القضايا التربوية المتضمنة في "Strategic Debates" حلقات المناقشات الاستراتيجية للمعهد الدولي للتخطيط التربوي باليونسكو وإمكانية الإستفادة منها : دراسة تحليلية

د/ السيد علي السيد جمعة

أستاذ التخطيط التربوي المساعد بقسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة السويس

sayedalimail2@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل بعض القضايا المتضمنة في "حلقات المناقشات الاستراتيجية" الخاصة بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي باليونسكو، وإمكانية الاستفادة منها في تطوير قضايا التخطيط التربوي، وذلك من خلال: إلقاء الضوء على نشأة المعهد الدولي للتخطيط التربوي باليونسكو وأهدافه وأنشطته، وبيان ماهية حلقات المناقشات الاستراتيجية، وأهدافها، وعرض وتحليل القضايا المتضمنة فيها منذ بدايتها، وإبراز أوجه الاستفادة من نتائج الدراسة التحليلية؛ لتطوير قضايا التخطيط التربوي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم الوصول إلى رؤية كاشفة عن بعض صور الاستفادة من نتائج الدراسة التحليلية؛ لتطوير مجال البحث في التخطيط التربوي، من خلال تحديد مراحل ثلاث رئيسة – متضمنة لإجراءات وآليات تحقيقها – ، وهي: نشر ثقافة البحث في مجال التخطيط التربوي كميًا وكيفيًا، والبحث في/ عن قضايا بحثية مرتبطة بواقع النظم التعليمية ومجال التخطيط التربوي، وتدعيم تنفيذ البحوث التخطيطية على المستويين الفردي والمؤسسي.

الكلمات المفتاحية:

- قضايا تربوية.
- حلقات المناقشات الاستراتيجية.
- المعهد الدولي للتخطيط التربوي باليونسكو

Educational Issues Included in the "Strategic Debates" of the IIEP at UNESCO and the Possibility of Benefiting from them: an Analytical Study

Abstract:

This Study aimed at analyzing the issues included in the "strategic debates" of the IIEP at UNESCO, and the possibility of benefiting from them in developing educational planning issues through: shedding light on the establishment, objectives and activities of the IIEP, clarifying the meaning of the strategic debates, their objectives, and the issues they have dealt with since its inception, and the analysis of these issues included within them, and highlighting the ways of benefiting from the results of the analytical study to develop educational planning issues. **The study used the descriptive method**. **The study putting some forms of benefiting from the results of the analytical study;** to develop the field of research in educational planning, by defining three main phases including the most important procedures and mechanisms for achieving them. These phases are: spreading the culture of research in the field of educational planning quantitatively and qualitatively, researching/research issues related to the reality of educational systems and the field of educational planning, and strengthening the implementation of planning research at the individual and institutional levels.

Key Words:

- Educational issues.
- Strategic debates.
- International Institute for Educational Planning.

مقدمة:

إن "المعهد الدولي للتخطيط التربوي" بباريس "International Institute for Educational Planning" (IIEP) أحد المؤسسات المنهجية والرسمية المنشغلة بالتخطيط التربوي وقضاياه علمًا وعملاً، والذي أنشأته اليونسكو عام ١٩٦٣م، وبمساعدة مالية مبدئية من البنك الدولي ومؤسسة فورد، ووفرت الحكومة الفرنسية المبنى (مؤجرًا)، مع إمداده بالتجهيزات اللازمة له.

والمعهد جزءٌ لا يتجزأ من اليونسكو، ويتماشى تمامًا مع أهداف المنظمة التعليمية، ويقدم إسهامًا واضحًا في تطوير قدرات الجهات التعليمية في دول العالم المختلفة على تخطيط وإدارة أنظمتها التعليمية؛ من خلال برامجه التدريبية، والتعاون الفني، وبحوث السياسات، وتبادل المعرفة.

وفضلاً عن ذلك، يتمتع المعهد بدرجة كبيرة من الاستقلالية الفكرية والوظيفية؛ مما يسمح له بالتكيف بسرعة مع الاحتياجات التعليمية الناشئة، والابتكار في المجالات الفنية والتدريبية التي تساعد الحكومات على تخطيط وإدارة خدمات التعليم(١).

ومن الملاحظ أنه مع مرور أكثر من (٥٠) عام من الخبرة في مجال تطوير القدرة على تصميم وتنفيذ السياسات والخطط التعليمية المناسبة لاحتياجات الدول وظروفها المجتمعية، فقد تعددت إسهامات المعهد لتتضمن: فئة "تنمية القدرات"، والتي تحتوي على "الأنشطة التدريبة"، و"التعاون التقني"، وفئة "توليد المعرفة"، وتشمل "البرامج البحثية"، و"بوابات الأفكار/ المواضيع المبتكرة"، وفئة "التوعية والدعوة" والتي تتضمن "منتديات السياسة"، و"الشبكات"، و"المناقشات الاستراتيجية"، و"الخريجين"(٢).

واتجه المعهد في عام ٢٠١٦م إلى عقد سلسلة من المناقشات الاستراتيجية يستضيف فيها نخبة من المتحدثين المتخصصين العالميين؛ للاستفادة من خبراتهم ووجهات نظرهم.

وارتبطت تلك المناقشات بانطلاق "خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م"، والتي تعتبر خطة طموحة في آفاقها، وفي تصورها للأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للتنمية المستدامة، باعتبارها أبعاد غير قابلة للتجزئة.

واختصت المناقشات بالهدف الرابع للتنمية المستدامة المتعلق بالتعليم، والذي ينص على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع".

وانبثقت منه الأهداف التنموية الإجرائية التالية:

- الهدف الإجرائي (٤,١): تمتع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيد؛ بما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة، بحلول عام ٢٠٣٠م.
- الهدف الإجرائي (٤,٢): إتاحة فرص لجميع الفتيات والفتيان للحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي؛ حتى يكونوا مستعدين للتعليم الابتدائي، بحلول عام ٢٠٣٠م.
- الهدف الإجرائي (٤,٣): تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام ٢٠٣٠م.
- الهدف الإجرائي (٤,٤): تحقيق زيادة ملموسة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة، ومزاولة الأعمال الحرة، بحلول عام ٢٠٣٠م.
- الهدف الإجرائي (٤,٥): القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم، وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية، والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام ٢٠٣٠م.

- الهدف الإجرائي (٤,٦): إلمام جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار – من الجنسين – بالقراءة والكتابة والحساب، بحلول عام ٢٠٣٠م.
- الهدف الإجرائي (٤,٧): اكتساب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، من خلال جملة من السُبل من بينها: التعليم لتحقيق التنمية المستدامة، واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، ونشر ثقافة السلام ونبذ العنف، والمواطنة العالمية، وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير إسهام الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام ٢٠٣٠م[٣].

وبلغ عدد تلك المناقشات (٢٣) مناقشة استراتيجية، تنوعت ما بين مناقشات مباشرة، ومناقشات افتراضية، وذلك في ضوء مستجدات جائحة كوفيد – ١٩، وقد درات تلك السلسلة من المناقشات حول قضايا التطوير والإصلاح التربوي؛ بما يساعد على تحفيز تبادل المعرفة والخبرة بين العلماء والباحثين وأعضاء المعهد والطلاب الملتحقين به؛ مما يجعلها من الأنشطة المهمة للمعهد على المستوى الدولي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتأثر قضايا التخطيط التربوي البحثية كغيرها من المجالات البحثية بما قد يطرأ على البيئة المحيطة بها من تغيرات، أو ما قد تشهده الساحة العلمية المتخصصة من نمو وتعديلات، وما قد يحدث في مؤسساتها من تحولات في الطبيعة، أو الأهداف، أو التكوين، أو الأنشطة المبذولة. وكل ذلك من شأنه أن يثري عملية الدراسة والبحث، وأن يجعل القائمين عليها في حالة من النقد وإعادة النظر؛ للنهوض بهذا المجال البحثي الحيوي، المؤثر على مسار العمليات والأنظمة التعليمية نظريًا وتطبيقيًا.

وبما أن الدراسات التحليلية تهدف إلى تفكيك العناصر الأساسية للموضوعات محل البحث، ومن ثَمَّ دراستها بأسلوب متعمق، وفي ضوء ذلك يتم استنباط أحكام أو قواعد؛ يمكن عن طريقها إجراء تعميمات تساعد في تطوير مجال بحثي أو حل مشكلة ما وغيرها.

وكذا، باعتبار أن "حلقات المناقشات الاستراتيجية" من الأنشطة المهمة للمعهد؛ لما تمتاز به من موقع رئيس على أجندة أعماله، وما تسعى لتحقيقه من أهداف متصلة بالهدف الرابع للتنمية المستدامة؛ والمتعلق بـ"**ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع**" ضمن "**أهداف التنمية المستدامة: ٢٠١٥م – ٢٠٣٠م**"، والمتضمنة "سبعة عشر هدفًا"، والتي أقرتها منظمة الأمم المتحدة في ٢٥ من سبتمبر عام ٢٠١٥م.

لذا، تسعى الدراسة كمحاول لتحليل ما تضمنته تلك الحلقات من قضايا كبرى وفرعية تحليلاً منطقيًا؛ بما قد يسهم في تطوير المجالات البحثية في مجال التخطيط التربوي.

وعليه، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١ - ما القضايا المتضمنة في حلقات المناقشات الاستراتيجية؟ (الدراسة التحليلية)

٢ -ما أوجه الاستفادة من نتائج الدراسة التحليلية لتطوير قضايا التخطيط التربوي المطروحة؟

أهداف الدراسة

يتبلور الهدف الرئيس للدراسة في تحليل القضايا المتضمنة في "حلقات المناقشات الاستراتيجية" الخاصة بالمعهد الدولي للتخطيط التربوي باليونسكو، وإمكانية الاستفادة منها في تطوير قضايا التخطيط التربوي.

ومن ثم، تتحدد الأهداف الفرعية في:

١ - إلقاء الضوء على نشأة المعهد الدولي للتخطيط التربوي باليونسكو وأهدافه وأنشطته.

٢ - بيان المقصود بحلقات المناقشات الاستراتيجية وأهدافها، وما تناولته من قضايا منذ بدايتها.

٣ - تحليل القضايا المتضمنة في حلقات المناقشات الاستراتيجية.

٤ - إبراز أوجه الاستفادة من نتائج الدراسة التحليلية لتطوير قضايا التخطيط التربوي.

أهمية الدراسة:

١ -**تبدو أهمية الدراسة من خلال القيمة النظرية التي تقدمها في كونها:**

-تعالج موضوعًا لم يلق الاهتمام الكافي على مستوى البحوث والدراسات العربية؛ ومن ثم قد تسهم الدراسة في تحقيق الإثراء المعرفي في مجال التخطيط التربوي.

-تتناول أفكارًا وثيقة الصلة بالعملية التعليمية وتخطيطها، ومدى توفير معرفة نظرية جديدة تدور حول قضايا كبرى وفرعية تناولها المعهد الدولي للتخطيط التربوي بالدراسة والبحث والمناقشة.

٢ -**كما تتحدد القيمة التطبيقية للدراسة في:**

-محاولة إمكانية إفادة القائمين على تطوير التعليم، والمسئولين عنه في اتخاذ قرارات سليمة فيما يتعلق بتعزيز قدرة المجتمعات والدول على تحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠١٥م – ٢٠٣٠م عامة، والهدف الرابع منها المرتبط بالتعليم خاصة؛ من خلال الاطلاع على أهم القضايا الكبرى والفرعية محل المناقشات.

-تعدُّد المستفيدين من الدراسة الحالية، مثل: وزارة التربية والتعليم، والقائمين على مشروعات تطوير التعليم، والمهتمين بقضايا إصلاح التعليم وقضايا التنمية المستدامة.

-قد تدفع الدراسة الحالية القائمين على تطوير التعليم إلى مزيد من الفحص والنظر التحليل النقدي للعديد من القضايا محل الاهتمام الدولي في مجال التعليم والتخطيط التربوي.

منهجية الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي في رصد الظاهرة محل الدراسة، ومِنْ ثَمَّ يشرع الباحث في توصيفها؛ من خلال المعلومات والبيانات المتاحة بشكل مبدئي، ومِنْ ثَمَّ التعمق في الدراسة، والتَّعرُّف على مسببات المشكلة، وتحليل النتائج، ووضع الحلول؛ من خلال رؤية الباحث.

ويأتي المنهج الوصفي في مقدمة جميع المناهج العلمية، ولا يكاد تخلو أي دراسة علمية منه، سواء أكان ذلك بشكل مباشر، أو غير مباشر، وهو يهتم في الأساس بتبني ظاهرة في الطبيعة، وصياغة العلاقات في صورة أسئلة بحثية أو فروض خبرية، ويساعد المنهج التحليلي في بلوغ نتائج أكثر دقة بنهاية الدراسة؛ من خلال أعمال التجزئة والتقسيم والتقويم للمشكلة، والتعمق في التفسير، بمعنى أن أسس المنهج التحليلي تكمل إجراءات المنهج الوصفي أو غيره من المناهج العلمية.

ولتحقيق الهدف من الدراسة تم تحميل حلقات المناقشات الثلاثة وعشرين من الموقع الرسمي للمعهد الدولي للتخطيط التربوي على موقع "You Tube"، وترجمتها إلى اللغة العربية؛ للوقوف على ما تتضمنه من قضايا كبرى وفرعية تمحورت حول الهدف الإنمائي الرابع المتعلق بالتعليم (SDG 4).

المحور الأول: المعهد الدولي للتخطيط التربوي في باريس "International Institute for Educational Planning" :(IIEP)

نجحت بعض المؤسسات العالمية في تمهين التخطيط التربوي، وإعداد المخطط، وتدريبه كمهني، وفني؛ بمعنى أنه بمجرد الانتهاء من التدريب يحصل على شهادة – بمقتضاها - يمارس مهنته في مجال التخطيط التعليمي على حسب التخصص الذي اختاره في فترة الإعداد، أو التدريب، وسوف تتعرض الدراسة لواحدة من أشهر هذه المؤسسات؛ وهي: المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) في باريس.

وأُنشئ المعهد في باريس عام ١٩٦٣م؛ تنفيذًا لإحدى توصيات المؤتمر العام لليونسكو ١٩٦٢م؛ بمشاركة بعض الدول؛ مثل: البرازيل، وفرنسا، وألمانيا، وإيطاليا، ونيجيريا، والسويد، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية؛ وقد تمثلت أهم توصيات ذلك المؤتمر في: عقد المؤتمرات الإقليمية في مجال التخطيط التربوي، وإقامة مراكز إقليمية؛ لتدريب المخطط التعليمي، وإرسال التقارير الاستشارية في مجال التخطيط التربوي عند الحاجة إليها من الدول الأعضاء، وأخيرًا كانت فكرة إنشاء المعهد الدولي للتخطيط التربوي(٤).

ويسترشد عمل المعهد بجملة من المبادئ المتجذرة بعمق في تاريخ المعهد وثقافته، ومنها:

-يستخدم المعهد الدولي للتخطيط التربوي نهج تنمية القدرات في التخطيط الذي يعزز العمليات التشاورية والشاملة والتشاركية، ومتابعة الخطط الوطنية وتشجيعها وتعزيزها بشكل منهجي.

-يلتزم المعهد بإنشاء وتبادل المعرفة لدعم التحليلات ذات الصلة بالسياق لتحسين صياغة السياسة التعليمية والتخطيط التربوي.

-يشارك المعهد في تحالفات مع جهات متعددة منها: الوزارات المسؤولة عن التعليم، والوزارات التنفيذية المتنوعة، والجهات الفاعلة غير الحكومية، والممولين ووكالات الأمم المتحدة المختلفة(٥).

واستطاع خلال مسيرته الحافلة الممتدة لما يقرب من ستين عامًا أن يقدم كثيرًا من الإسهامات الرائدة فيما يتعلق بتطوير الأنظمة التعليمية وتخطيطها، وتقديم الاستشارات الفنية المتنوعة، والقيام بالكثير من الأنشطة التعليمية والتدريبية الرائدة، ويمكن استعراضها على النحو التالي:

- في عام ١٩٦٤م عَقد ندوة تأسيسية بعنوان: "أهم الاحتياجات البحثية في التخطيط التربوي".
- عُقد عام ١٩٦٥م "البرنامج التدريبي المتقدم السنوي الأول في التخطيط التربوي والإدارة" "Advanced Training Programme in Educational Planning and Administration" (ATP).
- نشر المعهد في عام ١٩٦٧م سلسلة "أساسيات التخطيط التربوي".
- انتقل المعهد عام ١٩٧٣م إلى مقره الجديد في باريس، كما تم إطلاق أول استراتيجية متوسطة المدى "First Medium-Term Strategy".
- نشر أول جريدة تصدر عن المعهد عام ١٩٨١م.
- في عام ١٩٨٢م تم تصميم أول مجموعة عمل دولية للتربية.
- إنشاء شبكة المكتبات الخاصة بالمعهد عام ١٩٨٩م.

- استضاف المعهد عام ١٩٩٢م "جمعية تطوير التعليم في أفريقيا" (ADEA) "Association for the Development of Education in Africa".
- قدم المعهد عام ١٩٩٣م أول مهمة دعم فني؛ استجابة للتطور السريع للأنشطة التعليمية التشغيلية على المستوى الدولي.
- إنشاء مؤسسة جنوب أفريقيا لجودة التعليم عام ١٩٩٥م.
- في عام ١٩٩٦م تم تشغيل أول موقع ويب للمعهد على الإنترنت، وتم تطوير ذلك الموقع سريعًا، وأصبح بثلاث لغات في عام ٢٠٠١م، مع تزويده بأخبار باللغات الإنجليزية والفرنسية والأسبانية.
- تم إنشاء وحدة تعاون تقني متخصصة في عام ١٩٩٧م، وإنشاء المكتب الإقليمي لمعهد التعليم الدولي لأمريكا اللاتينية في "بوينس آيرس" عاصمة الأرجنتين.
- بدء المعهد في عام ٢٠٠٢م منح درجة الماجستير في التخطيط التربوي، والإدارة التعليمية[٦].
- في عام ٢٠٠٧م إطلاق "بلانيبوليس" "Planipolis"، وهي بوابة لخطط وسياسات وأطر التعليم الوطنية والرئيسية وتقارير المراقبة.
- في عام ٢٠١٣م تم افتتاح المكتب الإقليمي للمعهد الدولي للتخطيط التربوي لأفريقيا في "داكار" عاصمة السنغال.
- في عام ٢٠٢١م – والتي تُمثل الذكرى الستين لتأسيسه – أعاد المعهد التفكير في التخطيط والإدارة التربويين؛ لمواجهة التحديات الجديدة التي فرضتها جائحة كوفيد – ١٩، في استراتيجيته المتوسطة الأجل الحادية عشرة (٢٠٢٢م – ٢٠٢٥م)[٧].

وقد شرع المعهد – ولا يزال – في العمل على تحقيق مجموعة الأهداف الآتية:

- تدريب المخططين التربويين، والباحثين، والمُدَرِّبين؛ وخاصة في الدول النامية.
- إجراء البحوث والدراسات في مجال صنع السياسة، والتخطيط، والإدارة.
- نشر المفاهيم، والأساليب، والطرق الحديثة في مجال التخطيط التعليمي للمعاهد، والأفراد المعنية، وذات الصلة بالمجال، كذلك لصناع السياسة،

والمخططين، والباحثين، والمديرين[٨] .

ومنذ البداية، تم تصميم المعهد ليصبح منظمة مستقلة، تعليمية، متعددة التخصصات، قادرة على بناء الجسور بين الجهات الفاعلة الدولية، وتقديم الخبرة في القضايا الاستراتيجية المتعلقة بأنظمة التعليم؛ حيث ركزت مهمة المعهد على بناء القدرات وتوسيع المعرفة في مجال التخطيط التربوي.

وقد عالج المعهد كلا المهمتين بطريقة متكاملة من خلال تأكيد مبادراته البحثية على صلتها الفعلية بالدول الأعضاء في اليونسكو، وإسهامها بشكل مباشر في برامج المعهد التدريبية. كما أن الأنشطة التشغيلية للمعهد لا تعد فقط وسيلة لتقديم المساعدة الفنية، ولكنها توفر أيضًا الأساس للبحث المستمر.

ولطالما كان هذا التركيز "التطبيقي" في برامج البحث والتدريب الخاصة بالمعهد راسخًا بقوة في الاعتقاد بأن المخططين التربويين يمكنهم تطوير مهاراتهم بشكل أسرع وأكثر فعالية من خلال العمل، ومشاركة خبراتهم والتعلم معًا.

ويمكن تلخيص أهم وظائفه في:

١-البحث: نقطة انطلاق للعمل:

في بداية أنشطته، من أجل تحديد الأولويات، تشاور المعهد على نطاق واسع، وعُقدت على وجه الخصوص ندوة لـ "منتجي" و"مستهلكي" الأبحاث في "بيلاجيو"، بإيطاليا في عام ١٩٦٤م (بإذن من مؤسسة روكفلر "The Rockefeller Foundation")، وتم نشر نتائج هذه الندوة كتلخيص للاحتياجات البحثية. وقد ساعد ذلك في تشكيل الأنشطة البحثية اللاحقة للمعهد في مجالات تخطيط جودة التعليم وتخطيط القوى العاملة، وبالتالي توفير الأساس لدوراته التدريبية الأولى[٩] .

٢-التدريب:

أجري المعهد دراسات عن العلاقة بين نشاطات المعهد، وحاجات الدول الأعضاء، وأولوياتها؛ فاحتل التدريب المرحلة الثانية بعد البحث؛ من حيث أهميته في تلبية احتياجاتهم من المعهد[١٠]. لذا عُني المعهد بالتدريب، وتحديث برامجه، واختيار المدربين، وتطوير أدوات التدريب، وكان هدف التدريب منصبًا على:

- تطوير نظريات التخطيط التربوي، والإدارة ومداخلهما.
- تقوية الكفايات الأساسية في تحليل التعليم، وتصميمه، وتنظيمه، وتمويله.
- تطوير مهارات الإدارة الاستراتيجية، ومهمات القيادة في التعليم.
- التدريب على نظم المعلومات؛ بتقديم أدوات بناء واستخدام نظم المعلومات في صنع القرار، وتحليل السياسات التعليمية.
- تدعيم المنظور المقارن؛ عن طريق مقررات في مجال التربية المقارنة، والتفاعل بين المُدَرَّبين الآخرين في بعض الدول الأخرى؛ عبر زيارات دراسية لاثنين من الدول الأعضاء باليونسكو.

وتنظم برامج التدريب التي يقدمها المعهد على عدة مراحل؛ ويتراوح معدل كل مرحلة من أسبوع إلى ستة أسابيع(١١).

٣-الأنشطة التنفيذية: تطبيق المعرفة

تمحورت تلك الأنشطة حول:

-تمويل المشاريع الرئيسية: حيث تم تكليف المعهد بمتابعة مشاريع محددة من قبل الوكالات المانحة والحكومات المشاركة في تقديم المساعدة إلى الدول النامية.

-الأنشطة التشغيلية: وتشمل تحديد القضايا الحاسمة في الأنظمة التعليمية للدول الأعضاء، وتقديم توصيات محددة لمناقشتها في المنتديات الوطنية(١٢).

كما يُعني المعهد بتقويم برنامج التدريب السنوية تحت رعاية الهيئة الإدارية في المعهد عن طريق الاستبانات، والمناقشات الجماعية؛ لتعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي السلبيات في البرنامج السنوي التالي.

المحور الثاني: حلقات المناقشات الاستراتيجية وأهدافها ومحتواها

اشتملت "أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠" على (١٧) هدفًا، وتعلق الهدف الإنمائي الرابع بالتعليم(١٣).

ويتطلب الهدف الإنمائي الجديد المتعلق بالتعليم تعبئة كبيرة للموارد البشرية والمادية والمالية، من المصادر المحلية والدولية. كما ورد في إعلان إطار عمل

التعليم ٢٠٣٠م، الذي تم اعتماده من قبل الدول الإعضاء البالغ عددها (١٨٤) دولة في عام ٢٠١٥م، ويعني هذا تمويلاً مستدامًا ومبتكرًا وموجهًا جيدًا ونطاقات تنفيذ فعالة، لا سيما في تلك الدول التي لم تحقق التعليم الجيد للجميع على جميع المستويات، وفي حالات الطوارئ .

وقام معهد التخطيط الدولي باستضافة عدد من المناقشات الاستراتيجية التي دارت حول تطوير التعليم وقضايا الإصلاح، وارتبطت بمدى تحقق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وضمت تلك المناقشات خبراء بارزين.

وبدأت تلك الحلقات عام ٢٠١٦م، واستمرت حتى الوقت الحالي، وتنوعت أهدافها والقضايا التي عالجتها، بالإضافة لتعدد المتحدثين الرئيسيين، واشتملت تلك المناقشات على (٢٣) حلقة نقاشية تم تسجيلها كاملة وعرضها على قناة معهد التخطيط على موقع "You Tube" حتى شهر يونية ٢٠٢١م، وبيانها كالتالي:

أولاً- سلسلة مناقشات عام ٢١٠٦م:

تبلور شعار سلسلة المناقشات لعام ٢٠١٦م حول: "التعليم الجيد المنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع".

وتمحورت تلك المناقشات حول سؤال رئيس هو: كيف يمكن للدول أن تخطط التعليم على أفضل وجه لتنفيذ هذه الرؤية التربوية الشاملة والطموحة؟

وتم إجراء مناقشتين، هما:

١- المناقشة الأولى: "تعميم التعليم الثانوي في الهند"[١٤]:

"Universalizing Secondary Education in India":

عُقدت تلك المناقشة بمقر المعهد بباريس في الثامن من أبريل عام ٢٠١٦م، وتمثل المناقشة الأولى في تلك السلسلة، ودارت حول مبادرة: "الحملة الوطنية للتعليم الثانوي" "Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan" (RMSA)؛ وهي مبادرة من الحكومة الهندية المركزية، بالشراكة مع حكومات الولايات، وتسعى إلى تعميم الالتحاق في الصفين التاسع والعاشر في جميع أنحاء البلاد. وتدعم تلك المبادرة التوسع في المدارس القائمة، وبناء مدارس جديدة للوصول إلى المناطق المحرومة،

والاستثمار في تحسين الجودة التعليمية، والإسهام في التكاليف التعليمية الدروية والرأسمالية، ويتبلور الهدف العام لتلك المبادرة في: تعميم الالتحاق بالمدرسة الثانوية بحلول نهاية عام ٢٠١٧م، وتحقيق إتمام شامل للصف العاشر بحلول عام ٢٠٢٠م.

وتحدث عن تلك المبادرة: "Keith Lewin"؛ أستاذ فخري بـ"جامعة ساسكس" "University of Sussex" بالمملكة المتحدة، ودارت المناقشة حول محورين رئيسيين:

-**الأول: "المخاوف" الاثنى عشر المُشكلة لتطور المدارس الثانوية**، حيث تم عرض (١٢) تحديًا أمام تطوير التعليم الثانوي بالهند، وتحقيق مبادرة تعميم الالتحاق به حتى عام ٢٠١٧م.

-**والثاني، طرق متعددة**؛ حيث أكد "كيث" أن تحقيق التوسع في التعليم الثانوي، وزيادة فرص أفراد المجتمع الهندي من الالتحاق بتلك المرحلة لا يتطلب خارطة طريق واحدة، بل سلسلة من الخطط متوسط الأجل على مستوى الولايات والمقاطعات التي توفر الفرص والأولويات المحلية للتعليم، والتي تزداد من سنة إلى أخرى، كما أن تلك الولايات تسعى للاستفادة من أساليب الإسقاط ونظم المعلومات الجغرافية في العملية التخطيطية. ومن شأن ذلك أن يعيد رسم مشهد التعليم الثانوي في الهند، وأن يسد الفجوة الواسعة بين الهند وغيرها من دول مجموعة "البريكس" "BRICS" [(*)] في المشاركة التعليمية والإنجاز والتحصيل.

٢- المناقشة الثانية: "استعراض الجهود الحديثة للمبادرة الدولية لتقويم الأثر"[(١٥)]:

"3ie Presents its Recent Education Effectiveness Review":

أجريت المناقشة الثانية بمقر المعهد بباريس في العشرين من أكتوبر عام ٢٠١٦م، ودارت حول: "جهود المبادرة الدولية لتقييم الأثر" "The International

---

[(*)] -بريكس: هو مختصر للحروف الأولى باللغة اللاتينية "BRICS" (يتم كتابة المختصر بالعربية "برهجص" لأول الحروف باللغة العربية) المكونة لأسماء الدول صاحبة أسرع نمو اقتصادي بالعالم، وهي: البرازيل، وروسيا، والهند والصين، وجنوب أفريقيا.

Initiative for Impact Evaluation" (3ie)، وتتعلق تلك الجهود بإجراء تقييم لفعالية الإجراءات والتدخلات التعليمية في تحسين المشاركة المدرسية والتعلم؛ حيث قامت تلك المبادرة بمراجعة مجموعة من التدخلات التعليمية المختلفة التي نفذتها عدد من الدول لحل ما يُنظر إليه على أنه أزمة تعلم، وعملت على إجابة سؤال مفاده: هل هذه التدخلات فعالة؟

ولفحص هذا السؤال المهم المتعلق بالسياسة التعليمية، أجرت المبادرة الدولية لتقييم الأثر "3 ie" مراجعة منهجية جمعت بيانات من (٢٣٨) دراسة أُجريت على (٢١٦) برنامجًا تعليميًا في (٥٢) دولة، ومن ثم كانت واحدة من أكثر المراجعات المنهجية طموحًا التي تم إجراؤها؛ لأنها تقيم تأثير مجموعة من التدخلات التعليمية المرتبطة بتحقيق عدد من النتائج، منها: مشاركة الأطفال في المدرسة والتعلم وأداء المعلم، ومن أجل هذه المراجعة، قام الباحثون بتجميع الأدلة الكمية حول آثار التدخلات التعليمية في الدول منخفضة ومتوسطة الدخل.

وتحدث عن تلك المبادرة كل من:

- "Richard Manning"، رئيس مجلس المفوضين المبادرة الدولية لتقييم الأثر (3ie).
- "Birte Snilstveit"، أخصائي تقييم أول لدى المبادرة الدولية لتقييم الأثر (3ie).
- "Aaron Benavot"، مدير التقرير العالمي لرصد التعليم، باليونسكو.

وقد أوضح "Richard Manning"، أن هذه المراجعة تقدم توليفًا منهجيًا للأدلة والبراهين المتاحة، كما أكد على أهمية مشاركة المباردة لنتائجها مع المعهد الدولي للتخطيط التربوي واليونسكو.

وتمحورت المناقشة حول:

- كيفية عمل التدخلات التعليمية بشكل جيد؟

شرعت المبادرة الدولية لتقييم الأثر (3 ie) في الإجابة على هذا السؤال من خلال إجراء مراجعة منهجية شاملة حول فعالية التعليم.

وتوصلت إلى أن حوالي (٢٥٠) مليون طفل في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل لا يستطيعون القراءة، أو الكتابة، أو القيام بالعمليات الحسابية الأساسية، كما أن ما يقرب من (٢٦٣) مليون طفل خارج المدرسة بالفعل، وحوالي (٣٠٠) مليون طفل في المدرسة لا يتعلمون.

- **أثر برامج التعليم:**

في ضوء تلك المراجعة المنهجية صدر تقرير بعنوان: "تأثير برامج التعليم على التعلم والمشاركة المدرسية في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل" "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries"، والذي يهدف إلى تقديم أفكار متطورة للحكومات والوكالات الدولية حول كيفية تحديد برامج التعليم الفعالة؛ لتحقيق هدف التنمية المستدامة للتعليم. ويأتي هذا في وقت تتضاءل فيه المساعدات التعليمية، كما جاء في هذا التقرير أن الشراكة العالمية للتعليم والمساعدة المقدمة للتعليم الأساسي قد انخفضت بنحو (٨٠٪) بين عامي ٢٠١٠م و ٢٠١٣م.

- **تحسين المشاركة إما في المدرسة أو في التعلم:**

تتمثل إحدى النتائج الرئيسية للمراجعة في أن البرامج الإصلاحية عادةً ما تعمل على تحسين مشاركة إما في المدرسة أو في نتائج التعلم، وتُعدُّ التحويلات النقدية أكثر فاعلية في تحسين المشاركة المدرسية، في حين أن المنح الدراسية القائمة على الجدارة كانت أكثر نجاحًا في تحسين نتائج التعلم. ومع ذلك، ففي حالة المراقبة المجتمعية والتغذية المدرسية والتدخلات متعددة المكونات، فقد أظهرت هذه البرامج تحسين مشاركة المدرسة ونتائج التعلم في سياقات معينة.

كما أظهرت المزيد من الأدلة المشار إليها في التقرير إلى أن البرامج التي تستخدم أصول التدريس المنظمة لتغيير بيئة الفصل الدراسي كان لها أكبر الأثر، وكانت أكثر اتساقًا على التعلم من أي برنامج مدرج في المراجعة.

وخلال المناقشة، ذهب "Snilstveit" ليقول: إنه عند التفكير في تصميم البرامج التعليمية، فمن المهم مراعاة العوائق التي تمنع الأطفال من التعلم.

وأكد على الحاجة إلى برامج تعالج عوائق متعددة في الوقت نفسه، وأن تكون مصممة في ضوء السياق المحلي وقدرة أنظمة التعليم على تنفيذها.

وقد أشار "Aaron Benavot" إلى ضرورة تمييز التدخلات والبرامج الأكثر فعالية من حيث التكلفة، وتحديدًا لمساعدة اختيارات صانعي السياسات.

وفي هذا الصدد قال "Benavot": "إذا أردنا اتخاذ قرارات استثمار ذكية في التعليم، فنحن بحاجة إلى معلومات حول العائد مقابل المال لكل تدخل".

وأكد العديد من المتناقشين المشاركين على أهمية مراعاة السياق المحلي عند تطبيق نتائج المراجعة. وألمح "Snilstveit"، إلى أن تصميم المراجعة قد تم ليتناسب مع طبيعة الوكالات العالمية، والتي تحتاج إلى تفسيرات دقيقة على مستوى الدولة والمجتمع.

ثانيًا- سلسلة مناقشات عام ٢٠١٧م:

تسعى سلسلة المناقشات الاستراتيجية لعام ٢٠١٧م للإجابة على هذا السؤال التالي: ما الذي يمكن أن يتوصل إليه البحث العلمي عند دراسته للاستراتيجيات الفعالة لتعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم؟ وتم إجراء ثلاث مناقشات، هي:

٣- المناقشة الثالثة: "نحو العالمية: تأثير عدم المساواة على التحصيل التعليمي"[١٦]:

"Towards Universalism: the Impact of Inequalities on Learning "Achievement:

أجريت المناقشة الثالثة بمقر المعهد بباريس في الثامن عشر من مايو عام ٢٠١٧م، وكان المتحدث فيها "Pauline Rose" أستاذ التعليم الدولي بجامعة كامبريدج بالمملكة المتحدة من عام ٢٠١٤م، ومديرة مركز "أبحاث الالتحاق والتعلم العادل" "Research for Equitable Access and Learning Center" (REAL) بكلية التربية بجامعة كامبريدج، وهي زميل أبحاث أول "رئيس" في قسم التنمية الدولية في المملكة المتحدة، ومديرة تقرير الرصد العالمي لليونسكو للتعليم للجميع من أغسطس ٢٠١١م حتى يناير ٢٠١٤م.

وقامت المتحدثة بعرض ورقتين بحثيتين قام بهما "مركز أبحاث الالتحاق والتعلم العادل"، أولهما، "التغلب على التفاوتات داخل الدول لتحقيق التقارب العالمي في التعلم" "Overcoming Inequalities Within Countries to Achieve Global Convergence in Learning"، وثانيهما، "زيادة الموارد المحلية من أجل التعليم العادل" "Raising Domestic Resources for Equitable Education".

ودارت حول الاتساع الملحوظ في التفاوتات في التعلم بين الأغنياء والفقراء وبين الفقراء أنفسهم حسب الجنس خلال المرحلة الابتدائية. كما أن الأطفال ذوي الإعاقة هم الأكثر عرضة للتخلف عن الركب التعليمي. وأن حصول أطفال الأسر الفقيرة على التعليم العالي يعتمد بشدة على تعلمهم في السنوات الأولى. وتم تقديم تحليل يوضح أنه في حالة حصول الأطفال من خلفيات فقيرة على الفرص التعليمية نفسها التي يتمتع بها الأطفال من خلفيات غنية، فإن فجوات التعلم تتقلص بشكل كبير. وتم تحديد كذلك أهمية تغيير الطريقة التي يتم بها تخصيص الموارد العامة، لتحقيق "العالمية التقدمية". واختتمت المناقشة بتحديد الطرق التي يمكن من خلالها تحسين جمع البيانات في البيئات فقيرة الموارد؛ لتمكين مراقبة أفضل لأهداف التنمية المستدامة للتعليم المتعلقة بالتعلم، مع التركيز على تتبع التقدم للفئات الأكثر حرمانًا.

وتم عرض بعض **الدروس المستفادة للقضاء على التفاوتات، ومنها:**

- مراقبة أهداف التنمية المستدامة: وذلك من خلال متابعة مدى التقدم في العملية التعليمية بانتظام، ومعالجة الأخطاء والفجوات بأسرع وقت: حيث يتم تحديد السياسات التعليمية الملائمة للقضاء على تلك الفجوات وتحقيق العدالة التعليمية وتطبيقها وخاصة في المراحل التعليمية الأولية، واستخدام البيانات المتعلقة بالالتحاق والتعلم، والتمويل؛ لتبصير السياسيين على المستوى المحلي، والمستوى القومي، والمستوى العالمي بواقع العملية التعليمية.

- استراتيجات تعليمية مقترحة لتدارك التفاوتات التعليمية، ومنها: دعم البرامج التعليمية الأولية، والتأكيد على أن التعليم هو المسار الصحيح للتقدم والتنمية، وتوفير المعلمين الجديدين لفئات الأطفال ذوي الإعاقة. وتوفير الأدوات والمستلزمات التعليمية الملائمة. وتبني شعار "التعليم للجميع" كمبدأ لتوزيع المخصصات المالية بين مستويات التعليم المختلفة.
- دروس في القياسات التعليمية: حيث يجب التأكيد على استخدام "المؤشرات" في إجراء القياسات المقارنة، والربط بين أنواع البيانات المختلفة، وتوظيف المهارات المعرفية والحسابية المتنوعة لزيادة دقة البيانات.

٤- المناقشة الرابعة: "الخصخصة أم الاستثمار العام في التعليم؟"[١٧]:

"Privatization or Public Investment in Education?":

أجريت المناقشة الرابعة بمقر المعهد بباريس في الحادي عشر من يوليو عام ٢٠١٧م، وكان المتحدث في هذه المناقشة "Frank Adamson"، كبير محللي السياسات والبحوث بجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية.

ودارت حول محاولات صانعي السياسات في جميع أنحاء العالم لتحديد أفضل السبل لتخطيط أنظمتهم التعليمية وإدارتها وتنظيمها ودعمها، مما يحتم عليهم إدارة أهداف متعددة، مثل: تنمية القوى العاملة، ورعاية المواطنين المستحقين للتعليم، وضمان الفرص التعليمية المتكافئة.

وتم توضيح أن بعض الدول تتعامل مع تلك القضايا من خلال الاستثمار العام في تأهيل المعلمين والتركيز على الإنصاف في نتائج الطلاب، بينما يستخدم بعضها الآخر نهج الخصخصة القائم على السوق في التعليم.

وقام "Adamson" بعرض القضايا التالية:

-هل تدني الأداء وثغرات الإنجاز أمر حتمي؟:

وفي هذه النقطة قارن المتحدث بين أداء دول أربع، هي: الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وفلندا، والسويد في "اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة" "Programme for International Student Assessment" (PISA)،

وتوصل الباحث إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية والسويد التي تستخدم استراتيجيات خصخصة التعليم تفتقر إلى متوسط المهارات اللازمة للدخول إلى سوق العمل اليوم (القياس المستهدف لبرنامج PISA)، مقارنة بكندا وفلندا.

-مناهج سياسية مختلفة: الخصخصة والاستثمار العام:

أشار المتحدث إلى أن فنلندا تختلف عن الدول الأخرى، مثل: الولايات المتحدة والسويد، في أسبابها الأساسية لإدارة وتنظيم التعليم؛ حيث اتبعت فنلندا نهجًا للاستثمار العام قائمًا على الكفاءة، كما فعلت "أونتاريو" في كندا، وكوبا في أمريكا اللاتينية. وعلى العكس من ذلك، قامت السويد والولايات المتحدة وتشيلي، بدرجات متفاوتة، بخصخصة أنظمتها التعليمية.

-الاستنتاجات وتوصيات السياسة:

تدعم نتائج هذه المناقشة بقوة اتباع نهج الاستثمار العام للقضايا الخاصة بعدم المساواة والأداء المنخفض في نظام التعليم العام بدلاً من تطبيق النهج القائمة على السوق بشكل غير كامل في القطاع العام، وتقترح نتائج المناقشة أيضًا اتباع توصيات سياسية، منها: الاستثمار لتحقيق العدالة التعليمية، ورفاهية الأطفال، والمشاركة المجتمعية، والاستثمارات في القدرات المهنية، وفي التقييم والتعلم.

٥- المناقشة الخامسة: "كيف يؤثر نمو المدارس الخاصة على النظام التعليمي العام والعدالة التعليمية؟"[١٨]:

"How Does Private Schooling Growth Affect the Public System and Educational equity?":

أجريت المناقشة الخامسة بمقر المعهد بباريس في الرابع من أكتوبر عام ٢٠١٧م، ودارت حول أثر نمو المدارس الخاصة على النظام التعليمي العام والعدالة التعليمية.

وكانت المتحدثة في ذلك اللقاء "Priyadarshani Joshi"، وهي باحثة في التقرير العالمي لرصد التعليم.

وبدأت المناقشة بتمهيد يؤكد على أن النمو الكبير في المدارس الخاصة في آسيا وأفريقيا النامية قد أدى إلى زيادة الأهمية العالمية للمناقشات طويلة الأمد حول دور التعليم الخاص في توفير التعليم للجميع. كما أنه يثير تساؤلاً حول ما إذا كانت زيادة فرص الاختيار أمام الطلاب، أو المنافسة بين المؤسسات تؤدي إلى تحسين أنظمة التعليم القائمة أو تفاقمها. وعلى الرغم من أهمية بحث ودراسة هذه المناقشات، فإن هناك القليل من الأدلة المنهجية والتجريبية على واقع المدارس العامة في ضوء نمو القطاع التعليمي الخاص، وخيارات الآباء المتاحة لإلحاق أبنائهم بالتعليم في بيئاتهم المحلية، وخاصة في الدول ذات الدخل المنخفض.

وقامت "Joshi" بمناقشة نتائج بحث لها؛ لمحاولة استخلاص دروس عالمية من دراسة الحالة "دولة نيبال"، وعرضت تلك القضية محل المناقشات من خلال النقاط التالية:

- مقدمة عن نظام التعليم العام والخاص، ووضع كل من: أولياء الأمور، والطلاب، والمدرسون، ومديري المدارس، وبيروقراطية التعليم (على المستوى الوطني، وعلى مستوى المقاطعة، وعلى مستوى المنطقة الفرعية)، وجمعيات المدارس الخاصة.
- بلورت أسئلة البحث حول:

-كيف ولماذا يختار الآباء المدارس؟ وكيف يستمرون في التواصل مع المدارس بعد اختيارهم؟

-ما تجربة القطاع العام واستجابته لمنافسة القطاع الخاص؟

-كيف ينظر ممثلو المدارس الخاصة إلى دورهم في نظام التعليم؟

- الدافع البحثي ووجهات النظر : تلخصت في:
  - دراسة الاتجاهات العالمية من خلال: المواثيق التعليمية، والقسائم التعليمية، والتعليم المنزلي، والمدارس الخاصة، وغيرها.
  - التركيز على العملية في نبيال؛ حيث إن في الدول النامية، هناك نقص في التركيز على تحليل العمليات التي يتم من خلالها اتخاذ قرارات التعليم،

وكيفية تفاعل الأسر مع المدارس بمجرد اتخاذهم قرار التحاق الابن بمدرسة معينة.

- التركيز على التجارب المحلية: حيث الحاجة إلى فهم أفضل لأسواق التعليم المحلية؛ لفهم كيفية تجربة المنافسة، وما التجربة الملائمة للواقع المجتمعي والتعليمي.

وركز العرض التقديمي أيضًا، على تحليل عواقب نمو القطاع التعليمي الخاص على القطاع التعليمي العام على: اختيار الوالدين، والمساواة على مستوى النظام في نيبال، كما تضمن التحليل جمع بيانات كمية ونوعية مكثفة في الدولة، وتطوير أطر ومقاييس جديدة للمنافسة، واستكشاف متعمق لتجارب مسؤولي التعليم في بيئة متوترة سياسيًا.

ثالثًا- سلسلة مناقشات عام ٢٠١٨م:

تمحورت سلسلة مناقشات عام ٢٠١٨م حول: "تعليم القرن الحادي والعشرين نظرة جديدة"، وتحددت تلك المناقشات في:

٦- المناقشة السادسة: "المهارات الاجتماعية والعاطفيــة وأجندة التعلـــيم ٢٠٣٠م"[١٩]:

"Social and Emotional Skills and the Education 2030 Agenda":

تُعدُّ تلك المناظرة الاستراتيجية الأولى لعام ٢٠١٨م، وأجريت بمقر المعهد بباريس في الثالث والعشرين من فبراير عام ٢٠١٨، وانضم لإجراء تلك المناقشة "Dirk Van Damme" رئيس قسم الابتكار وقياس التقدم "Head of the Innovation and Measuring Progress Division (IMEP)" بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وتبلورت المناقشة حول قياس المهارات الاجتماعية والعاطفية ومكانتها المهمة في أجندة التعليم ٢٠٣٠م.

وقام المتحدث بعرض النقاط الرئيسة حول مسح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول المهارات الاجتماعية والعاطفية "the OECD's Survey on Social and Emotional Skills"، من حيث:

- **غرض الدراسة:** تزويد المدن والدول المشاركة بمعلومات عن المهارات الاجتماعية والعاطفية لطلابها، وتحديد العوامل في بيئات الطلاب في المنزل والمدرسة والأقران التي تعزز أو تعيق تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية، واستكشاف تأثير السياسات الأوسع والسياقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية على هذه المهارات، وإثبات أن المعلومات الصحيحة والموثوقة والقابلة للمقارنة حول المهارات الاجتماعية والعاطفية يمكن إنتاجها عبر مجموعات سكانية وبيئات متنوعة.
- **عناصر المسح، وهي:** المهارات الاجتماعية والعاطفية، والعوامل الأسرية والمدرسية المؤثرة على هذه المهارات، وبيئة الأقران وتأثيرها على هذه المهارات، وخصائص الخلفية الاجتماعية والثقافية والسياسية، ومخرجات الحياة.
- **المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تضمنها المسح:**

شمل (١٧) مهارة اجتماعية وعاطفية، من خلال خمسة أبعاد رئيسة، وذلك على النحو التالي:

-أداء المهام، ويتم خلال هذا البعد قياس المهارات التالية: التحكم في النفس، والمسئولية، والإصرار.

-التنظيم العاطفي، ويتضمن هذا البعد قياس المهارات التالية: التحكم العاطفي، والتفاؤل، ومواجهة الضغوط.

-المشاركة والتعاون، ويتم فيه الوقوف على مهارات: الثقة، والتعاون، والتعاطف.

-التفتح العقلي، ويشمل: الإبداع، وحب الاستطلاع، والتسامح.

-التعامل مع الآخرين، ويتضمن: الاجتماعية، والجراءة والحزم، والحيوية والدافعية.

-مؤشرات إضافية، وتشمل: دافعية التحصيل، والكفاءة الذاتية.

- **آلية قياس المهارات الاجتماعية والعاطفية؛** يجمع الاستطلاع معلومات لمجموعتين من طلاب المدارس الابتدائية والثانوية، في سن (١٠) سنوات و(١٥) سنة. ويتم تقيم المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب بشكل مباشر، فضلاً عن الحصول على معلومات من أولياء أمورهم ومعلميهم ومديري المدارس؛ بما يتيح فهم السياقات الأسرية والمدرسية التي تتطور فيها هذه المهارات.
- **أنواع أدوات التقييم:** أدوات تقييم الاستطلاع، وهي تقارير عن السلوكيات والأفكار والمشاعر النموذجية.
- **وسيلة جمع معلومات عن بيئة الطلاب:** جمع الاستطلاع معلومات عن السمات الخلفية للطلاب وأولياء الأمور، وكذلك عن الأسرة والمدرسة وسياقات التعلم المجتمعي من خلال أربع استبيانات سياقية تم تطويرها من أجل: الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين، ومديري المدارس.
- **الفئات المستهدفة:** فئتان من طلاب المدارس، والتي تتراوح أعمارها ما بين (١٠) سنوات إلى (١٥) سنة. أما بالنسبة لحجم العينة فيتمثل في (٣٠٠٠) طالب من كل فئة عمرية، من كل دولة أو مدينة مشاركة في المسح. ويتمثل تصميم العينة في: اختيار عشوائي مبدئي للمدارس، ومتابعة الطلاب الذين تم اختيارهم من تلك المدارس التي تم اختيارهم عشوائيًا.
- **آلية إجراء المسح:** يتم إجراء المسح لمجموعات من الطلاب ينتمون إلى المجموعة نفسها في بيئة مدرسية مضبوطة، ويقوم مسؤول مسح مدرّب بتسليم الاستطلاع بحضور طاقم المدرسة، ويقوم أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس باستكمال استباناتهم كل على حدة. **أما وضع التقييم فيتم من خلال:** قيام الطلاب بملء الاستبانات عبر الإنترنت عن طريق أجهزة سطح المكتب أو أجهزة الكمبيوتر المحمول. ويقوم الآباء والمعلمون ومديرو المدارس أيضًا بملء الاستبانات عبر الإنترنت، ولكن في بعض المدن/ الدول المشاركة يمكن للوالدين اختيار خيار الورق

والقلم الرصاص في حالة الضرورة أو التفضيل الشخصي. ويتم توفير جميع الأدوات باستخدام منصة مركزية على الإنترنت.

٧- المناقشة السابعة: " التعليم العالي كصالح عام/مشترك"[٢٠]:

"Higher Education as a Common Good":

ألقيت تلك المناقشة في الثاني عشر من مارس عام ٢٠١٨م بمقر المعهد بباريس، وقد انضم إلى تلك المناقشة المتعلقة بـ"التعليم العالي كصالح عام في عصر أهداف التنمية المستدامة" "Simon Marginson"، وهو أستاذ ومدير مركز التعليم العالي العالمي في كلية لندن الجامعية بالمملكة المتحدة.

وبدء المتحدث المناقشة بالإشارة إلى أن التعليم العالي توسع بشكل سريع في الفترة الممتدة من نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، وخاصة خلال الأربعين سنة الماضية؛ حيث تضاعف عدد المسجلين في العقد أكثر من الضعف – من (١٠٠) مليون في عام ٢٠٠٠م إلى (٢١٤) مليون في عام ٢٠١٥م– وهو ما يتجاوز بكثير معدل نمو السكان في جميع أنحاء العالم أو الناتج المحلي الإجمالي. ونتيجة لذلك، تعرض التمويل العام للتعليم العالي للضغط ، حيث تحول عبء التكلفة بشكل متزايد إلى الطلاب وعائلاتهم. وحاليًا، فإن حوالي ثلث طلاب التعليم العالي تم تسجيلهم في مؤسسات خاصة.

وأدى هذا الوضع إلى نقاش حاد حول من يجب أن يدفع تكاليف التعليم العالي. وتبلورت الأسئلة الرئيسية في: من يستفيد من التعليم العالي؟ وهل هو في الغالب سلعة عامة أو خاصة؟

وأوضح "Marginson" أن التعليم العالي يجلب منافع جماعية، وشرح مفاهيم التعليم العالي باعتباره منفعة عامة ومصلحة عامة. وافترض أن فهم التعليم العالي على أنه "مصلحة عامة" هو النهج الأكثر فائدة، لأنه يشمل بشكل أفضل الفوائد المتعددة للتعليم العالي للمجتمع والمجتمع الدولي.

ولاحظ "Marginson" أن "الصالح العام" يتم تعريفه في النظرية الاقتصادية على أنه غير منافس (أي يمكن استهلاكه دون أن ينضب)، وغير قابل

للاستبعاد (لا يُستبعد أحد من استهلاكه). وفي الحالات التي تكون فيها السلع العامة، مثل أنواع معينة من الأبحاث، غير منتجة بالقدر الكافي في الأسواق الاقتصادية، يكون الاستثمار العام فيها مبررًا لضمان إنتاجها من أجل الرفاهية العامة الشاملة.

وتنظم الدول في جميع أنحاء العالم تعليمها العالي ضمن تقاليد ومفاهيم مختلفة لما هو عام، ومشترك. وضرب "Marginson" مثالاً على جمهورية كوريا، حيث يتم تمويل التعليم العالي إلى حد كبير من القطاع الخاص، ولكن يتم تنظيمه عن كثب.

واختتم "Marginson" حديثه بالحجة القائلة: بأن التعليم العالي يجب أن يُنظر إليه على أنه مصلحة عالمية مشتركة. ففي سياق العولمة المتزايدة، تتفاعل مؤسسات التعليم العالي خارج الحدود الوطنية، بما يمثل مساحات شبكية للاستعلام والتعلم مجانًا.

٨- المناقشة الثامنة: "حقائق الفصول الدراسية للقوى التعليمية العظمى في العالم"[٢١]:

"Classroom Realities of the World's Education Superpowers":

ماذا يحدث داخل الفصول الدراسية للقوى التعليمية العظمى في العالم؟ هذا هو عنوان تلك الحلقة النقاشية الثالثة لعام ٢٠١٨م، والثامنة في تلك السلسلة، والتي أجريت بمقر المعهد بباريس في التاسع عشر من أبريل عام ٢٠١٨م.

وكان المتحدث الرئيس: "Lucy Crehan"، وهي معلمة سابقة في مدرسة "An Inner-City" بالمملكة المتحدة، وأثار هذا السؤال جملة من الدوافع والتساؤلات لديها؛ مما جعلها تقوم برحلة تعليمية شخصية إلى خمسة من أفضل أنظمة التعليم أداءً في العالم، وقامت بمزج ملاحظاتها وأبحاثها التي توصلت إليها خلال هذه الرحلة، وأصدرت كتابها تحت عنوان "كليفر لاند" "Clever Land"، واعتمدت على المنهج الإثنوجرافي.

وتناولت ما يحدث بالفعل داخل الفصول الدراسية في فنلندا، واليابان، وسنغافورة، وشنغهاي، وكندا. وما مقومات النجاح وتكلفة تحقيقه؟

وتحدثت "Lucy Crehan" عن أوجه التشابه والاختلاف التربوية بين هذه الدول، وتصورات احتراف المعلم في هذه الدول، وعن الفلسفة الأساسية التي تسهم في نجاحهم.

وقامت المتحدثة باستهلال حديثها بـ: "مرحبًا أنا "Lucy"، أنا مدرسة من إنجلترا، وأود أن أتعرف على ما تفعله، ويمكنني المجيء للتدريس مجانًا في مدرستك، والبقاء معك؟" كان هذا هو الخط الافتتاحي الذي استخدمته "Lucy Crehan"، مدرس العلوم السابق في جنوب غرب لندن، للتواصل مع المعلمين في بعض أنظمة التعليم الأفضل أداءً في العالم.

قالت "Crehan" للمستمعين أن: "المعلمين بشكل ملحوظ في جميع أنحاء العالم أناس كرماء جدًا، وقد قالوا: نعم".

وقد وضع ذلك "Crehan" فيما تسميه "ملحمتها التعليمية الشخصية" على حد تعبيرها؛ وهي خط سير رحلة مدتها سنتان تغطي مقاطعتين في كل من: كندا، وفنلندا، واليابان، وشنغهاي، والصين، وسنغافورة. وتتنوع مواقعها، حيث تحتل جميع هذه الدول مرتبة عالية باستمرار في تصنيفات (PISA) (برنامج تقييم الطلاب الدوليين).

تقول "Crehan": "كنت في الفصل الدراسي، وغرفة الموظفين، أتحدث مع المعلمين"؛ ولم أكن مجرد زائرة عابرة، ولكني كنت منغمسة تمامًا في السياق الثقافي وراء السياسات والممارسات التعليمية التي كانت تصنع موجهات التعليم في جميع أنحاء العالم، وقد أرست هذه المغامرة الأساس لما سيصبح كتابي الشهير: "كليفر لاند".

وأشارت – بداية – إلى أن فكرة رحلتها تزامنت مع قيام حكومة المملكة المتحدة بتنفيذ مجموعة من السياسات الجديدة التي تهدف إلى الاستفادة من سياسات التعليم الناجحة من الخارج.

وشاركت "Crehan" العديد من المفاجآت المتعلقة بعلم التربية ومهنة التعليم والفلسفات الأساسية المطبقة في هذه الأنظمة التعليمية، حيث تناولت:

-**أصول التدريس: "كل شيء عن المكان الجميل"؛ إذ توصلت إلى أن** أفضل الفصول الدراسية التي تجمع بين التدريس الموجه للطلاب والدروس التي يوجهها المعلم، فالأمر كله يتعلق بإيجاد التوازن الصحيح والنهج الذي يشجع حقاً على التفكير الفردي وحل المشكلات.

-**الاحتراف: لا يتعين على المحترف الحقيقي أن يفعل ذلك بمفرده؛ فالمدرس المحترف من وجهة نظر المتحدثة هو** الذي لا يخشى استدعاء زملائه الأكثر خبرة لمساعدته، أو استخدام خطط الدروس، أو الكتب المدرسية المصممة جيداً في الفصل.

-**الفلسفة التعليمية الناجحة، تعني توقعات عالية حقيقية للجميع**؛ فمعلمو هذه الأنظمة لديهم عموماً توقعات مرتفعة لأداء لجميع الطلاب. وهذا يعني المزيد من العدالة ونتائج التعلم المتقدمة، ويعتمد ذلك على القيام بالتدريس بوضوح، وإتقان جميع الطلاب الموضوع الدراسي قبل الانتقال من مرحلة لأخرى. وعند استشعار المعلمين لوجود انخفاض في الأداء أو التخلف عن الركب، فإنهم يقدمون دعماً إضافياً.

٩- المناقشة التاسعة: "تجاوز أزمة التعلم في أفريقيا"[٢٢]:

"Overcoming Africa's Learning Crisis":

دارت قضية النقاش في الحلقة التاسعة من سلسلة المناقشات الاستراتيجية حول "التعليم في أفريقيا"، وهي الحلقة النقاشية الرابعة لعام ٢٠١٨م، والتي أجريت بمقر المعهد بباريس في الثاني من مايو عام ٢٠١٨م.

وكان المتحدثون الرئيسون: "Sajitha Bashir" مدير الممارسات التعليمية بالبنك الدولي، و"Marlaine Lockheed" محاضر زائر في مدرسة وودرو ويلسون بجامعة برينستون، و"Elizabeth Ninan" كبير أخصائي التعليم بالبنك الدولي.

وتم التطرق خلال فعاليات المناقشة إلى قضايا تضمنها تقرير البنك الدولي المعنون بـ "مواجهة المستقبل: التعليم من أجل التعلم في إفريقيا" "Facing Forward: Schooling for Learning in Africa" الصادر عام ٢٠١٨م، والذي

يركز على كيفية تحسين نتائج التعلم في التعليم الأساسي (ست سنوات من التعليم الابتدائي وثلاث سنوات من التعليم الثانوي الأدنى).

وتبلورت تلك القضايا حول:

- **واقع التعليم في دول منطقة أفريقيا جنوب الصحراء:**

حيث تبين أن هناك حوالي (٥٠) مليون طفل خارج المدرسة في أفريقيا، أما بالنسبة لأولئك الملتحقين بالمدرسة، فلا يتم تعليم معظمهم المهارات الأساسية اللازمة للازدهار في المستقبل؛ من ثم تواجه القارة السمراء "أزمة تعلم حادة" تهدد النمو الاقتصادي ورفاهية مواطنيها.

وكجزء من هذه الدراسة، قام المؤلفون بتجميع وتحليل عدد غير قليل من مجموعات البيانات تغطي ما يقرب من (٥٠) دولة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ووجدوا روايات متباينة عن تطور أنظمة التعليم عبر تلك الدول؛ حيث لا توجد رواية واحدة حول التعليم في المنطقة.

تلخصت الرواية الأولى في أن إفريقيا تواجه أزمة مزدوجة في الوصول والتعلم. ولكن بعض الدول مثل: جنوب إفريقيا، وكينيا، وزيمبابوي (فيما نسميه مجموعة الدول "الراسخة") لديها وصول عالمي تقريبًا إلى التعليم الابتدائي على مدار العقدين الماضيين، على الرغم من العديد من التحديات الناشئة عن عدم الاستقرار السياسي والدخل عدم المساواة والتنوع اللغوي.

كما أن بعض الدول مثل: ناميبيا وبتسوانا في هذه المجموعة "الراسخة" قد حققت تقريبًا تعليمًا ثانويًا عامًا، وحققت دول أخرى مثل: أوغندا، ورواندا، وتوجو (مجموعة الدول "الناشئة")، من خلال الجهود المتضافرة في العقدين الماضيين، مكاسب واضحة في الوصول إلى التعليم. كما أحرزت دول مثل: إثيوبيا، وبنين، وبوروندي (المجموعة "الناشئة") تقدمًا مثيرًا للإعجاب في الوصول إلى التعليم على الرغم من استمرار وجود نسبة كبيرة من الأطفال الذين ما زالوا خارج المدرسة. وهناك دول مثل: تشاد، وليبيريا، وجمهورية إفريقيا الوسطى (الدول "المتأخرة") التي تأخرت في تحقيق مستويات مرضية من توفير التعليم؛ حيث واجهت العديد من الدول في هذه المجموعة

تحديات تتعلق بالصراع والاضطرابات السياسية، والتي أثرت سلبًا على قدرتها على تطوير أنظمة التعليم.

لذا، فهناك أزمة تعلم في العديد من الدول في جميع أنحاء أفريقيا ومع ذلك، فإن أزمة الوصول لمستويات مرضية من التعليم ليست موحدة عبر القارة؛ حيث حققت بعض الدول الالتحاق الكامل بالتعليم الابتدائي، بينما دول أخرى مثل: السنغال، والنيجر، وليبيريا لا تزال بحاجة إلى توسيع النظام لمنح جميع الأطفال فرصة الالتحاق بالمدارس. بينما في دول مثل أوغندا ورواندا، ستكون هناك حاجة إلى سياسات هادفة؛ لجذب المجتمعات والأفراد المهمشين إلى الفصول الدراسية. في حين بعض الدول في المجموعة "الراسخة" مثل بتسوانا وجنوب إفريقيا، ومع انخفاض معدلات النمو السكاني للأطفال، فإنه يمكن لصانعي السياسات التركيز بشكل أساسي على تحسين جودة التعليم.

أما الرواية الثانية المفسرة لانخفاض مستويات التعلم في المنطقة، فقد أوضحت أن مستويات التعلم منخفضة بشكل يبعث على الإحباط في جميع الدول في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء، وأن هناك أدلة دامغة تشير إلى أن مستويات التعلم آخذة في الانخفاض في المنطقة؟

- التطلع إلى الأمام بسرد أكثر دقة:

يسلط التقرير الحالي الضوء على ما يمكن فعله لتغيير مسار التعلم في إفريقيا جنوب الصحراء؛ حيث يتم التركيز على ضمان تعليم الأطفال بلغة مفهومة في السنوات الأولى في المدرسة، وعلى الحاجة إلى تدريب المعلمين ودعمهم والإشراف عليهم لتقديم دروس منظمة. كما يتعمق التقرير في محددات التعلم ويؤكد أنه لا توجد أنماط واضحة لما هو مهم لتحسين التعلم عبر القارة، أو حتى داخل أجزاء من القارة. كما لا توجد وصفة تطوير واحدة للقارة، وعلى صانعي السياسات التعليمية في المنطقة تحقيق أداءً جيدًا للبدء في بناء وتوثيق الأدلة الخاصة بهم حول ما ينجح في مثل هذه السياقات المحددة.

ويعرض أيضًا صورًا لتجارب ناجحة وأخرى غير ناجحة لتحسين نتائج التعليم في دول مختلفة، بما في ذلك المفاوضات مع نقابات المعلمين في كينيا، ومعالجة الاكتظاظ والتكرار الخفي في الصفوف الأولى في جنوب إفريقيا، وتحديد الأسباب الكامنة وراء استثناء بوروندي من اتجاهات تقييم "برنامج تحليل نظم التعليم" "The Programme for the Analysis of Education Systems" (PASEC) الخاص بالبنك الدولي. وهناك الكثير الذي يمكن أن تتعلمه الدول الأفريقية من بعضها البعض.

١٠- المناقشة العاشرة: "هل تستطيع أنظمة التعليم توقع تحديات الذكاء الاصطناعي؟"[٢٣]:

"Can Education Systems Anticipate the Challenges of Artificial Intelligence?":

احتلت تلك المناقشة الترتيب الخامس لسلسلة مناقشات عام ٢٠١٨م، والمركز العاشر منذ بداية هذه المناقشات عام ٢٠١٦م، وأجريت في الخامس عشر من مايو عام ٢٠١٨م بمقر المعهد بباريس، ودارت حول: "الذكاء الاصطناعي وآثاره على التعليم"، وكان المتحدث الرئيس هو "Stuart Elliott"، وهو باحث زائر بالأكاديميات الوطنية الأمريكية للعلوم والهندسة والطب بالولايات المتحدة الأمريكية.

وبدء "Stuart"حديثه قائلاً: سأتحدث عن الذكاء الاصطناعي، وإمكانية توقع أنظمة التعليم للتحديات المقبلة أم لا، وأريد الوصول مباشرة إلى نهاية الحديث، وأقول: إن إجابتي ستكون نعم، ولكني لن أقدم لكم هذه الإجابة، لذا سأعرض بعض التفسيرات، ولكن بعد ذلك سأنتقل إلى وضع الاقتراح، وأشرح العمل الذي يجب القيام به؛ حتى نتمكن بالفعل من اكتشاف طريقة منهجية كاملة لتوقع التحديات التي في المستقبل.

وسعى المتحدث إلى ربط تأثير الذكاء الاصطناعي في الجانب المهني بما يجب أن يقدمه التعليم؛ أي ما يتعلق بمستقبل المهارات، وبالتالي تحويل التركيز بعيدًا عن الوظائف إلى المهارات اللازمة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الحالي.

وأشار إلى سؤالين، هما: ما طبيعة المهارات الواجب تضمينها بالتعليم، وما جدوى التحول في طبيعة التعليم؟ أما السؤال الثاني، فيتعلق بواقع الذكاء الاصطناعي الذي قد يتخطى قدرات قطاع التعليم، وما إذا كان الذكاء الاصطناعي يُعدُّ تقنية مختلفة عن التقنيات التي مرت علي المجتمعات فيما سبق أم لا؟ لذلك فهناك احتمال أن يكون الذكاء الاصطناعي في الواقع نوعًا من التحولات التي قد تحدث تغييرات جوهرية في الهيكل القائم عليه العمل بأكمله سواء بالنسبة للاقتصاد أو المجتمع.

وأكد "Stuart" أن إجابة السؤالين السابقين تحتاج إلى إجراء تقييم لما يمكن أن يحدثه الذكاء الاصطناعي من تحولات في التعليم باستخدام أنواع الاختبارات نفسها التي نقدمها لأفراد المجتمع التعليمي.

كما أشار إلى أنه في ضوء هذه التحولات التكنولوجية ستتعرض (٤٧٪) من الوظائف داخل الاقتصاد الأمريكي إلى التهديد؛ نتيجة الأتمتة خلال العقدين القادمين؛ وفقًا لما توصل إليه فريق بحثي بجامعة أكسفورد.

وتتعلق بداية هذا التحليل بكيفية اكتشافهم لما يمكن أن تفعله أجهزة الكمبيوتر؛ حيث قاموا بتجميع مجموعة من المهام اللازمة لوظائف المختلفة، وطُلب من علماء الكمبيوتر مراجعة أوصاف هذه المهام، وتحديد ما إذا كان بإمكان أجهزة الكمبيوتر القيام بهذه الأشياء أم لا.

ثم تحدث عن مسح "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية" (OECD) لمهارات البالغين، والتي تقيس ثلاث مهارات مستخدمة على نطاق واسع في العمل، هي: معرفة القراءة والكتابة، وأساسيات الحساب، وحل المشكلات على الأقل داخل دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، حيث يستخدم حوالي ثلاثة أرباع العمال واحدة أو أكثر من هذه المهارات يوميًا في العمل، لذا فهي مهمة لمكان العمل في الدول المتقدمة، وكذا في التعليم، لذلك يجب إجراء تعديلات ملموسة في تطوير هذه المهارات أثناء التعليم الرسمي، لا سيما ما يتعلق بمحو الأمية والحساب.

لذلك عرض "Stuart" مثالين من الاختبار؛ حتى يتم فهم أنواع الأسئلة التي يُطلب من البالغين الإجابة عليها، وهما: مهارة "إجراء مكالمة دولية"، ومهارة "البحث داخل المكتبة".

وتقع هاتان المهارتان في المستوى الثالث والرابع من تصنيف بلوم للمعرفة، وهي مستويات متقدمة، في حين يمكن أن تقدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في وضعها الحالي – كما أوضح "Stuart" – إجابات أو تقوم بمهارات في المستويين الأول والثاني فقط، ولا تستطيع أن تصل للمستويات الأعلى في تصنيف بلوم.

كما تطرق إلى المهارات البدنية التي يمكن أن تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي الحالية في تقديمها، وهل يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحل محل الإنسان، وضرب مثالاً بالسيارة ذاتية القيادة، ومدى قدرة أجهزة الكمبيوتر على إعادة إنتاج تلك المهارات.

ثم أشار إلي أهمية فهم أنواع التحديات التي سيطرحها الذكاء الاصطناعي على كل من قطاع التعليم والمجتمع ككل.

١١- المناقشة الحادية عشر: " قرية - وتكنولوجيا - لتعليم الطفل"[٢٤]:

"It takes a Village - and Technology - to Educate a Child":

يتم الحديث – غالبًا – عن تدريب المعلمين وتدريب القيادة وإصلاحات المناهج كعلاجات للتغلب على أزمة التعلم. ولكن ماذا لو كان نموذج المدرسة كما نعرفه غير ملائم، وعفا عليه الزمن؟

لذا، قدم "Madhav Chavan"، المؤسس المشارك والرئيس التنفيذي لمؤسسة "براتام التعليمية" "Pratham Education Foundation"، الحلقة الحادية عشر من سلسلة المناقشات الاستراتيجية للمعهد، والسادسة لعام ٢٠١٨م، والتي عُقدت بمقره بباريس في الخامس والعشرين من يونيو عام ٢٠١٨م.

حيث تعمل مؤسسة "براتام التعليمية" على تحسين جودة التعليم في الهند، ولكن بدعم كل من: الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وألمانيا، والسويد،

وشركاء في جميع أنحاء العالم، وتتعاون مع النظام المدرسي في الهند منذ عقدين من الزمن، وبشكل أساسي في المجتمعات الحضرية والريفية المحرومة.

وركز "Madhav" حديثه على مبادرة ما بعد المدرسة الجديدة، والتي تعتمد على مجموعات تعلم الأطفال بمساعدة أولياء الأمور والمتطوعين المحليين، ومصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات، ولا تزال تلك المبادرة في مراحلها الأولى.

وقد بدء "Madhav" بعرض ما بدر إلى ذهنه عندما شرع في تدشين هذه المؤسسة، قائلاً: لم أكن أعرف كثيرًا عن التعليم الابتدائي أو غير ذلك، فقد كنت مدرسًا جامعيًا، وعملت في مجال محو أمية الكبار، وعندما أنشأنا المؤسسة كان شعارنا هو: "التحاق الأطفال بالمدرسة"، سواء تعلموا بشكل جيد أو سيئ، وكان ذلك في عام ٢٠٠٠م، ولكن على الأقل سيلتحق كل طفل بالمدرسة، في حين أن نوعية التعلم لم تكن جزءًا من أولوياتنا في ذلك الوقت.

وأتذكر أننا كنا مهتمين بهذا الشأن؛ لأن هذا كان يحدث في مومباي، وتشير البيانات الأولية إلى أن حوالي (٢٥٠) ألف طفل في مومباي خارج المدرسة، وبالتالي كان الهدف الأساسي هو إلحاقهم بالمدرسة، ولكن بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والتعلم منها، أوقفتني عبارة مفادها: "إذا كانت فرص التعليم التي يحصل عليها الأطفال لا تُترجم إلى نتائج تعليمية، فسيكون هذا تمرينًا بلا جدوى"، لكننا في ذلك الوقت لم نفكر في نتائج التعلم، وبدأنا نشعر أن تلك القضية مشكلة واضحة في الهند بعد مرور ما يقرب من (١٠) سنوات من بدء المؤسسة.

ففي عام ٢٠٠٥م، خلال المسح الأساسي الهندي وجدنا أنه لم يكن الالتحاق بالمدرسة المشكلة الأصعب لأكثر من (٩٠٪) من الأطفال؛ فبتطبيق الدكتورة "Minnie Fan Agee"، أحد المؤسسين، "اختبار مدى معرفة الأطفال" في عدد قليل من الفصول الدراسية بمدارس مومباي، وجدت أن معظم الأطفال لديهم القليل جدًا من المعرفة الأساسية والقراءة والكتابة، وكانت هذه أول إشارة تحذير بدت لنا في عام ١٩٩٦م/١٩٩٧م.

ومنذ ذلك الوقت بدأنا الحديث عن التعليم العلاجي، وتم إنشاء برنامج علاجي يضم متطوعي المجتمع، ويقوم المدرس بتحديد الأطفال الذين لا يتعلمون جيدًا أو كانوا متخلفين في مهارات القراءة والكتابة، وتم مساعدتهم على تعلم القراءة والكتابة الأساسية، وأصبح برنامجًا شائعًا للغاية؛ لذلك بدأنا في التركيز على مشكلة التعلم في وقت مبكر منذ عام ١٩٩٧م/١٩٩٨م، ثم بدأنا تدريجيًا في الاعتراف بأن بدايتنا كانت خاطئة.

وفي ٢٠٠٥م، سألنا أنفسنا: لماذا لا يمكننا إجراء استطلاع رأي واسع النطاق، وظهرت النتيجة، وتوصلنا إلى أن (٩٣٪) من الأطفال ملتحقين بالمدرسة بالفعل، ولكن (٥٠٪) من أطفال الصف الخامس لا يمكنهم القراءة، وهي مشكلة جديرة بالاهتمام، وقد اكتشفنا لاحقًا أن هذه مشكلة ليس فقط في الهند، وإنما في أجزاء كبيرة من العالم النامي، نعم هناك استثناءات، وتعلمت أكثر قليلاً عن "فيتنام"، وكيف فعلوا ذلك، ولكن بشكل ملحوظ توجد مشكلة في أجزاء من العالم النامي، ولذا فقد سعينا بعد ذلك إلى تدشين مشروع "قراءة الهند".

وتم البحث عن الأسباب الكامنة وراء تلك المشكلة، مثل: هل هي تدريب المعلمين أم الإدارة المدرسية ودورها في تحقيق الإصلاح التعليمي؟... وغيرها.

لقد بدأت أفكر في أشياء لم أكن أفكر فيها من قبل، مثل: هل تم التحقق من كون المدرسة وسيلة فعالة لتعميم التعليم؟ لا أعرف؟ كما فكرت في مشكلة "الملل"؛ لذا، تم تحديد وظيفيتين أساسيتين للمدرسة، أولهما، إلحاق كافة الأطفال بالتعليم المدرسي، وثانيهما، وظيفة الاختيار، حيث يجب اختيار أفضل نماذج الطلاب في الفصول؛ ليصبحوا مهندسين، ومعلمين، وعلماء.

كما أننا ننسى أن التعليم يدور حول تربية الأطفال؛ فالأمر عملية تشاركية بين إدارة المدرسة والوالدين.

وكما هو واضح تم التخطيط لتعليمنا اليوم بناءً على ما تعلمته منذ (٢٠) عام، ومبادرة "جوثام" تاريخها (٢٠) عام فعليًا، ولكن نظام التعليم القائم بالهند أقدم بكثير من تلك السنوات العشرين الماضية، ولكن يمكن أن أرى كيف تغيرت الأشياء،

كما تعلمون، لم أكن لأفكر في بلوغ مساحة التعلم الرقمي قبل ثلاث سنوات، حتى رأيت عدد الذي يمتلكون بالفعل هواتف محمولة في أيديهم، فالهواتف المحمولة في كل مكان، هل لنا الآن نطرح أسئلة مثل: هل هذه التكنولوجيا ميسورة التكلفة بعد؟ وإذا أخذت في النمو، فهل هناك أدلة على كونها مفيدة؟ قد لا يكون هناك دليل على ذلك، لذا فمن المفيد جدًا قيام أي شخص بجمع الأدلة لمعرفة مدى إفادة وتأثير الكتب المدرسية؟ وهل سيكون أسلوب نقل المعلومات إلى الأطفال في ضوء تطورات العالم الحديث آلية ناجحة؟ وكيفية استخدامها بشكل مختلف تمامًا؟

ثم أخذ المتحدث في رصد مراحل التحول في آلية التفكير والممارسات الفعلية لمؤسسته؛ للتحول إلى عصر التكنولوجيا، والاستفادة من ذلك في عمليات التعليم والتعلم.

وختم لقائه قائلاً: ستكون التربية مختلفة تمامًا بعد عشرين عامًا من الآن، كما أعتقد أن التكنولوجيا أحدثت تنظيمًا جديدًا في حياتنا، ومن ثم تربية جديدة.

١٢- المناقشة الثانية عشر: "دروس في صنع السياسات التعليمية"[٢٥]:

"Lessons in educational policy-making":

بالنسبة لوزراء التعليم في جميع أنحاء العالم، فإن المخاطر كبيرة بلا شك؛ لذا نظم المعهد مناقشته الثانية عشر من سلسلة المناقشات الاستراتيجية، والسابعة لعام ٢٠١٨م، ليكون موضوعها: "صنع السياسات التعليمية"، والتي عُقدت بمقره في الخامس عشر من نوفمبر عام ٢٠١٨م.

وكان المتحدثون: "Stefania Giannini" مساعدة المديرة العامة للتعليم في اليونسكو، ووزيرة التعليم السابقة في إيطاليا منذ عام ٢٠١٤م حتى عام ٢٠١٦م. و"Najat Vallaud Belkacem" وزيرة التعليم السابقة في فرنسا من عام ٢٠١٤م إلى عام ٢٠١٧م، والتي تشغل – حاليًا – منصب نائب الرئيس التنفيذي لشركة "أخصائي أبحاث السوق العالمية والرأي العام" "Global Market Research and

Public Opinion Specialist" (IPSOS)، وأدارت المناقشة "Suzanne Grant Lewis" مدير معهد التخطيط التربوي.

وبدءت "Stefania Giannini" اللقاء قائلة: "عندما تناقش التعليم في بلد ما – في جميع مناطق العالم – فإنك تناقش شيئًا مهمًا لحياة الجميع".

وشهدت المناقشة قضايا واسعة النطاق؛ حيث وصف كلا الوزيرين السابقين بيئة التعليم بالبيئة المرتبكة سياسيًا؛ حيث تتحرك الساعة بسرعة، ولا يتخلف النقاد عن الركب أبدًا.

وسألت "Suzanne Grant Lewis" الوزراء أولاً: "ما الذي يتمنى المسئول أن يعرفه قبل تولي المنصب؟"

وقالت "Giannini": "كوني وزيرًا للتعليم يمكن أن يكون أكثر خطورة من السباحة في بركة محاطة بأسماك القرش ... لكنني نجوت فقط، وأنا أعلم أن التعليم هو أهم شيء يمكنك التعامل معه".

واتفقت "Vallaud Belkacem" مع ما قالته "Giannini"، وأضافت أنها كانت تود أن تفهم الفجوة بين المناقشات العام والرأي المجتمعي والتحديات الفعلية في تعليم اليوم، وكانت نصيحتها لأي وزير تعليم حالي هي: أنه من المهم مراعاة هذه الفجوة، ومعرفة أن الخبراء التربويين الفعليين يعانون من عدم الاعتراف العام بهم، وضعف مشاركتهم في القرار التعليمي.

وبما أن الوزيرين تولى منصبهما في عام ٢٠١٤م، عندما كان العالم يقوم بتقييم الأهداف الإنمائية للألفية (MDGs)، والبدء في تصميم ما كان سيصبح أهدافًا عالمية، أهداف التنمية المستدامة (SDGs). سألت "Suzanne Lewis": "ما تأثير ذلك على وقت عملك حال كونك منصب وزير التعليم؟"

وشددت "Vallaud Belkacem" على أن المناقشات العامة في فرنسا – حول قضايا التعليم – وطنية إلى حد كبير، وبالمقارنة مع دول أخرى، على سبيل المثال في أفريقيا، هناك القليل من المعرفة العامة حول أهداف التنمية المستدامة. ومع ذلك، فقد أوضحت نقطة مثيرة للاهتمام مفادها: أنه في حين أن الطلاب الفرنسيين قد لا

يعرفون المصطلحات الرسمية لأهداف التنمية المستدامة، إلا أنهم ما زالوا يستوعبون مفاهيمها الشاملة، ليصبحوا مواطنين عالميين، ويسهموا في معالجة تغير المناخ، وتحقيق المساواة بين الجنسين.

وبالمثل، قالت "Giannini" أن أهمية الاستدامة وأجندة ٢٠٣٠م لم تكن ضمن اهتمامات الجمهور أثناء توليها منصبها. ومع ذلك، حاولت وزارتها نقل عنصر واحد مهم في هذه الأجندة العالمية يتمثل في: أنه إذا كان النظام المدرسي يمكن أن يكون أكثر انفتاحًا ويتبنى السياسات الصحيحة، فيمكن أن يكون محركًا حقيقيًا لمجتمع أكثر شمولاً.

ثم أتيحت الفرصة لكلا الوزيرين لمناقشة جهودهما الإصلاحية.

ففي إيطاليا طورت "Giannini" ونفذت إصلاحًا هيكليًا لنظام التعليم لفتح المدرسة أمام المجتمع، بالتركيز على الاندماج الاجتماعي لهذه المؤسسة المهمة. وقالت: إنه كان مشروعًا طموحًا، تضمن التطوير المهني للمعلمين ونظام التقييم، ومنصة وطنية للرقمنة تسمح للطلاب والمعلمين باستخدام التكنولوجيا كجزء من عملية التعلم، ومخططًا لدمج المدرسة ببيئة العمل، ومبادرات أخرى. كما أوضحت نقطة مهمة مفادها: أنه في حين أن التعليم مجال تحتاج فيه إلى وقت؛ لمعرفة تأثير ونتائج أفعالك، "إلا أنه لا يمكن للسياسة الانتظار". وهنا أيضًا يُعدُّ دور وسائل الاتصال ووسائل الإعلام أمرًا بالغ الأهمية في نشر مقاصد الإصلاح وحقائقه؛ حيث تبنت "Vallaud Belkacem" خطة إصلاح متعددة الجوانب تستهدف إلى الوصول إلى الشباب المحرومين من التعليم في جميع أنحاء البلاد، وتدريب المعلمين، وإصلاح مناهج المدارس الثانوية، وتحدي المعلومات المضللة والأخبار المزيفة أثناء وجودها في المنصب.

ومن الملاحظات المهمة الأخرى التي أبدتها "Belkacem"، أن الطلاب لم يكونوا في كثير من الأحيان في قلب المناقشات حول الإصلاحات التعليمية. وسردت ما حدث معها في الأسابيع الأولى لها في المنصب، مع تراكم الأوراق وتكدسها على مكتبها،

وكيف تم نقلها من اجتماع لآخر مع المعلمين والنقابات وغيرهم، مع الضغط الذي يلوح في الأفاق لاتخاذ قرارات سريعة. وبعد أسبوعين، وتحدثت لأحد أعضاء مجلس الوزراء قائلة: "لقد رأيت كثيرًا من الناس، لكن للأسف، لم التقي يومًا بأحد الطلاب!".

وبالانتقال إلى عملية صنع السياسة، سألت "Grant Lewis": كيف كان الوزراء السابقون قادرين على استخدام البيانات والأدلة لتوجيه عملية صنع السياسات التعليمية؟

بالنسبة إلى "Giannini"، أشارت إلى أنه كان من الصعب جدًا جمع بيانات متجانسة ومنظمة جيدًا. ومع ذلك، بدأت الوزارة في بناء قاعدة بيانات والاستفادة من المصادر الخارجية، حيث فهموا أهميتها في صنع السياسات. وفي غضون ذلك، قالت "Vallaud Belkacem": إن الأمر في فرنسا لا يتعلق بقلة البيانات، بل يتعلق بأن الجمهور ووسائل الإعلام سيختارون ويسلطون الضوء على بيانات معينة فقط. فعلى سبيل المثال، إن المقالات المتعلقة بإصلاحات القضية الرئيسية الخاصة بالتسرب من المدارس في فرنسا استمرت في التركيز على بيانات عام ٢٠١٢م المرتبطة بـ (١٤٠,٠٠٠) من المتسربين بدلاً من الإشارة إلى أنه بعد خمس سنوات من الجهود الإصلاحية، أي في عام ٢٠١٧م، انخفض هذا العدد ليصبح (٨٠,٠٠٠) متسربًا فقط.

وقد أتاحت هذه المناقشة الاستراتيجية فرصة للتعمق في أذهان وزيري تعليم سابقين. كان لدى المتحدثان الضيفان كثيرًا من القواسم المشتركة: سياسيتان – من بلدين قريبين – لديهما طموحات قوية لإصلاح أنظمتهما التعليمية. ولم يتوقع أي منهما أن تكون التحديات كبيرة جدًا، وأعرب كل منهما عن أهمية تسخير قوة الاتصال لشرح مدى التأثير على مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة، كالسياسيين والنقابات والصحافة، والطلاب والمعلمين والآباء الذين لديهم جميعًا دور بارز في العمليات الإصلاحية. ولقد فهم كلاهما بوضوح السرعة التي تتحرك بها السياسة، وأنه يمكن تنفيذ الإصلاحات والتراجع عنها بالسرعة نفسها. ومع ذلك، فإن ما لا

يتغير هو التأثير المحتمل للتعليم، وقدرته على تعزيز مجتمع أكثر شمولاً وتكاملاً للجميع.

رابعًا- سلسلة مناقشات عام ٢٠١٩م:

حملت المناظرات الاستراتيجية لعام ٢٠١٩م شعار: "كسر الحواجز في التعليم".

فواحد من كل خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بين (٦) و (١٧) عام يكون خارج المدرسة؛ وذلك عام ٢٠١٧م، وفقًا لتقديرات معهد اليونسكو للإحصاء. في أفقر دول العالم، ويرتفع الرقم إلى واحد من كل ثلاثة. علاوة على ذلك، يفشل العديد من الملتحقين بالمدرسة في تعلم أساسيات القراءة والكتابة والحساب، حيث لا يصل (٦) من كل (١٠) أطفال في سن الابتدائية والثانوية إلى الحد الأدنى من مستويات الكفاءة في الرياضيات والقراءة[٢٦].

لذا، طُرح سؤال على درجة من الأهمية، وهو: ما الذي يتطلبه الأمر لإزالة جميع الحواجز والحصول على تعليم أفضل للأطفال والشباب؟ وما أنواع التعاون، والابتكار، والتخطيط القائم على الأدلة وصنع السياسات التي يمكن أن تفتح الطريق أمام تكافؤ الفرص في التعليم للجميع؟

وهذه هي الأسئلة التي دارت حولها مناقشات عام ٢٠١٩م، وذلك على النحو التالي:

١٣- المناقشة الثالثة عشر: "تعليم أطفال القرن الحادي والعشرين"[٢٧]:

"Education for 21st Century Children":

أعاد عالم اليوم تشكيل الطفولة من التقدم في الرعاية الصحية إلى توظيف قدرات التكنولوجيا الجديدة، فأصبح الأطفال اليوم من نواح كثيرة في وضع أفضل بكثير من الأجيال السابقة. ومع ذلك، فإن الوتيرة السريعة لعالم اليوم قد سببت أيضًا تحديات جديدة، وهذا هو محور نقاش الحلقة الثالثة عشر في سلسلة المناقشات

الاستراتيجية، والأولى لعام ٢٠١٩م، والتي عُقدت بمقر المعهد في الثالث عشر من فبراير عام ٢٠١٩م.

والتي تحدث فيها "Tracey Burns" كبيرة المحللين بمركز منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) للأبحاث التربوية والابتكار.

وبدأت "Tracey" بسؤال حول طبيعة الطفولة اليوم، إذ إن من الملاحظ أنه في ضوء عدد من التدابير تحسنت حياة الأطفال المعاصرين بشكل واضح؛ بفضل تحسين السلامة العامة، ودعم صحتهم الجسدية والعقلية، كما ساعدت التقنيات الجديدة الأطفال على التعلم والتواصل الاجتماعي والاسترخاء، ويقوم الآباء الأفضل تعليمًا بدور نشط بشكل متزايد في تعليم أطفالهم.

وفي الوقت نفسه، أصبحنا على تواصل أكثر من أي وقت مضى، ويمكن للعديد من الأطفال الوصول إلى الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية قبل أن يتعلموا المشي والتحدث. ومن المرجح أن يكون أطفال القرن الحادي والعشرين مجرد أطفال، محاطون بشكل متزايد بآبائهم؛ لحمايتهم من الأذى المحتمل. بالإضافة إلى الفرص غير المحدودة على الإنترنت، فإن الطبيعة الحاضرة للعالم الرقمي تجلب مخاطر جديدة، مثل: التسلط عبر الإنترنت، التي تتبع الأطفال من فناء المدرسة إلى منازلهم.

لذا عندما أردنا القيام بذلك في مشروع: "تعليم أطفال القرن الحادي والعشرين"، اخترنا أربعة محاور رئيسة للدراسة، واستخلصت هذه الموضوعات بالفعل من المناقشات مع دول في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ عددهم (٣٥) دولة، وقد اتفقوا على أن هذه القضايا هي الأكثر أهمية بالنسبة لهم.

وتمحورت تلك القضايا الأربعة حول أشياء تتعلق بالصحة البدنية مثل: عادات الأكل، واللعب، وتناول الكحول والمخدرات، والنوم والرفاهية العاطفية، والأشياء التي تدور حول التوتر، والاكتئاب، والقلق، والمهارات الاجتماعية والعاطفية.

وتعلقت الدراسة بثلاثة أسئلة رئيسة، هي: ما طبيعة الطفولة في القرن الحادي والعشرين؟ وكيف يمكن للمدارس والمعلمين العمل مع العائلات والمجتمعات لمساعدة

الأطفال على الازدهار؟ وكيف يمكن القيام بذلك بينما لا نزال نسمح للأطفال بأن يكونوا أطفالاً، ويتعلمون من خلال المجازفة وارتكاب الأخطاء؟

وهدفت هذه الدراسة إلى: تجميع البحوث متعددة التخصصات، وتحديد الفجوات المعرفية؛ لتحديد الآثار المترتبة عن التعليم في حياة الطفل، والعمل مع الدول لتبادل الخبرات والتحديات المشتركة؛ لتحديد أمثلة على الممارسات الجيدة، وتسليط الضوء على الأولويات الاستراتيجية، واقتراح جدول أعمال للسياسة التعليمية، والممارسة التربوية والبحث العلمي.

وتحددت القضايا الرئيسة في: الصحة الجسدية للطفل؛ أي اللعب والنشاط البدني، وعادات الأكل، والسمنة، والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر، والنوم، والرفاهية العاطفية؛ بمعنى المهارات الاجتماعية/ العاطفية، والضغط النفسي، والسعادة، والصحة النفسية. والتقنيات الرقمية؛ الفجوات الرقمية، والمعلومات كقوة، ومخاطر الشبكات الاجتماعية، والسيبرانية، والعائلة والأقران؛ أي تغيير القيم، وشيخوخة الآباء، ودور الأقران.

وتلخص المشروع في: استبانة تم توزيعها وتلقي الردود من (٢٦) نظام تعليمي مختلف في دول منظمة التعاون الاقتصادي، واجتماعات خبراء الدول مع كبار الخبراء بالمنظمة لتحديد أولويات البحث والفجوات الرئيسية، وإعداد التقارير الرئيسية والأوراق البحثية، وإصدار ملخصات قصيرة، وإجراء بحوث مكتبية.

ويقوم المشروع الحالي وما نتج عنه من تقارير بفحص "الطفولة الحديثة"، والنظر بشكل خاص إلى التقاطع بين الرفاهية العاطفية والتقنيات الجديدة؛ ليستكشف كيف تغيرت الأبوة والأمومة والصداقات في العصر الرقمي؛ إنه يفحص الأطفال كمواطنين رقميين، وأفضل السبل للاستفادة من الفرص عبر الإنترنت مع تقليل المخاطر. وتنتهي الدراسة بإلقاء نظرة على كيفية تعزيز محو الأمية الرقمية والقدرة على الصمود، مع تسليط الضوء على دور الشراكات المجتمعية والسياسات التعليمية وسُبل حماية الأطفال والمجتمع.

١٤- المناقشة الرابعة عشر: "التعلم في قاع الهرم"[٢٨]:

"Learning at the Bottom of the Pyramid":

في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل، غالبًا ما تركز الجهود المبذولة لرفع مستويات التعليم. ولكن ماذا يحدث للمتعلمين الأكثر تهميشًا وفقرًا في الدول الأشد شحًا في الموارد؟

لذا، قام المعهد بإجراء مناقشة بمقره في الخامس من مارس عام ٢٠١٩م حول كيفية تحويل التركيز ليشمل جميع المتعلمين، بحيث يمكن للمهمشين والمحرومين أن يصبحوا أكثر محورية في الجهود الوطنية والدولية لتحسين نتائج التعلم. ولن يساعد هذا فقط في تحسين المساواة والشمول في التعليم، وهو مجال أساسي من الهدف الرابع للتنمية المستدامة، بل سيؤدي إلى رفع مستويات التعلم الوطنية.

وكان المتحدث الرئيس "Dan Wagner" أستاذ التربية في جامعة بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، ودارت المناقشة حول كتابين له نُشرا مؤخرًا، هما: كتاب "التعلم في أسفل الهرم: العلوم والقياس والسياسة في الدول منخفضة الدخل" "Learning at the Bottom of the Pyramid: Science, Measurement, and Policy in Low-Income Countries"، وكتاب "التعلم كتنمية: إعادة التفكير في التعليم الدولي في عالم متغير" "Learning as Development: Rethinking International Education in a Changing World".

وبدء المتحدث في تحديد النقاط التي ستشتمل عليها مناقشته، والتي يمكن تلخيصها في:

- قضية حرمان الأطفال من التعليم؛ نظرًا لسوء الوضع الاقتصادي في الدولة، أو كون هؤلاء الأطفال مهاجرين من دول أخرى.
- يقصد بـ "أسفل الهرم" هؤلاء الأشخاص والأطفال الملتحقين بالمدارس الأقل جودة، والذين من المحتمل أن يكونوا في المجتمعات الريفية، والذين من المحتمل أن يكون لديهم مدرسون غير مدربين تدريبًا كافيًا، أو بالكاد غير مدربين على الإطلاق،

ولديهم آباء لم يذهبوا إلى المدرسة من قبل، وهم إما متدنيون في القراءة والكتابة أو أميون، وخاصة هذه الأيام بالنسبة للأطفال الذين ينتمون إلى أقليات عرقية لغوية، والذين ربما انتقلوا بالفعل إلى المدينة في العديد من المدن الكبرى.

- من المشكلات الرئيسة تعدد اللغات في الفصل الواحد، وقد تتراوح ما بين خمس أو ست لغات، كالحال في "جوهانسبرج" بجنوب أفريقيا.
- انخفاض المثابرة والاستمرار في المدرسة في أسفل الهرم بشكل ملحوظ؛ فمعدلات "التسرب" هي أكثر من ضعف تلك المعدلات الموجودة في الطبقات الاقتصادية المتوسطة والعليا، وبمعنى آخر، فهناك فجوة متزايدة لدى الفقراء أصحاب الدخل المنخفض أو حتى متوسط الدخل في تعلم مهارات القراءة والرياضيات، والتي يُعتقد أنها في تزايد.
- من المشاكل الملحة، والتي لم يتعامل التعليم معها: "قضية تغير المناخ"؛ والتي تدفع الناس بعيدًا عن الأرض الزراعية والريف إلى المناطق الحضرية، وهذه هي السياقات التي يُعتقد أنها تجعل التعليم أكثر صعوبة مما كان عليه منذ (١٠) أو (٢٠) عام، على الرغم من الادعاء بتحقيق النجاح في الالتحاق بالمدرسة، فهناك أسباب منهجية تجعل أنظمة التعليم تتعرض لقدر كبير من الضغط، وهناك أيضًا "مشكلة الإنفاق"؛ فالإنفاق قد ارتفع على التعليم في جميع أنحاء العالم؛ حتى أن الدول الأكثر فقرًا تنفق المزيد من الأموال، ومع ذلك، إذا نظرت إلى التعليم الابتدائي في الدول منخفضة الدخل، فإن الإنفاق أقل بخمس مرات عن معدلات الإنفاق في الدول ذات الدخل المتوسط.
- قضية "الأقليات العرقية واللغوية"؛ من القضايا التي تبين مدى التناقض في تكافؤ فرص التعليم.
- قضية "تكافؤ التعلم وتضييق الفجوة بين من يملكون ومن لا يملكون"؛ حيث تبين أنها لم تكن محورية في عمليات التخطيط التربوي في العديد من الدول منخفضة الدخل.

١٥- المناقشة الخامسة عشر: "إصلاح الثانوية الفرنسية ودبلومتها الرائدة"[٢٩]:

"Reforming the French Secondary School and its Flagship Diploma":

"إذا كانت البكالوريا[*] هي السبيل للوصول إلى نظام التعليم العالي في الدولة، فهي بعيدة كل البعد عن كونها نقطة انطلاق لنجاح الطلاب، ويجب ألا تخفي نسبة النجاح في البكالوريا العامة والتكنولوجية التي تقارب حوالي (٩٠٪)، كما أن (٦١٪) من الطلاب الطلاب لا يصلون إلى نهاية الدراسة التي تم البدء فيها".

واستجابة لهذا الوضع، أطلقت وزارة التربية الوطنية والشباب الفرنسية مشروعًا كبيرًا في عام ٢٠١٧م؛ لإصلاح التعليم الثانوي والبكالوريا، بهدف تحديث هذه الدبلومة الرئيسية لنظام التعليم الفرنسي.

وكان أحد أهداف الإصلاح هو تبسيط الاختبارات الذي أصبحت معقدة للغاية، مع منح الطلاب مزيدًا من الدعم للتخطيط لمستقبلهم الأكاديمي، من أجل جعله نقطة انطلاق حقيقية للتعليم العالي.

وفي هذ السياق، استضاف المعهد بمقره بباريس في الرابع عشر من مايو عام ٢٠١٩م "Pierre Mathiot" أستاذ العلوم السياسية ومدير "معهد ليل للدراسات السياسية" "Institut d'études politiques de Lille"، والذي كُلف من قبل الوزارة بتولي ملف إصلاح نظام المدارس الثانوية الفرنسية والبكالوريا.

ودارت تلك المناقشة حول:

-**ما الأهداف الأساسية للإصلاح؟** والتي تحددت في تبسيط تنظيم البكالوريا، وجعلها أكثر ملاءمة كشهادة للكفاءات المكتسبة من التعليم الثانوي، وضمان ملاءمتها للتعليم العالي. وبشكل أكثر تحديدًا، فإنه يدعو إلى تطوير التدريس والتعلم المتمركزين حول الطالب من خلال: تنويع المناهج والتقييم؛ لتمكين تطوير

(*) -البكالوريا "baccalauréat": هي مؤهل أكاديمي وطني فرنسي يمكن للطلاب الحصول عليه عند الانتهاء من تعليمهم الثانوي من خلال تلبية متطلبات معينة. (موسوعة ويكيبيديا)
At, https://en.wikipedia.org/wiki/Baccalaur%C3%A9at

مجموعة واسعة من المهارات، ومنح الطلاب المزيد من الخيارات التعليمية وتمكينهم من التعلم متعدد التخصصات. وتزويدهم بالدعم والتوجيه؛ لتسهيل انتقالهم إلى التعليم العالي.

-**كيفية استقبال عملية الإصلاح من قبل مجتمع التعليم؟** على الرغم من أهدافه الواعدة، واجهت عملية تنفيذ الإصلاح تحديات؛ بسبب تبعيات المسار والتقاليد الراسخة في نظام التعليم الفرنسي؛ حيث لم يكن بناء توافق الآراء وإقناع أصحاب المصلحة الرئيسيين بفوائد عملية الإصلاح. إن تعقيد قطاع التعليم في فرنسا، وتعدد أصحاب المصلحة المشاركين في إدارته، والطرق الروتينية لإدارة وتقديم التعليم يجعل عملية التنفيذ صعبة. لهذا السبب، يجب أن يأخذ أي تغيير يتم إدخاله في الاعتبار السياق الذي يعمل فيه نظام التعليم والقدرات الواقعية للمدرسين ومديري المدارس؛ لإضفاء الطابع المؤسسي على الإصلاح.

-**ما انعكاسات الإصلاح على نظام التعليم الأوسع؟** مثل هذا الإصلاح الواسع النطاق له آثار على نظام التعليم بشكل عام؛ فالتحولات الرأسية والأفقية المتماسكة مطلوبة في جميع أنحاء نظام التعليم بأكمله، بما في ذلك التعليم العام والتقني والمهني، كما أن هناك أيضًا حاجة إلى بناء متماسك قوي في المناهج الدراسية والتقييم بين مستويات التعليم المختلفة وداخلها. وأخيرًا، يجب استكمال مسارات التعلم جيدة الوضوح بأنظمة التوجيه والإرشاد القوية؛ لدعم الطلاب في مراحل مختلفة من دراستهم.

١٦- المناقشة السادسة عشر: "كيف نأخذ الحق في التعليم على محمل الجد "[٣٠]:

"How to Take the Right to Education Seriously":

يُعدُّ الحق في التعليم من أولويات العديد من الدول والمؤسسات الدولية، ولكن ماذا يعني هذا في الممارسة الفعلية؟ وكيف يتم تطبيقه في عالم يتغير باستمرار؛ إذ تتزايد بسرعة حالات الطوارئ المتعلقة بالمناخ والهجرة، وحيث تسهم الجهات الفاعلة كالمنظمات الدولية والمؤسسات التعليمية الخاصة بدور أكثر وضوحًا؟

لذا، ففي الثاني عشر من فبراير عام ٢٠١٩م، دارت المناقشة السادسة عشر للمعهد حول: "الحق في التعليم: فريضة رئيسة"، وتم التطرق خلالها لما يطلق عليه "مبادئ أبيدجان" "the Abidjan Principles"، وهي أداة بارزة – على حد تعبير مقدم اللقاء – على طريق تحويل الحق في التعليم إلى ممارسة واقعية، وقدرتها على معالجة بعض الأسئلة الحاسمة السابق طرحها.

وتم تقديم العرض من قبل خبيرين دعموا عملية صياغة تلك المبادئ، ويعملان على متابعتها وتنفيذها، وهما: "Sylvain Aubry" عضو المبادرة العالمية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، و"Delphine Dors" عضو مبادرة الحق في التعليم، من خلال التركيز على الحق في التعليم، وكيف يمكن لواضعي السياسات ومخططي التعليم استخدام "مبادئ أبيدجان".

وتم الإشارة لنشأة تلك المباديء؛ حيث إن "مبادئ أبيدجان للحق في التعليم" "ABIDJAN PRINCIPLES on the Right to Education" تم اعتمادها في الثاني والثالث عشر من فبراير ٢٠١٩م، وتتعلق بالتزامات الدول ضمن مجال حقوق الإنسان؛ لتوفير التعليم العام، وتنظيم مشاركة القطاع الخاص في التعليم في "كوت ديفوار"، بعد مشاورات تشاركية استمرت ثلاث سنوات.

وأشار المتحدثان إلي أنه يمكن اعتبار تلك المبادئ نقطة مرجعية للحكومات والمعلمين ومقدمي التعليم عند مناقشة الأدوار والواجبات الخاصة بالدول والجهات الفاعلة الخاصة في التعليم. فهي تجمع الالتزامات القانونية التي تقع على عاتق الدول فيما يتعلق بتوفير التعليم، ولا سيما دور الجهات الفاعلة الخاصة في توفير التعليم، والقيود الواجب أن تلتزم بها هذه الجهات.

وعرضا أيضًا جهودهما لصياغة تلك المبادئ وإقرارها، حيث تم تطوير "مبادئ أبيدجان" من خلال عملية استشارية مفتوحة وشفافة وواسعة النطاق تضمنت مجموعة متنوعة من وجهات النظر وعكست حقائق سياقية متعددة.

وعقدت من عام ٢٠١٦م إلى عام ٢٠١٨م سلسلة من المشاورات الإقليمية والوطنية في جميع أنحاء العالم، واختتمت بمؤتمر التبني في فبراير ٢٠١٩م في "أبيدجان"،

بـ"كوت ديفوار" من قبل مجموعة من الخبراء ممثلون لمنظمة العفو الدولية، وقام كل من مركز قانون التعليم المتكافئ، والمبادرة العالمية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومبادرة الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، ومبادرة الحق في التعليم بتيسير عملية التشاور.

وطور خبراء في القانون وحقوق الإنسان والتعليم (١٠) أوراق تم الاسترشاد بها في تطوير مبادئ أبيدجان في كتاب بعنوان "تحقيق مبادئ أبيدجان بشأن الحق في التعليم: حقوق الإنسان والتعليم العام ودور الفاعلين الخاصين في التعليم" "Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education". ويمزج هذا الكتاب بين أحدث الأوراق البحثية القانونية والاجتماعية، ويوفر تحليلاً متعدد التخصصات حول بعض القضايا الأكثر أهمية في مناقشات التعليم المعاصرة، من الشراكات بين القطاعين العام والخاص إلى الحق في التعليم العام.

وترتبط "مبادئ أبيدجان" بقضايا حقوق الإنسان من خلال إلزام الدول بتوفير التعليم العام والتنظيم، وتتكون تلك المباديء من (٩٧) مبدأ توجيهي تندرج تحت (١٠) مبادئ شاملة. ويجب قراءة المبادئ العشرة باستمرار مع المبادئ التوجيهية، وتم اعتمادها ككل مع مبادئ أبيدجان الكاملة، وتنص المبادئ العشرة الشاملة على ما يلي:

- **المبدأ الشامل (١):** تحترم الدول وتحمي وتُعمل الحق في تثقيف كل فرد يخضع لولايتها وفقاً للحق في المساواة وعدم التمييز.
- **المبدأ الشامل (٢):** توفر الدول تعليمًا عامًا ومجانيًا على أعلى مستوى ممكن من الجودة لكل فرد في نطاق سلطتها القضائية بأكبر قدر ممكن من الفعالية والسرعة، واستثمار أقصى حد ممكن من مواردها المتاحة.
- **المبدأ الشامل (٣):** تحترم الدول حرية الوالدين أو الأوصياء القانونيين في اختيار تعليم لأطفالهم في غير التعليم العام ومؤسساته التعليمية، وحرية الأفراد والهيئات في إنشاء وتوجيه تعليم خاص ومؤسساته، على أن تخضع دائمًا لشرط التوافق مع

المعايير التي وضعتها الدولة وفقاً لالتزاماتها بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان.

- **المبدأ الشامل (٤)**: تتخذ الدول جميع التدابير الفعالة، بما في ذلك بشكل جزئي اعتماد وتنفيذ تدابير تنظيمية فعالة، لضمان توفير التعليم وخاصة في المؤسسات التي تشارك من خلالها الجهات الفاعلة الخاصة في العملية التعليمية.
- **المبدأ الشامل (٥)**: تعطي الدول الأولوية للتمويل وتوفير التعليم العام المجاني والجيد، ويجوز لها فقط تمويل المؤسسات التعليمية الخاصة المؤهلة، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، بما في ذلك التخفيضات الضريبية، وتوفير امتيازات الأراضي، والمساعدة والتعاون الدوليين، أو غير ذلك من أشكال الدعم غير المباشر، إذا كانت تمتثل لقانون ومعايير حقوق الإنسان المعمول بها، وتتقيد بصرامة بجميع المتطلبات المادية والإجرائية والتشغيلية.
- **المبدأ الشامل (٦)**: تعزز الدول المساعدة والتعاون الدوليان، عند تقديمهما، بناء أنظمة تعليمية عامة مجانية وذات جودة عالية، والامتناع عن دعم المؤسسات التعليمية الخاصة، بشكل مباشر أو غير مباشر، بطريقة تتعارض مع حقوق الإنسان.
- **المبدأ الشامل (٧)**: تضع الدول آليات مناسبة لضمان مسؤوليتها والتزاماتها باحترام وحماية وإعمال الحق في التعليم، بما في ذلك التزاماتها في سياق مشاركة الجهات الفاعلة الخاصة في التعليم.
- **المبدأ الشامل (٨)**: تراقب الدول بانتظام امتثال المؤسسات العامة والخاصة بمدى تحقيق مبدأ "الحق في التعليم"، وضمان امتثال جميع السياسات والممارسات العامة المتعلقة بهذا الحق لمبادئ حقوق الإنسان.
- **المبدأ الشامل (٩)**: تضمن الدول الوصول إلى إجراءات فعالة للتصدي لانتهاكات الحق في التعليم وأي انتهاكات لحقوق الإنسان من قبل جهة خاصة تشارك في التعليم.
- **المبدأ الشامل (١٠)**: تضمن الدول التنفيذ الفعال لهذه المبادئ التوجيهية بجميع الوسائل المناسبة، بما في ذلك – عند الضرورة – اعتماد وإنفاذ الإجراءات القانونية.

وتعلقت المبادئ الـ (٩٧) التوجيهية بقضايا: الالتزامات التي يفرضها الحق في التعليم، واحترام وحماية وإعمال الحق في التعليم في سياق المشاركة الخاصة، والتمويل، والمساءلة والمراقبة والتعويضات، وتنفيذ ومتابعة المبادئ التوجيهية.

وفي الختام أشارا المتحدثان إلى أن ما سبق بمثابة ملخص لما في مبادئ أبيدجان؛ لذا فإن الخطوات التالية الآن هي تنفيذ تلك المبادئ، فقد تم تطويرها لتكون عملية للغاية، ولديها القدرة على إحداث تغيير ملموس على الأرض، ومن ثم تم تحديد العديد من الجهات الفاعلة القادرة على تنفيذها، والمتمثلة في: الدول، والمنظمات الدولية، وأي مواقع بحثية على الإنترنت قد تكون جزءًا من الأوساط الأكاديمية قد تساعد الباحثين في إجراء بحوث لتطوير مؤشرات محددة للوقوف على أداء النظم التعليمية في ضوء تلك المبادئ.

١٧- المناقشة السابعة عشر: "تقييمات التعلم الدولية واسعة النطاق: الفوائد والمخاطر "[٣١]:

"International Large-Scale Learning Assessments: Benefits and Risks":

يشارك عدد متزايد من الدول في "التقييمات الدولية واسعة النطاق" "International Large-Scale Learning Assessments" (ILSAs). ما الأسباب السياسية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والثقافية التي تحفزهم على ذلك؟ وما دور المنظمات الدولية المشاركة في تنمية تلك التقييمات؟ هذه الأسئلة كانت محور حلقة المناقشات الاستراتيجية السابعة عشر للمعهد، والرابعة لعام ٢٠١٩م، والتي أُجريت في الثاني من ديسمبر عام ٢٠١٩م بمقر المعهد بباريس.

وتحدث عن هذه المقاييس "Camilla Addey" زميل مركز أبحاث "ماري كوري" "Marie Curie" للعولمة والتعليم والسياسات الاجتماعية بجامعة برشلونة المستقلة، إسبانيا.

وأكدت "Camilla" بأن حديثها سيدور حول الأسباب المنطقية للمشاركة في التقييمات الدولية واسعة النطاق، فاليوم، يمكن لأي شخص لديه اهتمام عابر على الأقل بمجال التعليم أن يقدم رأيًا حول قضية أي الدول لديها أفضل نظام تعليمي في

العالم. ولم يكن هذا هو الحال قبل عشرين عامًا، وكان من غير المرجح أن يُطرح السؤال نفسه في المناقشات العامة حول التعليم.

وظهرت المقارنة المعيارية التنافسية لأنظمة التعليم في مختلف الدول مع نمو التقييمات الدولية واسعة النطاق (ILSAs) منذ منتصف تسعينيات القرن العشرين. ويمكن القول: أن برنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لتقييم الطلاب الدوليين (PISA) هو أشهر التقييمات الدولية واسعة النطاق ILSA اليوم، لكن "الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي" (IEA) "International Association for the Evaluation of Educational Achievement" تجري أيضًا تقييمات دولية راسخة ومؤثرة. كما شاركت منظمات دولية أخرى في المراحل المختلفة من (ILSAs) من التطوير إلى النشر. ولم يكن نمو التقييمات الدولية واسعة النطاق ناتجًا فقط عن التحولات والتغييرات التي أحدثها المنظمات القائمة على تلك التقييمات، ولكن نتج أيضًا عن الدعم التقني والمالي الذي قدمته المنظمات الأخرى وشركاء التنمية لتلك التقييمات.

ولخصت "Camilla" الأسباب المنطقية والعقلانية لمشاركة الدول في تلك التقييمات في محاور، فيما يلي:

- **تصميم التقيمات الدولية وإدارتها:**

توفر التقييمات الدولية واسعة النطاق تقديرات للإنجاز ومعلومات أساسية أخرى عن المشاركين، وغالبًا ما تستخدم مناهج متطورة لأخذ العينات وتصميم العناصر وتحليلها؛ فالميزة الرئيسية لجميع أنواع (ILSAs) هي توحيد الاختبارات والإجراءات عبر جميع مجموعات المشاركين لتمكين المقارنة.

وتركز هذه التقييمات التي طورت بشكل متكرر على قياس الرياضيات والعلوم ومحو الأمية القراءة. ويمكن أن تدار (ILSAs) من قبل الحكومات، أو من خلال الوزارات أو إدارات التعليم، والمكاتب الإحصائية الوطنية، ومؤسسات البحث التربوي أو الهيئات المماثلة الأخرى، ويتم تنفيذها في الوقت نفسه تقريبًا عبر الدول المشاركة،

وبالتعاون مع المنظمات الإقليمية أو الدولية، فضلاً عن المتعاقدين من القطاع الخاص الذين يديرون جوانب مختلفة من تصميم الاختبار وتنفيذه وتحليله.

وتطرقت أيضًا إلى: آليات المشاركة في هذه التقييمات، والتطورات الحادثة فيها، ونماذج جيدة للمحاسبية، والتحولات التي طرأت في ثقافة التقييمات.

- **لماذا تشارك الحكومات في التقييمات الدولية؟** وتم تقسيمها إلى:
- مبررات سياسية، ومنها: أن المشاركة في هذه التقييمات أصبحت آلية سياسية محلية قوية للحكومات؛ لكسب الدعم السياسي والتمييز بين الأجندة السياسية لحزب سياسي واحد فيما يتعلق بخصومه. فعلى سبيل المثال، قد تقوم الحكومات المنتخبة حديثًا بالتأكيد بشكل مختلف على المشاركة في هذه التقييمات للتمايز عن الحكومات السابقة.
- مبررات اقتصادية: حيث ارتبط نمو صناعة الاختبار العالمية التي ظهرت بتطور تلك التقييمات بزيادة الضغط من أجل المشاركة في تلك التقييمات؛ لأن المتعاقدين يمكنهم كسب المزيد من المال مع كل دولة جديدة تشارك، كما أن الحكومات تكتسب القدرة التقنية المطلوبة لتطوير وتنفيذ وتحليل التعليم على نطاق واسع.
- مبررات اجتماعية وثقافية: فالغرض الأساسي من المشاركة هو التوافق مع المعيار العقلاني لاستخدام البيانات لتحسين السياسة التعليمية وتحقيق الأهداف الاقتصادية، المرتبط بإحداث تحول في ثقافات التقييم التي تضمنت تصور التعليم كمجموعة من المهارات التي يمكن قياسها ومقارنتها وتصنيفها.
- **لماذا تختار الحكومات عدم المشاركة في تلك التقييمات؟ ويرجع ذلك إلى:**
- مبررات سياسية: قد تكون تلك المبررات أيديولوجية وسياسية؛ فالتقييمات قد تظهر الأداء التعليمي المنخفض في دولهم.

- مبررات اقتصادية: تتطلب المشاركة في تلك التقييمات موارد كثيرة، بما يتناقض مع واقع التعليم ومشكلاته، الذي يفرض الاهتمام بمشكلات تعليمية أخرى باعتبارها أكثر إلحاحًا.
- مبررات تقنية: يمكن أن يسهم الافتقار إلى القدرات والموارد التقنية في عدم المشاركة. كما قد يكون تنفيذ هذه التقييمات صعبًا في السياقات المتأثرة بالكوارث أو النزاعات؛ حيث تكون الدولة هشة ولا يمكن للمسؤولين الحكوميين الوصول بسهولة إلى جميع أنحاء الدولة.
- مبررات اجتماعية وثقافية: حيث نشأت هذه التقييمات وانتشرت عبر سياقات أحادية اللغة في الغالب، والعديد من المشاركين الجدد المحتملين، الذين لم ينضموا إليها حتى الآن، هم في الغالب يعيشون في سياقات اقتصادية واجتماعية ذات دخل متوسط ومنخفض، والتي قد تصنف على أنها أكثر تعقيدًا من حيث الناحية اللغوية.

خامسًا- سلسلة مناقشات عام ٢٠٢٠م:

حملت المناظرات الاستراتيجية لعام ٢٠٢٠م شعار: "المدارس: أماكن آمنة خالية من العنف والتسلط؟"، و دارت حول ذلك السؤال مناقشات عام ٢٠٢٠م، والمتمثلة في:

١٨- المناقشة الثامنة عشر: "المدارس أماكن آمنة: كيف نمنع العنف المدرسي والتنمر؟"[٣٢]:

"Making Schools a Safe Place - How to Prevent School Violence and Bullying?":

تشير الإحصاءات الدولية إلى أن واحدًا من كل ثلاثة طلاب يتعرض للتنمر بانتظام من قبل أقرانه في المدرسة، فالعنف المدرسي ظاهرة معقدة ومتعددة الأوجه؛ إذ يشمل العنف الجسدي والنفسي والجنسي بين الأقران، بما في ذلك التنمر والتسلط عبر الإنترنت، وكذلك العنف الذي يرتكبه المعلمون، ويؤدي العنف والتسلط في المدرسة إلى عواقب وخيمة؛ حيث يؤثر بشدة على تعلم الطلاب، ويسهم في التغيب والتسرب والاكتئاب والانتحار.

وتهدف المناقشة الاستراتيجية الأولى لعام ٢٠٢٠م والثامنة عشر للمعهد في سلسلته، والتي أقيمت بمقره في الثالث من مارس عام ٢٠٢٠م، إلى تقييم ما هو معروف من الاتجاهات الدولية والوطنية والأسباب الحالية لظاهرة العنف في المدارس. وركزت على كيفية منع العنف المدرسي والمسؤوليات الخاصة بالقادة السياسيين والفاعلين التربويين (وزارات التربية والتعليم، والمفتشين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور، والمدرسين)، وكذلك منظمات المجتمع المدني.

وكان المتحدثون كما يلي:

- "Imanne Agha": مدير مشروع "العنف والوقاية في المدرسة" "Violence et prévention à l'école"، وزارة التعليم الفرنسية.
- "Christophe Cornu": رئيس فريق قسم الصحة والتعليم، اليونسكو.
- "Sebastien Tavergne": مدير مدرسة "لو كوربوزييه الثانوية بباريس" "ycée Le Corbusier - Académie de Versailles"، أكاديمية فرساي، فرنسا.

وتم بدء الحديث بالتأكيد على ضرورة أن يحتوي النظام التعليمي الفرنسي على كافة أطيافه، وألا يعاني أي من التلاميذ والطلاب من أي صورة من العنصرية أو التميز أو التنمر.

ودار الحديث حول "التنمر في المدارس عبر الإنترنت"، من خلال النقاط التالية:

- **مفهوم "التنمر في المدارس عبر الإنترنت":**

تم التأكيد أن التنمر والعنف المدرسي هما أساس للكثير من المشكلات النفسية والتعليمية، وتم تعريف التنمر على أنه: "سلوك عدواني غير مرغوب فيه يتكرر بمرور الوقت، وينطوي على عدم توازن في القوة بين طرفين"؛ ويمكن أن يتضمن هذا النوع من العدوان نية ضمنية أو صريحة على الرغم من أن النية قد لا تؤدي دائمًا إلى إيذاء الشخص المستهدف. وتم الإشارة إلى أن "التنمر والتسلط عبر الإنترنت" يحدثان

داخل شبكة معينة من العلاقات بين المدرسة والمجتمع، ويتم تمكينهما أو تثبيطهما بواسطة السياق الاجتماعي والمؤسسي للمدارس ونظام التعليم.

وغالبًا ما يحدثان نتيجة غياب الاستجابات السلوكية الفعالة أو الإيجابية، والاهتمام بالأهداف المشتركة من قبل الأقران و/ أو البالغين، ويسببان ضررًا عاطفيًا و/أو اجتماعيًا و/أو جسديًا.

ولا يرتبط التكرار فقط بعدد المرات التي تحدث فيها حوادث التنمر والتسلط عبر الإنترنت، ولكنه يتعلق الأمر بإحداث ضرر على الشخص المستهدف، كما أن ليس كل مرتكبي التنمر يتصرفون عمدًا؛ فقد يقوم الطلاب المتورطون في التنمر بذلك كنتيجة لديناميكيات جماعة الرفاق المنتمون إليها، وليس لأنهم يريدون إيذاء الطالب المستهدف.

- **كيفية الاستجابة بفعالية للتنمر والتسلط عبر الإنترنت:**

وذلك من خلال نهج التعليم الشامل؛ حيث تم عرض لما يطلق عليه "مدخل التعليم الشامل" "Whole-Education Approach"، والذي يهدف لمنع التنمر الالكتروني والتصدي له، كما يضمن مبادرات للمدرسة المحلية، ويؤكد أهمية ترابط المدرسة مع المجتمع الأوسع بما في ذلك التعليم والأنظمة التكنولوجية والمجتمعية والقيم، بما يؤثر على انتشار التنمر والتسلط عبر الإنترنت الذي يحدث في المدرسة.

وتكون هذا المدخل من (٩) مكونات، هي:

- قيادة سياسية قوية وإطار عمل قانوني وسياسي قوي للتصدي للتنمر والعنف المدرسي والعنف ضد الأطفال من مختلف الأجناس.
- تدريب ودعم المعلمين للتعامل مع التنمر وإدارة الفصول الدراسية التي تتمحور حول الطالب وتهتم به.
- المناهج الدراسية والتعلم والتدريس؛ لتعزيز مناخ مدرسي يعتني بالإطفال (أي مكافحة التنمر).
- بيئة مدرسية وجسدية آمنة.

- آليات إبلاغ الطلاب المتأثرين بالتنمر، جنبًا إلى جنب مع خدمات الدعم والإحالة.
- اشتراك جميع أصحاب المصلحة في المجتمع المدرسي، بما في ذلك أولياء الأمور.
- التعاون والشراكات بين قطاع التعليم ومجموعة واسعة من الشركاء (القطاعات الحكومية الأخرى، والمنظمات غير الحكومية، والأوساط الأكاديمية، والمنصات الرقمية).
- دلائل ومؤشرات تسهم في مراقبة التنمر في المدرسة وتقييم الردود.

١٩- المناقشة التاسعة عشر: "التخطيط للتعليم أثناء جائحة كوفيد – ١٩: هل التخطيط للطوارئ هو السبيل إلى الأمام؟"[٣٣]:

"Planning Education During COVID-19: Is Contingency Planning the Way Forward?":

مع تعطل التعليم بشدة بسبب جائحة كوفيد – ١٩، كان التخطيط التعليمي ضروريًا للتكيف بسرعة. ومع إغلاق المدارس في جميع أنحاء العالم، أعدت الحكومات خطط طوارئ للتعامل مع العواقب الفورية وقصيرة المدى. وبينما يتم إعادة فتح بعض المدارس، فإنها تستمر في العمل في ظل ظروف غير مسبوقة.

من كينيا، والأردن، إلى ميانمار، دعم معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي وزارات التعليم في مجموعة واسعة من الدول للحفاظ على استمرارية التعليم خلال جائحة كوفيد – ١٩؛ لذا، هدفت المناقشة الاستراتيجية الثانية لعام ٢٠٢٠م، والتاسعة عشر في تلك السلسلة إلى إلقاء نظرة على جهود المعهد لمواجهة تلك الأزمة، وتحليل ما نجح منها بشكل جيد، والتوصل إلى الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها لمستقبل التخطيط التعليمي خلال هذا الوباء الذي طال أمده.

وانضم لتلك المناقشة التي أُجريت افتراضيًا "Online" في الثالث عشر من أكتوبر ٢٠٢٠م:

- "Yousef Abu Shaar": مدير التخطيط في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

- "Elyas Abdi": المدير العام لوزارة الدولة الكينية للتعليم المبكر والتعليم الأساسي.
- "U Ko Lay Win": المدير العام لوزارة التعليم في ميانمار.

وتمحورت المناقشة حول:

عرض للمجهودات المتنوعة في الدول الثلاث لمواجهة الجائحة، والاستجابة التي نفذتها كل دولة في ضوء إرشادات وجهود معهد التخطيط الدولي.

وبدأ اللقاء بالمتحدث الأول "Yousef Abu Shaar"، والذي أشار إلى الجهود الحكومية في مواجهة هذا الوباء، وتمثلت الاستجابة الأولى بالغلق الشامل لمؤسسات التعليم، ومع مرور الوقت تم استيعاب الموقف، واتجهت وزارة التعليم إلى التعليم عن بُعد، وتم تفعيل القنوات التليفزيونية التعليمية، وأكد على وجود بنية تحتية تكنولوجية أسهمت نوعًا ما في تقليل تأثيرات تلك الجائحة، وأشار إلى أنه نتيجة الجهود المضنية الحكومية استمرت قافلة التعليم في العمل خلال شهر واحد فقط من التوقف. واتجه إلى توضيح أن تخطيط التعليم في تلك المرحلة اتسم بالاضطراب؛ وذلك لفوضوية السياق المجتمعي المحيط بالتعليم.

وعبر عن ذلك قائلاً: "كنا لا نعرف ماذا سيحدث بعد يوم، وأسبوع، وشهر واحد، وهذا ما نحاول القيام به في خطة الاستجابة بهذه الفترة المتسمة بالضبابية، نعم استخدمنا كل بنيتنا التحتية، وكان هناك جانب ايجابي حقًا تمثل في الحصول على تعاون جيد مع القطاع الخاص هنا في الأردن خاصة مع التكنولوجيا المستخدمة، أو حسب تقديرهم كتكنولوجيا القطاع الخاص التي استخدمناها بالتعاون مع وزير الاتصالات في الأردن"، و"أستطيع أن أقول: إننا نُحاول بأقصى جهدنا للوصول لكل طالب حتى الآن، نحن لدينا خطط، ونحن نحاول تحمل الميزانية من أجل الوصول إلى جميع الأطفال بالتقنيات الجديدة في الواقع"، "نحن نعاني من الموجه الثانية الآن؛ لذا أغلقنا المدارس لمدة (١٤) يوم؛ لمعرفة ما إذا كان بإمكاننا التعامل معها نظرًا؛ لوجود حالات في مدارسنا من المعلمين والطلاب، ولدينا بروتوكول صحي جيد تم توزيعه على جميع المدارس، وحاليًا يحضر المعلمون المدارس الآن، ونحاول التعامل مع كل الأشياء".

وانتقل الحديث إلى "Elyas Abdi"، والذي أشار إلى أنه تم اكتشاف الوباء في كينيا في الثالث عشر من مارس عام ٢٠٢٠م، وبحلول الخامس عشر، أعلنا كوزارة إغلاق جميع المؤسسات، وفي ذلك الوقت كان وزير الصحة قد وضع بالفعل خطة لمحاربة هذا الوباء، وكل القطاعات، بما في ذلك قطاع التعليم، والذي كان مُطالبًا أيضًا بوضع خططه، وبالتالي قمنا بتدشين خطة وزارة الصحة، وتوصلنا إلى خطة محددة تستهدف قطاع التعليم، والتي أطلق عليها "التعليم الأساسي: خطة الاستجابة"، وكانت هذه الخطة في الأساس هي تعاون جميع الأطراف الرئيسيين في القطاع معًا، وذلك لوضع خطة مع استراتيجيات التدخلات، وبيان الأنشطة اللازمة لذلك، بالطبع كتعبئة الموارد ومراقبتها، وكانت خطة شاملة جدًا؛ ونتيجة لتلك الخطة كنا قادرون على الارتباط بشركاء مثل: "الشراكة العالمية من أجل التعليم"، وتمكنا من الحصول على بعض المنح، والتي وصلت إلى (١١) مليون دولار أمريكي.

نحن كدولة لدينا أكثر من (٣٠٠٠٠) مدرسة ابتدائية عامة وخاصة، بالإضافة إلى ما يقرب من عشرة آلاف مدرسة ثانوية، وجامعات كانت جميعها مغلقة، وكان أحد الجوانب الرئيسة التي كنا كدولة نسعى لتطويرها هي: "التعلم عن بعد"، فلدينا الراديو الخاص بنا، والبث الذي كان قديمًا جدًا حتى في الثمانينيات من القرن العشرين، واعتدنا أن نبث دروسًا عبر الراديو، وبالطبع لدينا اختراع حديث هو القناة التلفزيونية.

كما قمنا ببث دروس مباشرة للطلاب، وما إلى ذلك، ثم أجرينا تطورات حديثًا في معهدنا لتطوير المناهج؛ حيث توصلنا إلى تحميل موارد مواد تعليمية في سحابة التعليم الخاصة بنا، وذهبنا أيضًا إلى تدريب معلمينا، وقمنا بتدريب عدد لا بأس به من المعلمين على استخدام التكنولوجيا وخاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفي تقديم الدروس على تطبيقات مثل: "مايكروسوفت زووم"، وكيفية إجراء ندوات عبر الإنترنت وما إلى ذلك، وقد توصلنا إلى إرشادات للمعلمين وما إلى

ذلك لضمان استمرار التعلم على الأقل. وقمنا بعمل دليل شامل حول الوباء وكيفية التعامل معه، وإنشأنا أماكن للحجر الصحي،... وهكذا.

وبالتالي نحن في الوقت الحالي في موقف نلاحظ فيه، ونرى ما إذا كان الوضع يسمح بإعادة فتح المزيد من الفصول، وهذا ما نعتزم القيام به في الفترة القادمة.

وانتقل الحديث إلى "U Ko Lay Win"، والتي أشارت إلى أنه في الثلاثين من مارس عام ٢٠٢٠م، تم تشكيل "فريق الوقاية"، وتم إعادة فتح المدرسة ومركز التعليم من قبل وزارة التربية والتعليم، واستجابة لخطة "الهوية والتعافي من أجل التعليم" تم إنشاء مركز التعليم لضمان استمرارية الجودة والتعليم المتكافئ، ووضعت استراتيجية لضمان استمرارية التعليم لجميع أبنائنا، وإجراء التخطيط السليم لإعادة فتح المؤسسة التعليمية، وللإسهام في بيئة تعليمية أكثر أمانًا ومرونة، ومع تباطؤ عدد الحالات الجديدة، وضعف معدلات تفشي الوباء، بدأنا مرحلة إعادة فتح المدارس التعليمية المزدحمة.

وتم إعادة فتح المدراس الثانوية أولاً، ثم المستوى التعليمي الذي يسبقه، ثم المرحلة الابتدائية بعد ذلك، وساعدنا في ذلك فرق متخصصة من قبل وزارة الصحة، ومجموعات عمل فنية تابعة لوزارة التعليم، واتجهت المتحدثة لبيان مراحل الفتح بتحديد عدد المدارس التي استهدفت في كل مرحلة.

واختتم اللقاء بتقدير القائمين على اللقاء من المعهد لجهود المتحدثين بتزويد الحاضرين بآخر الجهود والمستجدات الخاصة بمواجهة هذا الوباء؛ حيث تبين أن خطط هذه الدول الثلاث تتضمن مراحل متباينة بشكل كبير.

٢٠- المناقشة العشرون: "المرونة في التعليم العالي: ما الدروس التي يمكن استخلاصها من جائحة كوفيد – ١٩؟"[٣٤]:

"Resilience in Higher Education - what lessons can we draw from COVID-19?":

عطلت جائحة كوفيد – ١٩ التعليم العالي في جميع أنحاء العالم؛ بما يتعين على كل من السلطات الوطنية وصناع القرار في مؤسسات التعليم العالي أن يتكيفوا بسرعة كبيرة مع هذه الأزمة، من خلال تهيئة بيئة جديدة تمامًا. فإلى أي مدى هناك استعداد للتعامل مع مثل هذا الوضع غير المسبوق؟ وما العوامل التي سمحت لبعض الأنظمة والمؤسسات بالتكيف بسرعة أكبر وأكثر فعالية من غيرها من حيث الوقاية والتأهب والاستجابات؟ وبعبارة أخرى، ما العوامل التي تعزز المرونة في التعليم العالي؟ وما الذي يجب أن نأخذه في الاعتبار لمستقبل التخطيط للتعليم العالي؟

لذا، أقام المعهد مناقشة العشرين في تلك السلسلة، والثانية لعام ٢٠٢٠م، تحت عنوان "المرونة في التعليم العالي"، وذلك في السادس والعشرين من نوفمبر عام ٢٠٢٠م، والتي أُجريت افتراضيًا "Online"، وهدفت إلى مناقشة العوامل التي تعزز المرونة في التعليم العالي، وما الذي يجب أن نأخذه في الاعتبار لمستقبل التخطيط للتعليم العالي؟ وانضم لتلك المناقشة:

- "Francisco Marmolejo": مستشار التعليم، مؤسسة قطر.
- "Hilligje van't Land": الأمين العام للرابطة الدولية للجامعات[*]، بمقر اليونسكو بباريس .

---

[*] -الرابطة الدولية للجامعات "International Association of Universitie": هي مؤسسة أنشأت في التاسع من ديسمبر عام ١٩٩٥م، تعمل في مجال الدراسات العليا، وتتألف من ستمائةٍ وخمسين منظمة ومؤسسة تعليمية عليا، في حوالي (١٣٠) دولة، وهي شريك رسمي في اليونيسكو، ويقع مقر الاتحاد في باريس بمقر اليونيسكو.

- International Association of Universitie; About IAU.
At, https://www.iau-aiu.net/

-"N.V. Varghese": نائب رئيس المعهد الوطني للتخطيط والإدارة التربوية، الهند.

وتم طرح مجموعة من الأسئلة على المتحدثين الثلاثة، وبيانها كالتالي:

هل تم التفكير كخبراء دوليين في التعليم العالي في حدوث أزمة مثل الوباء العالمي الحالي؟ وكان إجابة ملخصها: أن الأزمة حلت بشكل سريع وبصورة فجائية، على الرغم من مرور العالم بالعديد من الأزمات طويلة المدى، ولكن كل ما يهم الآن هو "إنقاذ التعليم"، وتخطي هذه الأزمة بأسرع وقت.

ما الذي نعرفه بالفعل عن الاستجابة الفورية للأزمة الآن؛ مما يعكس مدى المرونة في التعليم العالي؟ وأجابت "Hilligje" عن السؤال، موضحة أن الرابطة الدولية للجامعات كانت سريعة جدًا في الاستجابة؛ حيث عندما انتقلنا إلى الإغلاق في جميع أنحاء العالم في مارس ٢٠٢٠م، بالفعل أطلق الاتحاد مسحًا دوليًا لتحديد الاستجابة اللازمة في الوقت الحالي، ولكن تم رفضه؛ مما أحدث حالة من عدم الرضا لدى بعض الجهات المعنية، فكيف يمكن ملء الاستبانات عندما نكون في ظل جائحة، لدينا أشياء أخرى للقيام بها، وليس هذا هو الوقت المناسب للمطالبة بالرد على استبانة على هذا النحو، ومنذ ذلك الحين قمنا بتطوير العديد من الإجراءات الأخرى؛ بُغية الاستجابة للمستقبل.

وتم الإشارة إلى وجود العديد من المؤسسات الجامعية في العديد من دول العالم والتي لديها خطط طوارئ لمواجهة تلك الجائحة، كما أن إدارة الأزمات أصبحت الآن على رأس جدول أعمال قادة مؤسسات التعليم العالي؛ ولذا ربما كانت هذه الخطط تهتم بالبحث في قضايا مجتمعية مختلفة، وتم استخدامها لتقديم فرصة للمؤسسة للاستجابة بالطريقة الأكثر ملاءمة للتحديات العديدة التي كانت تواجهها المؤسسات.

وأتاحت تلك الجائحة أيضًا المجال لمناقشات داخلية كثيرة ومتنوعة، مثل: ماذا نفعل بهذه الخطة؟ وكيف يمكن تحديثها؟ وهل يمكن أن نتعلم من هذه الأزمة؟ وكيف يمكن أن نتحدث عنها بالتفصيل؟ وكيف يمكن الاستعداد للوباء القادم؟؛ لأن

العديد من الوزارات والأشخاص الحكوميين يشيرون أيضًا إلى أن الجائحة الحالية للأسف لن تكون الأخيرة.

وأشار "N.V. Varghese" إلى أن استجابة الهند لم تقتصر على التعليم العالي، ولكن أيضًا امتدت إلى التعليم المدرسي، فالمدارس تم إغلاقها، وكان هناك هجرة كثيفة أو عودة العمال المهاجرين داخليًا إلى قراهم ومدنهم الأصلية، وكان لذلك أثرًا على إغلاق المدارس، وبالتالي فقد الطلاب تعليمهم، ولكن الأهم من ذلك هو أن العديد من الناس في المناطق الفقيرة والأطفال كانوا يعيشون على أساس وجبات منتصف النهار التي اعتادوا الحصول عليها من المدارس، وأعتقد أن هذا كان وضعًا كارثيًا بالنسبة لهم؛ ليس فقط بسبب انخفاض دخلهم، ولكن أيضًا بسبب انقطاع وجبات الطعام المقدمة داخل المدارس، وعندما انتقل العمال المهاجرون من منطقة إلى أخرى اعتادوا الحصول على ما يُطلق عليه "نظام توزيع الطعام العام المجاني" الذي تعرفه "دلهي" حتى الآن، وتواصل الحكومة عمليات التوزيع المجانية وما إلى ذلك، بالإضافة إلى صعوبة التنقل بين ولايات الهند، وصعوبة إجراء الاختبارات، أو الحصول على تصريح دخول الامتحان في حالة الهجرة الداخلية.

وبالنسبة لقضايا التمويل والأوضاع المالية فقد أوضح "Varghese"؛ تأثير الوباء على الجامعات بشكل رئيس، فدولة مثل "أستراليا" مثلاً: انخفضت عائدات جامعات عدة بما يعادل حوالي (٢,٥) مليون دولار؛ لذا اعتمدوا على الطلاب الدوليين، كما لم تعوض الحكومة ذلك النقص بأي شكل من الأشكال، وفي بعض الدول النامية حدث هذا أيضًا؛ بسبب الاعتماد على المساعدات، وكان هذا أكثر في إفريقيا وبعض الدول في جنوب شرق آسيا وجنوب آسيا؛ حيث انخفضت المساعدة بشكل كبير، وتسبب ذلك في كثير من المشكلات. كما أشار إلى أن "المعهد الوطني للتخطيط التربوي والإدارة" "National Institute of Educational Planning and Administration"، الذي ينتمي إليه، يُعدُّ من المؤسسات القليلة التي استئنفت أنشطتها التعليمية والامتحانية دون توقف.

وفي النهاية، أضاف "Francisco Marmolejo" أنه تم الاتفاق على وضع العالم بأسره عامة والتعليم ومؤسساته خاصة؛ حيث إن الجميع عانى من "الشلل الفجائي"، كما عانى التعليم من سلبيات وآثار واضحة، ومن الغريب حالة الضبابية التي عانى منها الجميع، فلا أحد يعرف: ما الواقع؟ وما الخطوة القادمة؟ وما النتائج المتوقعة؟ كما أظهرت هذه الجائحة أن "خطط الطوارئ" المعدة بالفعل ما هي إلا "قطعة زخرفية".

سادسًا- سلسلة مناقشات عام ٢٠٢١م:

تعلقت مناقشات عام ٢٠٢١م بأوضاع التعليم في ظل جائحة كوفيد – ١٩، والمتمثلة في:

٢١- المناقشة الحادية والعشرين: "معلمون في المواجهة: دروس من كوفيد – ١٩"[٣٥]:

"Teachers on the frontline: lessons from COVID-19":

مع استمرار العالم في صراعه مع جائحة كوفيد – ١٩، يظل المعلمون في الخطوط الأمامية للاستجابة لأكبر اضطراب في التعليم تاريخيًا؛ فمنذ بداية الوباء، حشد المعلمون طلابهم للسماح باستمرار التعلم. ومع ذلك، لا يزال يُعرف القليل عن الكيفية التي أثر بها الوباء على القوى العاملة في مجال التعليم، وما الآثار المترتبة على ذلك على المدى الطويل؟ وهل سيؤدي الوباء إلى تفاقم التحديات الموجودة مسبقًا التي تواجه مهنة التدريس؟ وما الذي يجب تغييره حتى يتم إعداد ودعم القوى العاملة التعليمية بشكل أفضل أثناء الأزمات؟

ولمناقشة ذلك أقام المعهد مناقشتة الحادية والعشرين في تلك السلسلة، والأولى لعام ٢٠٢١م، في السادس عشر من فبراير عام ٢٠٢١م، والتي أُجريت افتراضيًا "Online"، وانضم لتلك المناقشة:

- "David Edwards": الأمين العام للتعليم الدولي.
- "Quenita Walrond-Lewis": رئيس المركز الوطني لتنمية موارد التعليم، بغنيا.
- "Swarnali Das": رئيس معهد منطقة ديلشاد جاردن للتعليم والتدريب، بنيودلهي، بالهند.

-"Moti Ram Phuyal": نائب الرئيس الأول لاتحاد معلمي المدارس الحكومية، بنيبال.

وأشار مقدم اللقاء إلى أن استمرارية التعلم تعتمد على المعلمين، بالإضافة إلى إعطاء الأولوية لحماية المتعلمين، وتحقيق رفاهيتهم خلال الأزمة الحالية؛ هذه هي مسئولية الحكومات والشركاء الرئيسيين الآخرين، وعليه، فمن الواجب الرعاية المستمر لموظفي التعليم اليوم، ومن الأهمية بمكان أن نقوم بتقييم خبراتهم والتعلم من الأزمة، وكيف يمكن دعم العاملين في مجال التعليم بشكل أفضل في المستقبل في وقت كانت التوقعات بشأن المعلمين مرتفعة؟

كما تطلع في أن تساعد هذه المناقشة في فهم التحديات والفرص الناشئة عن هذه الأزمة والمتعلقة بالقوى العاملة التعليمية؛ بما يسهم بشكل أفضل في استيعاب الآثار طويلة المدى والدروس المستفادة لصانعي السياسات ومخططي التعليم.

كما تم التنويه إلى أنه حتى الوقت الحالي لم يتم التمكن بعد من تقييم التأثير الكامل للأزمة، حيث ستستمر تداعياتها بضع سنوات قبل أن تتوفر جميع نتائج الأبحاث، وبالتالي تقييم الحجم الكامل لتأثيرات هذا الوباء على القوى العاملة التعليمية، ولكن في الوقت الحالي تتوافر الكثير من المعلومات حول التأثير قصير المدى، حيث يتضح جليًا أن التعليم يعاني من ذروة إغلاق المدارس في جميع أنحاء العالم، بالإضافة إلى أنه لم يعد (٩٠٪) من المعلمين يذهبون إلى المدارس، وأن إغلاق المدارس أثَّر على موظفي التعليم بطرق مختلفة، وخاصة أولئك الذين استمروا في العمل، ووصف المعلمون التحديات الراهنة التي يعانون منها بما في ذلك الإرهاق العاطفي، كما فقد آخرون مصدر رزقهم من يوم إلى آخر، واضطروا إلى التأقلم في ضوء ظروف اقتصادية صعبة لأشهر عديدة قبل استعادة وظائفهم مرة أخرى.

وأشار "David Edwards" إلى أنه في بداية الوباء كان حوالي (٧١٪) من المتعلمين يدرسون عبر الإنترنت، ونصف المعلمين تقريبًا أبلغونا أنهم كانوا على اتصال منتظم مع أولياء الأمور، ولكن عددًا كبيرًا من المعلمين لا يعرفون حقيقة مكان إقامة العديد من طلابهم، لذا كان أحد الاهتمامات الرئيسة التي كنا نسمعها من "منظمات المعلمين" هو مدى التأثير الذي أحدثه الوباء من حيث "الإنصاف".

لقد تأثر "الإنصاف التعليمي" بشدة بالفعل في مجال التعليم وخاصة في المدارس الخاصة، حيث كانت في جميع المجالات هي الأسرع في الإغلاق، كما أن العديد من هؤلاء المعلمين لم يتلقوا أجورًا وخاصة التعليم العالي الخاص، والمعتمد على الطلاب الدوليين، وبالطبع تأثر التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل واضح.

وقد تأثر جميع المعلمين ببعض النواحي، وأعتقد أننا بدأنا في ما يمكن تسميته بـ"الإجهاد العاطفي"، وهو مصطلح يمكن أن نركز عليه قليلاً في الفترة القادمة.

وأضافت "Quenita Walrond-Lewis" قائلة: لقد تأثرت بشكل كبير مدارس غيانا منذ مارس ٢٠٢٠م، ولذا فنحن كنا على وشك إغلاق مدارسها؛ حيث تأثرت الكثير من الخصوصيات الإقليمية والداخلية التي كنا نكافح من أجل استيعابها فيما يتعلق بالقدرة على توفير جميع الموارد الضرورية للعملية التعليمية، ولكن الوباء علمنا كيف نكون أكثر قابلية للتكيف، وعلى الرغم من أن المدرسة أعيد فتحها رسميًا منذ سبتمبر ٢٠٢٠م، فإن نسبة صغيرة جدًا من الطلاب الذين يستعدون لخوض امتحانات القبول في نهاية المرحلة الثانوية، ولكن كل ما لدينا من حضانة أو ما يعادلها في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية لم يعد الأشخاص إلى المدرسة؛ حيث يتم التعليم عبر الإنترنت من خلال بعض أساليب التدريس المختلطة، ولكن الوزارة سعت إلى إيجاد طريقة لتقديم خدمة عادلة.

لذلك كنا نحاول توفير موارد ورقية أيضًا للمساعدة في استمرارية التعلم، أما المعلمين – بالطبع كأحد فئات المجتمع – فهم أيضًا أشخاص اضطروا إلى النضال من أجل اتخاذ قرارات حاسمة للغاية حول كيفية قيامهم بوظائفهم كمعلمين وآباء؟

كما أن القرارات المتعلقة بمن سيحصل على الكمبيوتر المحمول اليوم أو عدد الساعات التي يمكن أن يقضيها شخص ما في الدفع مقابل الإنترنت أو محاولة العثور على نقطة اتصال حتى يتمكن من تقديم هذا النوع من الخدمة، تحملها وسعى لتنفيذها المركز الوطني لتطوير الموارد التعليمية.

وتقع الاستجابة بشكل شبه مباشر على عاتق غرفة القيادة، وتتلخص في كيف نساعد المعلمين على الاستجابة أو التكيف؟ إن هذا السؤال قد جعلنا نفكر بشكل نقدي وإبداعي أيضًا من خلال قناتنا المسماة بـ "ديانا التعليمية"، فنحن قادرون على إرسال الدروس إلى منازل الناس عن طريق التلفزيون، ونمتلك أيضًا إمكانية القيام ببث إذاعي للمدارس؛ لتقديم خدمة أفضل لأولئك الذين لديهم راديو أو في الأماكن التي لا يتوفر فيها اتصال بالإنترنت.

لذلك نحن نحاول تنفيذ مجموعة كبيرة من الخيارات للمساعدة في الوصول إلى المعلمين والطلاب وأسرهم.

ونقلت "Swarnali Das" مايحدث في الهند مبينة أنه تم إغلاق المدارس من الأسبوع الأول من مارس ٢٠٢٠م، وأعيد فتحها تدريجيًا في الثامن عشر من يناير عام ٢٠٢١م، واضعة في الاعتبار التباعد الاجتماعي للأطفال، وتدابير السلامة للمعلمين، وبدأ جميع المعلمين القدوم بانتظام من الخامس من فبراير ٢٠٢١م فصاعدًا.

ولكن كان حضور الأطفال ليس إلزاميًا على الإطلاق، فهم يأتون إلي المدرسة بناءً على الموافقة المقدمة من أولياء الأمور، وتقرر أيضًا ألا يكون هناك أكثر من (٢٠) طفل في كل فصل، وقام المعلمون الأساسيون بتحديد الجدول

الزمني بأسماء الطلاب، وآلية الحضور، لذا فهم يحاولون وضع استراتيجيات تناسب واقع أن جميع الأطفال لا يأتون في يوم واحد، ويقوم المعلمون بتسجيل الحصص الدراسية صوتيًا أو عبر الفيديو أو من خلال تدوين الملاحظات، ومحاولة نشر المعلومات بمساعدة الأطفال الآخرين الذين شكلوا مجموعات "واتس آب"؛ حتى يستفيد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة أيضًا، ويتمكنوا من الوصول إلى ما تم تعلمه في ذلك اليوم.

وعانت "الحكومة في دلهي" عند إعلان الإغلاق في البداية لمدة ثلاثة أو أربعة أشهر؛ حيث كانت هناك مشكلة واضحة مرتبطة بالعمالة المهاجرة أو أصحاب الأجور اليومية، الذين فقدوا وظائفهم، ومنازلهم في ذلك الوقت؛ لذا قامت الحكومة بتحويل ما يقرب من (٦٨) مدرسة إلى مراكز إغاثة من الجوع، بالإضافة إلى المراكز المجتمعية الأخرى التي تم تحويلها إلى مراكز إغاثة، وكان المعلمون يشاركون في عملية توزيع الغذاء.

كما أعلنت حكومة دلهي أيضًا مراجعة "نسبة الجفاف" للطلاب لمدة ستة أشهر في إطار مخطط "وجبة منتصف اليوم"، فمنذ ذلك الحين لم يكن الأطفال قادرين على القدوم إلى المدرسة، ولكنهم كانوا بحاجة إلى الطعام داخل المنزل، لذلك أظهر المعلمون حرفيًا مرونة، وظهروا كقوة من أهم القوى العاملة في المجتمع، فلقد قاموا بدور محوري في مواجهة تلك الجائحة، حيث أسهموا بشكل فعال في عملية توزيع الطعام ليلاً ونهارًا، وتجاوزت تلك الجهود ساعات عملهم التقليدية، وبقوا على اتصال مباشر مع الأطفال والطلاب من خلال فصول التدريس عبر الإنترنت، أو تحميل الدروس عبر الإنترنت.

كما قدموا الدعم العاطفي، وتم تنظيم جلسات لتقديم توجيهات ونصائح في المنتديات عبر الإنترنت، وكانت استجابة الحكومة سريعة نحو الانتقال إلى التعليم الافتراضي عبر الإنترنت، والتكيف مع التغيرات التي شاركت فيها الحكومات المركزية وحكومات الولايات على الفور، وشجعت المعلمين على إنشاء

جلسات بناء القدرات والمحتوى الافتراضي على المستوى العالمي؛ حتى لا يتم استبعاد الأطفال القادمين إلى المدارس الحكومية.

وفي نيبال أشارت "Moti Ram Phuyal" إلى أن هناك ما بين (٢٧) مدرسة إلى (٢٩) مدرسة خاصة قامت بالفعل بتوفير البيانات، ففي بداية الجائحة تم إغلاق المدارس في مارس ٢٠٢٠م، وظل جميع الطلاب والمعلمين في منزلهم، ولم يتم تنفيذ أي أنشطة تعليمية.

كما كان هناك عدم توافق بين إدارات المدرسة والمعلمين حول ما يجب القيام به بعد ذلك، حيث لم تعط الحكومة التوجيهات والتعليمات بشكل مباشر، وما يجب القيام به بعد ذلك في بعض المدارس، بالإضافة إلى أنه لم يكن هناك حتى امتحانات نهائية.

ولكن على وجه الخصوص كان التركيز على القوى العاملة في المدارس الخاصة بعد الإغلاق؛ حيث إنهم كانوا في حاجة إلى إعداد نتيجة امتحانات المدراس، وتوفير ذلك، وتم توجيه تعليمات إلى بعض المدارس أو معظمها لإنهاء امتحاناتهم، على أن يظل المعلمون عاطلين عن العمل للشهر الأول من الإغلاق.

ومن الشهر الثاني بدأت معظم المدارس الخاصة التي تقع في المناطق الحضرية في التدريس عبر الإنترنت، وكان من الواضح تمامًا أن معظم المعلمين الذين كانوا يقومون بالتدريس، أو لا يزالون يدرسون في المدارس الخاصة لم يكونوا على دراية بالتكنولوجيا، أو أي تطبيقات نستخدمها الآن.

لذا، عملت منظمتنا على تدريبهم بغية إلمامهم بالتكنولوجيا، ثم اضطر المعلمون للعمل من منازلهم لتعليم طلابهم، وفي الوقت نفسه لم يحصلوا على رواتبهم، أو حتى دفعة واحدة منها، باستثناء مدارس معينة.

وعليه، عانى المعلمون من أزمة اقتصادية، وكان الطلاب مقيدون في منازلهم يتلقون أنشطتهم التعليمية من خلال هذه الفصول الافتراضية عبر الإنترنت، ولم يكن ذلك فعالاً نسبيًا إلى حد كبير، وفي نهاية سبتمبر تم افتتاح

جميع المدارس، ومن ذلك اليوم فصاعدًا تم استئناف الأنشطة التعلمية والتدريسية المنتظمة.

٢٢- المناقشة الثانية والعشرين: "أزمات متلاحقة: التحاق اللاجئين بالتعليم العالي في الدول المضيفة"[٣٦]:

"When Crisis Meets Crisis: Refugees' Access to Higher Education in Host Countries":

يمثل توفير فرص متكافئة في الحصول على التعليم للاجئين تحديًا في جميع المستويات التعليمية، وخاصة في التعليم العالي حيث لا يتم تسجيل سوى (٣٪) من اللاجئين. وحددت "المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين" (UNHCR) هدفًا طموحًا لضمان التحاق (١٥٪) من اللاجئين بالتعليم العالي بحلول عام ٢٠٣٠م، والذي من شأنه أن يكون له فوائد عديدة ليس فقط للاجئين، ولكن للدول المضيفة وأنظمتها التعليمية.

فما الذي يمكن أن تفعله الدول المضيفة ومؤسسات التعليم العالي لتسهيل التحاق اللاجئين بالتعليم العالي؟ وكيف يمكن معالجة العوائق مثل: اللغة، والاعتراف بالدرجة الجامعية واعتمادها، والتكاليف، والتمويل؟ وما التحديات الجديدة التي فرضها جائحة كوفيد – ١٩ على تعليم اللاجئين؟

ولمناقشة ذلك أقام المعهد مناقشته الثانية والعشرين في تلك السلسلة، والثانية لعام ٢٠٢١م، في الثالث من أبريل عام ٢٠٢١م، والتي أُجريت افتراضيًا "Online"، وانضم لتلك المناقشة:

- "Manal Stulgaitis": مسؤولة التعليم بالمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، الأمم المتحدة.
- "Wondwosen Tamrat": أستاذ مشارك ورئيس جامعة سانت ماري، إثيوبيا.
- "Hana El Ghali": خبيرة بشؤون التعليم لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بالبنك الدولي.
- "Safia Ibrahimkhel": خريجة وطالبة لاجئة سابقة، باكستان.

وقد بدأت المناقشة باستعراض وضع اللاجئيين عالميًا، والارتفاع الملحوظ في أعدادهم؛ مما يشكل ضغوطًا أكثر على المنظمات الدولية، كالأمم المتحدة ومفوضية اللاجئين، والمعهد الدولي للتخطيط، بالإضافة إلى المشكلات التي تعاني منها الدول المضيفة، والتي ضمت هؤلاء اللاجئين.

وكانت "Safia Ibrahimkhel" أول من قام بالعرض؛ حيث قامت باستعراض تجربتها كلاجئة أفغانستانية تعيش في باكستان، وتبلغ من العمر (٢٥) عام، حيث ولدت في مخيم للاجئين الأفغان في بيشاور في باكستان، وأكملت دراستها الثانوية في بيشاور، وتخرجت من كليتها متخصصة في العلوم السياسية وعلم الاجتماع، ثم أكملت درجة الماجستير في العلوم السياسية من جامعة بيشاور، وهي تستأنف حاليًا درجة الدكتوراه في العلاقات الدولية في جامعة عزام في إسلام أباد.

وبدأت "Manal Stulgaitis" في عرض أوضاع اللاجئين والتطورات الطارئة عليها؛ حيث أشارت إلى أن مشكلة وصول اللاجئين إلى التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا هي أولاً وقبل كل شيء مرت بمراحل مختلفة؛ حيث بدأت الأزمة لأول مرة داخل سوريا، حيث لم يكن ضمن أولوية السوريين – الذين خرجوا من بلدهم إلى الدول المضيفة – الالتحاق بالتعليم العالي، كما أنه لم يكن أيضًا ضمن أولويات المانحين، ولم يكن في الواقع على جدول الأعمال حتى بالنسبة للسوريين أنفسهم للوصول إلى التعليم العالي، وكان السوريون عادة ما يسافرون إلى الدول المجاورة خاصةً مثل لبنان للدراسة في التعليم العالي.

لذا، قبل الأزمة كان لدينا عدد كبير جدًا من السوريين ملتحقين بالجامعات في لبنان في الجامعة الحكومية، وتفاقمت قضية اللاجئين؛ حيث بدأت أعدادهم تتزايد في الدول المضيفة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مرة أخرى، ولم يكن التعليم العالي له أولوية واضحة، يجب أن أقول للأسف أن التعليم العالي استغرق وقتًا

طويلاً ليصبح أولوية بالنسبة للمانحين، ويصبح قضية على جدول أعمال صانعي السياسات التعليمية، وحتى المنظمات الدولية التي تهتم بالتعليم في حالات الطوارئ.

وأضافت أنه يمكن قول الكثير حول هذا الموضوع، لذا أعتقد أنه لا يزال هناك الكثير من العمل الذي يتعين القيام به لبناء البيانات وجمعها، حيث إنه لدينا عدد كبير من الالتزامات الدولية لتعليم اللاجئين بما في ذلك التعليم العالي، ولكن التنفيذ هو جوهر القضية.

وأعتقد أنه يجب الإشارة إلى أهمية الهدف الإنمائي الرابع المتعلق بالتعليم، وبالطبع أجندة ٢٠٣٠م، لذلك أعني أن لدينا التزامًا أساسيًا حقًا لضمان الوصول الشامل والعادل إلى التعليم الجيد، وفرص التعلم مدى الحياة.

وتم التطرق إلى بعض الاتفاقيات الدولية الأخرى التي تبنتها دول مثل: إعلان جيبوتي بشأن تعليم اللاجئين الذي يقدم التزامات واضحة جدًا بشأن سياسات التعليم الوطني الشامل للاجئين أيضًا في مستويات التعليم العالي والتدريب على المهارات.

وانتقل الحديث إلى "Wondwosen Tamrat" التي أشارت إلى أن أثيوبيا لديها قانون جديد للاجئين تم اعتماده في عام ٢٠١٩م، وأكدت أنه قد يكون من المفيد البدء بالتعهدات والاتفاقيات الدولية؛ لأن ذلك بمثابة خلفية للقوانين الوطنية المحددة لدينا في إثيوبيا، وأعتقد أن هذا التقليد لا يأتي فقط على مستوى إثيوبيا، لكنه أيضًا يُعدُّ سمة نموذجية جدًا لبعض دول إفريقيا جنوب الصحراء، والتي عادةً ما تتعرض لتحديات تعليم اللاجئين، فإن دولاً مثل: أوغندا، وتشاد، وكينيا، ورواندا لديها طرقها الخاصة المتعلقة بتعليم اللاجئين بغض النظر عن الموارد المحدودة التي تمتلكها خاصة إثيوبيا.

وفيما يتعلق بالنظام السياسي، فقد صرحت بوضوح بأهمية الالتزام بتعليم اللاجئين؛ حيث إن إثيوبيا من الدول الموقعة على غالبية الاتفاقيات المتعلقة بتلك القضية.

وتم استعراض تجارب بعض الدول كحال تعليم اللاجئيين السوريين بتركيا، ووضعهم كذلك في لبنان، والمفاضلة في الإجراءات والامتيازات والحقوق في الحالتين.

وتم مناقشة أيضًا قضية "تمويل التعليم"، ومدى قدرة اللاجئين في ضوء ظروفهم المعيشية على تحمل نفقات العملية التعليمية.

وتم التطرق إلى مشكلة أخرى، ألا وهي مشكلة: "الاعتراف واعتماد الدرجات الجامعية للطلاب في الدول المضيفة"، حيث توجد "الاتفاقية العالمية للاعتراف بالدراسات" التي تم اعتمادها في عام ٢٠١٩م، والتي تشير فعليًا إلى الاعتراف بأوراق الاعتماد، وفترات الدراسة الحاصل عليه اللاجئين في بلادهم، فقد يضطر اللاجئون إلى مغادرة بلادهم في كثير من الأحيان، وعليه يجب أن يسمح لهم باتخاذ جميع مستنداتهم المهمة، وعلى الدول المضيفة الاعتراف بذلك، والسماح باستكمال مراحل تعليمهم في ضوء ما يملكونه من شهادات وغيرها.

٢٣- المناقشة الثالثة والعشرين: " ضمان جودة التعليم للفتيات خلال جائحة كوفيد – ١٩: أولوية بعيدة المنال؟"[٣٧]:

"Ensuring Quality Education for Girls During COVID-19: an Elusive Priority?":

كان تعليم الفتيات أولوية قصوى للحكومات والممولين والهيئات الدولية خلال السنوات السابقة. ومع ذلك، خلال جائحة كوفيد – ١٩، تفاقمت أوجه عدم المساواة لكل من الفتيات والفتيان؛ لذا باتت تتلاشى المكاسب التي تحققت سابقًا لتعليم الفتيات.

لذا، أقام المعهد مناقشته الثالثة والعشرين في تلك السلسلة، والثالثة لعام ٢٠٢١م، في الأول من يونيو عام ٢٠٢١م، والتي أُجريت افتراضيًا "Online"، لتقديم لمحة عامة عن تأثير جائحة كوفيد – ١٩ على تعليم الفتيات، وتطرقت تلك المناقشة لكيفية ضمان بقاء تعليم الفتيات أولوية حقيقية في أوقات الأزمات؟ وماذا يحدث في الدول التي تعاني من أزمات متعددة؟ وانضم إلى المناقشة:

- "Rachel Marcus": كبيرة المستشارين الفنيين في منصة (تطوير التعلم والابتكار في المعايير الجندرية) "Advancing Learning and Innovation

on Gender Norms" (Align)، معهد التنمية لما وراء البحار بالمملكة المتحدة.

- "Rachelle Mian-Djangone": مديرة التأثير الإقليمي والشراكات وتطوير الأعمال، غرب ووسط أفريقيا، مؤسسة "بلان إنترناشونال"[(*)] "Plan International" بإسبانيا.

- "Nicole Gesnot": مستشارة ونائبة مدير ورئيس العمليات بالسفارة الكندية في السنغال.

- "Charlotte Berquin": مسؤولة التعليم بالمكتب الإقليمي لمفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان لغرب ووسط أفريقيا.

- "Youssouf Ahmat Tahir": مدير وكالة تشجيع المبادرات المجتمعية في التعليم بحكومة تشاد.

وبدأت المتحدثة الأولى "Rachelle Mian-Djangone"، حديثها بالتركيز على أن تعليم الفتاة هو تعليم أمة بأكملها؛ لما له من تأثير مضاعف على جميع جوانب الحياة من الصحة إلى التوظيف اللائق إلى المناصب ذات المسؤولية؛ لذا فإن تعليم الفتيات هو ركن ركين للأهداف السبعة عشر، أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠م، والتي تؤمن بها الأسرة الدولية، وهذا محور ومرتكز رئيس في تدخلاتنا من أجل مساواة الفتيات في جميع أنحاء العالم، وخاصة في غرب وسط إفريقيا وأفريقيا، كما هو معلوم تم إحراز تقدم ملحوظ في مجال التعليم، ولكن نتيجة لأزمة جائحة كوفيد – ١٩ فقد تضررت تلك الجهود بشدة مع إغلاق المدارس في جميع أنحاء العالم، وخاصة في غرب وسط إفريقيا.

واستمرت في عرض الجهود التي قامت بها مؤسسة "بلان إنترناشونال" في جميع أنحاء العالم وخاصة في هذا المجال، وأكدت على تأثير جائحة كوفيد – ١٩ على

(*) -"بلان إنترناشونال": مؤسسة تنموية وإنسانية أنشئت عام ١٩٣٧، تعمل في أكثر من (٧٥) دولة في جميع أنحاء العالم، في إفريقيا والأمريكتين وآسيا؛ لتعزيز حقوق الأطفال والمساواة للفتيات.
At, https://plan-international.org/how-we-work/

تعليم الفتيات، وأوضحت أن غالبيتهن سيتم استبعادهن بشكل أكبر من النظام التعليمي.

وبينت أنه بسبب إغلاق المدارس؛ زاد خطر العنف الأسري، والحمل المبكر، وأشارت إلى زواج العديد من الفتيات في دول مثل النيجر؛ نتيجة التسرب الناتج عن غلق المدارس، وأدى هذا إلى تفاقم الفجوة بين الفتيات والفتيان الأغنياء والفقراء في المناطق الحضرية والريفية فيما يتعلق بالتعليم، وأن هذه الجهود المبذولة في حاجة إلى تمويل لمواجهة التحديات على جميع المستويات، بالإضافة إلى الاستثمار الدولي في الابتكارات التكنولوجية، ورقمنة التدريس؛ لتقليل الفجوات التكنولوجية بين الفتيات والفتيان.

ثم تم التطرق إلى قضية اللاجئات، ومدى تأثير الجائحة على الجهود الدولية الخاصة بهذا الشأن، وأوضحت "Rachelle Mian-Djangone" أن هناك عقبات أمام تعليم الفتيات خاصة بالنسبة للسكان الأكثر تهميشًا مثل: اللاجئين، وفجوات في الحصول على التعليم، وهذه الفجوات بالنسبة للاجئين يمكن تفسيرها جزئيًا نتيجة "التكلفة"، ولكن أيضًا حقيقة أن قيام الفتيات بمهام أخرى؛ يُعدُّ أحد الأسباب الرئيسة لهذه الفجوات.

ومن مظاهر هذه العقبات أيضًا: "الزيجات القسرية" – كما أشار "Youssouf Ahmat Tahir" – ففي وسط وغرب إفريقيا ما يقرب من (١١) دولة؛ حيث تكون أعلى نسبة للزواج المبكر، بحيث يكون سن الزواج سبع سنوات في وسط وغرب إفريقيا، لذا فإن سبعة من أصل (١١) دولة بها أعلى معدلات زواج قاصرات، وحقيقة فقد تسارعت هذه الظاهرة خلال الجائحة، وبشكل خاص في السكان النازحين الذين يمكن أن يكون زواج فتياتهم في الواقع وسيلة لحمايتهم؛ مما أدى إلى صعوبات في حمايتهن، وهذا هو التناقض بعينه؛ حيث إن كثيرًا من العنف ضد المرأة، والذي زاد فقط مع إغلاق المدارس.

وتم التطرق مرة أخرى لجهود مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان لغرب ووسط أفريقيا لمواجهة تلك الظواهر، والحد من انتشارها، والبقاء على الجهود الدولية لتعليم الفتيات.

وفيما يتعلق بالتدخلات التعليمية المحددة، لفتت الانتباه "Nicole Gesnot" وبشكل خاص إلى تمكين الفتيات النازحات واللاجئات من الوصول إلى برامج التعلم عن بُعد خلال هذه الفترة، فعلى سبيل المثال في: الكاميرون، وبوركينا فاسو، ومالي، وزعت المفوضية آلالاف من أجهزة الراديو التي تعمل بالطاقة الشمسية؛ حتى تتمكن الفتيات من الوصول إلى البرامج الإذاعية التي تم بثها من قبل الحكومة، مع إيلاء اهتمام خاص لتوزيعها عليهن، وقد قاموا أيضًا ببرامج توعية داخل المجتمعات؛ لضمان حسن استخدام الفتيات لهذه المعدات، والوصول إلى هذه البرامج، كما تم لفت الانتباه بشكل خاص إلى الاحتفاظ بالمدرسات ضمن نظام التعليم، فنقص المعلمات في غرب وسط إفريقيا يُشَّكل عائقًا أمام وصول الفتيات الصغيرات إلى التعليم.

وأيضًا تأثرت هؤلاء المعلمات بشكل مضاعف بالوباء؛ لأنه بالإضافة إلى العمل وأعباء الأسرة، كان لديهن عمل إضافي؛ حيث كان الاهتمام برعاية المرضى في المجتمع، وغيرها من الأنشطة المجتمعية، لذلك حاولت المفوضية دفع المزيد من المعلمات في تلك المناطق، وكذلك الاهتمام بإعادة فتح المدارس.

وتم في نهاية المناقشة التأكيد على أهمية الحصول على بيانات مصنفة حسب العمر والجنس، وأن تكون تلك البيانات معالجة بشكل جيد؛ بحيث يمكن من خلالها دراسة وبحث جميع أشكال التمييز المختلفة، وهذا أمر على درجة واضحة من الأهمية.

المحور الثالث: الدراسة التحليلية لحلقات المناقشات الاستراتيجية

يتمتع معهد التخطيط التربوي بتنوع وانفتاح وثقل أكاديمي في الميدان التعليمي على المستوى الدولي – ويتضح ذلك بإمعان النظر من الوهلة الأولى – وفي هذا السياق، فقد تناول المعهد قضايا متنوعة ومتباينة ومترابطة في آن واحد، على

الرغم من نشأته الفنية والتكنيكية التي انصبت على تطوير مداخل التخطيط التربوي وأساليبه وأدواته، والعمل على نشر تلك الثقافة بين دول العالم.

إلا أن الانفتاح زاد من انتشاره وارتباطه وتأثيره في/ على قضايا التعليم الدولية المتنوعة، وزاد من وقع تأثيره في حركة التعليم العالمية، وأسهم في تدفق "آفاق فكرية جديدة" في كيان وبنيان هذه المؤسسة، وفي استمراريتها، ونموها، وبقاء أثرها.

وتتمثل إحدى نقاط القوة في برامج المعهد الدولي للتخطيط التربوي في قربها من واقع الدول النامية، ويعكس هذا الاتصال المكثف الذي يحافظ عليه المعهد مع أعضاء اليونسكو من تلك الدول، والمشاركة المتزايدة لأعضاء المعهد في أعمال المساعدة الفنية لليونسكو وغيرها، وحقيقة فالمعهد في أبحاثه ودراساته يعمل غالبًا مع ومن خلال مواطني ومؤسسات الدول النامية.

وبشكل عام، فإن برامج التدريب والدراسات راسخة الجذور في حقائق الدول النامية، وترتبط بمواقف الحياة الواقعية بعيدًا عن مستوى التجريدات.

ونتيجة للدور المحوري الذي يقوم به المعهد سواء على الجانب التنظيري أو الجانب التطبيقي، وما يسهم به من ثراء للمعرفة، وتحول للواقع في كثير من المجتمعات، استهدف المحور الحالي من الدراسة تحليل ما جاء في سلسلة المناقشات الاستراتيجية منذ بدايتها عام ٢٠١٦م، وفق منهجية قائمة على الركائز التالية:

- دلالة الشعار الذي رفعه معهد التخطيط التربوي كل عام خلال تنفيذ تلك المناقشات.
- ارتباط شعار كل عام بمحور الزمان من حيث: هل القضية مفصلية؟ أو هل المفهوم ملح لظروف طارئة؟ أو هل القضية أكثر إلحاحًا وتتطلب إعادة النظر فيها؟
- تحليل المحتوى، من حيث: مقارنة عدد لقاءات كل عام، ومن المتحدث؟ ولماذا القضايا المثارة والمطروحة؟ وما الأماكن والدول التي تم تناولها بالشرح والدراسة؟ وما دلالة ذلك؟

- المسكوت عنه من قضايا، وهل هناك قضايا أخرى كان من الممكن تناولها لارتباطها بالقضايا المحورية محل المناقشات؟ وما دلالة ذلك وأسبابه (هل ترتيب لأولويات، أو محاولة لاستشراف المستقبل، أو هي قضايا أكثر إلحاحًا، أو قضايا مختلف عليها، أو بينها في الميدان تحتاج إلى ما يمكن أن يطلق عليه "ضبط المنهجية")؟

وسيتم التناول والمعالجة على النحو التالي:

أولاً - دلالة شعار مناقشات كل عام:

بإمعان النظر في اللقاءات السابق ذكرها، يتضح أن المعهد خلال تنفيذه لأنشطة المناقشات الاستراتيجية كان يرفع لكل عام شعار، يكون محور التناول والمعالجات المتنوعة خلال لقاءات هذا العام، ليأتي عام جديد يحمل شعارًا مكملاً لما سبق أو مغاير أو طارئ أو غير ذلك، وهو ما سيتم تحليله على النحو التالي:

١- الشعار:

تبنت الأعوام المتتالية لسلسلة المناقشات الاستراتيجية التي بدأت عام ٢٠١٦م مجموعة من الشعارات الدالة على مناقشات كل عام، تلخصت في:

- "التعليم الجيد المنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" عام ٢٠١٦م.
- "تعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم" عام ٢٠١٧م.
- "تعليم القرن الحادي والعشرين نظرة جديدة" عام ٢٠١٨م.
- "كسر الحواجز في التعليم" عام ٢٠١٩م.
- "كيفية جعل المدارس مكانًا آمنًا من خلال منع العنف والتسلط" عام ٢٠٢٠م.
- "أوضاع التعليم في ظل جائحة كوفيد – ١٩" عام ٢٠٢١م.

ويجب الإشارة إلى أن تلك المناقشات قامت من أجل معالجة وتباحث جهود تطوير التعليم وقضايا الإصلاح، وارتبطت بمدى تحقق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

وهو ما يعكسه الشعارات التي تبناها المعهد خلال أعوام المناقشات، فكما تم ذكره سابقًا يرتبط الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بالتعليم وإصلاحه،

والذي يهدف إلى "ضمان تعليم الجودة الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع".

ومن الملاحظ أن ذلك الهدف هو الشعار الذي رفعه المعهد لعام ٢٠١٦م، والذي يمثل عام انطلاق تلك السلسلة من المناقشات.

كما أنه بالتدقيق يتبين تتابع الشعارات بما يتناسب مع طبيعة هدف التنمية المستدامة الرابع، حيث دارات تلك الشعارات حول قضايا: الإنصاف في التعليمية، والعدالة التعليمية، والتعليم في خضم التحولات المجتمعية، والأمن في المدرسة وظاهرة العنف المدرسي، وترتبط كل تلك القضايا في سياقها الطبيعي بالهدف الرابع.

ولكن حدث تحول في طبيعة القضايا التي تم معالجتها ومناقشتها عام ٢٠٢١م، حيث ارتكزت تلك المناقشات حول تأثيرات جائحة كوفيد – ١٩ على العملية التعليمية، وما تبعها من تأثيرات على الجهود الدولية.

وإن دل ذلك، فإنما يدل على أن الأنظمة التعليمية لا تعمل بشكل مستقل؛ فهي ليست "منفردة التنظيم" أو "موجهة ذاتيًا"؛ لذا تتكامل أنظمة الدولة المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والسكانية؛ لتُكَّون هيكلاً عامًا للمجتمع، يتأثر كل منهما بالآخر، ويدل هذا التأثر والتأثير المتبادل على تلاحم هذا الهيكل وترابطه، فيتأثر النظام التعليمي – وبالتالي عملية التخطيط التربوي – بما يحدث في النظم المجتمعية الأخرى من تغيرات وتحولات ويؤثر فيها كذلك.

وإذا كان النظام التعليمي نظامًا متعدد المراحل والمؤسسات؛ فإن ما يحدث في المجتمع الخارجي – السياق الذي يعمل فيه النظام التعليمي – من تغيرات يكون لها كبير الأثر على هذه المراحل التعليمية ومؤسساتها.

٢-دلالة الشعار وما تتضمنه من قضايا:

تهدف الدراسة هنا إلى بيان دلالة الشعارات، وما تضمنته من قضايا تم مناقشتها، والتي تتمثل في:

- **شعار "التعليم الجيد المنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"، نُوقش تحت مظلته عام ٢٠١٦م القضايا التالية:**

-تعميم التعليم في الهند.

-استعراض جهود مبادرة تقييم أثر التعليم (3ie).

على الرغم من جدوى الشعار وأهميته، فهو يطابق نص الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة؛ والتي أجريت المناقشات من أجل دراسته والتباحث حوله، والذي يتضمن في ثناياه العديد من القضايا والمبادرات والجهود، فإنه تم الاقتصار على مناقشة قضية تعميم التعليم الثانوي في دولة واحدة ألا وهي الهند، والتطرق إلى جهود إحدى المبادرات الدولية لتقييم أثر التعليم، والتي ينصب اهتمامها على الدول النامية.

- **"تعزيز الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم"، نُوقش تحت مظلته عام ٢٠١٧م القضايا التالية:**

-تأثير عدم المساواة على التحصيل التعليمي.

-الخصخصة أم الاستثمار العام في التعليم.

-أثر نمو المدارس الخاصة على النظام التعليمي العام والعدالة التعليمية.

بالتدقيق يتبين أن عام ٢٠١٧م قد حظي بمزيد من المناقشات، وارتبطت تلك المناقشات من حيث القضية الكبرى التي تم معالجتها بالشعار، فعدم المساواة، والخصخصة، ونمو المدارس الخاصة هي لُب قضايا الإنصاف وتكافؤ الفرص التعليمية.

- **"تعليم القرن الحادي والعشرين نظرة جديدة"، نُوقش تحت مظلته عام ٢٠١٨م القضايا التالية:**

-جهود منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) حول المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى أطفال المدارس.

-التعليم العالي كصالح عام/مشترك.

-دراسة إثنوجرافية لواقع فصول التعليم في بعض الدول المصنفة بدول متقدمة.

-جهود البنك الدولي في التغلب على أزمة التعليم في أفريقيا.

-قدرة الأنظمة التعليمية على توقع تحديات الذكاء الصناعي ومواجهتها.

-تجربة مؤسسة "براتام التعليمية" بالهند، والمدعومة من دول ومؤسسات دولية متعددة، والمتعلقة بـ"المدرسة الجديدة" التي تعتمد على مجموعات تعلم الأطفال بمساعدة أولياء الأمور، والمتطوعين المحليين، ومصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات.

-خبرات في صنع السياسات التعليمية.

ومن ثم، يظهر أن عام ٢٠١٨م شهد عدداً أكبر من القضايا المبحوثة، ويتضح هذا من زيادة عدد اللقاءات عن الأعوام السابقة؛ حيث أُجريت في ذلك العام سبع مناقشات، تعلقت بتغير وجهة نظر العالم ومؤسساته المختلفة نحو التعليم خلال القرن الحادي والعشرين.

وهذا ما تعكسه القضايا التي نُوقشت؛ حيث تم التطرق لوجهات نظر ومبادرات وجهود تدل على تحولات في سياقات العملية التعليمية، منها: ربط التعليم بالمهارات العاطفية والوجدانية، والإشارة إلى الذكاء الصناعي وتأثيره على التعليم، وعرض لخبرات بعض المتخصصين في تعميم التعليم في ضوء إمكانيات محدودة وتوظيف المتاح من التكنولوجيا في مناطق نائية، وعرض لخبرات بعض المسئولين في صياغة السياسات التعليمية في ظل التحولات العالمية والمجتمعية التي شهدها القرن الحادي والعشرين، والتطرق إلى دروس واقعية في فصول التعليم ببعض الدول المتقدمة، وإظهار لجهود البنك الدولي التعليمية في أفريقيا.

- **"كسر الحواجز في التعليم"، نُوقش تحت مظلته عام ٢٠١٩م القضايا التالية:**

-تعليم أطفال القرن الحادي والعشرين؛ حيث فتحت التقنيات الجديدة – على الرغم من كونها مصدرًا للفرص – الطريق أيضًا لمخاطر جديدة، مثل: التسلط عبر الإنترنت، وإدمانه، وتم مناقشة كيفية تعامل الأنظمة التعليمية مع هذه الحقائق، واستجابتها للطبيعة المتغيرة للطفولة؟

-التعلم في قاع الهرم؛ بمعنى التعليم في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل، حيث غالبًا ما تركز الجهود المبذولة لرفع مستويات التعليم على المتعلم "المتوسط"، وماذا يحدث للمتعلمين الأكثر تهميشًا وفقرًا في الدول الأشد شحًا في الموارد؟

-إصلاح الثانوية الفرنسية ودبلومتها الرائدة، وتم تناول مشروع وزارة التربية الوطنية والشباب الفرنسية لإصلاح التعليم الثانوي والبكالوريا؛ بهدف تحديث هذه الدبلومة الرئيسية لنظام التعليم الفرنسي.

-جدية تطبيق مبدأ الحق في التعليم، فالقضية ليست قضية شعارات مُعلنة، ولكن الأمر يتعلق بالممارسة الفعلية، وكيف يتم تطبيقها في عالم يتغير باستمرار؟

-فوائد تقييمات التعلم الدولية واسعة النطاق ومخاطرها؛ من حيث الأسباب السياسية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والثقافية التي تحفز الدولة في المشاركة بتلك التقييمات، ودور المنظمات الدولية المشاركة في تنميتها.

واستمرت مسيرة المعهد في إثراء المناقشات لعام ٢٠١٩م؛ حيث شهد خمس مناقشات مكملة لما تم معالجته عام ٢٠١٨م، والمتعلق بـ: "تعليم طفل القرن الحادي والعشرين".

والملفت للنظر هنا: هو ما تم التطرق إليه من قضايا؛ فهي متباينة ولا تسير على نهج واحد، فجمعت بين الخبرات الدولية، وجهود دول متقدمة لتطوير أنظمتها التعليمية، وواقع التعليم في دول نامية ومتأخرة، والتقييمات الدولية؛ من حيث أسباب مشاركة الدول فيها، وأسباب عزوفها عنها، سواء كانت سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية أو غيرها.

- **"كيفية جعل المدارس مكانًا آمنًا من خلال منع العنف والتسلط"، نُوقش تحت مظلته عام ٢٠٢٠م القضايا التالية:**

-منع العنف المدرسي والتنمر؛ فالعنف والتنمر ظاهرتان جليتان في مدارس القرن الحادي والعشرين، والعنف المدرسي ظاهرة معقدة ومتعددة الأوجه.

ويشمل العنف الجسدي والنفسي والجنسي بين الأقران، بما في ذلك التنمر والتسلط عبر الإنترنت، وكذلك العنف الذي يرتكبه المعلمون، وقد يؤدي العنف والتسلط في المدرسة إلى عواقب وخيمة؛ فهي تؤثر بشدة على تعلم الطلاب ويمكن أن تؤدي إلى التغيب والتسرب والاكتئاب والانتحار.

-تخطيط الطوارئ، وخاصة خلال جائحة كوفيد – ١٩؛ فمع تعطل التعليم بشدة بسببها، ظهرت ضرورة التخطيط التعليمي للتكيف بسرعة مع تلك المستجدات.

-المرونة في التعليم العالي؛ حيث عطلت جائحة كوفيد – ١٩ التعليم العالي في جميع أنحاء العالم، وتعين على كل من السلطات الوطنية وصناع القرار في مؤسسات التعليم العالي التكيف السريع مع الأزمة ومع تهيئة بيئة جديدة تمامًا.

والملاحظ في قضايا عام ٢٠٢٠م أنها عانت من تحول قسري في المنهجية والمعالجة؛ ففي بداية تلك السلسة استمرت فعاليات معالجة قضايا "تعليم طفل القرن الحادي والعشرين"، إلا أنه فجأة نتيجة جائحة كوفيد – ١٩ تم التطرق إلى تأثيراتها على التعليم؛ نتيجة لما سببته من آثار واضحة ومُضنية على التعليم والجهود الإصلاحية والتطويرية على مستوى العالم.

- **"أوضاع التعليم في ظل جائحة كوفيد – ١٩"، نُوقش تحت مظلته عام ٢٠٢١م القضايا التالية:**

-معلمون في المواجهة: دروس من جائحة كوفيد – ١٩؛ حيث ظل المعلمون في الخطوط الأمامية للاستجابة لتأثيرات الجائحة ومخاطرها.

-تعليم اللاجئين في ضوء جائحة كوفيد – ١٩؛ وتم مناقشة ما يمكن أن تفعله الدول المضيفة ومؤسساتها للتعليم العالي؛ لتسهيل وصول اللاجئين للتعليم العالي، وآليات معالجة الحواجز مثل: اللغة، والاعتراف بالدرجات والشهادات

التعليمية، والتكاليف والتمويل، والتحديات الجديدة التي أحدثتها تلك الجائحة أمام اللاجئين.

-ضمان جودة التعليم للفتيات خلال جائحة كوفيد – ١٩؛ حيث استشعرت المنظمات الدولية تلاشي الجهود العالمية للحد من عدم المساواة لكل من الفتيات والفتيان نتيجة تلك جائحة.

وعليه، يتبين أن جهود المناقشات خلال عام ٢٠٢١م اقتصرت على آثار جائحة كوفيد – ١٩ على التعليم، لكن من الواضح التركيز على قضايا اللاجئين، وتعليم الفتيات، والمدرسين، وتلك نقطة تحتاج إلى توقف، وهذا ما سيتم معالجته في المحاور التالية.

ثانيًا - ارتباط الشعارات بعامل الزمن:

سيتم التحليل وفقًا لمبدأ مفاده: هل القضية مفصلية؟ أو هل المفهوم ملح لظروف طارئة؟ أو هل القضية أكثر إلحاحًا وتتطلب إعادة النظر فيها؟

وبتحليل اللقاءات السابق عرضها، يتضح ما يلي:

- ارتبطت القضايا المطروحة بعنصر الزمان من حيث: انطلاق خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م، الصادرة عن الأمم المتحدة؛ ففي عام ٢٠١٥م، اعتمدت الدول الأعضاء في الأمم المتّحدة بالإجماع خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م (خطة عام ٢٠٣٠م) بأهدافها الـ(١٧)، وغاياتها الـ(١٦٩)، ومؤشّراتها الـ(٢٣١)، والتي تهدف إلى تحديد اتجاه السياسات العالمية والوطنية المعنية بالتنمية، وإلى تقديم خيارات وفرص جديدة لسدّ الفجوة بين حقوق الإنسان والتنمية. كما أنّها تُشكِّل إطارًا عامًا يوجّه العمل الإنمائي العالمي والوطني.
- بدأت المناقشات الاستراتيجية التي عقدها المعهد عام ٢٠١٦م، والذي يمثل العام الفعلي لبدء تنفيذ خطة التنمية المستدامة، والتزم المعهد بمناقشات دارت حول هدف التنمية الرابع لتلك الخطة، وهو ما تم الإشارة إليه مسبقًا.
- ارتبطت الشعارات والقضايا المطروحة بعنصر تنفيذ الخطة، وخاصة الهدف الرابع، ومما سبق عرضه، يتبين ارتباط المناقشات بقضايا مفصلية وملحة يرتكز

نجاح الهدف الرابع للتنمية المستدامة عليها، كقضايا: تعميم التعليم، والجهود الدولية للمبادرات العالمية في مجال التعليم وتقييمه، والمساواة والإنصاف وغيرها.

- حدث تحول في بعض القضايا التي عُولجت عام ٢٠٢٠م، وفي شعار عام ٢٠٢١م والقضايا المطروحة؛ نتيجة ظروف طارئة وملحة حلت على دول العالم بأنظمتها ومؤسساتها المتنوعة، والتي منها النظام التعليمي بمؤسساته المختلفة، ألا وهي جائحة كوفيد – ١٩.

ثالثًا - تحليل المحتوى:

سيتم التحليل، من حيث: مقارنة عدد لقاءات كل عام، ومن المتحدث؟ وما ولماذا القضايا المثارة والمطروحة؟ وما الأماكن والدول التي تم تناولها بالشرح والدراسة؟ وما دلالة ذلك؟

١-عدد لقاءات كل عام:

توزعت اللقاءات البالغ عددها (٢٣) لقاءً منذ عام ٢٠١٦م بطريقة عشوائية غير منتظمة، وذلك على النحو التالي:

- مناقشتان عام ٢٠١٦م.
- (ثلاث) مناقشات عام ٢٠١٧م.
- (سبع) مناقشات عام ٢٠١٨م.
- (خمس) مناقشات عام ٢٠١٩م.
- (ثلاث) مناقشات عام ٢٠٢٠م.
- (ثلاث) مناقشات عام ٢٠٢١م.

وعليه، يتضح أن العملية التنظيمية غير مرتبطة بتنظم معين لعدد المناقشات سنويًا، وأن أكثر السنوات من حيث عدد المناقشات هو عام ٢٠١٨م بمجمل (٧) مناقشات، يليه عام ٢٠١٩م بمحموع (٥) مناقشات، فأعوام ٢٠١٧م و٢٠٢٠م و٢٠٢١م بمجمل (٣) مناقشات، ثم عام ٢٠١٦ الذي عقد فيه مناقشتين فقط.

وعلى الرغم من أن عام ٢٠١٦م هو عام البدء في تنفيذ خطة التنمية المستدامة، وعام انطلاق المناقشات الاستراتيجية، والعام الذي حمل شعارًا يتطابق مع الهدف الرابع للتنمية المستدامة؛ فإنه أقل الأعوام من حيث عدد المناقشات التي عقدت.

٢- المتحدث:

يُعدُّ المتحدثون أحد أهم ركائز التحليل؛ لما لذلك من دلالات توضح المحتوى، والقضايا المعروضة والمطروحة خلال تلك المناقشات.

وبتحليل المتحدثين خلال هذه المناقشات تبين أن معظم المتحدثين باحثون منتمون إلى مؤسسات دولية، أو جامعات، أو مراكز بحثية خاصة، أو مؤسسات خاصة، وغالبيتهم على اتصال بمعهد التخطيط الدولي، أو أن المؤسسات والمنظمات البحثية الذين ينتمون إليها تتعاون مع المعهد، ويمكن تصنيف تلك المؤسسات والمنظمات إلى:

- **جامعات ومؤسسات بحثية:** حيث:
  - إن غالبية تلك الجامعات والمؤسسات البحثية تنتمي لدول متقدمة، مثل: جامعة ساسكس وجامعة كامبريدج وكلية لندن الجامعية بالمملكة المتحدة، وجامعة ستانفورد وجامعة بنسلفانيا والأكاديميات الوطنية الأمريكية للعلوم والهندسة والطب بالولايات المتحدة الأمريكية، وجامعة برشلونة بأسبانيا.
  - إنه لم يتم استضافة متحدث ينتمي إلى جامعة أو مؤسسة بحثية خارج نطاق الدول المنصفة بالمتقدمة سوى "Wondwosen Tamrat" [(*)] أستاذ مشارك ورئيس جامعة "سانت ماري" بإثيوبيا للتحدث عن أوضاع اللاجئين.
- **مدارس:** مدرسة "المدينة الداخلية" "An Inner-City" بالمملكة المتحدة.
- **مبادرات دولية:** المبادرة الدولية لتقييم الأثر (3ie)، ومؤسسة "براتام التعليمية" بالهند، والمبادرة العالمية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومبادرة الحق في التعليم.
- **أكاديميات بحثية:** أكاديمية فرساي بفرنسا، ومعهد التنمية لما وراء البحار بالمملكة المتحدة.

(*) -انظر المناقشة الثانية والعشرين.

- **منظمات دولية:** منظمة اليونسكو، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومنظمة البنك الدولي، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.
- **أشخاص لهم صفة اعتبارية بهيئات حكومية:** كوزراء التعليم في بعض الدول، وبعض المسئولين بوزارات التعليم، ومستشار التعليم بمؤسسة قطر، والأمين العام للرابطة الدولية للجامعات، ونائب رئيس المعهد الوطني للتخطيط والإدارة التربوية بالهند، ورئيس المركز الوطني لتنمية موارد التعليم بغينيا.
- **هيئات حكومية:** اتحاد معلمي المدارس المؤسسية بنيبال، والسفارة الكندية في السنغال.
- **مؤسسات خاصة غير ربحية:** مؤسسة "بلان إنترناشونال" بإسبانيا.

وبإمعان النظر في تصنيف المؤسسات والهيئات التي انتمى إليها الباحثون والمتحدثون يتبين:

- انتماء غالبية الجامعات والهيئات البحثية إلى دول مصنفة على أنها متقدمة، وهي الولايات المتحدة، وفرنسا، والمملكة المتحدة، وإسبانيا... وغيرها.
- استضافة بعض المتحدثين المنتمين إلى هيئات بحثية في دول نامية ومتأخرة كالهند ونيبال؛ إلا أن هذه المؤسسات البحثية ما هي إلا انعكاس لمبادرات دولية تقوم عليها دول متقدمة: كألمانيا، وفرنسا، واليابان، والمملكة المتحدة،... وغيرها.
- استضافة بعض المسئولين في مؤسسات حكومية في دول نامية ومتأخرة، وذلك لعرض تجارب وجهود المنظمات الدولية كالبنك الدولي واليونسكو في دعم جهود تطور التعليم بهذه الدول.
- الاستعانة بخبراء بمؤسسة خاصة؛ كمؤسسة "بلان إنترناشونال"؛ لمعالجة قضية محورية، ألا وهي: "قضية تعليم الفتيات".

ومن ثم يتضح ارتباط المعهد ومنظمة اليونسكو بالدول المتقدمة، فعلى الرغم من أن القضايا التي تمحورت حولها المناقشات ارتبطت بشكل كبير بدول نامية ومتأخرة، فإن

من عالجها سواء بالبحث، أو الدراسة، أو المناقشة أعضاء في مؤسسات وهيئات تابعة لدول متقدمة، وليست تابعة للدول محل الاهتمام والتباحث.

٣- الدول محل المناقشات:

من الركائز التي يجب التطرق إليها، الدول التي كانت محل الدراسة والمناقشات، وهو ما يعكس ارتباط المناقشات بعامل "المكان"؛ حيث عند معالجة المفارقات والجهود الدولية وحالات الضعف والتأخر في التعليم، تم التركيز على دول معينة، هي: الدول متوسطة ومنخفضة الدخل، مثل:

- الهند وباكستان.
- أوغندا وتنزانيا وموزمبيق وأثيوبيا.
- تشيلي وكوبا، ونيبال.
- دول جنوب الصحراء الكبرى في إفريقيا؛ كجنوب إفريقيا، وكينيا، وزيمبابوي، والسنغال، والنيجر، وليبيريا، ورواندا.
- الأردن كدولة عربية.

وعند التطرق إلى الجهود الإصلاحية والتطورات وحركات النهضة والتقدم، تم التطرق إلى الدول المتقدمة، مثل:

- بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ كالولايات المتحدة الأمريكية، والسويد.
- المملكة المتحدة، واليابان، وفنلندا، وسنغافورة، والصين، وكندا.
- فرنسا وإيطاليا.

ومن ثم يتبين التركيز الواضح على دولتي الهند وباكستان في آسيا، ودول جنوب الصحراء في إفريقيا، كدول متوسطة ومنخفضة الدخل، سواء بالدراسة والبحث، أو بتوجيه الجهود الدولية لتطوير التعليم والنهوض بها، وأنه لم يتم التطرق لدول عربية سوى دولة "الأردن"، وجاءت في سياق عرض جهود اليونسكو في دعمها لمواجهة آثار جائحة "كوفيد – ١٩" فقط.

كما أن المفارقات والمعالجات التي تتطرق إلى الدول المتقدمة، أظهرت تحولات فكرية وممارسات فعلية؛ لتحقيق تقدم أكثر مما هي فيه، وبينت تصنيفات سواء على مستوى المصطلحات أو المعالجات؛ لتأكيد فكرة أنها دول العالم الكبرى والعظمى، كما جاء في عنوان أحد المناقشات ومحتواها(*).

٤- القضايا المثارة:

بإمعان النظر في اللقاءات السابق عرضها، يتبين مدى ارتباط المناقشات بقضايا مفصلية وملحة؛ يرتكز نجاح الهدف الرابع للتنمية المستدامة عليها، حتى بداية عام ٢٠٢٠م، وتبلورت تلك القضايا في:

- تعميم التعليم، والجهود الدولية للمبادرات العالمية في مجال التعليم وتقييمه.
- المساواة والإنصاف.
- الخصخصة والاستثمار، والتعليم كصالح عام.
- تحولات التعليم في القرن الحادي والعشرين، وآثار التكنولوجيا والذكاء الصناعي، والجانب الاجتماعي والعاطفي للتعليم.
- حقائق إثنوجرافية حول التعليم في دول متقدمة.
- الجهود الدولية لتعزيز التعليم وتنميته في دول أفريقيا.
- صنع السياسات التعليمية، وتجارب ذاتية لنشر التعليم وتعميمه وتطويره في بعض الدول.
- واقع التعليم في دول منخفضة ومتوسطة الدخل.
- جهود بعض الدول لإصلاح أنظمتها التعليمية.
- مفارقات بين الشعارات التعليمية والممارسات الفعلية.
- العنف والتنمر المدرسي وآليات الحد منهما.

(*) -انظر المناقشة الثامنة.

وفي اللقاء الثاني لعام ٢٠٢٠م حدث تحول جوهري في مسيرة مناقشات المعهد؛ لينصب التركيز على القضية الأكثر إلحاحًا حتى الوقت الحالي؛ ألا وهي "تأثيرات جائحة كوفيد – ١٩"، وهو ما اتضح من طبيعة القضايا المطروحة للنقاش خلال عام ٢٠٢٠م وعام ٢٠٢١م، وبيانها كالتالي:

- تخطيط الطوارئ، ومدى حاجة الأنظمة التعليمية له.
- المرونة في الأنظمة التعليمية وقدرتها على التكيف مع الأوضاع الطارئة.
- تأثيرات الجائحة على كل من: المعلمين، واللاجئين، وجودة تعليم الفتيات.

وبتحليل آلية عرض تلك القضايا ومناقشتها، يتضح أن غالبية المناقشات دارت حول:

-أبحاث فردية قام بها المتحدث أو بالتعاون مع فريق عمل.

-تقارير دولية تابعة لهيئات ومنظمات عالمية شارك المتحدث في إعدادها.

-تجارب وخبرات لهيئات ومنظمات ينتمي إليها المتحدث.

-خبرات ذاتية لبعض القادة ووزراء التعليم.

-خبرات شخصية لبعض الأشخاص الداعمين لوجهات النظر المطروحة في اللقاءات والمناقشات.

-مؤلفات أو كتب قام بإعدادها المتحدث منفردًا أو بالتعاون مع أخرين.

ومن ثم فإن اللقاءات اتسمت بالعلمية، ومحاولة نشر فكر علمي ممنهج، وهذا ظاهرها، أما في سياق الجانب الخفي، يتضح وجود تحيز واضح سواء للهيئات البحثية محل الترحيب، أو الأشخاص المتحدثين، فغالبيتهم ممن لهم صلة قريبة أو بعيدة بمعهد التخطيط التربوي، بل تحيز واضح في طبيعة المعالجة التي ركزت على وجهات نظر أحادية، فغالبية المتحدثين ليسوا من الدول محل المناقشات والتباحث، أو من قادة الفكر، أو السياسية، أو التعليم، بل كان الحكم والمعالجة من قِبل أشخاص مغايرين عن السياق المجتمعي لهذه الدول؛ مما قد يؤثر على الموضوعية البحثية.

وعليه، يتبين أن القضايا دارت حول أولويات خمسة رئيسة، هي: تعزيز المساواة الاجتماعية وخاصة بين الجنسين، وتحسين نتائج التعلم، وتعزيز مرونة نظام التعليم، وتعزيز الحوكمة القوية والمساءلة، وتأمين تمويل التعليم المستدام.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن هذه الأولويات تشغل مركزًا متقدمًا في اهتمامات المعهد الفعلية، حتى قبل انطلاق خطة "التنمية المستدامة ٢٠٣٠م"، وأهدافها المتنوعة، وتجلى هذا في إصدرات المعهد المتتالية والمتعاقبة، فعلى سبيل المثال نُشرت المؤلفات والتقارير التالية:

- "نيبال: دروس من دمج السلام وحقوق الإنسان والتربية المدنية في مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية" "Nepal: lessons from integrating peace, human rights, and civic education into social studies curricula and textbooks" عام ٢٠١٥م(٣٨).
- "الوصول إلى التعليم، والإنصاف، والتنمية: التخطيط لجعل الحقوق واقعًا" "Educational access, equity, and development: planning to make rights realities" عام ٢٠١٥م(٣٩).
- "قضية حق ومنطق: المساواة بين الجنسين في التخطيط التربوي والإدارة" "A Matter of right and reason: gender equality in educational planning and management" عام ٢٠١٥م(٤٠).
- "تنوع التعليم ما بعد الثانوي" "The Diversification of post-secondary education" عام ٢٠١٤م(٤١).
- "توجو: تقرير حالة نظام التعليم... التحليلات القطاعية الإضافية" "Togo: rapport d'état du système éducatif: Analyses additionnelles du secteur" عام ٢٠١٤م(٤٢).
- "التعليم والسياسات الاجتماعية: التآزر من أجل الإدماج" "Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusion" عام ٢٠١٣م(٤٣).

-"الإصلاحات الحكومية والاستقلالية الجامعية في آسيا" "Governance reforms and university autonomy in Asia" عام ٢٠١٣م(٤٤).

-"المساواة في التعليم والتنوع الثقافي في أمريكا اللاتينية" "Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina" عام ٢٠١٢م(٤٥).

-"التعليم من أجل منع الصراع وبناء السلام: مواجهة التحديات العالمية للقرن الحادي والعشرين" "Education for conflict prevention and peacebuilding: meeting the global challenges of the 21st century" عام ٢٠١٢م(٤٦).

ويتبين أن تلك المؤلفات والإصدارات تتمحور حول قضايا، مثل: تحديات القرن العشرين، والتعليم في الدول متوسطة ومنخفضة الدخل، والعدالة التعليمية، والمساواة في التعليم... وغيرها من القضايا التي تم معالجتها والتطرق إليها فعليًا خلال سلسلة المناقشات الاستراتيجية.

٥- القضايا المسكوت عنها:

تُعدُّ القضايا المطروحة والمناقشة خلال سلسلة المناقشات الاستراتيجية امتدادًا لاهتمامات المعهد الدولي للتخطيط التربوي من قبل عام ٢٠١٦م، موعد انطلاق خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م، فغالبية إصدارات المعهد، من خلال ما نشره على موقعه الإلكتروني، دارت حول قضايا مثل:

- تعليم اللاجئين.
- دمج السلام وحقوق الإنسان والتربية المدنية في العملية التعليمية.
- التعليم في أمريكا اللاتينية.
- السياسة التعليمية.
- تمويل التعليم والمناهج الدراسية.
- التنويع في التعليم.
- التعليم في دول إفريقيا.
- الشفافية في التعليم.

ومن ثم، فإن المناقشات الاستراتيجية جاءت امتدادًا لاهتمامات المعهد، وتوثيقًا لارتباطه بالمنظمات والهيئات الدولية، وبيانًا لجهوده في دول معينة، دون التطرق لدول أخرى، كغالبية الدول العربية، ويمكن التوصل إلى ما يلي:

- لم يتم التطرق إلى الأسباب الكامنة خلف ضعف الأوضاع التعليمية في الدول محل الدراسة والبحث، على الرغم من أن جهود المنظمات الدولية تاريخية وقديمة ومستمرة في تلك الدول، ولكن تظل الأوضاع كما هي دون تحسن واضح؛ فلماذا لم يتم معالجة وبحث أسباب استمرارية الخلل التعليمي على الرغم من الجهود المحلية والدولية المستمرة؟
- لم تناقش طبيعة التدخلات التعليمية التي تتمتع بها المنظمات الدولية، وما يتبعها من مؤسسات في الشئون التعليمية للدول محل الاهتمام.
- أليست بعض الدول العربية من الدول الموقعة على "إعلان إنشيون" بكوريا الجنوبية عام ٢٠١٥م، والذي نتج عنه خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠م، وهدفها الرابع المتعلق بالتعليم بحلول عام ٢٠٣٠م: نحو التعليم الجيّد المُنصف والشامل والتعلُّم مدى الحياة للجميع؟ فأين جهود الدول العربية التعليمية؟
- أين ممارسات ومبادرات المعهد وباقي المنظمات الدولية فيما يخص التعليم في الدول العربية؟
- ما نوعية المبادرات والمنح المقدمة للأنظمة التعليمية العربية؟
- ما واقع الأنظمة التعليمية العربية في سياق المناقشات الاستراتيجية للمعهد؟
- ما التحولات الفكرية التي قدمتها مؤسسات ومنظمات عربية تثري أنظمتها التعليمية؟
- هل هناك ارتباطات فعلية واتفاقات بين المعهد وبين مؤسسات بحثية عربية؟ وإن وجدت، فلماذا لم تناقش؟
- لماذا الاهتمام بدول جنوب إفريقيا (جنوب الصحراء) والتركيز عليها؟
- لماذا الاهتمام بشكل كبير بالهند وباكستان؟

كل هذه التساؤلات وغيرها تدعو إلى التفاكر، وإعادة النظر لما يقدمه المعهد من جهود على الساحة الدولية.

المحور الرابع: أوجه الاستفادة من الدراسة التحليلية

تهدف الدراسة في محورها الحالي إلى بيان بعض صور الاستفادة من نتائج الدراسة التحليلية؛ لتطوير مجال البحث في التخطيط التربوي، بالإضافة إلى بعض القضايا التي يتم دراستها وبحثها في المؤسسات العلمية والبحثية المتنوعة، مثل: مداخل التخطيط التربوي، وأساليبه، وأدواته، وتخطيط السياسات التعليمية، والتخطيط الاستراتيجي، والتخطيط الإجرائي، وتخطيط المشروعات، والمؤشرات التعليمية،... وغيرها.

وسيكون تناول ذلك من خلال تحديد مراحل ثلاث رئيسه، وفي كل مرحلة يتم إلقاء الضوء على أبرز إجراءات وآليات تحقيقها، وذلك على النحو التالي:

المرحلة الأولى: نشر ثقافة البحث في مجال التخطيط التربوي كميًا وكيفيًا

ويتم تنفيذ هذه المرحلة من خلال:

١ - إنشاء وحدات للتخطيط التربوي – والتي تمثل بيوتًا للخبرة – لتصير كيانًا وبناءً، وهيكلاً تنظيميًا مستقلاً؛ يتولى التخطيط لأمور التعليم، وقضاياه، ويقوم بإعداد الخطط التعليمية، ومتابعة تنفيذها، وحصر مشكلات الواقع التعليمي لكافة مراحل التعليم؛ واضعًا الرؤى، والصيغ المستقبلية؛ للتغلب عليها.

٢ - قيام كليات التربية – تحت مظلة جامعتها – بعقد مؤتمراتها السنوية، مع دعوة خبراء التخطيط التربوي للإسهام بأطروحاتهم، ونشر فعالياتها، وبحوثها، وأوراق عملها؛ عبر قنوات الاتصال الإلكترونية المتنوعة.

٣ - قيام جميع الأقسام العلمية بكليات التربية، وبشكل خاص قسم أصول التربية، بنشر ثقافة البحث في مجال التخطيط التربوي، وإحداث توازن بين البحوث الكمية والكيفية في هذا المجال.

٤ - بناء برامج تدريبية لإعداد الباحثين في مجال التخطيط التربوي، وإكسابهم ومعارف، ومهارات، واتجاهات بحثية متخصصة.

٥ - توفير سلسلة من الحلقات الدراسية التعليمية والبحثية عبر شبكة الإنترنت، والتي يقوم على إعدادها والإشراف عليها نخبة من المتخصصين في هذا الميدان؛ بغية إفادة الفئات المهتمة بالبحث في مجال التخطيط التربوي.

٦ - إضافة عدد من المقررات الدراسية في التخطيط التربوي وقضاياه ومنهجيات بحثه، وذلك ضمن البرامج الدراسية للمرحلة الجامعية الأولى، ولمرحلة الدراسات العليا، ومن ذلك: فلسفة التخطيط التربوي، ومنهجيات البحث في التخطيط التربوي، ومداخل التخطيط التربوي وأساليبه، والتخطيط التربوي وعلاقته بالدراسات المستقبلية،... وغيرها.

المرحلة الثانية: البحث في/ عن قضايا بحثية مرتبطة بواقع النظم التعليمية ومجال التخطيط التربوي

يمكن دعم مجال التخطيط التربوي البحثي من خلال البحث في/عن قضايا منهجية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا به، وسوف يتم تصنيفها في الفئات الرئيسة التالية، ويتبعها القضايا والموضوعات ذات الصلة، كما يلي:

الفئة الأولي: التحولات في الأنظمة التعليمية

١ - طبيعة الأنظمة التعليمية في ظل تحولات القرن الحادي والعشرين.

٢ - النظام التعليمي في مواجهة واستيعاب التغيرات المجتمعية المعاصرة؛ كالتحول التكنولوجي والذكاء الإصتناعي،... وغيرها.

٣ - جهود تعميم التعليم في مراحله المختلفة.

٤ - تكافؤ الفرص التعليمية، وتعزيز الإنصاف التعليمي.

٥ - الخصخصة والاستثمار في التعليم.

٦ - أثر التعليم الخاص على العدالة التعليمية.

٧ - جهود وآليات جعل المدارس مكانًا آمنًا وجذابًا لطلابها.

الفئة الثانية: جهود وتوجهات المؤسسات والمنظمات الدولية

١ - جهود المؤسسات والمنظمات الدولية في مجال التعليم، وحجم تأثيراتها في توجيه السياسات التعليمية.

٢ - جهود منظمات ومؤسسات المجتمع المدني ذات الطابع الدولي في مجال التعليم.

٣ - الخبرات المحلية والإقليمية والعالمية الناجحة في مجال التعليم.

٤ - طبيعة المبادرات الدولية، وأهدافها، وأنواعها، ومجالاتها، وحجم تأثيراتها في الواقع التعليمي.

٥ - طبيعة التدخلات التعليمية التي تمارسها المؤسسات والمنظمات الدولية في مجال التعليم.

٦ - واقع ودلالات مشاركات الدول في التقييمات والمسابقات الدولية في مجال التعليم.

الفئة الثالثة: الأنظمة التعليمية: واقعها وخبراتها

١ - واقع التعليم في دول متوسطة ومنخفضة الدخل.

٢ - جهود إصلاح النظم التعليمية في الدول المتقدمة.

٣ - دراسات إثنوجرافية؛ للوقوف على واقع الأنظمة التعليمية ميدانيًا.

الفئة الرابعة: الأوضاع المجتمعية الطارئة والأنظمة التعليمية

١ - واقع النظم التعليمية وتخطيطها في ظل الأوضاع والمستجدات المجتمعية الطارئة.

٢ - تخطيط النظم التعليمية للاجئين.

المرحلة الثالثة: تدعيم تنفيذ البحوث التخطيطية على المستويين الفردي والمؤسسي

وذلك من خلال بعض الإجراءات المقترحة التالية:

١ - إعلان الجامعات أو الكليات أو الأقسام العلمية المعنية بهذا الشأن، بإقامة مسابقات وفعاليات للبحوث في مجال التخطيط التربوي، وذلك في بداية كل عام دراسي.

٢ - نشر وإتاحة معايير الحكم على جودة البحوث في مجال التخطيط التربوي.

٣ - فتح قنوات للنشر العلمي؛ عبر مجلة علمية محكمة ورقية وإلكترونية متخصصة في مجال التخطيط التربوي.

٤ - تحفيز المعنيين بشأن التخطيط التربوي على ترجمة الكتب المتخصصة في هذا المجال، وذلك من خلال تشجيع المؤسسات المتخصصة.

٥ - عقد حلقات نقاشية بصفة دورية، على أن تضم الرواد والمهتمين بالبحث في مجال التخطيط التربوي.

٦ - إنشاء رابطة للتخطيط التربوي؛ يكون هدفها الرئيس تنظم العمل بين المؤسسات البحثية المهتمة بتخطيط النظم التعليمية والقائمين على إدارة تلك النظم.

٧ - توظيف التقنيات الحديثة كافة بما يخدم البحث العلمي في مجال التخطيط التربوي.

وبعد،

فإن ما تقدم يمثل محاولة للنظر في أحد أنشطة المعهد الدولي للتخطيط التربوي، باعتباره المعهد الأكثر أهمية عالمية في مجال تخطيط التعليم، وكذا كونه مؤسسة دولية ذات خبرة، وإمكانيات، وترتكز رؤيته على الفهم المشترك بأن التعليم حقٌ أساسيٌ من حقوق الإنسان والصالح العام العالمي، والتمويل العادل والمستدام للتعليم، وتعزيز مرونة أنظمة التعليم من: تخطيط مراعٍ للأزمات، وتحسين الحوكمة، والشفافية، فضلاً عن مسئولية الحد من الفوارق في العملية التعليمية، وكذا دعم الدول في تخطيط وإدارة أنظمتها التعليمية، وتنمية قدرات المسئولين والأفراد على التخطيط التربوي، والإدارة، والبحوث، وتبادل المعرفة.

الهوامش

(1)-Matsuura, Koïchiro; IIEP's 40th Anniversary in 2003, IIEP, Paris, 2003, P.11.

(2)-International Institute For Educational Planning; Our Expertise. At, http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise

(٣) -اليونسكو: عرض تفصيلي... الهدف (٤) للتنمية المستدامة: التعليم ٢٠٣٠ (دليل)، اليونسكو، باريس، أكتوبر ٢٠١٧، ص ص ١٠ – ١٣.

(4)-Benveniste, Guy; Creation of The International Institute For Educational Planning, Educational Planning, Vol. 16, No.3, 2007, P.2.

(5)-International Institute For Educational Planning; Our Expertise, Op.Cit.

(6)-Davis, Nick & Mautch, Lisa; Evaluation of the UNESCO's International Institute for Educational Planning, Internal Oversight Service, Evaluation Section, UNESCO, Paris, 12 January 2006, P.22.

(7)-IIEP-UNESCO: History of a Pioneering Institution. At,http://www.iiep.unesco.org/en/institute/iiep-unesco-history-pioneering-institution

(8)-Davis, Nick & Mautch, Lisa; Evaluation of the UNESCO's International Institute for Educational Planning, Op. Cit., P.22.

(9)-Matsuura, Koïchiro; IIEP's 40th Anniversary in 2003, Op. Cit., P.13.

(10)-Davis, Nick & Mautch, Lisa; Evaluation of the UNESCO's International Institute for Educational Planning, Op. Cit., P.22.

(11)-IIEP; Advanced Training Program in Educational Planning and Management, UNESCO, Paris, 2012, PP. 1-2.

(12)-Matsuura, Koïchiro; IIEP's 40th Anniversary in 2003, Op. Cit., P.19.

(١٣) -الأمم المتحدة: أهداف التنمية المستدامة
At, https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/education/
(14)-IIEP; Strategic Debate: Universalizing Secondary Education in India.
At, https://www.youtube.com/watch?v=wUS39rm0c40
(15)-IIEP; Strategic Debate: 3ie presents its recent Education Effectiveness Review.
At, https://www.youtube.com/watch?v=ieNXBESw18o
(16)-IIEP; Strategic Debate: Towards Universalism: the Impact of Inequalities on Learning Achievement.
At, https://www.youtube.com/watch?v=UGaHFKd_0Qc
(17)-IIEP; Strategic Debate: Privatization or public investment in education?
At, https://www.youtube.com/watch?v=xm1DU7rZfJE
(18)-IIEP; Strategic Debate: How does private schooling growth affect the public system and educational equity?
At, https://www.youtube.com/watch?v=L63u4n3jt1U
(19)-IIEP; Strategic Debate: Social and emotional skills and the Education 2030 agenda.
At, https://www.youtube.com/watch?v=5Fif2OUVh-w
(20)-IIEP; Strategic Debate: Higher Education as a Common Good.
At, https://www.youtube.com/watch?v=ulhZMKTPP2I
(21)-IIEP; Strategic Debate: Classroom realities of the world's education superpowers.
At, https://www.youtube.com/watch?v=MTR44JC4lYw
(22)-IIEP; Strategic Debate: Overcoming Africa's Learning Crisis.
At, https://www.youtube.com/watch?v=Qk1haoQqBAU
(23)-IIEP; Strategic Debate: Can education systems anticipate the challenges of artificial intelligence?
At, https://www.youtube.com/watch?v=ScQf_0gZw5g

(24)-IIEP; Strategic Debate: It takes a Village - and Technology - to Educate a Child.
At, https://www.youtube.com/watch?v=p2PkO99bruI
(25)-IIEP; Strategic Debate: Lessons in Educational Policy-Making.
At, https://www.youtube.com/watch?v=iKi20W-E8bM
(26)-IIEP; Education for 21st century children, 29 january 2019.
At, https://www.iiep.unesco.org/en/iiep-strategic-debate-education-21st-century-children-4851
(27)-IIEP; Strategic Debate: Education for 21st century children.
At, https://www.youtube.com/watch?v=7OBxXE_XabY
(28)-IIEP; Strategic Debate: Learning at the bottom of the pyramid.
At, https://www.youtube.com/watch?v=krfjXiofT90
(29)-IIEP; Strategic Debate: Reforming the French Secondary School and its Flagship Diploma.
At, https://www.youtube.com/watch?v=l7jPSpYExzY
(30)-IIEP Strategic Debate: How to take the right to education seriously.
At, https://www.youtube.com/watch?v=k4J5D3V8JSs
(31)-IIEP Strategic Debate: International large-scale learning assessments: benefits and risks.
At, https://www.youtube.com/watch?v=SOf5E3YKk5Q
(32)-IIEP; Strategic Debate: Making schools a safe place - how to prevent school violence and bullying?
At, https://www.youtube.com/watch?v=wXdPEShl-nI
(33)-IIEP; Strategic Debate: Planning education during COVID-19: Is contingency planning the way forward?
At, https://www.youtube.com/watch?v=v9TU0ge2b4w
(34)-IIEP; Strategic Debate: Resilience in higher education- what lessons can we draw from COVID-19?
At, https://www.youtube.com/watch?v=VeUll9Pd9t8

(35)-IIEP; Strategic Debate: Teachers on the frontline: lessons from COVID-19.
At, https://www.youtube.com/watch?v=PdNA2QCd4F0
(36)-IIEP; Strategic Debate: When crisis meets crisis: refugees' access to higher education in host countries.
At, https://www.youtube.com/watch?v=qG7lkT1wXvY
(37)-IIEP; Strategic Debate: Ensuring quality education for girls during COVID-19: An elusive priority?
At, https://www.youtube.com/watch?v=GM00BPBfbXU
(38)-IIEP & United Nations Children's Fund Education Above All; Nepal: lessons from integrating peace, human rights, and civic education into social studies curricula and textbooks, UNESCO, Paris, 2015, PP. 1 – 20.
(39)-Lewin, Keith M; Educational access, equity, and development: planning to make rights realities, IIEP/UNESCO, Paris, 2015, PP. 1 – 170.
(40)-Bird, Lyndsay & et. al.; A Matter of right and reason: gender equality in educational planning and management, IIEP/UNESCO, Paris, 2015, PP. 1 – 275.
(41)-Varghese, N.V.; The Diversification of post-secondary education, IIEP/UNESCO, Paris, 2014, PP. 1 – 128.
(42)-IIEP & United Nations Children's Fund.; Togo: rapport d'état du système éducatif: Analyses additionnelles du secteur, IIEP/UNESCO, Paris, 2014, PP. 1 – 222.
(43)-Poggi, Margarita.; Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión, IIEP/UNESCO, Paris, 2013, PP. 1 – 286.
(44)-Varghese, N.V. & Matine, M.; Governance reforms and university autonomy in Asia, IIEP/UNESCO, Paris, 2013, PP. 1 – 50.

(45)-Lopez, Nestor; Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina, IIEP/UNESCO, Paris, 2012, PP. 1 – 308.

(46)-IIEP; Education for conflict prevention and peacebuilding: meeting the global challenges of the 21st century, IIEP/UNESCO, Paris, 2012, PP. 1 – 47.