

معايير مقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية

(دراسة تحليلية)

إعداد

منال سيد يوسف حسنين

استاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

جامعة الاسكندرية

المخلص:

انطلاقاً من أهمية وجود وثيقة رسمية للسياسة التعليمية، باعتبارها مُوجِّهة للممارسات في الميدان التعليمي، وكونها المرجعية التي في ضوئها تتحقق الأهداف وتُتخذ القرارات؛ لذلك أصدرت عدة دول وثيقة رسمية للسياسة التعليمية، تُراجع كل فترة زمنية محددة. إلا أن الواقع يشير إلى عدم وجود وثيقة رسمية ثابتة للسياسة التعليمية في عدد من الدول، من بينها مصر، فضلاً عن ارتباطها بتغيُّر وزراء التربية والتعليم. هذا الأمر تطلب العناية بتقييم السياسة التعليمية عامة، مع التركيز على تقييم وثيقة السياسة خاصة، حيث تم تحديد خصائص وثيقة السياسة التعليمية، وشروطها، وعناصرها، وأنماطها الرئيسية. كما تم تحديد عملية تحليل وثيقة السياسة للاستعانة بها في تحليل عدد من وثائق السياسة التعليمية في بعض الدول العربية والأجنبية. وفي ضوء تحليل الأدبيات ذات الصلة وتحليل وثائق السياسة التعليمية، تم استخلاص مجموعة من المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية تتضمن: (معايير متعلقة بشكل وثيقة السياسة التعليمية، وصياغتها، ومضمونها). كما تم استطلاع رأي عدد من الأساتذة

والمختصين في التعليم وسياساته؛ لصياغة تلك المعايير المقترحة بصورة نهائية، والتي يمكن الاعتماد عليها والاستفادة منها عند تقييم أي وثيقة للسياسة التعليمية.

الكلمات المفتاحية : تقييم السياسة التعليمية - معايير التقييم - وثيقة السياسة التعليمية.

Proposed Criteria for Evaluating Education Policy Documents (An Analytical Study)

Summary:

Given the importance of an official educational policy document, as it guides practices in the educational field and is the reference by which goals are achieved and decisions are made, several countries have issued an official educational policy document, which is reviewed periodically. However, the reality indicates that there is no fixed official educational policy document in several countries, including Egypt. This is in addition to its connection to the ministers of education, which requires attention to evaluating educational policy in general, with a focus on evaluating the policy document. The characteristics of the educational policy document, its conditions, elements, and main patterns, were identified. The process of analysing the policy document was also determined, to be used in analyzing several educational policy documents in some Arab and foreign countries. Considering the analysis of the relevant literature and the analysis of educational policy documents, a set of proposed criteria for evaluating the educational policy document was extracted, including (criteria related to the form, formulation, and content of the educational policy document). A few professors and specialists in education and its policies were also surveyed to formulate these proposed criteria in a final form, which can be relied upon and utilized to evaluate any educational policy document.

Keywords: Educational Policy Evaluation - Evaluation Criteria - Educational Policy Document.

معايير مقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية

(دراسة تحليلية)

المقدمة:

تُعد السياسة التعليمية مُوجِّهًا أساسيًا لنظام التعليم، فهي تحدد رؤية التعليم المستقبلية. ومن ثَمَّ؛ يرجع نجاح السياسة التعليمية إلى عديد من الأمور، يأتي في مقدمتها وجود فكر واضح ومبادئ إرشادية يتحرك في ضوئها التعليم، ويسعى إلى تحقيق أهدافها. وتبرز أهمية تقييم السياسة التعليمية في التطوير المستمر للسياسات، خاصةً أن التقييم لا يقتصر على عملية صنع السياسة وتنفيذها فحسب، بل يتضمن تقييم محتوى السياسة، وهو ما ينعكس في تقييم وثائق السياسة التعليمية والمستجدات التي قد تطرأ على الميدان. لذلك، لكي تكون السياسة التعليمية واضحة ومحددة؛ فإنه لا بد من وجود وثيقة رسمية للسياسة التعليمية تكون بمثابة المرجعية الأساسية لتوجُّهات الدولة التعليمية. كما تُعد هذه الوثيقة مرجعًا يمكن الاعتماد عليه لتقييم السياسة التعليمية وما حققته من أهداف وما تسعى إليه من رؤى مستقبلية.

يُعتبر تقييم السياسة التعليمية عملية منهجية تهدف إلى جمع وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بإعداد السياسة التعليمية ومحتواها وتنفيذها ونتائجها، وذلك بهدف إعداد تقارير مبنية على الأدلة تُقدِّم لواقعي السياسات التعليمية وأصحاب المصلحة والجهات المعنية كافة، لتحديد فعالية هذه السياسات وكفاءتها. وإزاء أهمية عملية التقييم، ظهرت على الساحة مؤسسات جامعية ومراكز بحثية متخصصة في تقييم السياسات التعليمية، بالإضافة إلى اتحادات تضم خبراء ومستشارين وباحثين في مجال السياسة التعليمية وتقييمها.

وتهدف عملية التقييم المستمر للسياسة التعليمية إلى تحسين جودة التعليم في المستقبل، من خلال جعل السياسات التعليمية أكثر فعالية. كما تسهم هذه العملية في مساعدة صناع السياسات على زيادة العناية بمواكبة سياسات التعليم للتطورات والتغيرات المستمرة، ومن ثمّ؛ ضمان بقاء جودة التعليم في مقدمة الأولويات (Nursalimah & Nurhayati, 2023: 95). ويتضمن التقييم الفعال للسياسة التعليمية ثلاثة مكونات رئيسية، تشمل: (معايير التقييم، والجهات المختصة بتنفيذه، وعملية التقييم ذاتها). ولذلك، ينبغي الاهتمام بتحديد الأساليب المستخدمة في التقييم بدقة، إذ تتراوح هذه الأساليب بين أساليب كيفية تعتمد على تحليل الأدبيات وتحليل الوثائق، وأساليب كمية تقوم على تحليل البيانات والإحصاءات، ويمكن الجمع بين هذه الأساليب لتعزيز دقة نتائج التقييم وشموليتها.

وتُستخدم نتائج التقييم من قِبَل صانعي السياسات والقيادات التعليمية والمعلمين؛ لتحديد المجالات التي تحقق أداءً جيّداً، وتلك التي تحتاج إلى تحسين؛ حيث تُساهم هذه البيانات في صياغة السياسات أو اتخاذ قرارات تتعلق بتوزيع الموارد، وتطوير المناهج، ووضع المعايير، وإستراتيجيات التنمية المهنية، وغيرها من الجوانب التعليمية المهمة. وقد تُستخدم نتائج التقييم أيضاً لأغراض المساءلة، وذلك لمتابعة أداء صُنّاع السياسات والقيادات التعليمية والقائمين على العملية التعليمية. فضلاً عن ذلك؛ لم يَعدْ التقييم يقتصر على المستوى المحلي فحسب، بل أصبح يُمارس على المستوى الدولي من قِبَل مؤسسات وهيئات دولية؛ فقد ساهم توفّر بيانات قابلة للمقارنة على المستوى الدولي في إثراء النقاشات الوطنية حول التعليم، وتعزيز إصلاحات السياسات التعليمية في بعض الدول؛ إذ وضعت هذه البيانات المقارنة السياسات التعليمية تحت ضغوط متزايدة لتحقيق مستويات أداء عالية، تستند إلى السياسات الناجحة في الدول الأخرى (OECD, 2013: 18-19).

وتتعدّد أنماط تقييم السياسات التعليمية، حيث تتضمن: تقييم السياق (Context Evaluation) الذي يحدد أهداف السياسة وأولوياتها؛ من خلال تقييم الاحتياجات والمشكلات. وتقييم المُدخلات (Input Evaluation)؛ لمراجعة السياسة مع التركيز على الجدوى والفعالية. وتقييم العملية (Process Evaluation)؛ لتوجيه تنفيذ السياسة واستخلاص معلومات حول السياسة المنفّذة فعلياً. وتقييم النتائج (Product Evaluation) الذي يُحدّد النتائج الإيجابية والسلبية، المقصودة وغير المقصودة، ويُقيّم مدى المواءمة بين المُدخلات والمُخرجات، ومدى تأثير السياسة وفعاليتها واستدامتها وقابليتها للنقل (Tharaphy, 2021: 28). وبناءً عليه؛ تتعدّد أنماط تقييم السياسة التعليمية ما بين: تقييم صنع السياسة، وتقييم محتواها، وتنفيذها، وأثرها.

لكي تكون السياسة التعليمية صحيحة؛ يجب أن تكون مكتوبةً ومسجلةً؛ حيث يُعد تسجيلها عاملاً مساعداً في تحديد مبادئ أو قواعد واضحة ومحددة. كما يجب أن تكون معلنةً؛ إذ إن تسجيلها دون إعلانها لا يجعلها تؤدي دورها كمُوجّهات للممارسة وكمرشد في اتخاذ القرارات (حجي، ١٩٨٧: ١٣٢٥). ومن ثَمَّ؛ يُسهّل توثيق السياسة عملية الرجوع إلى موادها وفقراتها عند الحاجة والاطلاع عليها، سواء من قِبَل الممارسين أو الباحثين أو أفراد المجتمع أو المهتمين بقضايا التعليم (حكيم، ٢٠١٢: ١٧٦)؛ لذلك يُعدّ توثيق السياسة التعليمية من الجوانب المهمة التي ينبغي أن تُولى اهتماماً كبيراً من قِبَل الدول؛ لأنها تحدد مسار العمل التعليمي، وتُعد مرجعاً ثابتاً لا يتبدل أو يتغير بتغيّر الأشخاص، مهما كانت مسمياتهم الوظيفية أو مكانتهم. ولذلك فإن وجود وثيقة مكتوبة يمكن الرجوع إليها عند الحاجة أو للتقييم وفقاً لها ضرورة لا غنى عنها (الحربي، ٢٠١٩: ٤٣). ومن ثَمَّ؛ تكمن أهمية وثيقة السياسة التعليمية في أنها تُوجّه النظام التعليمي، وتُسهّل عملية صنع القرارات على المستوى الإداري، وتقضي على التذبذب وعدم الاتساق والازدواجية، خاصةً في عمليات التنفيذ، كما تُوفّر الوقت والجهد والتكاليف

على جميع المستويات الإدارية والفنية. فضلاً عن كونها مرجعيةً لتقويم الخطط القائمة والمقترحة (غنايم، ٢٠١٨: ٤). لذلك، تقوم معظم الدول بإصدار وثيقة رسمية تتضمن ملامح السياسة التعليمية، ومبادئها الأساسية، ورؤيتها المستقبلية للتعليم.

ومن ثَمَّ؛ تُولى وثيقة السياسة التعليمية عنايةً خاصةً في إعدادها وتوحيدها؛ لضمان الالتزام بها، ومراجعتها، وإجراء التعديلات اللازمة عليها عند الحاجة. ولذلك كان من الضروري تحديد عناصر وخصائص هذه الوثيقة، بالإضافة إلى شروطها وأنماطها الأساسية. فضلاً عن العناية بكيفية تحليل وثائق السياسة التعليمية؛ بهدف تقييمها، ومن ثَمَّ تطويرها وفقاً لمتطلبات الواقع والتطوير المستمر.

وعند الرجوع إلى عددٍ من الدول العربية والأجنبية؛ يتضح اهتمامها بإعداد وثيقة رسمية للسياسة التعليمية. فعلى سبيل المثال؛ وضعت كلٌّ من المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة وثيقةً للسياسة التعليمية، وقامت بتحديثها وتقييمها دورياً كل فترة زمنية محددة. كما أعدت كلٌّ من الهند وسريلانكا وثيقةً للسياسة التعليمية أيضاً، وحرصتا على تطويرها باستمرارٍ. وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية تقييم هذه الوثيقة تُجرى في ضوء الوثائق الرسمية السابقة للسياسة التعليمية التي أعدتها الدولة، ولا يتم إعداد وثيقة جديدة للسياسة التعليمية كلما تغيرت القيادات أو تولّى وزيرٌ جديدٌ وزارةَ التربية والتعليم، كما هو الحال في مصر. وهذا يدل على أن الوثيقة هي وثيقة مؤسسية، تعكس فكر الدولة في التعليم، ولا يتأثر محتواها بتغير الأشخاص أو المناصب، مهما كانت مُسمّياتهم الوظيفية. فضلاً عن ذلك؛ تُولى هذه الدول اهتماماً كبيراً بالتقييم المستمر لوثيقة السياسة التعليمية، ويتم على أساسه تطوير محتواها بما يتناسب مع احتياجات المجتمع ومتطلباته، وبما يواكب التطورات المحلية والعالمية.

وانطلاقاً من أهمية وجود وثيقة رسمية للسياسة التعليمية، تمّ -في هذا البحث- التركيز في هذا السياق على تقييم السياسة التعليمية ومعاييرها العامة، مع تركيز خاصٍ على تقييم محتوى السياسة؛ من خلال تحديد خصائص وثيقة السياسة التعليمية وشروطها وعناصرها وأنماطها. فضلاً عن ذلك؛ تمّ التعرّض لعملية تحليل وثيقة السياسة التعليمية؛ بهدف الاستعانة بها في تحليل عددٍ من وثائق السياسات التعليمية في بعض الدول العربية والأجنبية. ومن ثمّ -وفي ضوء تحليل الأدبيات ذات الصلة وتحليل وثائق السياسة التعليمية المشار إليها- تمّ استخلاص مجموعة من المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية. كما تمّ استطلاع آراء عددٍ من الأساتذة والمتخصصين في التعليم وسياساته؛ لصياغة هذه المعايير المقترحة بصورة نهائية؛ لتكون بذلك قابلةً للاعتماد والاستخدام عند إعداد أو تقييم أي وثيقة للسياسة التعليمية في المستقبل.

مشكلة البحث:

لقد أدركت العديد من الدول أهمية وجود وثيقة مُحدّدة ومُعلّنة للسياسة التعليمية، تُعدّ بمثابة المرجعية التي على أساسها يتم التوجّه نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. ولذلك، أصدرت عددٌ من الدول وثيقةً رسميةً للسياسة التعليمية واعتمدتها، وأتاحها لجميع الجهات المُعنيّة؛ باعتبارها تُمثّل الخطوط العامة التي تقوم عليها العملية التعليمية.

ولقد تمّت الإشارة إلى ضرورة إجراء دراسات حديثة لتحليل محتوى وثيقة السياسة التعليمية وتقييمها؛ بهدف تطويرها وتحديثها، والتعامل مع السياسة التعليمية على أنها عمل مؤسسي، وعدم اختزالها في شخص واحد. فضلاً عن الحرص على مشاركة جميع الأطراف المُعنيّة -من طلاب وأولياء أمور ومعلمين- في عملية صنع الخطوط العريضة للسياسة التعليمية، ورسم ملامح التغيير المنشود (الهلايلي، ٢٠٢١: ٢٢). فضلاً عن قلة الدراسات التي ركّزت على تحليل وثيقة سياسة التعليم، واقتصارها في عملية التحليل على

جانب واحد من أهداف أو مراحل التعليم وأُسسه العامة، وذلك من وجهة نظر التربويين في الميدان التربوي (البشر وآخرون، ٢٠٢٤: ١٥١)، وهو ما قد يشير إلى ندرة الدراسات التي أُجريت حول تقييم وثائق السياسة التعليمية، وضعف وجود معايير واضحة لتقييمها.

وباستقراء الواقع المصري على سبيل المثال؛ نلاحظ وجود عددٍ من وثائق السياسة المرتبطة بوزراء التربية والتعليم، وهي تتغيّر بتغيّر الوزير المسؤول عن وزارة التربية والتعليم. فقد صدرت وثيقة لتطوير وتحديث التعليم في مصر تحتوي على سياساته وخطته وبرامج تحقيقه عام ١٩٨٠م، ثم وثيقة السياسة التعليمية في مصر عام ١٩٨٥م، ووثيقة إستراتيجية تطوير التعليم في مصر عام ١٩٨٧م، ووثائق "مبارك والتعليم" التي صدرت عام ١٩٩٢م؛ حيث أشار كلٌّ من (مطر وفرج، ٢٠٠٩: ٢٢) إلى ارتباط وثائق السياسة بالوزراء، فقد قدّم الدكتور/ مصطفى كمال حلمي وزير التعليم ورقة سُمّيت وقتها: وثيقة للسياسة، ثم جاء من بعده الدكتور/ عبد السلام عبد الغفار ليعرض مجموعة من المحاور وُصفت بأنها سياسة تعليمية، ثم جاء بعده الدكتور/ أحمد فتحي سرور وزيراً للتربية والتعليم لي طرح ما عُرفَ بالإستراتيجية، ثم جاء الدكتور/ حسين كامل بهاء الدين لي طرح ما صار يُعرَف باسم "وثيقة مبارك والتعليم". وهذا يوضح سيطرة وطغيان البُعد الفردي على البُعد المؤسسي، وهو ما أكّدته أيضاً دراسة (خليل وآخرين، ٢٠١٩: ٣١٣)، التي أشارت إلى أن الهيكل التنظيمي للوزارة يعاني من ضعف التركيز حول الأهداف والوظائف، فهو يتركز حول الأشخاص؛ مما أدّى إلى ظاهرة التسلُّط والتحكُّم. ومن بين العوامل التي زادت الأمر تعقيداً: المبالغة في منح صلاحيات واستثناءات لمجموعة من الأفراد دون غيرهم، مما أدى إلى غياب وجود وثيقة رسمية مستقرة للسياسة التعليمية، وارتباطها بمن يتولى وزارة التربية والتعليم. وبالتالي؛ يُنظر إلى عملية صنع السياسة التعليمية على أنها قرار فردي؛ حيث يتخذ الوزير قرارات تتعلق ببُنية السياسة ومحتواها، فضلاً عن غياب دور المؤسسات في وضع السياسة التعليمية. وعليه؛

هناك توصيات متكررة بضرورة تكوين مجلس وطني لتطوير التعليم، لا يكون خاضعاً لوزارة التربية والتعليم، مهمته وضع سياسة تعليمية مكتوبة تُعبر عن هوية المجتمع المصري وثوابته ومبادئه ومتغيراته ومشكلاته وتحدياته (عقل وآخرون، ٢٠٢١: ١٤).

ومن ثَمَّ؛ يتضح الافتقار إلى وجود وثيقة رسمية ثابتة للسياسة التعليمية، يتم تجديدها وتحديثها خلال فترات زمنية محددة، فهي في معظمها اجتهادات فردية من قِبل وزراء التربية والتعليم، وليست عملاً مؤسسياً. حتى في الوقت الحالي، ما زال الوضع مستمراً، فلا توجد وثيقة رسمية للسياسة التعليمية في مصر، وما يتم الإعلان عنه يقتصر على إستراتيجيات وخطط، مثل: الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ٢٠٢٢/٢٠٢٦ (الإدارة المركزية للتخطيط والجودة، ٢٠٢١).

كما أظهرت نتائج إحدى الدراسات غياب ضوابط ومعايير مُحَدَّدة تحكم السياسة التعليمية، مما يجعل من الصعب متابعتها أو تقييم مدى فاعليتها بدقة. ومن أهم هذه الضوابط التي ينبغي مراعاتها ما يتعلق بالمعايير الكمية والكيفية لتقييم السياسة التعليمية، وهو ما يشير إلى ضرورة تحديد هذه المعايير انطلاقاً من أهميتها في ضبط فعالية بناء السياسات وكفاءتها. ومن ثَمَّ؛ هناك حاجة مُلِحَّة إلى بناء معايير ومؤشرات لرصد الفرص ونقاط القوة، وتحديد التحديات ونقاط الضعف في التعليم، وتُعَدُّ هذه النقطة البداية الحقيقية لانطلاق تطوير التعليم؛ لأنها تضع معايير ومؤشرات كمية وكيفية ترصد الفجوة بين الواقع والمأمول، بعيداً عن الرُّؤى الشخصية والانحيازات الأيديولوجية (زيتون، ٢٠٢٠: ٢٤٨-٢٥٢).

ولذلك؛ تمت التوصية بتطبيق معايير للسياسة التعليمية تتيح إجراء مقارنة بين مستويات الأداء والمُخرجات وبين المعايير الأكاديمية المرجعية للمستويات المماثلة والعالمية. فضلاً عن ضرورة وجود مقاييس وآليات واضحة لقياس التقدُّم والإنجاز في

تطبيق السياسة التعليمية. وقد أوصت إحدى الدراسات بإنشاء قسم مستقل في وزارة التربية والتعليم يختص بصنع وتحليل ومتابعة وتقييم السياسة التعليمية بشكلٍ مستمرٍ (النوبي وآخرون، ٢٠٢٤: ٦٦٩)، والعمل على وضع سياسة تعليمية طويلة الأمد، تحتوي على مجموعة من المبادئ والاتجاهات والقواعد العامة التي تضعها الدولة لتوجيه التعليم بمراحله المختلفة وأنواعه وسائر ما يتصل به؛ لتحقيق أغراض وتطلّعات المجتمع في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة، وبما يخدم أهداف الدولة العامة ومصلحتها الوطنية، وبما يواكب التطورات العالمية، وذلك من خلال لجنة قومية، يشارك فيها كافة فئات المجتمع من علماء وخبراء وباحثين وأساتذة في المجال، بالإضافة إلى اقتصاديين وتجاربيين ورجال أعمال وصناعة ونقابات؛ للخروج بسياسة تعليمية مُحكّمة (تركي، ٢٠١٥: ٥).

تأسيسًا على ما سبق؛ يتضح أنه على الرغم من أهمية وجود وثيقة رسمية للسياسة التعليمية -تُعَدُّ بمثابة إطار تنظيمي وتوجيهي للنظام التعليمي وممارساته-؛ إلا أن الواقع يُظهر وجود تحديات حقيقية تتمثل في الافتقار إلى وجود وثيقة رسمية ثابتة للسياسة التعليمية، وغياب معايير مرجعية تحكم عملية تقييم وثيقة السياسة التعليمية، الأمر الذي جعلها عرضةً للتوجّهات الفردية لكلٍ من يتولى وزارة التربية والتعليم، مما أدّى إلى عدم استقرارها، وتكرار التغيير في المنظومة التعليمية. وهذا يشير بوضوح إلى ضرورة توجيه العناية إلى تحديد معايير يتم على أساسها تقييم وثيقة السياسة التعليمية، والاعتماد عليها في تطوير الوثيقة وتحديثها وفقًا للمعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية.

وعليه؛ تتبلور مشكلة البحث في عدة أسئلة فرعية، يمكن توضيحها على النحو التالي:

١- ما الأسُس الفكرية لتقييم السياسة التعليمية ومعايير تقييمها؛ من منظور أدبيات السياسات التربوية؟

٢- ما عناصر وثيقة السياسة التعليمية، وشروطها، وخصائصها، وأنماطها؟

- ٣- ما معايير تقييم السياسة التعليمية في ضوء تحليل وثائق السياسة التعليمية لبعض الدول العربية والأجنبية؟
- ٤- ما آراء بعض المتخصصين في التعليم وسياساته بشأن المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية؟
- ٥- ما المعايير النهائية المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- ١- تحديد الأسس الفكرية لتقييم السياسة التعليمية، وأنماطها، والتوصل إلى مكوّناتها الرئيسية، وأساليبها، ومعاييرها الأساسية.
- ٢- تحديد عناصر وثيقة السياسة التعليمية، وشروطها، وخصائصها، وأنماطها الرئيسية.
- ٣- الاستفادة من تحليل وثائق السياسة التعليمية في بعض الدول العربية والأجنبية؛ لوضع معايير علمية لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، بما يُسهم في إعدادها بطريقة مدروسة ومنهجية.
- ٤- التعرف على آراء المتخصصين في التعليم وسياساته؛ بشأن المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية.
- ٥- التوصل إلى مجموعة من المعايير النهائية المقترحة؛ والتي يمكن الاعتماد عليها في إعداد وتحديث وتقييم وثائق السياسة التعليمية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تحقيق ما يلي:

الجانب النظري: تتحدّد الأهمية النظرية للبحث في إثراء الرصيد المعرفي القائم حول تقييم السياسة التعليمية، وتحديد معايير تقييمها، وصياغتها بأسلوب علمي دقيق، خاصةً المعايير المتعلقة بتقييم وثيقة السياسة التعليمية.

الجانب التطبيقي: أما من الناحية التطبيقية، فتتجلّى أهمية البحث في التوصل إلى مجموعة من المعايير لتقييم وثيقة السياسة التعليمية؛ بحيث يمكن لصنّاع القرار وصانعي السياسة الاعتماد عليها في مراجعة الوثيقة وتقييمها وتحديثها دوريًا . كما قد تُسهم نتائج البحث في دعم الجهات المُعنية بالتعليم -مثل: صانعي السياسات التعليمية، ومتخذي القرار، والقيادات التعليمية- عند إعداد وثيقة للسياسة التعليمية المستقبلية، وذلك من خلال توفير معايير واضحة ومُحدّدة يُستَـرشد بها في بناء هذه الوثيقة.

منهج البحث:

وفقا لطبيعة البحث؛ تمّ استخدام المنهج الوصفي، والذي يهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث معينة وجمع الحقائق والمعلومات، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع، كما يهتم بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر التي يتناولها البحث، وذلك في ضوء قيم أو معايير مُعيّنة، واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تُتَّبَع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها في ضوء هذه المعايير والقيم المحددة (المحمودي، ٢٠١٩: ٤٦). وسيتم تطبيق المنهج الوصفي من خلال أسلوبين رئيسين؛ هما:

١- أسلوب تحليل الوثائق: ويُقصد بتحليل الوثيقة تفسيرها؛ بهدف فهم موضوعها، واستخلاص استنتاجات ترتبط بالسياق الذي تم إنشاؤها فيه (الصاوي، ٢٠٢٢: ٤٢٣).

ومن ثَمَّ؛ فإنَّ ذلك يشمل تحليل ما تحتويه الوثائق من بيانات ومعلومات حول الظاهرة التي نرغب في دراستها، وحول أي جانبٍ من جوانب السياسة؛ حيث سيتم تحليل بعض الوثائق الرسمية للسياسة التعليمية لبعض الدول العربية والأجنبية.

٢. أسلوب تحليل الأدبيات: ويتضمن هذا الأسلوب دراسة وتحليل الدراسات والبحوث المتخصصة المتعلقة بتقييم السياسة التعليمية؛ بهدف وضع مجموعة من المعايير العلمية لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، والتي يمكن الاستناد إليها عند إعداد أو تحديث أو تقييم وثيقة رسمية للسياسة التعليمية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على أحد أنماط تقييم السياسة التعليمية، وهو تقييم محتوى السياسة، وذلك من خلال دراسة وتقييم الوثائق على المستوى الإستراتيجي المُمثِّل في الوثيقة الرسمية للسياسة التعليمية للدولة.

كما اقتصر البحث أيضًا على تحليل عددٍ من وثائق السياسة التعليمية في بعض الدول العربية والأجنبية؛ حيث تم اختيار أربع وثائق تمثَّلت في: وثيقة السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والهند، وسريلانكا. وقد تم اختيار هذه الوثائق لتوفُّرها على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، مما سمح بالحصول عليها كاملةً دون تعديلٍ أو إغفالٍ لأيِّ جزءٍ منها. فضلًا عن ذلك؛ اقتصر التحكيم الخاص بالمعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية على آراء مجموعة من المتخصصين في مجال التعليم وسياساته؛ بهدف صياغة هذه المعايير في صورتها النهائية.

مصطلحات البحث:

تتبلور مصطلحات البحث في التالي:

- السياسة التعليمية:

تُعرّف السياسة التعليمية بأنها: مجموعة من المبادئ والاتجاهات والقواعد العامة، التي تضعها الدولة لتوجيه التعليم بمراحله المختلفة وأنواعه وسائر ما يتصل به، وذلك لتحقيق أغراض وتطلّعات المجتمع في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة، وبما يخدم الأهداف العامة للدولة ومصالحها الوطنية، ويتماشى مع التطورات العالمية (المنقاش، ٢٠٠٦: ٥).

كما تُعرّف بأنها: المبادئ الحاكمة لحركة نظام التعليم والموجهة له، والأهداف العامة للتعليم التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها. ويلزم أن تكون هذه المبادئ والأهداف مستقاة من الواقع، وأن تُلبّي طموحات المجتمع، وتحتسب للمتغيرات العالمية، وتكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسياسة العامة للدولة؛ مما يجعلها متنسقة مع المبادئ والأهداف المجتمعية (الزنكلي، ٢٠١٤: ٦٠).

وعُرفت أيضاً بأنها: قواعد وقوانين ولوائح تعليمية مخططة ومُنظمة تُستخدم في إدارة المؤسسات التعليمية وجميع القضايا المتعلقة بالتعليم (Ogunode & Omolola, 2024: 100).

ومن ثمّ؛ يمكن اعتبار السياسة التعليمية مجموعة من الموجهات التي تقود النظام التعليمي، وتُحقّق أهدافه. وبناءً على ذلك، يُمكن تعريف السياسة التعليمية إجرائياً بأنها: المبادئ الحاكمة التي تُوجّه الممارسات التعليمية، وتُنظّم شؤون التعليم، وتُحقّق أهدافه المستقبلية.

- تقييم السياسة التعليمية:

يمكن توضيح مفهوم تقييم السياسة التعليمية على النحو التالي:

- مراقبة السياسة ومراجعتها بانتظام، وإجراء التعديلات اللازمة عند الضرورة. ويتم التقييم في ضوء معايير مختلفة؛ مثل: الكفاءة، والفعالية، والأثر. وتُوفّر نتائج التقييم مُدخّلات تُسهم في إعداد السياسات المستقبلية وتحسينها (UNESCO, 2013: 9).

- تقدير وتثمين وتحديد أهمية مضمون السياسة التعليمية، وتطبيقها الذي يترجمها إلى سلوك، فضلاً عن النتائج السلبية والآثار الناجمة عنها، ومدى كفاءتها في تحقيق الأهداف المُخطّط لها، بعيداً عن العشوائية والارتجال (حفاصة ومزارق، ٢٠١٧: ٢٩).

- تحسين الأداء التعليمي؛ من خلال تحديد مواطن الضعف، والتعديل المستمر الذي يؤدي إلى عقلنة السياسات التعليمية في ضوء مجموعة من المعايير؛ منها: الملاءمة، والفعالية، والكفاءة، والمساواة (مصطفى، ٢٠٢٣: ٢٥٣).

- فحص فعالية السياسة؛ لتقييم ما إذا كانت قد حقّقت أهدافها المقصودة؛ وفقاً لمعايير مُحدّدة، ومن ثَمَّ؛ تُعدّ أداةً قيّمةً لفحص ما إذا كانت السياسة قد حقّقت نتائجها أم لا (Dawson-Amoah et al., 2023: 56).

ويتضح من التعريفات السابقة الاتفاق على أن تقييم السياسة التعليمية هو عملية فحص لفعالية السياسة، ومدى تحقيقها لأهدافها في ضوء مجموعة من المعايير العلمية. وعلى هذا الأساس؛ يمكن تعريف تقييم السياسة التعليمية إجرائياً بأنها: عملية فحص فعالية السياسة التعليمية في ضوء مجموعة من المعايير العلمية المُحدّدة؛ بهدف تحسين أدائها وتطويرها.

- معايير التقييم:

يرتبط تقييم السياسة التعليمية بالمعايير التي يتم في ضوئها إجراء التقييم، حيث تلعب هذه المعايير دورًا توجيهيًا أو معياريًا؛ فهي تصف السمات المرغوبة التي ينبغي أن تتوفر في السياسة. ويُتوقع أن تكون هذه المعايير ذات صلة بالسياق، وأن تسهم في تحقيق الأهداف بطريقة فعّالة، وتُفضي إلى نتائج ذات تأثيرات إيجابية مستدامة. وتُستخدم معايير التقييم لأغراض متعددة؛ منها: دعم المساءلة والمراقبة، وتقديم المعلومات للجهات المعنية، ودعم التعلم؛ من خلال إدارة النتائج والدروس المستفادة (Organization for Economic Co-operation and Development, 2019: 4). ومن ثمّ؛ يمكن تعريف معايير تقييم السياسة التعليمية بأنها: المُحدّيات العلمية التي تُفحص السياسات التعليمية في ضوئها؛ للحكم على مدى فعاليتها، سواء من حيث: محتواها، أو تصميمها، أو تنفيذها، أو أثرها النهائي.

- وثيقة السياسة التعليمية:

ويُشار إلى مفهوم وثيقة السياسة التعليمية على أنها:

- الوثيقة التي تم اعتمادها من قِبَل الجهات الرسمية في الدولة (البشر وآخرون، ٢٠٢٤: ب: ١٥٢). وتُعد وثيقة السياسة التعليمية هي الأسلوب المُوجّه والإطار العام والتفكير المُنظّم الذي يُوجّه الخِطّ لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ولا تُعتبر خطة مُفصّلة، وإنما هي توجّه ورؤية إستراتيجية ذات أهداف وغايات بالغة الأهمية وبعيدة المدى، تُشكّل الأساس لوضع الخطة التربوية، التي تتضمن التفاصيل التنفيذية اللازمة للبرامج والمشاريع المطلوبة لترجمة تلك الأهداف إلى واقع عملي. وبعبارة أخرى؛ هي مجموعة من المُوجّهات صيغت على شكل عبارات لتنظيم العملية التعليمية (البشر وآخرون، ٢٠٢٤: أ: ٨٦-٨٩).

- وثيقة مكتوبة تصدر عن جهات رسمية في الدولة، تُحدّد الاتجاهات والمنطلقات والأهداف العامة والفرعية للتعليم، وتُعدّ المرجع الأساسي لنظام التعليم (المنقاش، ٢٠٠٦: ٦).

يتضح مما سبق أن هذه التعريفات تتفق على أن وثيقة السياسة التعليمية هي مستند مكتوب أعدته جهة رسمية. وعلى هذا الأساس؛ يمكن تعريف وثيقة السياسة التعليمية إجرائياً بأنها: مستند رسمي مكتوب يوضح الخطوط العامة والمبادئ الأساسية للتعليم المراد ترسيخها؛ بما يعكس توجهات الدولة ورؤيتها المستقبلية في المجال التربوي والتعليمي.

وتأسيساً على ما سبق؛ يمكن تعريف تقييم وثيقة السياسة التعليمية بأنها: عملية يتم من خلالها تقييم وثيقة السياسة التعليمية في ضوء مجموعة من المعايير المحددة علمياً، باعتبارها مُخرَج مرحلة صياغة السياسة التعليمية. ويُركّز في هذا التقييم على كافة جوانب الوثيقة من حيث الشكل والصياغة والمضمون، والتي قد تكون بمثابة مؤجّهات أساسية لإعداد أو تقييم أي وثيقة للسياسة التعليمية.

خطوات البحث:

تتبلور إجراءات البحث في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الإطار العام للبحث.

الخطوة الثانية: تحليل الأدبيات المتعلقة بتقييم السياسة التعليمية، مع التركيز على معايير تقييم السياسة التعليمية.

الخطوة الثالثة: تحليل الأدبيات المتعلقة بسياسات التعليم؛ بهدف وضع إطار نظري شامل لوثيقة السياسة التعليمية، يتضمن: مفهوماً، وعناصرها، وشروطها، وخصائصها، وأنماطها، ومراحل تحليلها.

الخطوة الرابعة: تحليل وثائق السياسة التعليمية في عددٍ من الدول؛ هي: (المملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، والهند، وسريلانكا)، وذلك للاستفادة من هذه التجارب الدولية في صياغة وتحليل وثائق السياسة التعليمية، واقتراح مجموعة أولية من المعايير المناسبة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية.

الخطوة الخامسة: تحديد معايير لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، وعرض هذه المعايير على مجموعة من المُختصّين في ميدان التعليم وسياساته؛ للحصول على آرائهم ومقترحاتهم، وتعديلها وفقاً لذلك، حتى تخرج بصورتها النهائية.

المحور الأول: إطار نظري لتقييم السياسة التعليمية في أدبيات السياسات التربوية.

يُعَدُّ تقييم السياسة التعليمية جزءاً أساسياً من عملية وضع السياسة التعليمية وخطواتها التنفيذية. وقد حظي هذا الجانب باهتمام كبيرٍ من قِبَلِ الباحثين، انطلاقاً من كون تطوير السياسات التعليمية يعتمد اعتماداً أصيلاً على تقييمها بطريقة علمية ومنهجية دقيقة. ويمكن أن يشمل التقييم أحد جوانب السياسة التعليمية أو أكثر؛ مثل: محتواها، أو صنعها، أو تنفيذها. ويركز هذا البحث على تقييم محتوى السياسة التعليمية، الذي يتجسّد أساساً في الوثيقة الرسمية للسياسة التعليمية، في محاولة لوضع مجموعة من المعايير التي يُمكن الاعتماد عليها في تقييم أي وثيقة للسياسة التعليمية. كما يمكن الاستعانة بهذه المعايير أيضاً عند إعداد وثيقة السياسة التعليمية، بما يضمن شموليتها وفعاليتها. ولذلك، من الضروري التطرّق إلى إطار نظري لتقييم السياسة التعليمية، والذي

سُمِّثِلَ نقطة الانطلاق الأساسية في تحديد مجموعة المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تقييم السياسة التعليمية (إطار مفاهيمي):

يُعَدُّ تقييم السياسة التعليمية عمليةً تجمع بين التحليل السياسي والإستراتيجي والتنفيذي؛ حيث تأخذ في الاعتبار دورة السياسة بأكملها، ولا تقتصر فقط على المرحلة النهائية من تنفيذها. وذلك لأن نتائج السياسة لا يمكن فصلها عن العواقب التي قد تترتب على أوجه القصور في تصميمها أو تنفيذها (Casillas et al., 2020: 5). وتتعدّد تعريفات تقييم السياسة التعليمية، ويمكن توضيح أبرزها على النحو التالي:

- نشاط وظيفي يقوم على أساس معايير مُحدّدة، ويهدف إلى تقييم الأداء وقياس مدى نجاح البرنامج أو السياسة (Kurniawan et al., 2020: 43).

- نشاط لتحديد ما إذا كانت السياسة قد تم إعدادها وتنفيذها وفقاً لمعايير مُحدّدة مُسبقاً أم لا؛ إذ تُعَدُّ عملية تقييم السياسة التعليمية عملية منهجية، تهدف إلى قياس فعالية وكفاءة وتأثير السياسات التعليمية (Nursalimah & Nurhayati, 2023: 91-92).

- العملية التي تُطبّق فيها مناهج البحث والقياس؛ للتأكد من فاعلية وكفاءة السياسة، ومدى تحقيقها للأهداف المقررة. ويجب أن تشمل عملية متابعة وتقييم السياسات مرحلة تحليل السياسة وإقرارها والمُدخّلات المستخدمة في صُنْعها، وأساليب تنفيذها، ومدى ملاءمتها، ومُخرجاتها ونتائجها وآثارها، بالإضافة إلى رضا المستفيدين منها، وأخيراً؛ إبداء الرأي حول استمرار تنفيذ السياسة، أو تعديلها، أو تطويرها (إسماعيل، ٢٠٢٣: ٤٢).

- تحليل منهجي لمزايا أو قيمة السياسة؛ حيث يُركّز مصطلح "التقييم" على تطبيق مبادئ قائمة على المعايير؛ بما في ذلك التحليل والتقييم المنهجي الموضوعي والقابل للتحقق فيما يتعلّق بالمعايير المرجعية المُحدّدة مُسبقًا (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2023: 9).

- إحدى خطوات دائرة السياسة؛ إذ يمكن استخدام نتائج التقييم كمدخلات لاتخاذ القرارات، أو تنفيذ الإجراءات الهادفة إلى تحسين تنفيذ السياسة. كما يُركّز التقييم على معرفة تأثير السياسة (Nababan et al., 2019: 74). وعلى هذا الأساس؛ تتضمن جميع أشكال التقييم جمع المعلومات بشكل منهجي، وإصدار حكم بناءً على هذه المعلومات؛ بحيث تُستخدم هذه المعلومات القيّمة لاتخاذ قرارات أكثر شمولاً بشأن مراجعة السياسة أو تعديلها (Scheerens et al., 2003: 2).

يتضح مما سبق: أن تقييم السياسة التعليمية يمكن النظر إليه على أنه: نشاط أو عملية منهجية تعتمد على جمع الأدلة واستخدام أساليب البحث العلمي. كما يجب أن يتم التقييم في ضوء مجموعة من المعايير المُحدّدة؛ والتي على أساسها يتم تقرير ما إذا كانت السياسة التعليمية فعّالة، وهل تمّ تنفيذها وفقًا للمعايير العلمية المُقرّرة أم لا.

وعليه، يمكن تعريف تقييم السياسة التعليمية إجرائيًا بأنها: عملية فحص فعالية السياسة التعليمية في ضوء مجموعة من المعايير العلمية المحددة؛ بهدف تحسين أدائها وتطويرها.

ثانيًا: أهداف تقييم السياسة التعليمية:

يهدف تقييم السياسة التعليمية إلى تحسين فعاليتها؛ من خلال تقديم تحليلات موثوقة النتائج وقائمة على الأدلة. ويُركّز هذا التقييم على الإجابة عن مجموعة من الأسئلة الرئيسة التالية: إلى أي مدّى تُحدّث السياسة تغييرات إيجابية؟ وما نقاط القوة والضعف

التي تمّ تحديدها؟ وما الذي ينبغي تغييره لتحسين فعالية السياسات؟ ومن ثمّ؛ يُعدّ التقييم وسيلةً فعّالةً للتعلّم من الخبرة، وتوفير تقرير موثوق به حول نتائج السياسة (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2023: 6).

إنّ تعزيز تقييم السياسات يتيح الفرصة لتطوير نظرية قوية للتغيير، تأخذ في الاعتبار جميع الأدلة المتاحة، كما تُحدّد المسارات المحتملة التي يمكن أن تتبعها أنظمة التعليم؛ لتطوير بُنية قوية لتقييم السياسات؛ بحيث تكون أكثر فاعليّة. ومن خلال تقييم السياسة التعليمية؛ يتم تحقيق عدة أغراض رئيسية؛ منها: (Golden, 2020: 6–10)

• اكتشاف الاتجاهات (Exploring Trends): حيث يُمكن التّعرف على الاتجاهات السياسية والسياقية والمنهجية الرئيسة في النظام التعليمي، وهو بذلك يُعدّ آليةً داعمةً لاتخاذ القرارات المستقبلية.

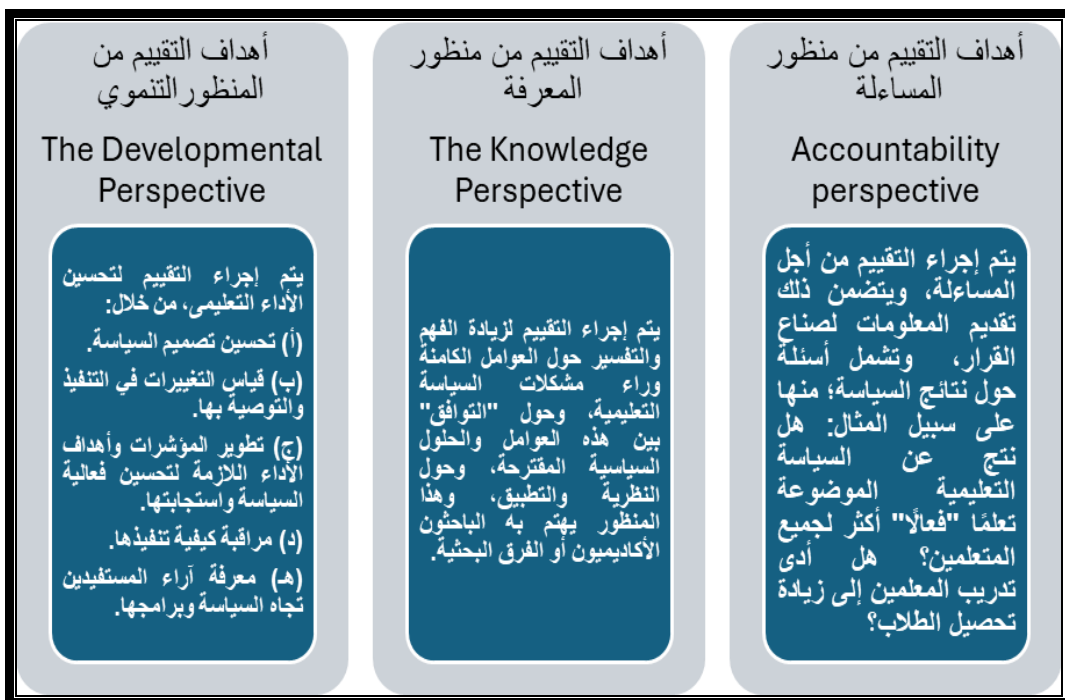
• استخلاص الدروس (Drawing Lessons): ويتمثّل ذلك في تحديد المبادئ الرئيسة المستمدة من الأدلة؛ لتكون أساساً لبناء وتأسيس إطار شامل لتقييم سياسة التعليم.

• تحديد الممارسات (Mapping Practices): ويتعلّق هذا الغرض بوضع ملخص مقارنة للممارسات والأمثلة ذات الصلة بتقييم السياسات التعليمية، والتي تمّ تطبيقها في عددٍ من الدول.

ومن ثمّ؛ يهدف تقييم السياسة التعليمية إلى استشراف المستقبل من خلال كشف الواقع الفعلي، وتحديد اتجاهاته، فضلاً عن تحديد الممارسات الجيدة، واستخلاص الدروس المستفادة التي تُسهم في تحسين السياسات فيما بعد. كما يُعدّ التقييم أداةً داعمةً للمساءلة، مما يجعل سياسات التعليم أكثر شفافيةً ووضوحاً. وفي ضوء ما سبق؛ يمكن تصنيف أهداف تقييم السياسة التعليمية ضمن ثلاث اتجاهات رئيسية؛ هي: منظور المساءلة (Accountability Perspective)، ومنظور المعرفة (The Knowledge

(Perspective)، والمنظور التنموي (The Developmental Perspective).

ويمكن توضيح هذه الاتجاهات الثلاثة بالشكل التالي:



شكل (١): أهداف تقييم السياسة التعليمية.

الشكل من إعداد الباحثة بالاستعانة بالمصدر التالي: (Waters, 1998: 15-16)

يتضح من الشكل السابق: أن المنظورات الثلاثة ليست متعارضة، بل هي متداخلة ومتكاملة مع بعضها البعض، وكلٌ منها ضروري للآخر. فعلى سبيل المثال؛ قد يسبق منظور المساءلة التقييم من أجل المعرفة، كما يمكن أن يسبق المنظور التنموي للتقييم المعرفة والفهم والتفسير.

ومن ثَمَّ؛ يتضح أن تقييم السياسة التعليمية يُعدُّ أمرًا بالغ الأهمية؛ لكونه يُسهم في جعل السياسات أكثر كفاءةً وتأثيرًا إيجابيًا. كما يؤدي إلى زيادة مرونة السياسات؛ مما يُمكن صانعيها من التعامل مع السيناريوهات المتغيرة، وبالتالي؛ إحداث التعديلات اللازمة عند الحاجة لتحقيق التغيير المرجو. فضلًا عن ذلك؛ يُنشئ التقييم بيئةً داعمةً تُمكن السياسات من تلبية توقُّعات واحتياجات المجتمع، وتعزيز العملية الديمقراطية، مما ينعكس إيجابيًا على ثقة المجتمع وجميع الجهات المَعْنِية بالتعليم وسياساته (Irfan & Parashar, 2020: 114).

وتأسيسًا على ما سبق؛ يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص الأساسية لتقييم السياسة التعليمية، وذلك على النحو التالي:

- التقييم عملية منهجية: تُعدُّ عملية تقييم السياسة التعليمية منهجية ومُخطَّطة؛ حيث تعتمد على جمع المعلومات والمُعْطيات بناءً على بيانات وحقائق موضوعية (Nababan et al., 2019: 74). فالتقييم الشامل يتطلب اتباع منهجية شاملة تغطي جميع جوانب السياسة التعليمية، وتُركِّز عليها جميعها، بدءًا من تصميمها وتنفيذها إلى نتائجها وتأثيراتها (Casillas et al., 2020: 5). وتبدأ هذه العملية بتحديد الهدف من إجراء التقييم، وتنتهي بتقديم نتائج قابلة للتطبيق تُسهم في تطوير السياسات.

- التقييم ممارسة علمية: تُعنى عملية تقييم السياسة التعليمية باستخدام أساليب البحث العلمي، وترتبط ارتباطًا وثيقًا مع الأوساط الأكاديمية لدراسة السياسات وتنفيذها ونتائجها، وتهدف هذه الممارسة إلى صياغة أحكام تقييمية حول السياسات، وهو ما يستدعي الاهتمام بالمعايير التي تنطوي على القيم والمبادئ المجتمعية؛ كما تهدف هذه الممارسة إلى تحسين السياسات وتطويرها (Revillard et al., 2023: 2). وعلى الرغم من أن التقييم غالبًا ما يكون مدفوعًا بالبحث والأدلة؛ فإنه بطبيعته سياسي أيضًا، وقد يؤدي

الخوف من التحيز أو النقد إلى إعاقة تعلم الدروس المستفادة، وإجراء التحسينات بناءً عليها (Dawson-Amoah et al., 2023: 57). وبالتالي؛ فإن التقييم يعتمد على الأدلة العلمية التي تقود إلى تحقيق الاستنتاجات الدقيقة، ولكنه قد يتأثر أيضًا بالقيم الاجتماعية وآراء صانعي السياسة.

- التقييم عملية معقدة: إن تقييم السياسات التعليمية عملية معقدة بطبيعتها؛ إذ تركز معايير هذه العملية على صياغة وتنفيذ الأهداف والغايات، وفي نفس الوقت تبحث في الارتباطات بين الأهداف والغايات والنتائج (Irfan & Parashar, 2020: 114). كما يتضمن التقييم دراسة جميع الأبعاد والجوانب المرتبطة بالسياسة؛ مثل: احتياجات التعليم وتطويره، ورؤية أصحاب المصلحة لمدى مساهمة هذه السياسة في الواقع التعليمي (Nababan et al., 2019: 73).

- التقييم نشاط تحليلي: يُعد التقييم نشاطًا تحليليًا يركز على فهم الواقع التعليمي وتحليل السياسة؛ بهدف تحسينها. وفي بعض الحالات؛ يمكن الاستعانة بلجنة من المُقيمين الخبراء لإجراء التحليل، خاصةً عندما تكون المعايير المستخدمة عالمية ومعيارية؛ مما يستدعي امتلاك المُقيمين لخبرة عالية؛ باعتبارهم بديلًا عن الأدوات المنظمة والمُوَحَّدة (Scheerens et al., 2003: 23-49).

- التقييم نشاط وظيفي مستمر: ليس التقييم حدثًا نهائيًا يرتبط فقط بالنتائج التنفيذية، بل هو نشاط وظيفي مستمر يشمل مراحل صنع السياسة وصياغتها وتنفيذها. ويهدف إلى توفير معلومات دقيقة حول المقترحات والبدائل المطروحة أثناء النظر في القضايا والمشكلات، واختيار الأنسب منها، ثم متابعة تنفيذ السياسات باستمرار؛ ليكون التركيز مُنصبًا على نواتج وآثار تلك المُخرجات. ومن خلال هذا التقييم المستمر؛ يمكن الوقوف

على حقيقة السياسة التعليمية، وكشف مواطن القوة والضعف فيها، والبناء على ذلك لتطويرها وتحسينها (فرد، ٢٠١٥: ١٧).

- التقييم تركيز على القِيم: تُعتبر القِيم عنصرًا محوريًا في عملية التقييم؛ حيث تُمثل الغايات والوسائل التي يتم من خلالها الحكم على السياسة. ويؤدي التقييم عدة وظائف رئيسية في تحليل السياسات؛ منها: توفير معلومات موثوقة حول أداء السياسات، وتحديد مدى استجابتها للاحتياجات المجتمعية، وتوضيح القِيم الكامنة وراء اختيار الأهداف والغايات (Tharaphy, 2021: 24). وبالتالي؛ لا يُعدُّ التقييم غايةً بحدِّ ذاته فحسب، بل هو أيضًا وسيلة لتطوير السياسات وتحسينها، فضلًا عن كونه يُركِّز على الأحكام المتعلقة بمدى صحة أو قيمة السياسات التعليمية.

- التقييم توجُّه نحو الماضي والحاضر والمستقبل: يُركِّز التقييم على النتائج الحالية والسابقة، ويستخدمها كأساس لفهم الآثار المستقبلية المحتملة للسياسات (Tharaphy, 2021: 24). ومن ثَمَّ؛ فهو ينظر إلى الماضي لاستخلاص الدروس، ويتعامل مع الحاضر لفهم الواقع، ويُخطِّط للمستقبل لتحسين السياسات.

- تقييم السياسة يعكس مستوى الديمقراطية في المجتمع: يُعدُّ التقييم جزءًا من الحياة الديمقراطية للمجتمع، وبالتالي؛ يُشترط فيه الشفافية والمساءلة. ونظرًا للتحديات المعاصرة التي نواجهها -كالاستدامة على سبيل المثال-؛ فإن هناك حاجة إلى إعادة النظر في آليات تقييم السياسات ووسائلها، وإفساح المجال أمام النقد البناء والحوار المجتمعي الواسع (Mavrot et al., 2025: 9).

وبالإضافة إلى ما سبق؛ يمكن تحديد خصائص أخرى لعملية تقييم السياسة التعليمية، تنطلق من طبيعة السياسة التعليمية ذاتها، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

- التقييم عملية مستمرة: لا يقتصر التقييم على مرحلة واحدة من مراحل السياسة، فهو لا يتعلق فقط بنهاية عملية السياسات، بل هو عملية مستمرة يمكن تبنيها خلال المراحل الأولية؛ حيث يمكن أن تتم عملية التقييم قبل صياغة السياسات، وأثناء صياغتها، وتنفيذها، وبعد تنفيذها أيضًا. ومن ثم؛ فإن التقييم يُركّز على مدى تحقيق السياسة لأهدافها ومحتواها ونتائجها، وهو بالتالي عملية مستمرة وغير منتهية.

- التقييم عملية شاملة: يُعدّ تقييم السياسة التعليمية عملية شاملة؛ حيث لا يقتصر على تقييم الأثر النهائي للسياسة التعليمية، بل يتناول جميع جوانبها. وهذه الخاصية تتكامل مع سابقتها المتعلقة بالاستمرارية.

- التقييم عملية تشخيصية وتوجيهية لتحسين السياسات: حيث يُركّز التقييم على تحقيق التطوير والتحسين المستمر عندما يتم إرجاع المعلومات التقييمية إلى الجهات المعنية، ويمكن أن يكون هذا أساسًا مهمًا للإجراءات التصحيحية والتطوير المستقبلي، فتقييم السياسات الجيد لا بد أن يؤدي إلى إحداث تحسينات مستمرة؛ من خلال استخدام نتائج التقييم التي تتوصّل إلى معلومات مفيدة، تؤثر بطريقة إيجابية على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم وسياساته.

- التقييم عملية اجتماعية: يُعدّ التقييم نشاطًا اجتماعيًا يهتم بإصدار حكم حول قيمة السياسات؛ من خلال مشاركة كافة الجهات المعنية وأصحاب المصلحة في عملية تقييم السياسات، سواء كانت مؤسسات حكومية أو غير حكومية، أو ممارسين، أو متأثرين، أو جماعات ضغط، أو أي أطراف أخرى ذات صلة.

ثالثًا: مكونات تقييم السياسة التعليمية:

يتعيّن على صنّاع السياسات العناية بمجموعةٍ من الاعتبارات عند إجراء التقييم؛ لتوليد أفضل الأدلة الممكنة، وتشمل هذه الاعتبارات: متى يجب أن يتم تقييم السياسة التعليمية؟

لماذا يتم إجراء التقييم؟ ما الذي يجب قياسه من خلال التقييم؟ من الذي يجب أن يقوم بذلك؟ كيف يجب أن يتم ذلك؟ لأيّ غرض سيتم استخدام التقييم؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة تُحدّد بناءً على هدف السياسة التعليمية، ومدى توافر الموارد ذات الصلة. وفي حال عدم وجود القدرة الإستراتيجية على معالجة هذه الاعتبارات، قد ينعكس ذلك سلبيًا على جودة نتائج التقييم أو مناسبتها للغرض المُحدّد (Golden, 2020:19).

ومن خلال تحليل الأدبيات؛ يتضح أنه لإجراء عملية تقييم فعّالة للسياسة التعليمية؛ لا بد من توافر ثلاثة عناصر ومُكوّنات رئيسة؛ هي: معايير التقييم، وعملية التقييم، وجهات التقييم. ويمكن توضيح كل عنصر من هذه العناصر على النحو التالي:

أ- معايير التقييم:

يجب أن تكون معايير تقييم السياسة التعليمية واضحة ومحدّدة بدقة قبل البدء في عملية التقييم. ويمكن استنباط هذه المعايير من عدة مصادر؛ مثل: الأدبيات المتخصصة، والأحكام القانونية ذات الصلة، والعمليات التشاركية، بالإضافة إلى الممارسات المُتبعة حاليًا في ميدان السياسة. وقد يعتمد المُقيّمون على خبراتهم لصياغة معايير دقيقة، مع الأخذ في الاعتبار احتياجات وأهداف التقييمات التي يُجرّونها (Mavrot et al., 2025: 9). ومن المهم أيضًا أن تتضمن معايير التقييم تقديرًا للتأثيرات والمخاطر المحتملة المتعلقة بالأبعاد الرئيسة الثلاثة: (الاجتماعية، والبيئية، والاقتصادية). علاوةً على ذلك؛ يجب أن تتوافق هذه المعايير وتكون شاملة للمعايير والمقاييس الدولية والوطنية؛ مثل تلك المتعلقة بحقوق الإنسان (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2023: 11). لذلك؛ يُعدّ تحديد معايير التقييم المستخدمة واختيارها وتطبيقها جزءًا جوهريًا من عملية التقييم الشاملة.

ولكي تكون معايير التقييم مُعدّة بطريقة جيدة؛ ينبغي أن تتوفر فيها عدة اعتبارات أساسية. منها: أنه يجب وصف المعايير بدقة ووضوح؛ لتجنّب أي التباس. وأن تتوافق هذه المعايير مع الغايات والأهداف الإستراتيجية للسياسة التعليمية المراد تقييمها. وأن تتبع المعايير منهجية (SMART). بالإضافة إلى ذلك؛ ينبغي أن تكون المعايير قابلةً للمقارنة، وتتسم بالموثوقية، وشاملةً لجميع الجوانب المهمة. أخيرًا، يجب العناية بتحديث المعايير باستمرار لضمان تحقيق الأهداف المرتبطة بعملية التقييم. إنّ المعايير المُصمّمة جيدًا تُشكّل أساسًا قويًا لتقييم فعالية السياسات والممارسات، وتهدف إلى تقديم ملاحظات أكثر ملاءمة وقابلة للتنفيذ من قِبَل أصحاب المصلحة في التعليم (Gouedard, 2021: 18).

ونظرًا للأهمية البالغة لمعايير التقييم؛ تتجه البلدان المتقدمة نحو تطوير أطر تقييم شاملة على مستوى النظام التعليمي. تهدف هذه الأطر إلى قياس الأداء ورصد التقدم المحرز في تحقيق الأهداف التعليمية. على سبيل المثال؛ تمتلك فنلندا إطارًا مُحدّدًا لقياس نتائج التعليم على مستوى النظام التعليمي، يُعرف باسم "إطار التقييم الفنلندي" (Finland Evaluation Framework)، والذي يُعد أداةً مُصمّمة خصيصًا للمساعدة في إجراء تقييمات وطنية لنتائج التعليم في فنلندا. وبالمثل؛ تُولي ماليزيا اهتمامًا كبيرًا بتقييم نظامها التعليمي وسياساته؛ حيث وضعت إطار عمل ضمن خطتها الوطنية للتعليم، يركز على إعداد تقارير سنوية عن مدى التقدّم في خمسة مجالات رئيسية لسياسة التعليم؛ هي: (إتاحة التعليم، وجودته، والمساواة في التعليم، وبناء الوحدة الوطنية من خلال التعليم، وتعظيم الكفاءة). وفي ضوء نتائج تلك المعايير؛ تتم مراقبة مُخرجات السياسة، وتقييم التقدم المحرز في تحقيق أهدافها المحددة (Education Review Office, 2021: 13-16).

ب- جهات التقييم:

تُعَدُّ الجهات المسؤولة عن التقييم من العناصر الرئيسة لإجراء التقييم، وبناءً على خصائص جهات التقييم تتحدّد فعاليتها، فلا ينبغي أن تنفرد الأجهزة العليا للرقابة بمهمة تقييم السياسات، بل هناك جهات أخرى مهمة تتقاسم معها هذا الدور؛ كالمؤسسات البحثية والجامعية، وذلك بمبادرةٍ منها، أو بطلبٍ من الفاعلين السياسيين كالبرلمان، والمكاتب الخاصة للاستشارة، والمؤسسات الإدارية كأجهزة الرقابة الداخلية، والتي يمكن أن تقوم بعمليات التقييم بطلبٍ من السلطات الحكومية التابعة لها، والفاعلون المُكلفون بتنفيذ السياسة المَعْنِيَة. ومن جهةٍ أخرى؛ يتعيّن على الجهاز الأعلى للرقابة أن يأخذ بعين الاعتبار ما توصلت إليه عمليات التقييم السابقة التي خضع لها جانب أو جوانب من السياسة موضوع التقييم، بل ويمكن دمجها ضمن مُخرجاته (المنظمة الدولية للأجهزة العليا للرقابة المالية والمحاسبة، ٢٠١٩: ١٢).

كما توجد جهات دولية تعتني بتقييم السياسة التعليمية ومراجعتها؛ مثل: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، التي تُقيّم أنظمة السياسة التعليمية وأداء الأنظمة الوطنية ككلّ، وتضع معايير وتُجري مقارنات بين البلدان. وكذلك منظمة اليونسكو (UNESCO)، والتي تهتم برصد مدى تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم، وإجراء المقارنات بين البلدان. والبنك الدولي (World Bank)، الذي يركز على إصلاح أنظمة التعليم على مستوى الدولة، وبناء قاعدة معرفية عالية الجودة للأنظمة العالمية، والتعرّف على الفجوات لتحسين نتائج التعلم (Education Review Office, 2021: 9).

وقد تتعدّد جهات التقييم ما بين مُقيّمين داخليين وخارجيين، هدفهم تحقيق التنمية والتطوير، فالمُقيّمون يُمارسون أيضًا دورًا استشاريًا، مما يجعلهم أقرب إلى "مستشاري

التقييم" (Evaluation Consultants) أكثر من كونهم مجرد مُقيِّمين، وتُعدّ القدرة على التقييم من الجوانب المهمة التي ينبغي أن تتوافر لدى المُقيِّمين، فبناء القدرة على التقييم أمر ضروري لإجراء عملية التقييم بفعالية (Waters, 1998: 16).

يتضح مما سبق: أن التقييم قد يكون مؤسسياً يُجرى بواسطة جهات رسمية ومختصة؛ مثل: الأجهزة الرقابية الرسمية، أو وحدات التقييم داخل وزارة التربية والتعليم، أو بعض المنظمات الدولية. أو غير رسمي يُجرى بواسطة جهات غير حكومية؛ مثل: الجامعات وكليات التربية، ومراكز البحوث التربوية المتخصصة، ومُنْظِذِي السياسة، وجميع أصحاب المصلحة. وبجانب اختيار الجهات المناسبة؛ لا بد من العناية بعناصر أخرى مهمة؛ منها: اختيار الجهات المسؤولة عن التقييم بدقة، وتطوير المهارات اللازمة لتقييم سياسات التعليم، وتعزيز الكفاءات التي تُمكن الجهات من استخدام نتائج التقييم بفعالية، والتي يمكن الاعتماد عليها لاحقاً في تطوير السياسات التعليمية وتحسينها.

ج- عملية التقييم:

تتكوّن عملية تقييم السياسة التعليمية من أربع مراحل رئيسية، وتُحدّد هذه المراحل بناءً على نطاق التقييم والجهات الفاعلة المسؤولة عن كل مرحلة ومدى مساهمتها فيها (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2023: 18). وهذه المراحل هي:

- (١) الإعداد أو التصميم (Preparation/Design):
- (٢) التنفيذ (Implementation) – جمع البيانات وتحليلها.
- (٣) إعداد التقارير (Reporting) – إعداد وتقديم التقارير.
- (٤) المتابعة (Follow-up) – التواصل وتنفيذ التوصيات.

ومن ثمّ تتضمن عملية التقييم المراحل التالية:

- الإعداد: يتضمن وضع معايير يتم في ضوءها التقييم، مع ضرورة اختيار فريق التقييم بشفافية وموضوعية، على أن يمتلك الفريق المعرفة والخبرة ومهارات منهجية جيدة.

- التنفيذ: ويتضمن جمع البيانات والمعلومات، وتحليلاً أولياً بهدف التقييم، مع الوضع في الاعتبار السياق المجتمعي السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وقد يتم استخدام الأساليب الكمية أو الكيفية أو كليهما؛ لجمع البيانات وتحليلها، ويتعيّن جمع البيانات والمعلومات بناءً على معايير التقييم، مع مراعاة المبادئ التوجيهية لاستخدام تلك المعايير المحددة للتقييم (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2023: 20).

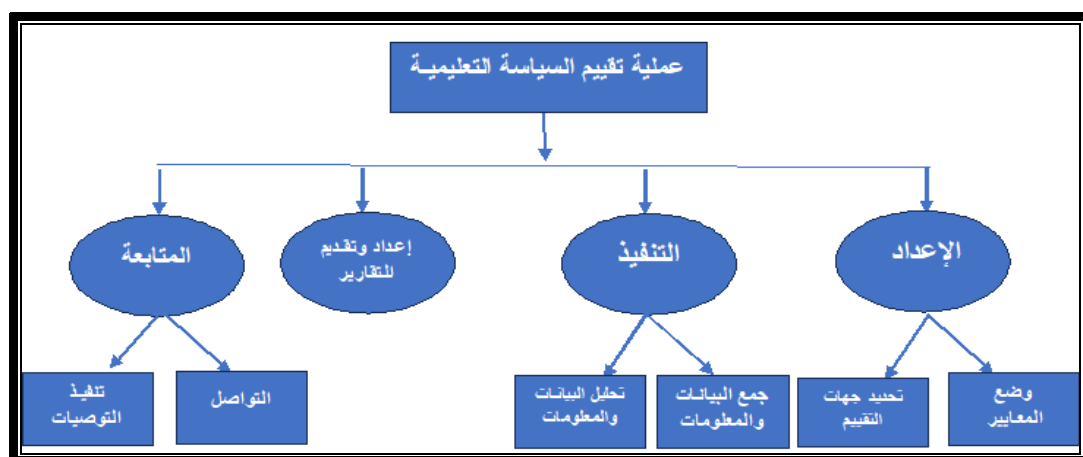
- إعداد التقارير: تتضمن أهداف عملية تقييم السياسة التعليمية ضمان استخدام نتائج التقييم؛ حيث تتكوّن أهداف تقييم السياسة عادةً من ردود الفعل لتحسين السياسات، ومساءلة صانعي السياسات، وتوفير المعلومات حول أداء سياسات التعليم وتأثيراتها (Tharaphy, 2021: 37). ومن ثمّ؛ ففي هذه المرحلة يتم التواصل مع الجهات المعنية لإعداد التقارير، ثم مناقشتها للحصول على المصادقة الرسمية عليها؛ لوضعها في صورتها النهائية، ومن ثمّ؛ يُعدّ فريق التقييم التقرير النهائي استعداداً لتنفيذ التوصيات المقترحة.

- المتابعة: إنّ توصيل نتائج التقييم، وكذلك متابعة تنفيذ التوصيات؛ يُشكّلان مُكوّنين مهمّين من عملية تقييم السياسة، ولكي تكون هناك فائدة من عملية التقييم لا بد من متابعة تنفيذ التوصيات المطروحة من قبل عملية تقييم السياسة والقائمين عليها.

ففي النرويج وخلال عام ٢٠١٧م؛ أطلقت المديرية النرويجية للتعليم والتدريب نموذجاً لتطوير الكفاءات، يهدف إلى تعزيز التعاون داخل المدارس وتحسين جودة التعليم.

ويتضمن هذا النموذج "مخطط متابعة"، حيث حددت المديرية مجموعة من المعايير المرتبطة بنتائج التعلم، والاختبار الوطني، وبيئة التعلم، والتي تُحدّد الحد الأدنى للجودة في التعليم، وتشكل شرطاً للمشاركة في برنامج "مُخطّط المتابعة". وباستخدام هذه المعايير؛ تمت متابعة ومراقبة تقييم السياسة التعليمية المعنية، ووضع توصيات التطوير المناسبة (Gouedard, 2021: 20).

ويمكن توضيح عملية تقييم السياسة التعليمية كما في الشكل التالي:



شكل (2) : عملية تقييم السياسة التعليمية.

الشكل من إعداد الباحثة بالاستعانة بالمصدر التالي.

Source: (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2023: 18)

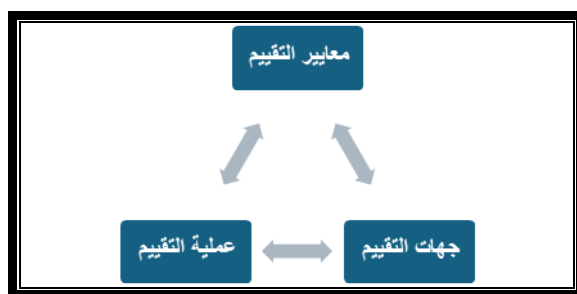
وعليه؛ يركز تقييم السياسة التعليمية على الجوانب التالية: (OECD, 2020:14)

- فحص الإصلاحات والسياسات وإستراتيجيات التغيير التي تم تنفيذها، وإعداد تقارير مُفصّلة بشأنها؛ للاستفادة منها في تطوير السياسات المستقبلية.

- تقديم المشورة الإستراتيجية لتنفيذ السياسة، ويتم ذلك من خلال: مراجعة الوثائق ذات الصلة؛ مثل: الخطط الإستراتيجية للتعليم وأوراق السياسات، والمشاركة في الأحداث والفعاليات الإستراتيجية، وتطبيق استبانات دورية لقياس مدى تطوّر النظام التعليمي ومدى استجابته للتغيرات.

- تنظيم ندوات ولقاءات لإشراك أصحاب المصلحة في بناء فهمٍ مشتركٍ بين الجهات المعنية، ووضع خطط عمل ملموسة لتنفيذ السياسة وتطويرها. وتسهم هذه اللقاءات في تعزيز إستراتيجية التنفيذ، وبناء القدرات لدى الجهات المعنية، وتشجيع المشاركة الفاعلة لأصحاب المصلحة، والتي تُعدُّ عنصرًا حاسمًا في ضمان نجاح تنفيذ السياسة.

ويمكن توضيح مكونات تقييم السياسة التعليمية كما في الشكل التالي:



شكل (3): مكونات تقييم السياسة التعليمية.

الشكل من إعداد الباحثة.

رابعًا: أساليب تقييم السياسة التعليمية:

تتنوع أساليب تقييم السياسة التعليمية ما بين منهجيات نوعية وكمية ومختلطة، ولكلٍ منها مميزات وعيوبه، حيث إن الأساليب النوعية كالمقابلات والاستطلاعات لها مزاياها؛ كالقدرة على الحصول على تصورات وتفسيرات مفصلة، إلا أنها تواجه بعض مشكلات

تحليل البيانات الشائعة؛ مثل: ذاتية المُقيّم، واستغراقها وقتًا طويلاً نسبياً، خاصةً مع العينات الكبيرة؛ مقارنةً بأساليب التقييم الكمي. وتأتي التقييمات الكمية مع صعوبات في عمق تقييم السياسة التعليمية. إلى جانب ذلك؛ يمكن أن تكون الأساليب الارتباطية كتحليل التباين أو الانحدار مفيدة في التقييم في بعض الأحيان. وبغض النظر عن منهجية التقييم المختارة؛ فهناك العديد من الأدوات والتقنيات العملية المستخدمة في تقييم السياسة التعليمية، ويمكن أن تشمل هذه أنواعاً مختلفة من أدوات جمع البيانات؛ مثل: المسوحات (Surveys)، وقياسات الدرجات (Score Measurements)، والمقابلات المتعمقة (in-Depth Interviews)، والبيانات الكمية (Quantitative Data)، أو الأسئلة المفتوحة (Open-Ended Questioning). الأمر الذي يشير إلى أنه قد لا يكون هناك نهج واحد للتقييم؛ لذلك يجب اختيار النهج المناسب للسياسات المراد تقييمها (Annet, 2024: 7-8).

وتأسيساً على ما سبق؛ تتضح ضرورة تعدّد الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم السياسة التعليمية وتحليلها، وفيما يلي بعض أساليب تقييم السياسة التعليمية الشائعة الاستخدام: (Nursalimah & Nurhayati, 2023: 92-93)

أ- تحليل الوثائق (Document Analysis): تتضمن هذه الطريقة جمع وتحليل الوثائق المتعلقة بالسياسة التعليمية؛ مثل: القوانين، واللوائح، والمبادئ التوجيهية، وتقارير التقييم السابقة. ومن ثمّ؛ يمكن أن يوفر تحليل الوثائق فهماً أولياً لإطار السياسة والنتائج المتوقعة.

ب- دراسة الأدبيات (Literature Study): تتضمن مراجعة الأدبيات العلمية والأبحاث ذات الصلة التي أُجريت سابقاً حول موضوع السياسة التعليمية الذي يتم تقييمه، مما يوفر سياقاً ورؤيةً ثابتةً للنتائج والقضايا ذات الصلة.

ج- **المقابلات (Interviews):** يمكن أن توفر المقابلات مع أصحاب المصلحة، كصانعي السياسات، والمُشرّعين، ومديري المدارس، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، رؤيةً مباشرةً حول تنفيذ السياسة وتأثيرها، ومن ثَمَّ يمكن استخدام المقابلات لجمع الحقائق والمعلومات، والحصول على وُجُهاً نظر متنوعة وعميقة حول السياسة.

د- **المسح (Survey):** يعد طريقة شائعة الاستخدام لجمع البيانات من عددٍ كبيرٍ من المستجيبين، فيمكن استخدام الاستطلاعات لقياس مستوى الرضا أو المعرفة لدى أصحاب المصلحة فيما يتعلق بسياسات التعليم، كما يمكن استخدام الاستطلاعات لجمع البيانات الكمية التي يتم تحليلها إحصائياً.

هـ- **الملاحظة (Observation):** يمكن للملاحظة المباشرة لتنفيذ السياسة في الميدان أن تُوفّر فهماً أعمق لكيفية تنفيذ السياسة، وتأثيراتها في الواقع.

و- **تحليل البيانات الكمية (Quantitative Data Analysis):** يمكن استخدام البيانات الكمية -مثل: درجات الاختبارات، أو معدلات التخرج، أو الاستيعاب، أو غيرها من البيانات الإحصائية- لقياس تأثير السياسات بشكلٍ موضوعيٍّ، كما يمكن استخدام التحليل الإحصائي -كتحليل الانحدار- لتحديد العلاقات بين المتغيرات ذات الصلة.

ز- **دراسة الحالة (Case Study):** تتضمن دراسة الحالة تحليلاً متعمقاً لحالةٍ واحدةٍ أو أكثر، تُمثّل تنفيذ السياسة على مستوى أكثر تفصيلاً، ويمكن أن تساعد دراسات الحالة في فهم السياق المحلي، والعوامل التي تؤثر على نتائج السياسات، ومدى ارتباطها بالواقع والمستهدف.

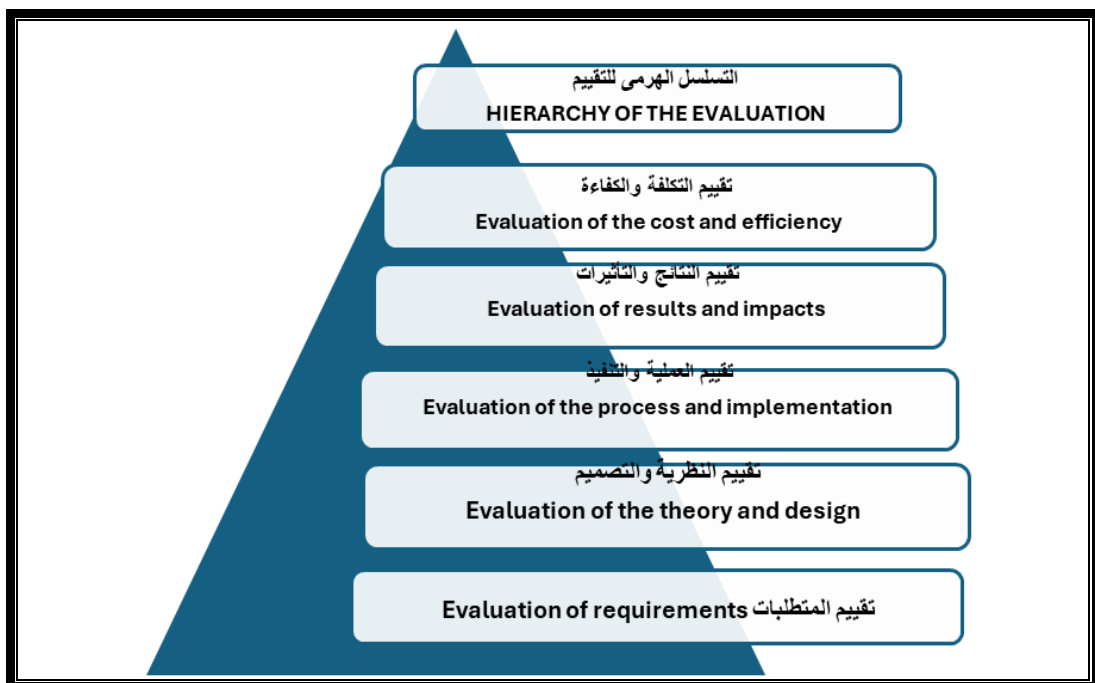
ح- **تحليل التكلفة والعائد (Cost-Benefit Analysis):** تتضمن هذه الطريقة المقارنة بين تكاليف وفوائد السياسة، وهذا يجعل من الممكن تقييم ما إذا كانت السياسة لها فوائد تفوق تكاليفها، وما إذا كان العائد يتناسب مع التكلفة.

ط- أسلوب تجربة السياسات: للحصول على أدلة صحيحة ومقنعة حول ما إذا كانت السياسات فعالة، ومدى تأثير التجريب التربوي، وإذا لم يتمكّن صنّاع السياسات من تهيئة الظروف اللازمة للسياسات التجريبية التي من شأنها أن تساعد في إجراء تقييم للأثر؛ لذلك ينبغي التأكيد على أن السياسات التجريبية قادرة على اتخاذ قرارات بشأن ما إذا كان ينبغي المُضيّ قُدماً في سياسةٍ ما أم لا (Sanderson, 2002: 13).

ي- استطلاعات الرأي: للحصول على معلومات واقعية، أو قياس آراء المستفيدين من هذه السياسات، وكذا آراء الفاعلين، وتعطي هذه الاستطلاعات معلومات حول آثار السياسة، وواقع عملية التطبيق، ويمكن استقصاء هذه الآراء من خلال استطلاعات كمية أو كيفية (المنظمة الدولية للأجهزة العليا للرقابة المالية والمحاسبة، ٢٠١٩: ٢٤).

خامساً: أنماط تقييم السياسة التعليمية:

إنّ تحديد أنماط تقييم السياسة التعليمية قد يسهم في تركيز العناية على جانب أو أكثر في السياسة التعليمية لتقييمه بفعالية. ولقد وضع كاسيلس وآخرون (Casillas et al.) تسلسلاً للتقييم، يمكن من خلاله تحديد أنماط تقييم السياسة التعليمية، ويمكن توضيح التسلسل الهرمي للتقييم كما في الشكل التالي:



الشكل (٤): تقييم السياسة التعليمية.

Source: (Casillas et al., 2020: 9).

من خلال الشكل السابق؛ يمكن وضع تصنيفٍ لأنماط تقييم السياسة التعليمية في ضوء خطوات إعداد السياسة التعليمية، وفي ضوء أساليب التقييم المستخدمة في تقييم السياسات، وذلك على النحو التالي:

أ- أنماط تقييم السياسة وفق خطوات إعداد السياسة التعليمية:

يمكن تحديد أنماط لتقييم السياسة التعليمية تماشيًا مع خطوات وضع السياسة التعليمية، مع ضرورة الإشارة إلى أن جهود التقييم التي تساعد في تشكيل السياسة أكثر أهمية من جهود التقييم التي تبحث آثار السياسة بعد تنفيذها (Wolf, 1979: 20). لذلك هناك أربعة أنماط رئيسة لتقييم السياسة وفق خطوات إعداد السياسة التعليمية،

وهي: تقييم صنع السياسة، وتقييم محتوى السياسة، وتقييم تنفيذ السياسة، وتقييم أثر السياسة؛ حيث يركز كل نمط منها على مرحلة مختلفة من مراحل السياسة التعليمية، ويمكن توضيح هذه الأنماط على النحو التالي:

١ - تقييم صنع السياسة التعليمية:

يركز تقييم صنع السياسة على الأبعاد المختلفة لتخطيط السياسة، فيجب أن تسعى السياسة التعليمية إلى حل مشكلة أو تخفيف حدتها ، أو اتخاذ قرار بشأن كيفية التعامل مع بعض المشكلات، مع مراعاة السياق والجهات الفاعلة. ويُشكّل تحليل المشكلة أحد العناصر المهمة في تقييم صنع السياسة، وهو يتضمن التأكد من المشكلة والأسباب الكامنة وراءها وخصائصها وأسبابها وتأثيراتها ومن يتأثر بها وكيف. كما يُحلّل التقييم أيضًا كيف تم تشخيص المشكلة، وما إذا كان التقييم كافيًا ومُنسّقًا مع احتياجات المجتمع وأهدافه من التعليم وسياساته، خاصةً أنه عند إعداد السياسة لا بد من مراعاة السياق الاجتماعي والاقتصادي والمؤسسي والتنظيمي والإداري الذي تتم فيه (Casillas et al., 2020: 12).

كما يتضمن تقييم صنع السياسة تقييم البدائل المطروحة لاختيار سياسة بعينها. وعليه؛ يتم اتباع الشروط التي ينبغي أن تتوفر في تقييم البدائل؛ لاختيار البديل المناسب لصياغة السياسة التعليمية. وهو ما يشير إلى أن تقييم السياسة التعليمية يتضمن تحديد المشكلات والقضايا التعليمية، ثم تقييم البدائل التي تُمثّل حلولًا منطقيةً لهذه المشكلات والقضايا المطروحة، حتى يتم صياغة السياسة المنشودة.

وفي مرحلة صياغة السياسة التعليمية؛ يتم الإعلان عن وثيقة رسمية للسياسة التعليمية تعلنها الدولة، وتتضمن ملامح سياساتها التعليمية والتغيير المطلوب. ويسبق هذا الإعلان للوثيقة التعليمية عدة خطوات تطبيقية، تتمثل في عقد المؤتمرات والندوات

وورش العمل المتخصصة، التي تضم أهل الخبرة والمختصين وصانعي السياسة وكافة الجهات ذات الصلة؛ لمناقشة أوضاع التعليم القائمة ومشكلاته، ومن ثمّ؛ وضع الرؤى المستقبلية لتطويره.

وتوجد عدة اعتبارات ضرورية لتوجيه صياغة السياسة التعليمية المناسبة، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي: (Mba & Ugwulashi, 2020: 135)

- ينبغي أن تتّم صياغتها واعتمادها من خلال عملية سياسية، تعترف بحقيقة وشرعية المصالح والرغبات المتضاربة بين المشاركين فيها.
- ينبغي أن تحتوي على معلومات حول الأهداف العامة التي ينبغي تحقيقها.
- ينبغي أن تكون دليلاً ملزماً لأفعال وممارسات المُنفّذين.
- ينبغي أن تكون قابلةً للتنفيذ ومفهومة، ويتم تنفيذها من قِبل المجتمع الذي يصوغها.

٢- تقييم محتوى السياسة التعليمية:

يهدف تقييم محتوى السياسة التعليمية إلى تقديم تفسير رسمي لمضمون السياسة وبيانها، ويشمل ذلك كل الخطابات السياسية وتقارير اللجان والتطورات التشريعية والإجراءات البرلمانية والمنشورات الإحصائية وتقارير البحوث، والتصريحات الرسمية المُوجّهة للمجتمع والرأي العام وللمُعنيين، والتي تُعبّر عن اتجاهات الدولة وما تنوي القيام به وتريد تحقيقه، وكذا الموقف الحكومي الواضح إزاء المشكلات المطروحة (الفهداوي، ٢٠٠١: ٦٣). ويُعدّ تقييم الوثيقة الرسمية للسياسة التعليمية أبرز الأمثلة في تقييم محتوى السياسة، والتي تتجسّد عادةً في نصوص، والتي يهدف واضعوها من محتواها إلى توجيه الممارسات التعليمية وتغييرها في المستقبل؛ حيث تعكس الوثيقة الاحتياجات الوطنية من

التعليم، كما يتضح من خلالها أيضًا القوى والمصالح والأفكار والتوجهات التي شكّلت إنتاج هذا النص، وهي بمثابة مؤثرات على عملية صياغته (Hope, 2024: 6).

ويمكن أن يُطلق على تقييم صنع السياسة ومحتواها مصطلح "التقييم التمهيدي" (Prefigurative Evaluation)، أو التقييم القَبلي، والذي يتم فيه تحديد الأهداف مع مراعاة ارتباطها المنطقي، وإجراء تقييمات معتمدة على نظريات علمية كنظرية التغيير في السياسات. ويمكن للمقيمين الرجوع إلى أدوات عملية مفيدة؛ كالتمثيل البياني الذي يُحدّد الشروط المُسبقّة الضرورية التي يجب أن تستوفيها السياسة لتحقيق النتائج والتأثيرات المقصودة، انطلاقًا من أن تقييم السياسات عملية معقدة، يتم من خلالها تحديد المناهج والنظريات العلمية، والتي يتم في ضوءها تحديد نوع التقييم المناسب (Annet, 2024: 8).

٣- تقييم تنفيذ السياسة التعليمية:

إنّ تقييم تنفيذ السياسات التعليمية عملية متعددة الأبعاد، تتطلب التوازن بين الرؤية النظرية والدقة المنهجية والحساسية العملية. ومن خلال استخدام مناهج متنوعة مُصمّمة خصيصًا لسياقات مُحدّدة، يمكن للمقيمين تقديم رؤى قابلة للتنفيذ تُعزّز الممارسات والنتائج التعليمية. وعلى الرغم من التحديات التي تواجه تنفيذ السياسات؛ كالمشكلات المتعلقة بالجوانب الأخلاقية، وقيود الموارد، والقيود المفروضة على البيانات؛ فإن عمليات التقييم الفعّالة تعتني بتحديد نقاط القوة والضعف في السياسات، والعمل على توجيه التحسينات، وإيجاد سياسات قائمة على الأدلة تعالج التفاوتات والمشكلات التعليمية. وتُعدُّ مشاركة أصحاب المصلحة مهمةً في تقييم الممارسات والبيئات التعليمية، بما في ذلك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والباحثين والمنظمات غير الحكومية.

ولذلك، فمن الضروري إيجاد قنوات للربط بين سياسة التعليم وأصحاب المصلحة (Annet, 2024: 8-9)؛ بما يُعزّز الثقة والشفافية في التعليم.

وترجع أهمية تقييم السياسة التعليمية إلى ما يلي: (Mba & Ugwulashi, 2020: 137)

أ) الظروف المتعلقة بقيود التنفيذ، والتي تتسبب في إجراء تعديلات على السياسات التعليمية.

ب) ردود الفعل التي يتم الحصول عليها أثناء التنفيذ، والتي تتسبب في إعادة تقييم جوانب القرار السياسي والتعديلات اللاحقة من قِبَل صانعي السياسات.

ج) أن ترجمة نوايا السياسة المجردة إلى تنفيذ ملموس يتسبب في إعادة التقييم، وربما إعادة التصميم، وهي مرحلة غالبًا ما يتم التقليل من شأنها إلى حدٍ كبير أثناء مرحلة التخطيط للسياسات.

يتضح بهذا أن تقييم السياسات يركز على معرفة ما إذا كانت السياسة قابلة للتطبيق أم لا. فتشير قابلية التطبيق إلى مدى معالجة السياسة للمشكلات والقضايا الواقعية، والتي تتأثر بها الجهات المستهدفة، وما إذا كان الجمهور المستهدف قد حصل على أقصى قدرٍ من الفوائد من سياسةٍ معينة (Irfan & Parashar, 2020: 117).

وينبغي التمييز بين تقييم تنفيذ السياسات وفعاليتها؛ حيث إنه لا يمكن الحكم على التنفيذ بأنه غير فعال إذا لم يتم تبنيّه واستدامته خلال فترةٍ من الزمن. كما تتأثر عملية التنفيذ بمحتوى السياسة من حيث مصالح الجهات المستهدفة، وأنواع الفوائد المتوقعة، ومدى التغيير المتوقع، وطبيعة صنع القرار، ونطاق وأهداف السياسة والموارد المُخصّصة. كما تتأثر عملية التنفيذ بسياق التنفيذ من حيث السلطة والمصالح

وإستراتيجيات الجهات الفاعلة المشاركة، وخصائص المؤسسات، والنظام، والامتثال والاستجابة. وهذا بدوره ينعكس على تصميم برامج العمل في المستقبل، وعلى تقييم تحقيق أهداف السياسة (Little, 2008: 14-16).

وقد يُطَلَق على تقييم تنفيذ السياسة مصطلح "التقييم التكويني" (ويشار إليه أحياناً بتقييم العملية)، ويُعدُّ قريباً من منظور التحسين. ويُشار إلى التقييم التكويني بأنه: التقييم الذي يتم خلال مراحل التجربة أو مرحلة تنفيذ السياسة، ويهدف إلى تقديم ردود فعل ذات صلةٍ بدعم وتحسين عملية التنفيذ. ويُشكِّل التقييم التكويني التوازن في التحقق مما إذا كانت السياسة قد حقَّقت أهدافها، وأنها تسير في الاتجاه الصحيح (Scheerens et al., 2003: 10). ومن ثَمَّ؛ فإن تقييم السياسة يقيس فعالية تنفيذها، ويُساعد في فهم ما إذا كانت السياسة ناجحة أم لا، ولماذا.

٤ - تقييم أثر السياسة التعليمية:

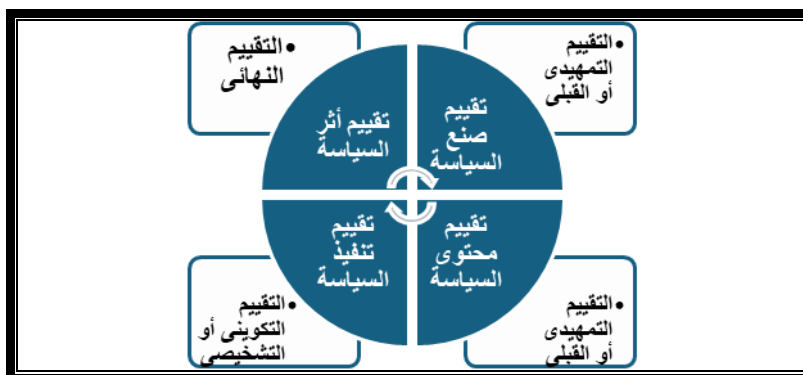
يهدف تقييم أثر السياسة إلى تحديد كيفية مساهمة السياسة في تحقيق النتيجة التي تم تحديدها (Jimale, 2021: 9). ومن ثَمَّ؛ يهدف تقييم أثر السياسة التعليمية إلى تحديد الانعكاسات السلبية والإيجابية المترتبة على السياسة التعليمية الموضوعة وتنفيذها، ومدى تأثيرها وفعاليتها وكفاءتها في تحقيق الأهداف التي صُمِّمت من أجلها.

إنَّ تقييم أثر سياسات التعليم جانب أساسي في قياس فعاليتها، ويشمل هذا التقييم تقييمًا لمدى تحقيق السياسة للأهداف المعلنة، ومدى الشعور بالتأثير الإيجابي في تحسين جودة التعليم. كما أن تقييم أثر السياسة التعليمية يناقش آثار السياسة التعليمية ككلِّ، أو عملية معينة داخل تلك السياسة، ويُولي اهتماماً كبيراً لمُخرجات السياسة وتأثيراتها. ولتقييم تأثير السياسات التعليمية؛ يمكن استخدام تقنيات نوعية أو كمية أو كليهما، مع العناية بالتقنيات النوعية باعتبارها تتضمن تفسيرات عميقة، وتُحدِّد التأثيرات

غير المتوقعة. كما تسهم أساليب تقييم السياسة التعليمية في أداء دور مهم في مساعدة صانعي السياسات وأصحاب المصلحة الآخرين على فهم مدى تحقيق السياسة لأهدافها المعلنة، وكذلك تحديد التحسينات التي قد تكون ضرورية (Nursalimah & Nurhayati, 2023: 88-91).

وقد يُطلق على تقييم أثر السياسة مصطلح "التقييم النهائي"، ويُشار إليه غالبًا باسم "تقييم الأثر"، ويُعد قريبًا من منظور المساءلة. وينظر إلى التأثير الذي تُخلّفه سياسة أو برنامج ما على نتائج محددة (Scheerens et al., 2003: 10)، ويسعى إلى قياس تأثيرات السياسة بنتائجها المُخطّط لها. فعلى سبيل المثال؛ عند إدخال تكنولوجيا جديدة في الفصول الدراسية بالمدارس، قد يحاول التقييم التكويني الكشف عما إذا كانت المعدات الجديدة قد استخدمت وفقًا لأهدافها الموضوعة، بينما ينظر التقييم النهائي إلى ما إذا كان لهذه المعدات تأثير على تحسين أداء التلاميذ الأكاديمي أم لا.

يتضح مما سبق: أن التقييم مُتضمّن في كل مرحلة من مراحل إعداد السياسة التعليمية، فهناك تقييم قبلي أي: قبل تنفيذ السياسة، وتقييم تشخيصي أثناء التنفيذ، وتقييم نهائي بعد تنفيذ السياسة للتأكد من كفاءتها وفعاليتها؛ حيث تظهر عملية التقييم في صنع السياسة من خلال تقييم خيارات السياسة، وفي مرحلة صياغتها، كما تظهر في تقييم محتوى السياسة، وتقييم عملية تنفيذها، وأخيرًا في تقييم نتائجها. ويمكن توضيح أنماط تقييم السياسة التعليمية كما في الشكل التالي:



شكل (٥): أنماط تقييم السياسة التعليمية.

الشكل من إعداد الباحثة.

ب- أنماط تقييم السياسة التعليمية وفق أساليب التقييم:

يُصنّف تقييم السياسة التعليمية تصنيفًا آخر وفقًا للأساليب المستخدمة في التقييم، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

١- التقييم الكيفي: وقد يُطلق عليه التقييم القائم على النظرية (Theory-Based Evaluation)؛ حيث يركز التقييم الكيفي على شرح وفهم كيفية تحقيق السياسات لتأثيراتها باستخدام مناهج متعددة. وعلى الرغم من أنه يعتني بتطوير المعرفة لدعم صنع السياسات وجعلها أكثر فعالية؛ إلا أنه يطرح تحديات كبيرة من حيث صياغة النظريات، وقياس التغييرات والآثار، وتطوير الاختيارات المناسبة للافتراضات النظرية، وإمكانية تعميم النتائج التي تم الحصول عليها في سياقات مُعيّنة (Sanderson, 2002: 18).

٢- التقييم الكمي: يعتمد على تحليل البيانات الكمية؛ لقياس أثر السياسة التعليمية، أو لتقييم تنفيذها؛ من خلال استخدام عمليات رياضية؛ بهدف استخلاص رؤى واضحة مبينة

على بيانات وإحصاءات رقمية. ومن ثمّ؛ يُسهم التقييم الكمي في اتخاذ قرارات مبنية على أدلة كمية محايدة.

٣- التقييم المختلط: يتضمن الجمع بين البيانات والتحليلات الكمية والنوعية؛ لتوفير فهم شامل ودقيق للسياسة والسياق التعليمي. على سبيل المثال؛ يمكن استخدام أساليب التقييم المختلطة لفحص تنفيذ سياسات تطوير المناهج الدراسية، وذلك باستخدام الدراسات الاستقصائية، والمقابلات، والملاحظات، وتحليل الوثائق.

٤- التقييم التشاركي (Participatory Evaluation): إن إشراك أصحاب المصلحة في عملية التقييم يمكن أن يزيد من قبول السياسات، ويدعم التحسينات بصورة أفضل. وقد تأخذ مشاركة أصحاب المصلحة شكل ورش عمل، أو مناقشات جماعية مركزة، أو مشاورات (Nursalimah & Nurhayati, 2023: 93). ومن ثمّ؛ يركز التقييم التشاركي على تقييم صانعي السياسة التعليمية ومُنَفَّذيها والممارسين والجهات المستهدفة المتأثرة بالسياسة التعليمية.

يتضح مما سبق: أن هذه الأنماط جميعًا مرتبطة ببعضها البعض، ويتم الاعتماد على أساليب متعددة للتقييم تتضمن أدلة نوعية وكمية؛ من خلال الاعتماد على التقييم الكمي والكيفي والمختلط والتشاركي في تقييم صنع السياسة ومحتواها وتنفيذها ونتائجها.

وتأسيسًا على ما تم تناوله سابقًا؛ يمكن استخلاص مجموعة من الاعتبارات المهمة اللازمة لنجاح تقييم السياسة التعليمية، والتي يمكن توضيح أبرزها على النحو التالي:

١- بناء القدرة على تقييم السياسة التعليمية؛ مثل: تطوير القدرة التحليلية على استخدام نتائج التقييم في تحسين أداء السياسات التعليمية؛ من خلال بناء قدرات مُقيمي السياسة، الأمر الذي يتطلب تطوير كفاءاتهم ومهاراتهم اللازمة لإجراء عملية التقييم بفعالية.

٢- وضع إطار وطني لتقييم السياسة؛ من خلال إعداد معايير قومية لتقييم السياسة التعليمية، على أن تتم مراعاة الشروط العلمية التي ينبغي أن تتوفر في المعايير التي سيتم الاعتماد عليها في تقييم السياسات.

٣- اتساق معايير تقييم السياسة التعليمية مع الاحتياجات الوطنية والاتجاهات العالمية، فلا بد أن تتسق ممارسات التقييم مع أهداف التعلم الوطنية، وكذلك العناية بالتوجهات العالمية لتتم مراعاتها في معايير تقييم السياسة أيضًا.

٤- استخدام أساليب التقييم المناسبة للغرض من التقييم، والمتوافقة مع الهدف من التقييم.

٥- تنفيذ عملية التقييم بنجاح؛ إذ إن تنفيذ عملية تقييم السياسة قد يواجه عديدًا من التحديات التي لا بد من التعامل معها لتحقيق نتائج سليمة. ولذلك، لا بد من استناد عملية تقييم السياسة إلى تشخيص علمي وتحليل للبيانات والمعلومات وتفسيرها بطريقة علمية وموضوعية، فضلاً عن العناية بدور الجهات المعنية ذات الصلة وأصحاب المصلحة بتقييم السياسة، وضرورة إشراكهم في عملية التقييم.

٦- استدامة الجهود لإجراء التقييم المستمر، وتحسين عملية التقييم.

٧- تعزيز ثقافة داعمة للتقييم قائمة على أساس تحسين الممارسات، والتطلع إلى الأفضل، وتحقيق التطوير المستمر.

٨- توصيل نتائج تقييم السياسة التعليمية بوضوح وبموضوعية لتعظيم الاستفادة من معلومات التقييم واستخدامها على مستوى النظام. ولتحقيق ذلك؛ يتطلب الأمر متابعة فعالة لنتائج تقييم السياسة التعليمية، والعمل على إنشاء جهة متابعة مسؤولة عن نشر نتائج التقييم، ومتابعة التوصيات الموضوعية من قِبل مُقيمي السياسة التعليمية.

٩- العناية ببحوث تقييم السياسات، وإيجاد قنوات للتواصل بين الباحثين وصانعي السياسة التعليمية، والعمل على توجيه الباحثين في الجامعات والمراكز البحثية نحو دراسات وبحوث تقييم السياسة التعليمية.

١٠- الاستفادة من الممارسات العالمية والدولية في تقييم السياسات التعليمية، والتبني الواعي للممارسات التقييمية الناجحة.

يتضح مما سبق: أن إعداد معايير لتقييم السياسة التعليمية هو مُتطلب أساسي لنجاح عملية التقييم، ويُعدُّ بمثابة خطوط عامة يتم التحرك في ضوئها. ولذلك قام البحث الحالي بتحديد معايير تقييم السياسة التعليمية على النحو التالي:

سادسًا: معايير تقييم السياسة التعليمية في ضوء أدبيات السياسات التربوية:

شهدت الجهود المبذولة لوضع معايير لتقييم السياسات تعدُّدًا ملحوظًا. على سبيل المثال؛ وضعت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) مجموعةً من معايير التقييم المستخدمة على نطاق واسع، والمعروفة باسم "معايير لجنة المساعدات الإنمائية". تهدف هذه المعايير إلى دعم تحسين سياسة التقييم وممارساته من أجل التعلُّم والمساءلة. وتتضمَّن هذه المعايير: الصلة، والتماسك، والفعالية، والكفاءة، والتأثير، والاستدامة (Kennedy, 2020: 136). ويتضح من خلال تحليل أدبيات السياسات التربوية: أن هناك العديد من معايير التقييم المهمة التي يجب أن تتضمنها عملية تقييم السياسات. وبناءً على عرض المعايير الشائعة؛ يمكننا التوصل إلى مجموعةٍ من المعايير المشتركة التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم السياسة التعليمية بشكل عام، وتقييم وثيقة السياسة التعليمية بشكل خاص. هذه المعايير تتضمن ما يلي:

المعيار الأول: العدالة Equity:

يُعدّ إمكانية تطبيق العدالة معيارًا حيويًا يمكن الاعتماد عليه في تقييم السياسات؛ حيث يركز هذا المعيار على مدى عدالة توزيع فوائد سياسة مُعَيَّنة بين الجهات المستفيدة، أو ما إذا كانت هذه الفوائد قد أُعيد توزيعها بشكل صحيح؛ من خلال صياغة وتنفيذ سياسات مختلفة. فيقوم مُقيِّمو السياسات بقياس مدى وصول السياسات إلى كافّة الأفراد والجهات، خاصةً أولئك المحرومين، ومدى استفادة الجهات المستهدفة من مختلف السياسات (Irfan & Parashar, 2020: 115). وتوجد أربعة جوانب أساسية للعدالة، يمكن تطبيقها على السياسة والممارسة التعليمية، وهي كما يلي:

(Organization for Economic Co-operation and Development, 2003:11-12)

- العدالة في الالتحاق أو تكافؤ الفرص (Equity of access or equality of opportunity): أي إتاحة الفرصة المتساوية للجميع للتقدم إلى مستوى مُعَيَّن ضمن النظام التعليمي.

- العدالة في بيئة التعلم أو تكافؤ الوسائل (Equity in terms of learning environment or equality of means): أي تهيئة ظروف تعليمية متكافئة. ويتضمن ذلك التأكيد على أنّ المجموعات المحرومة تستفيد من بيئة تعليمية تعادل تلك المتاحة للمجموعات المتميزة، سواء من حيث مستوى تدريب المعلمين، أو أي جوانب أخرى تؤثر على جودة التعلم.

- العدالة في الإنجاز (أو النتائج) (Equity of achievement or results): أي ضمان إتقان جميع الطلاب للخبرات والمهارات والمعرفة التي يهدف النظام التعليمي إلى

تحقيقها، وتوفير نفس الفرصة لجميع الطلاب للحصول على التعليم أو التدريب أو نفس المؤهلات؛ بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية.

- العدالة في استخدام نتائج التعليم (Equity in using the results of education): بمجرد تخرج الأفراد من النظام التعليمي؛ يجب أن تتاح لهم نفس الفرص لاستخدام معارفهم ومهاراتهم المكتسبة في سوق العمل والحياة المجتمعية.

يتضح مما سبق: أن العدالة في السياق التعليمي تتجاوز مجرد تكافؤ الفرص لتشمل أبعادًا متعددة ومتكاملة. وتشمل هذه الأبعاد: العدالة في الالتحاق وقبول الطلاب في أنماط التعليم المختلفة. والعدالة في التعامل مع مخرجات التعليم في سوق العمل. والعدالة في تخصيص الموارد والتي تتضمن تحديد نصيب القطاعات الفرعية للتعليم من الميزانية العامة للتعليم، والرسوم والتكاليف الأخرى اللازمة للالتحاق بالتعليم، وتقييم فعالية التدابير المتخذة لتقليل العبء المالي عن غير القادرين (مثل: المنح الدراسية، والقروض)، وقياس مدى عدالة توزيع الموارد التعليمية، لا سيما للفئات المحرومة (UNESCO, 2013: 37). لذلك، يجب أن تكون السياسة التعليمية مبنية على العدالة في كافة جوانبها وأبعادها المختلفة. مع الأخذ في الاعتبار أن تحقيق العدالة في التعليم يُعدُّ عنصرًا أساسيًا لتحقيق العدالة الاجتماعية، كما أن العدالة الاجتماعية تنعكس بالضرورة على عدالة التعليم.

المعيار الثاني: الملاءمة Appositeness:

يركز معيار الملاءمة (Appositeness) على ما إذا كانت السياسة قد صيغت وُنُفذت بناءً على نظام قائم على القيم أم لا، وما إذا كانت تؤدي وظيفتها ضمن المستويات المعترف بها (Irfan & Parashar, 2020: 118). ومن ثَمَّ؛ يتضمن معيار الملاءمة عدة جوانب أساسية. فالسياسة التعليمية، إلى جانب مواءمتها مع القيم

المجتمعية وفلسفة المجتمع وتوجهاته، وتعبيرها عن موروثة الثقافي وتطلعاته المستقبلية؛ يجب أن تتواءم أيضًا مع التوجهات التعليمية الحديثة والمفاهيم العالمية. على سبيل المثال؛ ينبغي أن تأخذ في الاعتبار مفاهيم مثل التكامل بين التخصصات المتعددة، وريادة الأعمال، والذكاء الاصطناعي.

كما ترتبط الملاءمة في السياسات التعليمية ارتباطًا وثيقًا بمدى قدرتها على التعامل مع حالة عدم اليقين. ويتطلب هذا موازنةً دقيقةً للمخاطر، وتخصيصًا فعالًا للموارد، وتقييمًا لتكاليف السياسات في ظل ظروف غير مؤكدة. وهذا الأمر يستدعي تطبيق معيار الأدلة كأساس لاتخاذ القرارات. ويُعدّ سياق صنع القرار، وهدف السياسة، ووزن الأدلة المتعلقة بقضية ما، بالإضافة إلى تكلفة خيارات السياسة وقابليتها للتطبيق؛ جميعها عوامل ذات أهمية قصوى لصانعي السياسات عند تفسير الأدلة الجديدة وتطبيقها؛ لذلك من الضروري تحديد معيار واضح للأدلة التي يجب على صانعي السياسات استخدامها عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسات. وينبغي لصانعي السياسات تقييم الأدلة وفقًا للمعايير نفسها التي يستخدمها الباحثون، مع مراعاة الموثوقية، والعوامل السياقية، ودرجة عدم اليقين في النتائج المتعلقة ببدائل السياسات ذات الصلة (Conaway & Goldhaber, 2020: 384–387).

المعيار الثالث: الاستدامة Sustainability:

تعد الاستدامة (Sustainability) هي مدى استمرارية الفوائد الناتجة عن سياسة معينة، أو احتمالية استمرار هذه الفوائد على المدى المتوسط والبعيد. ومن المهم أن نضع في الاعتبار أن مفهوم الاستدامة لا يقتصر على مجرد تحقيق فوائد مستمرة دون تغيير، بل يتضمن تحليلًا لعناصر متعددة من الفوائد: (اقتصادية، أو اجتماعية، أو بيئية)، تتسم بالتفاعل فيما بينها (OECD, 2021: 11). كما تتضمن الاستدامة أيضًا فكرة المساواة

بين الأجيال الحالية والمستقبلية، بالإضافة إلى التفاعل المعقد بين التأثيرات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. ومع ذلك؛ غالبًا ما يؤدي الجمع بين هذه العناصر المتعددة في معيار تقييمي واحد إلى التركيز على جانب واحد فقط من تلك الجوانب، أو إلى عدم التعامل معها جميعها بعمق كافٍ خلال عملية التقييم (Faust & Verspohl, 2018: 3).

ومن ثَمَّ؛ تعتني معايير الاستدامة (Sustainability Criterion) بفهم تأثير السياسة على نطاق واسع، فتُقيّم احتمال استمرار فوائد السياسة، كما تشير الاستدامة أيضًا إلى المرونة لتحمل الظروف الطارئة والتغيرات الخارجية، وفيما يلي بعض أسئلة الاستدامة التي ينبغي أخذها في الاعتبار: (ما المدى الذي ستمتد إليه الفوائد إلى أصحاب المصلحة والمستفيدين بعد تنفيذ السياسة؟ هل يمكن تعزيز القدرات، أو زيادة الميزانية على المستوى الوطني، أو زيادة المساءلة عن الإنفاق العام؟ ما احتمال استمرار الفوائد؟) (Chakraborty et al., 2023: 11).

كما يتعلق معيار الاستدامة في عملية تقييم السياسات بتنفيذ الممارسات المختلفة، التي تزيد من التنمية المستدامة وتُعزّزها؛ حيث يتم بناء السياسات في المقام الأول لتعزيز التنمية في مختلف جوانب ومستويات المجتمع، ففي تقييم السياسات؛ من الضروري العناية بما إذا كانت عملية تقييم السياسات ذات طبيعة مستدامة أم لا، وهذا يعني أن السياسة يجب أن تُعزّز في البداية التنمية المستدامة. وبعد انتهاء صلاحية سياسة معينة؛ يصبح من المهم تحديد النقاط الإيجابية للسياسة التي تم تنفيذها وتعزيزها من خلال سياسات أخرى مختلفة أو سياسات تالية. ومن خلال القيام بذلك؛ يتم تعزيز التنمية المستدامة في المجتمع، وإنشاء نظام بيئي للسياسات يعتمد على الاستمرارية والإنتاجية، وتحقيق الفائدة المرجوة منها (Irfan & Parashar, 2020: 117). وعليه؛ تركز الاستدامة على تحقيق الاستمرارية في الحفاظ على النتائج التي تم تحقيقها بعد تنفيذ

السياسة، مع الاهتمام بمراعاة القضايا والتحديات المرتبطة بالتنمية المستدامة في أبعادها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية؛ بما في ذلك تحقيق العدالة بين الأجيال الحالية والمستقبلية.

المعيار الرابع: الصلة (Relevance):

تتضمن الصلة (Relevance) فحص مدى استجابة أهداف السياسة وتصميمها لاحتياجات وأولويات المستفيدين، فضلاً عن التوافق مع السياسات والأولويات الوطنية والعالمية، بالإضافة إلى الوضع في الاعتبار أنه إذا تغيرت الظروف، فيجب أن يركز التقييم أيضاً فيما إذا كانت السياسات لا تزال ذات صلة (OECD, 2021: 10)، كما يعتني هذا المعيار بفحص الوضع الفعلي ومقارنته بأهداف السياسة الموضوعية، ومدى انعكاس خصائص أصحاب المصلحة والسياق المجتمعي عليها، وما إذا كانت السياسة التي يتم تنفيذها منسقة مع الأهداف، فقد يواجه المُقيّمون تحدياً يتمثل في وجود عدد كبير من الأجندات والأهداف الوطنية والدولية، مما يعوق تحديد الأولويات، وبسبب هذا الافتقار إلى التوجيه؛ غالباً ما يتم تصنيف معيار الصلة بأنه يحظى بمدى متوسط في تقييم السياسات (Faust & Verspohl, 2018: 3).

كما يتضمن معيار الصلة تحديد إلى أي مدى تتوافق أهداف السياسة مع المعايير الدولية، وإلى أي مدى تستجيب السياسة لاحتياجات وأولويات الدولة (Chakraborty et al., 2023: 10). وعليه؛ يتضح أن معيار الصلة لا يتعلّق فحسب بتقييم السياسة ومدى صلتها باحتياجات الدولة الوطنية، ولكن يتضمن أيضاً مدى صلتها بالتوجهات العالمية.

المعيار الخامس: الفعالية والكفاءة (Effectiveness and Efficiency):

تُعَدُّ الفعالية والكفاءة معايير مهمة لتقييم السياسات، ويشار إلى الفعالية (Effectiveness) على أنها مدى تحقيق السياسة لأهدافها ونتائجها، أو مدى توقُّعها لتحقيقها، مع الأخذ في الاعتبار الأهمية النسبية للأهداف، وتُعتبر الفعالية من المعيار المهمة في التقييم، وغالبًا ما يُستخدَم كمقياس عام للنجاح (OECD, 2021: 11)، بينما يُشار للكفاءة على أنها قدرة السياسة على التأثير في القضية أو المشكلة المطروحة، والتي صِيغَت السياسة من أجلها ونُقِذَت، وتختلف السياسة الكفؤة عن السياسة الفعّالة، على الرغم من تقارب المعنى؛ حيث تشير السياسة الفعّالة إلى القدرة على تحقيق أهداف السياسة وأغراضها، بينما السياسة الكفؤة تركز على تأثير السياسة على المشكلة التي صِيغَت من أجلها في المقام الأول، ويمكن قياس فعالية وكفاءة السياسة بطريقةٍ نوعيةٍ وكميةٍ (Irfan & Parashar, 2020: 116).

وتساعد الكفاءة (Efficiency) المُقيِّمين على طرح الأسئلة حول مدى تحقيق السياسة لنتائجها، أو احتمال تحقيقها بطريقة اقتصادية؛ من خلال تحويل المُدخَلات: (الخبرة، والموارد الطبيعية، والمالية، والوقت) إلى نتائج، بأكثر الطرق فعاليةً من حيث التكلفة، والاستخدام الأفضل للموارد المحدودة؛ لتحقيق المزيد من النتائج، كما تتضمن بُعْد "تحقيق النتائج في الوقت المناسب"، وهذا المعيار فرصة للتحقق مما إذا كان من الممكن تبرير موارد السياسة بنتائجها، وهو أمر ذو أهمية عملية وسياسية كبرى (OECD, 2021: 11)، ومن ثَمَّ؛ يتضح أن الفعالية تتعلق بمدى تحقيق السياسة التعليمية لأهدافها، بينما تشير الكفاءة إلى مقارنة تكلفة السياسة بالفوائد المتوقَّعة منها، وكيفية تحويل المُدخَلات إلى مُخرجات بتكلفةٍ ووقتٍ وجهدٍ مناسبٍ، مع تحقيق أعلى درجات الجودة التعليمية. وبالتالي؛ يصبح من الضروري تقييم السياسة بطريقةٍ فعّالةٍ على أساس الموارد التي استخدمها صانعو السياسات ومُنَفَّذوها لتحقيق أهداف السياسة.

المعيار السادس: التماسك (Coherence):

يتضمن معيار التماسك تحقيق التكامل والتناغم والتنسيق في السياسة التعليمية، ويشمل التماسك الداخلي، أي: داخل السياسة الموضوعية وتوافقها مع القواعد والمعايير العلمية، والتماسك الخارجي مع السياسات الأخرى، ومدى إضافة السياسة لقيم مهمة متواكبة مع أجندة الدولة كروية الدول في ٢٠٣٠م، مع التركيز بشكل متزايد على أوجه التآزر والتماسك بين مجالات السياسة، ومن ثم؛ يشجع هذا المعيار على اتباع نهج متكامل لفهم السياسة ونتائجها (OECD, 2021: 10). وعليه؛ يتضمن التماسك بُعدين: تماسك داخلي بين مكونات السياسة وأجزائها، وتماسك خارجي مع المنظومات الأخرى؛ باعتبار أن التعليم منظومة فرعية ضمن منظومة أكبر هي المجتمع (حجي، ١٩٨٧: ١٣٢٦).

يتضح مما سبق: ارتباط معيار التماسك بالعقلانية في إعداد السياسة التعليمية؛ من حيث وضع سياسة تعليمية مناسبة، لا تتعارض مع أهدافها أو جوانبها المختلفة، ولا تتعارض مع السياسات المجتمعية والتوجهات العالمية، والاتجاهات العلمية. ومن ثم؛ تعتمد العقلانية في إعداد السياسة على وجود قنوات للاتصال الفعال بين صانعي السياسة والمحليين والممارسين والخبراء وأصحاب الفكر والمهتمين بالتعليم.

المعيار السابع: الشمول (Inclusiveness):

يعتبر الشمول من المعايير التي في ضوئها يتم تقييم السياسات، ويشير الشمول إلى ما إذا كانت السياسة تعنتي بجميع قطاعات التعليم، فلا يتم العناية بقطاع معين على حساب قطاعات أخرى، فعندما تتم صياغة السياسة ويبدأ تنفيذها؛ ينبغي أن يتم ذلك بطريقة تستفيد منها جميع القطاعات المجتمعية (Irfan & Parashar, 2020: 115)، كما يتضمن معيار الشمول أيضًا اهتمام السياسة التعليمية بالنظرة الكلية والإطار العام

في المسألة التعليمية، ولذلك تتجنب الإغراق في الأمور الفرعية والنظرة الجزئية التي تُشكّل قيودًا مستقبلاً (غنيم، ٢٠١٥: ١٢).

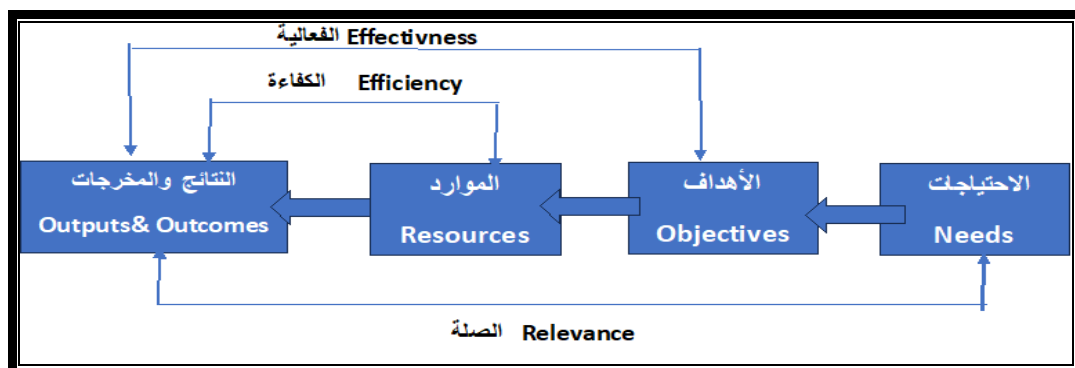
ويهدف معيار الشمول إلى تهيئة بيئات تعليمية تستجيب لاحتياجات جميع المتعلمين، ورعايتهم، ومنحهم الفرصة للنمو بأقصى قدراتهم؛ بحيث تعترف السياسة بتنوع المتعلمين، سواء أكانوا طلابًا عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو موهبين ومتفوقين، أو من ذوي صعوبات التعلم، أو وافدين، أو طلابًا نازحين بسبب الكوارث الطبيعية والصراعات الاجتماعية. ومن ثمّ؛ يركز هذا المعيار على ضمان اكتساب جميع الطلاب للمهارات الأساسية، والحصول على تعليم جيد؛ إذ يسعى الشمول إلى تمكين المجتمعات والأنظمة والسياسات من مكافحة التمييز، ودعم التنوع، وتعزيز المشاركة، والتغلب على عوائق التعلم، ومشاركة جميع أصحاب المصلحة (Mezzanotte & Calvel, 2023: 9)، ومن ثمّ؛ يعتني هذا المعيار أيضًا بتضمين الجهات ذات الصلة في إعداد السياسة التعليمية؛ من خلال تطوير رؤية تعليمية مشتركة ومدعومة من جميع أصحاب المصلحة، وتبليغها، وتطبيقها، وإدارتها، وجمع البيانات والمعلومات، واستخدامها لتحديد الأهداف، وتقييم فعالية السياسة، ومراقبة وتقييم تقدّمها، وتعزيز التحسين المستمر والمستدام (The Council of Chief State School Officers, 2008: 14).

المعيار الثامن: التأثير (Impact):

يُمثّل التأثير (Impact) المدى المتوقع أن يحدث فيه تأثيرات إيجابية أو سلبية كبيرة، مقصودة أو غير مقصودة، ويتناول التأثير الأهمية النهائية للسياسة والتأثيرات المحتملة، والتغييرات الشاملة والدائمة في الأنظمة أو المعايير، ويتجاوز معيار التأثير الفعالية، ويشجع على التفكير في السؤال: "ماذا إذن؟". وهنا ينظر المُقيّمون إلى ما إذا كانت

السياسة قد أحدثت تغييراً مهماً حقاً أم لا (OECD, 2021: 11). وفي ضوء تركيز تقييم التأثير على قياس التغييرات الإيجابية والسلبية، المقصودة وغير المقصودة؛ يتم تطوير وتحسين السياسات مستقبلاً، ويؤكد القائمون على التقييم أنه لا يزال تحديد التغييرات الناشئة عن السياسة على مستوى التأثير يُشكّل تحديًا خطيرًا، خاصةً أن التقييمات الوصفية نادرًا ما ترصد التغييرات غير المقصودة بشكل منهجي (Faust & Verspohl, 2018: 3).

ولقد وضعت هيئة اليونسكو معايير لإجراء عملية التقييم، تتفق مع المعايير المطروحة؛ حيث يمكن تحليل أنظمة أو سياسات التعليم من حيث الصلة والكفاءة والفعالية والأثر والاستدامة، فالصلة: تُركّز على استجابة السياسة أو البرنامج للاحتياجات المحددة، وهل تمّت معالجتها فعلياً، أما الفعالية فتعني بكيفية تحقيق المُخرجات المرجوة؟ وهل تُحقّق السياسة النتائج التي وُضعت لتحقيقها (الأهداف مقابل المُخرجات والنتائج)؟ والكفاءة تعني بكيفية استخدام الموارد المتاحة بحكمة وفعالية من حيث المُخرجات التي تمّ تحقيقها (الموارد مقابل المُخرجات)، والتأثير: هل تم تحقيق الأهداف والغايات؟ وما التغييرات التي حدثت للأفراد والمجتمع؟ وأخيراً الاستدامة: هل سيكون تأثير السياسة مستداماً؟ وكيف؟ وهل ستستمر أي هياكل أو عمليات تمّ إنشاؤها؟ وكيف؟ ويمكن توضيح تلك المعايير كما في الشكل التالي:



شكل (٦): معايير هيئة اليونسكو لتقييم السياسة.

Source: (UNESCO, 2013: 39).

مع الوضع في الاعتبار أن هناك معايير أخرى للتقييم، فمثلاً من ضمن هذه المعايير الجدوى السياسية (Political Feasibility)، والتي تتعلق بكيفية تقييم المسؤولين الحكوميين وغيرهم من الجهات الفاعلة في مجال السياسات لمدى قبول السياسة المقترحة ودعمها، وغالباً ما يُستخدم هذا المعيار في النظام الديمقراطي، والذي يجب على صانعي السياسات فيه مراعاة تفضيلات وردود أفعال الجهات المعنية وجماعات المصالح وغيرهم من المسؤولين الحكوميين عند وضع السياسات (Kraft & Furlong, 2015: 122).

يتضح مما سبق: أن المعايير المذكورة أعلاه تُعدّ معايير شائعة في إطار عملية تقييم السياسات، وتختلف المعايير المستخدمة في عملية تقييم السياسات من دولةٍ إلى أخرى، ومن مؤسسةٍ إلى أخرى (Irfan & Parashar, 2020: 118)، وربما يرجع اختلاف المعايير المستخدمة في عملية تقييم السياسات إلى اختلاف أهداف السياسة التعليمية، واختلاف فلسفة الدول وتوجهاتها، واختلاف رؤيتهم المستقبلية للتعليم.

المحور الثاني: وثيقة السياسة التعليمية إطار نظري (مفهومها، وعناصرها، وشروطها، وخصائصها، وأنماطها، وكيفية تحليلها، ومعايير تقييمها).

تُعَدُّ وثيقة السياسة التعليمية من أهم المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم محتوى السياسة التعليمية، وانطلاقاً من أهمية وجود وثيقة رسمية للتعليم؛ سَعَت عددٌ من الدول إلى توثيق مبادئها الأساسية وأهدافها وغاياتها من التعليم ورؤيتها المستقبلية التي تسعى إلى تحقيقها؛ لذلك قبل التطرُّق إلى معايير تقييم وثيقة السياسة التعليمية؛ سيتم عرض خصائص وثيقة السياسة التعليمية، وشروطها، وأنماطها، وتحليل لوثائق السياسة التعليمية لبعض الدول العربية والأجنبية، وذلك على النحو التالي:

١ - مفهوم وثيقة السياسة التعليمية، وأهميتها:

تُسَمَّى كلمة (وثيقة) من الفعل (وثق)، يقال: وثَّقه أَحْكَمَه وأَكَّدَه، ووثَّقَ المعلومات جَدَّدَ أصلها وتأكَّدَ من صحتها، ووثَّقَ الموضوع دَعَّمَه بالدليل وَأَثَبَتْ صحته. ويُشار إلى الوثيقة بتدوين وتسجيل المعلومات وَفْق طرق علمية متفق عليها (عمر، ٢٠٠٨: ٢٣٩٨)، كما يُشار إلى الوثيقة بأنها مكتوب يحتوي على معلومات صادرة من جهات مُعَيَّنَةٍ؛ بغرض الإخطار بشيءٍ ما، سواء لجهةٍ ما أو بشكلٍ شاملٍ لكلِّ مَنْ سيعلم به (ميلاد، ١٩٨٢: ٧٠)، كما تُعرَّف الوثيقة بأنها: ما يُحْكَم به الأمر، أي: المستند وكل ما يُعْتَمَد عليه في الإثبات لأحكامه (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤: ١٠١٢).

وتُعرَّف الوثيقة اصطلاحاً بأنها: جميع أشكال أَوْعِيَة حفظ المعلومات؛ بوصفها دليل إثباتٍ لحقوق الأفراد والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية، والتي يمكن الرجوع إليها والاعتماد عليها مستقبلاً عند الحاجة (البديري ومنصر، ٢٠٢٠: ١٠٠).

كما يشير مفهوم الوثيقة إلى كونه نصّاً مكتوباً، أو تسجيلاً لحدِّثٍ أو شيءٍ ما؛ للحفاظ على المعلومات المتعلقة به (Ahmed, 2010: 2)، ومن ثَمَّ؛ تُعَدُّ الوثيقة أَوْعِيَة

للمعلومات المكتوبة، ومستنداً رسمياً للأعمال التي أُنجِزت في الماضي، والتي تُنَجَز حالياً، ومشروعات المستقبل (قبيسي، ١٩٩١: ٥٤).

يتضح مما سبق: اتفاق التعريفات على أن الوثيقة مستند مكتوب، يعكس الاتجاهات العامة والمنطلقات الأساسية للتعليم، وتُنظَّم على شكل نصوص وعبارات أعدتها جهات رسمية مسؤولة عن إعداد السياسة التعليمية، ووفقاً للتعريفات السابقة يُقصد بوثيقة السياسة التعليمية إجرائياً أنها: مستند رسمي ونصوص مكتوبة تُوضِّح الخطوط العامة ومبادئ التعليم المراد إرساؤها، والمكتوبة في وثيقة رسمية تعكس توجهات الدولة ورؤيتها المستقبلية في التعليم.

ونظراً لأهمية الوثيقة باعتبارها تُمثِّل ذاكرة الدولة؛ لما تحتويه من بيانات ومعلومات وحقائق ورؤى مستقبلية، ومن ثَمَّ؛ تنطلق أهمية وجود وثيقة للسياسة التعليمية من كونها:

- تُمثِّل المرجعية الأساسية والاتجاهات العامة التي يتم السير في ضوءها.
- تُعدُّ الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في اتخاذ القرارات التعليمية.
- تُعدُّ أساساً يعتمد عليه في تقييم السياسات التعليمية الموضوعة.
- تحدد الوثيقة ما ينبغي القيام به، ويتحدد في ضوءها الأدوار والمسؤوليات والحقوق والواجبات.
- تُمثِّل الوثيقة توجهات الدولة الماضية والحاضرة والمستقبلية.

٢ - عناصر وثيقة السياسة التعليمية:

يعتمد تقسيم الوثائق على أسس متعددة توحى بها سمتان الرئيستان في أي وثيقة، وهما: الخاصية المادية التي تُشكِّل الشكل العام والأمور الظاهرة، والخاصية المعنوية التي تتضمن المحتوى الفكري للوثيقة (الحويج، ٢٠٢٠: ٢١١)، وتتضمن عناصر وثيقة

السياسة التعليمية (الوثيقة ذاتها، والجهة المُعدّة للوثيقة، والجهات المنفعة والمتأثرة بالوثيقة)، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- **الوثيقة:** فيما يتعلق بالوثيقة ذاتها فإنه يمكن النظر إليها من حيث الشكل والصياغة والمضمون، فالشكل العام للوثيقة وهيكلها المادي، وكل ما يُدوّن عليها؛ يساعد في تحقيق صحة الوثيقة وعمرها ومصدرها، ونوع الخط الذي كُتبت به الوثائق، وطريقة إخراج الصفحات والقواعد العلمية المتبعة في الإخراج، والأختام التي تؤكد صحة الوثائق. بينما تركز الصياغة على اللغة والأسلوب الذي كُتبت به الوثيقة، ومدى اتباعها للقواعد العلمية في الصياغة، ومدى تأثرها بالعوامل المجتمعية للوقت الذي أُعدت فيه الوثيقة (الحويج، ٢٠٢٠: ٢١٢). أما فيما يتعلق بمضمون الوثيقة -أي: موضوعها- فيتضمن الحقائق والمعلومات والتوجّهات المستقبلية التي تسعى إلى تحقيقها.

ب- **الجهة المُعدّة (المؤنق):** هي الجهة التي تُعدّ الوثيقة وفق الأسس والقواعد العلمية؛ حتى يتسنى الرجوع إليها عند الحاجة، كما تُعدّ بمثابة إلزام بتطبيق السياسة الموضوعية.

ج- **المنافع بالوثيقة:** أي الجهات المستفيدة والمتأثرة بوثيقة السياسة، وتتضمن صانعي السياسة ومُنقذيه والمتأثرين بها، فضلاً عن الباحثين ومُحللي السياسة التعليمية ومُخطّطيها والمهتمين بدراسة وتحليل الوثائق.

٣- شروط وثيقة السياسة التعليمية:

تُعدّ وثيقة السياسة التعليمية تقيماً لمحتوى السياسة، فهي مصدر مهم للمعلومات؛ لذلك ينبغي أن تتوافر فيها عدة شروط، لعل من أبرزها: (Ahmed, 2010: 3-4)

د- **الأصالة (Authenticity):** أصالة الوثيقة للتحليل، أي: ضمان أن الوثيقة التي يتم تقييمها أصلية، والرجوع إلى المصدر الأساسي الذي أُعدّ هذه الوثيقة.

هـ- المصادقية (Credibility): أي أن تشير الوثيقة إلى المكوّنات الموضوعية والذاتية لمصادقية المصدر، وضرورة التأكّد من أن الوثيقة التي يتم تقييمها خالية من التشوية أو تم تغييرها عمدًا.

و- التمثيل (Representativeness): أن تكون الوثيقة مُمثلة للوثائق ذات الصلة المتعلقة بقضية محددة، وهذا ينطبق على الوثائق الحكومية الرسمية بصفة خاصة، فضلًا عن تمثيلها لكل أصحاب المصلحة.

ز- المعنى (Meaning): أن تكون الوثيقة واضحة ومفهومة، فمحتوى الوثائق قد يتضمن معنىً حرفيًا أو ظاهريًا ومعنىً تفسيريًا؛ لذلك ينبغي تحديد وفهم الاستدلال الذي يجب استخلاصه من الوثيقة.

٤- خصائص وثيقة السياسة التعليمية:

تُعَدُّ وثائق سياسات التعليم نوع من أنواع الوثائق التي ينبغي إدراك الطبيعة المميّزة لها؛ من خلال تحديد السمات المحدّدة التي تنطبق على هذا النوع من الوثائق (Cardno, 2018: 627)، وتتسم الوثيقة بجملة من الخصائص التي تمتاز بها، وتتمثل في: الموضوعية، والصحة والموثوقية، والدقة، كما تمتاز بالمرونة والوضوح (البديري ومنصر، ٢٠٢٠: ١١٤). وتأسيسا على ما سبق؛ يمكن استنتاج مجموعة من الخصائص التي تُميّز وثيقة السياسة التعليمية عن غيرها من الوثائق، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أ- مصدر للمعلومات: حيث تتضمن بيانات ومعلومات أساسية عن منظومة التعليم ككلّ، وتوضّح توجّهات الدولة ورؤيتها نحو التعليم، وانطلاقًا من كونها مصدرًا أساسيًا للمعلومات؛ فإنه يتم الاعتماد عليها في تقييم الواقع التعليمي، فضلًا عن كونها تُحدّد المسار التعليمي الذي ينبغي ألا تحيد عنه الدولة في تحقيق أهدافها التعليمية.

ب- إجمالية: وثيقة السياسة التعليمية لا تعرض تفاصيل دقيقة؛ فهي غير تفصيلية.

ج- شاملة: وثيقة السياسة التعليمية تتسم بشمولية المحتوى، أي: تتعرض لجميع الجوانب؛ كديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص، وإلزامية التعليم، وتنوع التعليم، وسياسات التدفق الطلابي، ومحو الأمية، والتعليم غير النظامي، وتعليم الكبار، وغيرها (مطوع، ٢٠٠٠: ٩). ومن ثم؛ تشمل كافة جوانب العملية التعليمية وقضايا التعليم.

د- الإتاحة: أن تكون وثيقة السياسة التعليمية متاحة لكافة الأطراف والجهات المعنية وذات الصلة.

هـ- لها صبغة اجتماعية: وثيقة السياسة التعليمية لها صبغة اجتماعية، فهي تتأثر بالعوامل المجتمعية؛ حيث يُراعى السياق المجتمعي عند إعداد الوثيقة.

و- التحديد والوضوح: ينبغي أن تكون وثيقة السياسة التعليمية محددة ودقيقة وواضحة، وبعيدة عن التأويل أو الغموض، المقصود أو غير المقصود.

ز- مصدر ثابت: تُعد وثيقة السياسة التعليمية مصدراً ثابتاً لنظام التعليم وسياساته، والتي تُوجّه العمل التعليمي وتُنظّمه، مع الوضع في الاعتبار أن الثبات لا يعني أن السياسة ذاتها لا تستجيب للتطورات الحديثة، ولكن التأكيد هنا على وجود وثيقة تُعد مصدراً ثابتاً لتوجيه شؤون التعليم، وتعكس القواعد والمبادئ الحاكمة في الدولة.

ح- التكامل: وثيقة السياسة التعليمية تتكامل مع عددٍ من الوثائق الأخرى، فهي تعتمد على عددٍ من الوثائق عند إعدادها؛ كدستور الدولة، والرؤية الوطنية، والتشريعات.

ط- الدقة: وتعني العناية بصحة البيانات والمعلومات المُتضمنة في الوثيقة، فضلاً عن الاستناد إلى بيانات ومعلومات مُحدّثة عند إعداد الوثيقة.

ي- المرونة: تتطلب هذه الخاصية أن تكون المعلومات الموجودة في الوثيقة قابلة للتكيف والاستجابة للتغيرات التي قد تحدث، كما تُسهّم المرونة في تلبية احتياجات المستفيدين منها، فالمعلومة التي يمكن استخدامها بواسطة العديد من المستفيدين تكون أكثر مرونةً من المعلومة التي يمكن استخدامها من قِبَل عددٍ محدودٍ من الأفراد (البيدي ومنصر، ٢٠٢٠: ١٠٠-١٠١).

ك- الموضوعية: وثيقة السياسة التعليمية تعكس السياسة التعليمية، وتُعبّر عن جملة الموروث الثقافي والواقع المجتمعي والتطلعات المستقبلية، وبالتالي؛ ينفك الارتباط بينها وبين شخص مُعَيَّن، ومن ثَمَّ؛ تكتسب صفة الموضوعية التي تجعل انحيازها إنما هو لمجموع الناس بخصائصهم ومشكلاتهم وتطلعاتهم، وتتيح اللاشخصانية لسياسة التعليم فرصة الاستمرار والاستقرار النسبيين؛ مما يُمكن المخطّطين من رسم الخطط اللازمة (الزنفلي، ٢٠١٤: ٦١).

ل- الأصالة والتجديد: وثيقة السياسة التعليمية يجب أن تواكب التطوير والحدّات، مع الحفاظ على الهوية الوطنية في ذات الوقت.

٥- أنماط وثيقة السياسة التعليمية:

عند تقييم محتوى السياسة لابد من تحديد نمط أو مستوى وثائق السياسة؛ فهناك وثائق السياسة الإستراتيجية والتنظيمية والإجرائية، وهناك الوثائق المكتوبة والشفهية، وهناك الوثائق الرسمية وغير الرسمية، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

تُقسّم وثائق السياسة التعليمية من حيث المستوى إلى:

الوثائق الإستراتيجية (Strategic)، والتنظيمية (Organizational)، والإجرائية (Procedural)، ويمكن توضيح تلك الوثائق كما في الجدول التالي:

جدول (١): مستويات وثائق السياسة التعليمية.

م	مستويات الوثائق	أمثلة
١	وثائق المستوى الإستراتيجي. (Strategic Level Documents).	وثائق على مستوى الدولة؛ مثل: - وثيقة الدولة للسياسة التعليمية. - التشريعات (Legislation) كقانون التعليم. - اللوائح الرسمية. - الخطط الإستراتيجية (Strategic Plans).
٢	وثائق السياسة على المستوى التنظيمي. (Organizational Level Policy Documents).	وثائق السياسات على مستوى المنظمة؛ مثل: - سياسة تقييم الأداء (Performance Appraisal). - إدارة الأداء (Performance Management). - تقييم الأداء وتطويره (Performance Appraisal and Development). - سياسات الموارد البشرية (Human Resources "HR" Policies).

– سياسة تطوير السياسات ومراجعتها (Policy for Policy Development and .Review)		
وثائق على مستوى العمل الإجرائي أو التنفيذي؛ مثل: – مراقبة الفصل الدراسي، وتطوير التقييم الذاتي، وخطة التطوير السنوية، وإعداد تقارير التقييم. – (Classroom Observation, Self-Appraisal Development, Annual Development Plan, Appraisal Reporting). – إعداد تقارير عن تنفيذ السياسة على مستوى المدرسة (Reporting on School-Wide Policy Implementation).	وثائق السياسة على المستوى الإجرائي. (Procedural Level Policy Documents).	٣

Source: (Cardno, 2018: 630).

بينما تُقسَم من حيث طبيعة الوثيقة إلى:

– الوثيقة المكتوبة: وثيقة مُصدَّق عليها، وتم تحريرها بواسطة جهات رسمية، أو إذا كانت صادرةً من فرد؛ فلا بد أن يكون مُوقَّعاً عليها، والوثيقة المكتوبة تحوي ما يُسمَّى بالعمل القانوني، والذي يُعدُّ عملاً إدارياً يُراد به إحداث أو تعديل أو إلغاء التزام ما، وقد

تُعرّف الوثيقة المكتوبة بأنها إعلان مُدوّن عن شيءٍ ما صيغَ في قالبٍ أو شكلٍ خاصٍ مناسبٍ للظروف المحيطة (حمودة، ١٩٧٩: ٢٢١-٢٢٢).

- الوثيقة الشفهية: الوثائق المتعلقة بالخطابة وأسلوب الحوار والنقاش عند رجال السياسة، والتي يمكن الاستناد إليها في معرفة مضمون الحديث السياسي، ومدى تأثيره على الجهات المستهدفة، ومع التطور التكنولوجي؛ أصبحت تلك الوثائق متاحة، ويمكن الرجوع إليها في أي وقتٍ (الحويج، ٢٠٢٠: ٢١٠)؛ كالتسجيلات الصوتية الخاصة بلقاءات أو حوارات مع صانعي السياسة التعليمية، أو الخطابات والتصريحات السياسية من قبلهم.

- الوثيقة الرقمية: وثيقة تُنشأ وتُدار وتُحفظ من خلال تكنولوجيا الحاسب الآلي، سواء أنشئت من خلال استخدام تطبيقات الحاسب كالثائق التي تنتج من برنامج معالجة الكلمات (Word Processor)، أو تلك التي تم تحويلها من الشكل الأصلي (الورقي، الشفهي) إلى الشكل الرقمي (علام، ٢٠٢٣: ٢٤٦).

ومن حيث الرسمية تُقسّم إلى:

- وثيقة رسمية: وهي وثيقة يتم إعدادها بواسطة جهات رسمية؛ لإضفاء الشرعية على السياسة، وإثبات مسؤوليتها عن السياسة الموضوعة؛ كوثيقة الإطار العام لسياسات التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، أو وثائق السياسة التعليمية عامة.

- وثيقة غير رسمية: وثيقة لا تضعها الجهات المسؤولة عن التعليم وسياساته، فهي غير ملزمة لجهات صنع وتنفيذ السياسة؛ إلا أنها مهمة وينبغي الأخذ بها في الاعتبار، فمثلاً قد تكون ورقة السياسة وثيقة للسياسة تعرض فيها نتائج وتوصيات بحث تعتمد على الرأي العام، فتهدف إلى تحليل البيانات والمعلومات لتقديم ملخص موجز وموضوعي حول قضية تعليمية محددة.

٦- تحليل وثيقة السياسة التعليمية بالتطبيق على وثائق السياسة التعليمية في بعض الدول العربية والأجنبية:

يركز تحليل وثيقة السياسة التعليمية على مدى توافق الوثيقة مع المعايير العلمية التي ينبغي أن تتوفر فيها، ومن ثمّ؛ يتضمن تحليل وثيقة السياسة التعليمية تحديد أهداف السياسة، وتحديد المعايير التي سيتم من خلالها تقييم السياسات (Brajshori, 2017: 52)، ويمكن توضيح عملية تحليل وثيقة السياسة التعليمية، للاستفادة منها في تحليل وثائق السياسة التعليمية لبعض الدول العربية والأجنبية على النحو التالي:

أ- عملية تحليل وثيقة السياسة التعليمية:

يُشار إلى تحليل الوثيقة بأنه تقنية بحثية لتحليل المحتوى، يتم من خلالها تحليل الكلمات أو اللغة أو النص في الوثائق، وتُشكّل التكرارات في المحتوى تحليلاً كمياً لإصدار أحكام وصفية للمحتوى؛ إلا أن رُصد "عدد الكلمات" أو النهج الإحصائي قد يكون غير مناسب في بعض الأحيان، ويمكن استخدام تحليل المحتوى بطريقة أكثر مرونة في الدراسات النوعية، عندما يستخلص الباحثون استنتاجات من محتوى الوثيقة؛ من خلال رصد وجود أو غياب كلمات أو عبارات معينة لها دلالة محددة (Cardno, 2018: 633).

ويتضمن تحليل الوثائق أربعة أجزاء أساسية: فحص أولى للوثيقة (يتعلق بتحديد نوعها ووصفها)، وملاحظة عناصر الوثيقة (تحديد من كتبها، وجهة إصدارها)، ومحاولة فهم الوثيقة (تحديد ما الذي تتحدث عنه الوثيقة، واستخراج أدلة من الوثيقة، وتوضيح ما الذي يحدث في وقت أو تاريخ كتابة هذه الوثيقة)، واستخدام الوثيقة كدليل (تحديد ما الذي تمّ اكتشافه من هذه الوثيقة؛ لفهم الموضوع أو القضايا) (الصاوي، ٢٠٢٢: ٤٤٦).

ويهدف تحليل وثيقة السياسة التعليمية إلى التوحيد القياسي، وضمان جودة الوثيقة، ومراجعتها، وقد تم تحديد الركائز الثلاث لتحليل السياسات؛ بحيث تشمل: سياق السياسات، ومحتوى السياسات، ونتائجها (Hope, 2024: 7). ويمكن توضيح ذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٢) : إطار تحليل وثيقة السياسة التعليمية.

سياق السياسة (Policy Context)	محتوى السياسة (Policy Text)	نتائج السياسة (Policy Consequences)
- ما الدوافع (القيم الاجتماعية / السياسية / التاريخية) وراء هذه السياسة؟ - كيف ترتبط هذه السياسة بسياسات التعليم الأخرى؟	- لماذا صُمِّمت هذه السياسة بهذا الشكل؟ - ما الاستنتاجات المتعلقة بغاية السياسة وقيَمها؟ - أين تقع هذه القيم سياسيًا / اجتماعيًا / أيديولوجيًا؟	- ما نتائج تطبيق إصلاح السياسة التعليمية المَعْنِيَة؟

Source: (Hope, 2024: 7).

يتضح من الجدول السابق: أنه لتحليل السياسة التعليمية لا بد من فهم سياق السياسة التعليمية، ومدى ارتباطها بالسياسات الأخرى، ثم الفهم الدقيق لمحتوى السياسة التعليمية المطروحة، والذي يتضمَّن تحليل صياغة ومضمون السياسة، ومعرفة إلى أي

مدى تضمّنت كافّة الجوانب المتوقّعة، ولم تُغفلها، وأخيراً؛ يتم تحليل نتائج السياسة لتحديد مدى تطبيقها الفعلي، وهل حقّقت أهدافها الموضوعية أم لا.

وبما أنّ تحليل وثيقة السياسة التعليمية ينتمي إلى تحليل محتوى السياسة؛ يمكن تحديد عملية تحليل محتوى السياسة على النحو التالي: (Cardno, 2018: 632)

أ/١ - تحليل غرض السياسة (Policy Purpose Analysis):

يتضمن قراءة وثيقة السياسة بعناية، وتحديد الكلمات أو العبارات التي تشير إلى غرض السياسة (The Purpose of the Policy)، والقيم التي تدعم أو تُوجّه السياسة (The Values that Underpin or Guide the Policy)، والقضايا الإستراتيجية المحلية أو الدولية (The Local or National Strategic Issues).

أ/٢ - تحليل بناء السياسة (Policy Construction Analysis):

يتضمّن قراءة الوثيقة بعناية، وتحديد الكلمات أو العبارات التي تُقدّم دليلاً على الطريقة التي يتم بها بناء السياسة، وتوضيح العناصر المُكوّنة للسياسة، والتحقّق من الامتثال للمتطلبات القانونية أو التنظيمية (The Way in Which the Policy is Constructed)، والمسؤولية تجاه تطوير السياسة (Responsibility for Policy Development)، والطريقة التي شارك بها أصحاب المصلحة في التطوير (The Way in Which Stakeholders Participated in Development).

أ/٣ - ممارسة التنفيذ والتأثير (Practice Implementation and Impact):

تتضمّن قراءة الوثيقة بعناية، وتحديد الكلمات أو العبارات التي تتعلّق بتنفيذها الفعلي، مع توظيف الخبرة في السياسة وفي الممارسة العملية، أو الاستعانة بآراء المشاركين في

تنفيذها للتعلق على تأثيرها الإجمالي، ونقاط القوة والجوانب الإيجابية، والمخاوف والجوانب السلبية للسياسة في الممارسة العملية.

يتضح مما سبق: أن تحديد الأفكار والأهداف الأساسية والغايات والمبادئ والقضايا الإستراتيجية التي تسعى الوثيقة إلى التأكيد عليها محور أساسي في تحليل وثيقة السياسة التعليمية، فضلاً عن أهمية التحديد المباشر للأفكار الموجودة بالفعل، مع الوضع في الاعتبار: الأفكار غير المذكورة مباشرة في محتوى الوثيقة، ولكنها مُتضمنة في وثيقة السياسة التعليمية، أي: العناية بالوصف الفعلي للمحتوى، وما يتم استنتاجه من المحتوى، فضلاً عن طريقة إعداد الوثيقة، ومدى مشاركة أصحاب المصلحة في إعدادها، ومدى ارتباطها بالقضايا المهمة التي أُثيرت في الأدبيات والبحوث العلمية والتوجهات العالمية.

ب- تحليل وثائق السياسة التعليمية لبعض الدول العربية والأجنبية:

من خلال البحث عن وثائق متاحة للسياسة التعليمية في عددٍ من الدول العربية والأجنبية؛ تمّ التوصل إلى عددٍ من الوثائق؛ منها: وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، والهند، وسريلانكا؛ لذلك سيتم تحليل تلك الوثائق للاستفادة منها في وضع معايير لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، وسوف يتم تحليل الوثائق في ضوء ثلاثة محاور أساسية، بالاستعانة بمراحل تحليل محتوى السياسة: (تحليل غرض الوثيقة من حيث الأهداف والمبادئ الأساسية، وتحليل بناء الوثيقة من حيث الصياغة ومحاورها والجهات المشاركة في الإعداد، وأخيراً تحديد الأفكار التي تتعلّق بالسياسة الموضوعية ومدى ارتباطها بالرؤى والإستراتيجيات الوطنية والتوجهات العالمية)، ويمكن تناول تلك الوثائق على النحو التالي:

ب/١ - وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية:

أدركت المملكة العربية السعودية أهمية وجود سياسة تعليمية تنبثق من الإسلام فكرًا ومنهجًا؛ حيث أصدرت اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٩٧٠م وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مكوّنة من مائتين وستة وثلاثين بندًا، لتكون ترجمةً عمليةً ووثيقةً علميةً تربويةً لنظام التعليم وأهدافه في المملكة؛ إلا أنه لم يجرَ عليها أي تعديل بعدها (المنقاش، ٢٠٠٦: ٣).

ولقد شملت الوثيقة مجموعةً من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية؛ منها: (المبدأ الإيماني، والإنساني، والعدل وتكافؤ الفرص التعليمية، والتموي، والعلمي، والتربية للعمل، والتربية للقوة والبناء، والتربية المتكاملة، والأصالة والتجديد، والتربية للحياة) (الشهوان، ٢٠١٢: ٤١٣)، كما تضمّنت الوثيقة (٣٣) هدفًا عامًا تمّ سردها دون تصنيف؛ حيث يهدف نظام التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تزويد الطلاب بالقيم الإسلامية، وإكساب الطلاب المعرفة والعلوم وتنمية المهارات، والتدريب على التفكير، ومحو الأمية وتعليم الكبار، وتطوير المجتمع اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا. ومن ثمّ؛ تهيئة الفرد أن يكون عضوًا نافعًا في بناء مجتمعه (الشيخ، ٢٠١٩: ٣٥٠)، كما تضمّنت الوثيقة أهدافًا واضحةً لتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية، ليلبغ عددها (١٦) هدفًا وطنيًا من (٣٣) هدفًا عامًا، وبما يُمثّل حوالي نسبة ٤٨٪ من مجمل الأهداف (المغذوي، ٢٠٢٠: ٢٤٧)؛ مما يشير إلى عناية الوثيقة بوجود أهداف واضحة لتعزيز مفهوم الوحدة الوطنية، كما يتضح أنّ أكثر الموضوعات التي تهتم بها السياسة التعليمية تُركّز على تعزيز تاريخ وجغرافية المجتمع وتراثه ودينه وقيمه ولغته العربية، أي: عنايتها بتعزيز الهوية الثقافية وتنمية المواطنة، وعلى الرغم من عنايتها بالبُعد الوطني؛ إلا أنها افتقدت إلى العناية بالبُعد العالمي؛ حيث أوصت إحدى الدراسات بضرورة إعادة النظر في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء البُعد

العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة، والتأكد من وضوحها وتسلسل أفكارها؛ حتى يسهل فهمها واستيعابها، ومن ثم تنفيذها (القحطاني والحارثي، ٢٠٢٣: ٢٢٠-٢٢٢).

ولقد جاءت الوثيقة مُقسَّمة إلى تسعة أبواب كالتالي: الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، وغاية التعليم وأهدافه العامة، وأهداف مراحل التعليم، والتخطيط لمراحل التعليم بدءاً من التخطيط لدور الحضانة ورياض الأطفال إلى التخطيط للتعليم العالي، وأحكام خاصة (وتشمل: المعاهد العلمية، وتعليم البنات، والتعليم الفني، وإعداد المعلم، ومدارس القرآن الكريم ومعاهده، والتعليم الأهلي، ومكافحة الأمية وتعليم الكبار، والتعليم الخاص بالمُعَوِّقين، ورعاية البالغين)، ووسائل التربية والتعليم (القائمون على التعليم، والوسائل المدرسية، والوسائل العامة)، ونشر العلم، وتمويل التعليم، وأحكام عامة (اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٩٩٦: ١).

ولقد اتضح مما سبق: أنه اعتنت الوثيقة بشمول جميع المراحل التعليمية، بدءاً من دور الحضانة ورياض الأطفال إلى التعليم العالي، فضلاً عن التعليم الأهلي والتعليم الخاص بالمُعَوِّقين وتعليم الكبار ورعاية النابغين، ومن ثم؛ اتسمت الوثيقة بالاتساق والتكامل؛ حيث شملت جميع أنواع ومراحل التعليم بما فيه التعليم العام والعالي والتعليم الفني والتدريب المهني وتعليم الكبار والمعاهد المختلفة، وتطرقت إلى التخطيط لمراحل التعليم المختلفة والقائمين على التعليم والوسائل التربوية والنظم الإدارية، كما وضعت سياسة التعليم لكلٍ من الأصحاء وذوي الاحتياجات الخاصة (القحطاني والحارثي، ٢٠٢٣: ٢١٧)؛ مما يشير إلى عناية الوثيقة بشمول كافة الفئات المستهدفة من النظام التعليمي؛ حيث تضمَّنت ذُكر فئات مختلفة من الطلاب؛ للعمل على توفير التعليم لها.

كما اتضح من البنود الخاصة بوثيقة سياسة التعليم أنها أكَّدت على تطبيق مجانية التعليم بجميع المراحل التعليمية؛ كتوفير التعليم بجميع مناطق المملكة، وتوفير مدارس

تعليم البنات، فضلاً عن العناية بتنفيذ سياسات لفئات مختلفة؛ كإنشاء إدارة التربية الخاصة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وإدارة تعليم الكبار والتعليم المستمر، ورعاية الموهوبين (البشر وآخرون، ٢٠٢٤ ج: ٥٢٣).

كما يتضح وجود عددٍ من نقاط الضعف في الوثيقة؛ منها: انخفاض درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أنه قد تمَّ إعداد هذه الوثيقة من فترة زمنية طويلة، ومن ثَمَّ؛ لم تتضمن المفاهيم الحديثة المطروحة، كما أن هناك بعض البنود غير دقيقة في صياغتها، وبنوداً أخرى لم يكن بينها ترابط وتسلسل في الأفكار؛ حيث أظهرت نتائج إحدى الدراسات ضعف بنود وثيقة السياسة؛ لذلك تمَّت التوصية بضرورة تطوير معايير لإعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة؛ لتواكب التطورات العالمية (البشر وآخرون، ٢٠٢٤ ج: ٥٢١-٥٣٥-٥٣٦).

وفيما يتعلّق بجهات إعداد الوثيقة؛ تم تشكيل لجنة إعداد وثيقة السياسة التعليمية بعضوية كلّ من وزير الدفاع ووزير المعارف ووزير العمل والشؤون الاجتماعية، ووزير الإعلام، ومدير المعاهد العلمية، والرئيس العام لتعليم البنات، وعدد من خبراء التربية والتعليم، وأساتذة الجامعات، ثم صيغت وثيقة سياسة التعليم وتم اعتمادها وإعلانها (الشهراني، ٢٠٢٢: ٨٣٦). ويتضح أنه لم يتم إسناد وضع ومراجعة السياسة التعليمية للمؤسسات المتخصصة، مع إشراك جميع أصحاب المصلحة من رجال التربية والإداريين والعاملين في ميدان التعليم والمعلمين والمديرين وأولياء الأمور وغيرهم؛ عن طريق أخذ مقترحاتهم وآرائهم التي يُعبّرون عنها في المجالس واللقاءات، كما تمَّت الإشارة من خلال تحليل الوثيقة إلى أنه لم تتم الاستفادة بشكلٍ فعليٍّ من السياسات التعليمية للتجارب الناجحة، والبحوث المحلية والعالمية المتعلقة بالسياسات التعليمية وتجارب وخبرات العالم؛ مما يشير إلى الابتعاد عن المقارنات العلمية للسياسات التعليمية الأخرى (القحطاني والحارثي، ٢٠٢٣: ٢١٨). ويتضح مما سبق: أن هناك قصوراً في عددٍ من الجوانب؛

حيث افتقدت الوثيقة إلى تحقيق مشاركة كافة الفئات المجتمعية، والبُعد عن المقارنات العلمية، والاستفادة من أفضل الممارسات للسياسات التعليمية الأخرى.

كما تمّت الإشارة إلى أنّ هناك بعض المشكلات في بنية النص لبعض البنود المطروحة في الوثيقة، والتي تحتاج لإعادة صياغة؛ حتى يسهل فهمها، فضلاً عن تكرار بعض البنود، والحشو، وعدم الوضوح، وضعف الترابط والتسلسل في الأفكار، وغلبة الطابع الخطابي على بعض بنودها. أما من ناحية المضمون فلم تتوافق بنود الوثيقة مع المعايير الدولية والتوجّهات العامة للسياسة التعليمية، فهناك توجّهات أخرى تلزم إضافتها والتأكيد عليها، فضلاً عن تركيزها على بعض الجوانب دون الجوانب الأخرى، فمثلاً: يُعدّ مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم أحد أبرز أركان السياسة التعليمية؛ لذا لا يجب تحقيقه في قواعد القبول فحسب، إنما ينبغي أيضاً تحقيقه في كافة الجوانب ضمن الخدمات التعليمية المقدّمة، وفي توفير فرص العمل للخريجين وفقاً لكفاءتهم، وهذا لم تنصّ عليه الوثيقة (المنقاش، ٢٠٠٦: ١٩-٢٤-٣٠)؛ مما يشير إلى ضعف التكامل مع السياسات المجتمعية الأخرى.

وتأسيساً على ما سبق؛ أشارت إحدى الدراسات إلى أهمية تطوير وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بما يتلاءم مع "رؤية المملكة ٢٠٣٠"، فضلاً عن عمل دراسات دورية تقويمية لبنود الوثيقة، وأكّدت على ضرورة أن تُولي وزارة التعليم وثيقة سياسة التعليم اهتماماً بالغاً، وذلك من حيث الطباعة والنشر على موقعها الإلكتروني، وإعادة تعميمها، ولُفت الانتباه لها في الميدان التربوي (البشر وآخرون، ٢٠٢٥: ٣١٠).

وعليه؛ يتضح من تحليل وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية: أن الوثيقة تُعدّ المرجع الأساس لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية، فتتضمّن تحديد الاتجاهات والمبادئ والأفكار والأهداف العامة والفرعية للتعليم، ومن ثمّ؛ فقد وضعت

خطوطاً عريضةً للتعليم في المملكة العربية السعودية، ولم تستغرق في عرض التفاصيل، وهذا أمرٌ مطلوبٌ عند إعداد وثيقة رسمية للدولة؛ إلا أنه لم تخضع هذه الوثيقة منذ إعدادها عام ١٩٧٠م لأي تعديل أو مراجعة، على الرغم من إعادة نشرها عام ١٩٩٦م، ومن ثَمَّ؛ ضعف تحديثها وربطها بالمتغيرات العالمية والمجتمعية، الأمر الذي يتطلب العناية بمراجعتها وتطويرها؛ لمواجهة كافة التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فمثلاً قد أشارت دراسة (البشر ٢٠٢٤: ١٧٠) إلى أنه "لا يوجد نصٌ يشير إلى استخدام التقنيات والوسائل التقنية الحديثة لتحسين وتطوير التعليم، على الرغم من أن التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية أضى من ضروريات العصر الحالي"، مع الوضع في الاعتبار أن تحديث الوثيقة يتطلب الحفاظ على المبادئ العامة التي تُوجّه التعليم والمذكورة في الوثيقة، فهناك أسس لا يمكن تعديلها، ومن جانب آخر؛ لا بد من العناية بتحقيق المرونة فهناك تحولات عالمية ومحلية تقتضي التعديل في ضوءها لتلبية التحديات المختلفة على كافة المستويات.

كما تضمّن الشكل الخارجي للوثيقة بيانات كاملة؛ من حيث: ذكر وزارة التربية والتعليم، وشعارها، والدولة، والسنة الهجرية، فضلاً عن مناسبة صفحة الغلاف كوثيقة رسمية؛ إلا أنه قد استُخدم إطارٌ للوثيقة قد لا يتناسب مع رسميتها، كما يتضح قصورٌ في تنسيق الوثيقة؛ حيث تلا غلاف الوثيقة فهرسة المحتويات ثم تمهيد ثم تناول أبواب الوثيقة التسعة (اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٩٩٦: ١)، فلم تتضمن صفحةً يكتب فيها كلمة رسمية من قبل السلطات العليا بالدولة، كذلك تفتقد الوثيقة إلى ختم رسمي من قبل الوزارة، كما تفتقد إلى تنسيق مناسب يعكس رسميتها.

وأخيراً؛ لم يتم إسناد إعداد الوثيقة إلى جميع فئات أصحاب المصلحة، وأخذ آرائهم، فضلاً عن ضعف صياغة الوثيقة، فهناك عدة نقاطٍ بحاجةٍ إلى إعادة نظر؛ من حيث

التكرار، وسهولة الفهم، وغلبة الطابع الخطابي في صياغة البنود المختلفة، مما يشير إلى أهمية مراجعتها وتحديثها، والعمل على تقييمها كل فترة زمنية محددة.

ب/٢ - وثيقة السياسة التعليمية بالإمارات العربية المتحدة:

أصدرت وزارة التربية والتعليم وثيقة الإطار العام لسياسات التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ لتكون بمثابة خارطة طريق تُحدّد ملامح النظام التعليمي، وتوجّهاته، ومُخرجاته في التعليم العام والعالي، وتُعَدُّ هذه الوثيقة مرجعيةً لكافة العاملين في قطاع التعليم العام والعالي في الدولة خلال الفترة الممتدة من ٢٠١٧م إلى ٢٠٢١م، ولقد جاءت وثيقة الإطار العام لسياسات التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة منسجمةً مع توجّهات الدولة وإستراتيجياتها وخطّتها وسياساتها المتعلقة بتنمية الموارد البشرية في الدولة، وضمان تحقيق التنمية المستدامة والرفاه للمجتمع الإماراتي اقتصاديًا وصحيًا وثقافيًا وبيئيًا وتعليميًا ومعرفيًا، كما أن محتويات هذه الوثيقة من سياسات التعليم العام والتعليم العالي تستند إلى المعارف والخبرات المتراكمة لوزارة التربية والتعليم في هذا المجال (الحمادي، ٢٠٢٥)، ومنبثقة من فلسفة التعليم في الإمارات القائمة على تقديم تعليم عالي الجودة وفق معايير عالمية، والسبب في ذلك يرجع إلى أهمية أن تأتي مُخرجات التعليم متكاملةً وشاملةً وذات كفاءة عالية؛ بحيث تلبي احتياجات المجتمع من التخصصات كافة، وإعداد قادة المستقبل في كل مجالات العلوم والمعارف، فضلاً عن العناية بتطوير التعليم وتحسينه؛ لتحقيق غايات التنمية الشاملة، وإعداد المواطن القادر على التفاعل، ومواجهة تحديات مجتمع المعرفة (القحطاني، ٢٠٢٠: ٨٥-٨٩)، ومن ثمّ؛ تعنتي توجّهات الدولة باستشراف مستقبل التعليم؛ بُغية ضمان جودة النظام التعليمي وقدرته على مواجهة تحديات المستقبل.

وقد تناولت وثيقة السياسة التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة ثلاثة أجزاء رئيسية، يتضمّن الجزء الأول منها: مُوجّهات إعداد إطار سياسات النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة، والرؤية، والقيم، والأهداف الإستراتيجية في النظام التعليمي، ثم تحليل للوضع الراهن للتعليم العام والتعليم العالي، وعرض لمنظومة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. بينما تضمّن الجزء الثاني نصوص السياسات ومجالاتها في قطاع التعليم العام من حيث: (بُنية النظام التعليمي، والمناهج والتقييم، والطلبة في التعليم العام من حيث القيد والقبول والأنشطة والرعاية الطلابية والاجتماعية، والتربية الخاصة من حيث أصحاب الهمم والموهوبين والمتفوقين، والكادر التعليمي والإداري، والإنفاق على التعليم وتمويله، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعلّم الذكي، وبيانات التعليم، والتعليم الخاص، وضمان الجودة، وأخيرًا العيادات المدرسية وخدمات الصحة المدرسية والغذاء المدرسي والنقل المدرسي والمواصلات المدرسية). وتضمّن الجزء الثالث نصوص السياسات ومجالاتها في قطاع التعليم العالي من حيث: (بُنية النظام التعليمي، والحوكمة، والمناهج والتقييم، والطلبة في التعليم العالي من حيث القيد والقبول والأنشطة والرعاية الطلابية، والبعثات الدراسية، وأصحاب الهمم، وهيئة التدريس ومعاونيهم، والبنية التحتية، والإدارة المالية والتمويل، والمشاركة المجتمعية، وسياسة التعليم المستمر المتكامل، والبحث والتطوير، وضمان الجودة، وترخيص مؤسسات التعليم العالي، واعتماد البرامج الأكاديمية). وأخيرًا عرضت الوثيقة عددًا من المصطلحات التي طُرِحت في الوثيقة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨: ٦).

كما تضمّنت الوثيقة عرضًا لمُوجّهات ومبادئ السياسة التعليمية، والتي اشتُقت من عدد من المصادر؛ منها: دستور الدولة وتشريعاتها، وواقع النظام التعليمي، وتاريخها، وإستراتيجيتها، ومبادراتها الوطنية؛ حيث استهدفت الوثيقة مجموعة من المبادئ الأساسية التي تُوجّه التعليم حاضراً ومستقبلاً، وتتضمّن تلك المبادئ تربية المواطن وفُقّ العقيدة

الإسلامية، وتعزيز الانتماء الوطني، وترسيخ المسؤولية المجتمعية، والتأكيد على العمل النافع المنتج، والإعداد للمستقبل المتغير المتطور، والتعليم المستمر (سباغ وعوض الله، ٢٠١٨: ٦٠-٦١)، كما تضمنت الوثيقة شكلاً توضيحياً يوضح منظومة التعليم لدولة الإمارات العربية المتحدة يتضمّن التعليم العام والعالي والمستمر في دولة الإمارات العربية المتحدة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨: ١٣)، وهذا الشكل يعطي فكرة مبسطة وشاملة عن بُنية النظام التعليمي وهيكلته.

ولقد ذكرت الوثيقة كيفية إعدادها؛ حيث أشارت إلى أنه بموجب قرار وزاري رقم (٦٢٤) لعام ٢٠١٧م؛ تم إعداد هذه الوثيقة من خلال فريق عمل مختص ومتنوع الخبرات يُمثّل وزارة التربية والتعليم، ودائرة التعليم والمعرفة، وجامعة الإمارات، والشارقة، وكليات التقنيات العليا، ومركز أبوظبي للتعليم والتدريب المهني والتقني، والمركز الإقليمي للتخطيط التربوي، والهيئة الوطنية للمؤهلات، كما قام الفريق بالتشاور مع المؤسسات الوطنية الأخرى في مجالات السياسات المختلفة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨: ٩)، وهو ما يشير إلى مشاركة أصحاب المصلحة في إعداد الوثيقة، والاستعانة بخبرات عدة جهات؛ إلا أنها تفتقد إلى مشاركة الممارسين في ميدان التعليم؛ كالمديرين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

كما اهتمت الوثيقة بمجال التربية الخاصة؛ حيث ظهرت في الوثيقة رعاية الموهوبين من حيث تقديم الخدمات المناسبة لهم في المؤسسات التعليمية، وبما يتناسب مع احتياجاتهم، وتعزيز قدراتهم، وتوفير أدوات الكشف عن الموهوبين والبرامج الملائمة لهم (قمر، ٢٠٢١: ١٩٠)، وعلى الجانب الآخر؛ اهتمت بأصحاب الهمم وذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث سعت إلى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، من خلال إيجاد نظام تعليمي داعم يلبي احتياجات وقدرات أصحاب الهمم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨: ٣١).

كما اعتنت الوثيقة بالجودة في التعليم العام والعالي؛ فقد أولت عناية خاصة باعتماد البرامج الأكاديمية بالجامعات؛ حيث وضعت معايير وإجراءات خاصة بتطبيق الاعتماد بالمؤسسات الجامعية، وهو ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم؛ حيث عملت على تطوير معايير وطنية لضبط الجودة، وتحديث المعايير والإجراءات التنفيذية للاعتماد الأكاديمي للبرامج، فقد تمّ اعتماد (٢١٩) برنامجاً أكاديمياً، ويتضح العناية بالجودة والاعتماد من خلال تأسيس مَفُوضيّة للاعتماد الأكاديمي عام ٢٠٠٠م للترخيص المؤسسي واعتماد البرامج الأكاديمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩/٢٠٢٠: ١٤-٢٢).

يتضح من خلال ما سبق ما يلي:

- أن بُنية وثيقة السياسة التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة تتسم بكثرة التفاصيل المعروضة فيها، والتي جعلتها تَبْعُدُ عن العلمية إلى حدٍّ ما، فوثيقة السياسة التعليمية ينبغي ألا تستغرق في التفاصيل، فهي خطوط عامة ومبادئ إرشادية لتنظيم التعليم، الأمر الذي ترتّب عليه التكرار في العرض، ومحاولة جمع أكبر قَدْر من المعلومات في الوثيقة، فضلاً عن عدم تحديث الوثيقة منذ عام ٢٠١٨م؛ خاصة أننا في ظل تغييرات مستمرة في كافّة المجالات، والتي تنعكس بدورها على التعليم وسياساته؛ الأمر الذي يشير إلى ضرورة تحديث الوثيقة، مع الوضع في الاعتبار أن التحديث لا يعني تغييراً في مبادئ السياسة، ولكن أن تتضمن الوثيقة أو تشير إلى تلك المتغيرات الجديدة، وتعمل على مواكبتها.

- اعتمدت الوثيقة على عددٍ من الموجهات الأساسية التي ينبغي أن تعتمد عليها وثيقة السياسة؛ حيث اعتمدت على دستور الدولة وإستراتيجياتها ورؤيتها المستقبلية للتعليم، كما تضمنت كافّة الجهات المستهدفة والمتأثرة بالتعليم، وشملت كافّة المراحل التعليمية وجوانبها المختلفة، كما عرضت قائمة بالمصطلحات المستخدمة في الوثيقة.

- ذُكر أعضاء لجنة إعداد الوثيقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهو فريق عمل مُكوّن من (١٧) عضواً؛ إلا أنّ غالبيتهم من وزارة التربية والتعليم وبعض الجهات المتخصصة الأخرى، مما يشير إلى مشاركة عدة جهات في إعداد الوثيقة، غير أنها افتقدت إلى مشاركة الممارسين في الميدان التعليمي والمتأثرين به.

- استعانت الوثيقة ببرامج تكنولوجية في تصميمها؛ حيث اعتمدت على استخدام برامج متخصصة في التصميم كبرنامج (InDesign)، ومن ثَمَّ؛ ظهرت الوثيقة بشكل مُنسّق مناسب.

- وضح صياغة الوثيقة، إلا أنها كانت تتضمن كثيراً من المعلومات التي يمكن الاستغناء عنها؛ خاصةً في وثيقة رسمية للسياسة التعليمية.

- تشترك وثيقة السياسة في دولة الإمارات العربية المتحدة مع وثيقة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية في عدم وجود كلمة رسمية من قِبَل السلطات العليا بالدولة؛ فقد بدأت بالغلaf وبياناته، ثم فهرسة المحتويات، ثم المقدمة، ثم أجزاء الوثيقة، فضلاً عن عدم وجود ختم رسمي من قِبَل الوزارة.

ب/٣- وثيقة السياسة التعليمية في الهند:

لقد وضعت وزارة التربية والتعليم في الهند وثيقة رسميةً للسياسة التعليمية، كانت بدايتها عام ١٩٦٨م، وتم تحديثها عام ١٩٨٦م، ولقد أصدرت الهند مسودة السياسة الوطنية للتعليم عام ٢٠١٩م، وأخيراً صدرت وثيقة السياسة الوطنية للتعليم عام ٢٠٢٠م (موقع وزارة التعليم، ٢٠٢٥)، وتهدف وثيقة السياسة إلى إرساء نظام تعليمي مُتأصل في الثقافة الهندية، ويساهم بشكل مباشر في تحوّل البلاد من خلال توفير تعليم عالي الجودة للجميع (Sardar & Das, 2024: 91)، ومن ثَمَّ؛ تؤكد وثيقة السياسة على توحيد التعليم، مع مراعاة احتياجات البُعد الإقليمي، وتركيز العناية على إصلاح القطاعين

الابتدائي والثانوي، وتطوير البنية التحتية لتعليم العلوم والتكنولوجيا (Patel, 2013: 41)، وتتناول وثيقة سياسة التعليم في الهند مقدمة عامة عن النظام التعليمي، يليها أربعة محاور أساسية، هي:

(Ministry of Human Resource Development, 2020: 1-2)

- الجزء الأول: يتضمن التعليم المدرسي؛ حيث شمل عددًا من العناصر؛ منها: تعليم الطفولة المبكرة، ومعرفة القراءة والكتابة والحساب، والحد من مُعدّلات التسرّب، وضمان الوصول الشامل إلى التعليم (إتاحة التعليم)، والمناهج والتربية في المدارس، والمعلمون، والتعليم العادل والشامل، والموارد والحوكمة الفعّالة، ووضع المعايير والاعتماد للتعليم المدرسي.

- الجزء الثاني: يتناول التعليم العالي؛ حيث شمل عددًا من العناصر: جامعات وكليات عالية الجودة، وإعادة هيكلة المؤسسات وتوحيدها نحو تعليم أكثر شمولًا وتعدّدًا للتخصصات، وبيئات التعلّم المُثلى، ودعم الطلاب، وهيئة التدريس، والمساواة والإدماج في التعليم العالي، وتعليم المعلمين، وإعادة تصوّر التعليم المهني، وتحفيز البحث الأكاديمي عالي الجودة في جميع المجالات؛ من خلال مؤسسة بحثية وطنية جديدة، وتحويل النظام التنظيمي للتعليم العالي، والحوكمة والقيادة الفعّالة لمؤسسات التعليم العالي.

- الجزء الثالث: يركز على المجالات الرئيسية الأخرى، ويتضمن: التعليم المهني، وتعليم الكبار، والتعلّم مدى الحياة، وتعزيز اللغات والفنون والثقافة الهندية، واستخدام التكنولوجيا ودمجها، والتعليم عبر الإنترنت والتعليم الرقمي، وضمان الاستخدام العادل للتكنولوجيا.

- الجزء الرابع: ركّز على آليات ومؤسسات التنفيذ؛ من خلال تعزيز المجلس الاستشاري المركزي للتعليم، والتمويل، وجودة التعليم للجميع، والتنفيذ، وأخيراً عرض قائمة الاختصارات المستخدمة.

وتضع وثيقة السياسة التعليمية الجديدة تصوّراً لنموذج تعليمي شامل، ومتكامل، وجذاب، يتضمن: الفنون، ومواءمة المعرفة القديمة والحديثة، بالإضافة إلى التفكير العلمي والتفكير القائم على الأدلة، وتستند وثيقة السياسة التعليمية إلى خمس مبادئ أساسية: (الوصول Access، والمساواة Equity، والجودة Quality، والقدرة على تحمل التكاليف Affordability، والمساءلة Accountability)، مع تكافؤ فرص الحصول على تعليم عالي الجودة لجميع المتعلمين، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو غيرها (Nrapendra et al., 2024: 189).

حيث أشارت الوثيقة إلى عددٍ من المبادئ والأفكار والتوجّهات الأساسية في السياسة التعليمية، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي: (Ministry of Human Resource Development, 2020: 5-6)

- التعرف على القدرات الفريدة لكل طالب، وتحديدّها، ورعايتها.
- إعطاء الأولوية القصوى لتحقيق مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية لجميع الطلاب.
- المرونة، بحيث يتمكّن المتعلمون من اختيار مسارات وبرامج التعلّم الخاصة بهم، وبالتالي؛ اختيار مساراتهم الحياتية وفقاً لمواهبهم واهتماماتهم.
- عدم الفصل الصارم بين الفنون والعلوم، وبين الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وبين المسارات المهنية والأكاديمية.

- تعدد التخصصات والتعليم الشامل في العلوم، والعلوم الاجتماعية، والفنون، والعلوم الإنسانية، والرياضية، من أجل عالم متعدّد التخصصات؛ لضمان وحدة المعرفة وتكاملها.
- التركيز على الفهم بدلاً من الحفظ والتعلّم من أجل الامتحانات.
- الإبداع والتفكير النقدي؛ لتشجيع اتخاذ القرارات المنطقية والابتكار.
- الأخلاق والقيم الإنسانية والدستورية؛ كالتعاطف، واحترام الآخرين، والنظافة، واللياقة، والروح الديمقراطية، وروح الخدمة، واحترام الممتلكات العامة، والسلوك العلمي، والحرية، والمسؤولية، والتعددية، والمساواة، والعدالة.
- تعزيز التعدد اللغوي، وقوة اللغة في التعليم والتعلّم، والمهارات الحياتية؛ كالتواصل، والعمل الجماعي.
- التركيز على التقييم التكويني المنتظم للتعلّم، بدلاً من التقييم التجميعي الذي يُشجّع "ثقافة التدريب" الحالية.
- الاستخدام المكثّف للتكنولوجيا في التدريس والتعلّم.
- احترام التنوع واحترام السياق المحلي في جميع المناهج وطرق التدريس والسياسات.
- المساواة والشمول في جميع القرارات التعليمية؛ لضمان ازدهار جميع الطلاب في النظام التعليمي.
- التآزر في المناهج الدراسية عبر جميع مستويات التعليم، من رعاية الطفولة المبكرة والتعليم إلى التعليم المدرسي والتعليم العالي.
- المعلمون وأعضاء هيئة التدريس جوهر عملية التعلم؛ من حيث: توظيفهم، وتطويرهم المهني المستمر، وتوفير بيئات عمل إيجابية، وظروف خدمة مناسبة.

- البحث المتميز كشرط أساسي للتعليم والتطوير المتميز، مع تشجيع الابتكار والأفكار الإبداعية؛ من خلال الاستقلالية والحوكمة الرشيدة والتمكين.
- المراجعة المستمرة للتقدم بناءً على البحث المستدام والتقييم المنتظم من قبل خبراء التعليم.
- تعزيز الروح الوطنية والفخر بالهند، وثقافتها الغنية والمتنوعة، القديمة والحديثة، ونظمها المعرفية وتقاليدها.
- إتاحة التعليم خدمة عامة، ويجب اعتبار الحصول على تعليم جيد حقاً أساسياً لكل طفل.
- الاستثمار الكبير في نظام تعليمي عام قوي وحيوي، وتشجيع المشاركة الخيرية الحقيقية، الخاصة والمجتمعية.

يتضح مما سبق: أنه تُعدّ السياسة الوطنية للتعليم National Education Policy (NEP) لعام ٢٠٢٠م وثيقة سياسية شاملة، تُحدّد رؤية الهند لمستقبل التعليم، حيث تُغطّي وثيقة السياسة الوطنية للتعليم جميع مستويات التعليم، من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، وتسعى إلى جعل التعليم أكثر سهولة؛ من خلال توفير فرص أكبر للالتحاق بالمدارس والكليات والجامعات، وزيادة عدد منصات التعلم الرقمية، كما تجعل السياسة الوطنية للتعليم أكثر إنصافاً؛ من خلال توفير فرص أكبر للفئات المحرومة، كالأقليات والمناطق المحرومة والأسر ذات الدخل المنخفض، كما تركز على تحسين جودة التعليم؛ من خلال إنشاء لجنة وطنية للتعليم، وإصلاح المناهج الدراسية، وزيادة تمويل التعليم، وتعزيز استخدام التكنولوجيا، وإيجاد خيارات تمويل بديلة. وأخيراً، تهدف السياسة الوطنية للتعليم إلى تحسين المساءلة؛ من خلال إنشاء مجلس وطني للاعتماد (NAC)، وإنشاء آلية مستقلة لمعالجة الشكاوى (Betsurmath & Chidambaram, 2024: 9).

وتركز وثيقة السياسة الوطنية للتعليم بشكلٍ خاصٍ على تنمية الإمكانات الإبداعية لكل فردٍ، وتستند إلى مبدأ: أن التعليم يجب ألا يقتصر على تنمية القدرات المعرفية -سواءً "القدرات الأساسية" للقراءة والكتابة والحساب، أو "القدرات المعرفية العليا" مثل: التفكير النقدي وحل المشكلات-، بل يشمل أيضًا القدرات والسلوكيات الاجتماعية والأخلاقية والعاطفية، ومن ثمَّ؛ يهدف نظام التعليم إلى تنشئة مواطنين ملتزمين، ومنتجين، ومساهمين في بناء مجتمع عادل، وشامل، وتعدُّدي، كما ينص عليه دستور الدولة (Ministry of Education, 2020/2021: 6)، كما أكَّدت الوثيقة على تشجيع مشاركة القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتحسين جودة نظام التعليم العام في الهند؛ من خلال جذب استثمارات أكبر في هذا القطاع، وكذلك أكَّدت على التكامل الفعَّال بين التعليم القائم على المعرفة، وتعزيز المهارات، وتوفير تعليم مُتعدِّد التخصصات قائم على المهارات لخلق فرص العمل (Research Team of AG Horizon Pvt Ltd, 2023: 10-11).

كما تضمنت الوثيقة شكلاً توضيحياً، يبين منظومة التعليم العام للهند قبل التعديل وبعده؛ حيث يتضمن التعليم العام من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة التعليم الثانوي (Ministry of Human Resource Development, 2020: 6)، هذا الشكل يعطي فكرةً مبسطةً وشاملةً عن بنية النظام التعليمي وهيكلته؛ إلا أنه لم يتضمن التعليم العالي، واقتصر على التعليم قبل الجامعي.

كما اعتمدت الوثيقة على وثائق السياسة التعليمية السابقة، وهي السياسة الوطنية للتعليم (NPE-1968)، والسياسة الوطنية للتعليم ١٩٨٦م (Gupta et al., 2024: 458)، وأجرت تحديثات عليها لمواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة، فمثلاً: "وضعت هذه السياسة مبادراتٍ هادفةً لدمج التكنولوجيا بشكلٍ فعَّال في التعليم، بالإضافة إلى تعزيز أنظمة التعلُّم، مثل التعلُّم عبر الإنترنت والدورات الرقمية، ومن ثمَّ؛ أشارت الوثيقة

إلى المزج بين التراث التعليمي والاجتماعي والثقافي للهند، والاتجاهات الحديثة للمعرفة والعلوم الغربية" (Nrapendra et al., 2024: 200).

لقد وُضعت وثيقة السياسة الوطنية للتعليم في الهند بعد مشاورات واسعة النطاق مع أصحاب المصلحة من جميع القطاعات، من مختلف الخبراء والتربويين والمنظمات الحكومية وغير الحكومية وأصحاب المصلحة الآخرين (Kumar, 2021: 6)؛ حيث شارك في إعداد الوثيقة أصحاب المصلحة، فتم عقد مؤتمر قومي، كما تمّ عقد اجتماعين للتشاور والمراجعة مع الأقاليم الاتحادية في ٣١ أكتوبر ٢٠٢٢م، و٥ ديسمبر ٢٠٢٢م؛ لمناقشة تنفيذ السياسة التعليمية الوطنية لعام ٢٠٢٠م، والإستراتيجية، وخارطة الطريق لتنفيذها، كذلك عُقدت اجتماعات في ٢٨ فبراير ٢٠٢٣م، و٩ مارس ٢٠٢٣م، و٢٤ مارس ٢٠٢٣م، و١١ مايو ٢٠٢٣م، و٩ يونيو ٢٠٢٣م؛ على التوالي، حضر فيها حوالي (٣٠٠٠) أكاديمي وخبير، مما أتاح الفرصة لتبادل أفضل الممارسات، كما عُقدت (٢٧) جلسة تفاعلية قصيرة حول مواضيع مختلفة (Ministry of Education, 2023/2024: 8). ويتضح مما سبق: عناية الهند بمشاركة أصحاب المصلحة وجميع الجهات المعنوية في إعداد السياسة التعليمية وتنفيذها، ومن ثمّ؛ ترجمتها في وثيقة رسمية للتعليم، وهو ما يؤكد إصدار الهند لمسودة وثيقة السياسة التعليمية عام ٢٠١٩م؛ مما يشير إلى طرحها على قطاعات وفئات المجتمع المختلفة وعنايتها بالحوار المجتمعي، ومحاولة الاستفادة من الآراء والمقترحات، إلى أن وضعت السياسة الوطنية للتعليم عام ٢٠٢٠م.

يتضح من خلال ما سبق ما يلي:

- أن هناك خلطاً بين مبادئ السياسة التعليمية والأهداف والغايات الأساسية للتعليم، فتم التطرق إلى مبادئ أساسية؛ كالمرونة، والأصالة، ودعم الهوية الوطنية، والمشاركة

المجتمعية، والعدالة من خلال إتاحة التعليم لكل الأطفال، والتطوير والابتكار، والشمول، والقيَم الأخلاقية، والتكامل ووحدة المعرفة؛ إلا أنَّ هناك عددًا من النقاط لا يمكن أن تندرج تحت مبادئ السياسة التعليمية، ولكنها أهداف وغايات يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها؛ مثل ما يتعلق بنظام التقييم المتبع، والعناية بتعليم اللغة ومهاراتها، وتعلم المهارات الحياتية، والتركيز على الفهم بدلاً من الحفظ، والتعرُّف على قدرات الطلاب وتحديد ورعايتها، وتحقيق التنوع في المناهج الدراسية؛ الأمر الذي يتطلب المزيد من الصياغة المدققة، مع تجنب المعلومات الزائدة، فوثيقة السياسة توجيهية، وليست تفصيلية.

- على الرغم من أن الوثيقة تتضمن شكلاً توضيحياً عن هيكل النظام التعليمي؛ إلا أنها لم تتضمن التعليم العالي، مما يشير إلى ضرورة استكمال الشكل التوضيحي؛ بحيث يتضمن كافة المراحل التعليمية.

- كما تتميز وثيقة السياسة التعليمية بتركيزها على التعليم الشامل، وتنمية المهارات، ودمج التكنولوجيا، فضلاً عن عنايتها بمشاركة أصحاب المصلحة وجميع الجهات المعنية في إعداد الوثيقة؛ إلا أن الوثيقة لم تتضمن أي مصطلحات ومفاهيم للسياسة، واقتصرت على بعض الاختصارات في نهاية الوثيقة؛ لذلك فهناك حاجة إلى توضيح بعض المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في الوثيقة.

- كثرة عرض بعض التفاصيل في الوثيقة، فوثيقة السياسة التعليمية ينبغي أن تكون توجيهية، توضح المبادئ الأساسية للنظام التعليمي.

- اعتماد الوثيقة على وثائق سابقة للسياسة التعليمية، وأنها لم تبدأ من جديد، ولكنها كانت استكمالاً للوثائق السابقة، والتي في ضوءها تم تطوير وتحديث الوثيقة الحالية.

ب/٤ - وثيقة السياسة التعليمية في سريلانكا:

تأسست اللجنة الوطنية للتعليم في سريلانكا بموجب قانون اللجنة الوطنية للتعليم رقم (١٩) لسنة ١٩٩١م؛ باعتبارها الهيئة العليا لصياغة السياسات لتقديم التوصيات إلى القيادات العليا بشأن سياسة التعليم، وبدأت اللجنة الوطنية للتعليم في أكتوبر ٢٠٢٠م في صياغة وثيقة إطار السياسة التعليمية الوطنية خلال الفترة (٢٠٢٠-٢٠٣٠م)؛ من خلال مراعاة السياسة الحكومية للتعليم، والعناية بالمقترحات الواردة في وثائق السياسة الأخرى التي أعدتها اللجنة الوطنية للتعليم وفريق العمل الرئاسي ووزارة التعليم، وكذلك من خلال دراسة تقارير مراجعة قطاع التعليم التي نشرتها مؤخراً الجهات المانحة الدولية ووكالات التنمية (1: National Education Commission, 2022)، كما هو الحال في تقرير تقييم قطاع التعليم في سريلانكا، والذي تم إعداده بواسطة البنك الدولي (Dundar et al., 2017)، ثم تمّ تحديث الوثيقة في مشروع إطار عمل وطني لسياسة التعليم خلال الفترة (٢٠٢٣-٢٠٣٣م)، ويُحدّد هذا الإطار مبادئ وبيانات السياسات التي ستشكل أساساً لوضع إستراتيجيات وخطط عمل لتحقيق الجودة والإنصاف والتميز في التعليم، ويواكب إطار العمل الوطني للتعليم أهداف التنمية الوطنية والتزامات الدولة العالمية بشأن التعليم (1: National Education Commission, 2023).

وتم تصميم وثيقة إطار السياسة الوطنية للتعليم (٢٠٢٠-٢٠٣٠م) الصادرة عام ٢٠٢٢م؛ من خلال تبني الخطوات الأربع المتسلسلة التالية: (National Education Commission, 2022: 2)

الخطوة الأولى: إجراء مراجعة للاقتصاد الوطني ونظام التعليم الوطني، وتحليل دوره في التنمية الاقتصادية للبلاد، وإجراء مراجعة نقدية لأداء نظام التعليم الوطني في السياق الوطني والإقليمي والعالمي.

الخطوة الثانية: تحديد رؤية التعليم وأهداف التعليم الوطني، ومجالات الكفاءة التعليمية الوطنية، وكفاءات التعليم الوطنية، والنتائج المحددة للمستويات، والإطار الوطني للكفاءة التعليمية.

الخطوة الثالثة: تحديد الأهداف والمبادئ التوجيهية للسياسة التعليمية الوطنية والمجالات الأساسية، وعناصر نظام التعليم الوطني، والمبادئ التوجيهية الخاصة بالمجالات الأساسية لإطار السياسة التعليمية الوطنية.

الخطوة الرابعة: صياغة مقترحات السياسات الخاصة بالقطاعات الفرعية، وأطر الأنشطة الإستراتيجية الموصى بها.

بينما يُعدُّ إطار السياسة الوطنية للتعليم (٢٠٢٣-٢٠٣٣م) الصادرة عام ٢٠٢٣م الوثيقة التوجيهية لأيّ إصلاحات مستقبلية في القطاع التعليمي، وتتضمن وثيقة السياسة التعليمية الوطنية في سريلانكا ما يلي:

(National Education Commission, 2023: 2-12-13-14-16-21-30-31-32)

- ملخصًا تنفيذيًا موصّحًا فيه نبذة عن نظام التعليم، مع توضيح الجوانب التي هي بحاجة إلى تطوير تعليمي.

- إطار السياسة: يحدد هذا الإطار التحديات القائمة (والتي تمّ وضعها في ملحقٍ للوثيقة)، وأهداف السياسة، وغاياتها، كما يتكوّن من مبادئ وبيانات سياسية تُعدّ مكوّنات أساسية لوثيقة السياسة الوطنية، وهي مُرتّبة وفقًا للمجالات الثلاثة التالية: (مجال التعليم والتعلّم والاعتماد، ومجال الحوكمة، ومجال الاستثمارات)، وتُعدّ هذه المجالات أساسية

لتحديد القضايا والحلول، وضروريةً لتحقيق النتائج المرجوة، وهي تُشكّل إطارًا متماسكًا وشاملاً يُغطي جميع الجوانب ذات الصلة بقطاع التعليم.

- هدف السياسة (Policy Goal): يتمثل الهدف العام لإطار السياسة التعليمية الوطنية (٢٠٢٣-٢٠٣٣م) في تعزيز الوصول إلى نظام التعليم وجودته وملاءمته وتحوله الرقمي بشكل مستدام؛ من خلال تغييرات منهجية في مجالات التعليم والتعلم والاعتماد، والحوكمة، والاستثمارات والموارد. وذلك لتسريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما تضمّنت الوثيقة أهداف السياسة (Policy Objectives)، والتي ركّزت على أربع أهداف أساسية؛ هي: (الالتحاق Access، الجودة Quality، والصلة Relevance، والتحول الرقمي Digital Transformation).

- تعرض الوثيقة مبادئ السياسة من خلال ثلاثة مجالات رئيسية، كلّ منها له دور مُميّز وشامل في تحديد وتشكيل التعليم، وهي:

- التعليم والتعلم والاعتماد (Teaching, Learning and Credentialing): ويتضمن المناهج والتعلم، والتقييم والتقدم، وتنمية المعلمين، والشراكات.

- الحوكمة (Governance): أي تحديد الجهات الفاعلة والمؤسسات المعنية بالقطاع التعليمي، سواء الحكومية أو غير الحكومية، وتحديد أدوارها ووظائفها بوضوح؛ بما يسمح بالاستقلالية، ويضمن التوافق مع المعايير الوطنية للحدّ من اتخاذ القرارات من أعلى إلى أسفل، وتجنّب انعزال المؤسسات.

- الاستثمارات والموارد (Investments and Resources): تسخير موارد التعليم، وتعزيز المشاركة العامة والخاصة، وتحسينها؛ لتوفير مسارات تعليمية لجميع الراغبين في التعليم، مع مراعاة ألا تُشكّل القدرة على الدفع عائقًا أمام التعليم في مرحلة الطفولة

المبكرة والتعليم لمدة (١٢) عامًا فأكثر، بما في ذلك الأنشطة اللامنهجية، فضلاً عن إعطاء أولوية التمويل للتعليم العام.

- تضمنت الوثيقة شكلاً توضيحياً لبنية النظام التعليمي من مرحلة الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي؛ بحيث شملت كافة المراحل التعليمية المختلفة.

- تضمنت الوثيقة ملاحق؛ حيث وُضع ملحق للتحديات الرئيسية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي والثانوي، والتعليم التقني والمهني، والتعليم العالي.

ويتضح من خلال أهداف الوثيقة مواكبتها للتطورات العالمية؛ حيث اعتنت بوضع هدفٍ متعلق بالتحوّل الرقمي، انطلاقاً من أن التعليم يشهد تحولات جذرية لا بد من مواكبتها، وهو ما تمّت الإشارة إليه في تقرير وزارة التربية والتعليم بأنه ينبغي الاستعداد للتحديات المستقبلية؛ من خلال امتلاك الطلاب للمهارات الرقمية اللازمة لسوق العمل المعاصر (4: 2022, Ministry of Education)، كما تؤكد الوثيقة على تخريج قوة عاملة مزوّدة بمهارات تكنولوجية متقدمة تناسب أسواق العمل المحلية والأجنبية؛ من خلال فتح آفاق التعليم ما قبل الطفولة والتعليم العام والتعليم المهني والعالي الممتاز لجيل المستقبل الذي يتمتّع بشخصية متوازنة، قائمة على البحث والمعرفة والمهارات والمواقف، والكفاءات القائمة على الابتكار (1: 2024, Ministry of Education)؛ مما يشير إلى مواكبة الوثيقة للتطورات والاتجاهات الحديثة، وعلى الرغم من عنايتها بالاتجاهات الجديدة؛ إلا أنها اقتصرّت على جانب التحوّل الرقمي، على الرغم من وجود العديد من الاتجاهات الأخرى؛ كقيادة الأعمال والتكامل المعرفي على سبيل المثال. كما اعتنت وثيقة السياسة التعليمية بجوانب العملية التعليمية، والجهات المسؤولة عن صياغة السياسة، فضلاً عن عنايتها بالتمويل؛ على اعتبار أن تطوير التعليم سيتم من خلال زيادة التمويل الموجه خاصةً للتعليم العام.

ولقد اعتمدت الوثيقة على وثائق سابقة للسياسة التعليمية؛ منها: وثيقة سياسة التعليم الوطنية الصادرة عام ٢٠٢٢م، والتي تضمّنت أهداف التعليم وغاياته، وهيكل النظام التعليمي (التعليم ما قبل المدرسة، والابتدائي، والثانوي، والعالِي، وغير الرسمي، وتعليم الكبار، والتعليم الخاص، والمهني والديني)، وإنشاء المؤسسات التعليمية وموقعها وتوزيعها؛ بما في ذلك أساليب ومعايير قبول الطلاب، ومحتوى التعليم؛ بما في ذلك وسيلة التدريس، وتنوع المناهج، والكتب المدرسية، ومواد التعلُّم، والتقييم والتقويم، ونظام الامتحانات، والشهادات والدبلومات والجوائز الأكاديمية، والاعتراف بالمؤهلات. وأيضًا التوظيف، والتعيين، والنمو المهني لموظفي الخدمات التعليمية؛ بمن فيهم المعلمون، وموظفو التعليم المساعد، والمشرفون، والإداريون. وكذلك موارد التعليم، والمشاركة المجتمعية، والخدمات المساندة للتعليم؛ بما في ذلك وجبات منتصف النهار، والخدمات الصحية، وخدمات طب الأسنان، والتربية البدنية والرياضة (National Education Commission, 2022)؛ حيث تم تحديث الوثيقة الحالية للسياسة الوطنية في ضوء الوثيقة السابقة، مع العناية بعدم عرض تفاصيل إجرائية في وثيقة السياسة، وهو ما تمّ الانتباه إليه في الوثيقة الحالية الصادرة عام ٢٠٢٣م.

وفيما يتعلّق بإعداد الوثيقة؛ فقد تولّت اللجنة الوطنية للتعليم إعدادها، وفيها يكون وزير التعليم مسؤولاً عن صياغة السياسات والبرامج، ورصد وتقييم تنفيذها، والتنسيق مع السلطات الإقليمية؛ لضمان اتساق الخطط الإقليمية مع السياسة الوطنية؛ إلا أن هناك جهات تُقدّم المشورة لوزير التعليم؛ كاللجنة الاستشارية الوطنية للتعليم (A National Advisory Committee for Education)، والمؤلفة من مُرَبِّين مُتميِّزين ذوي خبرة وتجربة في مجال الطفولة المُبكرة، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، والتعليم العالِي، ومديرية هيئات التعليم الإقليمية (A Directorate of Provincial Education Authorities)، والمؤلفة من مُمَثِّلين إقليميين، يُعَيِّنُهُم مجلس الوزراء؛ لتقديم المشورة

لوزير التعليم بشأن تخطيط وتنفيذ وتقييم مبادرات ومشاريع التعليم على مستوى المقاطعات (National Education Commission, 2023: 24)، وهو ما يشير إلى العناية بمشاركة الجهات ذات الصلة وأصحاب المصلحة مع وزير التعليم، كما هو الحال في وثيقة السياسة التعليمية في الهند.

ويتضح من خلال وثيقة السياسة التعليمية بسريلانكا ما يلي:

- من حيث الجهات المشاركة في إعداد الوثيقة تراوحت بين صانعي السياسة، وممارسين كمُديري المدارس، وأساتذة جامعات؛ مما يشير إلى الاستعانة بأصحاب المصلحة المَعْنِيين في إعداد وثيقة السياسة؛ حيث تم ذِكر الجهات المشاركة في إعداد الوثيقة.
- تم وضع مجموعة من الاختصارات في بداية الوثيقة، ولكن لم تتضمن عرضاً لمصطلحات أو تعريفات متعلقة بالسياسة المطروحة.
- أن وثيقة السياسة التعليمية في سريلانكا لم تتضمن تفاصيل أو إجراءات تفصيلية، فقد اقتصر على عرض المُقَدِّمة ونطاق السياسة وأهدافها ومبادئها الأساسية، الأمر الذي أضفى عليها صفة التوجيه أكثر من الإجرائية، على الرغم من كثرة التفاصيل في الوثيقة السابقة لها، وهو ما يشير إلى تطوير سريلانكا للوثيقة بشكل يتَّسم بالعلمية.
- اعتمدت الوثيقة على وثائق سابقة للسياسة التعليمية، فكانت استكمالاً للوثائق السابقة، والتي في ضوءها تم تطوير وتحديث الوثيقة الحالية.
- تضمنت الوثيقة ملاحق؛ حيث وُضِعَ ملحقٌ للتحديات الرئيسة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي والثانوي، والتعليم التقني والمهني، والتعليم العالي. وربما يرجع السبب في ذلك إلى الرغبة في تحديد التحديات التي تواجه التعليم، دون الاسترسال فيها في متن الوثيقة ذاتها.

تأسيسًا على ما سبق؛ يتضح أن هناك عناصر مشتركة بين الوثائق السابقة يمكن توضيحها على النحو التالي:

- وجود وثيقة رسمية ثابتة للسياسة التعليمية تُحدَّث كل فترة زمنية محددة، فهي وثيقة لا ترتبط بمن يتولَّى وزارة التعليم، فتُعَدُّ وثيقةً رسميةً للدولة، يتم التحديث في ضوءها.
- الشكل الخارجي للوثيقة يتضمن كافَّة البيانات اللازمة، وتعكس رسمية السياسة التعليمية.
- الوثيقة توجيهية أكثر منها تفصيلية.
- الاعتماد على وثائق سابقة للسياسة التعليمية.
- تتضمن الوثيقة مبادئ السياسة التعليمية؛ باعتبارها مُكوِّنًا أساسيًا في أي وثيقة للسياسة التعليمية، منها على سبيل المثال: شمولها لجميع جوانب العملية التعليمية وقضايا التعليم، ولجميع مراحل التعليم وصيغته المختلفة، ومراعاة التطورات والاتجاهات الحديثة.
- تتضمن تحديد الأهداف المستقبلية المراد تحقيقها من خلال النظام التعليمي.
- تتضمن الوثيقة مصطلحات أساسية، بما يُسهِّم في إزالة الغموض المتعلق ببعض المصطلحات، كما تضمَّنت أيضًا ملاحق إذا اقتضت الضرورة.
- الحرص على مشاركة كافَّة الجهات المعنيَّة وذات الصلة في وضع وثيقة السياسة التعليمية.

يتضح من خلال تحليل الوثائق السابقة: بروز العديد من المعايير التي ينبغي أن تتوافر في وثيقة السياسة التعليمية، وأنه كلما كانت الوثيقة مُعدَّةً جيِّدًا من حيث الشكل والصياغة والمضمون؛ سترتب عليه وضوح السياسة الموضوعية من قِبَل صانعي السياسة ومُنَفِّذِيها والمتأثرين بها؛ لذلك سيتم التطرُّق إلى معايير تقييم وثيقة السياسة التعليمية على النحو التالي:

٧- معايير تقييم وثيقة السياسة التعليمية:

تُحدّد وثيقة السياسة التعليمية إطار التعليم وأهدافه ومبادئه، وتعكس الفلسفة التربوية التي يتبنّاها المجتمع، والتي تكون مستمدةً من قِيَمه، ومنطلقة من احتياجاته الحالية والمستقبلية؛ لذلك لا بد أن تكون السياسة التعليمية واضحةً ومحددةً ومؤثّرةً؛ حتى يمكن الرجوع إليها في مواجهة الاختلافات في الرؤى والتنفيذ؛ لذلك برزت أهمية تحديد معايير علمية لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، ويمكن تقسيم هذه المعايير إلى معايير متعلقة بشكل وثيقة السياسة التعليمية، ومعايير خاصة بصياغتها ومضمونها، والتي تمّ استنتاجها من خلال تحليل أدبيات السياسة التربوية، وتحليل وثائق السياسة التعليمية في بعض الدول: (المملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، والهند، وسريلانكا)، ويمكن توضيح هذه المعايير على النحو التالي:

١/٧- معايير شكل وثيقة السياسة التعليمية:

تتضمن معايير شكل الوثيقة توافر الموصفات العلمية في الشكل الخارجي لها؛ باعتبارها وثيقةً رسميةً للدولة، تُحدّد فيها رؤيتها للتعليم وأهدافها المراد تحقيقها، ولكي تكون وثيقة السياسة التعليمية علمية لا بد من توافر مجموعة من المعايير المتعلقة بشكلها الخارجي، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

- العناية بالشكل والتصميم الخارجي للوثيقة؛ بما يشير إلى إصدارها من جهةٍ رسميةٍ.

- كتابة كافّة البيانات على الغلاف الخارجي للوثيقة.

- العناية بتنسيق الوثيقة، واستخدام التصميم المناسب من حيث حجم الخط ونوعه والألوان، وكافة الإعدادات الخاصة بالكتابة، مع العناية بكتابة التفاصيل الخاصة بالوثيقة في المكان المُخصّص لها.

- إدراج قائمة بالمُرفقات، والعناية بتوضيح الاختصارات والمصطلحات المستخدمة في الوثيقة.

- استخدام برامج مُخصّصة لتصميم الوثائق كبرنامج (InDesign)؛ حيث تمتاز هذه البرامج بأدوات لتخطيط صفحات الوثائق بشكلٍ مناسبٍ ومتقنٍ، ومن ثَمَّ؛ تصميم وثائق احترافية ذات جودةٍ عاليةٍ.

- تتضمن الوثيقة كلمةً رسميةً للسلطات العليا بالدولة مُمثلةً في وزارة التربية والتعليم، مع اعتمادها، وختمها بالأختام الرسمية من قِبل الوزارة.

- إتاحة الوثيقة على موقع وزارة التربية والتعليم؛ حتى يمكن لجميع الجهات المعنّية وأصحاب المصلحة الاطّلاع عليها.

٢/٧ - معايير صياغة وثيقة السياسة التعليمية:

لقد أشارت الأدبيات إلى وجوب صياغة وثيقة السياسة التعليمية بوضوح، بعيداً عن الغموض والتأويل والعموميات، باعتبار أنها مُوجّهات عامة للتعليم، لا بد أن تكون مُحدّدة، وتتصاغ بعناية لتوجيه القرارات، ووضع الإستراتيجيات والخطط التعليمية، ومن ضمن المعايير التي لا بد أن تؤخذ في الاعتبار عند صياغة وثيقة السياسة التعليمية ما يلي:

- أن تكون صياغة الوثيقة ومفرداتها اللغوية واضحة، لا يشوبها الغموض، ولا تحتمل أكثر من تفسيرٍ، فاختيار الكلمات والعبارات بدقة يُسهم في فهم وثيقة السياسة.

- أن تكون بيانات الوثيقة مُعبّر عنها بعبارات إيجابية، تتسم بالصياغة المباشرة؛ حتى يسهل على الممارسين تنفيذها.

- أن تكون الوثيقة مُحَدَّدة، بعيدة عن الحشو والتكرار ولغة الخطابة والشعارات اللفظية، التي تؤدي إلى الاختلاف في فهمها ووعياها، ومن ثمّ؛ تفسيرها.
- أن تتسم أفكار الوثيقة وبنودها بالتدرُّج والوضوح، وأن تكون مُرتَّبة ترتيبًا منطقيًا، كأنّ يتمّ البدء بمرحلة رياض الأطفال، ثم التعليم الأساسيّ، وهكذا وُصُولًا إلى التعليم العالي.
- أن تكون قابلةً للقياس وواقعية، ممكنة التحقيق، وتتَّسم بالفاعلية، أي: أن تكون السياسة الموضوعية في الوثيقة لها تأثير على القضايا التي تعالجها السياسة.
- أن تضع الوثيقة الخطوط العريضة التي يقوم عليها التعليم، انطلاقًا من أن السياسة التعليمية توجيهية لتحقيق المرونة إلى حدٍّ ما، "فالأصل في وضع السياسة أن تكون توجيهية لا تفصيلية، ومصاغة في عبارات عامة وواسعة، وأن تكون مستقرة لا تتغيَّر بتغيُّر المسؤولين عن التعليم" (غنيم، ٢٠١٥: ١٢).
- الاعتماد في صياغة وثيقة السياسة وتحديثها على تحليل لوثائق سابقة للسياسة التعليمية.
- أن توضع في الوثيقة المرتكزات التي تمّ الاعتماد عليها في صياغة الوثيقة، سواء كانت داخلية مُتمثِّلة في الدستور والقوانين والقِيَم والخبرة التاريخية القومية، أو خارجية كالتقارير والمؤتمرات الدولية والنظريات التربوية.
- المراجعة الدورية والتحديث المستمر للوثيقة؛ لإضافة بعض المستجدات التي قد تحدُّث، أو لمواجهة التغيرات المستمرة، مع الوضع في الاعتبار أن التحديث لا يتمّ خلال فترات زمنية قصيرة، كما أنه لا يتضمن تغييرًا أو المساس بالمبادئ والأسُس الأساسية المذكورة في وثيقة السياسة التعليمية.
- الالتزام بقواعد الكتابة العلمية في صياغة الوثيقة.

٣/٧ - معايير مضمون وثيقة السياسة التعليمية:

تختلف السياسة التعليمية من دولة إلى أخرى؛ إلا أنه هناك معايير علمية من الضروري مراعاتها في مضمون أي سياسة تعليمية لأي دولة، ومن الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في مضمون الوثيقة ما يلي: (غنايم، ٢٠١٨: ٩؛ حكيم، ٢٠١٢: ١٧١-١٧٤)

- تحقيق الانسجام والتكامل بين السياسة التعليمية وبين بقية السياسات الفرعية للدولة؛ بحيث تتكامل الأهداف التربوية مع الأهداف الأخرى العامة في الدولة، سواء الأهداف الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية؛ بحيث تتكامل معها لتحقيق الهدف النهائي للسياسة العامة في الدولة.

- توفر المرونة الكافية عند بناء السياسات؛ لمراعاة التغيرات المحتمل حدوثها، وبحسب ما تقتضيه المصلحة العامة للدولة.

- أن تكون السياسة التعليمية شاملة لجميع المراحل التعليمية، ولها القدرة على تحقيق التكامل بين مكونات السلم التعليمي للنظام التعليمي.

- أن يركز مضمون السياسة التعليمية على توجيه حاضر النظام التعليمي، واستشراف مستقبله.

- أن تعكس السياسة قيم المجتمع، وتتسق مع مخططات الدولة للتنمية المستدامة، وأن تتناسب مع الإمكانيات المتاحة، وأن تتفق مع الاحتياجات الوطنية والاتجاهات النابعة من تاريخ المجتمع وفلسفته وتقاليده، واحتياجاته الحالية والمستقبلية.

- أن تُحقّق العدالة ومبدأ تكافؤ الفرص؛ لينتفع بها كل مواطن بحسب قدراته.

- عند صياغة السياسة التعليمية لا بد من مراعاة المتغيرات والاتجاهات العالمية، والتي قد تؤثر على السياسة التعليمية.

كما يمكن إضافة معيار آخر مهم يتعلق بمشاركة أصحاب المصلحة في صياغة وثيقة السياسة التعليمية؛ فقد يتضمن ذلك إجراء مقابلات مع مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة، واستطلاع آرائهم، وإعداد تقارير مكتوبة، ومن ثمّ؛ يمكن أن تكون المقابلات مع أصحاب المصلحة لتطوير الوثيقة بمثابة منتدى لشرح المكونات الأساسية، والتعرّف على آراء أصحاب المصلحة في إعداد الوثيقة (Washington Office, 1992: 21).

كما يتضح من خلال معايير تقييم السياسة التعليمية (المذكورة سابقاً في محور معايير تقييم السياسة التعليمية): أنه تتعدّد معايير تقييم السياسة نظراً لأنّ تلك المعايير تُطبّق على إعداد السياسة وتنفيذها ومحتواها وأثرها؛ إلا أنّ هناك معايير ذات صلة وثيقة بمحتوى السياسة التعليمية، لعلّ من أبرزها معايير: (الملاءمة، والصلة، والتماسك، والتكامل)، والتي تُعدّ من المعايير الأساسية بشكلٍ خاصّ في تقييم مضمون السياسة ومحتواها، ويمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول (٣): معايير تقييم مضمون السياسة التعليمية.

المعايير المرتبطة بتقييم مضمون السياسة	
الملاءمة (Suitability)	الدرجة التي يتم بها توجيه المبادئ -التي تُشكّل السياسة- نحو حل المشكلة أو المتطلب الحالي، ضمن السياق الذي تنشأ فيه قضايا السياسة.
الصلة (Relevance)	أهمية السياسة التعليمية في الإطار الأوسع للسياسة، وتحديدتها بشكلٍ صحيح؛ بناءً على علاقتها بالسياسات

الوطنية، مع الأخذ في الاعتبار التوجُّهات العالمية.	
تشمل كافة الجهات التي تستفيد من السياسة، بالمقارنة بجميع الفئات المتأثرين بالسياسة.	الشمول / التغطية (Coverage)
التوافق بين أهداف السياسة ومبادئها التي تمَّ تصميمها وتنفيذها.	التماسك (Coherence)
درجة التوافق بين سياستين أو أكثر يعالجان مشكلةً ما.	التكاملية (Complementarity)

Source: (Casillas et al, 2020: 15).

تأسيساً على ما سبق؛ يمكن تحديد أبرز المعايير التي يمكن استخدامها في تقييم مضمون وثيقة السياسة التعليمية على النحو التالي:

- الملاءمة: أي مدى ملاءمة السياسة التعليمية لفلسفة المجتمع وقيمه وهويته وموروثه الثقافي، والعمل على دعمه وتعزيزه في محتوى السياسة التعليمية الموضوعة، كما هو الحال في دعم المواطنة، وتعزيز الهوية الوطنية؛ على سبيل المثال.

- الصلة والواقعية: استجابة السياسة التعليمية ومحتواها لاحتياجات الجهات المستهدفة، وتوافقها مع رؤى الدولة وأولوياتها الوطنية، فضلاً عن مراعاة مضمون السياسة للجوانب العلمية التي تُركِّز على الاعتماد على البحوث، والاستفادة من أفضل الممارسات والتجارب الدولية.

- الشمول: عناية محتوى السياسة التعليمية بشمول المحتوى لجميع مراحل وصيغ التعليم وفئاته، وجميع الجهات المعنية في إعداد الوثيقة، مع مراعاة احتياجات الجهات المستهدفة.

- الاتساق والتماسك: عناية محتوى السياسة بالتماسك الداخلي، أي: مدى اتساق السياسة الموضوعية مع أهدافها وجوانبها ومجالاتها المختلفة، وكذلك مدى مطابقة السياسة للتشريعات والقوانين المنظمة للسياسة، وكذلك العناية بالتماسك الخارجي، أي: مدى اتساق السياسة التعليمية مع التوجهات العلمية والعالمية.

- العدالة: عناية محتوى السياسة التعليمية بالتوزيع العادل بين مختلف فئات المجتمع، وتخصيص الموارد وتوزيعها، وتكافؤ الفرص.

المحور الثالث: استطلاع آراء المتخصصين في التعليم وسياساته حول المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية.

في ضوء الأطر الفكرية لتقييم السياسة التعليمية عامةً، وتقييم وثيقة السياسة التعليمية خاصةً، وفي ضوء ما تمّ عرضه من تحليل للأدبيات، ولبعض وثائق السياسة التعليمية في بعض الدول العربية والأجنبية، وفي ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث؛ تم اقتراح مجموعة من المعايير، وعُرضت على عددٍ من الأساتذة المتخصصين في التعليم وسياساته؛ لاستطلاع رأيهم بشأن تلك المعايير، ومن ثمّ؛ يتضمن هذا المحور خمسة عناصر رئيسية؛ هي: (هدف استمارة استطلاع الرأي، ووصفها، وخبراء استطلاع الرأي، والمعالجة الإحصائية لآراء الخبراء، وتحليل نتائج استطلاع الرأي وتفسيرها). ويمكن توضيح هذه العناصر على النحو الآتي:

١ - هدف استمارة استطلاع الرأي:

هدفت الاستمارة إلى التعرّف على درجة موافقة آراء الأساتذة والمتخصصين في التعليم وسياساته حول المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، وتمّت صياغة الاستمارة في ضوء الإطار النظري للبحث، وما تم التوصل إليه من نتائج، ثم تحكيمها لوضع الاستمارة في صورتها النهائية للتطبيق.

٢- وصف استمارة استطلاع الرأي:

تضمّنت الاستمارة توضيح الهدف منها، ونبذة مختصرة عن محاور الدراسة؛ من حيث: (العنوان، والهدف من الدراسة، ونتائجها، وتعليمات تطبيق الاستمارة)، ثم تمّ عرض المعايير المقترحة المطلوب استطلاع السادة الأساتذة والمتخصصين بشأنها، وعددها ثلاث عناصر أساسية، وفي نهاية كل مقترح أُضيفت عبارة: (إضافات أخرى بشأن هذا المعايير المقترحة)، وبعد عرض المقترحات الثلاثة؛ تمّ تذييل الاستمارة بعبارة: (معايير أخرى ترونها مهمة ولم تُذكر). واعتمدت الاستجابة للاستمارة على مقياس ثلاثي الأبعاد يُعبّر عن الموافقة بدرجة (كبيرة، أو متوسطة، أو ضعيفة)، والملحق رقم (١) يتضمن الاستمارة في صورتها المقدّمة للسادة الأساتذة والمتخصصين في التعليم وسياساته.

٣- خبراء استطلاع الرأي:

تمّ توزيع استمارة استطلاع الرأي على عددٍ من الأساتذة والمتخصصين عبر تطبيق الواتساب، أو باليد من خلال اللقاء المباشر، وقد تسلّمت الباحثة عدد (٢٠) استجابة؛ منها (١٧) استجابة عبر الواتساب، وعدد (٣) استجابات باليد، وينتمي الأساتذة والمتخصصون إلى الميدان التربوي؛ حيث يتخصّصون في الإدارة التربوية وسياسات التعليم، أو التربية المقارنة، أو أصول التربية. وينتمي السادة الأساتذة إلى خمس جامعات مصرية، تتوزّع جغرافياً ما بين: (الإسكندرية، والزقازيق، وحلوان، وعين شمس، وأسوان)،

والمالحق رقم (٢) يتضمن قائمةً بأسماء الأساتذة والمتخصصين الذين استجابوا للاستمارة وفق الترتيب الهجائي.

٤ - المعالجة الإحصائية لآراء المُتخصِّصين في التعليم وسياساته:

بعد تفريغ استجابات السادة الأساتذة والمتخصصين؛ تم استخدام التكرارات والأوزان النسبية في التحليل الإحصائي لاستجاباتهم، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، واستخدمت الدراسة طريقة الأوزان النسبية للمقياس ذي الدرجات الثلاثة؛ اعتمادًا على قانون تحديد مدى الأوزان النسبية للاستجابات $\left(\frac{1-n}{n}\right)$ حيث تُمثِّل "ن" عدد الاستجابات، وبناءً على ذلك؛ حُدِّدَت درجة الموافقة ومداهما كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٤): درجة الموافقة ومداهما لاستمارة استطلاع الرأي ذات الاستجابات الثلاث.

المدى		درجة الموافقة
إلى	من	
٢.٣٤	٣	كبيرة / شديدة الأهمية.
١.٦٧	٢.٣٣	متوسطة / متوسطة الأهمية.
١	١.٦٦	ضعيفة / قليلة الأهمية.

٥ - تحليل نتائج استطلاع الرأي وتفسيرها:

بعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لاستجابات السادة الأساتذة والمتخصصين على استمارة استطلاع الرأي؛ تم التوصل إلى النتائج المعروضة في الجدول الآتي:

جدول (٥): استجابات الأساتذة والمتخصصين في التعليم وسياساته حول المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية.

م	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية		
أولاً: معايير متعلقة بشكل وثيقة السياسة التعليمية.								
١	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٣	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٤	١٩	%٩٥	١	%٥	٠	٠	٢.٩٥	%٩٨.٣
٥	١٩	%٩٥	٠	٠	٠	١	٢.٩٥	%٩٨.٣
ثانياً: معايير متعلقة بصياغة وثيقة السياسة التعليمية.								
٦	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٧	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٨	١٧	%٨٥	٠	٠	٠	٣	٢.٨	%٩٣.٣
٩	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
١٠	١٨	%٩٠	٢	%١٠	٠	٠	٢.٩	%٩٦.٦

١١	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
١٢	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
١٣	١٧	%٨٥	٠	٠	٣	%١٥	٢.٨	%٩٣.٣
١٤	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
١٥	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
١٦	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
ثالثاً: معايير متعلقة بمضمون وثيقة السياسة التعليمية.								
١٧	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
أ/١٧	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
ب/١٧	١٩	%٩٥	١	%٥	٠	٠	٢.٩٥	%٩٨.٣
ج/١٧	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
د/١٧	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
هـ/١٧	٢	%١٠	١	%٥	١٧	%٨٥	١	%٣٠.٧
و/١٧	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
١٨	١٩	%٩٥	١	%٥	٠	٠	٢.٩٥	%٩٨.٣
أ/١٨	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
ب/١٨	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠

ج/١٨	٣	%١٥	٢	%١٠	١٥	%٧٥	١.٢٥	%٣١.٦
د/١٨	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
هـ/١٨	١٧	%٨٥	٠	٠	٣	%١٥	٢.٨	%٩٣.٣
و/١٨	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
ز/١٨	١٩	%٩٥	١	%٥	٠	٠	٢.٩٥	%٩٨.٣
١٩	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
أ/١٩	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
ب/١٩	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
ج/١٩	١٧	%٨٥	٠	٠	٣	%١٥	٢.٨	%٩٣.٣
د/١٩	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
هـ/١٩	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
و/١٩	٥	%٢٥	٠	٠	١٥	%٧٥	١.٢٥	%٣١.٦
ز/١٩	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢٠	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
أ/٢٠	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
ب/٢٠	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
ج/٢٠	١٩	%٩٥	١	%٥	٠	٠	٢.٩٥	%٩٨.٣

٢٠/د	١٩	%٩٥	١	%٥	٠	٠	٢.٩٥	%٩٨.٣
٢٠/هـ	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢٠/و	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢٠/ز	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢١	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢١/أ	١٨	%٩٠	٢	%١٠	٠	٠	٢.٩	%٩٦.٦
٢١/ب	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢١/ج	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢١/د	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢١/هـ	١٧	%٨٥	٣	%١٥	٠	٠	٢.٨	%٩٣.٣
٢١/و	١٩	%٩٥	١	%٥	٠	٠	٢.٩٥	%٩٨.٣
٢٢	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢٢/أ	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢٢/ب	١٨	%٩٠	٢	%١٠	٠	٠	٢.٩	%٩٦.٦
٢٢/ج	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠
٢٢/د	١٨	%٩٠	٢	%١٠	٠	٠	٢.٩	%٩٦.٦
٢٢/هـ	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	%١٠٠

وباستقراء البيانات في الجدول السابق؛ يتضح أن معظم المعايير المقترحة المقدّمة في استمارة استطلاع الرأي قد حظيت بموافقةٍ كبيرةٍ من السادة الأساتذة والمتخصصين؛ حيث تراوحت درجة الوزن النسبي للمعايير المقترحة التي حظيت بوزنٍ نسبي مرتفعٍ ما بين (٢.٨ : ٣)؛ مما يدل على قناعة السادة الأساتذة والمتخصصين بأهمية تلك المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، وقد تعود تلك الموافقة الجماعية على تلك المعايير؛ لوجود اتفاق عام حول ضرورة وجود معايير متعلقة بشكل وصياغة ومضمون وثيقة السياسة التعليمية، والتي يتمّ تقييم الوثيقة في ضوءها، والتي تمّ استخلاصها من الكتابات التربوية وفي ضوء تحليل بعض وثائق السياسة التعليمية لبعض الدول العربية والأجنبية.

بينما حظيت ثلاثة معايير متعلقة بمضمون السياسة التعليمية بوزنٍ نسبيٍّ منخفضٍ تراوح ما بين (١ : ١.٢٥)؛ مما يدل على ضعف أهميتها، الأمر الذي يتطلب حذفها من قائمة المعايير المقترحة، ويمكن توضيح تلك المعايير على النحو التالي:

١٧/هـ - "الإشارة في الوثيقة إلى مشاركة أصحاب المصلحة وجميع الجهات المعنية في إعداد الوثيقة؛ من خلال مناقشات جماعية مركّزة، أو ورش عمل، أو مشاورات، أو أي آليات أخرى تم استخدامها". وقد يرجع تفسير استجابة السادة الأساتذة والمتخصصين إلى أن هذه العبارة متعلقة أكثر بعملية صنع السياسة التعليمية، وليس تقييم وثيقة السياسة، كما أنها تفاصيل تتعلّق بمشاركة أصحاب المصلحة في إعداد الوثيقة، ومن ثمّ؛ فهي مُتضمّنة في عبارةٍ سابقةٍ متعلقة بمشاركة أصحاب المصلحة في إعداد الوثيقة.

١٨/ج - "تتوافق وثيقة السياسة التعليمية المطروحة مع الأهداف الواردة في إستراتيجية التعليم الوطنية للدولة". وقد يرجع تفسير استجابة السادة الأساتذة والمتخصصين إلى أنه

ينبغي أن تكون السياسة التعليمية سابقةً على إستراتيجية التعليم، وليس قبلها، فالإستراتيجية يجب أن تتوفق مع السياسة، وليس العكس.

١٩/و- "مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة لريادة الأعمال"، وقد يرجع تفسير استجابة السادة الأساتذة والمتخصصين إلى أن هذه المفاهيم المطروحة باعتبارها أحدث التوجّهات قد لا تظل باقيةً، كما لا يُمثّل غيابها عن وثيقة أيّ سياسةٍ تعليميةٍ إخلالاً بمضمون السياسة التعليمية؛ لذلك تمّ دمج تلك المفاهيم المطروحة انطلاقاً من ظهور أو اختفاء بعض التوجّهات؛ لذلك دُمجت في المعيار المتعلق بمواكبة التوجّهات الدولية كأمثلةٍ فقط على تلك التوجّهات الدولية التي ينبغي مواكبتها دولياً وعالمياً، والتي قد تتغير من فترةٍ زمنيةٍ إلى أخرى.

كما تمّت الإشارة إلى أهمية ترتيب المعايير المتعلقة بمضمون وثيقة السياسة التعليمية في ضوء مفهوم الأولويات السياسية، ويمكن توضيحها كما في الجدول التالي:

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب المعايير المتعلقة بمضمون وثيقة السياسة التعليمية.

م	معايير مضمون وثيقة السياسة التعليمية	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط %	التقدير	الترتيب
١	الشمول.	٣.١٣	٠.٨٢	٦٢.٦٩ %	متوسطة	٦
٢	الاتساق والواقعية.	٣.٤١	٠.٩١	٦٨.٢٠ %	كبيرة	٥
٣	مواكبة السياسة التعليمية للعصر.	٣.٩٨	٠.٨١	٨٢.٠٠ %	كبيرة	٢

٤	علمية السياسة التعليمية.	٣.٧٦	٠.٧٥	٧٥.٢٠%	كبيرة	٣
٥	العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية.	٣.٦٠	٠.٧٣	٧٤.١٠%	كبيرة	٤
٦	المواطنة وتعزيز الهوية الوطنية.	٣.٩٨	٠.٨٢	٨٤.٠٠%	كبيرة	١

يتضح من الجدول السابق: أن معيار المواطنة وتعزيز الهوية الوطنية حظي بالترتيب الأول ضمن المعايير المتعلقة بمضمون وثيقة السياسة التعليمية، يليه معيار مواكبة السياسة التعليمية للعصر، وربما يرجع ذلك إلى أنَّ أولى مبادئ السياسة التعليمية التي ينبغي أخذها في الاعتبار في وثيقة السياسة يتعلَّق بالتركيز على الأصالة والمعاصرة، والذي يُعدُّ من أبرز مبادئ السياسة التعليمية؛ حيث يعتني بثقافة المجتمع وهويته وتاريخه وإعداد المواطن الصالح، مع العناية بمواكبة السياسة التعليمية للتطورات الحديثة والاتجاهات العالمية. وجاءت علمية السياسة التعليمية في الترتيب الثالث، على اعتبار أنَّ تحليل وتطوير السياسة التعليمية بالاعتماد على البحوث العلمية والدراسات المستقبلية والمبنية على البراهين، والاستفادة من أفضل الممارسات؛ من الأبعاد المهمة التي ينبغي أن تستند عليها السياسة التعليمية في إعدادها ومحتواها. وجاء في المرتبة الرابعة العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية، ثم الواقعية والشمول؛ على اعتبار أنه إذا ما تحقَّقت المعايير القائمة على الأصالة والمعاصرة والعلمية ترتَّب عليها تحقيق العدالة والواقعية والشمول.

كما أنَّ الاستثمارات المستردة من السادة الأساتذة والمتخصصين قد تضمَّنت تعليقات على المعايير المقترحة، وإضافات على بعضها، وإعادة صياغة لبعض جُمَلها، وهو ما

أضاف قيمةً نوعيةً جديدةً للدراسة، وقد تمّت مراعاة تلك التعليقات والمقترحات الواردة من السادة الأساتذة والمتخصصين، في الصورة النهائية للمعايير المقترحة، وهو ما سيتضح في المحور التالي:

٦ - الصورة النهائية للمعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية:

يمكن تحديد معايير تقييم وثيقة السياسة التعليمية، والتي بناءً عليها يمكن مراجعة وثيقة السياسة وتعديلها، كما يمكن وضع وثيقة السياسة التعليمية في ضوء تلك المعايير. وعليه؛ بعد الانتهاء من تعديلات السادة الأساتذة والمتخصصين في التعليم وسياساته، يمكن التوصل إلى المعايير المقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، والتي يمكن توضيحها كما في الجدول التالي:

جدول (٧): معايير تقييم وثيقة السياسة التعليمية.

أولاً: معايير شكل وثيقة السياسة التعليمية.	
١	تصميم صورة الغلاف الخارجي للوثيقة بشكل يتناسب مع رسمية السياسة التعليمية.
٢	توضّع البيانات كاملةً على غلاف الوثيقة: (الدولة - الوزارة وشعارها - اسم الوثيقة - العام الميلادي والهجري الذي صدرت فيه الوثيقة).
٣	العناية بتنسيق الوثيقة باستخدام التصميم المناسب من حيث: الألوان، وحجم الخط، ونوعه، وعدد صفحات الوثيقة، وكافة الإعدادات الخاصة بالكتابة.
٤	إدراج قائمة بالمرفقات، والاختصارات، والمصطلحات الأساسية بداخل الوثيقة.
٥	استخدام برامج مُخصّصة لتصميم الوثائق؛ مثل: برنامج (InDesign) وغيره من البرامج الحديثة

الأخرى.	
٦	تتضمن الوثيقة كلمةً رسميةً لوزارة التربية والتعليم بعد قائمة المحتويات.
٧	إضفاء الرسمية من خلال توقيع الجهة المُخَوَّل لها إصدار الوثيقة، مع ختم الوثيقة بالختم الرسمي لوزارة التربية والتعليم.
٨	اعتماد الوثيقة رسمياً من قِبَل السلطات المختصة.
٩	توضع الوثيقة على موقع وزارة التربية والتعليم؛ لتكون متاحةً لجميع الجهات المعنية وأصحاب المصلحة.
ثانيًا: معايير صياغة وثيقة السياسة التعليمية.	
١٠	صياغة الوثيقة بلغة واضحة، وبعيدة عن الغموض أو التأويل الذي يؤدي إلى الاختلاف في فهمها وتفسيرها.
١١	التعبير عن بيانات الوثيقة بشفافية؛ حتى يسهل على جميع الجهات المعنية فهمها.
١٢	استخدام لغة مختصرة لصياغة عبارات الوثيقة، بعيدة عن الحشو والتكرار.
١٣	خلو الوثيقة من الأخطاء اللغوية والإملائية، والعبارات الإنشائية، أو لغة الخطابة.
١٤	التدرج في عرض أفكار الوثيقة وبنودها بطريقة متسلسلة ومرتببة منطقيًا.
١٥	عبارات الوثيقة تُعبّر عن مبادئ عامة، بعيدة عن الاسترسال في الإجراءات التفصيلية.
١٦	عبارات الوثيقة تتسم بالمرونة؛ بحيث تسمح بالتصرف في حالة حدوث أيّ تغييرات داخلية أو خارجية جوهرية ذات تأثير كبير.

١٧	تُعبر الوثيقة عن فاعلية السياسة الموضوعية؛ من خلال مدى قدرتها في التأثير على القضايا التعليمية التي تعالجها.
١٨	اعتماد صياغة الوثيقة على تحليل وثائق سابقة للسياسة التعليمية.
١٩	اعتماد الوثيقة على كافة مصادر اشتقاق السياسة بتوازن، سواء كانت داخلية (كالدستور، والقوانين، وأيدلوجية المجتمع وقيمها، والخبرة التاريخية القومية)، أو خارجية (كالتقارير، والمؤتمرات الدولية، والنظريات التربوية، ونتائج الدراسات المقارنة).
٢٠	الالتزام بالقواعد العلمية في صياغة الوثيقة (كالالتزام بالمكونات العلمية للوثيقة، والتوثيق العلمي... وغيرها).
٢١	تحديث الوثيقة كل فترة زمنية محددة في ضوء تحليل احتياجات المجتمع ومتطلباته، مع الإشارة إلى ذلك في الوثيقة.
ثالثاً: معايير مضمون وثيقة السياسة التعليمية.	
٢٢	المواطنة وتعزيز الهوية الوطنية.
	أ- تركيز الوثيقة على إعداد المواطن الصالح، وتوضيح معاييرها المختلفة.
	ب- تركيز الوثيقة على سمات وقيم الشخصية الوطنية.
	ج- تتضمن الوثيقة جوانب متعلقة بالبعد الأخلاقي للمواطنة.
	د- تتضمن الوثيقة جوانب متعلقة بالهوية الثقافية والحضارية للدولة.
	هـ- تشير الوثيقة إلى إمكانية طرح خطط وبرامج تسعى إلى تعزيز الهوية الوطنية.
٢٣	مواكبة السياسة التعليمية للعصر .

أ- مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة للتوجُّهات الدولية في التعليم، وللمفاهيم العالمية. ب- مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة للتغيرات المجتمعية. ج- مواكبة أهداف السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة لأهداف التنمية المستدامة. د- مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة لتكامل المعرفة. هـ- مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة للمستخدَّثات في التعليم (كالذكاء الاصطناعي، والواقع المُعزَّز بالتكنولوجيا؛ على سبيل المثال).	
و- تتناول الوثيقة قضايا معاصرة تعكس مجموعةً من القيم الإنسانية.	
علمية السياسة التعليمية.	٢٤
أ- الاعتماد على المراجع العلمية الحديثة في إعداد الوثيقة. ب- الاعتماد على نتائج البحوث العلمية، والدراسات المستقبلية في إعداد الوثيقة. ج- تعكس الوثيقة الرؤية المستقبلية للتعليم. د- تعتمد الوثيقة على دراسة وتحليل بعض الخبرات العالمية وأفضل الممارسات؛ للاستفادة منها في إعداد السياسة التعليمية. هـ- انطلاق وثيقة السياسة التعليمية من التحديات التي يواجهها المجتمع، وتجب معالجتها. و- تعتمد الوثيقة على الأساليب العلمية في طرح القضايا، وتحديد وترتيب الأولويات التعليمية. ز- تتضمن الوثيقة توضيحاً للمصطلحات العلمية المذكورة بها.	
العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية.	٢٥
أ- تركيز الوثيقة على إتاحة التعليم للجميع ولكافة الفئات المستهدفة: (التعميم - الإلزامية - المجانية).	

	ب- تشير الوثيقة إلى قضية التعليم مدى الحياة. ج- تركيز الوثيقة على استمرارية فرص التعليم لمن لديهم الاستعداد للاستمرار في التعليم. د- تركيز الوثيقة على تحقيق العدالة في تخصيص الميزانية بين أنواع ومراحل التعليم المختلفة. هـ- تشير الوثيقة إلى العدالة في النتائج والمخرجات التعليمية.
٢٦	الاتِّساق والواقعية.
	أ- اتِّساق وثيقة السياسة التعليمية المطروحة مع رؤية الدولة. ب- اتِّساق وثيقة السياسة التعليمية المطروحة مع التشريعات والقوانين والسياسة العامة في الدولة. ج- اتِّساق أهداف السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة مع احتياجات سوق العمل الحالي والمستقبلي. د- تستمد الوثيقة توجُّهاتها من فلسفة المجتمع، وتُعبِّر عن موروثة الثقافي وتطلُّعاته المستقبلية، وتغيب عنها السِّمة المرتبطة بالأشخاص. هـ- اتِّساق الوثيقة مع ما طرحته الهيئات الدولية في قضايا التعليم، وفي ضوء توجُّهات ومصالح المجتمع العليا.
٢٧	الشمول.
	أ- شمول الوثيقة لكل المراحل والصِّيع التعليمية: (الطفولة المبكرة، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي بأنواعه، والتعليم الجامعي والعالي، والتعليم عن بُعد، والتعليم الإلكتروني... وغيرها). ب- شمول الوثيقة لجميع جوانب النظام التعليمي: (المعلم، والمناهج الدراسية، والتمويل والإنفاق، والبنية التحتية، ونظام القبول، والتقويم، والقيادات التعليمية). ج- شمول الوثيقة لجميع القضايا المتعلقة بالطلاب (العاديين، وذوي الهمم، والموهوبين،

والمتعثرين، والوافدين).
د- شمول الوثيقة لمشاركة أصحاب المصلحة وجميع الجهات المستفيدة والمتأثرة بالتعليم في إعداد الوثيقة؛ بحيث تتضمن ممثلين من كافة الفئات من: (مديرين، ومعلمين، ومُحلّلين، ومُخطّطين، وباحثين، وطلاب، وأولياء أمور، وجماعات مهتمة).
هـ- شمول الوثيقة لجميع جوانب شخصية المتعلم: (المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والاجتماعية، والثقافية).
و- تنوع أهداف السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة؛ لتشمل مختلف القضايا الاجتماعية والسياسة والاقتصادية والثقافية ذات العلاقة بالتعليم.

الجدول من إعداد الباحثة.

يتضح من الجدول السابق: أهمية تلك المعايير السابقة، مع الوضع في الاعتبار أنها ليست معايير منفصلة، ولكنها تتداخل وتتكامل فيما بينها، ومن ثمّ؛ يمكن تقييم أي وثيقة للسياسة التعليمية في ضوء تلك المعايير، فضلاً عن الاعتماد عليها في إعداد وثائق السياسة التعليمية.

المراجع:

١. الإدارة المركزية للتخطيط والجودة (٢٠٢١). **الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ٢٠٢٢/٢٠٢٦**، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.
٢. أحمد اسماعيل حجي (1987) **السياسة التعليمية في مصر وبرامج تنفيذها، أبحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر**، رابطة التربية الحديثة، الجزء ٤، القاهرة، أبريل ١٣١٧: ١٣٩٣ .
٣. إسماعيل، لبيب شائف محمد. (٢٠٢٣). **التأثير في السياسات العامة دليل لرواد السياسات العامة الشباب والباحثين**، منظمة مدرسة السلام ومؤسسة فريدريش إيبيرت، صنعاء: اليمن.
٤. البشر، فاطمة عبد الله، الصانع، نوره عبد الله، العمرانى، بدرية سودان، آل رفدة، فاطمة محمد (٢٠٢٤ أ). **وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التميز التعليمي (دراسة تحليلية)**، **المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي**، الإصدار الرابع والستون، ٨٢ : ١٠٣.
٥. البشر، فاطمة بنت عبد الله، الشاهين، هنادى بنت إبراهيم، الودعانى، نوف بنت مطلق (٢٠٢٤ ب). **وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية فى ضوء التحديات المعاصرة دراسة تحليلية، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، العدد ١٥٣، ٢ أكتوبر، ١٤٧: ١٧٤.
٦. البشر، فاطمة بنت عبد الله، والعنزان، أحلام بنت على، الرحيمى، بشاير بنت عزام، العتيبي، جيهار بنت صالح (٢٠٢٤ ج). **توافر أبعاد التنمية المستدامة فى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)**، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، المجلد ٨، والعدد ٤١، ٤٩٥ : ٥٤٠ .

٧. البشر، فاطمة بنت عبد الله، آل كركمان، مدى بنت جلوى ، آل جمعان، شادن بنت عبد الله (٢٠٢٥). وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد ١٢٩، يناير، ٢٩٠: ٣١٤ .
٨. البديري، إسماعيل صمصاع، ومنصر، عمار حنين (٢٠٢٠). دور الإدارة في الحفاظ على الوثائق في التشريع العراقي: دراسة مقارنة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مجلد ٢٨، عدد ٦، ٩٧: ١٢٧.
٩. تركي، نشوى إبراهيم حمدي (٢٠١٥). رؤية مقترحة لتحسين المنظومة التعليمية، عالم التربية، السنة ١٦، العدد ٥١، ١: ٨.
١٠. الحربي، سعود هلال (٢٠١٩). السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم ٢٠٣٠ رؤية تحليلية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، البحرين، ٦-٧ نوفمبر.
١١. حسين الحمادي (٢٠٢٥). وثيقة السياسة العامة لنظام التعليم بالدولة، موقع وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، متاح على الموقع <https://www.moe.gov.ae/Ar/MediaCenter/News/pages/educationalpolicies19.aspx> ، تاريخ الدخول ٢٠٢٥/١/٢.
١٢. حفافصة، نريمان، مزراق، مختار (٢٠١٧). تقييم السياسة العامة للبحث العلمي في الجزائر ١٩٩٨-٢٠١٦، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر، الجزائر.
١٣. حموده، محمد عباس (١٩٧٩). المفهوم العلمي للوثائق والتوثيق، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الإجتماعية، جامعة قطر، العدد الأول، ص ٢٢١: ٢٣٢.

١٤. حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد (٢٠١٢). نظام التعليم وسياسته، القاهرة، مكتبة إيتراك.
١٥. الحويج، عبد المجيد محمد (٢٠٢٠). الوثائق مفهوماً، أنواعها وتقسيماتها وأهميتها في البحث العلمي، مجلة كلية الآداب، العدد ٢٩، الجزء ٢، يونيو، ٢٠٦ : ٢٢٢.
١٦. خليل، أسماء بكر حامد المغاوري، حسن، رجب عليوة علي، نافع، عبد المنعم عبد المنعم محمد (٢٠١٩). التحديات المجتمعية بعد ثورة ٢٥ يناير وتداعياتها التربوية، دراسات تربوية ونفسية، العدد ١٠٤، ٢٨٧ : ٣٦٥.
١٧. الرومي، نايف بن هشال (٢٠٠٢). السياسة التعليمية: الأهمية والمفهوم، مجلة التوثيق التربوي، العدد ٤٦، ١١١ : ١١٩.
١٨. الزنفلي، أحمد محمود. (٢٠١٤). سياسة تعليمية جديدة لبناء المجتمع المصري المنشود: متطلبات لازمة وملاح مقترحة. دراسات تربوية ونفسية، ع ٨٥، ١٠ - ٩٦.
١٩. زيتون، أيمن أحمد (٢٠٢٠). بناء مؤشرات السياسة التعليمية في مصر ومعاييرها في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، المجلد ٣٠، العدد ٢، ص ٢٣٧ : ٢٥٦.
٢٠. سباع، حازم أحمد جمال، وعوض الله، عصام الدين برير آدم (٢٠١٨). التخطيط التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة وأثره على التنمية البشرية: إمارة دبي أنموذجاً، رسالة الماجستير غير منشورة، جامعة درمان الإسلامية، أم درمان.
٢١. الشهرانى، زملة حزام سعيد (٢٠٢٢). درجة إدراك معلمات المرحلة الثانوية لوثيقة سياسة التعليم وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لديهن، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، المجلد ٨٨، العدد ٤، ٨٢٢ : ٨٦٩.

٢٢. الشهوان، عبد العزيز شهوان (٢٠١٢) . وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٣، العدد ٣ سبتمبر، ٤٠٦ : ٤٤٠.

٢٣. الشيخ ، منال سالم عبيد (2019) . تطور التعليم في المملكة العربية السعودية: بدلة البرزة نموذجاً. مجلة وقائع تاريخية، العدد (٣١)، ٣٤٧ : ٣٨٠.

٢٤. الصاوى، السيد صلاح (٢٠٢٢). مصادر التعليم الإلكتروني وأدوات تحليل الوثائق فى نماذج من الأرشيفات الوطنية: دراسة تحليلية، المجلة المصرية لعلوم المعلومات، المجلد ٩، العدد ١، أبريل، ٤١٩ : ٤٦٦.

٢٥. عقل، أحمد عقل محمود عبد النبي، محمد، إيمان عبد الرحمن، رجب، مصطفى محمد أحمد (٢٠٢١). خصائص السياسة التعليمية ومقترحات حول صنعها: قراءة تحليلية في بعض كتابات سعيد إسماعيل علي، الثقافة والتنمية، السنة ٢١، العدد ١٦٨، ١ : ٣٦.

٢٦. علام، ناهد محمد (٢٠٢٣). العمليات الفنية للوثائق فى البيئة الرقمية: المعايير والإجراءات، المجلة المصرية لعلوم المعلومات، المجلد ١، العدد ١، أبريل، ٢٤٥ : ٢٧٦ .

٢٧. عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، عالم الكتب، القاهرة.

٢٨. غنايم، مهنى محمد إبراهيم (٢٠١٨). السياسة التعليمية والتقنية والمواطنة، مجلة الثقافة والتنمية، المجلد ١، العدد ١٢٧، ١ : ٢١.

٢٩. غنيم، صلاح الدين عبد العزيز (٢٠١٥). السياسة التعليمية فى مصر الملامح والتحديات، فى المؤتمر الدولى " سياسات التعليم فى الوطن العربى التحديات والتوجهات المستقبلية" المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

- بالتعاون مع المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، القاهرة، في الفترة من ١٣-١٤ يونيو، ١:٤٦.
٣٠. فرد، حياة (٢٠١٥). **تقييم السياسة العامة التعليمية في الجزائر ٢٠٠٣-٢٠١٣**، رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر.
٣١. الفهداوي، فهمي خليفة (٢٠٠١). **السياسة العامة - منظور كلي في البنية والتحليل**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٣٢. قبيسي، محمد (١٩٩١). **علم التوثيق والتقنية الحديثة**، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط٢.
٣٣. القحطاني، أشواق محمد، و الحارثي، عبدالرحمن محمد نفيذ المذهبي. (٢٠٢٣). **السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول في ضوء البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة: دراسة تحليلية**، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، العدد ١٠٨، المجلد الثاني، ١٧٩: ٢٢٧.
٣٤. القحطاني، أمل محمد ناجي صالح عرب الله. (٢٠٢٠). **دور المؤسسة التعليمية في إعداد قيادات المستقبل بدولة الإمارات العربية المتحدة**، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٢٢٠، ٧١ - ٨٨.
٣٥. قمر، عصام توفيق عبد الحليم (٢٠٢١). **خبرة دولة الإمارات العربية المتحدة في اكتشاف ورعاية الموهوبين، عالم التربية**، العدد ٧٣، الجزء ٣، ١٨٨: ١٩٢.
٣٦. اللجنة العليا لسياسة التعليم (١٤١٦ / ١٩٩٦). **وثيقة سياسة التعليم في المملكة، الأمانة العامة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية**.
٣٧. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). **المعجم الوسيط**، مصر: مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ص ١٠١٢.

- ٣٨.المحمودى، محمد سرحان على (٢٠١٩). **مناهج البحث العلمى**، مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع، صنعاء.
- ٣٩.مطاوع، إبراهيم عصمت محمد(٢٠٠٠). **السياسات التعليمية في إطار الإصلاح الاقتصادي، التربية المعاصرة**، السنة ١٧، العدد ٥٦ ، ٧ : ٢٩.
- ٤٠.مطر، سيف الإسلام علي، وفرج، هانى عبدالستار. (٢٠٠٩).خطايا السياسة التعليمية في مصر: رؤية تحليلية ناقدة، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية - أنظمة التعليم في الدول العربية - التجاوزات والامل، كلية التربية جامعة الزقازيق، المجلد ١، ٢١ - ٤٣.
- ٤١.مصطفى، حمادي. (٢٠٢٣). **تقييم السياسات العامة التعليمية في الجزائر**، مجلة الناقد للدراسات السياسية، المجلد ٧، العدد ٢، ٢٤٨ : ٢٦٠ .
- ٤٢.المغزوي، عادل بن عايش بن عوض (٢٠٢٠). دور المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية: دراسة تحليلية في ضوء وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد ٢، ١٩٥ - ٢٧٢.
- ٤٣.المنقاش، سارة عبد الله سعد (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد ١٩، ٣٨١ : ٤٤٠.
- ٤٤.المنظمة الدولية للأجهزة العليا للرقابة المالية والمحاسبة (٢٠١٩). **مبادئ توجيهية بشأن تقييم السياسات العامة**، الإنتوساي، النمسا.
- ٤٥.موقع وزارة التعليم (٢٠٢٥). **وثائق السياسة التعليمية**، الهند، متاح على الموقع https://www.education.gov.in/documents_reports?field_documents_report_ts_category_tid=19 تاريخ الدخول ١٠ / ١ / ٢٠٢٥.

٤٦. ميلاد، سلوى علي ميلاد (١٩٨٢). قاموس مصطلحات الوثائق والأرشيف، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

٤٧. النوبي، مصطفى محمد صدقي، محمد، محمد النصر حسن، عبد العاطي، سوزان يوسف أبو الفضل. (٢٠٢٤). تصورات معلمي المدارس الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية حول متطلبات تطبيق استراتيجيات السياسة التعليمية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد ٥٨، يناير، ٦٢٢: ٦٧٣ .

٤٨. الهلالي، الهلالي الشربيني. (٢٠٢١). مستقبل السياسة التعليمية في مصر بعد جائحة كورونا، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد ٦٢، ١ - ٢٦

٤٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). الإطار العام لسياسات التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة.

٥٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩/٢٠٢٠). منظمة التعليم الإماراتية التعليم العالي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

51. Ahmed, J. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions, **Indus Journal of Management & Social Sciences**, Vol.4. No.1, Spring, 1:4.
52. Annet, K. (2024). Evaluating the Effectiveness of Educational Policies, International Digital Organization for Scientific Research, **IDOSR Journal of Communication and English**, Vol.9, No.3, 6:10.
53. Betsurmath, Ch., Chidambaram, S. (2024). National Education Policy 2020, India: A planned change management requisite for higher education institutions, **Journal of Infrastructure, Policy and Development**, Vol.8, No.9, 1:17.
54. Brajshori, B. (2017). Public policy analysis and the criteria for evaluation of the public policy, **European Journal of Economics, Law and Social Sciences**, Vol. 1 No. 2, June, 50: 58.

55. Cardno, Carol (2018). Policy Document Analysis: A Practical Educational Leadership Tool and a Qualitative Research Method, **Educational Administration: Theory and Practice**, Vol. 24, Issue 4, 623:640.
56. Casillas, C., García, L., Macía, M., Rico, J. (2020). **Guidelines for the Design Evaluation of Public Policies**, Institute for the Evaluation of Public Policies, Publisher: Ministry of Territorial Policy and the Civil Service, Spain.
57. Chakraborty L., Yadav, J., Balamuraly B, Kaur, A. (2023). **Applying OECD Policy Evaluation Criteria to Child Protection Schemes in India**, Working Paper No. 1032, Levy Economics Institute of Bard College, Annandale-on-Hudson, United States.
58. Conaway, C., Goldhaber, D. (2020). Appropriate Standards of Evidence for Education Policy Decision Making, **Education Finance and Policy**, Vol.15, No.2, 383:396.
59. The Council of Chief State School Officers (2008). **Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008 As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration**, Washington.
60. Dawson-Amoah, M., Smith, Sh., O'Neal, D., Clay, I., Alonso-Morris, E., Kho, A. (2023). **Understanding the Education Policymaking Process in the United States**, Encyclopedia, 4, 46:59.
61. Dundar, H., Millot, B., Riboud, M., Shojo, M., Aturupane, H., Goyal, S., Raju, D. (2017). **Sri Lanka Education Sector Assessment Achievements, Challenges, and Policy Options**, The World Bank, Washington.
62. Education Review Office (2021). **Measuring Change in Education Systems**, New Zealand Government.
63. Faust, J., Verspohl, I. (2018). **The OECD-DAC Evaluation Criteria: To Reform or to Transform?**, German Institute for Development Evaluation, Germany.
64. Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ) (2023). **Evaluating German**

- Development Cooperation**, BMZ Evaluation Policy Paper, October, Berlin.
65. Golden, G. (2020). **Education Policy Evaluation – Surveying the OECD Landscape** Working Paper 236, Organization for Economic Co-operation and Development, 16 November.
66. Gouedard, P. (2021). **Developing Indicators to Support the Implementation of Education Policies**, OECD Education Working Paper No. 255, OECD Publishing, Paris.
67. Gupta, P., Mourya, D., Singh, S. (2024). Analysis of Various Policies of Inclusion in India: A Historical Review, **International Journal of Emerging Knowledge Studies**, Vol.3, Issue8, August, 455: 462.
68. Hope, T. (2024). An Evaluation of Education Policy in England since 2010 and the Policy Consequences for Small Primary Schools, **Education Sciences**. Vol.14, 1:19.
69. Irfan, M., Parashar, Sh. (2020). **Public Policy Analysis**, Publishing House Pvt. Ltd, Alagappa University, New Delhi.
70. Jimale, Kh. (2021). **Strengthening Monitoring and Evaluation to Promote Effective Policy Implementation in Education Sector of Somalia**, Master of Public Policy, KDI School of Public Policy and Management, South Korea.
71. Kennedy, M. (2020). **Better Criteria for Better Evaluation: Reflections on the Adapted Evaluation Criteria and National Evaluation Systems**, Development Assistance Committee OECD, Paris.
72. Kraft, M. E., & Furlong S. R. (2015). **Public Policy. Politics, Analysis, and Alternatives**. Fifth Edition, United States of America.
73. Kumar, A. (2021). New Education Policy (NEP) 2020: A Roadmap for India 2.0, in **Advances in Global Education and Research**, Vol. 4, Editors Wayne James, Cihan Cobanoglu, Muhittin Cavusoglu, University of South Florida, USA.

74. Kurniawan, S., Sukristyanto, A., Tjahjono, E. (2020). Evaluation of Public Policy of National Standard Education on Elementary School in Porong Sub-district, **Sidoarjo District**, Vol.4, No.3,42:50.
75. Little, A. (2008). **EFA Politics, Policies and Progress**, Create Pathways to Access Research Monograph No 13, March, Centre for International Education Sussex School of Education, University of Sussex, London.
76. Mavrot, C., Potluka, O., Balzer, L., Eicher, V., Haunbergere, S., Heuerf, Ch., Viallon, F. (2025). What evaluation criteria are used in policy evaluation research: A cross-field literature review, **Evaluation and Program Planning**, vol.108,1:13.
77. Mba, C., Ugwulashi, Ch. (2020). Assessment of Educational Planning and Policy Implementation, **International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)**, Vol. 7, Issue 4, April, 129:142.
78. Mezzanotte, C., Claire (2023). **Indicators of inclusion in education: A framework for analysis OECD Education Working Paper**, No 300, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2 October, Paris.
79. Ministry of Education (2022). **Policy for Digital Transformation of Education**, April, Sri Lankan.
80. Ministry of Education (2024). **Progress 2023 and Forward Vision 2024**, Vol.1 General Education, Sri Lankan.
81. Ministry of Education (2020/2021). **Annual Report 2020-21**, Department of School Education & Literacy and Department of Higher Education, Government of India.
82. Ministry of Education (2023/2024). **Annual Report 2023-24**, Department of Higher Education and Department of School Education & Literacy, Government of India.
83. Ministry of Human Resource Development (2020). **National Education Policy 2020**, Government of India.
84. Nababan, H., Suryadi, Ivan Hanafi (2019). Evaluation of Policy Implementation of Basic Education Minimum Service

- Standards in Bekasi Municipality, Indonesia, **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, vol. 337, 73:82.
85. National Education Commission (2022). **National Education Policy Framework (2020-2030)**, Sri Lanka, June.
86. National Education Commission (2023). **National Education Policy Framework**, Sri Lanka, September.
87. Nrapendra, V., Singh, J., Jitendra, p. (2024). **National Education Policy-2020: Prospects and Challenges, Article**, Central University of South Bihar, Gaya (Bihar), December.
88. Nursalimah, Nurhayati (2023). Evaluation of the Impact of Education Policy on Education Quality, **The 1st Annual Dharmawangsa International Conference**, Sumatera Utara.
89. Ogunode, N., Omolola, A. (2024). Education Policy: Meaning, Importance and Challenges, **Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities**, Vol 6, Issue III, Jul – Sep.
90. Organization For Economic Co-operation and Development (OECD) (2003). **Education Policy Analysis**, OECD Publishing, Paris.
91. OECD (2013). **Synergies for Better Learning an International Perspective on Evaluation and Assessment**, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Paris.
92. Organization for Economic Co-operation and Development (2019). **Evaluation Criteria: Adapted Definitions and Principles for Use**, OECD Publishing, Paris.
93. Organization For Economic Co-operation and Development (OECD) (2020), **“An implementation framework for effective change in schools”**, OECD Education Policy Perspectives, No. 9, OECD Publishing, Paris.

94. Organization For Economic Co-operation and Development (OECD) (2021), **Applying Evaluation Criteria Thoughtfully**, OECD Publishing, Paris, available at <https://doi.org/10.1787/543e84ed-en>.
95. Patel, J. (2013). Education System in India, **International Journal for Research in Education**, Vol. 2, Issue2, February, 39:48.
96. Research Team of AG Horizon Pvt Ltd (2023). **Analysis Report on New Education Policy 2020**, August, Delhi.
97. Revillard, A., Corno, L., Fernandez, J., Mason, D., Umbach, G., Bodenstein, Th., Cartwright, A., Melenciuc, I., Wegrich, K., Stone, D. (2023). **Developing policy evaluation in an academic setting: assets and challenges**, Débats du LIEPP no7, 19/4/2023.
98. Sanderson, I. (2002). Evaluation, Policy Learning and Evidence-Based Policy Making, **Public Administration**, Vol. 80, No. 1, 1:22.
99. Sardar, S., Das, A. (2024). New Dimension in Evaluation System in Secondary Level: NEP 2020, **Asian Journal of Education and Social Studies**, Vol. 50, Issue 4, 91:96.
100. Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. (2003). **Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring**, Swets & Zeitlinger Publishers, The Netherlands.
101. Tharaphy, Kh. (2021). **An Evaluation of Basic Education Policy at Elementary Level in Myanmar**, fulfillment of the requirements for the degree of Master in Faculty of Administrative Science, Faculty of Administrative Science Brawijaya University, Malang.
102. UNESCO (2013). **UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming**, Vol. 1, Education Policy Analysis, Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Thailand.
103. Washington Office (1992). **The Essential Components of a Successful Education System: Putting Policy into Practice**, Reports, New York, December.

104. Waters, G. (1998). Critical Evaluation for Education Reform, **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 6, No. 20, November 3, 1:38.
105. Wolf, R. (1979). The Use of Judicial Evaluation Methods in the Formulation of Educational Policy, **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Vol. 1, No. 3, May-June, 19:28.

ملحق (١)

استطلاع رأى السادة الأساتذة والمتخصصين فى التعليم وسياساته بشأن

معايير مقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية .



كلية التربية

قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

استطلاع رأى بشأن

معايير مقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية

إعداد

منال سيد يوسف حسنين

استاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م

السيد الاستاذ الدكتور /.....

تحية طيبة وبعد.

تُجرى الباحثة بحثاً بعنوان: معايير مقترحة لتقييم وثيقة السياسة التعليمية، وقد تم تحليل معايير التقييم عامة في أدبيات السياسة، وتحليل وثائق السياسة التعليمية في بعض الدول العربية والأجنبية، لوضع مجموعة من المعايير التي يمكن الاستناد إليها في تقييم أى وثيقة رسمية للسياسة التعليمية، كما يمكن الاستفادة من تلك المعايير أيضاً في إعداد وثيقة السياسة التعليمية، وفي ضوء تلك المعايير تم تحديد ثلاثة محاور رئيسية تتضمن عدداً من المعايير، وهى: (معايير متعلقة بشكل وثيقة السياسة التعليمية، ومعايير متعلقة بصياغة وثيقة السياسة التعليمية، ومعايير متعلقة بمضمون وثيقة السياسة التعليمية)، ولكون سيادتكم من المتخصصين والخبراء فى التعليم وسياساته نرجو من سيادتكم إبداء آرائكم على استطلاع الرأى بغية تقنين هذه المعايير وإضافة ما ترونة مناسباً مع إجراء التعديلات اللازمة.

يُقصد بتقييم وثيقة السياسة التعليمية على أنها: عملية يتم من خلالها تقييم وثيقة السياسة التعليمية فى ضوء مجموعة من المعايير المحددة علمياً باعتبارها مخرج مرحلة صياغة السياسة التعليمية، على أن يركز التقييم على كافة جوانب الوثيقة من حيث الشكل والصياغة والمضمون، والتي قد تكون موجهات أساسية لإعداد أو تقييم وثيقة السياسة التعليمية.

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن عبارات استطلاع الرأى؛ علماً بأن الإجابة على الفقرات سوف تتم بوضع علامة (✓) أمام العبارات التي تُعبر عن

المعايير التي ينبغي تقييم وثيقة السياسة التعليمية في ضوءها، على أن يختار المستجيب إجابة واحدة فقط طبقاً للتدرج التالي:

موافق	محايد	غير موافق

وتفضلوا سيادتكم بقبول فائق الإحترام،،،،

(الباحثة)

عبارات استطلاع الرأي

م	الفقرات	موافق	محايد	غير موافق
أولاً: شكل وثيقة السياسة التعليمية.				
١	تصميم صورة الغلاف الخارجي للوثيقة بشكل مناسب رسميًا.			
٢	وضع البيانات كاملة على غلاف الوثيقة (الدولة - الوزارة وشعارها - العنوان - السنة).			
٣	العناية بتنسيق الوثيقة باستخدام التصميم المناسب من حيث الألوان وحجم الخط ونوعه وعدد صفحات الوثيقة، وكافة الإعدادات الخاصة بالكتابة.			
٤	إدراج قائمة بالمرفقات والاختصارات والمصطلحات المتضمنة في الوثيقة.			
٥	استخدام برامج متخصصة لتصميم الوثائق مثل برنامج In Design وغيره من البرامج الأخرى.			
معايير أخرى يمكن إضافتها.				
.....				
.....				
ثانياً : صياغة وثيقة السياسة التعليمية.				
٦	صياغة الوثيقة بلغة واضحة وبعبارة عن الغموض أو التأويل التي تؤدي إلى الاختلاف في فهمها وتفسيرها.			
٧	التعبير عن بيانات الوثيقة وتصريحاتها معبر عنها بعبارات إيجابية حتى يسهل على جميع الجهات المعنية فهمها.			
٨	استخدام لغة مختصرة لصياغة عبارات الوثيقة بعيدة عن الحشو والتكرار.			

٩	خلو الوثيقة من الأخطاء اللغوية والإملائية، والعبارات الإنشائية أو لغة الخطابة، والكنايات والاستعارات.		
١٠	الترج في عرض أفكار الوثيقة وبودها بطريقة متسلسلة ومرتبطة منطقياً.		
١١	عبارات الوثيقة تعبر عن مبادئ عامة بعيدة عن الاسترسال في الإجراءات التفصيلية.		
١٢	عبارات الوثيقة تتسم بالمرونة بحيث تسمح بالتصرف في حالة حدوث أى تغيرات داخلية أو خارجية جوهرية ذات تأثير كبير.		
١٣	تعبير الوثيقة عن كفاية السياسة أى أن تكون السياسة الموضوعية لها تأثير على القضايا التعليمية التي تعالجها السياسة.		
١٤	اعتماد صياغة الوثيقة على تحليل وثائق سابقة للسياسة التعليمية.		
١٥	اعتماد الوثيقة على كافة مصادر اشتقاق السياسة بتوازن سواء داخلية (الدستور-القوانين -الايديولوجيا-القيم والمبادئ-الخبرة التاريخية القومية) والخارجية(التقارير والمؤتمرات الدولية والنظريات التربوية- نتائج الدراسات المقارنة).		
١٦	الالتزام بقواعد الكتابة العلمية فى صياغة الوثيقة.		
معايير أخرى يمكن إضافتها.			
.....			
.....			
	ثالثاً: مضمون وثيقة السياسة التعليمية.		
١٧-الشمول	أ-شمول الوثيقة لجميع المراحل والصيغ التعليمية (الطفولة المبكرة، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي بأنواعه، والتعليم الجامعى والعالى، والتعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، وغيرها).		

		ب-شمول الوثيقة لجميع جوانب النظام التعليمي وقضاياه (شمول إعداد المعلمين وتأهيلهم وتنميتهم مهنيًا، والمناهج الدراسية، والتمويل والإنفاق على التعليم، والخدمات والمباني التعليمية (البنية التحتية)، ونظام القبول، والقيادات التعليمية واختيارهم وتعيينهم وتنميتهم، وغيرها من الجوانب الأخرى).	
		ج-شمول الوثيقة لجميع الفئات (الطلاب العاديين، والطلاب ذوي الهمم، والموهوبين، والمتعثرين، والوافدين).	
		د-شمول الوثيقة لمشاركة أصحاب المصلحة وجميع الجهات المستفيدة والمتأثرة بالتعليم في إعداد الوثيقة.(تتضمن ممثلين من كافة الفئات من مديريين ومعلمين ومحليين ومخططين وباحثين وطلاب وأولياء أمور وجماعات مهتمة).	
		هـ-الإشارة في الوثيقة إلى مشاركة أصحاب المصلحة وجميع الجهات المعنية في إعداد الوثيقة من خلال مناقشات جماعية مركزه، أو ورش عمل، أو مشاورات أو أي آليات أخرى تم استخدامها.	
		و- شمول الوثيقة لكل جوانب شخصية المتعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والاجتماعية والثقافية).	
		معايير أخرى يمكن إضافتها.	
		أ-اتساق وثيقة السياسة التعليمية المطروحة مع رؤية الدولة.	
		ب-اتساق وثيقة السياسة التعليمية المطروحة مع التشريعات والقوانين والسياسة العامة في الدولة.	
		ج-تتوافق وثيقة السياسة التعليمية المطروحة مع الأهداف الواردة في استراتيجية التعليم الوطنية للدولة.	

			د-اتساق أهداف السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة مع احتياجات سوق العمل الحالي والمستقبلي.	
			هـ-انسجام أهداف السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة مع أهداف السياسات المجتمعية. معيار عام يصعب التحقق منه	
			و- اتساق الوثيقة مع ما تطرحه الهيئات الدولية في قضايا التعليم، وزفى ضوء توجهات ومصالح المجتمع العليا.	
			معايير أخرى يمكن إضافتها.	
				
				
			أ-مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة للتوجهات الدولية في التعليم للمفاهيم العالمية(كالتحول الرقوى والتحول نحو الأخضر وغيرها).	
			ب-مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة للتغيرات المجتمعية.	
			ج-تتناول الوثيقة قضايا تربوية معاصرة وتعكس مجموعة من القيم الإنسانية. تنتقل إلى الواقعية	
			د-مواكبة أهداف السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة لأهداف التنمية المستدامة.	
			هـ-مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة للتخصصات البينية والتكامل بين التخصصات.	
			و-مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة لريادة الأعمال.	
			ز-مواكبة السياسة التعليمية المطروحة في الوثيقة للمستحدثات في التعليم (كالذكاء الاصطناعي والواقع المعزز بالتكنولوجيا).	

١٩ - مواكبة السياسة التعليمية للعصر

			معايير أخرى يمكن إضافتها.
			
			
			أ-الاعتماد على المراجع العلمية الحديثة فى إعداد الوثيقة.
			ب-الاعتماد على نتائج البحوث العلمية، والدراسات المستقبلية فى إعداد الوثيقة.
			ج-تعكس الوثيقة الرؤية المستقبلية للتعليم.
			د-الاعتماد الوثيقة على دراسة وتحليل بعض الخبرات العالمية وأفضل الممارسات؛ للإستفادة منها فى إعداد السياسة التعليمية.
			هـ-انطلاق وثيقة السياسة التعليمية من التحديات التى يجب معالجتها.
			و-تعتمد الوثيقة على الأساليب العلمية فى طرح القضايا، وتحديد الأولويات التعليمية.
			ز-تتضمن الوثيقة توضيح للمصطلحات العلمية المذكورة بها.
			معايير أخرى يمكن إضافتها.
			
			
			أ-تركيز الوثيقة على إتاحة التعليم للجميع ولكافة الفئات المستهدفة (التعميم- الإلزامية- المجانية).
			ب- تشير الوثيقة إلى قضية التعليم مدى الحياه.

٢٠	علمية السياسة التعليمية.
----	--------------------------

٢١	الفرص التعليمية. العدالة و تكافؤ
----	----------------------------------

			ج-تركيز الوثيقة على استمرارية فرص التعليم لمن لديهم الاستعداد للاستمرار في التعليم (حق المساواة لجميع الأفراد في التعليم بغض النظر عن المستوى الاجتماعي الاقتصادي).	
			د-تشير الوثيقة إلى إتاحة فرص التعليم في المناطق المهمشة والنائية (مدى قدرة السياسة على خدمة الشرائح المحرومة في المجتمع).	
			هـ-تركيز الوثيقة على تحقيق العدالة في التمويل بين أنواع ومراحل التعليم المختلفة.	
			معايير أخرى يمكن إضافتها.	
			أ-تركيز الوثيقة على إعداد المواطن الصالح وتوضيح معايير المختلفة.	
			ب-تركيز الوثيقة على سمات وقيم الشخصية الوطنية.	
			ج-تشير الوثيقة إلى إمكانية طرح خطط وبرامج تسعى إلى تعزيز الهوية الوطنية.	
			د-تستند الوثيقة توجهاتها من فلسفة المجتمع وتعبّر عن موروثة الثقافي وتطلعاته المستقبلية وتغيب عنها السمة المرتبطة بالأشخاص. تنقل الى الواقعية	
			هـ-تتضمن الوثيقة جوانب متعلقة بالهوية الوطنية والحضارية للدولة.	

٢٢-المواطنة و تعزيز الهوية الوطنية.

			معايير أخرى يمكن إضافتها.
--	--	--	---

معايير أخرى ترونها مهمة ولم تذكر .

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ترتيب المعايير وفقا لما ترونه.

.....
.....
.....
.....
.....
.....