددة معتمدة مركزيًا من الوزارة) في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (٣.٩٦) وانحراف معياري (٠.٩٥)، بينما جاءت عبارات المساءلة الثلاثة في ترتيبات متفاوتة أيضًا (٧– ١٤– ١٥)، فجاءت العبارة (مساءلة المدرسة بخصوص أداء طلابها وفق معايير محددة من السلطات الإدارية الأعلى) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٤.١٩) وانحراف معياري (٠.٧٩)، و(مساءلة المدرسة عن مستوى أداء ونتائج طلابها من أصحاب المصلحة في المجتمع المحيط) في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (٣.٩٣) وانحراف معياري (٠.٩٧)، و(مساءلة المدرسة عن نتائج طلابها بالقياس إلى نتائج طلاب مدرسة مناظرة أخرى) في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (٣.٨٤) وانحراف معياري (١.٠٢).

ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة يوافقون على استقلالية المدارس ومحاسبتها، بشكل عام، ولكنها موافقة حذرة تتفق مع التوجهات الفكرية والممارسات الدولية، ففيما يتعلق بالتمكين والاستقلالية، يتفق ما ذهب إليه أفراد العينة مع ما أشارت (OECD, 2007) إليه من وجود علاقة إيجابية بين الاستقلالية في وضع الميزانية وأداء الطلاب حتى بعد احتساب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، وذلك على مستوى المدرسة، أما على المستوى الوطني، أشارت (OECD, 2011) إلى عدم وجود علاقة واضحة بين الاستقلال المدرسي في تخصيص الموارد والأداء، وفسرت ذلك بأن طريقة توزيع الموارد تميل إلى إفادة المدارس الفردية ولكنها لا تؤثر بالضرورة على الأداء العام للنظام، وبالتالي يمكن تفهم عدم الموافقة على العبارة بشكل كبير،

خاصة وأن وضع الميزانيات المدرسية مسؤولية مدرسية حصرية في كل من (معظم مدارس هولندا ونيوزيلندا والأردن، وماكاو – الصين، وإندونيسيا، وهونغ كونغ – الصين، وبنسبة أقل في بولندا وأذربيجان)، وليس جميعها من بين الدول الأعلى أداء، كما أشارت (OECD, 2007) إلى أن العلاقة بين أداء المدارس الفردية ومستوى استقلاليتها في تخصيص الموارد إيجابية في دول وسلبية في أخرى، فعلى سبيل المثال، تحقق مدارس تشيلي واليونان وكوريا وبيرو التي تتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية في تخصيص الموارد درجات أعلى في القراءة، بينما لا تفعل ذلك المدارس التي تتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية في هذا المجال كسويسرا وكولومبيا وكرواتيا وقيرغيزستان وتايلاند، ويبدو أن الأمر يرتبط بعوامل أخرى قد يكون من بينها طبيعة الحوكمة والمحاسبية، وفيما يتعلق بالمناهج، أكدت (OECD, 2011) وجود علاقة إيجابية –حتى بعد احتساب الدخل القومي–بين عدد المدارس التي تتحمل مسؤولية تحديد وتطوير مناهجها وتقييماتها، وأداء نظامها المدرسي بأكمله، فالأنظمة المدرسية التي تمنح مدارسها سلطة تقديرية أكبر في تقرير سياسات المناهج، ومحتواها، والكتب المدرسية المستخدمة، وتقييم الطلاب، هي هي نفسها التي تُظهر درجات قراءة أعلى بشكل عام، وقد لوحظ هذا الارتباط على الرغم من أن مسؤولية تصميم المناهج لا ترتبط دائمًا بالأداء الأفضل للمدرسة الواحدة، وهو ما قد يبرر الموافقة الحذرة لحد ما من قبل أفراد العينة، كما أشارت (OECD, 2007) إلى أن تحديد محتوى المنهج هو مسؤولية مدرسية حصرية في معظم مدارس اليابان وبولندا وكوريا، وماكاو والصين وتايلاند، وبنسبة أقل كثيرًا في لوكسمبورغ واليونان وتركيا وتونس وصربيا والجبل الأسود وأوروغواي وكرواتيا والأردن وبلغاريا، وبالتالي فهي مسألة تتعلق بسياقات مجتمعية مختلفة، فالدول الأفضل أداء قد تكون حذرة منه أيضًا كما في لوكسمبرج، وفيما يتعلق بتعيين المعلمين: أشارت (OECD, 2011) إلى أنه مسؤولية مدرسية حصرية لجميع المدارس تقريبًا في ١٢ دولة من دول OECD، وبنسبة أقلفي كل من سلوفاكيا، ونيوزيلندا، وهولندا، والتشيك، وأيسلندا، والسويد، والولايات المتحدة، والمجر، وليتوانيا والجبل الأسود وماكاو والصين وإستونيا، وبنسبة أقل كثيرًا في تركيا واليونان وإيطاليا والنمسا ورومانيا وتونس والأردن، وليس ضمن مسئولية أي من المدارس في سبعة دول، وهو بالتالي يبرر الموافقة الحذرة لحد ما من عينة الدراسة.

أما فيما يتعلق بالمحاسبية، فهي تابعة للموقف من الاستقلالية، ويعملان يدًا بيد، لذا تأتي المواقف منها بالموافقة متفاوتة، ومرتبطة، وهو ما يتفق مع ما أكدته (OECD, 2007) من أن دولOECD تختلف في هذا الجانب، من حيث النوع والقوة ومن بين أهم الممارسات: تتبع بيانات الأداء من قبل سلطة إدارية أعلى، واستخدامها في تقييم أداء المعلمين والمديرين، ولاتخاذ قرارات بشأن تخصيص الموارد التعليمية، بينما يراها البعض في المقام الأول أدوات للكشف عن فضلى الممارسات وتحديد المشاكل المشتركة لتشجيع المعلمين والمدارس على تحسين وتطوير بيئات تعلم أكثر دعمًا وإنتاجية، ويوسع آخرون غرضهم لدعم إمكانية التنافس على الخدمات العامة أو آليات السوق في تخصيص الموارد(OECD, 2007).

- جاءت العبارة (ربط أجر المعلم بأدائه والنتائج التي يحققها طلابه) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٤.٠٧) وانحراف معياري (١.٠٢)، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه (Lukas, & Samardzic, 2014) من أن زيادة رواتب المعلمين بنسبة ١٠٪ تؤدي إلى تحسين إنجازات الطلاب بنسبة ٥-١٠٪، وأن زيادة رواتب المعلمين تؤثر على تقليل عدد الطلاب الذين يتركون المدرسة مبكرًا بنسبة ٣-٦٪، وأن الأجر المستند إلى الأداء محل جدل، فهو من باب إنصاف المعلمين القائمين بعملهم بشكل جيد، مقبول، في المقابل قد تكون معايير تقييم نجاح المعلمين ومساهمتهم في الإنجازات الإجمالية للطلاب يصعب ضمان موضوعيتها، ومع ذلك هناك من النظم من حقق نجاحًا باستخدامه، كما يمكن استخدام آليات وصيغ للحد من محدداته، قد يكون من بينها مكافأة المعلمين كأفراد أو مجموعات أو مدرسة ككل، وتعتمد الصيغة على طبيعة النظام التعليمي محدد واستراتيجيته المطبقة.

- جاءت العبارة (رفع مستوى التوقعات بخصوص أداء الطالب) في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (٣.٩٣) وانحراف معياري (٠.٨٦).

وهو ما يتفق مع ما أشار إليه (Singha & Sikdar, 2018) من عوامل ذات علاقة بالفاعلية، من بينها، التوقعات العالية High Expectations (من جميع النواحي، تواصل واضح للتوقعات، التحدي الفكري)، وما أشار له نموذج المجالات الأربعة للتحسين السريع للمدرسة (Jackson,

(Fixsen, Ward, 2018) بخصوصها، وما أشار له (Shannon, & Bylsma, 2007) ضمن خصائص المدرسة عالية الأداء.

- جاءت العبارة (زيادة وقت التعلم، ليكون أيضًا خارج المدرسة بعد اليوم الدراسي الرسمي) في المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي (٣.٥٤) وانحراف معياري (١.١٣). وهو ما يتفق مع ما أشار له (Schleicher, 2018) من اختلاف الأنظمة المدرسية بشكل كبير في مقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب في التعلم، خاصة بعد ساعات التعلم المدرسي، وأنه مع ثبات الوقت، فإن جودة إدارته هي العامل الحاسم، فقد يسع وقت التعلم في بعض أنظمة التعليم مقارنة بأخرى، ومع ذلك لا تحقق الإنجازات المتوقعة، ولذلك فإن جودة أداء المعلم قد يكون العامل الحاسم.

- جاءت العبارة (زيادة عدد الطلاب الأجانب الذين يلتحقون بالنظام التعليمي الوطني) في المرتبة السابعة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٣) وانحراف معياري (٠.٩٨)، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه (Schleicher, 2018).من أن الأطفال المهاجرين يختلف أداؤهم وفقًا لبلد المنشأ والمقصد، وأنهم قد يكونون قيمة مضافة للنظم التعليمية، وأنه من المهم تقديم فرص التعلم المنصفة لهؤلاء في بلد المقصد، حيث يختلف أبناء البلد المنشأ الواحد باختلاف النظم التعليمية لبلد المقصد، وهو ما يعني وجود مخاوف من تأثير الطلاب الأجانب الذي قد يكون سلبيًا على كل من ثقافة النظم التعليمية، وأدائها، من وجهة نظر أفراد العينة، خاصة مع الثقافات المحافظة، فالثقافات الوطنية تختلف من حيث درجة انفتاحها أو تحفظها، وهو ما قد يحد من قبول الطلاب الأجانب في النظم التعليمية، بالرغم من أن التعددية الثقافية قد تكون صحية للثقافات الوطنية، لأنها على الأقل يمكن أن تثير تساؤلات عما يعد بمثابة مسلمات، وبالتالي يؤدي إلى تأكيد العناصر الثقافية الصحية ويعالج غير الصحيح منها.

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعد آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية أنها تنحصر بين (٠.٦٨، ١.١٣) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تقديم دعم تعليمي للطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الضعيفة) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي

تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (زيادة وقت التعلم، ليكون أيضًا خارج المدرسة بعد اليوم الدراسي الرسمي) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين، وربما رجع ذلك إلى ما قد تعنيه العبارة لدى البعض من مزيد عبء على كاهل الأطفال وأسرهم، وهو ما قد يجانب الحقيقة، حيث قد يكون مزيد من التعلم بدافع ذاتي وليس مفروضًا.

يتبين مما سبق أن موافقة أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين على البعدين معًا قد جاءت بدرجة (موافق بدرجة كبيرة)، وقد جاء البُعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية في المرتبة الأولى بمتوسط (٤.٠٨) وانحراف معياري (٠.٥٦)، ويليه في المرتبة الثانية البُعد الأول: قياس فاعلية النظم التعليمية بمتوسط (٣.٩٧) وانحراف معياري (٠.٥٩)، وربما يرجع ذلك إلى أن آليات القياس محل جدل واسع النطاق، وهو ما تم تفسيره آنفًا.

وللوقوف على مدى موافقة أفراد العينة من الخبراء التربويين على بعض سمات النسق التعليمي الجديد للتعلم الشخصي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: التعلم الشخصي، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (١٢): استجابات أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين حول عبارات المحور الثاني:

التعلم الشخصي

م	العبارة		موافق تمامًا	موافق بدرجة كبيرة	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
٧	التحول نحو إدارة التعلم تكنولوجيًا بما يتفق مع مستوى تقدم الطالب وقدراته واهتماماته.	ت	٣٥	٢١	١٢	١	٠	٤.٣	٠.٨١	١	موافق تمامًا
		%	٥٠.٧٣	٣٠.٤٣	١٧.٣٩	١.٤٥	٠				
٦	إضافة دور آخر للمعلم وهو تيسير التعلم وتوجيه الطلاب لمصادره الموثوقة.	ت	٣٢	٢٦	١٠	١	٠	٤.٢٩	٠.٧٧	٢	موافق تمامًا
		%	٤٦.٣٨	٣٧.٦٨	١٤.٤٩	١.٤٥	٠				
٤	تطبيق القيادة الموزعة والتشاركية بالمدارس.	ت	٢٣	٣٥	١١	٠	٠	٤.١٧	٠.٦٩	٣	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٣.٣٣	٥٠.٧٣	١٥.٩٤	٠	٠				
٣	بناء المدرسة لشبكة تعلم ضمن شراكات مع مؤسسات المجتمع يمكنها تقديم خدمات تعليمية للطلاب.	ت	٢٥	٢٦	١٦	٢	٠	٤.٠٧	٠.٨٥	٤	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٦.٢٣	٣٧.٦٨	٢٣.١٩	٢.٩	٠				
٢	بعد تحصيله للحد الأدنى المطلوب من الكفايات لكل صف دراسي، يتم تصعيد الطالب بشكل مفتوح Open، وفق قدراته وسرعة تعلمه.	ت	٢١	٣٢	١٢	٤	٠	٤.٠١	٠.٨٥	٥	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٠.٤٣	٤٦.٣٨	١٧.٣٩	٥.٨	٠				
٥	مشاركة الطلاب في حوكمة المدارس (فيما يتعلق بتعلمهم وإدارته).	ت	٢٢	٢٧	١٧	٣	٠	٣.٩٩	٠.٨٧	٦	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣١.٨٨	٣٩.١٣	٢٤.٦٤	٤.٣٥	٠				
١	بناء نظام تعليمي يعتمد على الكفايات التي لا تشترط وقتًا محددًا يستغرقه تعلمها	ت	٢١	٢٧	١٣	٧	١	٣.٨٧	١.٠١	٧	موافق بدرجة كبيرة
		%	٣٠.٤٤	٣٩.١٣	١٨.٨٤	١٠.١٤	١.٤٥				
المتوسط العام للمحور								٤.١٠	٠.٦٥	موافق تمامًا	

يتضح من الجدول (١٢) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين حول درجة موافقتهم على عبارات محور التعلم الشخصي، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤.١٠ من ٥.٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين يوافقون على هذا المحور بدرجة (موافق بدرجة كبيرة) وذلك بشكل عام، وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها ما بين (٣.٨٧ – ٤.٣٠) وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (موافق تمامًا، موافق بدرجة كبيرة)، وفيما يأتي تناولها بالتفصيل، ومرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي:

- جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين على العبارتين: (التحول نحو إدارة التعلم تكنولوجيًا بما يتفق مع مستوى تقدم الطالب وقدراته واهتماماته، إضافة دور آخر للمعلم وهو تيسير التعلم وتوجيه الطلاب لمصادره الموثوقة) في المرتبتين الأولى والثانية وبدرجة (موافق تمامًا) حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٤.٣٠، ٤.٢٩) وانحراف معياري (٠.٨١، ١.٠١) على التوالي، وهو ما يتفق مع دراسات كل من (Topping, Topping, Douglas, Robertson, &Ferguson, 2021)، و(Dy, 2021)، و(USED, 2010)، وكذلك مع دراسات (Morris, 2020)، و (أحمد، ٢٠١٩):، و(Lalitha, and Sreeja, 2020): و(Peng, Ma, and Spector, 2019)، و(Connor, 2019)، و(O'Donnell, Lawless, Sharp, Wade, 2015): و(Gallagher, 2014)، و(What Works National Office, 2011)، وهي متضامنة –وإن أشارت دراسة للحاجة لمزيد من الدراسات على فاعلية التعليم من بعد في التعليم العام– تؤكد فاعلية التعليم من بعد، خاصة مع ما أبرزته جائحة كورونا من حاجة لتعزيز مرونة النظم التعليمية بما يمكنها من التفاعل الإيجابي مع الأزمات، وهي ما يوفرها التعليم من بعد بأدواته التكنولوجية الحديثة، والجدير بالذكر إن مسألة فاعلية التعليم من بعد في القرن الحالي قد تجاوزت مسألة فاعليته من عدمها، وذلك لأنه أصبح حتميًا أثناء الجائحة وبعدها، ولكن الأهم الآن هو العمل على تعزيز تلك الفاعلية من خلال الدراسات، وهو ما يبرر تقديمها من وجهة نظر الخبراء.

كما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين على خمس عبارات من محور التعلم الشخصي بدرجة (موافق بدرجة كبيرة) حيث انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٨٧، ٤.١٧) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارتان (تطبيق القيادة الموزعة والتشاركية بالمدارس)،و(بناء المدرسة لشبكة تعلم ضمن شراكات مع مؤسسات المجتمع يمكنها تقديم خدمات تعليمية للطلاب)في المرتبة الثاثة بمتوسط حسابي (٤.١٧) وانحراف معياري (٠.٦٩)، وكان أقل انحراف معياري مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها والرابعة بمتوسط حسابي (٤.٠٧) وانحراف معياري (٠.٨٥)، على الترتيب، وهو ما يتوافق مع أهمية القيادة التعليمية، حيث توافقت معظم نماذج فاعلية التعليم على أولويتها، ما ذهب له كل من (Singha & Sikdar, 2018) الذي حددها كعامل مهم في تعزيز فاعلية المدارس، (World Bank, 2019) الذي أكد عليها ضمن نموذج إطار تحسين نتائج الطالب (FISO)، و(The 21st Century Principal, ٢٠١٤) ضمن إطار القرن الحادي والعشرين لمدير المدرسة، و(Scheerens, 2015) ضمن نموذجه للعلاقة بين المستويات الإدارية في النظم التعليمية، ومع (West–Burnham, 2010).ضمن طبيعة ومواصفات قيادة التعلم الشخصي، باعتبارها مهمة لبناء القدرات عبر المدرسة، وأن دورخا يكون التأثير على تعلم الطلاب أكبر بكثير إذا كان ما نُظر إلى القيادة باعتبارها قدرة جماعية عبر المدرسة وليس حالة شخصية لعدد قليل من الأفراد(West–Burnham, 2010)، والواقع إن القيادة التشاركية والموزعة ضرورة لنسق التعليم الجديد، باعتباره – وإن ارتكز على المدرس كمركز رئيس– موزع على مؤسسات المجتمع، وبالتالي يتطلب التمكين من اتخاذ القرار وفقًا لما تتطلبه المواقف الناشئة وفق رؤية واضحة، وبطبيعة الحال تعمل القيادة الموزعة والمسئولة في مقابل المساءلة، وهو ما يبرر أولوية العبارة الثانية (بناء المدرسة لشبكة تعلم....).
- جاءت العبارات (بعد تحصيله للحد الأدنى المطلوب من الكفايات لكل صف دراسي، يتم تصعيد الطالب بشكل مفتوح Open، وفق قدراته وسرعة تعلمه)، (مشاركة الطلاب في حوكمة المدارس

(فيما يتعلق بتعلمهم وإدارته))، و(بناء نظام تعليمي يعتمد على الكفايات التي لا تشترط وقتًا محددًا يستغرقه تعلمها) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤.٠١) وانحراف معياري (٠.٨٥)، والمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٩٩) وانحراف معياري (٠.٨٧)، والمرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٤.٨٧) وانحراف معياري (١.٠١)، ومثلت القيمة الأكبر للانحراف مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين.، وذلك على الترتيب، وهو ما يمكن تفسيره بأن عمليات التعليم والتعلم تأتي في ترتيب تالي لنظام القيادة، وقد توافق أفراد العينة عليها كما سبق، وفيما يتعلق بعمليتي التعليم والتعلم في هذه العبارات، فهي تمثل جوهر التغيير للنسق الجديد، ومع ذلك تأتي الموافقة متوافقة مع ما طرحه (IES, 2022) التقدم على أساس الإنجاز وليس الوقت المستغرق، ومع نموذج سلسلة التعلم Learning Continuum(Rickabaugh, 2017)، ومفهوم وكالة المتعلم (West–Burnham, 2010)، الذي يعني قيام المتعلم بمسئولية تعلمه، ما دام يستطيع ذلك، في مقابل توفير البيئة المناسبة التي تمكنه من ذلك، ومع مدخل الأساليب التربوية المرتكزة على المعلم Teacher–Centred Pedagogics (Villalba & Bjørnåvold, 2017)، ومع ركائز التعلم ومنها المشاركة والتصميم المشترك (SRI International, 2018)، ويتفق مع ما أكده (Woessmann, & Ludger, 2006) من وجود فترات حرجة في حياة الفرد تكون فيها الاستثمارات فعالة بشكل خاص أو حتى مهمة (Woessmann, & Ludger, 2006)، وبالتالي لا ينبغي تأخير تقدم الطفل في مساره التعليمي بسبب ارتباطه الزمني مع أقرانه في الصف الدراسي، وهي أمو تتطلب مشاركة المتعلمين في القرارات المدرسية التي يتأثرون بها، وهو ما يتفق مع (West–Burnham, 2010) بامتداد القيادة الموزعة في التعلم الشخصي إلى الطلاب، فإذا أصبح التعلم الشخصي جزءًا من ثقافة المدرسة، فيجب على الطلاب الانتقال من الاستشارة إلى المشاركة في إدارة وقيادة تعلمهم، فمن الممكن أن تتوازى مجموعات الطلاب مع مجموعات القيادة والحوكمة في المدرسة في جميع الأمور المتعلقة بالتعلم الفعال والمدرسة كبيئة تعليمية، ومع ذلك فإن فكرة تقدم الطلاب وفق القدرة وليس الوقت، بالرغم من التوافق عليها

بشكل مبدئي بين الجميع، إلا أنها تواجه بعض التحديات اللوجيستية، وقد حاولت الدراسة تفنيدها ضمن نموذج التغيير نحو النسق الجديد، حيث أشار (Teczke, Bespayeva, & Bugubayeva, 2017) للنهج الجذري Revolutionary:، والتطويري Evolutionary، بينما أشار (Grant & Basye, 2014) إلى مزيج من النهجين الجذري والتطوري: بمزيج من القفزات والتحركات البطيئة والحذرة للأمام، وهو ما تميل له الدراسة، باعتبارها أكثرها توازنا وعقلانية في الاستجابة لقوى التغيير.

وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسةمن الخبراء التربويين حول كل من المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية ببُعديه (قياس فاعلية النظم التعليمية، البعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية) والمحور الثاني: التعلم الشخصي والتي ترجع لاختلاف متغير النظام التعليمي؛ تم استخدام اختبار التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) وذلك لتكافؤ فئات متغير النظام التعليمي، كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (١٣): دراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حول أبعاد ومحاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير النظام التعليمي باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

البُعد / المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البُعد الأول: قياس فاعلية النظم التعليمية	بين المجموعات	٣.٢٣	٢	١.٦٢	٥.٣	٠.٠٠٧**
	داخل المجموعات	٢٠.١٤	٦٦	٠.٣١		
البُعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية	بين المجموعات	٣.٠٩	٢	١.٥٤	٥.٦٣	٠.٠٠٦**
	داخل المجموعات	١٨.١١	٦٦	٠.٢٧		

البُعد / المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية	بين المجموعات	٣.١٢	٢	١.٥٦	٦.٨٣	٠.٠٠٢**
	داخل المجموعات	١٥.٠٥	٦٦	٠.٢٣		
المحور الثاني: التعلم الشخصي	بين المجموعات	٣.٦	٢	١.٨	٤.٧٧	٠.٠١٢*
	داخل المجموعات	٢٤.٨٦	٦٦	٠.٣٨		

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين حول كل من المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية ببُعديه (قياس فاعلية النظم التعليمية، البعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية) والمحور الثاني: التعلم الشخصي ترجع لاختلاف متغير النظام التعليمي حيث كانت مستويات الدلالة لجميع قيم (ف) أقل من (٠.٠٥)، ولدراسة ومعرفة مصدر الفروق والتي ترجع للاختلاف بين فئات النظام التعليمي (جمهورية مصر العربية، المغرب العربي، المشرق العربي) سنقوم باستخدام اختبار شيفيه لإظهار هذه الفروق لعدم استطاعة اختبار (شيفيه) في إظهارها، كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (١٤): نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي ترجع إلى اختلاف متغير النظام التعليمي باستخدام اختبار شيفيه

البُعد / المحور	النظام التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	جمهورية مصر العربية	المغرب العربي
البُعد الأول: قياس فاعلية النظم التعليمية	جمهورية مصر العربية	٢٩	٤.٢١	٠.٥٩	–	–
	المغرب العربي	٢٣	٣.٧٢	٠.٤٣	*٠.٥٠	–
	المشرق العربي	١٧	٣.٩١	٠.٦٢	٠.٣٠	٠.١٩
البعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية	جمهورية مصر العربية	٢٩	٤.٣٢	٠.٥٥	–	–
	المغرب العربي	٢٣	٣.٨٥	٠.٣٨	*٠.٤٧	–
	المشرق العربي	١٧	٣.٩٨	٠.٦٣	٠.٣٤	٠.١٣
المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية	جمهورية مصر العربية	٢٩	٤.٢٩	٠.٥١	–	–
	المغرب العربي	٢٣	٣.٨١	٠.٣٧	*٠.٤٩	–
	المشرق العربي	١٧	٣.٩٦	٠.٥٥	٠.٣٣	٠.١٥
المحور الثاني: التعلم الشخصي	جمهورية مصر العربية	٢٩	٤.٣٧	٠.٦٠	–	–
	المغرب العربي	٢٣	٣.٩٠	٠.٥٢	*٠.٤٧	–
	المشرق العربي	١٧	٣.٩٢	٠.٧٥	٠.٤٥	٠.٠٢

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٤) أن الفروق البعدية ذات الدلالة الإحصائية والتي ترجع لاختلاف متغير النظام التعليمي كانت بين مجموعة أفراد العينة من جمهورية مصر العربية وبين مجموعة أفراد العينة من المغرب العربي لصالح مجموعة أفراد العينة من جمهورية مصر العربية أي أنهم أكثر موافقة على كل من المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية ببُعديه (قياس فاعلية النظم التعليمية، وآليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية) والمحور الثاني: التعلم الشخصي من مجموعة أفراد العينة من المغرب العربي، وربما يرجع ذلك إلى تباين بدرجة ما بين الإرثين التاريخي والثقافي للمغرب العربي عنهما في مصر والمشرق العربي.

وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين حول كل من المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية ببُعديه (قياس فاعلية النظم التعليمية، البعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية) والمحور الثاني: التعلم الشخصي والتي ترجع لاختلاف متغير الرتبة العلمية؛ تم استخدام اختبار T. test لعينتين مستقلتين وذلك لتكافؤ فئتي وتجانسهما متغير النظام التعليمي، كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (١٥): دراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حول أبعاد ومحاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير فئة الخبراء باستخدام اختبار T. Test لعينتين مستقلتين

البُعد / المحور	الرتبة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البُعد الأول: قياس فاعلية النظم التعليمية	أكاديمي تربوي	٥٢	٤.٠٠	٠.٥٩	٦٧	٠.٧٤	٠.٤٦٥
	ميداني	١٧	٣.٨٨	٠.٥٧			
البُعد الثاني: آليات	أكاديمي	٥٢	٤.١٣	٠.٥٧	٦٧	١.٤٦	٠.١٤٩

البُعد / المحور	الرتبة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تعزيز فاعلية النظم التعليمية	تربوي						
	ميداني	١٧	٣.٩١	٠.٥١			
المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية	أكاديمي تربوي	٥٢	٤.١٠	٠.٥٢	٦٧	١.٣٨	٠.١٧١
	ميداني	١٧	٣.٩٠	٠.٥٠			
المحور الثاني: التعلم الشخصي	أكاديمي تربوي	٥٢	٤.١٣	٠.٦٦	٦٧	٠.٧٤	٠.٤٦٠
	ميداني	١٧	٤.٠٠	٠.٦٢			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الخبراء التربويين حول أي بُعد أو محور من أبعاد ومحاور الاستبانة ترجع لاختلاف متغير الرتبة العلمية حيث كانت مستويات الدلالة لجميع قيم (ت) أكبر من (٠.٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من الخبراء التربويين حول كل من المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية ببُعديه (قياس فاعلية النظم التعليمية، البعد الثاني: آليات تعزيز فاعلية النظم التعليمية) والمحور الثاني: التعلم الشخصي تعزى لمتغير الرتبة العلمية، بالرغم من أنه يُلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من الأكاديميين أكبر من نظائرها لأفراد العينة من الميدانيين ولكن هذه الاختلافات قليلة لم ترقى إلى فروق ذات دلالة إحصائية.

هذا، وسيتم الإفادة من هذه النتائج في المحور التالي.

المبحث الخامس

نتائج الدراسة ومقترحاتها

تحاول الدراسة في هذا المحور الإجابة على السؤال الفرعي الرابع ونصه: "ما مقترحات تعزيز فاعلية النظم التعليمية العربية من خلال نسق تعليمي جديد؟، وللإجابة على هذا السؤال، تقدم الدراسة نتائجها ومقترحاتها، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

أولًا النتائج:

تعرضها الدراسة في ثلاثة أبعاد: النتائج العامة، والنتائج الخاصة بفاعلية النظم التعليمية، والنتائج الخاصة بالتعلم الشخصي، وتفصيلها فيما يأتي:

١- نتائج عامة:

أ. لفاعلية النظم التعليمية أهمية جوهرية بالغة، فهي مستمدة من مبرر وجودها، وبسبب تأثيرها العميق على الجانبين الاجتماعي والاقتصادي للدول والمجتمعات، ولتأثيرها على فاعلية المؤسسات الأخرى.

ب. مفهوم "فاعلية النظم التعليمية: نسبي، متعدد الزوايا والمداخل وفق منظور فئات أصحاب المصلحة، فيركز بعضها على المدخلات، وبعضها الآخر على العمليات أو على المخرجات، وهو مركزي للعديد من جوانب الفاعلية، لذلك تنعكس آثاره على كل من:

- نماذج الفاعلية المختلفة: حيث يختلف تركيز كل منها على جانب/ جوانب دون أخرى وفق توجهات المفهوم، فيركز إطار مهارات التعلم للقرن ال٢١ على الأهداف، ويركز إطار تحسين نتائج الطالب **(FISO)** على العمليات، ويركز نموذج المجالات الأربعة للتحسين السريع على القيادة والتوجيه، ويركز بعضها على جانب ما من العمليات، كالنموذج النُظمي لدعم التعلم داخل المدرسة وخارجها، أو نموذج **TPACK** لكوهلر الذي يركز على التعليم من بعد، ويمكن لنموذج التميز الأوروبي ان يجمع بينها (التوجه- التنفيذ-

النتائج)، ولكن بارتكازه على النتائج لتدور حولها الأبعاد المختلفة، لتكون بذلك مبتدأ النموذج وخبره.

- تصنيفات الفاعلية وأنماطها المختلفة: فتركز الفاعلية المطلقة على تحقيق الأهداف، وتركز الفاعلية النسبية: الرأسية (فاعلية النظام التعليمي الواحد على نقطتين زمنيتين، والأفقية (فاعلية نظام تعليمي مقارنة بآخر في نفس النقطة الزمنية)، على مقارنة النظام التعليمي بنفسه أو غيره، والفاعلية الذاتية غير المقارنة، حيث تصف فاعلية النظام التعليمي من وجهة نظر أصحاب المصلحة فيه في نقطة زمنية واحدة، ولكل من تلك المداخل محددات ومزاياها.
- قياس الفاعلية: هناك آليات مختلفة تتسق مع أنماط الفاعلية في النظم التعليمية، بعضها يعتمد على الاختبارات الوطنية (الفاعلية المطلقة)، أو الاختبارات والدراسات الدولية (الفاعلية النسبية الأفقية)، أو المسوحات الوطنية والمحلية (الفاعلية الذاتية)، ولجميعها محددات ونقاط قوة، ومع ذلك أعمقها تأثيرًا الأخيرة (الذاتية)، ولكنها غير موضوعية، لذا يمكن ترشيدها ضمن نموذج الفاعلية الذاتية الرشيدة (شكل ٦)، والذي يجمع بين الفاعلية المطلقة، والنسبية بنوعيها الرأسي والأفقي، والذاتية.

ج. هناك العديد من العوامل ذات التأثير على فاعلية النظم التعليمية، بعضها سياقية، كالثقافة الوطنية الداعمة للتعليم والتعلم، وبعضها محدد ضمن النظم التعليمية، كالقيادة والكفاءة وإدارة الوقت، وغيرها.

د. التعلم الشخصي نسق تعليمي يتوافق مع السياقات المجتمعية للقرن الحادي والعشرين، فهو يعتمد على الكفايات، التي لا يتطلب اجتيازها وقتًا محددًا يجب أن يقضيه المتعلم، ويمكنها دمج أنماط التعلم المختلفة (الرسمي وغير النظامي وغير الرسمي)، بما يؤسس لمجتمعات التعلم، كما أنه ينحاز بشكل متزايد لاختيارات المتعلم واهتماماته، بما يتناسب

مع نضجه، وبالتالي فهو يتميز بالكفاءة المالية، بسبب الوقت الأقل، الذي يمكن ترجمته إلى مال بشكل أو آخر.

٢- **النتائج الخاصة بفاعلية النظم التعليمية:** هناك العديد من العوامل المؤثرة في فاعلية النظم التعليمية، حددتها الدراسة في مجموعتين، هما:

أ. العوامل المجتمعية الكبرى: وتشمل الآتي:

١) الثقافة الوطنية أو المؤسسية الداعمة للتعليم والتعلم، وهي غير ثابتة، لأنها من صنيعة الإنسان، وبالتالي يمكن تغيير بعض عناصرها، وذلك بعرض لنتائج الدراسات ذات العلاقة، وخاصة منها المتصلة بنتائج الاختبارات الدولية، ومن ثم تأكيد أهمية بذل الجهود الفردية للطلاب والمؤسسية للمدارس لتحسين النتائج.

٢) الاعتقاد بأن الأداء المدرسي يعتمد في الأساس على الجهد المبذول، وأن الموهبة يمكن بناؤها، كل حسب اهتماماته هو اعتقاد بنائي ونمائي تربوي، وذلك من خلال بناء العقلية النامية growth mindset، فيفهم الطلاب أن ذكاءهم ينمو بجهدهم واستراتيجياتهم الجيدة ومساعدة الآخرين، عبر ممارسات من قبيل تأطير أنشطة التقييم أو شرح تحدياته، أو بالنمذجة والتدريس الواضحين، أو ربط التعلم بالاهتمامات الشخصية للطلاب وأهدافهم طويلة الأمد، أما إلقاء اللوم على عوامل خارج الذات بالنسبة للشخص أو أو خارج المؤسسة التعليمية بالنسبة للمؤسسات، فيحد من الأداء والفاعلية كثيرًا.

٣) قبول الطلاب الأجانب في النظم التعليمية قد يعزز الفاعلية، ولكن تؤثر فيه مدى انفتاحية الثقافات الوطنية وتحفُّظيتها، ويمكن معالجتها بالاعتماد على نماذج التغيير المناسبة.

٤) الإنصاف:

- عامل مهم لتعزيز فاعلية النظم التعليمية والاقتصادات المعاصرة، وهو لا يتعلق بالقضايا الداخلية للنظام التعليمي فحسب، بل بالقضايا الخارجية كالتمييز والاندماج لكل الفئات أيضًا.

- للإنصاف مكونان رئيسان: الأول: هو العدالة، وتشير إلى أن الظروف الشخصية أو الاجتماعية كالجنس أو العرق أو الخلفية العائلية لا تشكل عقبات أمام تحقيق الإمكانات التعليمية للأفراد، والثاني هو الشمول، ويعني أن الجميع يصلون على الأقل إلى الحد الأدنى الأساسي من المهارات، وبالتالي فإن تمييز المدارس أو المناطق أو الفئات السكانية أو المراحل الأكثر حاجة بالمزيد من الموارد لا يناقضه، وهو مفتوح للمعاملة غير المتكافئة لغير المتكافئين، حيث يسمح بالسعي لتحقيق نتائج متساوية عبر الطلاب ذوي الخصائص المختلفة.
- لتكوين المهارات دورة حياة تتميز بخاصيتين: الأولى: الإنتاجية التكرارية، وتشير إلى أن ما تم تعلمه في مرحلة ما مُدخل للمرحلة التالية، والثانية: التكاملية، وتشير إلى أن التعلم كعملية استثمار لما تم تعلمه يعمل كرأسمال لما يلحقه من تعلم، وهما خاصيتان تأثيرًا معًا في علاقة مضاعفة، ولذلك فإن لمراحل التعليم الأولى تأثيرًا أعمق على ما يتلوها، كما أن للمهارات فترات حرجة في حياة الشخص تكون فيها الاستثمارات فعالة بشكل خاص،وهو ما يعني أن هناك عوائد عالية للاستثمارات المبكرة، وأن الاستثمارات المبكرة غير الكافية يصعب علاجها فيما بعد، ولها عواقب وخيمة على قدرة وعدالة السياسات المختلفة التي تهدف إلى تعزيز رأس المال البشري وسياساته ذات العلاقة، وبالتالي فإن تركيز الجهود والموارد في المراحل التعليمية الأولى يعني إنصافًا أكبر وكفاءة أفضل من حيث الجهد والموارد.
- الأنظمة الأعلى أداءً هي التي توفر فرصًا متكافئة للتعلم لجميع طلابها، وأنظمة التعليم الأعلى أداءً عبر دول OECD هي تلك التي تجمع بين الجودة العالية والإنصاف.
- الأداء المدرسي الضعيف لا يتبع تلقائيًا خلفية منزلية محرومة،وهو ما لا ينفي حقيقة أنه لا تزال لخلفية المنزلأحد أقوى العوامل التي تؤثر على الأداء في المتوسط، وإنما يعني إمكانية معالجتها من خلال سياسات هادفة.

- التسرب مشكلة عميقة الأثر على الفاعلية والكفاءة معًا، وتعتمد أسبابها على عوامل اجتماعية واقتصادية وأخرى مؤسسية من داخل النظام التعليمي نفسه.

ب. العوامل التعليمية المحددة:

حددتها الدراسة في مجموعتين: بشرية (القيادة والحوكمة، والمعلمين) وغير بشرية (الكفاءة، ورواتب المعلمين، والوقت، والمرافق)،و فيما يأتي أهم نتائج الدراسة بخصوصها:

أ. للقيادة المدرسية على وجه الخصوص دور بارز في تحسين فاعلية المدرسة وأداء الطلاب، بطريقين: مباشر عبر المناخ المدرسي الذي توفره، وغير مباشر من خلال تحديد الأهداف، ووضع التوقعات العالية، وتنظيم الفصول الدراسية، وتخصيص الموارد، وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية ومنظمة، والتواصل مع موظفي المدرسة، وأولياء الأمور، ومجموعات المجتمع.

ب. الاستقلالية تعمل بشكل جيد في مقابل المساءلة المؤسسية والمجتمعية، ونشر النتائج المقارنة للطلاب، سواء بالطلاب الآخرين من داخل المدرسة أو من خارجها في نفس المنطقة.

ج. توجد علاقة إيجابية قوية بين المساءلة المجتمعية والأداء المدرسي، وبين المنافسة بين المدارس في المنطقة الواحدة وأداء طلابها.

د. توجد علاقة إيجابية بين عدد المدارس التي تتحمل مسؤولية تحديد وتطوير مناهجها وتقييماتها، وأداء نظامها المدرسي بأكمله.

هـ. توجد علاقة إيجابية بين مهارات المعلمين وأداء الطلاب، مع إمكانية تجاوز أداء الطلاب لجودة معلميهم ومهاراتهم.

و. إذا كان على النظم التعليمية الاختيار بين الإنفاق على رواتب المعلمين وتطويرهم مهنيًا ، وبناء المزيد من الفصول لتقليل حجمها الطلابي، فعليها بالانحياز للاختيار الأول.

ز. هناك علاقة سلبية بين فاعلية النظم التعليمية ومتوسط أعمار المعلمين، مع التأكيد أن الأمر يتعلق بمتوسط أعمارهم، وهو ما لا ينطبق على المعلمين الفرادى بالضرورة، فقد يكونون مصدر إلهام للمعلمين الأقل عمرًا بخبراتهم وتطورهم المهني.

ح. يمكن تطوير أداء المعلمين من خلال سياسات تتعلق بدورة حياة عملهم كاملة، بما فيها الإعداد والتنمية المهنية المستدامة.

ط. الكفاءة نوعان، داخلية: بتحقيق النظام التعليمي أهدافه بأقل كلفة ممكنة، وخارجية: تشير إلى "الفوائد الخاصة والاجتماعية المستمدة من الاستثمار في التعليم المدرسي.

ي. النظم التعليمية وفق الكفاءة والفاعلية خمسة: ذات كفاءة وفاعلية، وذات كفاءة دون فاعلية، وذات فاعلية دون كفاءة، ودون كفاءة وفاعلية معًا، ونظم فعالة لحد ما بموارد شحيحة، ولكنها حكيمة الاستخدام.

ك. هناك علاقة موجبة بين الجودة وحجم الإنفاق (تزيد الأولى بزيادة الثاني)، ويمكن لكفاءة الإنفاق أن تزيد من حجم التمويل الإسمي ليصل وظيفةً للمستوى التمويلي الأعلى، وهو ما يزيد من الجودة وفقًا للقاعدة العامة (العلاقة الموجبة بين الجودة وحجم الإنفاق)، وهناك عتبة من الإنفاق، تكون عندها الجودة أعلى ما يمكن عند مستوى إنفاقي محدد، بحيث تتضاءل بعدها مكاسب الجودة مع حجم الإنفاق، وأن تحقيق المستويات العليا من الجودة بعدها يحتاج مستويات عليا من التمويل مع بطء شديد في نمو العلاقة بينهما، ولكن زيادة جودة التعليم تعد أكثر قيمة وأثرًا من حجم الإنفاق إذا كان متاحًا، وإن عتبة الإنفاق للجودة قد يتحقق مع العديد من مستويات الجودة المأمول فيها، وهو ما يحتاج لعدد من الدراسات المقارنة، بين نظم تعليمية بمستويات مختلفة من الإنفاق، ومستويات متباينة من الأداء التعليمي لكل حجم إنفاقي محدد.

ل. مع ثبات الجودة، توجد علاقة إيجابية بين وقت التعلم وأداء الطلاب، ومع ثبات الوقت، يرتفع أداء الطلاب بجودة الوقت.

م. هناك علاقة إيجابية بين رواتب المعلمين وأداء طلابهم، وهناك علاقة إيجابية بين الرواتب والكفاءة، على عكس المتصور، وذلك لأن الرواتب العالية تدفع المعلمين للاستخدام الأمثل للموارد الأخرى.

ن. توزيع الأموال بدون استراتيجية تعليمية مخططة ومحددة هو مجرد " ضخٍّ" للأموال في أنشطة قد لا تؤدي إلى تحسين النتائج، وبما لا يسهم في تحقيق التعليم دوره الأساسي في المجتمع وتحسين الرخاء الاقتصادي للبلاد، وعلى الرغم من أن الإنجازات التعليمية للطلاب لا ترتبط جزئيًّا بحجم دخول المعلمين، فمن الواضح أن للطلاب إنجازات تعليمية ونتائج أفضل بكثير في البلدان التي تزيد فيها رواتب المعلمين بشكل ملحوظ.

س. الزيادة المفاجئة في رواتب المعلمين لا تؤدي إلى تحسين متزامن لنتائج الطلاب، حيث تتطلب وقتًا أطول يصبح فيه المعلمون أكثر قدرة على تكريس تطورهم المهني والشخصي.

ع. الأجر القائم على الأداء مفيد إذا كان موضوعيًّا، وله العديد من الصيغ قد يكون من بينها مكافأة المعلمين كأفراد أو مجموعات أو مدرسة ككل، وتعتمد الصيغة على طبيعة النظام التعليمي.

ف. قد لا تنشأ مشاكل المرافق التعليمية من نقص الموارد ولكن لمعايير غير مناسبة وضعف الخيال، وفهم ضعيف للروابط بين توفير البنية التحتية وتقديم التعليم، والتصور بأن القيام بالأشياء بشكل مختلف يؤدي إلى زيادة التكاليف، لذلك من الضروري مراعاة القيمة الجمالية للمال بالإضافة إلى الحاجة لأن تكون البيئة المدرسية بأكملها أكثر ترحيباً ودعمًا للمعلمين وتشجيعًا للتعلم.

٣- النتائج الخاصة بالتعلم الشخصي كنسق تعليمي يعزز الفاعلية بشكل أكبر:

أ. للتعلم الشخصي بعدان فردي واجتماعي، فهو لا يعني فك الارتباط الاجتماعي مقابل الشخصنة، وإنما فقط فك الارتباط الزمني للتعلم، مع رفع التوقعات التعليمية للطلاب.

ب. نمطا التعلم الرسمي وغير النظامي متشابهان لحد كبير، فهو تعلم منتظم **Strucrured**، ولكن لا يُعترف بنتائج الثاني في الظروف العادية.

ج. يختلف التعلم غير الرسمي من جهة، عن كل من: التعلم الرسمي وغير النظامي من جهة أخرى بشكل جوهري، فيمكن تصنيفهما في فئتين نوعيتين متقابلتين، حيث يحدث الأول دون وعي ودون تنظيم، ولكنه يشبه التعلم غير النظامي فقط في عدم الاعتراف به في الظروف العادية.

د. الاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي عملية حساسة، تتطلب بالضرورة حوكمة مؤسسية عالية، تضمن الشفافية والدقة والمحاسبية.

هـ. يتأسس التعلم الشخصي على مبادئ هي: الارتكاز على المتعلم، أكثر من المعلم، والتشبيك، حيث ينظر إلى بيئة التعلم الشخصي، باعتبارها: "مجموعة السياقات المتاحة في المساحات المادية أو الافتراضية التي توفر فرصًا للتعلم، والمرونة: التي تسمح بالمسار والوتيرة ومهام الأداء المتمايزة، والتغيير الجذري: لتنظيم الفصل، مع فرص التعليم والتعلم المعمق والمكثف، جنبًا إلى جنب مع النشر المرن لموظفي الدعم، ويتأسس على: الوكالة: وتعني مشاركة المتعلم من حيث الوعي والمعنى الشخصيين للتعلم في سياق معين، وتشير لاستقلاليته في تشكيل خبراته التعليمية، والدعم: ويعني إتاحة عمليات التعلم للأفراد والسماح بها، فضلاً عن تسهيلها في بيئة تعليمية محفزة، وتنظيم الشراكة في التعلم، وإمداد المتعلم بالمساعدة والمشورة، وتعزيز القدرة على تحمل التكاليف، والتقييم: وهو الأساس الذي يرتكز عليه تصعيد الطالب، وانتقاله لمهام أخرى، بالاعتماد على الإتقان، وليس الوقت الزمني والملكية: وتعني

استقلالية المتعلم وإحساسه بامتلاك عملية تعلمه، إعدادًا وتنفيذًا، والتصميم المشترك: ما لم يتمكن المتعلم من المشاركة في تشكيل عملية تعلمه وتنفيذها، فلا يمكن تكييف التعلم لاحتياجاته، وهو العامل الفعال في التعلم الشخصي.

و. تتعلق القيادة في التعلم الشخصي بتأمين وضوح القيم والغرض المشترك لثقافة ونظام يتأسسان على تعلم الطالب الفرد، وتعد القيادة الموزعة مهمة لنجاح التعلم الشخصي والتي تتميز بأنها موقفية، وذلك نظرًا لانطواء التعلم الشخصي على قدر أكبر من الثراء والتعقيد، والمزيد من الهياكل التنظيمية المنتشرة والحاجة إلى ضمان الاتساق والتماسك والمساءلة.

ز. الشراكات المجتمعية تلعب أدوارًا مهمة في نجاح مبادرات التعلم الشخصي، بما تسهم به مالياً، وبحشد الدعم والدعاية له.

ح. يمكن أن يحدث التعلم الشخصي في بيئة التعلم التقليدية (وجهاً لوجه) وبيئات التعلم المعززة بالتكنولوجيا، ولكن الأخيرة أفضل إذا ما توافرت، لما تتيحه من حلول تتنوع بتعدد أساليب التعلم الفردية، ومع ذلك لا يمكن للتقنيات وحدها أن تعيد بناء التعليم، ولكن يمكن للمعلمين استخدامها لمعرفة الطلاب وإشراكهم وتعليمهم بشكل أفضل، كما يمكن أن تساعد في جميع مجالات التعليم، بما في ذلك: إدارة بيانات الطلاب وتقييمهم.

ط. التعلم الشخصي في علاقته بالتقنيات (الرقمية)، نوعان، أولهما تعليم تقليدي بموارد تقليدية كالكتب والأوراق وبلا أي مكون رقمي، وثانيهما تعليم تقليدي في الفصول التقليدية مع مكون رقمي باستخدام أدوات وموارد إليكترونية ورقمية، وقد يضاف لها تعليم رقمي خالص، وخاصة في أوقات الأزمات.

ي. في إطار التعلم الشخصي المعتمد على تكنولوجيا المعلومات، غالبًا ما تكون احتياجاته من البنية التحتية الإلكترونية وبيئة التعلم الإلكتروني واسعة النطاق؛ فإذا لم يتم الوفاء بها، فإن أفضل خطط تنفيذ التعلم الشخصي من بُعد تفشل.

ك. في بيئة التعلم الشخصية، لا يوجد فضاء غير تعليمي.

ل. يؤدي فتح أبواب المدرسة أمام أجهزة الحاسوب الخاصة بالطلاب والمعلمين إلى طلب كبير على شبكة البنية التحتية، وربما تكون القرارات الصعبة التي يجب اتخاذها عند التخطيط هي الخيارات المتعلقة بالأجهزة سواء كانت لوحية، أو محمولة، أو شخصية، أو غيرها أو مزيجًا منها، وكذلك القرارات المتعلقة بنماذج التنفيذ، ويجب أن يكون لكل مجموعة من أصحاب المصلحة مدخلات في هذه القرارات المهمة، مع التأكيد على أهمية فهم أصحاب المصلحة أن الأغلبية لا تحكم بالضرورة، ويجب أن تكون التوقعات المتنافسة متوازنة مع متطلبات التكنولوجيا والاعتبارات المالية وقضايا الوصول والإنصاف.

م. تتضمن البنية التحتية التقنية أجهزة محمولة ووصول لاسلكي واسع النطاق للإنترنت، وإيجاد طرق لتزويد الطلاب ذوي الدخل المنخفض بالاتصال خارج المدرسة.

ن. تلعب التكنولوجيا أدوارًا مهمة في بيئات التعلم الشخصي، لعل أهمها: التكييف الآلي لفرص التعلم، وأنظمة تقنية مع التدخل البشري من قبل المعلمين والمدرسة، وأنظمة آلية ذكية بشكل كامل: هناك العديد من نظم التعليم الذكية (نظم برمجية تعمل بأساليب الذكاء الاصطناعي)

س. هناك العديد من المشكلات التي ينطوي عليها دمج التعلم الشخصي في البنية التحتية لأنظمة إدارة المدرسة ومن بينها الوقوف على القدرات، واستكشاف الخصائص الرئيسة للمتعلمين الناجحين، وفهم طريقة تأثير ما يحدث خارج الفصل الدراسي على أداء كل منهم داخله، والأسباب الجذرية التي تمنع بعض الطلاب من التعلم بينما ينجح آخرون، وطريقة التعامل مع هذا ضمن خطة تحسين المدرسة الشاملة، ومن بينها أيضًا إضفاء الطابع الشخصي بتشجيع الحوار لمحاولة فهم احتياجات الطلاب الفرادى، وتحديد طرق تلبية هذه الاحتياجات كالخدمات الموسعة،

وتحديد القضايا التي تؤثر عليها، وطريقة مساعدة هذه المعلومات المدرسة والشركاء على تطوير الاستجابة لهذه الاحتياجات، وطريقة مشاركة الطلاب وأولياء الأمور فيها.

ع. مفتاحية التطوير المهني، ويدركون أن الرحلة إلى بيئة تعليم شخصية تختلف بين المعلمين وأصحاب المصلحة، اعتمادًا على خبراتهم في التعليم والتعلم، ومعتقداتهم حول كيفية تعلم الطلاب، وخبراتهم التكنولوجية، لذلك فهم بحاجة إلى عملية مستمرة من التطوير والتعليم المستمر.

ف. هناك علاقة ارتباطية بين التعلم الشخصي والاعتراف بالتعلم غير النظامي وغير الرسمي، مركزها التقييم، وذلك بغرض دمج أنماط التعلم غير النظامي وغير الرسمي في التعلم الرسمي، بما يعزز تقدم الطلاب الدراسي، ويوسع من وقت التعلم.

ص. إدارة التغيير للتعلم الشخصي تكون بالاعتماد على دراسات تجريبية لعينة من المدارس، تتم في مراحل مختلفة من التطوير قبل التعميم بشكل تدريجي وقافز على مستوى الدولة.

ثانيًا المقترحات:

يتم تناولها وفق محوري الدراسة: تعزيز فاعلية النظم التعليمية، ونسق التعلم الشخصي، وذلك فيما يأتي:

١- المحور الأول: فاعلية النظم التعليمية:

تقدم الدراسة مقترحاتها في هذا المحور في بعدين، هما:

أ. القياس:

- الدراسة المعمقة للاختبارات الدولية، والتعرف على نقاط ضعفها وقوتها، ومن ثم تقييم مدى صدق نتائجها، ومن ثم التعامل الرشيد معها لتحسين النتائج العربية، مع إمكانية الاكتفاء بمشاركة بعض الدول العربية في دراستاها، والإفادة من نتائجها، بالوقوف على

ترتيب تلك الدول على المستوى الدولي، باعتبارها فقط أحد مؤشرات فاعلية نظم التعليم العربية.

- بناء نسخ وطنية وعربية شاملة موازية للاختبارات الدولية، بنفس المواصفات الفنية، ولكن فقط تتناسب مع السياقات العربية، بما يسمح بالوقوف على فجوات المناهج العربية قياسًا بغيرها، ويتم بناؤها من قبل لجنة (وطنية و/ أو عربية) مستقلة، مع ملاحظة أداء الدول المشاركة في الاختبارات الدولية قبل بأدائها على الاختبارات الوطنية والقومية العربية بشكل خاص، والخروج باستخلاصات تراعي الصدق والموضوعية الكاملة معًا دون أن يتناقض ذلك مع مراعاة الحساسيات الوطنية بصيغة أو أخرى، فالغرض هو التطوير والاستفادة من خبرات بعضهم البعض، ويمكن الإفادة من الخبرات الأفريقية والأمريكية اللاتينية في هذا الشأن .
- إجراء دراسات مسحية على المستويات الوطنية و/أو العربية أو حتى المؤسسية للمدارس المفردة، يمكن من خلالها التعرف على تأثير العوامل التعليمية من داخل النظم التعليمية، وسياقاتها الخارجية الاقتصادية والاجتماعية على أداء الطلاب، تستهدف المعنيين وأصحاب المصلحة من داخل النظام التعليمي وخارجه.
- بناء تقرير وطني و/أو عربي موحد يراعي كلًّا من: نتائج الاختبارات الدولية، ونتائج الاختبارات الوطنية و/أو العربية الشاملة، ونتائج الدراسات المسحية، وكذلك تطور فاعلية النظم التعليمية عبر نقاط زمنية متعاقبة، وتفسيرها في ضوء العوامل التعليمية والسياقية.

أ. الآليات:

تأتي في بعدين، هما: العوامل الكبرى، والعوامل المحددة، وتفصيلها فيما يأتي:

١) العوامل الكبرى المؤثرة على فاعلية النظم التعليمية، أهمها الآتي:

- إعادة بناء الثقافات العربية بالاعتماد على أصولها الثابتة على قيمة العلم والتعلم، وما يتطلبه ذلك من إعادة إحياء التراث الداعم للعلم والتعلم، وإعادة هيكلة النظم الاجتماعية

والاقتصادية، بحيث يتلقى أهل العلم والأدب الاحترام والتبجيل الكافيين، في واقع الحياة، وعلى المستوى الإعلامي بإبراز منجزاتهم.

- الاعتماد على نمائية الإنسان وقدراته، إذا ما توافرت الظروف التعليمية المناسبة، مع تحييد العوامل السياقية الاقتصادية والاجتماعية عن العمل في أداء الطلاب، والعمل على معالجتها.
- القبول المتدرج والمتزايد للطلاب الأجانب في النظم التعليمية العربية بهدف إنساني ووطني، بما يعزز أداء الطلاب الوطنيين والمهاجرين القادمين من دول أخرى معًا.
- حوكمة النظم التعليمية من خلال لجنة مستقلة تضم أصحاب المصلحة من جميع الفئات والمستويات، هدفها تعزيز الإنصاف على ثلاثة محاور: تكافؤ الفرص، والمعاملة المتساوية، والنتائج المتساوية عبر الطلاب والمدارس، ومن خلال مراقبة الواقع على أربعة معايير، هي:الوصول لفرص التعليم وإتاحتها، والمساواة في الظروف الاقتصادية والاجتماعية، أو تحييدها، ومستوى المشاركة، وفي النتائج، بالاعتماد على مؤشرات واضحة وأدلة.
- التمييز الإيجابي في تمويل مناطق ومدارس، مجموعات الطلاب المختلفة، وكذلك مع ما تتطلبه المراحل التعليمية المختلفة بما يتناسب مع دورها في الإنتاجية التكرارية، والتكاملية.
- معالجة مشكلة التسرب والفشل المدرسي في جانبين: تحييد الظروف الاقتصادية والاجتماعية، باستخدام بعض الاستراتيجيات المالية التي تسهم في تعزيز الإنصاف كالتوفيق بين استراتيجيات التمويل وأهداف السياسة، والجمع بين التمويلين العادي والموجه، واستخدام طرق مختلفة لتحديد المخصصات المالية للمدارس، ومعالجة الأسباب التعليمية، ومنها على سبيل المثال معالجة مشكلة تكرار الصفوف، والمشاركة الطلابية في عملية اتحاذ القرار فيما يتعلق بتعلمهم، والاستماع لصوتهم، والاستجابة لاهتماماتهم، وهما من خصائص التعلم الشخصي المقترح في هذه الدراسة.

٢) العوامل المحددة:

وتتناول العوامل الداخلية في المدارس والنظم التعليمية، وهي في فئتين: العوامل البشرية، وغير البشرية:

أ) العوامل البشرية: وتفصيلها فيما يأتي:

(١) القيادة:

- إجراء مزيد من الدراسات التحليلية والتجريبية عن القيادة التوزيعية، والوقوف على أحدث تطوراتها على المستويين الفكري وفضلى الممارسات، حيث دلت الدراسات على قلتها عددًا ونوعًا في المنطقة العربية.
- تعزيز التوازن بين القيادة والإدارة المدرسيتين، ببناء نظام تعليمي هرمي مترابط بشكل غير محكم، يجمع بين الاستقلالية (في ضوء رؤية وتوجهات واستراتيجيات واضحة)، والمساءلة، ويمكن لنظام تتأسس علاقاته على الاستقلال مع التبعية الوظيفية، وعلى مفاهيم التحكم والتسهيل والمنع من المستوى الأعلى إلى عمليات المستوى الأدنى أن يكون مفيدًا داخل النظم التعليمية.
- نشر النتائج المدرسية المقارنة، بالطلاب من داخل المدرسة ومن خارجها في نفس المنطقة.
- تعزيز استقلالية عدد متزايد من المدارس، وبشكل علمي منهجي محكم، لتحمل المسؤولية عن تحديد المناهج وتطويرها وتقييماتها، وإعادة توزيع مخصصاتها المالية، وأي جوانب أخرى مقترحة، في مقابل مساءلتها المؤسسية والمجتمعية، ومن ثم الإفادة من خبراتها ودروسها قبل التعميم على كامل النظام التعليمي.

(٢) المعلمون:

- تأكيد أهمية دور جودة مهارات المعلمين في تحسين أداء الطلاب، مع العمل على تعزيز تجاوزه لمستوى جودة معلميهم ومهاراتهم، بتبني سياسات تعليمية تتأسس على التعلم الذاتي.

- الحفاظ على تقليد سنوي، يتمثل في تعيين دفعات جديدة من شباب الخريجين، للحفاظ على معدل عمر مناسب، بما يعزز فاعلية النظام التعليمي وكفاءته..
- تبني سياسات داعمة للمعلمين، من خلال تبني سياسات جادة تجعل من التدريس اختيارًا مهنيًّا أكثر جاذبية على الصعيدين الفكري والمالي، عبر زيادة الاستثمار في تطويرهم المهني وظروف عملهم لتكون أكثر تنافسية، منعًا لوقوعها في دوامة هابطة تبدأ بانخفاض معايير الالتحاق بالمهنة، ثم انخفاض شعورهم بالفخر، ثم تبنيهم لأساليب التدريس الجامدة غير الخلاقة، بما قد يدفع الأكثر موهبة منهم للخروج من المهنة، واستبقاء الأقل جودة، بما يؤثر على فاعلية النظام التعليمي ككل.

ب) العوامل غير البشرية:

وتغطي الجوانب المالية وإدارة الوقت كرأسمال، وتفصيلها فيما يأتي:

(١) الكفاءة المالية

- زيادة تمويل التعليم بشكل نوعي لأقصى قدرة ممكنة، مع العمل على الإفادة منه بأقصىقدرٍ وطريقة ممكنة، مع تحديد القنوات الأجدى والأكثر أولوية، وربما تكون تطوير المعلمين والقيادة المدرسية.
- زيادة وقت التعلم لأقصى مدى ممكن، وتوجيه الجهود لإدارته بأفضل جودة، وهو ما يتطلب تعزيز قدرة المعلمين والقيادة المدرسية، وتوفير الموارد والتغلب على التحديات، وتمكين المتعلم.

(٢) رواتب المعلمين:

- زيادة رواتب المعلمين بشكل نوعي بما يتناسب مع أوضاع فضلى المهن في المجتمع، مع تبني برنامج للتنمية المهنية، بما يتفق مع المستهدفات التعليمية للمجتمع، والإفادة من فضلى الممارسات العالمية في هذا الاتجاه بما يتناسب مع السياقات الوطنية.

- تبني نظام الأجر القائم على الأداء، في ضوء نظام حوكمة، يضمن شفافيته وعدالته، بالاختيار من بين صيغه المختلفة (أداء فرادى المعلمين أو المدارس أو المناطق، أو غير ذلك).

(٣) المرافق التعليمية:

- تشجيع المبدعين من المهندسين والمعلمين على بناء تصاميم مدرسية مبدعة ذات فعالية تعليمية، تتمتع بالجمال والكفاءة المالية، والاستدامة البيئية.
- توفير مساحات للتعليم والتعلم داخل الفصول والمدارس وخارج كل منها في شراكات مجتمعية، وبناء مكتبات للأدوات التعليمية، يمكن للطلاب استعارتها للتعلم في البيئة الخارجية للمدرسة.

٢- المحور الثاني: التعلم الشخصي كنسق تعليمي يعزز الفاعلية بشكل أكبر:

أ. القيادة:

- اعتماد القيادة الموزعة نظرًا لأن التعلم الشخصي ينطوي على قدر أكبر من الثراء والتعقيد في التزويد، ويتطلب المزيد من الهياكل التنظيمية المنتشرة والحاجة إلى ضمان الاتساق والتماسك والمساءلة، وتتميز بأنها موقفية.
- الاستماع للطلاب، والتركيز على احتياجاتهم، لتحسين المدرسة بالكامل؛ خاصة مع ارتكاز القيادة المدرسية بشكل واضح على التقدم والإنجاز لكل منسوبي المدرسة.
- استخدام استراتيجيات مترابطة للتأثير على جودة التعلم الشخصي في المدارس، هي: نمذجة العمل، ومراقبة الأداء بناء على بيانات، والحوار مع المعلمين والطلاب.
- اعتماد درجة مناسبة من استقلالية المدارس ومساءلتها عن نتائجها في ضوء نموذج الاقتران الفضفاض للعلاقة بين المستويات الإدارية المختلفة.

ب. المعلمون والمجتمع:

- تأسيس لجنة استشارية من أصحاب المصلحة، ومنها المجتمع الأكاديمي، لتطوير التعلم الشخصي، وتحديد الظروف والخصائص المحددة لبيئة المدرسة، والتعامل مع التركيبة الطلابية والمتطلبات الوطنية والمحلية وخصائص المجتمع المحلي، وعدم تجاهل الأفكار التي تبدو غير قابلة للتطبيق بما يمكِّن للإبداع.
- إعادة تحديد أدوار المعلمين وهيئات التعليم لتحقيق التوازن بين المسؤولية عن تقديم المناهج ودعم التعلم.
- إنشاء هياكل مدرسية تعكس التعلم الشخصي، كأنظمة المنزل، وفرق التعلم، وتوجيه الأقران.
- بناء خطة تطوير مهني للمعلمين تتناسب وأدوارهم الجديدة، بالتوازي مع خطة إعداد بكليات التربية تتناسب والنسق الجديد.
- إجراء حوارات مجتمعية مستمرة للتعلم الشخصي، ضمن "مثلث التعلم"، ويضم: المتعلم: والمنظمة والمدرسة.

ج. الأنظمة والهياكل Systems & Structures:

- بناء شبكات متطورة وعلاقات مترابطة تشمل المدارس مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية والمدارس الأخرى والمجتمع الأوسع والوكالات المشاركة في توفير الخدمات للأطفال والشباب
- إعادة هيكلة أنظمة الوصول للموارد، بما فيها الوصول للوقت والمكان والأشخاص وتوزيعهم، وتوفير مجموعة واسعة من فضاءات التعلم وإدارتها لتمكين الطلاب من الأنشطة الفردية والثنائية والمجموعات الصغيرة والفصول الدراسية والأفواج.
- تسهيل الوصول إلى موارد التعلم، ولا سيما تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمواد المتخصصة، وتوفير مرافق العناية طوال اليوم للتعرف على برامج التعلم الفردية، وتوفير ترتيبات زمنية مرنة لتعظيم الاختيار وتضمين استراتيجيات التعلم البديلة، وتعزيز

الاتصال الوثيق مع المدارس الأخرى ومقدمي الخدمات والتكامل معها لضمان إتاحة منسقة عبر المؤسسات.

- تسهيل وصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التكنولوجيا وضمان حماية بيانات الطلاب وخصوصيتهم، على سبيل المثال.
- إعادة هيكلة الفصول الدراسية وتعديلات الجدولة الزمنية للمدرسة كجزء من بعض مداخل التعلم الشخصي، وإقرار أيام الدراسة الممتدة أو على مدار العام، بما يخلق فرصًا لتلقي الطلاب وقتًا تعليميًا إضافيًا، بما يمكن ضعيفي المستوى من اللحاق بالمعايير وتوقعات الأداء، وإنشاء بعض المدارس مساحات مفتوحة للتعلم المدمج، والحصول على التدريب من المعلمين وغيرهم داخل الفصل، والعمل بشكل تعاوني مع أقرانهم.
- تعزيز أنظمة مراقبة صارمة ومنهجية لإدارة الحضور والحصول على الدعم والتقدم الأكاديمي، وتوفير أنظمة المراقبة والدعم المحوسبة لضمان صحة البيانات.

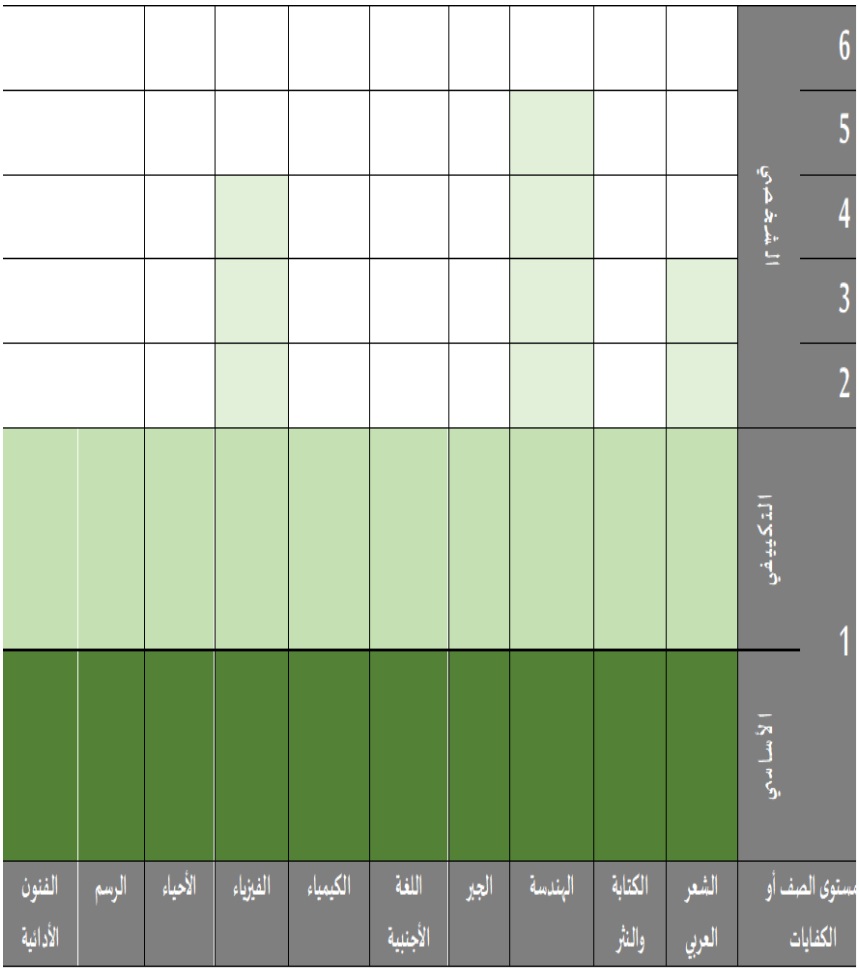
د. البنية التحتية والدعم:

- تقديم الأفضل للطلاب: عند تقديم الأفضل للطلاب يمكن فقط أن يقدموا الأفضل، وبالتالي يجب الحرص على رفاه الطلاب، والمجتمع المدرسي ككل.
- بناء اختبارات شخصية وموضوعية، تقيس ميول واتجاهات الطلاب، إضافة إلى قياس خط الأساس للمستوى المهاري لكل منهم ، وذلك بالتعاون بين الطالب والمدرسة والعائلة، بشكل يقل لصالح اختيارات الطالب مع تقدمه الدراسي ونضجه الفكري.
- تطوير عمليات التقييم، بحيث تتميز بالإتاحية والمرونة والنزاهة والشفافية، ووفق أحدث الاتجاهات، بما يخدم الأغراض المختلفة وبالصيغ المتباينة، مع ربطه بالإطار المعياري للتعليم.
- توصي الدراسة بالتعلم الشخصي المعتمد على التكنولوجيا الرقمية، نظرًا للصعوبات اللوجيستية التي تواجه التعلم الشخصي في البيئة التقليدية وحدها، بما يمكنها من تتبع

وإدارة احتياجات التعلم للطلاب الفرادى والفصول الدراسية بأكملها بشكل ديناميكي متفاعل – والوصول إلى أنظمة التدريس الآلي والذكية التي توفر تدريبًا فوريًا ومخصصًا ، والتغذية الراجعة، وتقييمات أداء مستمرة للطلاب، ومنح الطلاب إمكانية الوصول إلى موارد فورية ومحدثة وفرص التعلم التي تُشرك المتعلمين وتفي باحتياجات تعلمهم الفردية في أي مكان وزمان – التواصل مع مجتمعات التعلم التي تتجاوز الفصل الدراسي.

- إيجاد طرق لتزويد الطلاب ذوي الدخل المنخفض بالاتصال خارج المدرسة، على سبيل المثال: من خلال الشراكات مع الشركات المحلية لتقديم خصومات على النطاق العريض والأجهزة ومع مراكز المجتمع المحلي لتوفير مراكز التكنولوجيا.
- بناء أنظمة المحتوى المفتوح لإدارة وتقديم المحتوى الرقمي المخصص والتقييمات والتعليقات، والإفادة من الألعاب التعليمية، والمختبرات الافتراضية/عبر الإنترنت، والتعاون عبر التكنولوجيا، والدعم التكنولوجي للمناهج القائمة على الكفايات أو المهارات.
- تصنيف المنهج في التعلم الشخصي إلى مكونات ثلاثة (شكل ٣٥): المنهج الأساسي، والمنهج تكييفي، والمنهج الشخصي، ويمكن أن يتأسس الأخير على كفايات متقدمة في الصفوف الدراسية الأعلى، وفيما يأتي شكل محتمل لكفايات طالب ما في صف ما (خط الأساس ١)، حيث ينتهي من كفايته الصفية (الأساسية والتكييفية) في جميع المواد المطلوبة والتي يمكن تصنيفها لمواد إجبارية وأخرى اختيارية، يراعي فيها معياري الإنتاجية التكرارية والتكاملية، وقد تختلف من طالب لآخر.
- يراعي أن يكون المنهج الأساسي بكفايات محددة ومؤثرة، بحيث ينجح الجميع قدر الإمكان، بما يعالج مشكلتي التسرب والفشل الدراسي، الجدير بالتأكيد هنا إن نجاح الطالب وتقدمه المتميز في مادة ما يعزز شعوره بالنجاح، فيعزز بالتالي تقدمه في مادة أخرى لم يكن قادرًا على الأداء الجيد فيها.

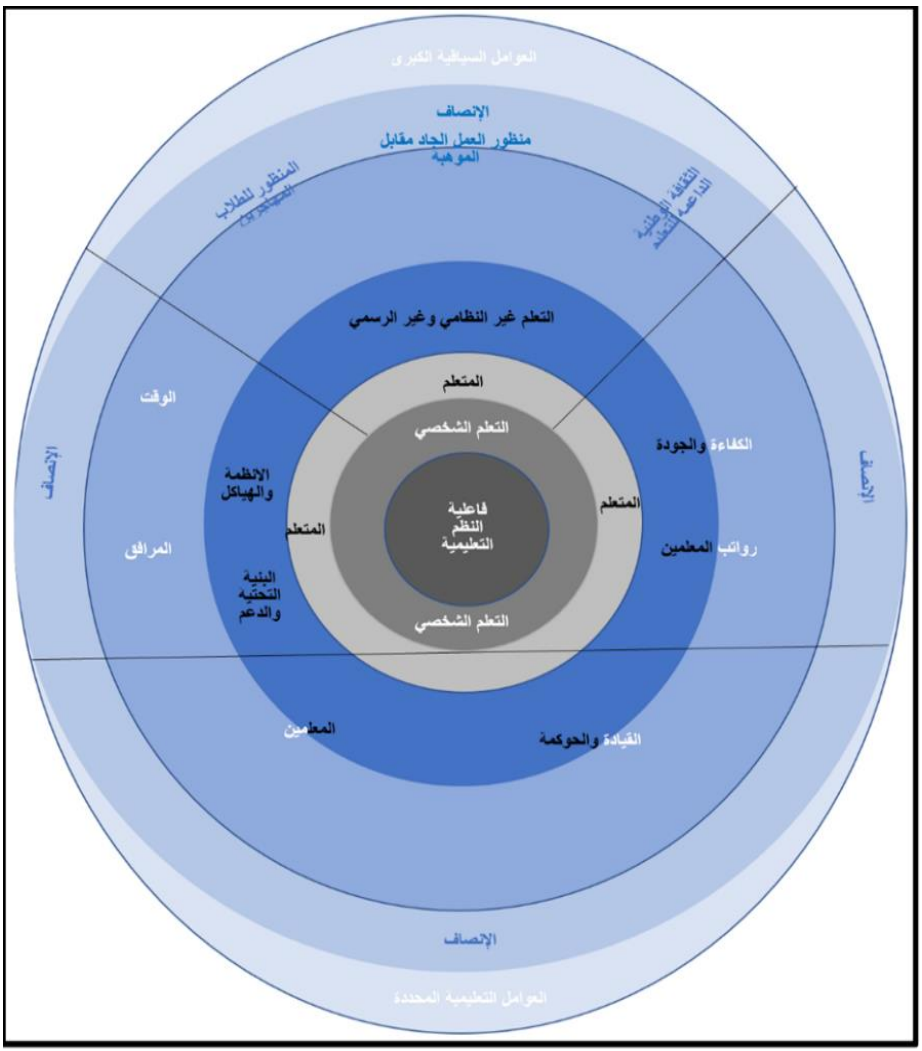
- يراعي مشاركة الطالب في بناء منهجه، فلا يمكن للتعلم الشخصي أن يكون دون التصميم المشترك، لأنه ما لم يتمكن المتعلم من المشاركة في تشكيل تعلمه وتنفيذه، لا يمكن بالتالي تكييفه مع احتياجاته، فالتكييف (التعديل)هو العامل الفعال في التعلم الشخصي، وهو ما يمكن تنفيذه من خلال تحديد الكفايات المطلوبة في المناهج الشخصية، وللطالب أن يفي بها من خلال منهجه الخاص بالتعاون مع شركاء التعلم.
- يتم التغيير لنسق التعلم الشخصي بالاعتماد على دراسات تجريبية لعينة من المدارس، في مراحل مختلفة من التطوير، ومن ثم يتم استخلاص الدروس، ثم التوسع في التطبيق بشكل تدريجي وقافز على مستوى الدولة.



شكل 35: مكونات المنهج في التعلم الشخصي لطالب ما: المنهج الأساسي، والمنهج تكييفي، والمنهج الشخصي

من إعداد الدراسة

وفي الختام، يمكن تمثيل تعزيز فاعلية النظم التعليمية في الدول العربية بالاعتماد على نسق التعلم الشخصي في النموذج الآتي (شكل ٣٦)، وفيه:



شكل 36: نموذج فاعلية التعليم بالاعتماد على نسق التعلم الشخصي

من إعداد الدراسة

١. تشير الدائرتان الكبيرتان الخارجيتان لمجموعتين من العوامل المؤثرة على فاعلية النظم التعليمية، هما: العوامل السياقية الكبرى، والعوامل التعليمية المحددة.

- تشمل العوامل السياقية الكبرى: الثقافة الوطنية الداعمة للتعلم، والمنظور للعمل الجاد مقابل الموهبة، والمنظور الوطني للطلاب المهاجرين، والإنصاف.
- تفصيل العوامل التعليمية المحددة يقع ضمن الدائرتين باللون الأزرق (الأشد زرقة): القيادة، والمعلمين (ويغطيا أكثر من ثلث الدوائر جميعها)، والكفاءة والجودة، ورواتب المعلمين، وإدارة الوقت والمرافق.
- بالرغم من تصنيف الإنصاف ضمن العوامل السياقية الكبرى، إلا أنه يتواجد بقوة ضمن العوامل التعليمية المحددة.
- الخطوط الفاصلة بين المكونات متقطعة، للإشارة إلى التفاعل بين المكونات.

٢. الدائرتان بدرجتي اللون الرصاصي تمثلان التعلم الشخصي، ويرتكزان إلى المتعلم، بالتفاعل مع جميع عناصر الدائرتين الزرقاوين، والدائرتين الخضراوين.، ويقع التعلم غير النظامي وغير الرسمي منه ضمن الجزء الخاص بالسياقات المجتمعية، ليمثل نحو ٣٠% من تعلمهم العام: الرسمي، وغير الرسمي وغير النظامي، والنسبة مرنة/ تزيد أو تنقص وفق إمكانات الطالب، وسياقاته.

٣. الدائرة الصغرى تشير لفاعلية النظم التعليمية، ويتطلب تعزيزها كل ما تحتويه الدوائر من حولها، فإن ما تتوقف عليه فاعلية النظم التعليمية التقليدية، تتوقف عليه أيضًا فاعلية نظم التعليم المعتمدة على التعلم الشخصي.

٤. تعتمد فاعلية النسق التعليمي القائم على التعلم الشخصي على جميع العوامل التي تعزز فاعلية النظم التعليمية التقليدية، وتزيد عليه بفاعلية الطالب نفسه وملكيته لتعلمه، واتساع المديان المكاني للمجتمع كله، وفي مركزه المدرسة، وعلى طول اليوم والأسبوع والسنة، بدافع ذاتي ورغبة في النمو والإنجاز.

المراجع

١. أحمد، أحمد شعبان عبده حسن.(٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على التعلم املنظم ذاتي بعض مهارات تطبيقات الكمبيوتر والدافعية الإنجاز لدى تلاميذالمرحلةالإعدادية المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة.

٢. الألكسو. (٢٠١٣). دراسة حول أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدماتها. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.

٣. الألكسو. (٢٠١٦). واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو). تونس

٤. الحسن، مي محمد محمود. (٢٠١٠) درجة المساءلة والفاعلية الادارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم. أطروحة ما جيستير غير منشورة. جامعة النجاح. نابلس فلسطين.

٥. عبدالسلام، دعيدش. ٢٠١٥. مقاربة مفاهيمية فى تقييم النظم التعليمية: مقياس الفعالية نموذجا. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

٦. الهنداوي، ياسر فتحي، والحارثية، خالصة سالم. (٢٠٢١). القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة التربوية. المجلد ٣٥. ع ١٣٩. يونيو.

7. Agasisti, E. Hippe, R. & Munda G. (2017). Ficiency of Investment in Compulsory Education: Empirical Analyses in Europe. European Union.
8. Amaewhule, W.A, & Innocent, H. A. (2018). Teachers' Chronological Age and Gender in Relation to their Job Commitment and Academic Achievement of Secondary School Students in Rivers State. International Journal of Education and Evaluation ISSN 2489-0073 Vol. 4, No. 9
9. American Institutes for Research (AIR). (2006). Does Deeper Learning Improve Student Outcomes? Results from the Study of Deeper Learning: Opportunities and Outcomes, AUGUST, Washington, D.C., U.S.
10. Arar, Khalid, Turan, Selahattin, Barakat, Maysaa, & Oplatka, Izhar. (2017). The Characteristics of Educational Leadership in the Middle East: A Comparative Analysis of Three Nation States. In: Duncan Waite, Ira Bogotch (Editors). The Wiley International Handbook of Educational Leadership. Wiley-Blackwell.
11. Bertule, M., et el, D. (2017). Using indicators for improved water resources management - guide for basin managers and practitioners.
12. Béteille, Tara; Evans, David K. (2021). Successful Teachers, Successful Students : Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession. World Bank, Washington, DC. Retrieved from: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37474 License: CC BY 3.0 IGO.
13. Brzozowski, Maciej, & , Keydar, Eyal Jacob. (2017). Approaches towards Measuring Success in Public Elementary Schools. https://www.igi-

global.com/chapter/approaches-towards-measuring-success-in-public-elementary-schools/163763

14. Buasuwan, P, et el. (2022) Re-envisioning a "skills framework" to meet 21st century demands: What do young people need? Front. Educ. Vol. 7, No. 1004748.
15. Carey ,T. and Trick, D. (2013). How Online Learning Affects Productivity, Cost and Quality in Higher Education: An Environmental Scan and Review of the Literature. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
16. Commonwealth Of Australia . (2013). On Efficiency and Effectiveness: some Definitions. Australian Government.
17. Demeuse, M., Crahay, M, Monseur, C. (2002). Effectiveness and Equity. In: Hutmacher. W., Cochrane, D., & Bottani, N. (Eds) , In Pursuit of Equity in Education Using International Indicators to Compare Equity Policies. Academic Publishers.
18. Dev, S. S., Gill, A. and Singh, S. (2018). A Research on Organizational Capability and Their Strategic Impact on Manufacturing Industry. Asian Review of Mechanical Engineering. Vol. 7, No. 2.
19. Devkota, Shree Prasad, & Bagale, Shiba. (2015). Equity response in formal education (A case of secondary school). Educational Research, Vol. 6, No. 4.
20. DÖŞ, İ. (2013). Some Model Suggestions For Measuring Effective Schools. 5 th World Conference on Educational Sciences – WCES
21. Dy, Vivien Myrna A.. (2021). EFFECTIVENESS OF DISTANCE LEARNING TO THE PERFORMANCE OF LEARNERS: A LITERATURE REVIEW. GSJ: Vol. 9, No. 7, July 2.

22. Education Scotland Foghlam Alba. (2022). Progressing towards an empowered system. Education Scotland Foghlam Alba.
23. Eurostat: Statistics Explained. (2022). Educational expenditure statistics. Retrieved from: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_expenditure_statistics#Public_expenditure
24. Eydi, H. (2015). Organizational Effectiveness Models: Review and Apply in Non-Profit Sporting Organizations. American Journal of Economics, Finance and Management Vol. 1, No. 5 .
25. Faour, Muhammad. (2012). The Arab World's Education Report Card: School Climate and Citizenship Skills. Carnegie Endowment for International Peace, Washington, D.C.
26. Ford, Donna Y. (2004). Intelligence Testing and Cultural Diversity: Concerns, Cautions, and Considerations. The National Research Center On The Gifted and Talented. Senior Scholars Series.
27. Gidley, Jennifer M. (2016). Postformal Education A Philosophy for Complex Futures. Springer.
28. Greaney, V. Kellaghan, T. (2008). Assessing National Achievement Levels in Education. National Assessments of Educational Achievement. Vol. 1, No. 41789. World Bank.
29. Grin, Francois. (2001). On effectiveness and efficiency in education. Operationalizing the concepts Oelkers, Jürgen: Zukunftsfragen der Bildung. Weinheim : Beltz, S.
30. Hamid, Maeenuddin ShaariAbd, & Ghayasuddin, Annuar Md Nassir. (2021). Performance of Microfinance Providers; Does

Social Efficiency matters?. Journal of Contemporary Issues in Business and Government Vol. 27, No. 05

31. Hammad, Waheed, Samier, Eugenie A, & Mohammed, Azzam. (2022) Mapping the field of educational leadership and management in the Arabian Gulf region: A systematic review of Arabic research literature. Educational Management Administration & Leadership (EMAL). Vol. 50, No. 1.
32. Han, Feifei, & Ellis, Robert. (2020). Personalised learning networks in the university blended learning context. Media Education Research Journal. 62, v. XXVIII.
33. Jackson, Kathleen R., Fixsen, D., Ward, C. (2018). Four Domains for Rapid School Improvement an Implementation Framework. National Implementation Research Network University of North Carolina, North Carolina -Chapel Hill, February .
34. Janison. (2021). PISA-Based Test for Schools: National Service Provider Handbook. Janison
35. Johnes, Jill, , Portela, Maria & Thanassoulis, Emmanuel . (2017). Efficiency in education. Journal of the Operational Research Society 68, 331–338.
36. Kim, Seokjin, & Nakhai, Behnam. (2008). The dynamics of quality costs in continuous improvement. International Journal of Quality & Reliability Management Vol. 25 No. 8.
37. King, J., (2018). OPM's approach to assessing Value for Money. Oxford Policy Management and Julian King & Associates, Oxford, United Kingdom.

38. Klein, Joel I. & Rice, Condoleezza, & Levy, Julia. 2012. U.S. Education Reform and National Security, New York, U.S: Council on Foreign Relations. P. 31.
39. Kolbe, T., Atchison, D., Kearns, C., & Levin, J. (2020). Policy Brief-State Funding Formulas: A National Review. American Institute for Research (AIR).
40. Kurt, S. (2019). TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge Framework, Retrieved from: https://educationaltechnology.net/technological-pedagogical-content-knowledge-tpack-framework/
41. Lukas, M., & Samardzic, D. (2014). Impact of Teacher's Income on Student's Educational Achievements. in SGEM: International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts. September 1-9, Vol. 3 .
42. Mihaiu, Diana Marieta , Opreana, Alin & Cristescu, Marian Pompiliu. (2010). Efficiency, Effectiveness and Performance Of The Public Sector. Romanian Journal of Economic Forecasting. No. 4.
43. Nyborg, H. (2019). Race as Social Construct. Psych, No. 1
44. OECD (2012), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD. Paris.
45. OECD (2017), The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD, Paris.
46. OECD. (2004). The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning, An OECD Activity: Report from Thematic Group 2: Standards and quality assurance in qualifications with special reference on the recognition of non-formal and informal learning. Paris: OECD. Paris.
47. OECD. (2007) The Programme for International Student Assessment (PISA). OECD. Paris

48. OECD. (2010). Improving Schools Strategies for Action in Mexico: Executive Summary . OECD. Paris.
49. OECD. (2010). The High Cost of Low Educational Performance the Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes. OECD. Paris.
50. OECD. (2011. OCT.). School autonomy and accountability: Are they related to student performance?. PISA IN FOCUS.OECD. Paris.
51. OECD. (2012). Does performance-based pay improve teaching?. Pisa In Focus. education policy. May. OECD.
52. OECD. (2018). How to Build a 21st-Century School System. OECD. Paris.
53. OECD. (2019). PISA 2018 Results Combined Executive Summaries Volume I, II & III. OECD . Paris.
54. OECD. (2021). The recognition of prior learning in adult basic education. OECD. Paris.
55. Paulin, Michèle; Ferguson, Ronald J; Salazar, Ana Maria Alvarez. (1999). Source: International Journal of Service Industry Management, Vol. 10, No. 5.
56. Rocha, V., & Hamed, S. (2018) Instructional leadership (IL) in Arab countries: An overview. Retrieved from https://rcepunesco.ae/ar/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers
57. Roddy, C. (2017). Applying Best Practice Online Learning, Teaching, and Support to intensive Online environments: An integrative Review. Frontiers in Education .
58. Roger, B, Das, P K , Kalra, R. (2011). Delivering Cost Effective and Sustainable School Infrastructure. Great Britain. Department for International Development.

59. Sadatie, G., Salimifar, M. , Mashhadi, K., Kazem, M. (2017). Factors Affecting the External Efficiency of Education in Iran (1972-2013). Science Arena Publications International journal of Business Management.n Vol, 2, No 1 .
60. Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review To The Literature. Profesorado: Revista de Curriculum y formacion del Profesorado. VOL. 15, Nº 3. Diciembre .
61. Sammons, Pamela. (2007). School Effectiveness and Equity: Making Connections A review of school effectiveness and improvement research - its implications for practitioners and policy makers. CFBT: EDucation Trust.
62. Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. School Effectiveness and School Improvement, Vol. 26, No. 1.
63. Schleicher, Andreas (2018), "Debunking some myths", in World Class: How to Build a 21st-Century School System, OECD Publishing, Paris.
64. Shaw, Steven R., et el. (2015). The relationship between student health and academic performance: Implications for school psychologists. School Psychology International 2015, Vol. Vol. 36, No. 2.
65. Shoreline Public Schools. (2022). Retrieved from: https://www.shorelineschools.org/Page/6144
66. Singh , Madhu & Duvekot, Ruud. (2013). Linking Recognition Practices And National Qualifications Frameworks: International benchmarking of experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation (RVA) of non-formal and informal learning, Unesco Institute for Lifelong Learning (UIL), Hamburg, Germany.

67. Singha, Sovan K. & Sikdar, Deb P.. (2018). Concept of School effectiveness & its modern trends of Research. RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary. Vol. 3 , No.08, August.
68. Sjøberg, Svein. (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. Vol. 11, No. 2.
69. Sjøberg, Svein. (2016). OECD, PISA, and Globalization: The Influence of the International Assessment Regime. In: Tienken, C. H. & Mullen, C. A. (Eds) (2016). Education Policy Perils. Tackling the Tough Issues
70. SRI International. (2018). Using Technology to Personalize Learning in K–12 Schools. Menlo Park, CA.: SRI International.
71. The Conversation. (2022). 6 actions school systems can take to support children's outdoor learning. Retieved from: https://theconversation.com/6-actions-school-systems-can-take-to-support-childrens-outdoor-learning-167745
72. Topping, Keith J., Douglas, Walter, Robertson, Derek, & Ferguson, Nancy. (2021). Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review. Review of Education. Bera.
73. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. September, Retrieved from U.S. Department of Education .

74. UK Department for Education. (2013). Review of efficiency in the schools system. Department for Education. UK.
75. UNESCO. (2015). Rethinking Education: Towards a global common good. UNESCO. Paris.
76. Villalba, Ernesto & Bjørnåvold, Jens. (2017). Validation of Non-Formal and Informal Learning in Europe, in: Ruud Duvekot, Dermot Coughlan and Kirsten Aagaard (Ed.). The Learner at the Centre: Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all, Houten, The Netherlands: European.
77. Vlasceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D.. (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. UNESCO-CEPES.
78. Wibisono, Eric. (2018). The new management system ISO 21001:2018: What and why educational organizations should adopt it. International Seminar on Industrial Engineering and ManagementAt: Makassar, Indonesia. Vol. 11.
79. Woessmann, Ludger (2006): Efficiency and equity of European education and training policies, CESifo Working Paper, No. 1779, Center for Economic Studies and ifo Institute (CESifo), Munich.
80. World Bank. (2019). The Education State Fact Sheet. FISO, 8 July. World Bank.
81. World Economic Forum. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. World Economic Forum.
82. Wößmann, Ludger and Schütz, Gabriela . (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission.

83. Wyoming Digital Learning Plan Advisory Panel. (2016). 2017-2021 Digital Learning Plan. Wyoming Department of Education.
84. Zain, M., Muniandy, B., Hashim, W. (2016). The Integration of 21st-Century Learning Framework in the ASIE Instructional Design Model. Psychology Research, July , Vol. 6, No. 7
85. Zakelj, A. (2013) The Impact of Level Education (Ability Grouping) on Pupils' Learning Results, 3rd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG-2012). Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 84.
86. Zakelj, A. (2013) The Impact of Level Education (Ability Grouping) on Pupils' Learning Results, 3rd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG-2012). Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 84.