United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

RCQE
Regional Center For
Quality & Excellence in
Education
المركز الإقليمي للجودة
والتميـز فـي التـعليـم

دراسة مقارنة لتطوير هيكل السلم التعليمي

طول العام واليوم الدراسي في الدول العربية

2020

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم
2020

2020

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم ©2020

الحقوق محفوظة

هذا العمل ملكية للمركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ولا تعبر النتائج والتحليلات والاستنتاجات الواردة في هذا العمل بالضرورة عن وجهة نظر المركز، أو الدولة المستضيفة للمركز، كما لا يضمن المركز دقة البيانات المتضمنة في هذا التقرير، كما أن جميع الخرائط التي قد يتضمنها هذا التقرير وما تتضمنه من حدود وألوان ومسميات ومعلومات، لا تعني أي حكم من جانب المركز أو الدولة المستضيفة للمركز على الوضع القانوني لأي دولة أو منطقة أو تأييد لهذه الحدود أو قبولها.

أي استفسار حول الحقوق والأذونات بالنشر بكافة أشكاله (الطباعة الورقية- النشر الإلكتروني)، أو الحصول على النسخة الكاملة من التقرير في حالة لم يكن منشورًا بالكامل، توجه المراسلات إلى المركز.

هذا التقرير من المبادرات التي يقوم بها المركز، ضمن خططه وبرامجه لتعزيز جودة وتميز التعليم في الدول العربية، قام بإعداده فريق من الباحثين بتكليف من المركز. يتحمل فريق التقرير المسؤولية عن المادة العلمية والبيانات والتحليلات والآراء ووجهات النظر المتضمنة في هذا التقرير.

يمكن ذكر هذا المنشور كمرجع كما يلي:

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم(2020). دراسة مقارنة لتطوير هيكل السلم التعليمي طول العام واليوم الدراسي في الدول العربية.

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

+966-13-3400444

info@rcqe.org

P0.Box: 11226

الشارع الدائري - حي الحويلات 4283

الجبيل الصناعية 35718 - 7546

المملكة العربية السعودية

ⓒ المركز الاقليمي للجودة والتميز في التعليم، ١٤٤٣هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

المركز الاقليمي للجودة والتميز في التعليم
دراسة مقارنة لتطوير هيكل السلم التعليمي طوال العام واليوم الدراسي في الدول العربية. /المركز الاقليمي للجودة والتميز في التعليم - ط١ - الجبيل، ١٤٤٣هـ
٢٧٠ ص؛ سم

ردمك: ٤-٨٦٧٣-٠٣-٦٠٣-٩٧٨

١-الاجور ٢- التعليم - العالم العربي ٣- التعليم - مناهج العالم العربي
أ. العنوان

ديوي ٣٣١,٢١ ١٤٤٣/٣٧٥٣

رقم الإيداع: ١٤٤٣/٣٧٥٣
ردمك: ٤-٨٦٧٣-٠٣-٦٠٣-٩٧٨

الملخص التنفيذي

هدف مشروع "دراسة مقارنة لتطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ" إلى تحليل واقع الدول العربيَّة المختارة في هياكل السُّلَّم التعليميّ، وبعض المتغيّرات المرتبطة بها، مثل تنظيم الإجازات، وتوزيع الزمن الدراسيّ، ومقارنة ذلك بالدول المرجعيَّة، واستقصاءآراء ذوي العلاقة، من خبراء، وصانعي القرار، ومدرسين، وقادة مدارس، وأولياء أمور، ومن ثمَّ استخلاص أفضل الممارسات على الصعيدين العربيّ والعالميّ؛للوصول إلى حلول فعَّالة لبعض الظواهر ذات العلاقة بالهياكل التعليميَّة، تلك التي تعاني منها الدول العربيَّة المختارة، إضافة إلى تقديم تصوُّر مقترح يؤمل أن يساعد على تطوير منظومة التعليم في الأقطار العربيَّة.

تم اختيار الدول العربيَّة المراد تضمينها في هذه الدِّراسَة بناء على معايير تتعلَّق بالتوزيع الجغرافيّ المتنوّع، والأوضاع الثقافيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة المختلفة، والتفاوت في نسب التعداد السكانيّ، وتبعًا لذلك تم اختيار ثماني دول عربيَّة، وهي: المملكة العربية السعوديَّة ومملكة البحرين وسلطنة عمان والمملكة المغربية والجمهورية التونسية والمملكة الأردنية الهاشمية وجمهورية مصر العربية وجمهورية اليمن. ومن أجل الاستفادة من الممارسات العالميَّة الرائدة لبعض الدول في أنظمتها التعليميَّة في وضع التصور المقترح؛ تم اختيار ستِّ دول مرجعيَّة، وهي: جمهورية ألمانيا الاتحادية وماليزيا وكوريا الجنوبيَّة والولايات المتحدة الأمريكيَّة والجمهورية الفرنسية واستراليا. واعتمد المشروع المنهج الوصفي بشِقَّيه (المسحيّ الارتباطيّ، والوثائقيّ المقارن) على خلاصة تحليل الوثائق الرسميَّة، ومقابلات المسؤولين، والاستبانات الموزعة، وبطاقات جمع البيانات. وبلغ مجموع أفراد العينة المشاركين في المشروع (7212) فرد، ما بين قادة مدارس، ومعلِّمين، وأولياء أمور، ووزراء تربية وتعليم سابقين، ووكلاء في وزارة التربية والتعليم، ووكلاء كليَّات التربية، ومديري تعليم، والعديد من أساتذة الجامعات في كليات التربية، والعديد من قادة المنظمات الرسميَّة كالأونروا وغيرهم. كما تم رصد رضا قادة المدارس والمعلِّمين وأولياء الأمور عن متغيرات المشروع، والخروج بتقرير وطنيّ لكل دولة مشاركة حسب صيغة موحدةمبنيَّة على معايير ومواصفات محددة. ثم تم تحليل هذه التقارير جميعها للخروج بتقرير توليفيّ يحوي نتائج الدِّراسَة وتوصياتها على النحو التالي:

1. السُّلَّم التعليميُّ وطرق الانتقال بين مراحله:

أظهرت هياكل السُّلَّم التعليميّ العامّ بالبلدان العربيَّة-كما هو حال دول المقارنة- تباينًا واختلافًا على مستوى المراحل المكوِّنة له، وكذا في مُددها. إلا أنها اشتركت في بقاء التعليم ما قبل المدرسيّ، والذي يُعرَف دوليًّا بمستوى إسكد02(Unesco، 2011) خارج السُّلَّم الرسمي للتعليم، ولا يعتبر الالتحاق به وإنهاؤه شرطًا موجبًا للالتحاق بالمرحلة الابتدائيَّة بل يبدأ التعليم الإلزامي من المرحلة الابتدائية في عمر ست سنوات تقريبًا. ويتراوح عدد سنوات إلزاميَّة التعليم بين البلدان العربيَّة بين عشر سنوات، كما في المملكة الأردنية وسلطنة عمان، وتسع سنوات في باقي الدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة، وهي مدَّة إلزاميَّة الدِّراسَة في كلٍّ من كوريا الجنوبيَّة واستراليا والجمهورية الفرنسية وبعض الولايات الأمريكيَّة. إلا أن المعيار المحدَّد لإلزاميَّة التعليم يختلف بين البلدان المشاركة في الدِّراسَة كما تختلف مدلولات إلزاميَّة التعليم في الدول العربيَّة عنها في الدول الأجنبيَّة، حيث تشير الدول العربيَّة في معظم نصوصها إلى التعليم الإلزاميّ بصفته التعليمَ الأساسيَّ المجانيَّ المقدَّم لكافة الأطفال الراغبين في الدِّراسَة، وذلك دون سنِّ قوانين تلاحق الأسر التي يتخلَّف أطفالها عن الدِّراسَة بدعوى العمل وغيره، كما هو معمول به في الدول المتقدِّمة.

ويتميز السُّلَّم التعليميُّ في البلدان العربيَّة بنفس سنِّ الدخول للمرحلة الابتدائيَّة، والمتمثل في 6 سنوات، على غرار معظم دول منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية، ودول المقارنة باستثناء أستراليا. وتعتمد معظم الدول العربيَّة محلَّ الدِّراسَة على هيكل تعليميٍّ رسميٍّ، مكوَّن من مرحلتين أو ثلاثة مراحل، تدوم الدِّراسَة بها 12 سنة، على شاكلة معظم دول المقارنة، ككوريا الجنوبيَّة وفرنسا وماليزيا ومجموعة من الولايات الأمريكيَّة. ويعتبر طول السُّلَّم التعليميِّ بتونس استثناءً بالنسبة للدول العربيَّة، حيث يمتدُّ على مدى 13 سنة، مماثلًا بذلك السُّلَّم التعليميِّ في كلٍّ من ألمانيا وأستراليا.

وتختلف تركيبة السُّلَّم التعليميِّ من حيث طول مراحله، حيث نجد المرحلة الأساسيَّة (الابتدائيَّة والإعداديَّة) والتي تقابل (إسكد1 وإسكد2) بالأردن وسلطنة عمان أطول من باقي الدول بسنة واحدة، على حساب التعليم الثانوي الذي يقابل (إسكد3) حيث تدوم فيه الدِّراسَة سنتين. وتدوم مرحلة التعليم الابتدائي(إسكد1) ما بين أربع سنوات بعمان وست سنوات في الدول الأخرى. أما المرحلة الثانية والمعروفة بالتعليم الإعدادي/المتوسِّط (إسكد 2) فيختلف طولها ما بين 3 سنوات في كلٍّ من المملكة العربية السعوديَّة ومملكة البحرين والمملكة المغربية والجمهورية التونسية وجمهورية مصر العربية وجمهورية اليمن، و4 سنوات بالمملكة الأردنية الهاشمية، و6 سنوات بسلطنة عمان.

وكنتيجة لتباين طول هاتين المرحلتين التعليميتين؛ اختلفت كذلك مدَّة التعليم الثانويِّ(إسكد3) بين سنتين بالأردن وعمان، و3 سنوات بالمغرب والسعوديَّة ومصر والبحرين واليمن، و4 سنوات بتونس.

أما بخصوص التفرُّعات بالثانويِّ العامِّ(إسكد3)، فيتم توجيه الطلاب في معظم البلدان المشاركة بعد إتمامهم بنجاح 10 سنوات من الدِّراسَة، باستثناء المغرب الذي يبدأ التشعب فيه بعد 9 سنوات من الدِّراسَة، أي مباشرة بعد إتمام الإعدادي(إسكد2)، ويتم التوجيه التدريجيُّ خلال سنوات الثانويِّ.

وتختلف أنماط انتقال الطلاب بين هذه المراحل التعليميَّة حسب البلد، حيث يتمُّ الانتقال على ضوء نتائج التقييم المستمر بتونس وعمان والأردن، في حين يتم الانتقال عن طريق اختبار مدرسيٍّ بالسعوديَّة، أو على أساس اختبارات كتابيَّة موحَّدة إقليميَّة أو مناطقيَّة(المحافظة) بالنسبة للمغرب ومصر.

ورغم التباين في الهياكل التعليميَّة بالبلدان العربيَّة، فقد حظيت في عمومها برضا المدرسين وقادة المدارس وأولياء أمور الطلاب في معظم الدول. وقد جاء الرضا مقرونًا بضمِّ مرحلة التعليم ما قبل المدرسيِّ كمرحلة إجباريَّة ضمن السُّلَّم التعليميِّ.

2. العام الدراسيُّ:

يتميَّز العام الدراسيُّ في الدول العربيَّة بالاختلاف من حيث طوله، وكذا مواعيد انطلاقه ونهايته، على غرار دول المقارنة، ودول منظمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية. وهكذا، يسجِّل أطول عام دراسيٍّ بالدول العربيَّة في المملكة المغربية وسلطنة عمان، حيث يمتدُّ على مدى عشرة أشهر ونصف تقريبًا. أما بخصوص الموسم الدراسيِّ الفعليِّ والمرتبط بالتحاق الطلاب بالمدرسة، فيقدَّر متوسِّط عدد أيامه بالدول العربيَّة المشاركة ب 188 يومًا، وهو يعادل أيام التدريس المثلى في العام الدراسيِّ، حسب معيار منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية(OECD,2020). ويعتبر الفرق بين أطول عام دراسيٍّ فعليٍّ وأقصره بالدول المشاركة، والذي قدر ب 26 يومًا، ضئيلًا بالمقارنة مع دول المقارنة التي يصل بها إلى 60 يومًا. وتدوم أطول فترة دراسيَّة فعليَّة بجمهورية مصر، فيما سجلت أقصر مدَّة دراسيَّة فعليَّة من حيث عدد الأيام الدراسيَّة بالمملكة العربية السعوديَّة، فيما جاءت جمهورية تونس والمملكة المغربية بنفس عدد أيام الدِّراسَة الفعليَّة.

وتبيّن نتائج الدِّراسَة أن الطالب العربيَّ يقضى وقتًا طويلًا نسبيًّا في التعلُّم خلال المراحل التعليميَّة الثلاث، مقارنة مع دول منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية، حيث بلغ حوالي 12500 ساعة في المتوسِّط. وتتراوح هذه المدَّة بين 15600 ساعة، كأعلى قيمة مسجلة بالجمهورية التونسية، و11400 ساعة بالمملكة الأردنية إذا استثنينا جمهورية اليمن؛ نظرًا للظروف غير المستقرَّة التي تعيشها. وعلى الرغم من ذلك، فتوضح الخلاصة البارزة لقراءة نتائج الدول العربيَّة المشاركة في الاختبارات الدوليَّة (PISA وTIMSS وPIRLS) انخفاض مستوى أداء طلاب جميع الدول العربيَّة عن متوسِّط المنظَّمة في المواد الثلاث: الرياضيات والعلوم والقرائيَّة، مما يثير تساؤلات عدَّة حول نوعيَّة الكفايات والمهارات المستهدفة، وكيفيَّة استثمار الزمن المدرسيِّ، وطرق التدريس.

ويحظى العام الدراسيُّ إجمالًا برضا المستجوبين من مديري المدارس والمدرسين وأولياء أمور الطلاب، رغم طوله في بعض الدول. ويتصدَّر الراضين في معظم البلدان أولياءُ أمور الطلاب، باستثناء مصر حيث يتصدَّر المدرسون نسبة الرضا، متبوعين بقادة المدارس. أما بالنسبة لغير الراضين عن طوله، فيُرجع معظمهم عدم رضاهم إلى الكمِّ غير المتكافئ للمناهج الدراسيَّة، وطول فترات الاختبارات، بالإضافة إلى طول الإجازة الصيفيَّة على حساب الإجازات البينيَّة داخل العام الدراسيِّ، مما لا يساعد على خلق توازن بين الإجازات وفترات التعلُّم.

وبمقارنة نسبة الرضا عن العام الدراسيِّ بطوله، يلاحظ عمومًا أن نسبة الرضا تقلُّ بتزايد عدد أيام السنة، ورغم أن هذه العلاقة غير دالَّة إحصائيًّا، إلا أنها قد تعكس حقيقة مفادها أن طول العام الدراسيِّ، والتوزيع غير المتوازن لإيقاعه، قد تكون له آثار سلبيَّة في نفسيَّة وسلوك المتعلِّم والمدرس، مما قد ينعكس سلبًا على أداء الطلاب وتحصيلهم، وكل الفاعلين المنخرطين في عمليَّة تكوينهم.

3. اليوم الدراسيُّ:

يبدأ الأسبوع الدراسيُّ على العموم في معظم الدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة (الجمهورية اليمنية وسلطنة عمان والمملكة الأردنية والمملكة العربية السعوديَّة) يوم الأحد وينتهي يوم الخميس، فيما يدوم ستة أيام بمصر من السبت إلى الخميس. أما المملكة المغربية والجمهورية التونسية فتعتبران يوم الاثنين هو أول أيام الأسبوع الدراسيِّ، والأحد إجازة آخر الأسبوع (أو السبت والأحد في بعض المناطق أو المدارس).

ويتميَّز اليوم الدراسيُّ بين أقطار العالم العربيِّ بالاختلاف، من حيث طوله، ومواعيد انطلاقه، وتنظيمه، ويتأثر بتنوُّع العوامل الطبيعيَّة والمناخيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة بين الأقطار العربيَّة، وحتى داخل البلد نفسه، حيث يتم تكييف الجدول الزمنيِّ للدِّراسَة، وأوقات الدخول والانصراف، دون الإخلال بالتنظيم العام للزمن الدراسيِّ بالبلد. ويتكوَّن اليوم الدراسيُّ من سبع إلى ثماني حصص دراسيَّة، تدوم ما بين 35 و55 دقيقة حسب المرحلة التعليميَّة، وتوفر الإمكانات المدرسيَّة الضروريَّة من حجرات وموارد تعليميَّة. ويلاحظ أن هناك تجانسًا في طول اليوم الدراسيِّ بين البلدان العربيَّة، على عكس دول المقارنة، حيث يتراوح طوله، بما فيه فترات الاستراحة، على العموم ما بين 6 و7 ساعات، باستثناء الجمهورية اليمنية الذي لا تتعدَّى مدَّة اليوم الدراسيِّ بها 5 ساعات ونصف بالثانوي. وبالمقابل، فقد لوحظ اختلاف طفيف في عدد ساعات العمل بالمدرسة بين بلدان المقارنة، حيث وجد أن الولايات المتحدة الأمريكيَّة مثلًا تختلف في عدد ساعات اليوم الدراسيِّ باختلاف المدرسة والمنطقة والولاية، حيث تستغرق بعض المدارس 5.5 ساعة في اليوم، وتصل في البعض الآخر إلى 7.5 ساعة في اليوم، باحتساب وقت رعاية الطلاب، فيما يبلغ عدد ساعات العمل بالمدرسة في ألمانيا وماليزيا6 ساعات في اليوم، وفي أستراليا 6.5 ساعة، وفي فرنسا ما بين 8-9 ساعات، وفي كوريا الجنوبيَّة ما بين 8-11 ساعة في اليوم الواحد.

وجاءت آراء المستجوبين من المديرين والمدرسين وأولياء أمور الطلاب حول رضاهم عن طول اليوم الدراسيّ متباينة بين الدول، حيث صرح جل المستجوبين بجمهورية مصر والمملكة المغربية والمملكة العربية السعوديَّة وسلطنة عمان بعدم رضاهم عن طول اليوم الدراسيّ، في حين أعرب المستجوبون بجمهورية اليمن والمملكة الأردنية والجمهورية التونسية عن رضاهم عن طوله. ورغم هذا التباين، يلاحظ أن نسبة رضا المستجوبين تتناقص كلما زاد عدد ساعات الدِّراسَة الفعليَّة. كما أجمع غير الراضين عن طول اليوم الدراسيّ على أنه متعب ومرهق للطالب وللمدرس، ولا يتماشى مع قدرات الطلاب الفكريَّة والإدراكيَّة، وخاصَّة طلاب الصفوف الأولى الابتدائيَّة، وأنه يفتقر إلى أنشطة تربويَّة وترفيهيَّة من شأنها أن تساعد الطالب على التحصيل والعطاء الجيدين، وتنمي في الوقت نفسه مهاراتهم الحياتيَّة.

4. زمن التدريس الفعليّ:

بخصوص الوقت الفعليّ المخصص لتدريس المقرَّرات الدراسيَّة يوميًّا، فقد بلغ متوسِّط عدد الساعات في البلدان العربيَّة 5 ساعات ونصف، ويتراوح بين 6.4 ساعات بالجمهورية التونسية و4.2 بجمهورية اليمن.

يتوزَّع الوقت المخصَّص للتدريس بين ضبط الفصل، وأخذ الحضور، والكتابة على السبورة، والشرح والتعليم. وقد كشفت نتائج الدِّراسَة أن معدل التدريس الفعليّ في كل حصة يبقى ضئيلًا، وبلغ 66% في جمهورية اليمن والمملكة العربية السعوديَّة، و61% في سلطنة عمانو53% في المملكة الأردنيةو50% في جمهورية مصر. فيما تستغرق الكتابة على السبورة (بما يمكن الاستعاضة عنه بالموارد التعليميَّة) ما بين 18% بجمهورية اليمن و 30% بجمهورية مصر. ويستنفذ الوقت المتبقي في ضبط الفصل أو أخذ الحضور والذي يزيد بشكل طرديّ مع الكثافة في الفصل.

5. الإجازات:

يستشف من نتائج الدِّراسَة الحاليَّة أن تنظيم الاجازات المدرسيَّة الحاليَّة في معظم البلدان المختارة- كباقي دول العالم- تتأثر بعوامل اجتماعيَّة ودينيَّة واقتصاديَّة، حيث يغلب العامل الدينيُّ في بعض البلدان في تحديد إجازة الأسبوع الدراسيّ فيما يغلب العامل الاقتصاديُّ بالنسبة لدول أخرى.

وبلغ متوسِّط عدد أيام الإجازات وأوقات راحة الطلاب بالدول العربيَّة بما فيها الإجازة الصيفيَّة 128 يوما. ويتبين من خلال النتائج أن امتداد الفترة الإجماليَّة لراحة الطلاب يشهد تباينًا كبيرًا، حيث تتراوح مدتها بين 89 يوما بالمملكة الأردنية و160 يوما بالمملكة العربية السعوديَّة. كما يلاحظ أن توزيعها على مدار العام غير متوازن، ولا يمكنه أن يُسهم في تحقيق التوازن في الإيقاع المدرسيّ بين فترات الدِّراسَة وفترات الراحة، حيث إن أوقات الإجازة مخصَّصة في معظمها للإجازة الصيفيَّة، باستثناء سلطنة عمان وجمهورية تونس. فنجد أن وقت الراحة والذي يبتدئ من اليوم التالي لانتهاء الاختبارات النهائيَّة، وإلى غاية اليوم ما قبل الانطلاقة الفعليَّة للدِّراسَة طويل، ويبتلع 92% من العدد الإجمالي للإجازات الدراسيَّةبجمهورية مصر، وحوالي ثلاث أرباعه بجمهورية اليمن والمملكة الأردنية والمملكة العربية السعوديَّة، وحوالي65% بكلٍّ من المملكة المغربية وسلطنة عمان وجمهورية تونس. بينما تسجل كوريا الجنوبيَّة وألمانيا في دول المقارنة مدَّة أقل في عدد أيام الإجازات، حيث تمتلكان تقويمًا أكاديميًّا مدته 12 شهرًا، مع فترات راحة أقل من البلدان الأخرى التي تمَّت دراستها.

وعمومًا، اعتبر المستجوبون في جل الدول أن الإجازات وأوقات الراحة المتاحة سنويًّا كافية باستثناء المستجوبين بالمملكة المغربية والمدرسين بسلطنة عمان والمملكة الأردنية. وبمقارنة نسبة الرضا حول كفاية الإجازات وأوقات الراحة المتاحة سنويًّا وطولها، نلاحظ أن هناك ترابطًا إيجابيًّا حيث تتزايد النسبة كلما طالت مدَّة الإجازة. إلا أن هذا الترابط ليست له دلالة إحصائيَّة.

6. الهدر واستثمار الزمن المدرسيّ:

تباينت آراء أولياء أمور الطلاب حول كيفيَّة استثمار الزمن المدرسيّ في عمليَّة التعلُّم حسب البلدان. ففي الوقت الذي عبر فيه أولياء أمور الطلاب عن ارتياحهم لعمليَّة التعلُّم داخل الفصل بكل من المملكة العربية السعوديَّة (77%) والمملكة الأردنية (57%)، يرى عكس ذلك معظم أولياء الطلاب بجمهورية مصر (70%) والمملكة المغربية(66%) وجمهورية اليمن وسلطنة عمان (62%لكل منهما). وعلل غير الراضين عن كيفيَّة استثمار الزمن الدراسيّ رأيهم بالغيابات المتكرّرة للمدرسين، أو العدد المرتفع للطلاب بالصفِّ، وعدم قدرة بعض المدرسين أحيانًا ضبط الصفِّ، أو عدم مواكبتهم للمستجدات التربويَّة عبر التدريب المستمرّ، أو ضعف استقرار الدِّراسَة في بداية ونهاية كل فصل أو عام دراسيّ. وفي نفس السياق، بينما ربط مجموعة من المدرسين عدم الاستثمار الأمثل للزمن المدرسيّ بظروف عملهم، حيث لا تتوفَّر الموارد التعليميَّة المناسبة داخل الفصل، مما يترتَّب عنه ضياع نسبة من وقت الحصة الدراسيَّة، لتوفيرها إذا أمكن أو العمل بدونها؛ ممَّا يؤثر سلبًا في تحصيل الطلاب. وقد تفاوتت نسب المدرسين الذين صرَّحوا بعدم توفر الموارد التعليميَّة المناسبة داخل الفصل حسب البلدان، حيث جاءت المملكة الأردنية وجمهورية مصر وسلطنة عمان على رأس البلدان العربيَّة ب 73% و70% و68%على التوالي، متبوعين بالمملكة المغربية ب 48% والمملكة العربية السعوديَّة ب 34%.

كما أوضحت النتائج كذلك أن كلَّ الدول العربيَّة المشاركة تولي اهتمامًا خاصًّا للحصص الدراسيَّة غير المنجزة بسبب غياب المعلِّمين، أو الأنشطة والفعاليات، أو الإجازات الطارئة، رغم المشكلات التي قد تحوْل دون ذلك أحيانًا، مثل عدم توفر الحجرات الدراسيَّة الكافية لهذه الغاية في الفترات الفارغة للطلاب. وفي هذا الإطار، فقد صرح أكثر من ثلاثة أرباع المدرسين المستجوبين تعويضهم الحصص الضائعة ببرمجة حصص إضافيَّة (88% بالمملكة العربية السعوديَّة و85% بالمملكة الأردنية و76% بسلطنة عمان و74% بالمملكة المغربية و70% بجمهورية مصر). كما أن نسبة لا بأس بها من المدرسين، ورغم ارتفاع نِصاب التدريس الرسميّ، وكونهم غير ملزمين بتقديم حصص تقوية إضافيَّة، والتي هي دون مقابل ماديّ، يحرصون على تقديم حصص إضافيَّة لطلابهم؛ بهدف دعمهم في تثمين وتثبيت ما تمَّ تحصيله، والرفع من مستواهم، حيث صرح بذلك 55% بالمملكة المغربية و50% بسلطنة عمان و43% بالمملكة العربية السعوديَّة و35% بجمهورية مصر.

وبشكل عامّ فقد تناول التقرير أيضًا جوانب أخرى تتعلَّق بحوكمة التعليم بالبلدان العربيَّة، وتنوَّع أنماطها بين نمط مركزيّ في بعض البلدان إلى نمط لامركزيّ في بلدان أخرى، مع اختلاف درجة تطبيقه. وكذلك وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلتين الابتدائيَّة والمتوسِّطة أو الإعداديَّة في البلدان العربيَّة، وإبراز النتائج والتوصيات اللازمة بهذا الشأن.

التوصيات:

تعظيمًا لمكاسب الدول العربيَّة، وتحقيقًا لأهدافها التنمويَّة ومصالحها المشتركة؛ نقدم لصانعي السياسات التعليميَّة، ومتخذي القرار، أبرز التوصيات التي جاءت بها هذه الدِّراسَة، وهي كالتالي:

- نقترح على الدول العربيَّة العمل المشترك على إطار مؤهّلات عربيٍّ للتعليم دون الجامعيّ، يهدف إلى المقاربة بين هياكل السُّلَّم التعليميّ العامّ، وكذا توحيد التسميات والمصطلحات المتعلقة به، وبالشهادات الممنوحة عقب إتمام كل مرحلة دراسيَّة، مع إتاحة المرونة المناسبة في ضوء القوى والعوامل المجتمعيَّة في كلّ دولة.
- إدراج التعليم قبل المدرسيّ (إسكد02) من سنتين ضمن السُّلَّم التعليميّ الرسميّ للبلدان العربيَّة، كمرحلة تعليميَّة إلزاميَّة ومجانيَّة، وقائمة بذاتها، وذات جودة عالية، تستجيب للمعايير الدوليَّة، والرفع من عدد سنوات التعليم الإلزاميّ المجانيّ بالتدريج، من سنّ الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسيّ إلى سن 16 على الأقل؛ وجعل السنة الأخيرة من كلّ مرحلة سنة تأسيسيَّة للمرحلة التالية، من خلال اعتماد مقاربات تربويَّة تزاوج بين نمط التدريس في المرحلتين؛ من أجل تهيئة الطلاب لانتقال سلس.
- العمل المشترك بين الدول العربيَّة لإيجاد مصفوفة كفايات عامَّة ضمن برنامج الوزن النسبيّ للمقرَّرات الدراسيَّة، بحيث تكون تلك المصفوفة متوافقة مع التوجُّهات العالميَّة، وتعتمد كأساس لتحديد الوقت المناسب لتدريس المقرَّرات، وتقدير مدى إسهام كلٍّ من تلك المقرَّرات في تنمية كفايات الطلبة، في ضوء الاتجاهات العالميَّة الحديثة.
- عدد سنوات التمدرس ليس مؤشرًا كافيًا على التعليم الجيِّد؛ بل يعدُّ تمكين الطلاب من مهارات التعلُّم مدى الحياة، وقدرتهم على تطبيق معرفتهم على نحو مبدعٍ في مواقف جديدة، هو الأجدى والأنفع.
- إعادة تنظيم الإيقاعات الزمنيَّة للإجازات المدرسيَّة، مع تقليص فترة الإجازة الصيفيَّة لفائدة الإجازات خلال العام الدراسيّ؛ من أجل تحقيق التوازن بين زمن التعلُّم، وفترة الاستراحة اللازمة لاستعادة الطلاب نشاطهم، بعد كلّ فترة من الجدّ والمثابرة.
- توظيف التعليم الإلكترونيّ المدمج في عمليات التعلُّم داخل المدرسة يزيد من فعاليَّة الزمن الدراسيّ وضمان مستقبل جيد للمتعلِّمين، بحيث يكون التعلُّم التكيفيُّ والذكاء الاصطناعيُّ وعلم البيانات جزء مهمٌّ من عمليَّة التحول الجزئيّ إلى التعليم الإلكترونيّ، الذي يضمن استمرار العام الدراسيّ والعمليَّة التعليميَّة في أوقات الأزمات.
- ضرورة إشراك أصحاب المصلحة في اتّخاذ القرار المتعلّق بالزمن الدراسيّ، وتحسين العلاقة عبر الشراكة المجتمعيَّة بين المدارس وأولياء أمور الطلبة؛ تحقيقًا لتطلعاتهم وملاءمة لظروفهم الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة.
- تفعيل الثقة في المؤسَّسات التربويَّة وتمكين القادة والمعلِّمين يُعين على تبنّي سياسات ابتكاريَّة قصيرة المدى، مثل انطلاق ونهاية الموسم الدراسيّ، وتحديد مواعيد بداية ونهاية اليوم الدراسيّ، مع مراعاة التوجُّهات العامَّة، والالتزام بالمعايير والأطر الزمنيَّة المحدَّدة من قِبَل السياسات العليا.
- تنقيح المناهج والمقرَّرات الدراسيَّة بما يتلاءم والاتّجاهات العالميَّة من جهة، والزمن المخصَّص لها من جهة أخرى، فالتمدرس المهمُّ لا يتعلَّق بالمعرفة العلميَّة فقط، مع أهميتها، بل يدور حول طرائق التفكير (بما في ذلك الإبداع والابتكار وصوغ الأحكام العقليَّة) ومهارات العمل في الفريق، كالتعاون والتواصل وأدوات العمل كالتقنيَّة واستخداماتها.

- قطع كلِّ الممارسات التي يمكن أن تشوِّش على العام الدراسيِّ الفعليِّ، وتُعيق انطلاقته ونهايته في المواعيد المحددة، وتكون سببًا في الهدر الزمنيِّ المدرسي، مثل الانتهاء من تسجيل الطلاب الجُدد، وإعادة التسجيل للسنة التالية عند نهاية الموسم الجاري، مع ضبط اللوائح الصفيَّة، وتوزيع المهام، وضبط الموارد البشريَّة الكافية إداريًّا وتربويًّا للسنة التالية؛ وتحديد قائمة الكتب والمستلزمات المدرسيَّة لكلِّ صفٍّ للسنة التالية عند نهاية الموسم الدراسيِّ، والحرص على أن تتوافق بداية الطلاب في العام الدراسيِّ الجديد مع الوقت المحدَّد لها فعليًّا.

A Comparative Study to improve the structure of General Education and the Length of School academic year and day in the Arab countries.

Executive Summary

"A Comparative Study to improve the structure of General Education and the Length of school academic year and day" is a project launched for analyzing the status of the structure of General Education in selected Arab countries, and to analyze associated variables such as organizing staff vacations and the distribution of classes within schedules. The project benchmarks these such structures with those of the other countries in the world, and seeks to attain the viewpoints of stakeholders, decision-makers, experts, teachers, school leaders, and parents to extract the best practices regionally and internationally, reaching effective solutions to educational issues related to the structure of general education in Arab countries. In addition, the project provides a proposal for developing the educational system in the selected Arab countries.

The Arab countries included in this study were chosen based on specific criteria and took into account different geographical location, different cultural, economic and political conditions, and disparity in population. Ultimately, eight Arab countries were chosen; Saudi Arabia, Bahrain, Oman, Morocco, Tunisia, Jordan, Egypt and Yemen. To benefit from the practices that some of the leading international countries adopt in their educational systems, and to support our proposal, six countries were chosen for benchmarking: Germany, Malaysia, South Korea, the United States of America, France and Australia.

This project adopted the descriptive approach in its two parts (a relational survey and a comparative documentary) presents a summary of the analysis of official documents and interviews held with officials from the Ministry of Education, Colleges of Education, Evaluation and Accreditation Bodies and others in the chosen Arab countries. The total number of sample population participating in the project was (7212) individuals including former ministers of education, vice ministers of education, regional education managers, professors of colleges of education, school leaders, teachers, parents, and many other leaders of official organizations such as The United Nations Relief and Works Agency (UNRWA). The satisfaction rate of school leaders, teachers and parents according to set

project variables was analyzed, and a national report was submitted for each participating country using a standardized format based on specific criteria and specifications. These reports were analyzed and compiled into a comprehensive report that details the results of this study, along with recommendations:

1. Structure of General Education and methods of transition among its stages:

The structure of General Education in the Arab countries, and the benchmarked countries as well, showed variations and differences in their component stages, as well as in their periods. However, they all consider the pre-primary education, internationally known as the ISCED 02 level (UNESCO, 2011), as a non-compulsory formal educational stage. Enrollment and completion of ISCED 02 is not mandatory for enrolling in the primary stage. The basic compulsory education starts with the primary stage at the age of six approximately. The number of mandatory years of education among Arab countries subject to the study ranges from ten years, as in Jordan and Oman, to nine years as in the rest of the Arab countries subject to the study. The same number of years applies to the mandatory period of study in South Korea, Australia, France and some American states. However, the criterion specifying mandatory education years varies among the countries subject to the study. The connotations of compulsory education in Arab countries differ, too, from those of foreign countries, as Arab countries refer to compulsory education in most of their texts as the “free basic education” provided to all children wishing to study, without enacting laws that pursue families whose children drop out of the school due to working and other reasons, as followed in the developed countries.

The structure of General Education in the Arab countries subject to the study share the same age of entry to the primary stage, which is six years. This is similar to most countries of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and to the benchmarked countries except Australia. Most of the Arab countries subject to the study adopt 12 years formal educational hierarchies that are composed of two or three stages. This is also similar to most of the benchmarked countries, such as South Korea, France, Malaysia, and some of the American states. The length of education stages in Tunisia is an exception for the Arab countries, as it spans over 13 years, similar to Germany and Australia.

The structure of General Education differs in terms of the length of its stages, where we find that the basic stage (primary and preparatory) in Jordan and Oman is one year longer than that of the rest of the countries, while the sec-

ondary education stage is composed of only two years. The Primary education stage spans from four years, as in Oman, to six years, as in in the other countries subject to the study. The second stage of basic education, known as preparatory/ intermediate education (ISCED 2) spans from three years, as in Morocco, Saudi Arabia, Egypt, Bahrain, Yemen and Tunisia, to four years, as in Jordan and six years, as in Oman. Consequently, the duration of the secondary education stage also varies from two years, as in Jordan and Oman, to three years, as in Morocco, Saudi Arabia, Egypt, Bahrain and Yemen, and four years in Tunisia.

As for the branching in the general secondary stage, students are directed to specializations in most of the selected countries after passing ten years of study, except for Morocco, where branching begins after passing nine years of study, i.e. immediately after completing intermediate school, then students are gradually directed to other specializations during the secondary years.

Shifting/transition patterns across educational levels vary according to the country, where transition/promotion depends on the results of the continuous assessment process, as in Tunisia, Oman and Jordan, while transition/promotion depends on passing school exams, as in Saudi Arabia, or passing standardized regional or provincial (governorate) written exams as in Morocco and Egypt.

Despite the disparities in the educational hierarchies/structures of the Arab countries subject to the study, structures of General Education were generally satisfactory for teachers, school leaders and parents in most countries. This satisfaction is associated with the inclusion of pre-school education as a compulsory stage in the structure.

2. Academic Year:

The academic year in the Arab countries varies in its length, as well as in its start and end times. This is similar to the academic year in the benchmarked countries and the countries of the Organization for Economic Cooperation and Development. It is found that the longest academic year in the Arab countries subject to the study was in Morocco and Oman, which approximately lasts for ten and a half months. As for the actual academic season (semester) and the enrollment of students in the school, the average number of school days in the selected Arab countries is approximately 188 days, which is the best average number of school days in the academic year according to the standards of the countries in OECD (2020). The difference between the actual longest academic year and the actual shortest one in the selected Arab countries (26 days), is insignificant

compared to that of the benchmarked countries where it reaches 60 days. The longest actual study period was recorded in Egypt, and the shortest study period in terms of the actual study days was recorded in Saudi Arabia, while Tunisia and Morocco came with the same number of actual study days.

The findings of the study show that the Arab student spends a relatively long time in learning during the three educational stages compared to the countries of the Organization for Economic Cooperation and Development. This period is about 12,500 hours on average and it ranges between 15,600 hours as the highest recorded value in Tunisia and 11,400 hours as the lowest value recorded in Jordan (Yemen is excluded due to the current unstable political situation). However, the outstanding conclusion of analyzing the results of the selected Arab countries participating in the international tests (PISA, TIMSS and PIRLS) shows that the level of performance of students of all Arab countries is lower than average compared to the OECD countries in the three domains mathematics, science and reading. This issue raises several questions about the quality of the competencies and the targeted skills, and how to invest in school time and teaching approaches/methodologies.

In general, the academic year, despite its length in some countries, is satisfactory for the respondents such as school leaders, teachers, and parents. Parents are the most satisfied respondents in most countries except in Egypt, where teachers are the most satisfied respondents followed by school leaders. The dissatisfaction with the length of the academic year is attributed to the unequal number of subjects and information of the curriculum and to the length of exam periods, in addition to the length of the summer vacation at the expense of the different vacations within the school year, which disturb the balance between the vacations and learning periods.

Comparing the rate of satisfaction to the length of the academic year, it is generally observed that the satisfaction rate decreases with the increase in the number of school days per year. Although this relationship is not statistically significant, it may reflect the fact that the length of the school year and the unbalanced distribution of its rhythm may have negative effects on the psychology and behavior of students and teachers. This may negatively affect the performance and achievements of students and all staff involved in their growing process.

3. School Day:

Generally, the school week begins in most of the Arab countries subject to this study (Yemen, Oman, Jordan and Saudi Arabia) on Sunday and ends on Thursday; while in Egypt, the school week is six days from Saturday to Thursday. As for Morocco and Tunisia, Monday is the first day of the school week and Sunday is the weekend (or Saturday and Sunday in some regions or schools).

The school day varies in the Arab countries either in terms of length, starting times and/or organization. It is influenced by natural, climatic, social and economic factors that differ among the Arab countries and even within the same country; therefore, the study schedule and the arrival and departure timings are adapted accordingly without affecting the overall order of the school time in the country. The school day consists of seven to eight classes. The duration of each class varies from 35 minutes to 55 minutes, depending on the educational stage and the availability of the necessary facilities and equipment in the school, including classrooms and educational resources.

It is observed that, unlike benchmarked countries, there is a kind of similarity in the length of the school day among the Arab countries subject to the study. The length of the school day in the studied Arab countries, including breaks, generally ranges between 6 and 7 hours except for Yemen, where it does not exceed 5 and a half hours in the secondary stage. On the other hand, a slight difference in the number of school hours was observed in the benchmarked countries. Calculating care time in the United States of America, for example, the school day differs in the number of school hours according to the difference in schools, regions, and states, where the length of some schools' day is 5.5 hours a day while it is 7.5 hours a day in others. School hours per day are 6 hours in Germany and Malaysia, 6.5 hours in Australia, 8-9 hours in France, and 8-11 hours in South Korea.

School leaders, teachers, and parents ' viewpoints and satisfaction rates regarding the length of the school day were also varied among countries. The majority of respondents in Egypt, Morocco, Saudi Arabia and Oman expressed their dissatisfaction with the length of the school day, while the respondents in Yemen, Jordan and Tunisia expressed their satisfaction. Despite this discrepancy, it is observed that satisfaction rate decreases as the number of actual hours of study increases. Furthermore, the dissatisfied respondents unanimously agreed that the long school day is tiresome and exhausting for students and teachers and is not developmentally appropriate for the intellectual and cognitive abilities of students, especially the first elementary stage. They added that long school days

lack educational and recreational activities that enhance student achievements and at the same time develop their life skills.

4. Actual teaching time:

The average number of actual teaching hours in Arab countries is 5 and a half hours, approximately; ranges from 6.4 hours in Tunisia to 4.2 in Yemen. The time allocated for teaching goes for classroom setting, attendance, writing on the blackboard, explanation, and teaching. The study results revealed that the actual teaching time in each class is very small where it scored (66%) in Yemen and Saudi Arabia, (61%) in Oman, (53%) in Jordan, and (50%) in Egypt. While writing on the blackboard (which can be replaced by other educational resources) takes about (18%) of the class time in Yemen and (30%) of the class time in Egypt. The remaining time is used to control students in the classroom and for attendance, which increases exponentially with the increase of students 'number in the classroom.

5. Vacations:

The results of the current study clearly reveal that the current school holidays schedule in most of the selected Arab countries, like other countries in the world, is affected by social, religious and economic factors. The religious factor in some countries prevails while determining the school week vacation while the economic factor prevails in other countries.

The average number of vacation days and holidays in Arab countries, including summer vacation, is 128 days. The results clearly show that length of holidays varies at a large extent. The duration ranges from 89 days in Jordan to 160 days in Saudi Arabia. It is also observed that the distribution of holidays throughout the year is unbalanced, which consequently leads unbalanced school rhythm between study periods and rest periods, as vacations mostly availed in summer except for Oman and Tunisia. It is found that the holiday, that starts immediately after the end of the final exams and lasts till one day before school starting date, is long and constitutes 92% of the total number of holidays in Egypt, about three quarters in Yemen, Jordan and Saudi Arabia, and about 65% in Morocco, Oman and Tunisia. Some of the benchmarked countries like South Korea and Germany have shorter vacation days and have a 12-month academic calendar, with fewer holidays/rest days than the other countries studied.

In general, the respondents in most countries are satisfied and considered that allocated leaves and holidays throughout the year are sufficient, except for respondents in Morocco and for the teachers in Oman and Jordan. Comparing

the satisfaction rate with the allocated vacations and holidays throughout the year and their length, it is observed that there is a positive correlation, that is, the longer leave days are granted, the higher satisfaction rate we get. However, this correlation is not statistically significant.

6. Time waste and school time investment:

The views of student parents about how school time is invested in the learning process varied from country to another. Parents in Saudi Arabia and Jordan expressed their satisfaction with the learning process in classrooms (77%) and (57%) respectively, while most of the parents see that the opposite is true, in Egypt (70%), Morocco (66%), Yemen and Oman (62% each). Dissatisfied parents with school time investment attributed their dissatisfaction to the repeated absence of teachers, the high number of students in the class, the inability of some teachers to control the class, the inability of some teachers to cope with educational updates through continuous training, and/or the instability of study at the beginning and end of each semester or academic year. In a similar context, some teachers linked the lack of optimal investment in school time to the workplace environment. The unavailability of appropriate educational resources in the classroom results in some waste of class time while the teacher tries to provide them if possible or work without them which negatively affects student achievement. Response rates of teachers who stated that appropriate educational resources were not available in the classroom vary according to their countries, with Jordan, Egypt and Oman at the top 73%, 70% and 68%, respectively, followed by Morocco by 48% and Saudi Arabia by 34%.

The findings also revealed that all selected Arab countries focus on compensating the uncompleted classes which are late due to the absence of teachers, or due to activities, events or emergency vacations, despite the potential problems that sometimes may prevent this process such as the lack of adequate classrooms to comprehend all students. In this context, more than three quarters of the interviewed teachers stated that they compensate the students for the missed classes by scheduling additional classes (88% in Saudi Arabia, 85% in Jordan, 76% in Oman, 74% in Morocco and 70% in Egypt).

In addition, despite their high formal quorum/quota of teaching and being not obligated to provide additional compensatory free-of- charge classes, a good/reasonable number of teachers are keen to provide additional enhancement classes for their students to support them in maintaining what has been achieved in raising their level. This has been expressed at a rate of55% in Morocco, 50% in Oman, 43% in Saudi Arabia, and 35% in Egypt.

By and large, the report also addressed other aspects related to educational governance in the Arab countries and their diverse patterns, which are centralized in some countries and decentralized in other countries with a different level of implementation. The report also addressed the teaching time according to the subjects in the elementary and middle or preparatory stages in the Arab countries, and highlighted conclusions and necessary recommendations in this regard.

Recommendations:

In an effort to maximize the gains of the Arab countries and to achieve their developmental goals and their common interests, we provide educational policy makers and decision makers with the most prominent recommendations that this study came up with:

We suggest that the Arab countries must cooperate to set an Arab qualifications framework for pre-university education that aims to converge the structures of general education stages as well as to standardize the titles and terms related to them utilizing the granted evidence after the completion of each academic stage with appropriate flexibility according to the available powers and societal factors in each country.

Inclusion of the two years of pre-school education (ISCED 02)in the formal educational hierarchy of the Arab countries as a mandatory , free-of -charge and self-paced high-quality educational stage that meets international standards in addition to increasing the years of free mandatory education gradually starting from pre-school education to at least the age of 16 years and allotting the last year of each stage to be a foundational year for the next stage by adopting educational approaches that combine the two-stage teaching pattern in order to prepare students for a smooth transition.

There must be a joint cooperation among the Arab countries to set a general competency matrix of relative balancing of academic courses within the program. This matrix should be consistent with international approaches and should be utilized as a basis for determining the appropriate teaching time of courses and to determine each course contribution to the developing student competencies in light of recent international approaches.

The number of years of schooling is not a sufficient indication of quality education. teaching students lifelong learning skills, and students' ability to apply their knowledge creatively in new situations is the most beneficial.

Reorganizing school rhythms and school holidays and reducing the summer to achieve a balance between the learning time and the period of rest required for students to restore their activities after a period of hard work and perseverance.

Adapting integrated e-learning system in the learning processes inside the school to increases the effectiveness of the school time and to ensure a good future for learners. By doing this, adaptive learning, artificial intelligence and data science become an integral part of the partial transformation process to e-learn-

ing that guarantees the continuation of the school year and the educational process in times of crisis.

The need to involve stakeholders in decision-making regarding the school time, and to improve the relationship between schools and parents of students through community partnerships. This help students achieve their ambitions and it suits their socio-economic situations.

Promoting confidence in the educational institutions and empowering leaders and teachers helps in adopting innovative short-term policies such as the start and end of the school season, setting the dates for the beginning and end of the school day, without contradicting the general approaches, standards and time frames set by the higher policies.

Revising curricula and courses taking into consideration the international approaches on the one hand and the timeframe allocated to them on the other hand. Good learning is not related to scientific knowledge only - although it is very important – rather, it is related to methods of thinking (including creativity, innovation and constructing mental judgments) and team work skills such as co-operation and communication and work tools and equipment such as technology and its applications.

Terminating all practices that could disrupt the actual school year and hinder its start and end at the specified times and that cause a waste of school time, such as completing the registration of new students and re-registration for the following year at the end of the current year and setting classroom regulations, assigning tasks and ensuring sufficient administrative and teaching human resources for the coming year and determine the list of books and school supplies for each grade for the coming year at the end of the school year, and ensure that the students actually start studying in the new school year as specified for them in the academic calendar.

توطئة

تتطلع نظم التعليم في دول العالم على نحو متزايد لتحسين جودة التعليم وتميزه للاستجابة للمتغيرات والمستجدات في جميع مجالات الحياة، وتلبية الطموحات العالية المأمولة من نظم التعليم، المدرجة في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لعام 2030 الذي ينص على" ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع".

إن التقدم نحو هذه الطموحات يتطلب العمل المشترك على المستوى الإقليمي، يستند إلى الدراسات والأبحاث والتقارير العلمية، لمساعدة صناع القرار التربوي على التقدم المحرز في أهداف التنمية المستدامة لعام 2030 . لذلك يعمل المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم على إجراء الدراسات والأبحاث العلمية التي تهدف إلى رصد واقع جودة وتميز التعليم في الدول العربية وتقديم أطر ونماذج ورؤى استشرافية لتعزيز جودة مخرجات نظم التعليم وتعزيز تنافسيتها.

كما أن التحديات والتحولات الكبرى التي تواجه نظم التعليم التي تفرضها متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والذكاء الاصطناعي والتحول الرقمي يتطلب حلول جذرية ومبتكرة لتعزيز الجودة، فقد كشفت جائحة كورونا Covid-19 ، أن نظم التعليم على الصعيدين العالمي والعربي لم تكن مرنة بالقدر الذي يمكنها من الاستجابة للسياقات غير المألوفة، فقد أدى انقطاع الطلبة عن التعلم المباشر والتحول إلى التعلم عن بعد إلى طرح عدة تساؤلات حول الأثر التربوي للزمن الذي يقضيه الطالب في التعلم وعلاقته بتحقيق الأهداف ونواتج التعلم المحددة.

هذه التساؤلات الجوهرية المؤثرة في جودة التعليم والتعلم يتناولها هذا التقرير حول دراسة مقارنة لتطوير هيكل السلم التعليمي طوال العام واليوم الدراسي في الدول العربية، الذي هدف إلى تحليل واقع هياكل السلم التعليمي في دول عربية عينة الدراسة، ومقارنة ذلك مع بعض الدول الأجنبية، واستقصاء آراء أصحاب المصلحة، واستخلاص الممارسات الفضلى على الصعيدين العالمي والعربي، وتقديم تصور مقترح كإطار ارشادي يتضمن حلول فعالة لتعزيز جودة الهياكل التعليمية لنظم التعليم في الدول العربية.

لقد توصل هذا التقرير بالإضافة إلى الإطار الإرشادي المقترح إلى جملة من التوصيات الهامة لصانعي السياسات التربوية ومتخذي القرار التي نأمل الاستفادة منها ونقلها لواقع الممارسة العملية للإسهام في دعم نظم التعليم في الدول العربية في تحقيق مستهدفات أهداف التنمية المستدامة لعام 2030 وخاصة مؤشرات الهدف الرابع المعني بضمان جودة التعليم، والإسهام في الوقت ذاته في تمكين نظم التعليم للاستعداد للمستقبل بكل تحدياته وتحولاته.

بهذه المناسبة، فإننا نتقدم بالشكر لحكومة المملكة العربية السعودية بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود وسمو ولي عهده الأمين صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود -حفظهما الله -على دعم منظومة التعليم وجودته إقليمياً وعالمياً، كما نشكر معالي وزير التعليم رئيس مجلس إدارة المركز الدكتور حمد بن محمد آل الشيخ على دعمه لبرامج ومشاريع المركز، والشكر الوافر لمعالي وزراء التعليم في الدول العربية على دعمهم المستمر لخطط وبرامج المركز، ولجميع المفكرين والباحثين على مشاركتهم في إعداد هذا التقرير العلمي، كما أشكر في هذه المناسبة جميع منسوبي التعليم في منطقتنا العربية، نحن نتطلع ونعمل معاً نحو تعليم يحقق الآمان والسلام والازدهار للجميع.

ختاماً، يسعدنا في المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم التواصل معكم وتلقي أي مقترحات لتعزيز رحلتنا المشتركة معكم نحو التميز في التعليم، باعتبار الجودة رحلة مستمرة تتجدد وتستمر بالتطلعات المشتركة نحو المستقبل.

المدير العام لمركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

د. عبدالرحمن بن إبراهيم المديرس

شكر وتقدير

يتقدم المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم بخالص الشكر والتقدير والامتنان لأصحاب المعالي وزراء التربية والتعليم في الدول العربية، وفرق عملهم، واللجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، وكذلك الشكر للباحثين الذين أسهموا في إعداد هذه الدراسة.

والشكر أيضًا للجنة العلمية في المركز لجهودها بالإشراف والمتابعة على المشاريع والدراسات والتقارير العلمية، كذلك شكرنا للزملاء فريق عمل المركز الذين أسهموا في أنشطة الترجمة والتصميم والمتابعة، وكان لجهودهم التعاونية دور هام لتعزيز جودة هذا العمل، ليكون هذا التقرير منشوراً ومتاحاً للجميع.

كذلك نقدم الشكر والامتنان – مقدمًا- لكل من يقدم لنا مقترحات وفرص للتميز والابداع، لدعم جهود ومبادرات المركز لتعزيز جودة وتميز التعليم في الدول العربية.

الفهارس

أ. فهرس المحتويات

الملخص التنفيذي I
توطئة XVIII
شكر وتقدير XXI
الفهارس XXII
أ. فهرس المحتويات ..... أ
ب. فهرس الجداول ..... ج
ج. فهرس الأشكال ..... د
د. الملاحق ..... هـ

الفصل الأول

الإطار العام للدِّراسَة 3
مشكلة الدراسة 4
أهداف الدراسة 6
أهميَّة الدراسة 6
مصطلحات الدراسة 7
حدود الدراسة 7

الفصل الثاني

الإطار النظري 11
المبحث الأول: السُّلَّم التعليميُّ 11
المبحث الثاني: اليوم الدراسي 19
المبحث الثالث: العام الدراسيُّ 25

الفصل الثالث

منهجية الدِّراسَة 33
المنهجية المتبعة 33
1. اختيار الدول العربيَّة لتضمينها في الدِّراسَة 34
2. أدوات الدراسة 35
3. تطبيق أدوات الدراسة على العينة 36
4. صياغة محتوى التقرير الوطني 39
5. الدول المرجعيَّة المختارة لرصد الممارسات المتقدِّمة 40
6. بناء التصور وكتابة التقرير النهائيّ 40
صعوبات الدِّراسَة 41

الفصل الرابع

أبرز الممارسات والتوجهات العالميَّة الرائدة 45
المبحث الأول: الممارسات المتعلقة بهيكل السلم التعليمي في الدول المرجعية..... 45
المبحث الثاني : الممارسات المتعلقة بطول اليوم الدراسيّ في الدول المرجعية..... 61
المبحث الثالث : الممارسات المتعلقة بطول العام الدراسيّ في الدول المرجعية 64
المبحث الرابع :حوكمة التعليم في الدول المرجعيَّة 68
المبحث الخامس:..... 70
نتائج الاختبارات الدوليَّة لطلبة الدول المرجعيَّة وانعكاسها على اتجاهات الإصلاح التعليميّ..... 70
ملاحظات الدراسة وفق مراجعة دول المقارنة الست:..... 74

الفصل الخامس

واقع الهيكل التعليمي، وطول العام واليوم الدراسيّ 79
1. عرض التعليم العام بالعالم العربيّ 79
2. حوكمة التعليم في البلدان العربيَّة بين المركزيَّة واللامركزيَّة 82
3. مميزات المدرسة كفضاء للتعلُّم..... 84
4. إلزاميَّة التعليم..... 85
5. قراءة مقارِنة لنتائج طلاب الدول العربيَّة المختارة في الاختبارات الدوليَّة..... 86
6. هيكل السُّلَّم التعليميّ 89
7. الانتقال بين المراحل التعليميَّة..... 92
8. الزمن الدراسيُّ 93
9. الإجازات 110
10. هدر الزمن المدرسيّ 113
11. رضا الميدان التعليمي عن محاور الدراسة الثلاثة..... 116

الفصل السادس

الإطار التنفيذيُّ المقترَح..... 129

قائمة المراجع..... 144
الملاحق 155

ب. فهرس الجداول

جدول (1):معايير مستويات السلم التعليمي في التعليم العام..... 13
جدول(2): تنظيم مراحل التعليم العام ما قبل الجامعيّ والتعليم غير النظاميّ في الدول العربيَّة مقابل مستويات التعلُّم وفقًا لليونسكو..... 18
جدول(3): فلسفة وقت المدرسة 24
جدول(4): توزيع أفراد العينة على الفئات المستهدفة في الدراسة حسب الأدوات الموزعة 36
جدول(5) توزيع أفراد العينة على الفئات المستهدفة في الدِّراسَة حسب الأدوات التي تم تحليلها 37
جدول(6) عدد ساعات اليوم الدراسيّ في دول المقارنة..... 63
جدول (7) تلخيص السُّلَّم التعليميّ وحوكمة التعليم للدول المرجعيَّة الست 69
جدول (8) نسبة التمدرس الصافي للفئة العمريَّة المستهدفة بالتعليم الابتدائي أو الإعدادي في الدول العربيَّة المستهدفة..... 80
جدول (9) عدد الطلاب لكل مدرس حسب المراحل التعليميَّة في الدول العربيَّة المستهدفة 81
جدول (10) مدَّة العام الدراسيّ الفعليّ حسب البلد 98
جدول (11)
موازنة عدد ساعات التدريس حسب الموضوعات في الدول العربيَّة المختارة للمرحلة الابتدائيَّة 104
جدول (12) موازنة عدد ساعات التدريس حسب الموضوعات في الدول العربيَّة المختارة للمرحلة الإعداديَّة/المتوسِّطة..... 106
جدول (13)
ترتيب محاور الدِّراسَة حسب نسبة رضا الميدان التعليميّ عنها في الدول العربيَّة المختارة..... 116
جدول (14)
تصنيف رضا المستجوَبين (المعلِّمين، قادة المدارس، أولياء الأمور) في الدول العربيَّة المختارة..... 118
جدول (15) أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرات المقارنة في محاور الدراسة الثلاث..... 130

ج. فهرس الأشكال

شكل(1) هيكليَّة مراحل التعليم في الدول العربيَّة..... 17
شَّكل(2) هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في كوريا..... 46
شَّكل(3) هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في ألمانيا..... 49
شَّكل(4) هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في ماليزيا..... 52
شكل(5) هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في الولايات المتحدة..... 54
شكل(6) هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في فرنسا..... 56
شكل(7) هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في أستراليا..... 58
شكل(8) العوامل المؤثرة في التعلم الفعلي..... 62
شكل(9) عدد ساعات التدريس في العام الدراسيّ في المرحلة المتوسِّطة مقارنة بمتوسِّط منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (2000-2018)..... 64
شكل(10) عدد ساعات التدريس في العام الدراسيّ في المراحل التعليميَّة المختلفة..... 65
شكل (11) عدد أيام الدِّراسَة في العام الدراسيّ في دول المقارنة..... 66
شكل (12)مواعيد بدء وانتهاء السنة الدراسيَّة في دول المقارنة..... 67
شكل(13) متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة الرياضيات لطلاب دول المقارنة..... 71
شكل (14)متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة العلوم لطلاب دول المقارنة..... 71
شكل (15)متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة القراءة لطلاب دول المقارنة..... 71
شكل (16) مدَّة إلزاميَّة التعليم المطبقة حاليًّا بالبلدان العربيَّة المستهدفة بالدِّراسَة..... 85
شكل (17) متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة الرياضيات لطلاب بعض الدول العربيَّة..... 87
شكل (18) متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة العلوم لطلاب بعض الدول العربيَّة..... 88
شكل (19) متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة القراءة..... 88
شكل (20) هيكل السلم التعليميّ ومدَّة مراحله في البلدان العربيَّة المستهدفة..... 89
شكل(21) نسبة الرضا عن هيكل السُّلَّم التعليميّ (%)..... 91
شكل (22) المعدل المرجَّح لساعات التدريس المخصَّص لتصريف المقرَّرات الدراسيَّة في اليوم..... 94
شكل (23) نسبة عدم الرضا عن طول اليوم الدراسيّ..... 95
شكل (24) نسبة الرضا عن طول اليوم الدراسيّ بدلالة عدد ساعات الدِّراسَة الفعليَّة في اليوم..... 96
شكل (25) العام الدراسيُّ بالدول العربيَّة، بدايته ونهايته..... 97
شكل (26) مدَّة العام الدراسيّ الفعليّ حسب البلد..... 98
شكل (27) الغلاف الزمنيُّ الدراسيُّ الفعليُّ للمراحل التعليميَّة الثلاث من الابتدائيّ إلى الثانويّ..... 99
شكل (28) نسبة الرضا عن طول العام الدراسيّ..... 100
شكل (29) نسبة الرضا عن العام الدراسيّ بدلالة عدد أيام..... 100
شكل (30) وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلة الابتدائيَّة..... 102
شكل (31) وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلة الإعداديَّة أو المتوسِّطة..... 104
شكل (32) نسبة تدريس المقرَّرات التطبيقيَّة إلى المقرَّرات النظريَّة في البلدان المستهدفة..... 109
شكل (33) عدد أيام الإجازة على امتداد سنة 2019-2020..... 111
شكل (34) نسبة الرضا عن كفاية الإجازات وأوقات الراحة المتاحة سنويًّا..... 111

شكل (35) نسبة الرضا حول كفاية الإجازات وأوقات الراحة المتاحة سنويًّا بدلالة طولها..... 112
شكل (36) نسب المدرسين الذين صرَّحوا بعدم توفر الموارد التعليميَّة المناسبة داخل الفصل..... 114
شكل (37) نسب المدرسين الذين صرحوا بتعويضهم الحصص الضائعة عبر حصص إضافيَّة..... 114
شكل (38) رأي أولياء أمور الطلاب حول كيفيَّة استثمار الزمن المدرسيّ في عمليَّة التعلُّم..... 115
شكل (39) نسبة رضا أولياء الأمور عن السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة..... 119
شكل (40) نسبة رضا قادة المدارس عن السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة..... 120
شكل (41) نسبة رضا المعلِّمين عن السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة.. 121
شكل (42)..... 123
نسبة مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرار المتعلق بطول اليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة 123

د. الملاحق

ملحق رقم (1) بطاقة جمع بيانات السُّلَّم التعليمي..... 156
ملحق رقم (2) بطاقة جمع بيانات اليوم الدراسي..... 157
ملحق رقم (3) بطاقة جمع بيانات العام الدراسي..... 158
ملحق رقم (4) بطاقة جمع بيانات المعلِّم..... 159
ملحق رقم (5) بطاقة قياس رضا المعلِّم..... 160
ملحق رقم (6) بطاقة جمع بيانات قائد/مدير المدرسة..... 161
ملحق رقم (7) بطاقة قياس رضا قائد/مدير المدرسة..... 162
ملحق رقم (8) بطاقة قياس رضا أولياء الأمور..... 163
ملحق رقم (9) نموذج المقابلة: (المسؤولون)..... 164
ملحق رقم (10) هيكل السُّلَّم التعليميّ في الأردن..... 165
ملحق رقم (11) هيكل السُّلَّم التعليميّ في البحرين..... 166
ملحق رقم (12) هيكل السُّلَّم التعليميّ في تونس..... 167
ملحق رقم (13) هيكل السُّلَّم التعليميّ في السعوديَّة..... 168
ملحق رقم (14) هيكل السُّلَّم التعليميّ في سلطنة عمان..... 169
ملحق رقم (15) هيكل نظام التربية والتكوين بالمملكة المغربيَّة كما نص عليه الميثاق (الذي بدأ يتشكل). 170
ملحق رقم (16)هيكل السُّلَّم التعليميّ في جمهوريَّة مصر..... 171
ملحق رقم (17) هيكل السُّلَّم التعليميّ للنظام التربويّ في اليمن (الخطة الانتقاليَّة للتعليم في اليمن، 2019، 20)..... 172

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول
الإطار العام للدِّراسَة

يعد التعليم أحد أهمِّ الأنظمة الاجتماعيَّة التي يتحدَّد على أساسها مستقبل استثمارات الدول الماديَّة والبشريَّة؛ فقد وضعته معظم الدول في قائمة اهتماماتها الإستراتيجيَّة بعيدة المدى. وتتجلَّى أهميَّة التعليم من حيث اعتباره -وكما أورد ملخَّص التقرير العالميّ لرصد التعليم (2019) -حقًّا من حقوق الإنسان، ومصدر قوة تحويليَّة تُتيح للحكومات والشعوب القضاء على الفقروتحقيق التنمية المستدامة.

ويعدُّ الاستلهام من تجارب الآخرين أحد أهم عوامل النجاح في الحياة، لكن الإفادة من المقارنات الدوليَّة في مجال التربية والتعليم لا يكون باستنساخ التجربة ونقلها؛ فالأنظمة التعليميَّة ابنة بيئتها التي تحيط بها، بما فيها من عوامل سياسيَّة، واجتماعيَّة، وثقافيَّة، وجغرافيَّة، واقتصاديَّة، وغيرها ؛لذا تكون الإفادة الحقّة وليدة الدِّراسَة والتحليل لما وصل إليه الآخرون، والتفكُّرفي الأسباب والعوامل التي يمكن إدراك التشابه فيما بينها وتجريبها، ومن ثمّ تعميمها بما يتناسب والبيئات التعليميَّة المختلفة للدول العربيَّة.

ويدرك صانعو السياسات التعليميَّة في العالم العربيّ أن ثمّة توجهاتٍ عالميَّةً تفرضها التغيُّرات المتسارعة، كالتنمية المستدامة، والثورة الصناعيَّة الرابعة في مطلع القرن الحادي والعشرين. حيث أكدت نظريات رأس المال البشريّ ومتطلَّبات اقتصاد المعرفة أنه لا تنمية بدون تعليم جيّد، وأن المستويات المتوسِّطة من التعليم باتت عبئًا اقتصاديًّا على الحكومات، ناهيك عن المستويات الدنيا منها.

ونستطيع القول إن أيَّ تغيير وتجديد تقوم به الدول في أنظمتها التعليميَّة له مكاسبه، في حالات نجاحه وفشله؛ ولكن السياسات التعليميَّة المبنيَّة على الشواهد والأدلة العلميَّة والتطبيقيَّة تُقلِّل من حالات الفشل، وترفع معدلات النجاح. وهناك العديد من الأدلَّة التي يمكن لصانعي السياسات الاسترشاد بها، كالبحوث، والدِّراسَات الدوليَّة، والتجارب التربويَّة، وغيرها، مما يوجب على الدول الانفتاح على الآخرين والاستماع لهم.

وقد أثبتت الأدلَّة أن من أبرز التجارب والإصلاحات التعليميَّة التي بادرت الدول المتقدمة بأخذها في الاعتبار عند تجويد مخرجاتها التعليميَّة، وتحسين أدائها المنوط بها، وتثبيت فعاليتها هي التغييرات المتعلقة بتطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ (Andersson, 2015)، طول العام الدراسيّ (Gunel 2018)، واليوم الدراسيّ (Graf, 2013)، وقد اختلفت آراء المربّين والباحثين حولها باختلاف توجهاتهم الفكريَّة والفلسفيَّة، وباختلاف الظروف الاقتصاديَّة والسكانيَّة والجغرافيَّة والثقافيَّة التي يعملون ضمنها، إضافة إلى المتغيّرات على الصعيد العالميّ التي أفرزتها العولمة، ومحاولات الدول للتحوُّل إلى اقتصاديات المعرفة، بفعل ثورة تقنيَّة المعلومات والاتصالات.

ولأن صانعي السياسات والقرارات التعليميَّة في مختلف دول العالم، يتنافسون في إصلاح أنظمتها التعليميَّة؛ فقد برزت الحاجة للقيام بهذه الدِّراسَة التي تبحث بشكل مقارن في تطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول كل من العام الدراسيّ واليوم الدراسيّ في عدد من الدول العربيَّة، وعمل المقارنات اللازمة مع الأنظمة الدوليَّة المعياريَّة؛ للاستفادة من تجاربهم في هذا المضمار.

مشكلة الدراسة

بذلت وزارات التعليم في الدول العربيَّة جهودًا حثيثة للنهوض بالتعليم؛ حيث وفرت الموارد الماليَّة والكوادر البشريَّة؛ من أجل مواكبة التطورات التربويَّة، وسعت من خلال خططها التنمويَّة ورؤاها الإستراتيجيَّة إلى النهضة بالعمليَّة التعليميَّة بشتَّى السُّبل، وقد أشاد البنك الدوليُّ في تقرير إستراتيجيته المعنيَّة بالتعليم حتى عام 2020 بحقيقة مفادها أنه لا يتخلف عن ارتياد المدارس في مجمل البلدان النامية - ومنها كثير من الدول العربيَّة- سوى عدد أقل بكثير من مجمل الأطفال الذين يتخلفون عنها في بقيَّة بلدان العالم، وكان ذلك بفضل مزيج من السياسات الفعَّالة، والاستثمارات الوطنيَّة المستدامة في مجال التعليم، والتي أثمرت عن مزيد من الفصول والمدارس، ووظفت مزيدًا من المعلِّمين، بحيث قفزت-نتيجة لذلك- معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي إلى ما يزيد عن 80%، كما حرصت سياساتها على الاهتمام بالتنمية المهنيَّة للعاملين في المجالات التربويَّة لتحسين مخرجاتها، من خلال إتاحة الفرصة لأعضاء الهيئات التعليميَّة للالتحاق بالدورات التدريبيَّة، وبرامج الدِّراسَات العليا المحليَّة والابتعاث، وبرامج أخرى عديدة. ومع كلِّ هذه الجهود المبذولة، لاتزال الدول العربيَّة تعاني الكثير؛ بسبب ضعف نواتج أنظمتها التعليميَّة، حسبما أشارذات التقرير، من أنه رغم زيادة سنوات التعليم بالنسبة لكثير من الطلاب، إلا أن ذلك لم يؤدِ إلى زيادة التعلُّم، حيث تؤكد وسائل التقييم المتعددة ضعف مخرجات أنظمة التعليم في تلك الدول، فقد وجد أن الشبان في العمر بين 19-15 عاما يتخرَّجون وقراءتهم ضعيفة، وهو ما أكدته نتائج الطلاب المخيِّبة للآمال لكثير من الدول العربيَّة التي تشارك في الاختبارات الدوليَّة، إضافة إلى مشكلات أخرى عديدة تواجه هذه الدول، كالعجز عن توظيف كثير من خريجي الجامعات؛ لعدم مواءمة مخرجاتها لاحتياجات سوق العمل، ونقص الوعي المرتبط بفعاليَّة التعليم في تحقيق التنمية اللازمة، مما يعني الحاجة الماسَّة للمزيد من الجهود لتجويد وتمكين التعليم؛ للوفاء باحتياجات المجتمع، وتحقيق أهدافه لمواكبة التغيُّرات والمستجدَّات في عصر مجتمعات المعرفة.

وقد أثبتت أزمة كورونا التي يمرُّ بها العالم خلال عام 2020م، أن التعليم الإلكترونيَّ والتعليم عن بُعد، بالرغم من أهميتهما القصوى التي ظهرت لمعالجة إغلاق المدارس أمام الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسيَّة، والذي بدأ في الثاني عشر من مارس 2020، إلا أنهما لا يغنيان أبدًا عن التعليم النظاميّ، والتفاعل المدرسيّ، إذ أدَّت الأزمة إلى إرباك الأنظمة التعليميَّة في جميع مراحل السُّلَّم التعليميّ في دول العالم كافة، مما يُثير التساؤلات عن مدى فعاليَّة الزمن المدرسيّ المنقضي في تحقيق أهداف الأنظمة التعليميَّة؛ نظرًا لحداثة التجربة من جهة، ووقعها المتسارع من جهة أخرى، وهو ما أثار قلق الأكاديميين حول آثارها على العمليَّة التعليميَّة بشكل عامٍّ، وقد أشارت دراسة برجس وهنريك (2020) إلى الآثار السلبيَّة لإغلاق المدارس أثناء جائحة كورونا، على نسب التحصيل الدراسيّ للطلاب، وخاصَّة في موادَّ مثل الرياضيات، وكذلك على عمليات التقويم التي تعرَّضت إما للإلغاء أو التبسيط، بحيث لم يكن هناك طريقة لتقويم التحصيل العلميّ للطلاب بدقَّة، وما يحدث مع طلاب العالم يحدث مع الطلاب العرب أيضًا، وهو ما تؤكده المنظَّمات العالميَّة، حيث أشار تقرير الأمم المتحدة (أبريل 2020) أن أكثر من 1.5 بليون طفل وبالغ قد تأثَّر تحصيلهم بهذه الجائحة بشكل لا يمكن تعويضه، وقد أوضح أيضًا أنه رغم أن ثلاثة أرباع المدارس في العالم، قد اعتمدت طرقًا مختلفة للتعليم عن بعد، إلا أن 30% فقط من الأطفال في الدول الفقيرة تمكَّنوا من الحصول على خدمات الإنترنت، وهو الأمر الذي أشارت إليه ندوة مركز اليونسكو الإقليميّ "من أزمة كورونا إلى فرص المستقبل" (12 مايو 2020)، وأشارت إلى أن هناك 51 مليون طالب عربيٍّ لا تتوافر لهم خدمات الإنترنت، إضافة إلى أن 43% من المعلِّمين لا تتوافر لديهم خدمات الإنترنت، مما يؤكد ضرورة مراجعة مدى سلامة الزمن المدرسيّ، وتوفر الإمكانات الكافية لتحقيق الفعالية في المضي قُدمًا للوصول لأهداف الدول.

من هنا ظهرت أهميَّة الدِّراسَات التي تتلمَّس عمق الأثر التربويّ للزمن الدراسيّ، وعلاقته بتحقيق اهداف تنمويَّة واجتماعيَّة، وكذلك ضرورة التركيز على طبيعة الهياكل التعليميَّة للدول المختلفة، ومن هذه الدِّراسَات دراسة (أبادجي، 2004)، التي أشارت إلى أن الوقت المبذول في الدِّراسَة لا يتعلَّق بالمزيد من الساعات والأيام فحسب، بقدر بل بتحديد أهداف استعمال الوقت، وتمويل الأنشطة الضروريَّة لتحقيقها أيضًا، ونادت الدِّراسَة بضرورة القيام بمسحٍ لدراسة التوقيت داخل المدارس بشكل مستمر؛ بغية التحقُّق من سلامته، وتحقيقه للأهداف المنشودة، كما أشارت دراسة هويكل (Hoeckel 2010) إلى أن السُّلَّم التعليميَّ عامل أساسيٌّ في تحديد المستقبل التعليميّ لملايين من الطلاب والطالبات، وأن دول الشرق الأوسط بحاجة ماسَّة إلى تطوير السُّلَّم التعليميّ بها، بينما أوضحت نتائج دراسة يانج (Yang2018) أن طول كل من العام واليوم الدراسيّين يجب أن يرتبط بمتغيّرات نفسيَّة وتربويَّة، مثل رضا الطلاب عن الدِّراسَة، وإلا فإنه قد يؤدّي إلى فقدانهم التركيز.

وتشير جميع المعطيات في الوطن العربيّ إلى أهميَّة العمل على تطوير هذه المتغيّرات الثلاثة من أجل إنجاح خطط التنمية في المجال التعليميّ بالدول العربيَّة، بالإضافة لعدم توافر تصوُّر محدَّد لتطوير هذه المتغيرات، حيث يشير البعض إلى أن السبب قد يعود لجهل بعض القيادات أو المعلِّمين أنفسهم، وحداثة هذا الاتجاه التنمويّ في واقعنا العربيّ، ونقص الإمكانات الميسّرة لإقامة هذا التصوُّر، وعدم توافر البيئات التربويَّة المناسبة في غالبيَّة البلدان العربيَّة.

وتحقيقًا للتوجُّهات العالميَّة في بلوغ الأهداف الإنمائيَّة وأهداف التنمية المستدامة، ونظراً لمحدوديَّة الدِّراسَات العربيَّة السابقة التي بحثت اتّجاه وضع تصوُّر مقترح لتطوير (هيكل السُّلَّم التعليميّ طوال العام، واليوم الدراسيّ) حيث يعتبر من الاتجاهات المطبقة حديثًا، ومن خلال مراجعة الأدبيات النظريَّة، مع مراعاة التحديات التي تواجه نظم التعليم في البلدان العربيَّة، ومنها طبيعة العصر الذي يشهد انفجارًا معرفيًّا وتقنيًّا هائلًا، مع تنامي ظهرة العولمة والتي جعلت من المعرفة المكتسبة غير كافي، وإذا كانت الدول الصناعيَّة-وهي الأفضل حالًا- تحاول أن تستفيد من تجارب الدول الأخرى في تحسين نظمها التعليميَّة، فإن الدول النامية ومنها الدول العربية أكثر حاجة لهذه الدِّراسَات المقارنة؛ للنهوض بالمستوى التعليميّ لأنظمتها التعليميَّة ومعالجة الأخطاء والاستفادة من خبرات الآخرين.

في ضوء ما تقدَّم، تتمثل مشكلة الدِّراسَة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما التصوُّر المقترح لتطوير هيكل السُّلَّم التعليمي، وطوال العام واليوم الدراسيّين في الدول العربيَّة؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعيَّة التالية:

1. ما واقع هيكل السُّلَّم التعليميّ وطول العام، واليوم الدراسيّ في الدول المرجعيَّة المختارة؟
2. ما واقع هياكل السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة؟
3. ما أوجه الشبه والاختلاف في مجال هيكلة السُّلَّم التعليميّ وطول العام، واليوم الدراسيّ بين الخبرات المقارنة؟
4. ما التصوُّرات المطروحة لإعادة هيكلة سلم التعليم العامّ وطول العام، واليوم الدراسيّ للدول العربيَّة في ضوء أحدث التوجهات الفكرية وأفضل الممارسات العالميَّة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير هيكل السلم التعليمي طول العام، واليوم الدراسي في الدول العربية في ضوء أفضل الممارسات العالمية. بما يتناسب مع واقع تلك الدول وتوجهات مدارس القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال الآتي:

- دراسة واقع هيكل السُّلَّم التعليمي، وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول المرجعيَّة المختارة.
- رصد واقع هيكل السُّلَّم التعليمي، وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة الثماني المختارة.
- مقارَنة أفضل الممارسات العالميَّة والتوجهات العالميَّة الرائدة في مجال هيكلة السُّلَّم التعليمي، وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول المرجعيَّة بما عليه في الدول العربيَّة.

أهميَّة الدراسة

بالنظر إلى التوجُّهات العالميَّة الآنف ذكرها، والتي تفرضها التغيرات المتسارعة في العالم، كالتنمية المستدامة، والثورة الصناعيَّة الرابعة في مطلع القرن الحادي والعشرين، فإنَّ التعليم- وهو العجلة الدافعة لتلك التوجهات- يحتاج النصيب الأكبر من التطوير والتجويد للوفاء بأهدافه، وعليه تبرز أهميَّة النظر في تحديث الهياكل التعليميَّة، والزمن المدرسيّ، بما يتناسب مع ظروف ومعطيات كل دولة؛ من أجل مواكبة التغيُّرات المحيطة، ومن هنا تتمثَّل الأهميَّة التي تنطوي عليها هذه الدِّراسَة فيما يلي:

الأهميَّة النظريَّة:

- تلقي الدِّراسَة الضوء على موضوع بالغ الأهميَّة في مجال إصلاح الأنظمة التعليميَّة، وهو أهميَّة فلسفة هياكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام الدراسيّ، وطول اليوم الدراسيّ، في الدول العربيَّة، ودورها في تجويد مُخرجات أنظمتها التعليميَّة.
- يُؤمل أن تكون هذه الدِّراسَة إضافة ذات قيمة علميَّة كبيرة للمكتبة العربيَّة، بالنظر إلى عاملي حساسيَّة الموضوع الذي تتناوله، والمتعلِّق برسم السياسات التعليميَّة، وندرة الدِّراسَات العربيَّة والحديثة حول هذا الموضوع تحديدًا.
- تتناول الدِّراسَة الحاليَّة ثماني دول عربيَّة متنوِّعة في ظروفها السياسيَّة والسكانيَّة والجغرافيَّة، ضمن دراسة واحدة؛ مما يُسهِّل للدارسين اللاحقين عمليات المقارنة بينها، كما يُمكِّن الدول المختلفة من الاستفادة من تجارب بعضها البعض، إضافة إلى إمكانيَّة خدمة هذه الدول لرسم سياسات توحيديَّة فيما بين أنظمتها، ومدِّ يد المساعدة عند الحاجة، وخاصَّة للدول ذات الظروف السياسيَّة الصعبة، كالحروب ونحوها.

الأهميَّة التطبيقيَّة:

- إن التعرُّف على واقع هياكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة، من خلال الشواهد التطبيقيَّة، سيساعد صانعي القرار على اتخاذ ما يناسب بلدانهم بظروفها المختلفة المؤثرة في صنع قرارات السياسات التعليميَّة، والعمل على تطويرها، خاصَّة ولديهم أطر مقارنة، واطر تطويريَّة درست بشكل علميٍّ موسَّع يمكن الاعتماد على نتائجه.
- إن تحديد المعضلات والمشكلات التي تواجه المنشآت التعليميَّة العربيَّة قد يُسهم في وضع إطار علميٍّ؛ للحدِّ منها وبناء نماذج متطورة تُسهم في تطوير هذه الأنظمة.
- إن الاطلاع على التجارب والممارسات العالميَّة في مجالات هيكلة السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ، يفتح آفاقًا جديدة للتعرُّف على أساليب مختلفة، قد تكون مبتكَرة وقابلة للتطبيق، مما قد يُسهم في الاستفادة منها في الدول العربيَّة، لتطوير أنظمتها المحليَّة بما يتوافق ومتغيِّرات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات الدراسة

استنادًا إلى الأدبيات النظريَّة والمراجع العلميَّة التي عرَّفت المصطلحات الخاصَّة بالدِّراسَة تمَّ تحديد التعريف المناسب لهذه المصطلحات، كالتالي:

أ. السُّلَّم التعليمي: تنظيم سنوات الدِّراسَة وتقسيمها إلى مراحل تعليميَّة مترابطة ومتتالية في شكل سلالم رأسيَّة، وما يترتَّب على ذلك من تحديد لعدد سنوات الدِّراسَة، وسنّ القبول، وخطة الدِّراسَة، ومجالاتها في كلّ مرحلة، إضافة إلى تحديد عدد الساعات الأسبوعيَّة المخصَّصة لتدريس كلّ مادة دراسيَّة في الدول العربيَّة المختارة.

ب. اليوم الدراسيُّ: وقت الدوام الرسميّ والمحدَّد من قِبَل الجهة المسؤولة لبدء الدِّراسَة يوميًّا، ويشمل جميع الأنشطة والعمليات التي يقوم بها الطالب داخل المدرسة في الدول العربيَّة المختارة.

ج. طول العام الدراسيُّ: الفترة الزمنيَّة المخصَّصة لمختلف العمليات والأنشطة المبرمجة لتنظيم سير العمليَّة التعليميَّة في جميع مراحل التعليم العامّ، بدءًا وانتهاءً، وتعلن بشكل سنويّ من صاحب القرار في التعليم، وتسمَّى عادة "التقويم المدرسيّ" في الدول العربيَّة المختارة.

حدود الدراسة

تمَّ إجراء الدِّراسَة في الحدود التالية:

أ. حدود موضوعيَّة: اقتصرت الدِّراسَة على ثلاثة محاور في النظام التعليميّ لثماني دول عربيَّة، هي: هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول اليوم الدراسيّ، وطول العام الدراسيّ.

ب. حدود زمنيَّة: تمَّ إجراء الدِّراسَة في الفترة من شهر يوليو 2019 وحتى مايو 2020.

ج. حدود مكانيَّة: تمَّ إجراء الدِّراسَة في ثماني دول عربيَّة، وهي: المملكة العربية السعوديَّة ومملكة البحرين وسلطنة عمان والمملكة المغربية والجمهورية التونسية والمملكة الأردنية الهاشمية وجمهورية مصر العربية وجمهورية اليمن.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني

الإطار النظري

تسعى الدراسة من خلال هذا الإطار النظري إلى مراجعة الأدبيات العلمية حول محاور الدراسة الثلاث، السلم التعليمي وطول العام واليوم الدراسي، وذلك بهدف تقديم خلفية نظرية شاملة ومتكاملة حول الدراسة ومتغيراتها، وقد تم تقسيم الإطار النظري إلى ثلاث مباحث؛ هي: المبحث الأول: السلم التعليمي: مفهومه، فلسفته، معاييره، تقسيماته وأشكاله المختلفة حول العالم. المبحث الثاني: اليوم الدراسي: مفهومه، فلسفته، معاييره، تقسيماته وأشكاله المختلفة حول العالم. المبحث الثالث: مفهومه، فلسفته، معاييره، تقسيماته وأشكاله المختلفة حول العالم. مستعرضين خلال كلًا منها أهم وأبرز الدراسات العلمية التي تمت في مجالها.

المبحث الأول: السُّلَّم التعليميُّ

1. 1 مفهوم السُّلَّم التعليميُّ:

تعتبر مراحل التعليم العام وما يرتبط بها من مفاهيم مثل السُّلَّم التعليميّ، وما يتعلق به من متغيّرات، كاليوم الدراسيّ، والعام الدراسيّ، الركيزة الأساسيَّة في إصلاح التعليم في كل بلد؛ لذلك فإنَّ أي إصلاح في مجال التعليم العامّ، هوبداية للإصلاح في مراحل التعليم التي تليه، وأيُّ خلل يظهرفي أي جزء من أجزائه ستنعكس آثاره السالبة على منظومة التعليم في مراحله العليا، فالتطوير والتحسين المستمرُّ للتعليم العامّ، والعمل على تجويده في جميع جوانبه واجب تحتمه مواكبة المتغيرات والمتطلَّبات الاجتماعيَّة والحضاريَّة والرؤية المستقبليَّة، حيث يعدُّ التطوير من الضروريات لمعالجة جوانب الضعف والقصور، كلما دعت الضرورة إلى ذلك، خاصَّة في عصرنا الراهن الذي يتَّسم بسرعة التغيير في مناحي الحياة كافة (أحمد، 2018، ص34).

يقصد بمفهوم السُّلَّم التعليميّ تنظيم سنوات الدِّراسَة، وتقسيمها إلى مراحل تعليميَّة مرتبطة ومتتالية في شكل سلالم رأسيَّة، وما يترتب على ذلك من تحديد لعدد سنوات الدِّراسَة، وسنّ القبول، وخطة الدِّراسَة، ومجالاتها بكل مرحلة، إضافة إلى تحديد عدد الساعات الأسبوعيَّة المخصَّصة لتدريس كل مادة دراسيَّة، وبالتالي فإن السُّلَّم التعليميُّ يعدُّ أحد المعايير التي تؤسّس عليها جودة التعليم، مبني على رؤية إستراتيجيَّة تُعين على تحديد المعارف والمهارات المراد إكسابها للطلاب، وفقًا لخصائص نموّهم واحتياجاتهم العمريَّة بكلّ مرحلة تعليميَّة (مدبولي، 2018، ص12).

وقد عرّف أحمد (2018) السُّلَّم التعليميّ بأنه تحديد لمحاور التعليم ووحداته وحلقات انتقاله، وبالتالي تحديد ما يتصل بذلك التحديد من أعمار الدِّراسَة، وسنّ الدخول والتخرُّج،فكل مرحلة دراسيَّة لها آثارها الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، فضلًا عن تأثيرها في التعليم كمًّا وكيفًا.

وعليه؛ فالسُّلَّم التعليميّ يطلق على مراحل الدِّراسَة وفروعها، وكيفيَّة توزيعها رأسيًّا إلى مراحل أو فترات أو حلقات، ومدَّة كلّ منها، والسنّ التي تخصَّص لدخولها واجتيازها، وكذلك توزيعها أفقيًّا إلى فروع التعليم المختلفة. كما يُشير السُّلَّم التعليميُّ إلى تنظيم سنوات الدِّراسَة، وتقسيمها إلى مراحل تعليميَّة مرتبطة ومتتالية في شكل سلالم رأسيَّة، وما يترتَّب على ذلك من تحديد لعدد سنوات الدِّراسَة، وسنّ القبول، وخطة الدِّراسَة، ومجالاتها في كلّ مرحلة، إضافة إلى تحديد عدد الساعات الأسبوعيَّة المخصَّصة لتدريس كلّ مادة دراسيَّة.

وبناءً على ذلك يقصد بالسُّلَّم التعليميّ في هذه الدِّراسَة ذلك الهيكل التعليميُّ الذي يهتمُّ بتنظيم سنوات الدِّراسَة، وتقسيمها إلى مراحل تعليميَّة مترابطة ومتتالية في شكل سلالم رأسيَّة، وما يترتَّب على ذلك من تحديد لعدد سنوات الدِّراسَة، وسنّ القبول، وخطة الدِّراسَة، ومجالاتها في كل مرحلة، إضافة إلى تحديد عدد الساعات الأسبوعيَّة المخصَّصة لتدريس كلّ مادة دراسيَّة.

وما يتبع ذلك من تخطيط وتنظيم وقوانين، وما يعتريه من مشكلات تحتاج إلى رؤية شاملة لعلاجها، في ضوء مجمل العمليات التي تؤثر في النظام التعليميّ داخل كلّ قطر وكل مدينة؛ بل وفي كل قرية.

2.1 فلسفة السُّلَّم التعليميّ:

يرتبط السلم التعليمي بمفهوم مستويات التعليم وتدرج خبرات وكفاءات التعلم التي يقتضيها برنامج تعليمي معين أو مرحلة تعليمية معينة من المشتركين فيه، فهو يفترض إمكانية تصنيف السنوات التعليمية وبيان ارتباطها مع بعضها البعض كلما ارتفع مستوى التعليم. ويجري تصنيف السنوات الدراسية أو مستويات التعليم داخل إطار تصنيفي شامل يراعى فيه ضوابط تهمّ بصورة خاصة صانعي السياسات ومتخذي القرار بما يحقق أهداف النظام التعليمي(اليونسكو، 1997).

وتهتم فلسفة السلم التعليمي بتحديد العلاقة بين كل سنة دراسية وأخرى، ثم الربط بينها في عدد من السنوات الدراسية والتي تعرف بالمرحلة التعليمية، ويتم صنع علاقة بين هذه المراحل لتكون سلالم رأسية لسنوات الدراسة تعرف فيما بعد بالسلم التعليمي يهدف لتحقيق مقاصد معينة، وليس هناك صيغة موحدة للسلم التعليمي بل يختلف من بلد لآخر، وفقاً لفلسفته التربوية، فبعض الدول قد اعتمدت سلماً تعليمياً يتمثل في (4 - 4 - 4)، وأخرى تعتمد نظام (6 - 3 - 3) وهو الأكثر اعتمادًا في البلدان العربية، وفيه تتألف المرحلة الابتدائية من 6 سنوات دراسية، والمرحلة المتوسطة أو الإعدادية من 3 سنوات، والمرحلة الثانوية من 3 سنوات.

ومن الملاحظ أن عالمية التعليم يجعل مختلف دول العالم تسعى لتحقيق أهداف متشابهة توصي بها المنظمات العالمية بما يحقق الصالح العام، فقد حدَّدت اليونسكو هدفًا في منتدى داكار العالميّ عام 2000، يتمثَّل في "ضمان تلبية حاجات التعلُّم لكافة الصغار والراشدين، من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلُّم، واكتساب المهارات اللازمة للحياة" (UNESCO, 2000)، وهذا الهدف يركِّز على توفير التعليم الأساسيّ، ومحو الأميَّة لجميع الناشئين والكبار، ويُعزِّز التعليم والتدريب التقنيَّ والمهنيَّ في التعليم الثانويّ؛ مما يدعم التنمية الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة للبلدان، كما تمثل الهدف الرابع للتنمية المستدامة في "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع" (التعليم حتى عام 2030)مع ملاحظة أن إطار العمل الخاصّ بالتعليم حتى عام 2030 قد أولى اهتمامًا بالغًا لمسألة اكتساب المهارات التقنيَّة والمهنيَّة اللازمة للعمل، والقضاء على التفاوت بين الجنسين، وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى التعليم والتدريب التقنيّ والمهنيّ للفئات الضعيفة (المجلس التنفيذيُّ لليونسكو، 2016، ص2). ومن الملاحظ أن هذه التوصيات الصادرة من المنظمات العالمية ذات العلاقة ساعدت صانعو السياسات التربوية على وضع أسس فلسفية لأنظمة التعليم في بلدانهم تستند إلى هذه الأهداف وتحاول تضمين فلسفتها من خلال نظمها التعليمية المختلفة سواءً تعلق ذلك بعدد السنوات التي هي حق لكل مواطن أن يقضيها كتعليم مجاني إلزامي أو تعلق الأمر بالمراحل وأنواعها وطرق الانتقال بينها وهي الأطر الفلسفية التي ساعدت هذه البلدان على مراجعة بنية أنظمتها التعليمية وكيفية بنائها ومدى استجابتها للمتطلبات العالمية .وهذا كله ينصبّ على عدد السنوات التي يقضيها الطالب في السلم التعليمي وأهداف المراحل فيه بما يجعل الدولة تسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتحقيق التعليم للجميع فهي تحاول دفع إمكاناتها المادية والبشرية ومراجعة أنظمتها التعليمية وأهداف المراحل التعليمية ومدى ملاءمتها للاستجابة للمتطلبات العالمية.

3.1 معايير السُّلَّم التعليميُّ:

تتجه نظم التعليم في العالم نحو تأطير مستوياتها ومؤهَّلاتها بصورة معياريَّة مدققة؛ سعيًا إلى ضبط أدائها وتحسينه، وتقييم نواتجها، وتجويد نوعيتها، وتيسير انتقال المتعلِّمين بين مراحلها ونوعياتها، وفقًا لمقاييس مقننة، وتحريًا للعدالة والإنصاف بينهم، حال انتقالهم من نظام تعليميٍّ إلى آخر؛ بحكم ظروف العمل أو الهجرة وغيرها من الأسباب.(مدبولي ،2018، ص 3)

ومن أكثر الإصلاحات تأثيرًا في النظام التعليميِّ وشكل سلّمه، تلك التي رسمتها اليونسكو في تصنيفها الدولي المقنن للتعليم(إسكد،1997) والذي سعت ليكون بمثابة أداة مناسبة لجميع الدول للرجوع إليه سواء في مستويات التعليم أو مجالاته ، وحددت من خلاله أهداف كل مرحلة أو مستوى تعليمي ليسهل تقييم برامجه وموازنة أهدافه مع الأهداف الدولية، كما افترضت اليونسكو أن للسلم التعليمي معايير رئيسة وأخرى ثانوية لكل مستوى أو مرحلة على النحو المبين في الجدول (1):

جدول (١)

معايير مستويات السلم التعليمي في التعليم العام

المستوى التعليمي	رمز المستوى	المعايير الرئيسة	المعايير الثانوية
التعليم قبل الابتدائي	صفر	الخصائص التعليمية أنشطة المدرسة أو مركز الأطفال	مؤهلات المعلمين
التعليم الابتدائي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي	1	بدء التعليم المنتظم للقراءة والكتابة والحساب	• الالتحاق بمؤسسات أو برامج عرفت على الصعيد الوطني بأنها مؤسسات أو برامج ابتدائية. • بدء التعليم الإلزامي.
المرحلة الأولى من التعليم الثانوي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي	2	• تعليم المواد الدراسية من قِبل معلمين أكثر تأهيلا مقارنة بالمستوى1. • اكتمال تعليم المهارات الأساسية وإرساء أسس التعليم المستمر مدى الحياة.	• بدئها بعد قضاء نحو 6 سنوات بالتعليم الابتدائي. • انتهائها بعد 9 سنوات من بدء التعليم الابتدائي. • انتهاء التعليم الإلزامي. • استخدام عدة مدرسين يدرسون تخصصاتهم.
التعليم الثانوي (المرحلة الثانية)	3	• مؤهلات الالتحاق النموذجية (نحو 9 سنوات من التعليم الكامل) • الحد الأدنى لشروط القبول(انجاز المستوى 2 عادة)	

المصدر: (اليونسكو،2006)

كما يوضح التصنيف الدولي المقنن (إسكد،1997) عددًا من الأبعاد التكميلية التي لابد منها لوصف بعض المستويات مثل نوع التعليم الذي يلي كل مستوى أو منافذ البرنامج حيث يمكن ملاحظة أن مستوى (إسكد2) وهو ما يقابل المرحلة الثانية من التعليم الأساسي أو المرحلة الأولى من الثانوي في الدول المتقدمة وما تسمى بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة في الدول العربية من المفترض أن تحوي برامج ذات توجهات ثلاث متنوعة كالتالي:

1. التعليم العام: المصمم بصفة رئيسة من أجل إكساب المنخرطين فيه فهما أعمق لمادة ما أو مجموعة مواد وخاصة بهدف إعدادهم لمزيد من التعليم على هذا المستوى أو على مستوى أعلى منه، ثم أن إنهاء برامج هذا المستوى بنجاح قد يزود وقد لا يزود المشتركين فيه بالتأهيل المناسب الذي يتطلبه سوق العمل، وهذه البرامج تتميز بأنها معدة بصورة نموذجية لكي تجري بالمدرسة. وينبغي أن تصنف هذه الفئة كل البرامج ذات التوجه العام التي لا تركز على تخصص بعينه.
2. التعليم قبل المهني أو قبل التقني: مصمم أساسًا لإدخال المنخرطين فيه إلى عالم العمل وإعداداهم للالتحاق ببرامج التعليم المهني أو التقني. غير أن إتمام برامج هذا التعليم بنجاح لا يؤدي مع ذلك إلى تزويدهم بالتأهيل المهني والتقني المناسب لمتطلبات سوق العمل ولكي يعتبر البرنامج مرحلة تعليم قبل المهني أو قبل التقني، يجب أن تتكون نسبة تبلغ 25% على الأقل من مضمونه، من الإعداد المهني أو التقني. وهذه النسبة الدنيا ضرورية لضمان ألا تكون المادة المهنية أو التقنية مجرد مادة واحدة من ضمن مواد عديدة.
3. التعليم المهني أو التقني: مصمم أساسًا لكي يكتسب المنخرطون فيه ما يلزم من المهارات العملية والدراية والفهم لاستخدامهم في عمل معين أو مهنة معينة أو فئة ما من الأعمال، ويسفر إنجاز هذه البرامج بنجاح عن الحصول على مؤهل مهني مناسب لسوق العمل، تعترف به وزارة التعليم، ويمكن تقسيم برامج هذه الفئة إلى نوعين: برامج ذات توجه نظري وأخرى ذات توجه عملي.

ويمكن أن تشمل هذه التقسيمات الثلاث المرحلة الثانوية وما بعدها وهي ما تقابل (إسكد3 وإسكد4). (اليونسكو،2006)

4.1 أهميَّة السُّلَّم التعليميّ:

ترتبط أهميَّة السُّلَّم التعليميّ بسياسات التعليم وصنعها، والتي تستلزم تدفقًا مستمرًا للمعلومات الكميَّة والنوعيَّة، فالسياسة التعليميَّة كأيَّة سياسيَّة أخرى لا يمكن صنعها دون الاعتماد على قواعد أساسيَّة للمعلومات عن كلِّ عناصر المنظومة التعليميَّة، وإتاحة تلك المعلومات لكافة مستويات صنع السياسة التعليميَّة(الطاهر، 2018، ص33).

وتقوم بحوث السياسات التعليميَّة بتصنيف وترتيب أداء الدول مقارنة بغيرها، في ضوء مؤشرات محدَّدة، وتحديد علامات مرجعيَّة للسياسات التعليميَّة بالدول المختلفة، ومساعدتها في تطبيقها، فضلًا عن تقييم تأثير السياسات، ومدى فاعليتها، والتعريف بالأمثلة والنماذج الناجحة للممارسات المتميزة، مع توجيه اهتمام الباحثين نحو دراسة مُخرجات التعليم، بالإضافة إلى إمكانيَّة ترتيب أولويات جدول أعمال السياسة التعليميَّة .(Schuler,2006, P. 56)

وتأتي أهميَّة دراسة السُّلَّم التعليميّ بهدف تبنّي إستراتيجيات تطوير مستمرَّة ودائمة، وتعريضها لعمليات قياس وتقويم متتالية، تُسهم في التحقُّق من الوصول للأهداف الموضوعة وفق المعايير والمؤشرات الدالة على ذلك، ويمكن أن يتمَّ ذلك بمشاريع تطوير المنتجات التعليميَّة التي تُعنى بمدخلات بعينها، أو بمشاريع تطوير التعليم ككل، والتي تعدُّ أشمل من تطوير المنتجات (لوشن، ٢٠٠3)، ورغم أن مشاريع تطوير التعليم تستلزم جهدًا ووقتًا وموارد أكبر، إلا أن نواتجها تنعكس على التعليم عمومًا، ومن ثم على التنمية الشاملة في الدولة، ومنها انعكاس مشاريع الإصلاح التعليميّ والتطوير على التنمية المستدامة، والتي أصبحت من المفاهيم التي تتَّجه منظمات دوليَّة، وعلى رأسها اليونسكو UNESCO، إلى تعزيز وتفعيل آليات العمل بها.

كما تتأكد الضرورة الملحَّة لمشاريع الإصلاح في السُّلَّم التعليميّ، مع ولادة اتجاهات ومفاهيم حديثة في الاقتصاد، قائمة على الاستثمار الأمثل لرأس المال البشريّ، واقتصاد المعرفة؛ لتحقيق القفزات الاقتصاديَّة في ضوء التنافسيَّة العالميَّة. ويقوم هذا المفهوم على التدفق الغزير للمعرفة، وتشجيع الإنجاز والابتكار الفكريّ، والقدرة على الاستخدام الأمثل للمعرفة، وتوظيفها بكفاءة وفاعليَّة لتحقيق النمو الاقتصاديّ، في ضوء الثورة المعلوماتيَّة والتكنولوجيَّة (الصائغ وأبو شنب، ٢٠١٤).وقد أكدت تقارير منظمة التربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" أن هناك علاقة مهمَّة وإيجابيَّة بين الاستثمار في التعليم والنمو الاقتصادي، الذي يربط الرفاهيَّة الاقتصاديَّة بالتنوُّع الثقافيّ والبيئيّ(UNESCO,2007). ووفقًا لتقرير البنك الدولي فإن التعليم يحقِّق عائدات أكثر أهميَّة للمجتمعات الإنسانيَّة، كما يؤكد البنك الدوليُّ أن التعليم هو أحد العوامل الرئيسة لتحقيق التنمية المستدامة والدِّراسَات الحديثة، تُشير إلى أن سنة إضافيَّة واحدة في التعليم تحقِّق نموًّا في الناتج المحليّ بنسبة 7%، وهذا يوضح أهميَّة الاستثمار في التعليم بصفة عامَّة. ويمكن من هنا الاستشهاد بمقولة الزعيم مهاتير محمد عندما أجاب عن سؤال حول أسباب نهضة بلاده، فقال: إن ذلك جاء بسبب الاهتمام بالتعليم والاستثمار فيه (الرواشدة، 2018، ص101).

ومن الجدير بالذكر أن هناك اتجاهًا عالميًّا لتدويل الأنشطة التعليميَّة، من خلال مفهوم "البعد الدوليّ للتعليم" الذي يخلق حالة من الارتباط بين الأنظمة التعليميَّة في العالم وفق إطار تنظيميّ وتعليميّ مشترك، مما يسهِّل تبادل الخبرات والاستفادة من التجارب الناجحة (صائغ، ٢٠١٠).

ويعتبر التطوير في المنظمات التربويَّة أكثر أهميَّة وحساسيَّة من المنظَّمات الأخرى؛ لكون المدارس والجامعات هي مؤسَّسات صناعة رأس المال البشريّ للمنظَّمات الأخرى؛ ولذلك فقد تنوَّعت وتعدَّدت الفلسفات المعينة على صناعة التطوير في المؤسَّسات التربويَّة، ومن الفلسفات المهمة للتطوير في التعليم إستراتيجيات التطوير التي عرضها لوشن (٢٠٠٣)، والتي بناها عبر دمج أربع عمليات في التعليم هي العمليَّة البنائيَّة والعمليَّة التغييريَّة والعمليَّة الاستثماريَّة والعمليَّة التنمويَّة. ويمكن التفصيل فيها كما يلي:

1. العمليَّة البنائيَّة في التعليم: وهي مشتقَّة من النظريَّة البنائيَّة الوظيفيَّة، ومن أشهر رموزها: (إيفانزبريتشرد E.Pritchard) و (تشارلز رايت ميلز C.Wright Mills.) و(رالف ترنر R.Turner) ، وقد قاموا بدراسة الجوانب البنائيَّة والوظيفيَّة للتعليم وتفسيرها، واعتبروا أن للتعليم وظيفة في بناء أربعة عناصر، هي:(الأفراد - والنظم - والمؤسَّسات- والمجتمع ككل). وينبغي أن يشمل التطوير في التعليم بناء هذه العناصر الأربعة. كما يعتبرون أن قوة المجتمع ومتانة البنيَّة الاجتماعيَّة مرتبطة بقوَّة ووحدة نظم التعليم، وبناءً عليه فإن صناعة التغيير والتطوير وفق هذه النظريَّة ينبغي أن يشمل هذه العناصر الأربعة.
2. العمليَّة التغييريَّة في التعليم: تعود جذورها للنظريَّة التطوريَّة، وأشهر رموزها هم (جوستاف راتسنهوفر G.Ratzenhofer) و(أشيل لوريا A.Loria)، ويرى أعلامها أن التغيير في التعليم تفرضه تغييرات في أحد أوكلّ هذه العوامل: (الزمان والمكان–الإنسان–الأفكار-الخطط والمناهج والقوانين-التنظيمات والممارسات-المجتمع)، ويعتبرون أن التغيير في التعليم ينبغي أن يشمل أربعة عناصر، هي: (المناهج–الخطط–القوانين-الممارسات).
3. العمليَّة الاستثماريَّة في التعليم: تنطلق من نظريَّة رأس المال البشريّ، ومن روادها (ديفيد ريكاردو D.Ricar-do)، و(ألفريد مارشال A.Marshall)، و(ثيودرشولتز T.Schultz)، ويرى رواد هذه النظريَّة أن التطوير والنموَّ في التعليم يعتمد على: السياق التاريخيّ، ورأس المال البشريّ، والاستثمار، والمجتمع. ونتج عن نظريتهم تحوُّل في مفهوم رأس المال من الماديّ إلى البشريّ، وإعطاء التعليم قيمة اقتصاديَّة مهمَّة، وعليه؛ فإن التطوير وفق هذه النظريَّة ينبغي أن يشمل الاستثمار في (البشر–العلوم–الأموال-الأجهزة).
4. العمليَّة التنمويَّة في التعليم: وهي خليط من عدَّة نظريات، هي التحديث والتبعيَّة والماركسيَّة، وأبرز روادها:(والت روستو W.Rostow)، (وبورتن كلارك B.Clark)، (ودانيال ليرنر D.Lerner)، ويعتبر أعلام هذه النظريَّة أن الإمكانات التي توفِّر للتنمية في التعليم هي التي تحدِّد النموَّ داخل المجتمعات، وتؤدِّي إلى سرعته أو بطئه، وينبغي أن يشمل التطوير وفق هذه النظريَّة تنمية أربعة مكونات، هي: (الفرديات–المهارات–التنافس - الإبداع).

واعتبر لوشن (٢٠٠٣) أن إستراتيجيَّة التطوير المتكاملة ينبغي أن تدمج هذه العمليات، بحيث تصبح إستراتيجيَّة التغيير والتطوير في التعليم عمليَّة بنائيَّة وتغييريَّة واستثماريَّة وتنمويَّة في نفس الوقت. ويُسهم تبنِّي هذا النموذج المتكامل في ضمان حركة جميع عناصر النظام التعليميّ، بالإضافة إلى بيئته المحيطة، في اتجاه واحد، بعيدًا عن التخبُّط والعشوائيَّة التي قد تعرقل نجاح مشاريع التطوير. ويتَّضح في الشكل (٥) دمج العمليات الأربع لخلق إستراتيجيَّة متكاملة للتطوير.

1. 5 تقسيمات السُّلَّم التعليميّ وأشكاله المختلفة حول العالم:

على مستوى الوطن العربيّ سعت المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم، من خلال آلياتها المعتمدة، لتنسيق السياسات التعليميَّة بين الدول العربيَّة إلى إرساء مجموعة من الأطر القوميَّة لوصف المؤهلات العربيَّة، تضمُّ عددًا من الوثائق المرجعيَّة المتكاملة، في وصف مستويات التعلُّم ونواتجه، ومواصفات المتعلِّم وأدائه المتوقَّع عند نهاية كلٍّ منها، وفي تقدير الأوزان النسبيَّة لكلِّ إنجاز دارسيّ ومعايرته، بداية من مستوى التحرُّر من الأميَّة، وانتهاءً بنيل الدرجات العلميَّة لمرحلة الدارسات العليا، مرورًا بالنوعيات المتعدِّدة للتعليم الأساسيّ والعامّ والفنيّ، والصيغ المتنوعة النظاميَّة منها وغير النظاميَّة (مدبولي، 2018، ص3).

ومن الجدير بالذكر أن المؤتمر العاشر لوزراء التربية في الدول العربيَّة المعقود في البحر الميت ديسمبر 2016، قد أوصى الدول العربيَّة"باتخاذ الإجراءات اللازمة لإعادة تنظيم المراحل التعليميَّة من حيث: الإطار العربيّ للمؤهّلات، ومعايير معادلة الشهادات، وتحديد المعارف والمهارات الواجب اكتسابها مع نهاية كلِّ مرحلة".
وتتعدَّد أنماط السُّلَّم التعليميّ وفقًا لظروف كلِّ دولة، سواء من حيث عدد المراحل التعليميَّة، أو عدد سنوات كلِّ مرحلة. وفي الغالب فإن النمط الأكثر شيوعًا على المستوى العالميّ هو النمط (6-3-3)، يليه النمط (8-4)، وذلك حسب ما تشير إليه الوثيقة الإحصائيَّة التربويَّة الصادرة عن منظَّمة اليونسكو، ويقع بين النمطين السابقين أنماط أخرى متفرِّقة(مدبولي، 2018، ص12).

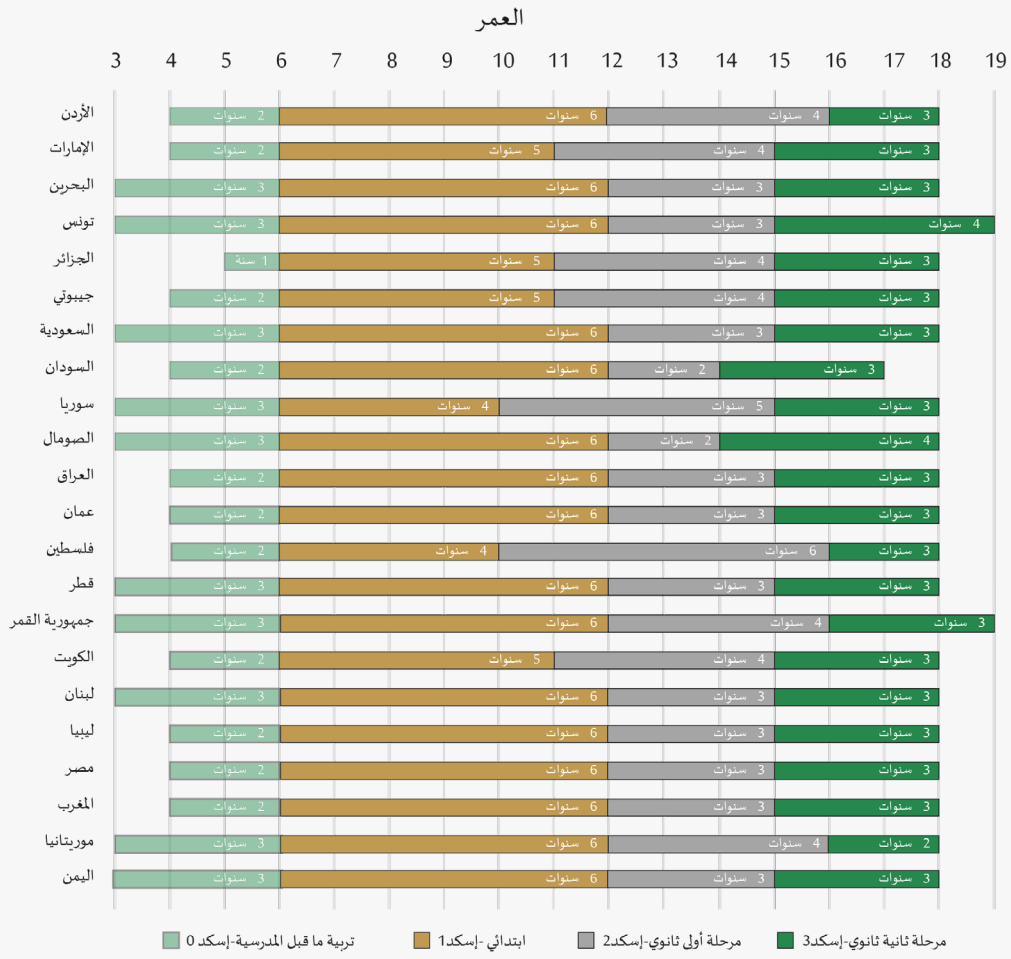
وكذلك تصنف مستويات السُّلَّم التعليميّ وفقًا للتصنيف الدوليّ المقنن لليونسكو إلى المستويات التالية (منظَّمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2006):

- المستوى صفر: مرحلة التعليم ما قبل المدرسي، باعتبارها مرحلة تهيئة للالتحاق بالتعليم النظامي.
- المستوى الأول: مرحلة التعليم الابتدائيّ أو الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ، وهي مرحلة تعليميَّة تأسيسيَّة.
- المستوى الثاني: المرحلة الأولى من التعليم الثانوي أو الثانية من التعليم الأساسي، ويهدف إلى إكساب الطلاب المهارات الأساسية وإرساء الأساس للتعلم مدى الحياة.
- المستوى الثالث: مرحلة التعليم الثانويّ، وهي مهمَّة في بناء شخصيَّة الطالب، وإعداده لمواصلة تعليمه في المرحلة الجامعيَّة، أو الالتحاق بفرص العمل.

ويوضِّح الشكل رقم (1) والجدول رقم (2) تنظيم مراحل التعليم العام قبل الجامعيِّ في الدول العربيَّة، كما يوضِّح مقابلها من تصنيف اليونسكو.(مدبولي، 2018، ص12).

شكل(1)

هيكليَّة مراحل التعليم في الدول العربيَّة



جدول(2)

تنظيم مراحل التعليم العام ما قبل الجامعيّ والتعليم غير النظاميّ في الدول العربيَّة مقابل مستويات التعلُّم وفقًا لليونسكو

العمر	الصف	تعليم غير نظامي	السلم التعليمي في الدول العربية								مستويات التعلم
			سوريا	فلسطين	4دول	تونس	ج القمر	صومال	دولتان	11 دولة	
19	13	برامج محو الأمية									المستوى الرابع
18	12		ثانوي 3 صفوف	ثانوي صفين	ثانوي 3 صفوف	بكالوريا 4 صفوف	ثانوي 3 صفوف	ثانوي 4 صفوف	ثانوي صفين	ثانوي 3 صفوف	
17	11										
16	10								تعليم متوسط 4 صفوف		
15	9	فرص تعليمية بديلة ومسار خاص علاجي	تعليم متوسط 5 صفوف	تعليم متوسط 6 صفوف	تعليم متوسط 4 صفوف	تعليم متوسط 3 صفوف	تعليم متوسط 4 صفوف	تعليم متوسط صفين		تعليم متوسط 3 صفوف	المستوى الثالث
14	8										
13	7										
12	6					تعليم ابتدائي 6 صفوف	تعليم ابتدائي 6 صفوف	تعليم ابتدائي 6 صفوف	تعليم ابتدائي 6 صفوف	تعليم ابتدائي 6 صفوف	المستوى الثاني
11	5				تعليم ابتدائي 5 صفوف						
10	4		تعليم ابتدائي 4 صفوف	تعليم ابتدائي 4 صفوف							المستوى الأول
9	3										
8	2										
7	1										
6	KG2										التهيئة للتعليم
5	KG1										

وقد أجريت العديد من الدِّراسَات في مجال السُّلَّم الدراسيّ مثل دراسة أحمد (2018) التي تناولت: "الاتِّجاهات الحديثة في تطوير السُّلَّم التعليميّ دراسة تحليليَّة"، وهدفت إلى استنباط الخصائص العامَّة لأشكال السُّلَّم التعليميّ، ومتغيّراته بصفة عامَّة، متضمنًا ذلك العالمين النامي والمتقدِّم، والتوصل للاتجاهات الحديثة في تطوير السُّلَّم التعليمي. وأظهرت الدِّراسَة ضرورة الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة الابتدائيَّة، ومحاولة تعميم مؤسَّساتها، واعتبارها مرحلة تعليميَّة ضمن مراحل سُلَّم التعليم العامّ. كما عكست الاتجاهات الحديثة الاهتمام العالميَّ بأن لا تقلَّ عدد سنوات سُلَّم التعليم العامّ عن (12) عامًا، وقد وجدت الدراسة الآتي:

التقسيم الشكليَّ لمراحل السُّلَّم التعليميّ الأكثر شيوعًا على المستوى العالميّ والدول المتقدِّمة هو (3+3+6).

تلاشي الفصل الحاد بين المراحل التعليميَّة، حيث تم دمج قسم من التعليم الثانويّ في المرحلة الإلزاميَّة نتيجة لإطالة مدَّة الإلزام (9) سنوات كما في اليابان والصين والنمسا وفنلندا والدنمارك والنرويج والسويد وسويسرا، و(10) سنوات كما في فرنسا وإسبانيا وأستراليا وكندا وروسيا الاتحاديَّة ونيوزلندا، و(11) سنة كما في هولندا وأمريكا والمملكة المتحدة، و(12) سنة كما في بلجيكا وألمانيا.

لم يعد لعمليَّة انتقال وتدفُّق التلاميذ داخل السُّلَّم التعليميّ من المستوى الأول للثاني نفس الحواجز السابقة، وبالتالي لم يعد للاختيار الانتقالي أي معنى أو مضمون، وتم استبدل ذلك بعمليات توجيهيَّة وإرشاديَّة منظَّمة؛ لمساعدة التلاميذ في نهاية مرحلة الإلزام على اختيار ما يناسبهم من مهن في الثانويَّة العليا أو في التعليم العالي.

تلاشى الحواجز بين أنواع التعليم الثانويّ العامّ والفنيّ والمهنيّ، مما يسمح بمرونة الانتقال والتحرُّك بين الفروع المتوازنة داخل السُّلَّم التعليميّ، وبحيث تسمح جميعها بمنح فرص متكافئة في النموّ الرأسيّ داخل السُّلَّم التعليميّ. وأكد أهميَّة التقارب في المضمون الهيكلي للسُّلَّم التعليميّ مع المرونة المناسبة في ضوء القوى والعوامل المجتمعيَّة.

وقد توصل أحمد (2018م) إلى أن السودان الدولة الوحيدة ضمن الدول التي شملتها الدِّراسَة والتي مدَّة سُلَّمها التعليميّ (11) عاما فقط -باستثناء إنجلترا – وأن السودان لم يستفد من التجارب العالميَّة في كثير من الجوانب، وأن السُّلَّم التعليميَّ في السودان غير مناسب من الناحية السيكولوجيَّة للطلاب من وجهة نظر الدراسة، كما أبرز سيسي (2016م) أن أهداف إستراتيجيَّة اليونسكو للتعليم والتدريب التقنيّ ترمي إلى الإعداد للحياة العمليَّة، وتوفير الدعائم اللازمة لمزاولة مهنة منتجة ومُرضية، واكتساب معارف ومهارات تؤهل خريجي التعليم الثانويّ لمزاولة عدد من الأعمال، وتوفير أساس من المعارف التي تتيح للفرد فرص مواصلة تعليمه في أيَّة مرحلة من مراحل حياته العمليَّة، وتوصَّل إلى اهتمام معظم دول العالم بإصلاح نظمها التعليميَّة، من حيث إدراج المهارات التي تتطلَّبها مهن المستقبل، كما أظهرت أيضًا أن أهم المهارات اللازمة لخريجي التعليم الثانويّ، في ضوء إستراتيجيَّة اليونسكو للتعليم مهارات التفكير الإبداعيّ والابتكاريّ ومهارات حلّ المشكلات، بالإضافة إلى مهارات التقنيَّة والمهنيَّة.

المبحث الثاني: اليوم الدراسي

1.2 مفهوم اليوم الدراسيّ:

يُعرَّف الزمن لغويًا: بالوقت قليله وكثيره، والمتزامن: هو ما يتَّفق مع غيره في الزمن (مجمع اللغة العربيَّة، 2011، ص417)، ويطلق على الزمن المخصّص للتعليم اليوم الدراسيّ، وهو مفهوم مجرَّد، له معانٍ متعدِّدة تختلف بوجهة النظر تجاهه، ومن أهمها:

- وجهة النظر "الفنيَّة-العقلانيَّة": وترى أن الوقت موردًا أو وسيلة، ومن ثم يمكن زيادته، أو إنقاصه، أو إدارته، أو تغييره، أو تنظيمه أو إعادة تنظيمه، بغرض تحقيق الأهداف التعليميَّة (Hagreaves,1990). وهنا يمكن تغيير الوقت ليلبّي الحاجات الجديدة، بتغيير جداول الحصص لإضافة حصص أخرى، أو إطالة اليوم الدراسيّ.
- وجهة النظر الذاتيَّة: وتعني "الوقت المعاش"، ويختلف من شخص لآخر وفقًا لشعوره الداخلي به.
- وجهة نظر دورات الوقت: وهي التي تعتبر أن للدورات الزمنيَّة الاجتماعيَّة خصائص محدَّدة، ومن هذه الدورات ما له حدود قويَّة لا يمكن تجاوزها. ففي المدارس يعتبر تحديد بداية ونهاية الحصص الدراسيَّة، والأيام الدراسيَّة، والعام الدراسيّ، أمثلة واضحة للحدود التي لا يمكن تغييرها بسهولة، ولكل دورة زمنيَّة بنيتها: بداية، ووسط، ونهاية، وتتضمَّن التكرار والتعود، وتتداخل الدورات الزمنيَّة بأشكال متعدِّدة، سواء لدى المعلِّم، أو ولي الأمر، أو الطالب، أو الناظر أو المدير. وعلى مستوى المدرسة يمكن أن نجد دورات سنويَّة، وشهريَّة، وأسبوعيَّة، ويوميَّة، ودورات خاصَّة بتقديم التقارير، وغير ذلك، وتختلف كل دورة من هذه الدورات في مدتها، ونتائجها، وموعدها المحدَّد، ومعدَّل حدوثها (المركز العربيُّ للبحوث التربويَّة لدول الخليج، 2006، ص71).

وهنا يلاحظ أن مفهوم الزمن الدراسيّ على مستوى اليوم الدراسيّ يرتبط بجداول استعمال الزمن الدراسيَّة المعمول بها في نظام المدرسة، من تحديد ساعات الدِّراسَة، وأوقات العطل، كما يتضمَّن الأعمال التي يقوم بها المعلِّم أثناء الحصة الدراسيَّة من سير الدروس والتمارين والتقويم، وبالعديد من المتغيّرات المتَّصلة به، مثل زمن التعلُّم أو الفترة التي يقضيها المتعلِّم استيعابه لما يقدّم له من خلال عمليَّة التعلُّم.

وفي ضوء ما سبق يُعرَّف اليوم الدراسيُّ: بأنه "وقت الدوام والدِّراسَة وممارسة الأنشطة داخل المدرسة، ويتراوح بين أربع ساعات نهارًا لدراسة نصف اليوم عند ضرورة عدم توفر أبنية مدرسيَّة، وثماني ساعات لليوم الدراسيّ الكامل" (شحاتة، والنجار، 2011، ص340).

2.2 فلسفة اليوم الدراسيّ:

لمحاولة فهم فلسفة اليوم الدراسيّ يمكن الاستناد إلى قانون باركنسون في إدارة الوقت "وهو قانون قائم على أن مفهوم العمل يتوسُّع فيه لكي يملأ الوقت المتاح لإنجازه"، وهذا ما يدعو إلى عدم تخصيص وقت أطول لتنفيذ عمل ما؛ لأن أي مشروع يميل إلى استغراق الوقت المخصَّص له، فإذا خصَّصنا لمجموعة من الأفراد ساعتين لإنجاز مهمَّة معيَّنة، وخصَّصنا لمجموعة أخرى ثلاث ساعات لإنجاز المهمة نفسها نجد أن المجوعتين تنتهيان في حدود الوقت المحدَّد لها، وباختصار تقول النظريَّة يتمدَّد العمل كي يملأ الوقت المتاح لاستكماله. (الغامدي، 2018، ص44-43).

وهنا نجد أن الأنظمة التعليميَّة ذات اليوم الدراسيّ الطويل تستطيع إنجاز مهامّها التي وضعت لها خلال الزمن المحدَّد، وبالمثل في الأنظمة التعليميَّة ذات اليوم الدراسيّ القصير. كما يمكن تناول فلسفة اليوم الدراسيّ في ضوء نموذج كارول الزمنيّ، الذي يرى أن التعلُّم يعتمد اعتمادًا كبيرًا على الزمن المبذول، وأن المؤشر الأساس لاستعداد الطالب هو الزمن المطلوب للتحرُّك من الجهل إلى الفهم، ومن العجز إلى الأداء، فدرجة تعلُّم الطالب يمكن التعبير عنها كدالة في الزمن الذي يسمح بالتعلُّم، مقسومًا على الزمن الذي يحتاجه المتعلِّم في التعلُّم. ويمكن تمثيل نموذج كارول بالمعادلة الآتية:

مقدار التعلُّم= الوقت الحقيقي المنقضي÷ الوقت اللازم للتعلُّم.

ووفقًا لهذه القاعدة، فإن مقدار تعلُّم أي طالب في أي موضوع معيَّن، هو اقتران الوقت الذي يمضيه الطالب في التعلُّم، والوقت المطلوب لتعلُّم الموضوع. فإذا أمضى طالبٌ ما خمس ساعات في تعلُّم موضوع يحتاج إلى عشر ساعات، فهذا يعني أنه لم يتعلَّم الموضوع جيدًا، فمعادلة كارول تكشف حقيقة أن الطلاب يحتاجون إلى مُدد زمنيَّة مختلفة لتعلُّم المحتوى، وقد أظهرت العديد من الأبحاث أن الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس يتباينون كثيرًا من حيث الحصيلة الأكاديميَّة المعرفيَّة حيال موضوع معيَّن؛ لذا يستطيع الطلاب الذين يملكون كمًّا كبيرًا من المعرفة الأكاديميَّة السابقة، تعلم المحتوى بصورة أسرع نسبيًّا مقارنة بزملائهم الذين لا يمتلكون هذه المعرفة.

ومن الملاحظ بأن نظام مستوى الصف ونظام الساعات يعتبران من الأنظمة التي تخالف فكرة نموذج كارول (ما رزانو، 2015، ص184-183)، الذي يربط نتائج التعلُّم بالمدَّة الزمنيَّة، فتفوُّق المتعلِّم في تعلم موضوع ما يعني أن زمن تعليمه مناسب لزمن تعلُّمه، بينما إذا أخفق فإن ذلك يعود إلى فارق بين زمن التعلُّم وهو الزمن الفعليّ والزمن الضروريّ للتعلُّم.

ويربط نموذج كارول بين الزمن الدراسيّ الذي يكون ثابتًا لكلّ المتعلِّمين، ويشمل الخطة الزمنيَّة، مثل: عدد الأسابيع، والأشهر والساعات اليوم الدراسيّ، وبين الزمن المستغرق لعمليَّة التعلُّم وهو يختلف من متعلِّم لآخر، وذلك بحسب استعدادات المتعلِّم، وقابليته للتعلُّم، والشروط الفعليَّة لعمليَّة التعلُّم، ويرى كارول أن نتائج التعلُّم تكون إيجابيَّة إذا حصل توافق وتناسب بين هذين الزمنين، فزمن التعليم (الزمن الدراسيّ) عامل كل المتعلِّمين، وزمن التعلُّم خاصٌّ بالمتعلِّم نفسه، ويختلف من متعلِّم لآخر. إذ إن المتعلِّمين لا يتعلَّمون في المدَّة الزمنيَّة نفسها، فكل منهم بحاجة إلى نسبة معيَّنة من الزمن، قصيرة كانت أو طويلة، وذلك حسب مؤهِّلاته ومكتسباته؛ ولذلك فتنظيم التعليم يجب أن يراعي متغيِّر الزمن، وخاصَّة زمن التعليم.

وقد أكد كارول أهميَّة عوامل ذاتيَّة وأخرى موضوعيَّة تؤثر في زمن التعلُّم، وهي كالآتي:

1. العوامل الذاتيَّة: ذات الصِّلة بالفرد الذي يدخل تجربة تعلُّم ما مزودًا بقدرات وخبرات متنوِّعة، وأولها القدرة، وتعني مقدار الزمن اللازم لتعلُّم موضوع ما ضمن وضعيَّة تعليميَّة تضمن توافر شروط التعلُّم. وثانيها فهم المهمة من قبل المتعلِّم لإدراك طبيعة المهمَّة والوسائل والعمليات اللازمة لإنجازها، وثالثهما المثابرة والتي تشير إلى المدى الزمنيّ الذي يحتاجه المتعلِّم لإنجاز فعل التعلُّم، وهو يختلف من تلميذ لآخر؛ إذ إن ارتفاع مستوى المثابرة لدى بعض الطلبة، يدفعهم للاستمرار في التعلُّم زمنًا أطول من الزمن المطلوب لإتقان التعلُّم، حتى ولو كانت الظروف البيئيَّة غير مريحة لهم، كما أنها تدفعهم للاستمرار في تعلُّم المحتوى حتى بعد حصولهم على التغذية الراجعة بالفشل.
2. العوامل الموضوعيَّة: مثل جودة التعليم: وتتضمَّن الوسائل المستخدمة بما فيها إستراتيجيات التعلُّم الاتصاليَّة، والأدوات المسهِّلة لذلك والتقييم، وكلما كانت جودة التعليم كبيرة كانت كميَّة الزمن الحقيقيَّة صغيرة وقليلة، وتؤثر فيها متغيِّرات عديدة، مثل دقَّة توجهات المعلِّمين، ومدى مقابلة محتوى التعلُّم لسلوك الطلبة الذين يبدؤون به تعلّمهم لهذه المهمَّة، أي مراعاة أن يكون محتوى التعلُّم مناسبًا لمستوى خبرات الطلبة السابقة، وفي الحالة التي تكون فيها جودة التعليم ضعيفة، فإن كل الطلبة يحاولون الاعتماد على مصادرهم الخاصَّة لمساعدتهم في التعلُّم، ونظرًا لاختلاف الطلبة في مستوى المعارف السابقة وفق اختلاف نشأتهم وبيئاتهم وتاريخ التعلُّم السابق، فإن نوعيَّة التعليم وفرصة التعلُّم في المتغير الثاني الخاصِّ بظروف التعلُّم، تكون مختلفة وفقًا لخصائص كلٍّ منهم واحتياجاته(عبد الله، 2004، ص168).

وهناك عوامل موضوعيَّة تؤثر في زمن التعلُّم، مثل: الاستمراريَّة: وهي مقدار الزمن الذي يحتاجه المتعلِّم ليتحكَّم في المهمات المطلوب إنجازها وموقف المتعلِّم من المادة، وجودة التعلُّم التي تتوقَّف على مدى ملاءمة المراحل التعليميَّة لمستوى تعلُّم التلميذ وزمنه الخاصِّ،والقدرة على فهم التعلُّم: إذ كلما كانت القدرة على الفهم كبيرة تناقص الزمن الحقيقيُّ وزادت نسبة التحكم (بوشلاق ، 2005، ص36).

لذا يقوم التعلُّم بنموذج "كارول" على مبدأ فلسفيٍّ رئيس في التربية، يتلخَّص في أن معظم التلاميذ بإمكانهم إتقان كلِّ شيء تقدِّمه المدارس، إذا أخذت بعين الاعتبار ميولهم ومعارفهم السابقة، وتوافر لهم أسلوب تدريس جيد ووقت كافٍ للتعلُّم، ومن جهة أخرى لم يعد مقبولًا أن تصل فقط فئة قليلة من الطلبة إلى درجة الكفاءة لمواكبة هذا الكمِّ المتلاحق من التطوُّرات العلميَّة المعاصرة (الهلول، 2012، ص253).

وقد أشارت الدِّراسَات التربويَّة إلى وجود العديد من الطرق لعلاج قضيَّة الزمن الدراسيّ، والتي تتمثَّل في قصر اليوم الدراسيّ أو طوله، وكيفيَّة استثمار الزمن الدراسيّ بشكل عامٍّ واليوم الدراسيّ بشكل خاصٍّ، بالإضافة إلى آليات وطرق تفعيله، فقد أشارت دراسة كرويت (Karweit,1988,p.32) إلى أنه على أصحاب القرار التربويّ ألّا يلجئوا إلى زيادة الوقت المخصَّص للتعليم، إلا بعد أن يُجرِّبوا أسلوب استغلال الوقت المخصَّص للتعليم، وتوظيفه في خدمة العمليَّة التعليميَّة؛ وذلك لأن أسلوب زيادة الوقت المخصَّص للتعليم يعدُّ أسلوبًا غير اقتصاديّ.

كما أشارت دراسة المنيع والعبيدي إلى أن أسلوب استثمار الوقت الرسميّ المخصَّص للعمليَّة التعليميَّة، وتوظيفه بالكامل في خدمة أهداف التربية والتعليم، يُمكن أن يوفِّر عددًا من أيام العام الدراسيّ، كما أنه يمكن أن يوفِّر من نفقات التعليم؛ لذلك فهو يعد أحد الأساليب المعتمدة للرُّقي بمستوى التعليم وتحسين نوعيته (المنيع وشريف، 1982، ص5).

كما أكد البابطين (2007، ص279) ضرورة اتباع خطوات إجرائيَّة محدَّدة في سبيل التغلُّب على كلِّ مشكلة من المشكلات التي تؤدِّي إلى إهدار جزء من الزمن الرسميّ المخصَّص للعمليَّة التعليميَّة، وضرورة تضمين مناهج إعداد المعلِّمين على مقرَّرٍ دراسيٍّ حول مفهوم الزمن وفلسفته، وأثره في رفع مستوى كفاءة النظام التعليميّ للدولة، وضرورة محافظة المعلِّمين على أوقات العمل الرسميّ، والتقيُّد بالأنظمة المعتمدة التي تنظِّم ذلك، والحرص على استثمار الزمن الدراسيّ، والاستفادة منه بشكل أفضل، وتحفيز المعلِّمين المحافظين على أوقات الدوام الرسميّ وتشجيعهم على ذلك، ومحاسبة المقصِّرين في ذلك ومعاقبتهم، وتوعية الطلاب بأهميَّة الزمن الدراسيّ، واستثماره بالشكل الصحيح، وتطبيق لائحة السلوك وتفعيلها؛ من أجل ردع بعض الطلاب الذين يغيبون عن المدرسة بعذر أو بدون عذر.

وقد أوصت المنظَّمة العربيَّة للعلوم والثقافة (اليونسكو) أن تعمل المدارس الابتدائيَّة بين 850 و1000 ساعة أو حوالي 200 نهار، باعتبار خمسة أيام في الأسبوع جعلت تلك الساعات معيارًا للمقارنة بين الزمن الدراسيّ للدول، وذلك من خلال مقارنة الزمن الدراسيّ لكلِّ دولة من الدول التي انضمَّت لليونسكو وفق تلك الساعات المحدَّدة. وفي عام 2014 كان متوسِّط وقت التعليم المحدَّد في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ حوالي 800 ساعة في السنة، وتراوح من أقل من 700 ساعة في هنغاريا و1000 ساعة لشيلي والبرتغال، وقد تراجع الوقت المحدَّد للتعليم في الصف الابتدائيّ، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانويّ خلال العقد المنصرم، لأقل من 1000 ساعة، بحسب تحليل تقرير الرصد العالميّ الجديد الصادر من اليونسكو، وفي نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين خصَّصت البلدان ما معدله 720 ساعة من وقت التعليم في السنة في الصفوف الابتدائيَّة المبكِرة، على أن ترتفع في الصفوف الأعلى لتصل إلى حوالي 900 ساعة في الصف الثامن، وتميل الزيادات المهمَّة في وقت التعليم إلى أن تطبق من الصف الثاني حتى الصف الثالث، ومن الصف السادس حتى الصف السابع عند المرحلة الانتقاليَّة بين التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من الثانويّ (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، ص223-222).

2. 3 معايير اليوم الدراسيّ:

يمكن تحليل معايير اليوم الدراسيّ في ضوء وجهة نظر الأنماط المختلفة من الإجراءات التي يتم اتخاذها بشأنه، ففي بعض الدول تصدر عدَّة قرارات خاصَّة بالوقت، عن طريق القوانين أو النشرات الوزاريَّة، ويكون هامش الحريَّة المتاح للمدرسة لتعديل استخدامات الوقت محدودًا للغاية، وفي دول أخرى هناك درجات متفاوتة من الحريَّة للإدارات التعليميَّة، في تحديد الوقت الذي يمكن استخدامه (مثلما الوضع في الولايات المتحدة الأمريكيَّة) أو على مستوى المدرسة، مع وجود قواعد عامَّة يجب اتباعها، كما في المملكة المتحدة (المركز العربيُّ للبحوث التربويَّة لدول الخليج، 2006، ص72).

وفي الحالات التي يكون هناك تفويض للمدرسة باتخاذ القرار؛ فإنه يمكن إدارة الوقت ليساعد الطلبة على التعلُّم أكثر، ويعين المعلِّمين على العمل بسعادة أكبر، ومن درجات هذه الحريَّة (المركز العربيُّ للبحوث التربويَّة لدول الخليج، 2006، ص72):

- السماح بتعديل بداية ونهاية العام الدراسيّ، وفقًا لحاجات خاصَّة للمجتمع المحلي الذي تقع فيه المدرسة.
- إمكانيَّة تحسين توزيع الوقت الأسبوعيّ، بتحديد أيام أطول وأيام أقصر، حسبما تقتضي الضرورة.
- استقلاليَّة تحديد طول مدَّة الحصص الدراسيَّة بطريقة مرنة لتحسين عمليَّة التعلُّم، والاستخدام الأمثل لموارد المدرسة.

ومن الملاحظ أنه لا توجد أدلة من الدِّراسَات تؤكد أنه كلما زاد الوقت المنقضي في مهمَّةٍ ما، زاد التعلُّم، غير أن مجرَّد تخصيص مزيد من الوقت لدراسة موضوع ما لن يزيد تلقائيًّا مقدارتعلُّم الطالب، وأيًّا كان مجال التعلُّم، يتعلَّم الطالب بشكل فعَّال إلى الحدِّ الذي يتحوَّل فيه فصله ووقت التدريس إلى وقت تعلُّم أكاديميٍّ مفيد، ولا يتحوَّل وقت الفصل الدراسيِّ ولا وقت التدريس إلى وقت تعلُّم أكاديميٍّ تلقائيًّا، بل قد يتحوَّل إلى ذلك وفقًا للدرجة التي يقوم فيها المتعلِّم بمهامَّ ملائمة بمعدل عال من النجاح، فالطالب الذي يقضي مئة ساعة في تعلُّم أكاديميٍّ لمقرَّر ما، سيتعلَّم أكثر من طالب مساوٍ له في القدرات يقضي في هذا المقرَّر خمسين ساعة فقط، ولكن الشخص الذي يقضي 90% من الساعات الخمسين المنقضية في الدِّراسَة في تعلُّم أكاديميٍّ فعَّال، سيتعلَّم أكثر من الطالب المساوي له في القدرات، ويقضي مئة ساعة 30% منها في تعلم أكاديميٍّ فعَّال، فزيادة الوقت المتاح للتعلُّم لا يكون مثمرًا إلا إذا استخدمه المتعلِّم بفعالية(مكتب التربية العربيُّ لدول الخليج، 2006، ص74).

2. 4 تقسيمات اليوم الدراسيِّ وأشكاله المختلفة حول العالم.

يوجد ثلاثة أشكال لليوم الدراسيِّ، وهي:

1. اليوم الدراسيُّ، ويمتدُّ لأكثر من ست ساعات.
2. نصف اليوم الدراسيُّ، ويكون من ثلاث إلى أربع ساعات.
3. مدارس يلزم الإقامة فيها خلال الفصل الدراسيِّ (مدارس داخليَّة).

ولقد اختلف في تحديد أنواع الوقت أو الزمن الدراسيِّ فتم تقسيمه تقسيماءثلاثيًّا، ومنهم من قسَّمه تقسيمًا رباعيًّا. فمن ضمن من قسَّمه تقسيمًا ثلاثيًّا وايت (White1998) الذي قسَّمه إلى ثلاثة أقسام، هي:

1. الزمن المخصَّص: وهو الوقت المحدَّد على مدار السنة، من حيث عدد الأيام الدراسيَّة، وعدد الساعات الدراسيَّة المطلوبة في العام الدراسيِّ.
2. الزمن المشغول: هو الوقت الذي يتعامل فيه المعلِّم مع الطلاب، من الناحية الأكاديميَّة أو التربويَّة.
3. الزمن الأكاديمي: وهو جزء من الوقت المشغول، والذي يكون بصورة تعليميَّة مباشرة.

أما التقسيم الرباعيُّ للزمن الدراسيِّ الذي يتكوَّن منه اليوم الدراسيُّ، فيشمل:

1. الزمن الإبداعيَّ: ويخصَّص هذا النوع من الوقت لعمليَّة التفكيروالتحليل والتخطيط وتنظيم العمل وتقويم الأداء.
2. الزمن التحضيريَّ: ويمثِّل الفترة الزمنيَّة التحضيريَّة التي تسبق البدء في العمل، مثل الزمن المنقضي في جمع المعلومات والبيانات قبل البدء في تنفيذ العمل.
3. الزمن الإنتاجيِّ: ويمثِّل الفترة الزمنيَّة التي تستغرق في تنفيذ العمل، والبرنامج الذي تم التخطيط له في الزمنين الإبداعيِّ والتحضيريِّ.
4. الزمن غير المباشر: ويُخصَّص للقيام بنشاطات فرعيَّة مهمَّة لها تأثيرها الواضح في علاقة المدرسة بغيرها من المؤسَّسات الاجتماعيَّة الأخرى (خليل، 1996). ويوضح الجدول رقم(3) اختلاف فلسفة اليوم الدراسي حسب التقسيمات السابقة.

جدول(3)

فلسفة وقت المدرسة

المتغير	التعريف الفني	المعنى
وقت المدرسة	مقدار الوقت الذي يقضيه الطلبة في المدرسة والذي يشير إلى عدد أيام الدِّراسَة في العام، أو عدد الساعات في اليوم الدراسي.	يتعلَّق وقت المدرسة بالقيم، أي بقيم المنطقة التعليميَّة، أو المدرسة، أو المعلِّم المتضمنة في المقدار النسبي للوقت المخصص للنشاطات المختلفة.
وقت التدريس	مقدار الوقت المنقضي في الفصل (سواء داخل فروض المدرسة أو خارجها)، ولا يتضمن الوقت المخصص للغذاء، أو الراحات بين الحصص، أو المستهلك في تغيير الفصول.	يتعلَّق وقت التدريس بتنظيم وإدارة حجرة الدِّراسَة، بعبارة أخرى يشير للوقت المتاح بالفعل للتدريس والذي يستهلك فيه إلى قدرة المعلِّم على تنظيم نشاطات التدريس واختصار وقت النشاطات غير التدريسيَّة مثل تغيير الفصول وانضباط الفصل.
وقت الانهماك	يشير إلى جزء من الوقت الذي ينتبه فيه الطلبة إلى مهمة تعلم، ومحاولة التعلُّم. ولا يتضمن هذا الوقت المنقضي في العلاقات الاجتماعيَّة، وأحلام اليقظة، والقيام بسلوك غير ملائم.	يتعلَّق وقت الانهماك بالتدريس، أي يكشف عن مهارة المعلِّم في اختيار نشاطات التعلُّم التي تجذب انتباه الطلبة واهتمامهم، وقدرته على إبقائهم في حالة تركيز.
وقت التعلُّم الأكاديمي	مقدار الوقت الذي يقضيه الطالب في مهام أكاديميَّة ملائمة عندما يكون أداؤه في هذه المهام على مستوى عالٍ من النجاح.	يتعلَّق وقت التعلُّم الأكاديميّ بالمحتوى الملائم؛ لأنه يشير إلى المواقف التي تتَّسم بالتوافق بين الطلبة ومواد التعلُّم، وحدوث التعلُّم بشكل مثاليّ إلى حدٍّ كبير.
وقت التعويض	هو الوقت المخصص لطلبة معينين أو لفصول معينة من أجل معالجة صعوبات في عمليَّة التعلُّم أو تعلم محتوى "خارج" المنهج المقرَّر. كما يمكن أن يستخدم هذا الوقت للنشاطات الاجتماعيَّة، أو التعليم الخاص.	

المصدر: (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج،2006، ج2، ص73)

وقد أُجريت عدد من الدِّراسَات على طول اليوم الدراسيّ، ومنها دراسة عسيري (٢٠١٥) التي هدفت إلى تطوير نظام التقويم الدراسيّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، في ضوء خبرة بعض دول العالم، وذلك من خلال تطوير ساعات اليوم الدراسيّ، بما فيه من الحصص الدراسيَّة والاستراحات، وتطوير العام الدراسيّ، بما فيه من الأسابيع والفصول الدراسيَّة، وكذلك الإجازات. واستخدمت الباحثة المنهج المقارن بمدخل (بريداي) وكان من نتائج الدِّراسَة أن عدد ساعات اليوم الدراسيّ في السعوديَّة كان أقلَّ من المعدلات بين دول المقارنة، كما أن فترات الاستراحات اليوميَّة غير كافية، مقارنة بغيرها من الدول. وأجرى المالكي(٢٠١٤) دراسته التي هدفت إلى بناء نموذج مقترح لتطبيق نظام اليوم الدراسيّ الكامل في مدارس التعليم العامّ بالمملكة العربيَّة السعوديَّة؛ لتحسين مخرجات التعليم بما يتطلَّبه سوق العمل، وتوصَّل إلى أن قِصَر اليوم الدراسيّ في مدارس التعليم في المملكة هو أحد الأسباب الرئيسة لضعف مُخرجات التعليم، وانتهى الباحث بوضع نموذجه المقترح لتطبيق اليوم الدراسيّ الكامل.

وأجرى Hincapie (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الأيام الدراسيَّة الطويلة على التحصيل الدراسيِّ في المدارس الكولومبيَّة ذات اليوم الكامل ومدارس النصف يوم، بالاعتماد على المنهج التحليليِّ باستخدام البيانات الناتجة عن اختبارات SABER للصفين الخامس والتاسع في الأعوام التالية 2009-2005-2002، وهو اختبار موحَّد يجري كلّ ثلاث سنوات لجميع مدارس الدولة، بجانب بيانات من إدارة المدارس، والتي تحدِّد أثر الأيام الدراسيَّة باستخدام نموذج التأثير الدراسيِّ الثابت؛ لمقارنة الاختلافات بين متوسِّط درجات الاختبار عبر المدارس التي انتقلت من دوام اليوم الكامل إلى النصف والعكس، وكان من نتائج الدِّراسَة أن المدارس التي حوَّلت إلى اليوم الكامل أعلى (0.1) في الانحراف المعياريِّ من تلك التي كانت ذات دوام نصف اليوم، كما كان أثر دوام اليوم الكامل أكثر في نتائج اختبار الرياضيات منه في درجات اللغة، وكان أكبر في درجات طلاب الصف التاسع منه في درجات طلاب الصف الخامس،"كما كان الأثر الأكبر في دوام اليوم الكامل على طلاب المدارس الفقيرة في العينة، وتشير النتائج إلى أن إطالة اليوم الدراسيِّ سياسة فعَّالة لزيادة التحصيل العلميِّ للطلاب، وخاصَّة لذوي الدخل المحدود وغيرهم في الدول النامية.

وهدفت دراسة فاشولا Fashola (٢٠١٣) للكشف عن أثر برنامج اليوم الدراسيِّ الممتدِّ على التحصيل الدراسيِّ للطلبة الأمريكان من أصول أفريقيَّة لليوم الدراسيِّ الممتد في المدارس المتوسِّطة في مدينة بالتيمور"، وتحسين اتجاهاتهم نحو المدرسة، وتخفيض نسبة التسرب والغياب، وزيادة مشاركة أولياء الأمور، باستخدام المنهج الوصفيِّ. وأظهرت بعض نتائج الدِّراسَة أن توفير برنامج اليوم الدراسيِّ الممتدِّ المرن المنظَّم يمكن أن يوفر نتائج ايجابيَّة أكاديميًّا وسلوكيًّا مع مشاركة الآباء.

المبحث الثالث: العام الدراسيُّ

3. 1 مفهوم العام الدراسيِّ:

يُعرَّف العامُ الدراسيُّ بأنه الفترة الزمنيَّة التي تنظم سير العمليَّة التعليميَّة على مدار العام، ولكن هناك مفاهيم ترتبط بالعام الدراسيِّ مثل: التعليم على مدار العام (Year Round Education (YRE، والذي يستخدم في الأدب التربويِّ بالتبادل والتناوب مع مصطلحين آخرين، هما المدرسة على مدار العام Year round school والسنة الدراسيَّة الممتدَّة على مدار العام Year round Extended، وهو يُشير إلى إعادة تنظيم التقويم المدرسيِّ التقليديِّ إلى تقويمات أخرى، تجعل الأطفال يذهبون إلى المدرسة في كل فصول السنة، كما يشير مصطلح التعليم على مدار العام إلى حضور الأطفال إلى المدرسة طوال العام بشكل أكثر تواترًا مع وجود فواصل أقصر؛ حيث تقسم الـ ١٠ أسابيع مدَّة العطلة الصيفيَّة - والتي تُعدُّ من سمات التقويم التقليديِّ- إلى ثلاثة أسابيع تتكرر بين الكتل الدراسيَّة التي تبلغ مدَّة كلٍّ منها عشرة أسابيع (Rogers,2004,p.235-236).

كما أن التعليم على مدار العام هو طريقة لتشغيل المدارس من خلال مسارات طلابيَّة في فئات من الجداول الدراسيَّة طوال العام ؛ بحيث تتم السيطرة على العدد الكبير من التلاميذ عن طريق الجدولة الفعالة لوجودهم بالمدرسة، ويُوفِّر التقويم على مدار العام نفس العدد من الأيام الكليَّة للدِّراسَة، وكذلك الأيام الكليَّة للإجازات، كما في التقويم العاديِّ، ولكن بتوزيع مختلف على مدار السنة. إن التعليم على مدار العام عبارة عن تقويم للسنة الدراسيَّة يُتيح حضور الطلاب إلى المدرسة طوال العام بشكل متكرِّر مع فواصل قصيرة، بديلًا عن العطلة الصيفيَّة الطويلة(Wikipedia).

3. 2 فلسفة العام الدراسي:

ذكر تقرير مبادرة (ماشيسوستس) أن إضافة 300 ساعة دراسيَّة إلى العام الدراسيّ يحسِّن إنجاز الطلاب، وذكر التقرير أن تلك الزيادة في الزمن الدراسيّ يجب أن تتم بشروط منها أن يعمل جنبًا إلى جنب مع الجهود المركَّزة لإعطاء التعليم طابعًا شخصيًّا، وأن يرافق ذلك التحسين زيادة تعاون المعلِّم لتحقيق الإنجاز والتحسين المطلوب للعمليَّة التعليميَّة (Woods,2015,p.2).

كما ذكر تقرير بيسا (2018) أن النظم التعليميَّة تختلف في مقدار الوقت الذي يمضيه الطلاب في التعلُّم، خصوصًا بعد ساعات الدوام، فكلما زاد وقت تعلُّم مادة دراسيَّة ما في كل بلدٍ مال هذا إلى الارتباط بنتاجات تعلُّم أفضل لهذه المادة، مما جعل صانعي السياسة والوالدين يميلون إلى إطالة الأيام الدراسيَّة، ولكن عند المقارنة بين البلدان يتَّضح خطأ ذلك الاستنتاج، أي أن البلدان التي تكون فيها ساعات الدوام والتعلُّم طويلة، غالبًا ما يكون أداؤها في اختبارات بيسا أسوأ. ودائمًا ما تكون نتاجات التعلُّم مثمرة لمقدار وجودة فرص التعلُّم، فإذا جعلنا جودة التدريس ثابتة، فإن زيادة وقت التعلُّم سوف يُفضي إلى نتائج أفضل، ولكن عندما تحسن البلدان جودة التدريس، فإنها تميلُ إلى تحقيق نتائج أفضل بدون زيادة وقت تعلُّم الطالب (شلايشر، 2019، ص49).يذكر أن تقرير اليونسكو وتقرير مبادرة (ماشيسوستس) قد أكدا أهميَّة زيادة الزمن الدراسيّ وزيادة وقت التعلُّم، سواء كان ذلك الوقت داخل المدرسة أو خارجها، وبررت تلك الزيادة بأنها تُسهم في تحسين عمليَّة التعلُّم والإنجاز العلمي للطلاب، بينما اختلف تقرير (بيساPISA) الذي يرى أن التحسين لا يكون بزيادة الوقت إنما بجودة التدريس.

3. 3 معايير العامِ الدراسيّ:

إن زمن التعلُّم هو القاعدة الأساسيَّة لنجاح عمليتي التعليم والتعلُّم داخل البيئة المدرسيَّة والصفيَّة، لذا فمن الضروريّ توفير الزمن اللازم والملائم لعمليتي التعليم والتعلُّم، بحيث يتمكَّن الطلبة من اكتساب الكفايات التعليميَّة المنشودة والمخطَّط لها حسب الخطة الدراسيَّة، بما يكفل تحقيق الجودة المنشودة للمخرجات التعليميَّة، وكما أن توفير زمن التعلُّم مهمٌّ، فإن الأهمَّ هو حسن إدارته داخل المدرسة وداخل الفصل الدراسي، وكذلك فإن مراعاة موائمة التخطيط مع التنفيذ، أمر يجب مراعاته عند إدارة زمن التعلُّم، بحيث يصبح زمن التعلُّم الفعليُّ هو زمن التعلُّم المخطَّط له.

وعند النظر إلى الأنظمة العالميَّة نجد أن طول العام الدراسيّ وطول اليوم الدراسيّ يتفاوت من دولة إلى أخرى، فمثلًا يبلغ عدد أيام السنة الدراسيَّة الفعليَّة في فرنسا (180) يومًا، وفي تايلند (200) يومًا، وتصل إلى (243) يومًا فعليًّا في اليابان، و(251) يومًا فعليًّا في الصين، كما وصل طول العام الدراسيّ في مملكة البحرين (180) يومًا فعليًّا، ووصل في المملكة الأردنية إلى (196) يومًا فعليًّا، وقد بلغ متوسِّط طول اليوم الدراسيّ حوالي سبع ساعات يوميًّا.

وبالرجوع إلى بعض المدارس الدوليَّة والخاصَّة في سلطنة عمان ذات الأداء التحصيليّ المرتفع نجد أن طول العام الدراسيّ وصل إلى (200) يوم، ومتوسِّط اليوم الدراسيّ وصل إلى سبع ساعات تقريبًا وفي عام (2004م) تمَّت دراسة حول التقويم في الحلقة الأولى لقياس أداء طلبة الصف الرابع من التعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان، وقد أشارت نتائج الاختبارات إلى أن الطلبة العمانيين. يتأخَّرون بمعدل سنة واحدة عن المعايير العالميَّة (النهانيَّة ، 2011).

وعند الحديث عن زمن التعليم والتعلُّم نضع في الاعتبار أن طول العام الدراسيّ أو اليوم الدراسيّ ليس هو الهدف المنشود، وإنما كيفيَّة إدارة زمن التعلُّم من أجل تحقيق الهدف الرئيس للتعليم، وضمان حصول جميع الطلاب على تعليم ذي جودة عالية، ولعلَّ أفضل الطرق للتأكُّد من تحقيق هذا الهدف هو اختبار الطلاب في مجالات محدَّدة في المناهج الدراسيَّة، وفي مراحل دراسيَّة مختلفة، وقياس تحصيل الطلاب بالمقارنة مع المعايير الدوليَّة العالميَّة. وفي دراسة قامت بها منظمتا اليونسكو واليونيسيف هدفت لقياس التحصيل التعليميّ لعام

(2001)، لصفوف 4 و6 و9، تم اختيار مستويات تحصيل الطلاب في مواد اللغة العربيَّة والرياضيات والعلوم والمهارات الحياتيَّة، وأشارت النتائج إلى تدني مستويات تحصيل الطلاب في جميع المواد الأربع السابقة، وقد أشارت النبهانيَّة (2011) إلى أنه في عام (2004) تمَّت دراسة أخرى حول التقويم في الحلقة الأولى لقياس أداء طلبة الصف الرابع من التعليم الأساسيِّ في سلطنة عُمان، وقد توصَّلت نتائج الاختبارات إلى أن الطلبة العمانيين يتأخرون بمعدَّل سنة واحدة عن المعايير العالميَّة. وبحسب ما أكدت المسوح الميدانيَّة، فإن الطلاب في عُمان يتلقون الدروس في الفصول الدراسيَّة لمدَّة (120) يومًا كلَّ عامٍ، أي أن هناك مدَّة(60) يومًا مخطَّط لها في الخطة الدراسيَّة، ولكنها غير موجودة فعليًّا.

لذلك فإن الفجوة الموجودة بين التخطيط والتنفيذ ينتج عنها الاحتياج إلى السنة التأسيسيَّة في التعليم العالي، بسبب تدنِّي المعرفة والمهارات لدى خريجي الصف الثاني عشر، بالتالي صعوبة تمكين بعض الوظائف الفنيَّة لعدم وجود الكفايات المطلوبة. وبالرجوع إلى مواءمة زمن التعلُّم مع الخطة الدراسيَّة، فإن عدد الأيام الفعليَّة تصبح مساوية للأيام المستهدفة؛ وبالتالي يتمُّ تحقيق أهداف الخطة الدراسيَّة دون إغفال التركيز على إيجاد بيئة مدرسيَّة جذَّابة، بما تحويه من أنشطة داعمة للمنهج، بالإضافة إلى أنشطة ترفيهيَّة.

3. 4 تقسيمات العام الدراسيّ وأشكاله المختلفة حول العالم:

تتباين تقسيمات العام الدراسيِّ وأشكاله المختلفة حول العالم، فعلى سبيل المثال تبرز تجربة السويد، تلك التي تعدُّ من أوائل الدول التي تقود العالم نحو اقتصاد المعرفة، فهي من أهمِّ الدول الرائدة في مجال البحث والابتكار، وتعمل على جذب الاستثمار إليها من كلِّ دول العالم، فقد حصلت على المرتبة الثانية بعد سويسرا في مؤشِّر الابتكار الصادر عن المنظمة العالميَّة للملكيَّة الفكريَّة.

تبدأ السنة الدراسيَّة في السويد في آخر شهر أغسطس (آب)، وتستمرُّ حتى أول يونيو (حزيران) من السنة التالية، وتقسم السنة الدراسيَّة إلى فصلين دراسيين: الفصل الأول ويُسمَّى الفصل الخريفيّ، ويبدأ من نهاية شهر أغسطس وحتى نهاية ديسمبر،ومدته أربعة أشهر تقريبًا، أما الفصل الثاني فيبدأ من بداية يناير إلى بداية شهر يونيو،ومدته تقريبًا خمسة أشهر، ويُسمَّى الفصل الربيعيّ، ولا تقلُّ مدَّة العام الدراسيِّ عن170، ولا تزيد عن190 يومًا دراسيًّا، وتتضمَّن نحو40 أسبوعًا دراسيًّا،ويمتدُّ طول الأسبوع الدراسيِّ خمسة أيام، من يوم الاثنين وحتى الجمعة، ويومَا السبت والأحد عطلة رسميَّة. ويبلغ عدد الساعات الدراسيَّة 6ساعات في السنتين الأوليين و٧ ساعات في السنوات الست المتبقية،أي من الصف الثالث وحتى الصف التاسع، وتتضمَّن هذه الفترة ثلاث استراحات، تتخللها وجبات الغداء، ولا يوجد في مدارس السويد مقاصف مدرسيَّة، بل يوجد مطعم رسميٌّ يتم توفير الوجبات للطلاب مجانًا، ويبدأ وقت الدوام من الساعة الثامنة أو التاسعة صباحًا وذلك حسب الأيام المحددة في جدول الطالب، وينتهي عند الساعة الثانية بعد الظهر (Kommun,2015,p.4). كما تتضمَّن السنة الدراسيَّة العديد من الإجازات، مثل إجازة اليوم الوطني الذي يوافق السادس من شهر يونيو، وإجازة الخريف في الأسبوع 44من الأسابيع الدراسيَّة، وكذلك إجازة الرياضة في شهر فبراير، وإجازة الأيام الحمراء المتوزعة على أيام السنة، مثل عطلة عيد الميلاد، ورأس السنة الميلاديَّة، وهي الأطول خلال العام الدراسيِّ، وعطلة 30 مارس (الجمعة الحزينة) والثاني من أبريل (عيد القيامة)، والأول من مايو (عيد العمال)، والعاشر منه وهو عيد الصعود المسيحيِّ، والعشرون وهو عيد الفصح، والسادس من يونيو وهو اليوم الوطنيُّ، والثالث من نوفمبر وهو عيد القديسين، و25 ديسمبر عيد ميلاد المسيح، وتتبعها أعياد رأس السنة الميلاديَّة كما أسلفنا.

وقد أُجري عدد من الدِّراسَات في ما يخصُّ العامَ الدراسيَّ، ومنها دراسة هوفمان (2013) Huffman التي هدفت إلى الكشف عن "تصوُّرات المعلِّمين بشأن تأثير تقويم المدرسة الممتدة على مدار السنة"، وكل من سلوك الطلاب وتحصيلهم العلميّ وفعاليَّة المعلِّم، تمَّ استخدام استبيان طُبِّق على (106) معلِّمين ومعلِّمات من المدارس الحكوميَّة في مناطق ولاية نورث كارولينا التي تستخدم كلًّا من التقويمات المدرسيَّة التقليديَّة والتقاويم على مدار العامِ، وقد بيَّنت النتائج وجود علاقة طرديَّة قويَّة بين تصوُّرات المعلِّمين من ذوي التقويمات المدرسيَّة على مدار السنة، وتحسين تحصيل الطلاب، أيضًا وجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين تصوُّرات المعلِّمين من ذوي التقويمات المدرسيَّة على مدار العام وسلوك الطلاب الإيجابيّ. وهدفت دراسة ماكميلان(Mc Mullen2012) إلى إيجاد نموذج لرأس المال البشريّ، يؤثر في التحصيل بالاستفادة من تحوُّل مدارس نورث كارولينا في مقاطعة (ويك) من التقويم الدراسيّ التقليديّ ذي (180) يومًا إلى تعليم الدِّراسَة الممتدَّة على مدار العام، وأظهرت النتائج أن الدِّراسَة الممتدَّة على مدار العام ليس لها تأثير واضح في التحصيل الأكاديميّ للطالب المتوسِّط.

أما دراسة كاميل (2015) Camaille المعنونة بـ"السُّلَّم التعليميُّ: أثر برامج ما قبل الروضة على التحصيل الأكاديميّ لطلبة الأقليَّة"، فقد هدفت إلى التعرُّف على أثر برامج ما قبل رياض الأطفال في الطلاب والأسر ومديري المناطق التعليميَّة، ومتطلَّبات التمويل اللازمة لدعم هذه البرامج. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبيّ على عيِّنة من الأطفال بلغت (400) طفلٍ في (36) مدرسة ابتدائيَّة في منطقة مدرسة فلوريدا العامَّة. وقد خرجت الدِّراسَة بنتائج من أهمِّها أن الطلاب الذين حضروا مرحلة ما قبل رياض الأطفال حقَّقوا متوسِّط درجات أعلى.

أما دراسة أباكوي (2011) Abakwue فكانت تهدف إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلاف في تحصيل الرياضيات والقراءة بين طلاب الصف الثامن الملتحقين بمدارس تطبق السنة الدراسيَّة الممتدَّة على مدار العام، ونظرائهم بالمدارس التي تُطبِّق السنة الدراسيَّة التقليديَّة، وذلك وفقًا لمعيار TCAP، كما هدفت الدِّراسَة إلى استقصاء التحصيل في القراءة والرياضيات للطلاب المحرومين اقتصاديًّا، وذوي الأقليات العرقيَّة، وذوي الاحتياجات الخاصَّة الذين يدرسون في المدارس ذات تقويم السنة الدراسيَّة الممتدَّة طوال العام. وأظهرت النتائج أن الطلاب الملتحقين بالسنة الدراسيَّة الممتدَّة طوال العام، كانت نتائجهم أعلى في القراءة من نظرائهم في السنة الدراسيَّة التقليديَّة، كما حصل طلاب الأقليات ذوو الاحتياجات الخاصَّة، وكذلك الطلاب المحرومون اقتصاديًّا على نتائج أعلى في القراءة والحساب- في المدارس التي تُطبِّق السنة الدراسيَّة الممتدَّة طوال العام- عن نظرائهم في المدارس التي تتَّبع التقويم الدراسيَّ التقليديَّ.

وتناولت دراسة قريفز (Graves 2010) تأثير التقويمات المدرسيَّة متعدِّدة المسارات على مدار السنة في الأداء الأكاديميّ في ولاية كاليفورنيا. وأظهرت نتائج الدِّراسَة أن هذا النوع من التقاويم الدراسيَّة يسمح للمدارس بإيواء عدد أكبر من الطلاب داخل المرفق نفسه، مقارنة بالتقاويم الأخرى، لذا غالبًا ما يكون الدافع لاستخدام هذه التقاويم الرغبة في التخفيف من حدَّة الاكتظاظ، وكذلك توفير التكاليف النسبيَّة لبناء المدارس الجديدة، هذه الموفورات الماليَّة تؤثر في تكلفة نوعيَّة التعليم الناتج.

أما دراسة باتل وآخرين(pattal 2010) فتناولت "إطالة اليوم الدراسيّ والعام الدراسيّ: مراجعة منهجيَّة للبحوث التي أجريت بين عامي 2009-1985م"، وهدفت الدِّراسَة إلى مراجعة البحوث التي أجريت على إطالة اليوم والعام الدراسيّ في الفترة بين عامي2009-1985م، والكشف عن نتائجها، وبعد بحث شامل تم العثور على 15دراسة تجريبيَّة من مختلف التصاميم البحثيَّة كانت ضعيفة بشكل عامٍّ لكي تشكِّل أدلة سببيَّة، ونادرًا ما تمَّت دراسة نتائجها، ومن نتائج الدِّراسَة أن تمديد اليوم الدراسيّ يمكن أن يكون وسيلة فعَّالة لدعم تعلم الطلاب ،خصوصًا الطلاب الأكثر عرضة لخطر الفشل الدراسيّ، وذلك عند إجراء اعتبارات خاصَّة في كيفيَّة استخدام الوقت، وأن التصاميم البحثيَّة الأقوى أنتجت نتائج إيجابيَّة أكثر اتِّساقًا.

وكان الغرض من دراسة كرو(Crow 2009) مقارنة التأثيرات المتنوّعة للهيكل التنظيميّ للتعليم المبنيّ على التقويم الدراسيّ الممتدّ طوال العام، ونظيره المبنيّ على التقويم الدراسيّ التقليديّ على كلٍّ من انتظام الطلاب وتحصيلهم الدراسيّ. وطبقت الدِّراسَة في (28) مدرسة ابتدائيَّة، بكلٍّ من نظام التقويم الممتدّ على مدار العام، ونظام التقويم التقليديّ بالتطبيق على التلاميذ في السنوات: الثالث والرابع، والخامس الابتدائي في اختبار الرياضيات، وفقًا لتقييم تكساس للمعارف والمهارات، أما الانتظام فيعتمد فيه على نظام دليل التميز الأكاديميّ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهريَّة بين نظامَيْ التقويم (التقليديّ والممتدّ طوال العام) بالنسبة لمتغيِّرَي الدِّراسَة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

الفصل الثالث
منهجية الدِّراسَة

هدفت هذه الدِّراسَة إلى مقارنة هيكل السُّلَّم التعليميّ ، وطول العام واليوم الدراسيّ في البلدان العربيَّة، ممثلة بالدول الثماني المختارة، وذلك من خلال تحليل واقع هياكلها التعليميَّة، ومقارنتها بالدول المرجعيَّة المقارنة، وجمع آراء ذوي العلاقة من معلِّمين، وقادة مدارس، وأولياء أمور، ومقترحات الخبراء وصانعي القرار في الدول العربيَّة المختارة، وتحليل كلّ ذلك للخروج بتصوُّر مقترح لتطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ ، بما يتلاءم وتطلعات المعلِّمين والمديرين وأولياء الأمور، بعد رصد درجة رضاهم عنها؛ وذلك لتقييم مناطق القوة والضعف فيها، واستشراف سبل تطويرها في ضوء أفضل الممارسات على الصعيد العالميّ.

المنهجية المتبعة

تحقيقًا لما سبق؛ تم اتباع المنهجيَّة التالية:

1. اختيار المنهج الوصفيّ بشِقَّيه (المسحيّ الارتباطيّ، والوثائقيّ المقارن)؛ وذلك لرصد كل الوثائق الرسميَّة المتضمَّنة في هياكل السلالم التعليميَّة،وطول العام واليوم الدراسيّ،وتحليلها في ضوء السياق الفلسفيّ والتاريخيّ والاجتماعيّ الذي أثر في تشكيلها.
2. اختيارعدد ثماني دول عربيَّة داخلة في الدِّراسَة الحاليَّة، وتتنوَّع في ظروفها الجغرافيَّة والسكانيَّة والاقتصاديَّة.
3. اختيار ست دول مرجعيَّة؛ لرصد الممارسات العالميَّة الرائدة في أنظمتها التعليميَّة؛ للاستعانة بها في المقارنات المعياريَّة، وفي وضع التصوُّر المقترح الذي ستخرج به الدِّراسَة.
4. تطوير وصياغة وتحكيم أدوات الدِّراسَة المعتمدة على المنهج الوصفيّ بشقيه المسحيّ الارتباطيّ والوثائقيّ المقارن، من استبانات خاصَّة بذوي العلاقة من معلِّمين وأولياء الأمور وقادة المدارس، وكذلك مقابلات مع المسؤولين من وزارة التربية وكليات التربية وهيئات التقويم والاعتماد، وغيرهم في البلدان العربيَّة الثمانيَّة المدروسة؛ وذلك للوقوف على مدى رضاهم عن هيكل السُّلَّم التعليميّ،وطول العام واليوم الدراسيّ، واقتراحاتهم لتطويرها.
5. تعيين باحثين وطنيين في كلّ دولة مختارة،بواقع باحث لكلّ دولة عربيَّة، والتعاقد معهم، وتفويضهم بتوزيع الاستبانات، وعقد المقابلات المطلوبة، وجمع كافة الوثائق ذات العلاقة بالمشروع، ثم تحليل تقاريرهم الوطنيَّة، كلٌّ بحسب البلد الذي يُوجد فيه، وذلك بعد استصدار خطابات تسهيل المهمَّة لهم بجهود من المركز.
6. جمع الوثائق ذات الصلة بمحاور السُّلَّم التعليميّ، وطول اليوم الدراسيّ، وطول العام الدراسيّ، وتبويب مضامينها بناء على تلك المحاور؛ لتقديم إطار نظريّ يعرض فلسفة بناء السُّلَّم التعليميّ، والعوامل المؤثرة فيه، وطول العام واليوم الدراسيّ، ومعرفة علاقة ذلك كلِّه بنتائج تحصيل طلبة الدول في التقييمات الدوليَّة.
7. إجراء العديد من المقابلات مع عدد من صناع القرار، متمثلين في وزراء تربية وتعليم سابقين، ووكلاء وزارة في التعليم حاليًّا،وعمداء كليات تربية في كلّ دولة،ووضع ملخصاتها.
8. رصد آراء المعلِّمين وقادة المدارس وأولياء الأمور وقياس مدى رضاهم عن هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ المعمول به حاليًّا، وجمع توقُّعاتهم وطموحاتهم للاستفادة منها في بناء التصوُّر.

تحليل التقارير الوطنيَّة المقدَّمة من الباحثين في الدول المدروسة، عن طريق الخبراء التربويين المحليين، وعقد المقارنات، ورصد الخيارات المقترحة لتطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ،وطول العام واليوم الدراسيّ في كلّ دولة وفق فلسفتها التربويَّة، وواقعها الاجتماعيّ، وطموحاتها المستقبليَّة.

9. عقد مقارنات جماعيَّة بين الدول الداخلة في الدِّراسَة، واستخراج متوسِّطات طول العام الدراسيّ، من حيث بدايته مع قدوم الطلاب ونهايته بنهاية آخر يوم اختبار واليوم الدراسيّ بداية ونهاية والحصة الدراسيَّة، ووقت التعلُّم الحقيقيّ، مقارنة بالزمن المرصود للحصة الدراسيَّة، ونوع المواد المدروسة المرصودة في الجداول الدراسيَّة، ونسبة تدريسها في كلّ دولة عربيَّة، وربط كلّ ذلك بنتائج الدول في الاختبارات الدوليَّة، وبالمقارنة مع الدول المرجعيَّة.
10. بناء التصوُّر المقترح لتطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ،وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة.
11. صياغة التقرير الوطنيّ في صيغته النهائيَّة من قِبَل رئيس الفريق والخبراء المحليين والوطنيين، وذلك بناء على أهداف الدِّراسَة المحدَّدة، وفي ظلّ للإطار العام لكتابة التقرير الموصى به من قبل المركز الاقليميّ.

1. اختيار الدول العربيَّة لتضمينها في الدِّراسَة

حرص فريق العمل المركزي المسؤول عن هذه الدِّراسَة على اختيار الدول العربيَّة المراد تضمينها في هذه الدِّراسَة، بناء على المعايير التالية:

- أن يتمثَّل فيها التوزيع الجغرافيّ المتنوّع لمختلف مناطق العالم العربيّ بشرقه وغربه.
- أن يتمثَّل فيها التنوُّع في الأوضاع الثقافيَّة والاقتصاديَّة.
- أن تتفاوت فيها درجة الاستقرار السياسيّ، حيث تمَّ تضمينها إحدى دول الأزمات.
- أن تتفاوت فيها نسب التعداد السكانيّ.

ومن خلال تطبيق المعايير آنفة الذكر تم اختيار الدول الثماني الآتية:

- من الخليج العربيّ: المملكة العربيَّة السعوديَّة، ومملكة البحرين، وسلطنة عمان.
- من المغرب العربيّ: المملكة المغربيَّة، والجمهورية التونسية.
- من المشرق العربيّ: المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة.
- من وادي النيل: جمهوريَّة مصر العربيَّة.
- من الجزيرة العربيَّة: جمهوريَّة اليمن.

بناءً عليه تمَّ اختيار باحثين وطنيين في كلّ دولة من الدول العربيَّة المذكورة وإبرام العقود معهم، وتكليفهم بوضع تقارير وطنيَّة، بناءً على شروط مرجعيَّة مفصَّلة،وضعها فريق عمل المشروع، مع متابعة عملهم؛ للتأكد من التزامهم بهذه الشروط، وتمَّ تكليفهم بعمل الآتي:

- جمع وتحليل كلّ ما يتوفَّر من وثائق رسميَّة تُعنى بهياكل السُّلَّم التعليميّ،وطول العام واليوم الدراسيّ،في الدول العربيَّة المتضمَّنة في الدِّراسَة، وذلك بناءً على النماذج المُعَدَّة مسبقًا من قِبَل الباحث الرئيس وفريق عمله.
- توزيع الاستبانات، وإجراء المقابلات مع عينة تمثيليَّة من ذوي العلاقة من معلِّمين، وأولياء الأمور، وقادة المدارس، والمسؤولين التربويين في الدول المعنيَّة.
- صياغة تقرير شامل يرصد واقع هيكل السُّلَّم التعليميّ،وطول العام واليوم الدراسيّ الخاصّ بمحاور الدِّراسَة في كلّ دولة، متضمنًا صياغة توجُّهات مقترَحة لتطويرها، وتقديمه إلى الباحث الرئيس مع الوثائق الرسميَّة كافة، وملخَّص المقابلات والبيانات المستخلصة من الاستبانات.

2. أدوات الدراسة

نظرًا لاعتماد الدِّراسَة على المنهج الوصفيّ بشِقَّيه (المسحيّ الارتباطيّ، والوثائقيّ المقارن)؛ تم تصميم وتطوير مجموعة من الأدوات لتسهيل عمل الباحثين الوطنيين، وتجويد العمل، وتوحيد الخطوات التي يتبعونها. وقد تمَّ تعميم الأدوات على الباحثين الوطنيين فور الانتهاء من تصميمها، وتحكيمها على يد نخبة من الأساتذة والخبراء التربويين، ومتابعة سير العمل عليها معهم بشكل دوريّ، وتمثَّلت هذه الأدوات فيما يأتي:

- بطاقة بيانات هيكل السُّلَّم التعليميّ (ملحق رقم 1): تمَّ تصميم بطاقة مفصَّلة، يتمُّ بموجبها تعبئة جميع البيانات الخاصَّة بهيكل السُّلَّم التعليميّ، مثل: إجماليّ عدد السنوات في كلّ دولة، والتقسيمات المرحليَّة، وتفريع التعليم الثانويّ، وأساليب الانتقال بين المراحل، وتوزيع السنّ (العمر) خلال المراحل المختلفة.
- بطاقة بيانات طول العام الدراسيّ (ملحق رقم 2):تمَّ تصميم بطاقة مفصَّلة، يتمُّ بموجبها تعبئة جميع البيانات الخاصَّة بطول العام الدراسيّ، مثل: عدد أيام الدِّراسَة سنويًّا، وتقسيم العام الدراسيّ إلى وحدات زمنيَّة (علاقة ذلك بالظروف المناخيَّة)، وعدد أسابيع الدِّراسَة في العام، ومقدار الإجازات وتوزيعها على مدار العام (الأعياد، وإجازة نصف العام، والإجازة الصيفيَّة)، تاريخ بدء العام الدراسيّ وتاريخ نهايته، وتواريخ بدء الامتحانات النهائيَّة لكلّ مرحلة من الابتدائيَّة وحتى الثانويَّة.
- بطاقة بيانات اليوم الدراسيّ (ملحق رقم 3):تمَّ تصميم بطاقة مفصَّلة، يتمُّ بموجبها تعبئة جميع البيانات الخاصَّة باليوم الدراسيّ،مثل عدد أيام الدِّراسَة في الأسبوع، وعدد ساعات الدِّراسَة يوميًّا (طول اليوم الدراسي)، ومقدار وقت عمليَّة التدريس المتاحة فعليًّا للطلبة، ووقت الفصل الإضافيّ (الأنشطة).
- بطاقة جمع بيانات المعلِّم وبطاقة قياس رضا المعلِّم: (ملحق رقم 4و5)، والمتضمّنة بيانات خاصَّة بالمعلِّم وفصوله الدراسيَّة، مع بطاقة لرصد اتجاهاته حول نقاط تتعلَّق بمحاور الدِّراسَة، حيث تقيس مدى رضاه عنها ومقترَحاته لتطويرها.
- بطاقة جمع بيانات مدير المدرسة وبطاقة قياس رضا مدير المدرسة: (ملحق رقم 6و7)، والمتضمّنة بيانات خاصَّة بالمدير ومدرسته، مع بطاقة لرصد اتّجاهاته حول نقاط تتعلَّق بمحاور الدِّراسَة، حيث تقيس مدى رضاه عنها، ومقترحاته لتطويرها.
- بطاقة قياس رضا أولياء الأمور: (ملحق رقم 8)، وتتضمَّن أسئلة ترصد اتّجاهاته حول نقاط تتعلَّق بمحاور الدِّراسَة؛ حيث تقيس مدى رضاه عنها، ومقترَحاته لتطويرها.
- نموذج أسئلة المقابلات مع المسؤولين: (ملحق رقم 9)، وتتضمن أسئلة حول فلسفة التعليم والعامل الأقوى المؤثر فيها، وتوجُّهات التطوير التي يعتقد أنها ستؤثر في السُّلَّم التعليميّ، وفي اليوم والعام الدراسيّ في الدولة، كما تقيس البطاقة رضاه عن الشكل الحاليّ للسُّلَّم التعليميّ، ومدَّة كلّ من اليوم والعام الدراسيّ، وتصوُّراته المستقبليَّة حولها، ومدى تطبيق اللامركزيَّة في النظام التعليميّ، وتصوُّراته لأساليب تطوير النقاط محلّ البحث.

3. تطبيق أدوات الدراسة على العينة

نتمَّ تطبيق الأدوات البحثية لجمع بيانات الدِّراسَة المفصّلة سابقًا على عدَّة مراحل، وقد تم توزيع الأدوات على عينة ممثلة لمجتمع الدِّراسَة وفق فئات المجتمع المستهدف بعد تحديد النسبة المطلوبة من كل فئة، وقد بلغ عدد العينة التي تم توزيع الأدوات عليها (10808) فردًا موزعين على النحو المبين في جدول (4).

جدول(4)

توزيع أفراد العينة على الفئات المستهدفة في الدراسة حسب الأدوات الموزعة

بيانات العينة حسب الأدوات الموزعة							
م	الدولة	عدد المعلمين		عدد قادة المدارس		عدد أولياء الأمور	عدد الخبراء وصناع القرار
		جمع بيانات	رصد رضا	جمع بيانات	رصد رضا		
1	السعوديَّة	500	500	500	500	500	12
2	المغرب	330	330	88	88	378	8
3	تونس	280	280	250	250	120	85
4	الأردن	377	223	102	198	500	14
5	اليمن	370	370	196	196	90	12
6	عمان	200	200	70	70	100	8
7	مصر	500	500	500	500	500	13
المجموع		2557	2403	1802	1706	2188	152
مجموع كامل العينة				108080			

وقد تمت استعادة الأدوات البحثية المخصصة لجمع البيانات وفرزها؛ لاستخراج الصالح منها للتحليل والمستوفي كافة البيانات المطلوبة ومن ثم تحليلها لاستخراج النتائج وتفسيرها؛ بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة الذين تم تحليل بياناتهم واستخدامها في نتائج الدراسة (7212) فرداً موزعين على النحو المبين في جدول (5).

جدول(5)

توزيع أفراد العينة على الفئات المستهدفة في الدِّراسَة حسب الأدوات التي تم تحليلها

بيانات العينة حسب الأدوات التي تم تحليلها							
م	الدولة	عدد المعلمين		عدد قادة المدارس		عدد أولياء الأمور	عدد الخبراء وصناع القرار	وصف الخبراء (تم إخفاء أسماء عينة الخبراء ومواقعهم حفظًا لسريَّة المعلومات لعينة الدِّراسَة)
		جمع بيانات	رصد رضا	جمع بيانات	رصد رضا			
1	السعوديّة	377	377	300	300	380	12	تم إجراء مقابلات مع ستة من الخبراء الأكاديميين في أقسام التربية في الجامعات السعوديَّة وستة من صناع القرار والمسؤولين في وزارة التعليم.
2	المغرب	178	178	32	32	378	8	تم إجراء المقابلات مع أربعة أساتذة من كليَّة علوم التربية في تخصصات مختلفة وأربعة مسؤولين، من الإدارة المركزيَّة والمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
3	تونس	180	180	65	65	65	85	تم إجراء المقابلات مع مسؤولين في المندوبيات الجهويَّة للتربية، ورؤساء في التعليم الإعدادي والثانوي.
4	الأردن	223	300	102	150	305	14	تم إجراء مقابلات مع سبعة من الخبراء الأكاديميين في أقسام التربية في الجامعات الأردنيَّة والأونروا وسبعة من صناع القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم.
5	اليمن	200	200	32	34	48	12	تم إجراء مقابلات مع ستة من الخبراء الأكاديميين في أقسام التربية في كليات التربية في اليمن وستة من صناع القرار والمسؤولين في وزارة التعليم.
6	عمان	78	78	23	23	42	8	تم إجراء مقابلات مع أربعة من الخبراء الأكاديميين في أقسام التربية في الجامعات العمانيَّة وأربعة من صناع القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم.
7	مصر	480	480	390	390	395	13	تم إجراء مقابلات مع ستة من الخبراء الأكاديميين في أقسام التربية في الجامعات المصريَّة سبعة من صناع القرار والمسؤولين في وزارة التربية التعليم.
	المجموع	1793	1716	944	994	1613	152	ملاحظة: كان من بين العينة في الدول العربيَّة (3) وزراء سابقين للتربية والتعليم و(2) وكلاء لوزارة التربية والتعليم والدرجات العلميَّة للخبراء الأكاديميين (25) منهم برتبة بروفيسور في التربية.
مجموع كامل العينة							7212	

3.1 تعبئة بطاقات بيانات السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ من قِبَل الباحثين الوطنيين من واقع الوثائق الرسميَّة الصادرة من وزارات التعليم في الدول العربيَّة المختارة، ثم تسليم نسخ منها إلى إدارة المشروع التي قامت بدورها بإجراء تحليل وقراءة عميقة وشاملة لمضامين هذه الوثائق الرسميَّة ودلالاتها، ووضعها ضمن مصفوفات قابلة للمقارنة تشمل كلَّ العناصر المدروسة في بلدان المقارنة، وتحليل مضمونها لكتابة التقرير المقارن، بحيث يتم التأكُّد من تغطية كلّ المحاور المحدَّدة للدِّراسَة.

3.2 تعبئة بطاقات بيانات المعلِّمين وقادة المدارس وذلك بهدف مسح واقع الدول العربيَّة، وسيروقت التدريس فيها، والعوامل ذات العلاقة به، وقد تم اختيارعينة ممثلة من كلّ دولة، بما يتوافق مع المعايير العلميَّة، وقد بلغ عدد المعلِّمين وقادة المدارس المشاركين في هذا الجزء من الدِّراسَة (2787) معلِّمًا وقائد مدرسة من الدول العربيَّة المختارة.

3.3 تعبئة بطاقات رصد آراء قادة المدارس والمعلِّمين وأولياء الأمور؛ بهدف قياس درجة رضاهم عن هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ في كلّ دولة من الدول العربيَّة المختارة، وقد بلغ مجموع عدد قادة المدارس والمعلِّمين وأولياء الأمور الذين تمَّ رصد درجة رضاهم (4273) أشخاص من الدول العربيَّة المختارة.

3.4 إجراء المقابلات وصياغة ملخَّصاتها: حرص فريق العمل المركزيّ على استيفاء كلّ الآراء المطلوبة في نماذج المقابلات، وذلك من بعض صناع القراروالقيادات والمسؤولين والخبراء الأكاديميين في كلّ دولة، فيما يخصُّ محاور الدِّراسَة. وعليه؛ فقد تمَّ إجراء مقابلات مع ثلاثة وزراء تربية وتعليم سابقين، ووكلاء وزارة التربية والتعليم، ووكلاء كليَّة التربية، ومديري تعليم، والعديد من أساتذة الجامعات في كليات التربية، وقادة المنظمات الرسميَّة كالأونروا وغيرهم، حيث بلغ مجموع عينة صناع القرار والخبراء الأكاديميين (152) شخصًا أجري معهم مقابلات لتحقيق أهداف الدِّراسَة، والاستفادة من آرائهم في صياغة التصوُّر المقترح لإعادة هيكلة السلالم التعليميَّة، وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة، حيث طلب من الباحثين الوطنيين إجراء المقابلات المذكورة، وصياغة ملخَّصاتها وفق المحاور المتَّفق عليها، ويحتفظ الباحث الرئيس بقائمة أسماء المقَابَلين وبياناتهم.

4. صياغة محتوى التقرير الوطني

من أجل الحصول على تقارير وصياغات موحَّدة للتقارير الوطنيَّة؛ تم وضع معايير ومواصفات محددة لتلك التقارير، وتزويد الباحثين الوطنيين بنسخة منها، وقضت تلك المعايير بأن يتكوَّن التقرير الوطني، إضافة إلى الصفحات التمهيديَّة المعهودة في التقارير، أي صفحة الغلاف، وصفحة الشكر، وقائمة المحتويات، وقوائم الجداول والأشكال والرسوم البيانيَّة، من الأقسام التالية:

- الملخص التنفيذيّ الذي يعرض موجز لأهداف الدِّراسَة، ومنهجيَّة العمل، وأبرز النتائج والتوصيات.
- الإطار العامّ للنظام التربويّ في الدولة الذي يعرض رصد واقع هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ فيها، بحيث يعرض فلسفة بنائها، والعوامل المؤثرة فيها، والحوكمة، ومعرفة علاقة ذلك كلِّه بنتائج تحصيل طلبة الدول في التقييمات الدوليَّة، مع عرض الإحصاءات والأرقام والمؤشرات ذات الدلالة.
- خاتمة تبيِّن نقاط القوة والضعف، وأبرز التوصيات.
- المراجع التي اعتمدت في الدِّراسَة والملاحق (قائمة القوانين والمراسيم، والقرارات المعنيَّة، وقائمة بأسماء وصفات الشخصيات الذين تمَّت مقابلتهم).

من خلال ذلك كلِّه قام كلُّ خبير وطنيّ بوضع تقرير وطنيّ عبر تحليل الوثائق الرسميَّة ذات العلاقة بواقع السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة الداخلة في المشروع، وعلاقتها بالسياق الفلسفيّ والتاريخيّ والاجتماعيّ للبلد، ومدى رضا المهتمين والمسؤولين (الطلاب، والمعلِّمين، وقادة مدارس، وأولياء أمور، ووزارة التربية، وكليات التربية، وهيئات التقويم والاعتماد...) عن الشأن التعليميّ في تلك الدول العربيَّة المختارة عن هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ، والصيغة المرغوبة لتطويرها.

5. الدول المرجعيَّة المختارة لرصد الممارسات المتقدِّمة

بالنظر للهدف العامّ لهذه الدِّراسَة، والمتمثل في مقارنة هياكل السلالم التعليميَّة، وطول العام واليوم الدراسيّ في ثماني دول عربيَّة، في ضوء التجارب العالميَّة الرائدة؛ فقد تمَّ اختيار ستّ دول مرجعيَّة متنوّعة من قارات العالم المختلفة والمتباينة في أنظمتها التعليميَّة، والمتنوّعة في أوضاعها الاقتصاديَّة والثقافيَّة، ودرجة استقرارها السياسيّ، والحاصلة على مراكز متقدِّمة في التقييمات الدوليَّة واسعة النطاق. وبالتالي عقد مقارنات معها، واستخلاص أهمّ الدروس المستقاة منها، التي يمكن تطبيقها في الدول العربيَّة. وقد حرص فريق المشروع على تنوُّع الدول المرجعيَّة المستخدمة في المقارنة، سواء من حيث القارات، أو التنوُّع الثقافيّ، وطول التجربة التاريخيَّة، وتنوُّع الأنظمة التعليميَّة وفلسفاتها، بحيث شملت هذه الدول كلًّا من ألمانيا، وماليزيا، وكوريا الجنوبيَّة، والولايات المتحدة الأمريكيَّة، وفرنسا، وأستراليا.

وقد قام الباحث الرئيس مع فريق العمل، بناء على الممارسات في الدول المرجعيَّة المذكورة، بوضع تقرير مفصَّل حول أفضل الممارسات العالميَّة في مجال هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ للدول الستّ المعياريَّة التي تمَّ اختيارها، وذلك استنادًا إلى أحدث ما توفَّر من الأدبيات ذات العلاقة، والمتمثلة في الدِّراسَات التي أجريت في تلك الدول، والدِّراسَات التي أجريت عنها في دول أخرى، وكذلك الدِّراسَات والتقارير الصادرة من منظمات دوليَّة كبرى، مثل اليونسكو، والبنك الدوليّ، ومنظمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية، والاتحاد الأوروبيّ. وسيتم استعراض كلّ ذلك في الفصل التالي، وهو الفصل الخاصُّ بالممارسات في الدول المرجعيَّة.

6. بناء التصور وكتابة التقرير النهائيّ

في ضوء ما تقدَّم من دراسات، واستقصاءات، واستبانات، ومقابلات ومقارنات محليَّة ووطنيَّة وعالميَّة، قام الباحث الرئيس وفريقه المحليُّ بكتابة الفصل الخاصّ بالمقارنات الوطنيَّة والدوليَّة، وكتابة أهمّ التوصيات التي يتوقَّع أن تعطي مؤشرات علميَّة لصناع السياسات التعليميَّة عمَّا يحتاجونه لإصلاح هيكل النظام التعليميّ في البلدان العربيَّة، بناء على هذه الدِّراسَة المعمَّقة.

صعوبات الدِّراسَة

لا تكاد تخلو أي دراسة من مشكلات أو عقبات تعترض طريق الباحث، ويحاول أن يجد لها البدائل المناسبة، خاصَّة ما تعلَّق منها بالجانب الميدانيّ، ولكن كما قال هنري فورد "عندما تسير الأمور بالاتجاه المعاكس لك، تذكر أن الطائرة تقلع عكس اتجاه الريح، وليس معه". وقد تمثَّلت بعض الصعوبات التي واجهها فريق البحث خلال إجراء هذه الدِّراسَة فيما يلي:

- صعوبة العثور على الباحثين الوطنيين، وعدول البعض منهم عن الموافقة بعد الاتفاق معهم بمدَّة.
- اعتذار باحثة مملكة البحرين (اكتوبر 2019)، والبحث عن بدائل لثلاث مرات انتهت باعتذار الجميع، بحيث اضطر فريق العمل لكتابة تقرير البحرين في نهاية الأمر.
- اعتذار باحث المغرب، والبحث عن بديل له (اكتوبر 2019).
- اعتذار باحثة جمهورية العراق، وانسحاب العراق لاحقًا من المشروع للأوضاع الأمنيَّة الصعبة هناك، ثم استبدال الجمهوريَّة اليمنيَّة أخيرًا بالعراق مطلع يناير 2020.
- حدوث جائحة كورونا التي بدأت بشكل طفيف في يناير 2020، وانتهت إلى فرض سياسات الحظر وعدم التجوُّل في معظم البلدان المدروسة، والتي بدأت في منتصف مارس، واستمرت حتى وقت تسليم هذه الدِّراسَة، مما صعَّب العمل على فرق البحث المختلفة، سواء في المملكة أو البلدان العربيَّة المشاركة في الدراسة.
- ضعف البنية التقنيَّة والتكنولوجيَّة في بعض البلدان المدروسة، مثل: اليمن؛ ولكونها منطقة صراع، مما أوجد صعوبات مضاعفة لفريق العمل هناك.
- قلَّة الدِّراسَات العربيَّة التي تناولت موضوع الدِّراسَة الحاليَّة.

الفصل الرابع

أبرز الممارسات والتوجهات العالمية الرائدة

في مجالات هيكلة السُّلَّم التعليميّ
وطول العام الدراسيّ وطول اليوم الدراسيّ

الفصل الرابع

أبرز الممارسات والتوجهات العالميَّة الرائدة

في مجالات هيكلة السُّلَّم التعليميّ وطول العام الدراسيّ وطول اليوم الدراسيّ

يجيب هذا الفصل عن سؤال الدراسة الأول ونصه: "ما واقع هياكل السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول المرجعية المختارة؟"، وللإجابة على هذا السؤال، لعلَّ من أفضل مصادر المعلومات المفيدة في هذا الإطار تلك المعلومات التي توفِّرها المنظَّمات الدوليَّة التي تقوم بجمع هذه المعلومات بطريقة منتظمة، مثل منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (OECD)، والدِّراسَات التي تتناول قوميات متعدِّدة وتتعلَّق بتحصيل الطلبة، مثل دراسات برنامج التقويم الدوليّ للطلبة التي تجريها منظمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (PISA)، ودراسة الاتجاهات العالميَّة في التحصيل الدراسيّ للرياضيات والعلوم (TIMSS) التي تتولاها وكالة التقويم الدوليّ (IEA)، وقواعد بيانات مكتب التربية الدولي لليونسكو، والبيانات العالميَّة عن التعليم، بما فيها تلك المعلومات التي تقدِّمها كلُّ دولة في مواقعها الرسميَّة على الإنترنت، والتي يمكن استخدامها لعقد مقارنات بين الدول.

في هذا الفصل، ولأغراض الدِّراسَة الحاليَّة؛ تمَّت مقارنة ست دول رئيسة من خلال المراجعة الدوليَّة للبحوث ذات العلاقة بأنظمتها التعليميَّة، ومراجعة أدبيات الحوكمة فيها، من خلال استعراض بياناتها الإحصائيَّة، وهذه الدول هي: الولايات المتحدة الأمريكيَّة، وألمانيا، وفرنسا، وأستراليا، وماليزيا، وكوريا الجنوبيَّة، وقد سبقت الإشارة إلى أسباب اختيار هذه الدول على وجه التحديد في الفصل الخاص بمنهجيَّة الدِّراسَة، وفيما يلي عرض للهيكل التنظيميّ الأساسيّ لنظام التعليم الوطنيّ في كلّ بلد من بلدان المقارنة، شاملًا: عدد أيام الدِّراسَة لكلّ عام دراسي، وعدد أيام الدِّراسَة في الأسبوع، وعدد ساعات الدِّراسَة في اليوم، وتاريخ البدء النموذجيّ للعام الدراسيّ، وتاريخ الانتهاء النموذجيّ للسنة الأكاديميَّة، وبنية السُّلَّم التعليميّ، وسنّ المدرسة الإلزاميّ، وخبرات الانتقال من مستوى مدرسة إلى آخر، وحوكمة التعليم، وبعض تجارب الإصلاح التعليميّ للدول في ضوء نتائج اختبار PISA.

المبحث الأول: الممارسات المتعلقة بهيكل السلم التعليمي في الدول المرجعية

1.1 مدَّة التعليم الإلزاميّ في الأنظمة التعليميَّة:

تشير الدلائل إلى أن التعليم الإلزاميَّ قد تمَّ استخدامه تاريخيًّا كأداة "لبناء الدولة"، وأن هذه الأجندة نفسها غالبًا ما تظهر خلال فترات الهجرة الجماعيَّة العالميَّة (Bandiera، Mohnen، Rasul، و2019 ، Viarengo). وفي جميع أنظمة التعليم الوطنيَّة التي تمَّ فحصها هنا، تبدأ المدرسة الإلزاميَّة في سنّ السادسة، ولكن يمكن للطلاب ترك المدرسة في مختلف الأعمار حسب البلد. في الواقع، في معظم أنظمة التعليم الوطنيَّة، يبلغ عمر البداية النموذجيّ ست سنوات (OECD، 2020، Mc Culloch & Woodin ، 2019). وفي معظم البلدان يتزامن العمر الذي ينتهي فيه التعليم الإلزاميُّ مع العمر الذي ينتقل فيه الطلاب عادةً إلى التعليم العالي (McCulloch & Woodin، 2019). على سبيل المثال، في كوريا والولايات المتحدة وألمانيا، يبلغ سنُّ إنهاء التعليم الإلزاميّ حوالي 16 و17 و18 على التوالي. ومع ذلك، في ماليزيا يمكن للطلاب ترك التعليم الإلزاميّ في سن 11 عامًا. التغيُّب هو مصدر قلق رئيس في الأنظمة، حيث يوجد التعليم الإلزاميُّ، وقد وجدت البحوث أن التغيب يؤثر في تحصيل الطالب وفي وظيفته لاحقًا، وفي فرصه في سوق العمل (Aucejo & Romano، 2016؛ Gottfried & Hutt، 2019).

2.1 هيكل السُّلَّم التعليميُّ:

تختلف النظم التعليميَّة في العالم اختلافًا كبيرًا من حيث الهيكل ومحتوى المناهج. ونتيجة لذلك، قد يكون من الصعب مقارنة أنظمة التعليم الوطنيَّة مع تلك الموجودة في دول أخرى، أو قياس التقدُّم نحو الأهداف الوطنيَّة والدوليَّة.

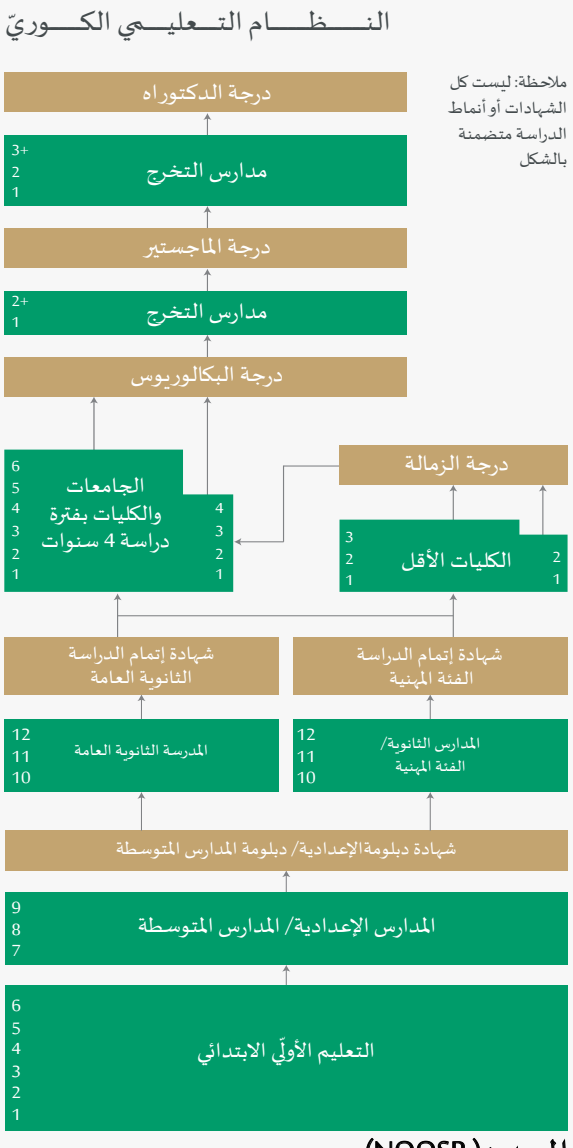
ولكن تبعًا لذلك وفَّر التصنيف القياسيُّ الدولي للتعليم (ISCED-P 2011) إطارًا شاملًا لتنظيم برامج التعليم والتأهيل من خلال تطبيق تعريفات موحدة ومتَّفق عليها دوليًّا،لتسهيل مقارنات أنظمة التعليم عبر البلدان. التصنيف الدوليّ الموحَّد للتعليم (ISCED) هو تصنيف مرجعيٌّ عالميٌّ مستخدَم على نطاق واسع لأنظمة التعليم، يتمُّ الاحتفاظ به وتنقيحه دوريًّا بواسطة معهد اليونسكو للإحصاء بالتشاور مع الدول الأعضاء والمنظَّمات الدوليَّة والإقليميَّة الأخرى. يعدُّ التصنيف الدوليُّ الموحَّد للتعليم 2011 المراجعة الرئيسة الثانية لهذا التصنيف (تمَّ تطويره في البداية في السبعينيات ومراجعته في عام 1997). تمَّ اعتماده من قِبَل المؤتمر العام لليونسكو في نوفمبر 2011. ويعتبر ISCED من أهمِّ الأدوات لجمع وتحليل إحصاءات التعليم القابلة للمقارنة على الصعيد الوطنيّ.

ولتصنف مجالات التعليم والتدريب لعام 2013 (ISCED-F) المصاحبة لبرامج التعليم والمؤهلات ذات الصِّلة حسب مجالات الدِّراسَة، وفقًا للنطاق الواسع، أو الفرع، أو منطقة المحتوى المشمولة (Unesco,2013)

وسنستعرض في دول المقارنة الست هياكل السُّلَّم التعليميّ في كلّ دولة حاليًّا، وأهمَّ التغيُّرات التي طرأت عليها عبر المراحل التاريخيَّة المتعدِّدة، وانعكاسات العوامل المختلفة على هيكل السُّلَّم التعليميّ.

شَّكل(2)

هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في كوريا



المصدر: (NOOSR)

السُّلَّم التعليميُّ في كوريا الجنوبيَّة:

نظام المدارس الكوريَّة الجنوبيَّة كما يبين الشكل (2) هو نظام 3-3-6ست سنوات من المدرسة الابتدائيَّة، وثلاث من المرحلة الثانويَّة الدنيا، وتُسمَّى المرحلة المتوسِّطة، وثلاث من المدرسة الثانويَّة العليا، وأربع سنوات من الكلية.

ويحتوي النظام التعليمي على مدارس وطنيَّة وعامَّة وخاصَّة، (Sus-tainabledevelopment, 2017). وتتكوَّن دورة المدرسة الثانويَّة في كوريا من ثلاث سنوات، يمكن قبول الأفراد الذين

يتخرَّجون من المدارس المتوسِّطة، أو يجتازون اختبار التأهيل و/ أو التقييم الذي يُقدِّم اعتمادات معادلة في المدارس الثانويَّة، فيختار الطلاب عادةً أنواع المدارس الثانويَّة، حسب مِهَنهم وخطط حياتهم المستقبليَّة، وتختلف إجراءات اختيار الطلاب حسب أنواع المدرسة، و/ أو موقع المدرسة؛ (على سبيل المثال: المناطق الحضريَّة أو المناطق المحليَّة)، كما يمكن تصنيف المدارس في كوريا أيضًا وفقًا لنوع الهيئات المؤسَّسة؛ فالمدارس الوطنيَّة هي التي أنشأتْها الحكومةُ الوطنيَّة، أما المدارس العامَّة فتأسستْ مِن قِبَل الحكومات المحليَّة، والمدارس الخاصَّة بواسطة مؤسَّسات خاصَّة، ويُطلب من الطلاب دَفْع رسوم القبول والتعليم؛ لأن المدرسة الثانويَّة لا تَعتبر من ضمن التعليم الإلزاميّ في كوريا، وهنالك أربعة أنواع مختلفة من المدارس الثانويَّة وفقًا لمناهجها المُتخصِّصة:

(1) المدارس الثانويَّة الأكاديميَّة العامَّة: حيث يتلقَّى الطلاب تعليم إعداد الكليَّة والتعليم العام. والتي توفر التعليم العام في مختلف المجالات، وتُمثل الجزء الأكبر من جميع أنواع المدارس الثانويَّة، ويتمُّ اختيار الطلاب بشكل شائع بناءً على سجلاتهم الأكاديميَّة، وعشرات امتحانات الاختيار في المنطقة. (Ministry of Education of South Korea , 2007)

(2) المدارس الثانويَّة ذات الأغراض الخاصَّة، مثل: المدارس الثانويَّة للغات الأجنبيَّة والعلوم والفنون، وأكاديميَّة للطلاب الموهوبين. وتهدف إلى التعرُّف على قادة المستقبل في المجالات المختلفة؛ كالعلوم، والفنون، والرياضة، والموسيقى، واللغة الأجنبيَّة، وألعاب القُوى؛ (الدخيل، 2014)، كما تهدف المدارس الثانويَّة ذات الغرض الخاصّ إلى توفير التعليم المهنيّ و/ أو التدريب في المجالات المُتخصِّصة، ويمكن تقسيم المدارس الثانويَّة ذات الأغراض الخاصَّة إلى مسارات تخصصيَّة متعدِّدة؛ فتقوم المدارس الثانويَّة للعلوم بتربية المتعلِّمين الأذكياء في العلوم، وتوفِّر المدارس الثانويَّة اللغات الأجنبيَّة للراغبين في تعلُّم لغات أجنبيَّة، وتوفِّر المدارس الثانويَّة الدوليَّة مهنيين مشهورين عالميًّا، كما تدرس أخرى الفنون لمن لديهم ميول فنيَّة. وتتخصَّص مدارس ثانويَّة أخرى بالرياضة والرياضيين، كما توفِّر المدارس الثانويَّة المخصِّصة للاحتياجات الصناعيَّة مناهج دراسيَّة تقدم ربطًا مباشرًا للدارسين بالقطاعات الصناعيَّة، ويتمُّ اختيار الطلاب للمدارس الثانويَّة ذات الأغراض الخاصَّة استنادًا إلى النصوص، وإلى توصيات المعلِّم والمقابلات، ونتائج اختبار الأداء، والتقييمات التي تُقيِّم المهارات الأكاديميَّة للطلاب ذاتيَّة التوجيه، وما إلى ذلك.

(3) المدارس الثانويَّة المتخصِّصة التي توفِّر التعليم المهنيَّ والتدريب، وتهدف إلى توفير التعليم الذي يُثقف المتعلِّمين المبدعين والأذكياء في مجالات التخصُّص، مِن خلال التجارب الميدانيَّة والتعليم المتمَحْوِر حول الخبرة، وفقًا لمهارات الطلاب ومواهبهم وقدراتهم، ويتم توفير التعليم المهنيّ المتنوّع بما في ذلك الزراعة/صناعة الحياة، والصناعة، والمعلومات التجاريَّة، ومصايد الأسماك/البحار، والأعمال المنزليَّة/الأعمال، وما إلى ذلك، بخلاف الدورات العامَّة، مثل اللغة الكوريَّة، والرياضيات، والإنجليزيَّة، والدِّراسَات الاجتماعيَّة؛ بناءً على خصائص وأهداف المدرسة الثانويَّة، ويتم اختيار الطلاب بناءً على سجلاتهم الأكاديميَّة، ومقابلاتهم، وأدائهم، وما إلى ذلك (Ministry of Education of South Korea, 2007).

(4) المدارس الثانويَّة العامَّة/الخاصَّة المستقلة التي لديها المزيد من الحكم الذاتيّ والحريَّة في إدارة المدرسة (KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE(KEDI), 2018)، وهي مدارس ثانويَّة تتمتَّع باستقلاليَّة كبرى في تحديد وتنفيذ المناهج الدراسيَّة، مقارنة بالمدارس الثانويَّة الأخرى، ويستخدمون برامج تعليميَّة متنوِّعة ومُتخصِّصة تتمتَّع بالكثير مِن الاستقلاليَّة والمساءلة في إدارة المدارس، وهناك المدارس الثانويَّة العامَّة ذاتيَّة الحُكم، والمدارس الثانويَّة الخاصَّة المستقلة، ويتم اختيار طلاب المدارس الثانويَّة العامَّة المستقلة بناءً على السجلات الأكاديميَّة، وهناك عشرات من امتحانات الاختيار في كلّ منطقة.(Ministry of Education of South Korea, 2007).

ولعلَّ من أبرز الإصلاحات التعليميَّة التي قامت بها كوريا الجنوبيَّة في هذا الشأن تجربة الفصل الدراسيّ الحرّ، وهو نظام فصل دراسيٌّ واحد في المدارس المتوسِّطة، يهدف إلى تعزيز سعادة ورفاهيَّة الطلاب، مِن خلال منحهم الفرص لاستكشاف الأحلام والقدرات، مِن خلال تعليم تشاركيّ، وخبرات تعليميَّة متنوِّعة، ومناهج مرنة، ويتمُّ تشجيع الطلاب على تطوير الكفايات الرئيسة مِن خلال الأنشطة القائمة على الخبرة؛ (على سبيل المثال: المناقشات، ومختبرات العلوم، والتعلُّم القائم على المشاريع)، وأنشطة الفصل الدراسيّ الحرّ، على سبيل المثال: الاستكشاف المهنيُّ، والتعلُّم القائم على المواضيع، والأنشطة الفنيَّة/ البدَنيَّة، وأنشطة النادي، وقد تمَّ تطبيق الفصل الدراسيّ الحر تجريبيًّا عام 2013، وتمَّ التوسُّع فيه عام 2015، ومنذ عام 2016 تمَّ تطبيقه في المدارس المتوسِّطة في جميع أنحاء البلاد، وتتوقَّع كوريا تحقيق تعليم سعيد مِن خلال تعزيز رضا الطلاب في المدارس، وإيمان أولياء الأمور بالتعليم العامّ، ورضا المعلِّمين في العمل، وما إلى ذلك.

وكذلك تجربة إصلاحيَّة لتطوير تعليم العلوم والرياضيات في كوريا الجنوبيَّة، ففي عام 2015 أعلنتْ وزارة التعليم عن المنهج الوطنيّ المنقَّح لعام 2015؛ بهدف رعاية التعلُّم الإبداعيّ والتكامليّ كجزء من الأهداف المركزيَّة لتطبيع التعليم العامّ. ويُركِّز هذا المنهج على تعلُّم الكفايات الرئيسة التي يجب أن يكتسبها المتعلمون المبدعون والتكامليون، مثل: كفاءة الإدارة الذاتيَّة، ومهارات معالجة المعلومات والمعرفة، ومهارات التفكير الإبداعيّ، والكفاءة الجماليَّة والعاطفيَّة، ومهارات الاتصال، والكفاية المدنيَّة (KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTI-TUTE(KEDI 2018)، ويهدف هذا البرنامج - على وجه الخصوص - إلى رفع مستوى المتعلِّمين المبدعين والمتكاملين، مِن خلال دَمْج مسارات الفنون الحرَّة والعلوم الوطنيَّة في المدارس الثانويَّة؛ حيث كان المساران يوفِّران في الماضي مناهج منفصلة، ويعزِّز المنهج الوطنيّ المنقَّح لعام 2015 تعليم البرامج (SW) لرفع المتعلِّمين الأذكياء الذين يُمكنهم قيادة المجتمع القائم على الإبداع في المستقبل، ومن المتوقَّع أن يسري هذا المنهاج على مستويات المدارس، (مثل: المدارس الابتدائيَّة، والمتوسِّطة والثانويَّة) اعتبارًا من 2017،(Ministry of Education of South Korea, 2007).

وقد تمَّ تطوير مناهج العلوم والرياضيات في كوريا في الخُطط الجديدة لوزارة التعليم، وفق اتجاهات حديثة تتضمَّن تطوير ما هو أعمق من محتوى المقرَّر فقط، فقد تبنَّت اتِّجاهات لتطوير أهداف المقرَّرات، بما يضمن مساعدة الطلاب على الفهم الصحيح للعلاقة بين العلم والمجتمع، والتمكُّن من حلّ مشكلاتهم الشخصيَّة والاجتماعيَّة، واتجاه تطوير محتوى المقرَّرات أو المنهج، بما يدعم التعلُّم المستقبليّ، ويُعزِّز المعرفة العلميَّة المبنيَّة على استيعاب المفاهيم، وإعادة هيكل محتواها وطرق تدريسها بما يتلاءم مع المجالات الفرعيَّة، والأنساق الأكاديميَّة الأخرى، واتجاه تطوير المقرَّرات، وتصميمها بما يتلاءم مع قدرات المتعلِّمين ومستوياتهم واهتماماتهم، واتجاه تطوير بيئة المقرَّرات لضمان نجاح المقرَّرات الجديدة في العلوم والرياضيات التي تنوي كوريا وصول طلابها إليها في عام 2030(Hong, 2017).

وعليه؛ يلاحظ أن اتِّجاهات المناهج في التعليم الكوريّ تهيئ الفرد للتعلُّم للكونيَّة، والعمل والمعرفة، وللعيش مع الآخرين؛ فهو يُعلِّم الفرد كيفيَّة التعلُّم الذاتيّ الشامل في زمن تسارع التغيُّر العلميّ والتكنولوجيّ؛ ليصبح طالب اليوم عامل المستقبل القادر على التجاوب مع كلّ التطوُّرات المستقبليَّة، وكذلك التعلُّم ليس من أجل الحصول على الشهادة التأهيليَّة فقط، بل الكفاءة المهنيَّة التي تجعله عضوًا مطلوبًا في أسواق العمل العالميَّة، وليس المحليَّة فقط، وكذلك تنمية روح العمل مع الآخر كفريق-وخاصَّة الآخر المختلَف عنه- مما يخفِّف ويمنع المشكلات المهنيَّة والاجتماعيَّة أيضًا من خلال تنمية احترام الآخر، ونجد أن تركيزها على الأخلاق والاهتمام بتطهيرها وتهذيبها، إلى جانب تنمية الولاء لبلدها، مما يُعزِّز اللُّحمة الوطنيَّة.

هيكل السُّلَّم التعليميّ في ألمانيا:

يتكوَّن نظام التعليم المدرسيّ الألمانيّ من ثلاثة مستويات، كما يبين الشكل (3) ، وفيما يلي عرض موجزلها:

1.المستوى الأول: هو المستوى الذي يسبق المدرسة الابتدائيَّة، وينتمي إلى هذا المستوى كلُّ مؤسَّسات تربية ما قبل المدرسة، وتشتمل على رياض الأطفال، وفصول ما قبل المدرسة، وكلُّ مؤسَّسات هذا المستوى خارج نظام التعليم الرسميّ.

2.المستوى الثاني: يشمل هذا المستوى المرحلة الابتدائيَّة، وهي إلزاميَّة ومجانيَّة لكلِّ الأطفال من السادسة حتى سن العاشرة، ويمتدُّ لأربع سنوات دراسيَّة في معظم الولايات، بدءًا من الصف الأول إلى الصف الرابع، وتقدِّم الولايات الكتب والأدوات الدراسيَّة للتلاميذ بالمجان.

3.المستوى الثالث: ويشمل التعليم الثانويَّ، وينقسم إلى مستويين، هما:

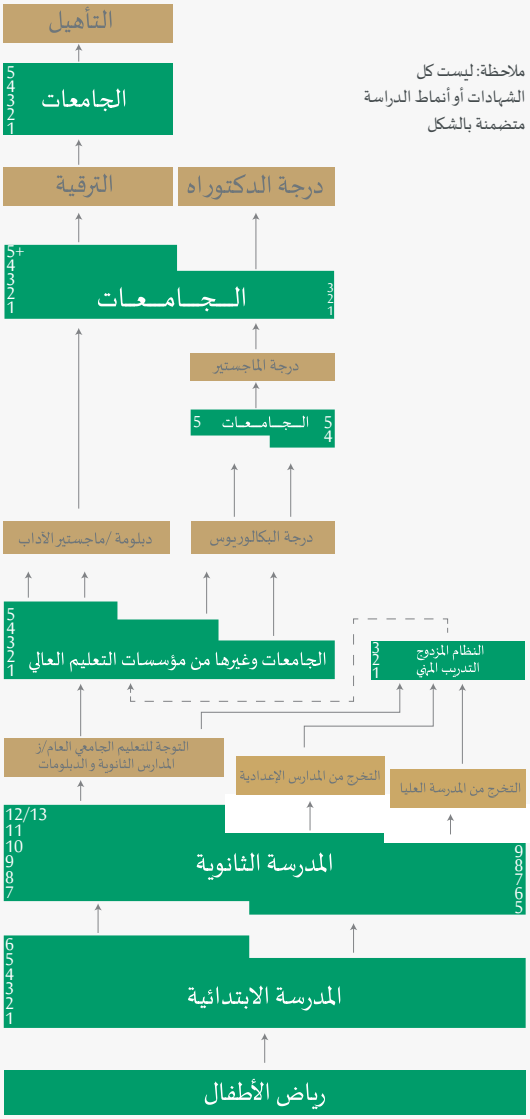
أ. المستوى الثانويُّ الأول: يمتدُّ هذا المستوى من الصف الدراسيّ الخامس حتى نهاية الصف العاشر. إذ يتوزَّع التلاميذ الذين أنهوا المدرسة الابتدائيَّة على مدارس هذا المستوى، ويبدأ هذا المستوى في معظم الولايات بما يُسمَّى المرحلة التوجيهيَّة، ومدَّة الدِّراسَة بها عامان، يستطلع فيها الطلاب بالتعاون مع أساتذتهم، وذويهم تنمية ما لديهم من ميول ومواهب، يُحدِّدون في ضوئها نوع المدرسة التي سيتابعون تعليمهم فيها، والهدف من هذه المرحلة اكتشاف قدرات التلاميذ، ومدى توافقها لنوع المدرسة الثانويَّة التي التحق بها الطالب. وتتمُّ هذه المرحلة التوجيهيَّة في معظم الولايات في إطار المدارس الثانويَّة المختلفة.

ب. المستوى الثانويُّ الثاني: يمتدُّ هذا المستوى بدءًا من الصفِّ الدراسيّ الحادي عشر إلى نهاية الصفِّ الدراسيّ الثالث عشر، ويشتمل هذا المستوى أساساً على المرحلة العليا من مدرسة الجمنازيوم، والمدرسة الشاملة.

ويتميَّز نظام التعليم الثانويُّ بوجود المسارات المختلفة التي تلبِّي احتياجات الطلاب وميولهم، فهناك التعليم الثانويُّ العامُّ الذي يؤهِّل الطلاب للالتحاق بالجامعات، والتعليم التقنيُّ والتعليم المهنيُّ لتخريج الفنيين والكوادر المهنيَّة في شتى التخصُّصات الصناعيَّة والزراعيَّة والتجاريَّة. ويعتبر نظام التعليم الثانويّ الألماني نظامًا فريدًا لا مثيل له في العالم. وفيما يلي عرض مختصر لأهمِّ أنواع المدارس الثانويَّة في ألمانيا.

شكل(3)

هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في ألمانيا



المصدر: (NOOSR)

1- المدرسة الرئيسة:

في نهاية المدرسة الابتدائيَّة يتمُّ توزيع التلاميذ على المدارس الثانويَّة، وذلك في ضوء القواعد والشروط التي تحدِّدها كلُّ مدرسة كشرط للالتحاق بها، فتلتحق الفئة الممتازة من التلاميذ بمدرسة الجمنازيوم، وتلتحق الفئة التي تليها بما يُعرف بالمدرسة المتوسِّطة، ويبقى للدِّراسَة بالمدرسة الرئيسة تلك النوعيَّة من التلاميذ التي لم تتمكَّن من الالتحاق بأيٍّ من مدرسة الجمنازيوم أو المدرسة المتوسِّطة، حيث يتمُّ تدريبهم بمراكز التأهيل المهنيّ.

2- مدرسة الجمنازيوم:

وهذه المدرسة تُعِدُّ طلابها للالتحاق بالجامعة، ومحور العمليَّة التعليميَّة في هذه المدرسة يتمثَّل في دراسة اللغات اللاتينيَّة، واليونانيَّة، والألمانيَّة، إلى جانب بعض العلوم، مثل الرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا، وعلوم الطبيعة. (شولته، ٢٠٠٤، ٤٢٣).

3- المدرسة المتوسِّطة:

المدرسة المتوسِّطة هي حلقة وسيطة بين نمطَيْ المدرسة الرئيسة، والمدرسة الثانويَّة العامَّة، وهي تقدم لتلاميذها تعليمًا عامًّا موسَّعًا، ومدَّة الدِّراسَة فيها ست سنوات، ويحصل الطلاب المتخرجون فيها على شهادة الدِّراسَة المتوسِّطة التي تؤهِّلهم للالتحاق بالمدارس الفنيَّة. (OECD, 2011, 203-204).

4- المدرسة الشاملة:

وقد تم استحداث نموذج مدرسيٍّ آخر في التعليم الثانويّ،يسمَّى المدرسة الشاملة، التي يقضي فيها التلاميذ المرحلة الممتدَّة من الصف الخامس حتى الصف العاشر. والمدرسة الشاملة هي على وجه العموم مزيج يجمع على الصعيدين التنظيميّ والتربويّ بين الأشكال المدرسيَّة الثلاثة (المدرسة الرئيسة، والمدرسة المتوسِّطة، والمدرسة الثانويَّة العامَّة)، ويدرس الطلاب فيها مجموعة من الموادّ، مثل الرياضيات، اللغة الألمانيَّة، والكيمياء، والفيزياء. (التهامي، ٢٠٠٩، ١٠٧).

وقد كانت إضافة المدرسة الشاملة أبرز إصلاح هيكليٍّ لنظام المدارس الثانويَّة، قامت به ألمانيا في ضوء نتائج اختبار PISA، حيث إن نتائج ألمانيا في اختبارات بيزا لعام ٢٠٠٠ قد كشفت عن وجود ارتباط قويٍّ بين الخلفيَّة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة للأسرة، والأداء التعليميّ للطلاب، وأن النظام القائم على تقسيم التعليم الثانويّ إلى ثلاثة أنواع من المدارس، هي: مدارس أكاديميَّة عامَّة، ومدارس فنيَّة، ومدارس مهنيَّة (النموذج الثلاثيُّ في التعليم الثانويّ)، وتصنيف الطلاب في المرحلة الثانويَّة على هذه المدارس في سن العاشرة لم يحقِّق المساواة والعدالة؛ حيث ينتقل الطلاب إلى أيٍّ من: المدارس الأكاديميَّة (مدارس الجيمنازيوم)، والتي تؤهِّل طلابها للالتحاق بالجامعات (ويلتحق بها الطلاب ذوو الأداء المرتفع في المرحلة الابتدائيَّة، وينتمي معظمهم للأسر الغنيَّة). المدارس الفنيَّة Re-alschule (ويلتحق بها الطلاب ذوو الأداء المتوسِّط، الذين ينتمون للأسر ذات المستوى الاجتماعيّ المتوسِّط)، أو المدارس المهنيَّة Hauptschule (وتقبل الطلاب ذوي الأداء المتدنِّي، الذين ينتمون للأسر ذات المستوى الاجتماعيّ المتدنِّي، ومعظمهم ينتمون للأسر المهاجرة إلى ألمانيا).(Young, 2015).

وبالرغم من أن قوانين التعليم ولوائح المدارس بألمانيا، قد حقَّقت درجة عالية من المرونة بين مدارس المستوى الثانويِّ، بحيث يستطيع التلميذ أن ينتقل من نمط مدرسيٍّ إلى نمط مدرسيٍّ آخر حسب ما تؤهِّله قدراته؛ إلا أنه قد لوحظ انخفاض عدد التلاميذ الذين يغيرون مسارهم بالفعل؛ ولهذا السبب- ولغيره من الأسباب- بدأ المسؤولون يتطلعون إلى تبنِّي نموذج المدرسة الشاملة، كصيغة من صيغ إصلاح المرحلة الثانويَّة، ويرجع الاهتمام إلى تطبيق صيغة المدرسة الثانويَّة الشاملة في ألمانيا إلى مجموعة من العوامل والمتغيِّرات (التهامي ٢٠٠٩، ص١٠٤ - ١٠٣)، والتي من أهمِّها:

أ. الحفاظ على وجود نظام تعليميٍّ مفتوح ومتنوِّع القنوات حتى نهاية سن الرابعة عشرة.

ب. علاج مشكلة التباين الاجتماعيِّ القائم بين المدارس الثانويَّة الثلاث، وتحقيق العدالة، وتكافؤ الفرص التعليميَّة بين أبناء المجتمع.

ج. إعطاء مزيدٍ من الفرص لأبناء العمال والأسر المهاجرة للالتحاق بالتعليم الثانويِّ العامِّ، الذي يؤهلهم للالتحاق بالتعليم الجامعيِّ.

د. ربط الدِّراسَة النظريَّة داخل المدرسة بالتطبيق العمليِّ في بيئة العمل، وتعدُّ هذه الوظيفة من أهمِّ الأهداف التي يمكن تحقيقها خلال المدرسة الثانويَّة الشاملة.

ويمكن تحديد الإصلاحات التعليميَّة التي تمَّت لعلاج هذه المشكلة، (Young, 2015) في النقاط الآتية:

- تأخير السنِّ الذي يتمُّ فيه تصنيف الأطفال في المدارس الثانويَّة المختلفة، ليكون عندما يبلغ الطالب أربع عشرة سنة.
- الدمج بين المدارس الفنيَّة Realschulen، والمدارس المهنيَّةHauptschule.
- التوسُّع في إنشاء المزيد من المدارس الشاملة.

ولقد كسرت هذه التدابير التمييز بين الطلاب الذين تمَّ تعيينهم على المسارات الأكاديميَّة والطلاب على المسارات المهنيَّة، وأتاحت للأطفال مزيدًا من المرونة في الانتقال من نمط تعليم ثانويٍّ إلى نمط آخر، وخلقت بيئة تعلُّم أكثر إيجابيَّة، كما حسَّنت فرص التوظيف لطلاب المدارس الفنيَّة.

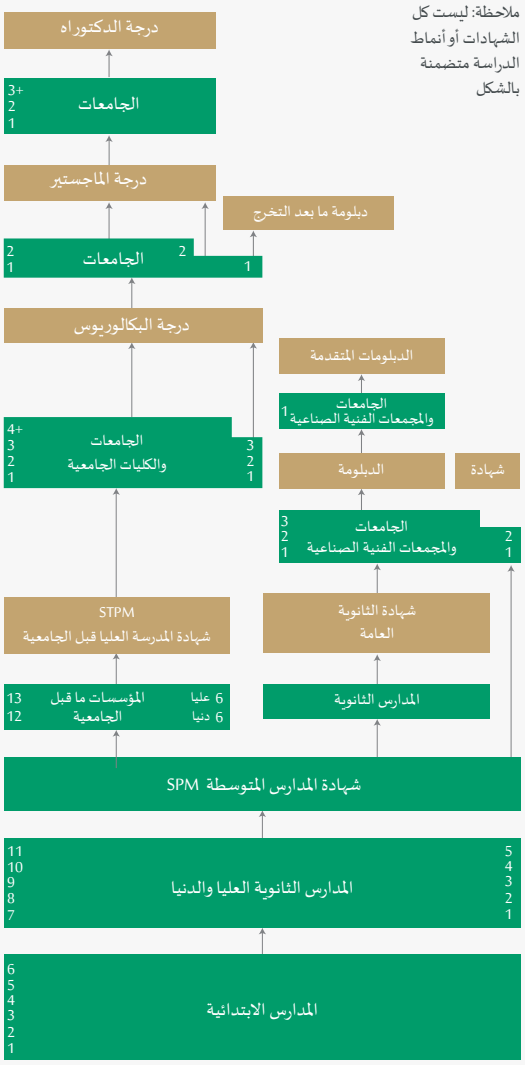
هيكل السُّلَّم التعليميّ في ماليزيا:

في نظام التعليم الماليزيّ كما يبين الشكل (4) يبدأ تعليم الأطفال في سن 4 - 6 سنوات في مرحلة ما قبل المدرسة، الذي توفره مؤسَّسات حكوميَّة وغير حكوميَّة في كلِّ البلاد، ويدخل الأطفال المدارس في سنِّ ما بعد السادسة، وبعد الانتهاء من المرحلة الابتدائيَّة، ومدتها ست سنوات، ينتقلون للمرحلة الثانويَّة الدنيا لمدَّة ثلاث سنوات، وبعدها سنتان في المرحلة الثانويَّة العليا، وعند الانتهاء من الدِّراسَة في مرحلة الثانويَّة العليا يمكنهم مواصلة دراستهم في مستوى ما بعد الثانويَّة، ويُمكنهم اختيار الانضمام إلى أحد البرامج المقدَّمة، كامتحان القبول للجامعة، أو الدِّراسَة ما قبل الجامعة أو الكليَّة، أو المعاهد التقنيَّة. وبعد الانتهاء من دراستهم لمرحلة ما بعد الثانويَّة يُمكن للطلاب مواصلة تعليمهم العالي أو الدخول إلى سوق العمل. (منصور، 2008).

وتقدِّم مدارس المرحلة الثانويَّة تعليمًا شاملًا، حيث يشتمل المقرَّر الدراسيُّ كثيرًا من الموادِّ الدراسيَّة، مثل العلوم والآداب، والمجالات المهنيَّة والفنيَّة التي تُتيح للطلاب فرصة تنمية وصقل مهاراته. وتتكوَّن الثانويَّة من المراحل التالية:

شَّكل(4)

هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في ماليزيا



المصدر: (NOOSR)

أولًا: المدارس الثانويَّة الدنيا: (شبيهة بالإعداديَّة أو المتوسِّطة في البلاد العربيَّة).

وتشمل المرحلة العمريَّة من 13-15 سنة (النماذج من الأول إلى الثالث) ومدتها ثلاث سنوات، ينتقل طلبة المدارس الابتدائيَّة الوطنيَّة للصفِّ الأول من هذه المرحلة مباشرة، باستثناء من ليس لديهم لغة مالاويَّة ، فيحتاجون لصفٍّ تأهيليٍّ في اللغة للالتحاق بهذه المرحلة.

ثانيا: المدارس الثانويَّة العليا:

"مدتها سنتان" للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و17 عامًا (النماذج من الرابع إلى الخامس)، مع التركيز على تدفُّق الأدب والعلوم والدين والهندسة والمفردات والمهارات، بما في ذلك إعداد الطلاب لمتابعة التعليم العالي أو العمل. يتوزَّع الطلاب فيها على حسب تصنيفهم العلميّ، وتحصيلهم في الامتحانات إلى مسارين تعليميين، وتعتمد الدِّراسَة فيها على أداء الطالب ورغبته معًا، وبإمكان الطالب أن يختار التوجُّه الفنيَّ أو المهنيَّ في هذه المرحلة، ومن

ثم يتخرَّج منها مباشرة إلى سوق العمل بمهارات في أيٍّ من المجالات الهندسيَّة المتنوِّعة، أو يختار إكمال المستوى أو النموذج السادس، وفيه يكمل الطالب مدَّة سنتين، وفي هذه الحالة يُصبح مؤهَّلًا للتنافس مع الجامعات المحليَّة والأجنبيَّة (MOE of Malaysia, 2019).

أنواع المدارس الثانويَّة:

1. المدرسة الثانويَّة الوطنيَّة(يوميًّا).
2. المدرسة الداخليَّة الكاملة (SBP): وهي مدرسة داخليَّة كاملة تهتمُّ بمجالات العلوم والتكنولوجيا، وتستهدف تنمية أفضل المواهب في بيئة تعليم ديموقراطيٍّ جيد، وتهدف إلى إنتاج رأس مال بشريٍّ عالي الجودة.
3. مدرسة الفنون الماليزيَّة: وتهتمُّ مدرسة الفنون في ماليزيا ب "إثراء الثقافة والفنون والتراث"؛ لإقامة مجتمع ماليزي متوازن، وتهدف إلى إنتاج أفراد مسؤولين وملتزمين بتعزيز الثقافة والهويَّة الماليزيَّة، والمساهمة فيها من خلال إبداعاتهم الفنيَّة ومواهبهم.
4. المدرسة الرياضيَّة الماليزيَّة (SSM): وهي مدرسة لجمع الطلاب الرياضيين المحتملين بحيث يمكن رعاية وتعزيز التفوُّق الرياضيِّ والأكاديميِّ،بتوجيه من المدربين المتفانين والمدرسين الأكاديميين المختارين. من خلال الإشراف الأفضل تنظيمًا وفعاليَّة، يمكن أن يكون تحسين الأداء الأكاديميِّ والرياضيِّ متوازنًا ومتكاملًا. وتعتمد المدرسة في إدارتها وتنظيمها بالكامل على مفهوم Full Boarding School المجهَّز بمرافق رياضيَّة وأكاديميَّة. (MOE of Malaysia , 2019).
5. المدرسة الدينيَّة الوطنيَّة(SMKA):"وتهتمُّ بالثقافة الإسلاميَّة في بيئة تعليميَّة وتهدف إلى إنتاج طلاب يتمتَّعون بمعرفة متوازنة وممتازة وفاضلة ومسؤولون عن ممارسة الحياة الإسلاميَّة والمساهمة فيها. الذي يفيد الدين، والنفس، والمجتمع والدولة". (MOE of Malaysia , 2019).

ويعدُّ تطبيق التعليم بالمسارات في المرحلة الثانويَّة من أهمِّ الإصلاحات التعليميَّة التي اتَّخذتها ماليزيا لتحسين جودة التعليم لجميع الطلبة، وذلك من حيث استحداث نموذج التعليم بالمسارات أو التصنيف على أساس القدرة في الصفِّ، ويُعرَف "التعليم بالمسارات" بأنه أسلوب ينقسم الطلاب فيه إلى مجموعات لكلِّ المواد الأكاديميَّة، والتصنيف على أساس القدرة، ومن جهة أخرى فهو يفصل الطلبة إلى مجموعات في الصفِّ معتمدًا على القدرات الأكاديميَّة. وقد طبّق التعليم بالمسارات فقط في الثانويَّة العليا، ويعتمد على نتائج تقييم الثانويَّة الدنيا للسنتين التاليتين، وليكملوا المرحلتين الرابعة والخامسة، وهذا التعليم بالمسارات أو هذه الخيارات المتاحة يعتمد على دمج الموادِّ التي اختارها الطلبة لدراستها، وهناك خمس موادَّ أساسيَّة يتمُّ تدريسها في جميع الشعب، وهذه الموادُّ هي: اللغة الماليزيَّة، واللغة الإنجليزيَّة، والرياضيات، والدِّراسَات الإسلاميَّة، الأخلاق (لغير المسلمين)، والتاريخ. (أبو بكري، 2008).

وهناك نوعان أساسيان من التعليم بالمسارات في الثانويَّة العليا في ماليزيا:

1. التعليم بالمسارات الأكاديميَّة، ويحتوي على الآداب والعلوم. وسبق شرح تقسيمه في فقرة المرحلة الثانويَّة.
2. التعليم بالمسارات التقنيَّة والمهنيَّة، وينقسم إلى ثلاثة أقسام: التعليم التقنيِّ، والمهنيِّ، وتدريب المهارات.

- قسم التعليم التقني: يدرس الطلبة في قسم التعليم المهني نفس المواد الدراسيَّة الرئيسة في منهج المرحلة الثانويَّة العليا، ويمكنهم اختيار موادَّ علميَّة وتقنيَّة كاختيارات، يتمُّ اختيار الطلبة الذين لديهم خلفيَّة قويَّة في الرياضيات والعلوم لدخول القسم التقنيِّ.
- قسم التعليم المهنيِّ: يقدَّم في هذا القسم موادُّ في مهارات التوظيف والتعليم العامِّ، ويتمُّ التركيز على الموادِّ العامَّة والمهنيَّة، حتى يتم تزويد الطلبة بأساس جيد للانضمام إلى المعاهد التقنيَّة والكليات الأهليَّة، ومؤسَّسات التعليم العالي.

- قسم تدريب المهارات: يتمُّ التركيز في هذا القسم على المادة العلميَّة لتطوير الثقة في مهارات التجارة المطلوبة في سوق العمل، ويتمُّ إعداد الطلبة للحصول على شهادة التدريب الوطني بنهاية الدِّراسَة. (منصور، 2008).

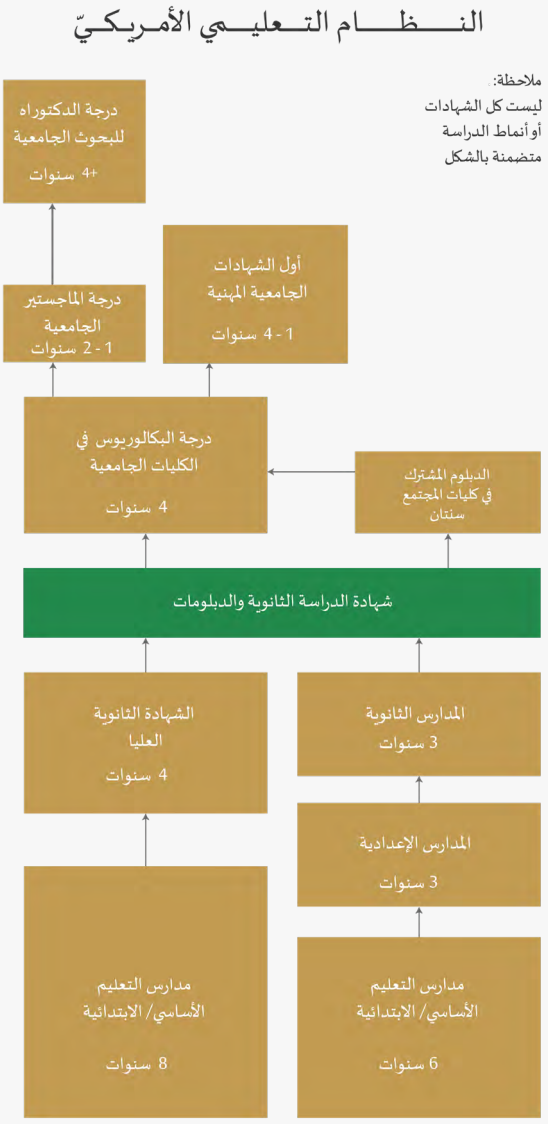
واستطاع نظام التعليم بالمسارات وفقًا لقدرات الطلاب ورغباتهم وتوجهاتهم، أن يواجه موضوع الانقطاع عن الدِّراسَة، وفقدان الرغبة في الدِّراسَة بين الطلاب. (أبوبكري، 2008). وهناك جدل واسع حول تطبيق التعليم بالمسارات، والتخوف الرئيس في أن الطلبة ذوي القدرات المنخفضة سيخسرون النموَّ الأكاديميَّ، مقارنة بالطلبة ذوي القدرات العالية، تدرك وزارة التعليم الماليزيَّة هذا التخوُّف، واتَّخذت مبادرة لتوفير مواد اختياريَّة متعدِّدة لطلبة المرحلة الثانويَّة العليا. وتُتاح الفرصة أمام الطلبة ذوي القدرات المنخفضة، أن يختاروا موادَّ تتوافق مع رغباتهم وقدراتهم، من خلال الموادِّ المهنيَّة في المدارس الأكاديميَّة. (منصور، 2008).

هيكل السُّلَّم التعليميِّ في الولايات المتحدة الأمريكيَّة:

التعليم إجباريٌّ في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، ومجانيٌّ في المدارس الحكوميَّة كافة، ويبدأ عادة من سنِّ السادسة أو السابعة، وحتى سنِّ السادسة عشرة، وإلى أن يستكمل الطالب دراسة المرحلة الثانويَّة التي تنتهي في الصف الثاني عشر. تختلف مراحل التعليم في الولايات المتحدة من ولاية إلى ولاية حسب الظروف الخاصَّة بكلِّ ولاية، كما يختلف طول فترة التعليم الإلزاميِّ، فهناك 32 ولاية من أصل 51 ولاية تعتبر السنَّ الإلزاميُّ للحضور بين 7 و16 سنة، كما أن 33 ولاية من أصل 51 تعتبر متوسِّط الإلزام تسع سنوات، وإن كان المقرَّر أن تصل بتعليمها الإلزاميِّ إلى12 سنة، أي من سن (6- 18) سنة، كما هو الوضع في بقيَّة الولايات. كما يختلف السُّلَّم التعليميُّ أيضًا، فنجده في بعض الولايات 6، 3، 3سنوات، وفي البعض الآخر 6، 6 سنوات، وفي البعض الآخر 8، 4 سنوات (شريف، 2015).

شكل(5)

هيكل السُّلَّم التعليميِّ للتعليم العامِّ في الولايات المتحدة



المصدر: (NOOSR)

ومع بداية القرن العشرين أنشئت المدرسة الثانويَّة الممتدة عموديًّا، وهذه المدرسة تشمل نوعين كما يبين الشكل (5)، هما: المدرسة الثانويَّة الدنيا، والمدرسة الثانويَّة العليا.

1. المدرسة الثانويَّة الدنيا: يوجد عدة أنماط من هذه المدارس، وهي على النحو التالي:

- النمط الأول: يمثل ثلاث سنوات، من السنة الثانية عشرة حتى السنة الخامسة عشرة، وتكون حلقة منفصلة في مبناها ومنهاجها وبرامجها.
- النمط الثاني: المدرسة الثانويَّة الدنيا الواقعة ضمن السنوات الستِّ للتعليم الثانويّ.
- النمط الثالث: يشكِّل مدرسة ذات صفين فقط، السابع والثامن، أما التاسع فإنه يلتحق بالثانويَّة العليا.

2. المدرسة الثانويَّة العليا: ويوجد نمطان من هذه المدارس، هما:

- النمط الأول: مدرسة ذات ثلاث سنوات، حيث يلتحق بها التلاميذ من السنة الخامسة عشرة وحتى الثامنة عشرة، وتمثِّل المرحلة الثانية للمدرسة الثانويَّة الدنيا.
- النمط الثاني: وهو ذو الأربع سنوات، من سن أربع عشرة سنة إلى سن ثماني عشرة سنة، وتعتبر المدرسة الثانويَّة الشاملة النمط العاديّ أو المألوف للتعليم الثانويِّ في أمريكا، حيث يلتحق معظم التلاميذ- بلا استثناء- بالمدرسة الثانويَّة الشاملة، سواء كانت ذات الست أو الأربع سنوات.

وهذا النوع من التعليم يوفِّر لأبنائه الثقافة العامَّة بقدر أكبر مما تقدِّمه المدرسة التقليديَّة، إلى جانب نمط آخر من التعليم، وهو الإعداد المهنيُّ جنبا إلى جنب مع المواد الأكاديميَّة، فهذه المدارس معنيَّة بتقديم تعليم متكامل بين الثقافة النظريَّة الأساسيَّة والدِّراسَات العمليَّة. بالإضافة إلى المدارس الثانويَّة الشاملة توجد أنواع أخرى من التعليم، مثل المدرسة المهنيَّة، وهي مدرسة مهنيَّة فنيَّة توجد في المدن الكبرى، كما توجد مدارس خاصَّة تدعمها الطوائف الدينيَّة. (المرتضى، 2010، ص 79-76).

ومن أبرز مشاريع الإصلاح التعليميِّ في الولايات المتحدة الأمريكيَّة بناءً على نتائج طلابها في الاختبارات الدوليَّة:

- مشروع 2061م، وهو مشروع مُقدَّم من قِبل الرابطة الأمريكيَّة لتقدُّم العلوم American Association for The Advancement Of Science، والتي تشتهر اختصارًا ب (AAAs)، حيث يُعَدُّ اكتساب الثقافة العلميَّة لكُل الأمريكيين، الهدف الأساسيَّ من هذا المشروع، بحُلول العام 2061م.ويتكوَّن المشروع من ثلاث مراحل، في كُل مرحلة ثمة مجموعة من الخطوات والإجراءات لتحقيقها.
- مشروع المجال والتتابع والتنسيق scope Sequence and coordination، الذي يهتمُّ ببناء منهج العلوم في المرحلة الثانويَّة، بعموم الولايات الأمريكيَّة، من خِلال المجالات الأربعة الرئيسة: الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض. وتمتدُّ أهداف هذا المشروع لإعداد المواطن المثقَّف عِلميا، وكذا إعداد الأفراد الذين ينخرطون في أعمال ذات ارتباط بمجالات العلوم.
- المعايير القوميَّة للتربية العلميَّة في الولايات المتحدة الأمريكيَّةNational Science education standards، وهي مجموعة المعايير التي أصدرها المجلس الوطنيُّ للبحثNational research council، والممتدة لوصف برامج العلوم التي يستطيع المعلِّمون تحقيقها لدي طلابهم، وهي مُقسَّمة إلى سِتة معايير أساسيَّة: معايير المحتوى، ومعايير التدريس، ومعايير التقييم، ومعايير النموِّ المهنيِّ للمعلِّم، ومعايير برامج تعليم العلوم، ومعايير نظام تعليم العلوم. ومن هذه المعايير، تنبثق معايير فرعيَّة، توضِّح كيفيَّة تحقيقها.(وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، 2019).

هيكل السُّلَّم التعليميّ في فرنسا:

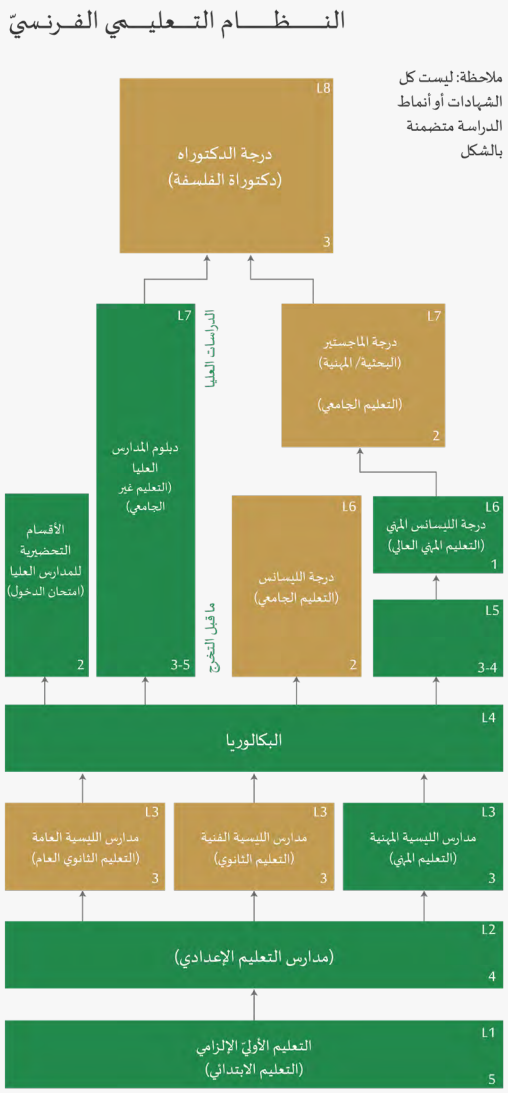
يتكوَّن هيكل التعليم الفرنسيّ حسب موقع وزارة التعليم الفرنسيَّة و(Eduscol. Education,2012) من المراحل التالية (كما يبين الشكل 6):

أولًا: دار الحضانة (Ecolemaernelle):

مدتها ثلاث أو أربع سنوات من سن سنتين أو ثلاثة حتى السادسة، وهي مرحلة اختياريَّة لا تدخل ضمن سنّ الإلزام، وإن كانت معظمها مدارس عامَّة، وتضم ما يزيد عن 80% من الأطفال، وتعتبر هذه المرحلة تمهيدًا للمرحلة الابتدائيَّة، ولمدارسها تاريخ مشرِّف في فرنسا، يرجع إلى عام 1827م. ويعتزُّ الفرنسيون بالدور الذي لعبته كقوة اجتماعيَّة في العناية بأطفال الطبقة العاملة. وتقع هذه المدارس تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية، ولها جهاز إشرافها الخاصُّ بها. وتهدف هذه المرحلة إلى العناية بالطفل ورعايته رعاية كاملة من ناحية، ومساعدة الطفل على تلقِّي تعليمه الابتدائي من ناحية أخرى. وتقوم طريقة التربية في هذه المرحلة على أساس طريقة منتسوري وديكرولى، إذ يتم إعداد معلِّمات دور الحضانة لمدَّة عامين في مدارس النورمال (Ecole-sNormales)، كما تقوم المفتشات بالتفتيش الدوريّ على هذه المدارس، وتعتمد في مناهجها التعليميَّة على تعليم لغة التحدُّث واكتشاف الكتابة، وإعداد الطفل لكي يصبح طالبًا، وتعليم الطفل كيف يُعبِّر من خلال جسده، واكتشاف العالم، وجعل الطفل قادرًا على الإدراك والتخيُّل والإبداع.

شكل(6)

هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في فرنسا



المصدر: (NOOSR)

ثانيًا: المدرسة الابتدائيَّة أو الأوليَّة :(Ecole Elementaire):

مدَّة الدِّراسَة بها خمس سنوات، من سن السادسة حتى الحادية عشرة، وبعدها ينتقل التلميذ إلى التعليم المتوسِّط، والتعليم الابتدائيُّ مختلط في فرنسا، ولكن توجد أيضًا مدارس منفصلة للبنين وأخرى للبنات، وهناك مدارس ابتدائيَّة: خاصَّة للمعوَّقين، ومدارس أخرى لأبناء المتنقلين غير المستقرين في مكان، كالصيادين وغيرهم، ويشمل منهج المرحلة الابتدائيَّة ثلاثة مقرَّرات، هي:

1. المقرَّر التمهيديُّ من سن 7-6 سنوات.
2. المقرَّر الأوليُّ من سن 9-7 سنوات.
3. المقرَّر المتوسِّط من سن 11-9 سنة.

وتعتمد في مناهجها التعليميَّة على تعليم القراءة، وتعلُّم الكتابة باللغة الفرنسيَّة، وتعلُّم الحساب، واكتشاف العالم، والتربية المدنيَّة والأخلاق.

ثالثًا: المدرسة المتوسِّطة -وتعرف حاليًا بمدرسة الكوليج(college):

تُعدُّ هذه المرحلة هي المرحلة الأولى من التعليم الثانويِّ،ومدَّة الدِّراسَة بها أربع سنوات بين سنِّ 16-12. وهي على نوعين حكوميَّة وخاصَّة، وبعد الدِّراسَة لمدَّة سنتين بهذه المدرسة يوجَّه التلاميذ الضعاف للالتحاق بالليسيه المهنيَّة في سن 14سنة، وهم يمثِّلون نسبة قليلة من التلاميذ الذين يُنصحون بناءً على مستوى تحصيلهم المتدني بالالتحاق بالليسيه المهنيَّة.

رابعًا: مدرسة الليسيه :(Lyces)

وهي المرحلة الثانية من التعليم الثانويِّ، وهي على نوعين: حكوميَّة وخاصَّة، وهناك أنواع منها: الليسيه العامَّة Lyce General والليسيه التقنيَّةLyceTechniqueوالليسيه المهنيَّة lyce professional وهي نوع جديد أُنشئ بموجب إصلاحات 1975، ويدرس الطالب في الليسيه العامَّة أحد تخصُّصات خمسة رئيسة، هي: (الآداب والفلسفة، الاقتصاد والعلوم الاجتماعيَّة، الرياضيات والطبيعة، الرياضيات والعلم والطبيعة، الرياضيات والتكنولوجيا).
أما الليسيه التقنيَّةLyceTechniqueفتضم التخصصات الآتيَّة: (علم الصناعة(Industrial Science.، (دراسات الأعمال Business Studies).، (أعمال الكمبيوتر أو الحاسب الآلي).

ويمكن لخريج كلا النوعين من الليسيه مواصلة التعليم العالي، أما الليسيه المهنيَّةlyce professional فيكون التركيز على المواد المهنيَّة، كما هو واضح من تسميتها، وهي تحظى بمكانة أقل من النوعين السابقين، وكان إنشاؤها لتعميم التعليم الثانويِّ كسياسيَّة تربويَّة عامَّة لفرنسا، وتتَّجه هذه السياسيَّة حاليًّا إلى توحيد نمط مدارس الليسيه في مدرسة واحدة تضمُّ مختلف الشُّعَب على غرار المدرسة الشاملة في بريطانيا وأمريكا، وابتداءً من الليسيه وما بعدها تكون الدِّراسَة غير إجباريَّة. ويدرس في الليسيه الطلاب بين سن 18 و20،ويمكن لمن ينهي الدِّراسَة بالليسيه العامَّة بعد دراسة ثلاث سنوات أن يحصل على شهادة بكالوريا التعليم العام.-Baccalareat Jen seignnent General.ومن يُنهي الدِّراسَة بالليسيه التقنيَّة بعد دراسة ثلاث سنوات يحصل على البكالوريا التقنيَّة Baccalareat Technique. والليسيه المهنيَّة تؤدي للحصول على الدِّراسَات المهنيَّة المتخصِّصة (بريفت)، أو الحصول على أنواع مختلفة من شهادة الاستعداد المهنيِّ في مختلف التخصصات.

ويمكن حاليًّا أن يتقدَّم التلاميذ لشهادة البكالوريا المهنيَّة. وهو تغير حديث في التعليم الفرنسيِّ يهدف إلى تحقيق أحد الأهداف الرئيسة للتعليم الفرنسيِّ،وهو الوصول بنسبة 80% من التلاميذ حتى مستوى البكالوريا بحلول عام 2000 م، وقد عملت السلطات التعليميَّة على زيادة نسبة الالتحاق بالليسيه وإلحاق أكبر عدد من التلاميذ لدرجة أصبحت المدارس مكتظَّة، وشديدة الازدحام بالتلاميذ.

ويبدو أن هناك تفاوتًا في المكانة بين أنواع مدارس الليسيه، ففي حين تحظى الليسيه العامَّة والتقنيَّة بمكانة كبيرة نجد الليسيه المهنيَّة متدنية المكانة؛وذلك لعدم تكافؤ الفرص التعليميَّة، لا سيَّما الالتحاق بالتعليم العالي بين الأنواع الثلاثة، وقد اعترفت السلطات الفرنسيَّة بذلك، وهناك اتجاه حاليًّا لإنشاء نوع جديد من مدارس الليسيه متعدِّد التخصُّصات تُعرف باسم LeceePolyvalents.

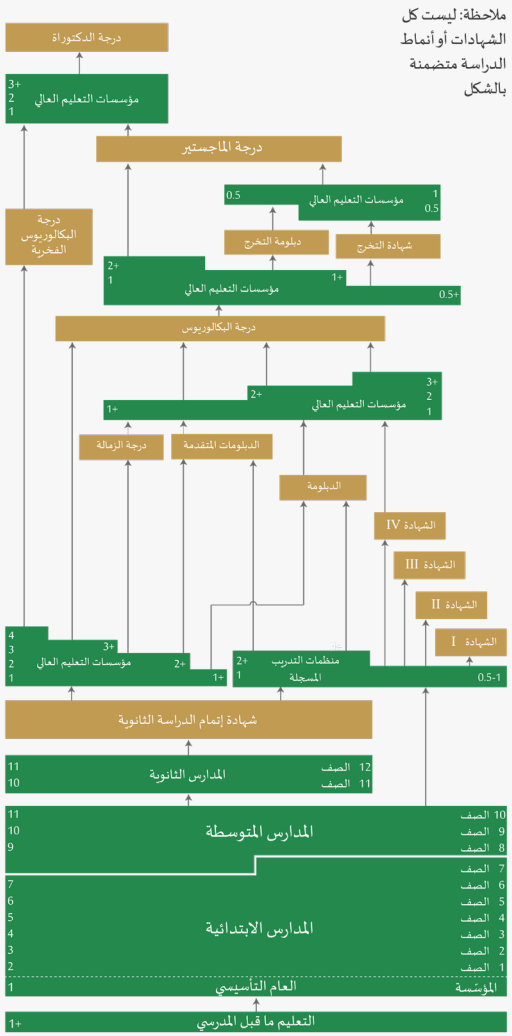
السُّلَّم التعليميُّ في أستراليا:

يدرس طلاب المرحلة الابتدائيَّة والثانويَّة الأستراليين من الصفِّ الأول وحتى الصفِّ العاشر، ويحتوي المنهج على موادَّ دراسيَّة أساسيَّة، مثل: اللغة الإنجليزيَّة، والرياضيات، والعلوم، والدِّراسَات الاجتماعيَّة، والتربية البدنيَّة، وفي نهاية الصفِّ العاشر يخضع الطلاب لاختبارات الحصول على الشهادة الثانويَّة، ويُمكنهم في ذلك الوقت الاختيار بين ترك المدرسة والدخول في القوى العاملة، أو حضور مدرسة مهنيَّة، أو الاستمرار في الدِّراسَة لعامين إضافيين حتى الصفِّ الثاني عشر المطلوب للالتحاق بالدِّراسَة في الجامعة،ويُقسَّم السُّلَّم التعليميُّ إلى مرحلتين كما يبين الشكل (7) :

- قبل المرحلة المدرسيَّة وهذه اختياريَّة من سنة إلى 4 سنوات من العمر.
- المرحلة المدرسيَّة وهي إلزاميَّة (ابتدائي 6سنوات-ثانوي 6 سنوات).

شكل(7)

هيكل السُّلَّم التعليميّ للتعليم العامّ في أستراليا



المصدر: (الملحقيَّة الثقافيَّة السعوديَّة في أستراليا،2015)

أولًا: التعليم ما قبل المدرسة:

برامج مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة ما قبل الإعداديَّة في أستراليا غير منظَّمة نسبيًّا،وليست إلزاميَّة، وأول نوع من التعلُّم يتعرَّض له الأطفال الأستراليون خارج إطار التربية التقليديَّة للوالدين هو الرعاية النهاريَّة التقليديَّة، أو اللعب الجماعيُّ الذي يديره الوالدان أو أحدهما، وهو عبارة عن اجتماع دوريّ لمجموعة من الأطفال قبل سنّ المدرسة، يتمُّ تنظيمه من قبل الآباء لأبنائهم للمشاركة في اللعب الإبداعيّ والاجتماعيّ تحت إشرافهم، ولا يُعتبر هذا النوع من النشاط تعليمًا، مثل التعليم قبل المدرسيّ،فهو منفصل عن المدارس الابتدائيَّة في جميع الولايات والأقاليم، باستثناء أستراليا الغربيَّة، حيث تعتبر هذه المرحلة من التعليم قبل المدرسيّ جزءًا من نظام المدارس الابتدائيَّة،

أنشأ هذا النوع من اللعب لأول مرة في أستراليا عام 1967م. (2014) .Inc, P. A وقد نما وتطوَّر مع زيادة الوعي بقيمة اللعب خلال 60- 70م، وبحلول عام 1975م، كانت كل الولايات والأقاليم قد شكل ترابطة لتنظيم هذا النوع من اللعب، وتقبل مرحلة رياض الأطفال من عمر ثلاث إلى خمس سنوات(Union, A. E .2007).

ثانيًا: التعليم الابتدائي: يلقى التعليم الابتدائيُّ في أستراليا اهتمامًا بالغًا من الحكومة الأستراليَّة وحكومات الولايات والأقاليم. و٧٣% من المدارس حكوميَّة تخضع لسلطة الولاية (عبد العال، 2014). وينصبُّ التركيز على تطوير لغة القراءة والكتابة، والمهارات الحسابيَّة البسيطة، والأخلاق الاجتماعيَّة، والتعليم، والصحة، والتدريب،وتنمية القدرات الشخصيَّة، وبعض الأنشطة الإبداعيَّة. في المستويات العليا من المرحلة الابتدائيَّة، يتم التركيز على تطوير المهارات التي تعلَّمها في السنوات السابقة. اللغة الإنجليزيَّة، والرياضيات، والدِّراسَات الاجتماعيَّة، والعلوم، والموسيقى، والفنون، والحِرف، والتربية البدنيَّة، والصحة. هناك أيضًا الموادُّ الاختياريَّة، مثل التعليم الدينيّ، واللغات، ودورات الموسيقى.

ثالثًا: التعليم الثانويُّ: ومدَّة الدِّراسَة فيها سنتان (الحادي عشر والثاني عشر)، ويكون عمر الطالب فيها من 16 - 17سنة، وتسمَّى في بعض الولايات بالكليات الثانويَّة، وينهي الطالب المرحلة الثانويَّة بإحدى طريقتين:

- بعد نهاية الصف العاشر (نهاية التعليم الإلزاميّ) يعطى الطالب شهادة تمكِّنه من العمل بها.
- بعد انتهاء الطالب من الصفِّ الثاني عشر (نهاية المرحلة الثانويَّة) يعطى شهادة تمكِّنه من الالتحاق بالجامعات والكليات التقنيَّة.

أما مناهج التعليم فتأتي تحت ثمانية عناوين رئيسة، هي (اللغة الإنجليزيَّة -الرياضيات -العلوم -دراسات المجتمع والبيئة -التربية الصحيَّة والبدنيَّة -الفنون -لغات أخرى غير الإنجليزيَّة -التكنولوجيا).

ومن أبرز الإصلاحات التعليميَّة في نظام التعليم الأستراليّ الاتفاقيَّة الوطنيَّة لإصلاح المدارس في أستراليا وزارة التعليم والبحث الأستراليَّة:

هي اتفاقيَّة بين الحكومة الأستراليَّة وجميع الدول والأقاليم التي تحدِّد أهدافًا وطنيَّة طويلة الأجل للتعليم المدرسيّ في أستراليا، ولتحقيق هذه الأهداف، تحدِّد الاتفاقيَّة الوطنيَّة ثمانية إصلاحات مهمَّة سيتمُّ تنفيذها على المستوى الوطنيّ، خلال السنوات الخمس القادمة، بدأت اتفاقيَّة إصلاح المدارس الوطنيَّة في 1 يناير 2019م، ومن خلال التوقيع على الاتفاقيَّة الوطنيَّة، تلتزم الحكومات بجهود إصلاحيَّة مستدامة تقود نتائج الطلاب المحسَّنة، والتميُّز في الفصول الدراسيَّة في أستراليا، والاتفاقيات الثنائيَّة بين الكومنولث وكل ولاية وإقليم تقع إلى جانب الاتفاقيَّة الوطنيَّة، وتحدِّد إجراءات الإصلاح الخاصَّة بالولاية لتحسين نتائج الطلاب. وهي تشمل أيضًا مساهمات تمويل الولاية والأقاليم لدعم التعليم في المدارس الحكوميَّة وغير الحكوميَّة، أما الإصلاحات الوطنيَّة الثمانية فهي:

الإصلاح 1: تعزيز المناهج الأستراليَّة لدعم تقييم المعلِّم لمستوى التحصيل والنموِّ للطلاب: عن طريق تطوير تقدُّم التعلُّم الذي يصف مسار التطوير المشترك الذي يتقدَّم فيه الطلاب عادةً في تعلُّمهم، بغضِّ النظر عن العمر أو مستوى السنة، والذي يُمكن المعلِّمون من تكييف التدريس الخاصِّ بهم من خلال تحديد مكان وجود الطالب في تعلُّمهم بسهولة والخطوات التالية اللازمة لهم للتقدُّم.

الإصلاح 2: الاشتراك في أدوات تقييم التعلُّم عبر الإنترنت لمساعدة المعلِّمين: يعتمد الإصلاح الثاني على الأول، من خلال تطوير موارد عالية الجودة يمكن الوصول إليها، وتعلُّم مهنيّ يساعد المعلِّمين على مراقبة وفهم تقدُّم الطلاب، وهذا يُتيح للمعلِّمين تكييف تعليمهم مع احتياجات الطلاب الفرديَّة، بحيث يتم زيادة نمو التعلُّم وبلوغ كلّ طالب.

الإصلاح 3: مراجعة مسارات الثانويَّة العليا في العمل والتعليم الإضافيّ والتدريب: لضمان ترك الطلاب للمدرسة بأفضل تعليم ومهارات، لتمكينهم من التنقل في الحياة خارج المدرسة. (موقع مجلس التعليم الأستراليّ).

الإصلاح 4: مراجعة احتياجات المعلِّمين من القوى العاملة في المستقبل: عن طريق وضع إستراتيجيَّة وطنيَّة لدعم التخطيط الأفضل للقوى العاملة، من خلال تحليل احتياجات القوى العاملة المستقبليَّة، في المجالات التي قد تستفيد من استجابة منسَّقة على المستوى الوطنيّ. سيساعد هذا على بناء فهمنا لكيفيَّة اجتذاب ودعم مهنة التدريس عالية الجودة والاحتفاظ بها، بهدف تزويد جميع المدارس والموادِّ الدراسيَّة بالقدر الكافي. يقود هذا العمل المعهد الأستراليُّ للتعليم والقيادة المدرسيَّة (AITSL). (موقع مبادرة التقييم التكونيّ عبر الإنترنت)

الإصلاح 5: تعزيز نظام اعتماد تعليم المعلِّمين الأولي: عبر زيادة تعزيز اعتماد برامج تعليم المعلِّمين الأوليَّة في جميع أنحاء أستراليا ؛اعترافًا بالحاجة إلى بذل جهد مستمرٍّ لضمان الجودة والاتساق والشفافيَّة، ويضمن هذا الإصلاح أن المعلِّمين الخريجين قد حصلوا على أعلى مستوى من التدريب، وهم جاهزون للفصول الدراسيَّة، وتقود هذا العمل AITSL.(موقع وزارة التعليم والبحث الأستراليَّة).

الإصلاح 6: معرف الطالب الوطني الفريد: وهو رقم فردي فريد لكلِّ طالب، مما سيساعد على مشاركة المعلومات حول تعلُّم الطالب بين المدارس والقطاعات والولايات، دون استخدام اسم الطالب. سيزود هذا الطلاب وأولياء الأمور والمعلِّمين بسجلٍّ شامل للتقدُّم والتحصيل.

الإصلاح 7: معهد أدلة وطنيٌّ مستقلٌّ لإعلام ممارسة المعلِّمين، وتحسين النظام وتطوير السياسات: عن طريق إنشاء معهد وطنيّ مستقلٍّ للأدلة لإجراء البحوث، حول ما يعمل على تحسين نتائج المدرسة، وترجمة هذا البحث إلى موارد عمليَّة لاستخدامها من قِبَل المدارس والمعلِّمين.

الإصلاح 8: تحسين جودة البيانات الوطنيَّة، واتساقها، وجمعها لتحسين قاعدة الأدلة الوطنيَّة، وإرشاد تطوير السياسات: وأنشطة تحسين البيانات التي ستساعد في قياس أثر هذه الإصلاحات، وفهم ما هو الأفضل لتحسين نتائج الطلاب. سيتمُّ استخدام البيانات والأبحاث التي تمَّ جمعها للمساعدة في إثراء الأفكار المستقبليَّة، والتأكد من أن نظامنا التعليميَّ يتحسن باستمرار.

المبحث الثاني : الممارسات المتعلقة بطول اليوم الدراسيّ في الدول المرجعية.

2 .1 عدد أيام الدِّراسَة في الأسبوع:

كان عدد أيام الدِّراسَة في الأسبوع متَّسقًا إلى حدٍّ ما في الولايات المتحدة وألمانيا وماليزيا وكوريا. الولايات المتحدة وألمانيا وماليزيا، فلديهم أسبوع دراسيٌّ مكوَّن من خمسة أيام من أصل سبعة أيام في الأسبوع، وعادةً ما يكون لدى أستراليا 5 أيام دراسيَّة في الأسبوع أيضًا. تمتلك كوريا 5.5 أيام في الأسبوع، وتطلب فرنسا من الطلاب حضور المدرسة 4 أو 4.5 أو 5 أيام في الأسبوع حسب المنطقة، كاستثناءات من القاعدة.

تُظهر الأبحاث العديدة أن عدد أيام الدِّراسَة أسبوعيًّا على المستوى الدوليّ له تأثير في إنجاز الطلاب، ولكن هذا التأثير يختلف باختلاف الحالة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة للطلاب (Wu، 2019). فعلى سبيل المثال، عندما يتم تقليل أيام الدِّراسَة في الأسبوع، فإن طلاب SES المتوسِّطين والأعلى لا يطرأ عليهم تغيير يذكر في تحصيلهم (Hewitt & Denny، 2011). ولكن من المرجَّح أن يظهر الطلاب ذوو المكانة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة المنخفضة SES إنجازات أقل عندما يتم تقليل عدد أيام الدِّراسَة في الأسبوع (Kawaguchi، 2016). بشكل عام -على الرغم من ذلك- ترتبط قلَّة عدد أيام الدِّراسَة في الأسبوع بانخفاض التحصيل الدراسيّ للطلاب والعكس بالعكس (طومسون، 2019). هناك أيضًا أدلة على أن أيام الدِّراسَة الأطول تؤثر في تحصيل الطلاب أكثر من سنوات الدِّراسَة الأطول، وأن العائد الإيجابيَّ لأيام الدِّراسَة الأطول يتضاءل بشكل هامشيٍّ مع زيادة طول اليوم الدراسيّ (Wu، 2019).

2 .2 ساعات اليوم الدراسيّ:

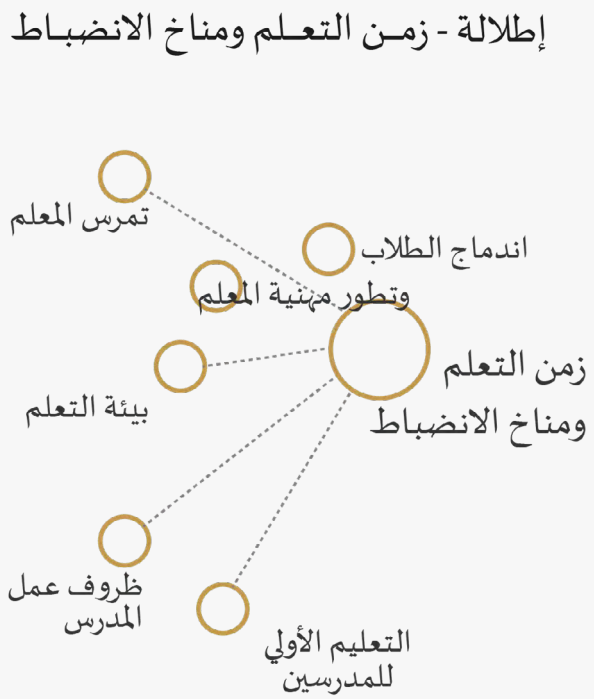
تتَّخذ البلدان خيارات مختلفة فيما يتعلَّق بالمقدار الكليّ للوقت المخصَّص للتعليم. عادة ما يكون لديهم متطلَّبات قانونيَّة أو تنظيميَّة، فيما يتعلق بساعات التدريس، والتي غالبًا ما يتم تحديدها كحدٍّ أدنى لعدد ساعات التدريس التي يجب على المدرسة تقديمها، وتستند إلى فهم أن وقت التدريس الكافي لتحقيق لنتائج تعليميَّة جيدة. من الصعب تحديد كيفيَّة ارتباط وقت التعلُّم بالأداء؛ نظرًا للعوامل العديدة التي تؤثر في إنتاجيَّة وقت التعلُّم. بشكل عامٍّ، كلما زاد الوقت الذي يقضيه الطلاب في التعلُّم، كان أداؤهم الأكاديميُّ أفضل،مع مراعاة أن طول الفترة يتطلَّب المزيد من الأموال المخصَّصة للتعليم والموارد المدرسيَّة) رواتب المعلِّمين والتكاليف التشغيليَّة) وتوفير الموارد الأخرى، مثل المرافق المتاحة للطلاب هو أيضًا عامل مهمٌّ في تحديد مستوى طول الفترة.

ومع ذلك، يمكن أن يختلف وقت التدريس المقصود عن وقت التدريس الفعلي. الوقت في المهمَّة هو مقدار الوقت الذي يقضيه المعلِّمون في التدريس، فيما يتعلق بالواجبات الإداريَّة، وإدارة الفصل الدراسيّ، وهو جانب مهمٌّ من التدريس الفعَّال في الفصل الدراسيّ. المعلِّمون ذوو الخبرة أكثر فعالية من المعلِّمين الجُدد الذين يميلون إلى قضاء المزيد من الوقت في الفصل الدراسيّ للتعامل مع اضطرابات الطلاب، قد تكون هذه الاختلافات ناتجة عن تعيين معلِّمين جُدد للصفوف التي بها طلاب أكثر تشويشًا، وقد ينعكس نقص التدريب المناسب على مهارات إدارة الفصل الدراسيّ أثناء التعليم الأولي للمعلِّمين، أو ببساطة أن الأمر يستغرق بعض الوقت للمعلِّمين لتطوير إستراتيجيات فعالة لإدارة الفصل الدراسيّ. ويختلف وقت التدريس المقصود عن وقت التدريس الفعليّ بطرق مهمَّة أخرى. لا يحتسب وقت التعلُّم خارج إعدادات الفصول الدراسيَّة الرسميَّة (التدريس خارج المدرسة، أو الواجبات المنزليَّة، أو التدريس الفرديّ، أو الدِّراسَة الخاصَّة قبل أو بعد المدرسة، وفرص التعلُّم غير الرسمي) أو جودة التعليم المقدم للطلاب داخل الفصل، وكلاهما لهما تأثير على أداء الطلاب. في الواقع، يؤثر عدد الساعات التي يقضيها المتعلِّم بشكل جزئيٍّ فقط في الأداء المدرسيّ، إن جودة وقت التعلُّم لا تقلُّ أهميَّة عن الكميَّة إن لم يكن أكثر.

يؤثر تحفيز الطلاب ومعتقداتهم الذاتيَّة في جودة التعلُّم، ودرجة واستمراريَّة المشاركة، وعمق الفهم الذي تم الوصول إليه، فقط عندما يكون الطلاب حاضرين جسديًّا، ومستعدين ذهنيًّا،ومستعدين للتعلُّم، فإنه يمكنهم الاستفادة إلى أقصى حدٍّ من الفرص التي توفِّرها المدارس، ومن فرص التعلُّم خارج التعليم الرسميِّ، كما أن الطلاب الذين يفقدون فرص التعلُّم بسبب تجاوز تعليمات المدرسة،أو نظام الفصول الدراسيَّة، أو بسبب الوصول في وقت متأخِّر إلى الفصل، يسبِّبون مشكلات كثيرة لأنفسهم وأقرانهم في الفصول، ويؤثرون في نوع التعلُّم المتاح داخل الفصول الدراسيَّة، وإن تأثير كل ذلك ليس فقط يؤذي الطالب بشكل فرديٍّ، ولكن عندما ينتشر فإنه يُسهم في خلق بيئة تعليميَّة مزعجة، ويؤذي الفصل بأكمله (OCED,2020) يظهر في الشكل (8) بعض العوامل المؤثرة في التعلُّم الفعليِّ وفق منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

شكل(8)

العوامل المؤثرة في التعلم الفعلي



المصدر: (منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية(OECD))

بذات الوتيرة، في دول المقارنة اختلف إلى حدٍّ ما عدد ساعات العمل في المدرسة من بلد إلى آخر، حيث وجد أن الولايات المتحدة الأمريكيَّة- مثلًا- تختلف في عدد ساعات اليوم الدراسيِّ باختلاف المدرسة والمنطقة والولاية، حيث تستغرق بعض المدارس 5.5 ساعة في اليوم، وتصل في البعض الآخر إلى 7.5 ساعة في اليوم؛ لكن وجد أن أكبر سبب لأن تقوم بعض الولايات في أمريكا بإطالة أيام الدِّراسَة،أن ذلك من أجل خلق فرص لرعاية الأطفال للآباء العاملين. (Ruppanner& Scarborough، 2019).

وكما يظهر في الجدول(6) فقد كانت ألمانيا وماليزيا في الترتيب التالي ب 6 ساعات في اليوم، وهي القاعدة في هذين البلدين، في حين يلتحق الطلاب الأستراليون بالمدرسة لمدَّة 6.5 ساعة يوميًّا، أما فرنسا فكانت تميل للمرونة في عدد ساعات اليوم الدراسيِّ لمدارسها ما بين 9-8 ساعات، ولم يكن ذلك غريبًا أو غير اعتياديٍّ؛ غير أن دولة كوريا الجنوبيَّة كانت مرة أخرى الاستثناء بين دول المرجعيَّة المقارنة، حيث استمرَّت المدرسة من 11-8 ساعة في اليوم الواحد.

جدول(6)
عدد ساعات اليوم الدراسيّ في دول المقارنة

الدولة	ألمانيا	فرنسا	أمريكا	كوريا	أستراليا	ماليزيا
طول اليوم الدراسي	6 ساعات	بين 8-9 ساعة	بين 5.5-7.5 ساعة	بين 8-11 ساعة	5-6 ساعات	6 ساعات

هناك قدر كبير من الأدبيات في جميع أنحاء العالم تتحدَّث حول ما إذا كان لأيام الدِّراسَة الطويلة أي تأثير في تحصيل الطلاب. الإجماع هو أن هناك بعض التأثير، ولكنه يختلف باختلاف خصائص خلفيَّة الطالب وطبيعة الموضوع المدروس. على سبيل المثال، أدَّت أيام الدِّراسَة الطويلة في الأرجنتين إلى تحسُّن كبير في معدلات التخرُّج من المدارس الثانويَّة، ولكن ليس بالضرورة لتحصيل الطلاب(Llach، Adrogué، Gigaglia، &Orgales، 2009). في حين وجدت دراسات أخرى أن إنجاز الطلاب زاد بشكل ملحوظ مع الأيام الدراسيَّة الأطول، ولكن تلك التأثيرات كانت أكثروضوحًا في المجتمعات ذات الدخل المنخفض، وفي مادة الرياضيات مقابل دروس اللغة (Battistin&Mer-Hincapie، 2016؛oni، 2016).أما في الولايات المتحدة الأمريكيَّة فقد تبيَّن أن إنجاز الطلاب في القراءة هو الأكثر استفادة من أيام الدِّراسَة الأطول. (Figlio، Holden، &Ozek، 2018).

وبشكل أكثرتكرارًا، كان لأيام الدِّراسَة الطويلة تأثيرًا في نشاط المرأة خارج المنزل. في المجتمعات التي تعمل فيها الأمهات خارج المنزل، كان التأثير الأساسيُّ لأيام الدِّراسَة الطويلة هوزيادة مشاركة الأمهات في القوى العاملة (Shure، 2019). وشهدت بعض البلدان أيضًا انخفاضًا في حمل المراهقات، أو الزواج المبكر نتيجة أيام الدِّراسَة الطويلة. (Kruger &Berthelon، 2009 ؛Borrero، 2017).

الجدير بالذكر أن ألمانيا كانت قد أجرت إصلاحًا تعليميًّا لزيادة اليوم الدراسيّ،بعد أن أظهرت نتائج اختبار PISA الدولي لعام ٢٠٠٠م، أن متوسِّط الساعات الأسبوعيَّة المدرسيَّة للطالب الألمانيّ أقل من مثيلاتها في الدول الأخرى، وعليه؛ فقد تم زيادة ساعات اليوم الدراسيّ المدرسيّ من حوالي 4 ساعات إلى 6,5ساعة يوميًّا، كما هو الحال في معظم البلدان الصناعيَّة، ويستمر اليوم الدراسيُّ حتى الساعة الرابعة عصرًا، أو بعد ذلك في معظم المدارس الألمانيَّة (OECD,2011,12).

المبحث الثالث : الممارسات المتعلقة بطول العام الدراسيّ في الدول المرجعية

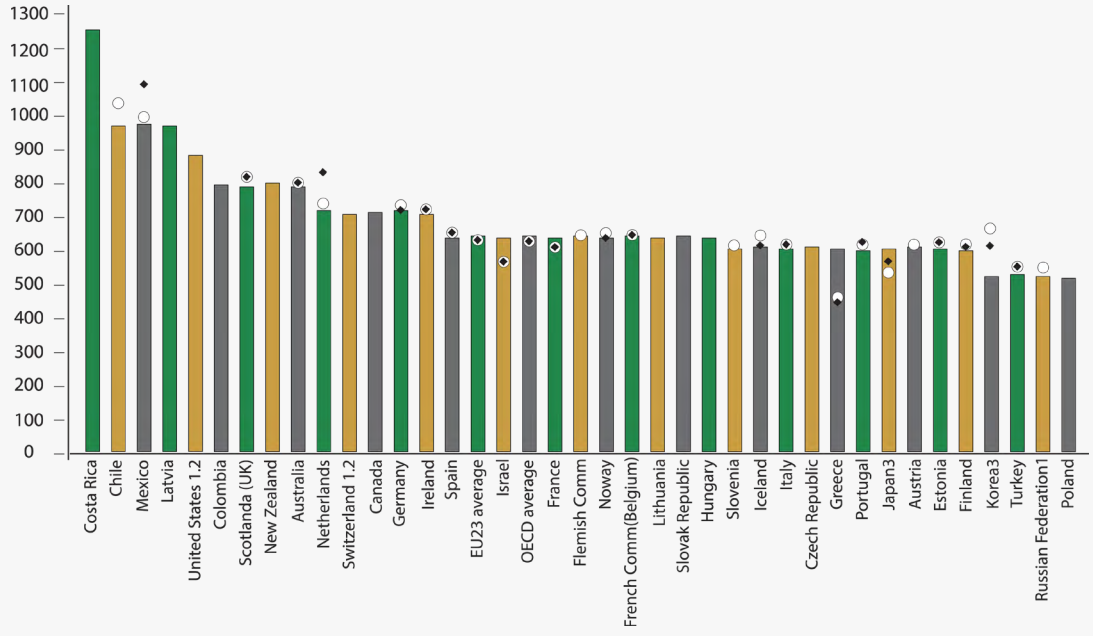
3. 1 عدد أيام الدِّراسَة في العام الدراسيّ:

لقد شهد الماضي تغييرات تعليميَّة كثيرة في سبيل تجويد التعليم، والتي كانت تجري على مدار العام الدراسيّ، من خلال زيادة عدد أيام التدريس، وإعادة توازن العام من فصول دراسيَّة، وإعادة تقسيمه، كأحد محاولات تجويد التعليم، غير أن تلك الإصلاحات واجهت مقاومة كبيرة في العديد من الأماكن، ولا تحظى في العادة باتفاق الخبراء حول جدوى هذه التغييرات أيضًا، لا من حيث جوانبها الإيجابيَّة أو السلبيَّة، كما يقاوم المعلِّمون وأولياء الأمور والطلبة هذه التغييرات أيضًا. (المركز العربيُّ للبحوث التربويَّة لدول الخليج، 2006).

يُبيّن الشكل (9) تجارب دول العالم لمحاولة زيادة عدد ساعات التدريس في العام الدراسيّ (خلال الأعوام2018-2005-2000)، حيث نجد كوريا الجنوبيَّة- على سبيل المثال- تقلِّص مجموع ساعات التدريس لديها في العام الدراسيّ في عام 2018 عنها في عام 2005، والذي تقلّص أيضًا عن عام 2000، خلاف اليابان التي قلَّصت عامها الدراسيَّ في عام 2005 عما كان عليه في عام 2000، ثم عادت لتزيدها في عام 2018.

شكل(9)

عدد ساعات التدريس في العام الدراسيّ في المرحلة المتوسِّطة مقارنة بمتوسِّط منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (2000-2018)



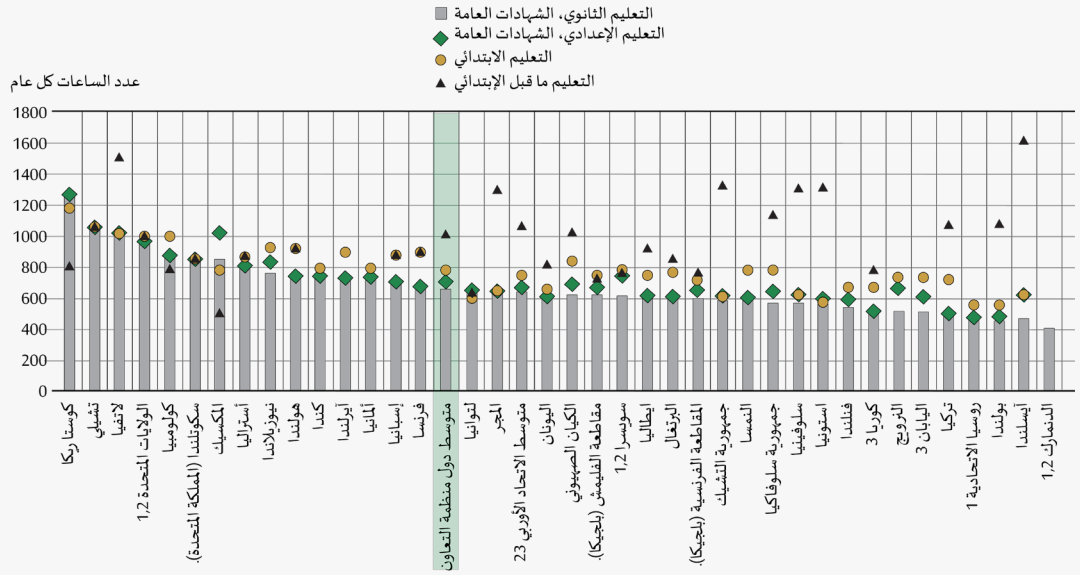
المصدر: منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (OECD)

وتشير منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية إلى أن متوسِّط عدد أيام التدريس المثلى في العام الدراسيّ -حسب معيار المنظَّمة- يكون بمقدار (185) يوم للمرحلة الابتدائيَّة و(184) يوم للمرحلة الإعداديَّة أو المتوسِّطة أو الثانويَّة الدنيا و(182) يوم للمرحلة الثانويَّة العليا. (OECD,2020).

وتختلف الدول في تحديد عدد أيام التدريس وساعات التدريس الفعليِّ، تبعًا للمراحل التعليميَّة المختلفة (كما يبين الشكل (10) ، بحسب عوامل كثيرة تختلف من دولة إلى أخرى، لكن بشكل عامٍ تأخذ ساعات التدريس الفعليِّ بالانخفاض بشكل طرديٍّ مع زيادة المرحلة العمريَّة، أي أنه يزداد مع المرحلة الابتدائيَّة، وينخفض مع المرحلة الثانويَّة لاعتبارات كثيرة، مع عدم وجود فارق كبير بينهما.

شكل(10)

عدد ساعات التدريس في العام الدراسيِّ في المراحل التعليميَّة المختلفة



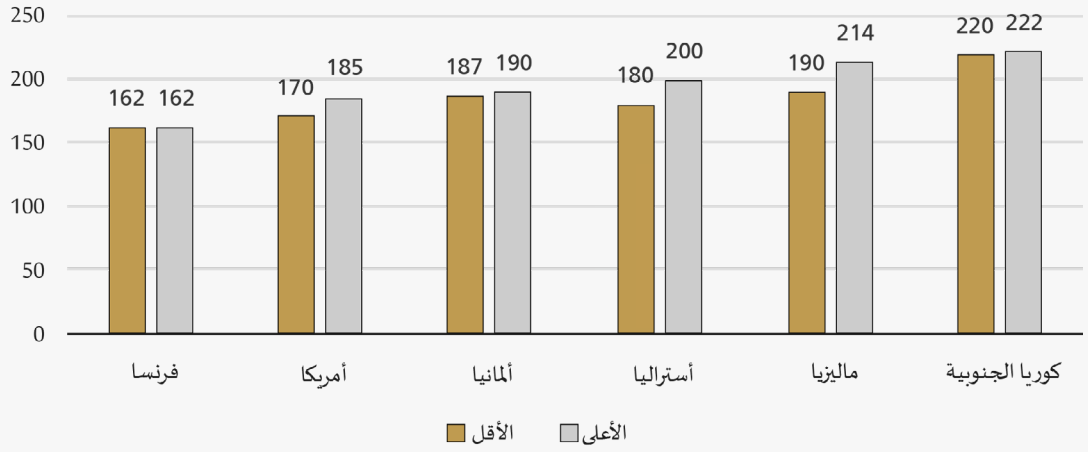
المصدر: منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية (OECD)

وبتحليل بيانات الدول المرجعيَّة، نجد أن عدد الأيام الدراسيَّة في العام الدراسيّ تتراوح بين 222-162 في البلدان المقارنة. ووفقًا لمنظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية (2019)، فإن فرنسا لديها أقل عدد من أيام الدِّراسَة في السنة الدراسيَّة، وأكثرها توحيدًا في المناطق الداخليَّة بين الدول المختارة. في حين كان للولايات المتحدة الأمريكيَّة أدنى عدد من أيام الدِّراسَة لكل عامٍ أكاديميٍّ، بعدد أيام متدنٍّ، يبلغ 170يومًا في بعض الولايات إلى 185 يومًا في ولايات أخرى (سيلفا، 2007). وجاءت ألمانيا في المرتبة التالية بعدد أيام دراسيَّة منخفض، بلغ 187 في بعض المناطق، وارتفاع 190 في بعض المناطق التعليميَّة الأخرى (بيشكه، 2007).

في ذات الوقت أظهرت الدِّراسَات أن لدى ماليزيا أكبر قدر من التباين بين أدنى عدد للأيام الدراسيَّة البالغ (190) يومًا، وأعلى قدر (214) يومًا دراسيًّا لكلِّ عام دراسي. ولكن في النهاية كان لدى دولة كوريا الجنوبيَّة أكبر عدد من الأيام في السنة، كما كان لديها أقل قدر من التباين بين 220 يومًا كنهاية منخفضة، و222 كنهاية عليا. ويلخِّص الشكل (11) هذه البيانات.

شكل (11)

عدد أيام الدِّراسَة في العام الدراسيِّ في دول المقارنة.



بشكل عام، يشير البحث الدولي إلى أن السنوات الدراسيَّة الأطول تزيد من تحصيل الطلاب، وتقلل من احتمال تكرار الصفِّ بينهم. (Paranduri 2013) كما تشير الدلائل أيضًا إلى أن المزيد من التعليم "المكثف" يؤدي إلى تحصيل أكاديميٍّ أعلى، وخاصَّة بين الفتيات وسكان المناطق الأصليين، وكذلك بين الطلاب ذوي المستويات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة المنخفضة، ويطلق عليهم اختصارًا طلاب SES (Andriett i& Su 2019).

من الملاحظ في التحليلات السابقة بالنسبة لطول العام الدراسيِّ واليوم الدراسيِّ،أن هناك بعض الاختلاف، كما تشير المعلومات الملخصة للدول الست. ولكن هذه الاختلافات في طول العام واليوم الدراسيِّ الرسميِّ ليست مؤشرًا كبيرًا لتعلُّم الطالب أو تحصيله. وبدلًا من ذلك، فإنها تتماشى مع التوقعات للعام الدراسيِّ وطول اليوم. على سبيل المثال في الثمانينيات، كانت اليابان على جدول مدرسيٍّ لمدَّة 6 أيام في الأسبوع، لكنها تحوَّلت إلى جدول 5 أيام في الأسبوع خلال التسعينيات؛ لتتماشى بشكل أكبر مع المعيار الدوليّ. لم يؤثر هذا التحول في تعلُّم الطلاب اليابانيين وإنجازهم، ولكنه جلب اعترافًا بنظام التعليم اليابانيِّ؛ لكونه متوافقًا مع المعايير العالميَّة. وبالمثل، مرَّت الولايات المتحدة بعدَّة دورات سياسيَّة في الثمانينيات والتسعينيات والألفيات من القرن الماضي للنظر في زيادة طول العام الدراسيِّ،من أجل منح الطلاب المزيد من وقت التعلُّم، ولكنَّ الأبحاث أظهرت أنه عندما زادت أيام المدرسة، انخفض الوقت في المهمَّة. وبعبارة أخرى، مع إطالة العام الدراسيِّ، يقل مقدار الوقت المخصَّص للتعليم أو التعلُّم خلال أسبوع معيَّن بشكل كبير. يتم الالتزام بقاعدة 200-180 يومًا دراسيًّا سنويًّا،حتى عندما تذهب المدارس إلى تقويم على مدار السنة، ولكن تميل أنظمة التعليم الوطنيَّة إلى مواءمة تقويماتها وجداول اليوم الدراسيِّ،مع ما هو مناسب لاحتياجات الآباء والمعايير الاجتماعيَّة، أكثر من (ضدّ) أو (مع) نموذج "أفضل الممارسات".

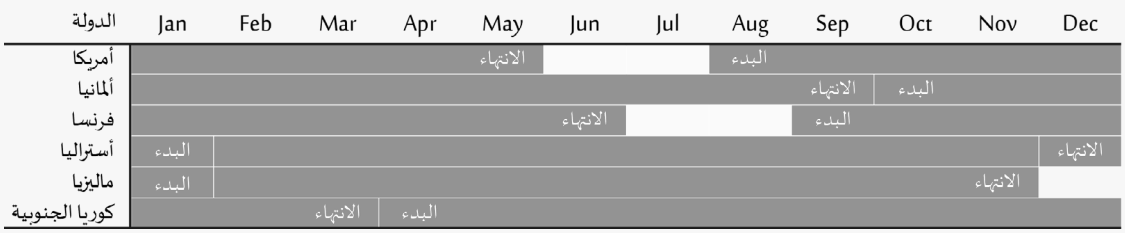
2. 3 تواريخ البدء والانتهاء النموذجيَّة للعام الدراسيِّ:

تختلف تواريخ البدء والانتهاء النموذجيَّة للعام الدراسيِّ في كلِّ نظام من أنظمة التعليم الوطنيَّة المتناولة في هذا التقرير بشكل كبير، تبعًا لظروف كلِّ دولة، فتبدأ المدارس في الولايات المتحدة عادةً عامها الدراسيَّ في أغسطس، وتنتهي في مايو أو يونيو، اعتمادًا على الولاية والمنطقة. وهناك فترات راحة أو عطلات خلال العام الدراسيِّ، خاصَّة خلال عطلة الشتاء للكريسمس ورأس السنة الميلاديَّة الجديدة، وعطلة الربيع في مارس، كما أن هناك عطلة لمدَّة شهرين أو ثلاثة أشهر خلال أشهر الصيف في الولايات المتحدة الأمريكيَّة.

في ألمانيا، يبدأ العام الدراسيُّ في سبتمبر أو أكتوبر، اعتمادًا على الولاية، ثم ينتهي في أغسطس أو سبتمبر. بمعنى آخر، تستمر السنة الدراسيَّة طوال ال 12 شهرًا، ولكن هناك العديد من فترات الراحة أو الإجازات الطويلة خلال العام الدراسيِّ، وتحديدًا في الشتاء والربيع والصيف. وبالمثل، تبدأ أستراليا عادةً في يناير أو ديسمبر، اعتمادًا على الولاية، وتنتهي في ديسمبر ما بعده، وتبدأ المدارس الفرنسيَّة في سبتمبر، وتنتهي عادةً في يونيو، بعدة عطلات خلال العام الدراسيِّ. في ماليزيا، يبدأ العام الدراسيُّ في يناير، وينتهي في نوفمبر، مع بعض فترات الراحة خلال العام الدراسيِّ. أخيرًا، تمتلك كوريا أيضًا تقويمًا أكاديميًّا مدته 12 شهرًا، مع فترات راحة أقل من البلدان الأخرى التي تمَّ فحصها هنا، ولكن توجد بعض فترات الراحة حول العطلات الوطنيَّة. يلخِّص الشكل (12) هذه البيانات.

شكل (12)

مواعيد بدء وانتهاء السنة الدراسيَّة في دول المقارنة.



المبحث الرابع :حوكمة التعليم في الدول المرجعيَّة

تهدف حوكمة التعليم إلى إقرار مبادئ الحوكمة في الأنظمة التعليميَّة، والتي تتضمَّن الشفافيَّة والمساءلة والمشاركة والعدالة والقدرة على التحقُّق من الفعاليَّة التنظيميَّة (العطوي، 2018). وسنحاول مناقشة أحد مقومات هذه الحوكمة، وهي المركزيَّة واللامركزيَّة للأنظمة التعليميَّة، حيث جرت العادة على اعتبار المركزيَّة واللامركزيَّة طرفين متعارضين على خطٍّ واحد (شلايشر، 2019)، فنجد في دول المقارنة نماذج ناجحة للمركزيَّة،وأخرى ناجحة للامركزيَّة. ففي كوريا الجنوبيَّة النظام مركزيٌّ، ولكن تتعدد فيه جهات الإشراف واتخاذ القرار، فنجد على الرغم من مركزيَّة دور وزارة التعليم، إلا أن الخبراء ومديري التعليم والمنظَّمات غير الحكوميَّة شركاء أساسيون في صناعة القرار وبناء السياسات، عبر المجالس الاستشاريَّة للسياسات التعليميَّة التابعة للوزير، والتي تجمع له الآراء من أنحاء العالم، (Ministry of Education of South Korea, 2007).

وتشارك كوريا الجنوبيَّة دولة ماليزيا في مركزيَّة اتِّخاذ القرار؛ إلا أنه يؤخذ عليها صرامتها الشديدة، ورقابتها الملازمة للمدارس، وحظر اتخاذ أي قرار دون الرجوع للوزارة. (حمودي، 2009). كما تعتبر فرنسا نموذجًا تقليديًّا للمركزيَّة الشديدة في التعليم، كما تعود المركزيَّة في فرنسا إلى نابليون، منذ ما يقرب من مائة وسبعين عامًا. ولكن المركزيَّة في فرنسا تختلف عنها في الدول الجماعيَّة، فهي لا تستهدف خدمة أهداف عقائديَّة، وإنما تستهدف المركزيَّة الفرنسيَّة تنمية الوحدة القوميَّة والتضامن القوميِّ والتماسك الاجتماعيِّ ضدَّ الأخطار التي تُهدِّد استقرار البلاد من الداخل أو الخارج. (Gordon and others),2018.

أما نموذج اللامركزيَّة فنجده على درجة كبيرة وفعَّالة في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، وحسب التعديل العاشر في الدستور الأمريكيّ فإن الحكومة الفيدراليَّة ليست لها سلطة وضع نظام تعليميٍّ قوميٍّ، وليس من المعتاد أن تقوم الولايات الفيدراليَّة بوضع السياسة أو المناهج للمدارس المحليَّة؛ لأن مثل هذه القرارات تتمُّ على مستوى الولايات، ومستوى المنطقة، وبسبب هذه اللامركزيَّة فإن القوانين التي تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم، يمكن أن تتنوَّع بدرجة كبيرة من ولاية إلى أخرى،ومن منطقة إلى أخرى. ومع أنَّ نظام التعليم في أمريكا نظام لامركزيٌّ، والقوانين التي تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم فيه تكون متنوِّعة ومختلفة باختلاف الولايات في أمريكا، إلا أن هذه البرامج متشابهة؛ بسبب وجود العديد مِنْ العوامل المشتركة بين هذه الولايات، كالحاجات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، ونجدها في جميع الولايات تنتهي بالهياكل التنظيميَّة بالمدارس والهيئات الخاصَّة. (Corsi-Bun-ker,2015) وبالأخصِّ عند الهيئات المحليَّة من الآباء والمعلِّمين والمشرفين التربويين، من أجل تطوير التعليم بكفاءة وفعاليَّة. أما نظام التعليم في أستراليا فهو نظام مركزيٌّ في تحديد الأهداف العامَّة، والخطوط الرئيسة للمحتوى، ومعايير قياس التحصيل، وفيما عدا ذلك فهو غير مركزيٍّ. حيث يدار التعليم بأستراليا إدارة لامركزيَّة، إذ يخول الدستور الأسترالي كلَّ شؤون التعليم للولايات، فتتحمل حكومات الولايات والأقاليم مسؤوليَّة إدارة وتنظيم التعليم بها، وليس للحكومة الفيدراليَّة دور مباشر في إدارة التعليم بأستراليا، إلا أنها تساعد على نشر التعليم المدرسيِّ بالتعاون مع حكومات الولايات، وتقديم المساعدات الماليَّة والخدمات، وتوفير مصادر التعلُّم، والعمل على تحسين جودة التعليم بالمدارس (عبد العال، 2014) يوضح الجدول(7) تلخيصًا مجملاً للسلم التعليمي وحوكمة التعليم في الدول المرجعية.

جدول (7)

تلخيص السُّلَّم التعليميّ وحوكمة التعليم للدول المرجعيَّة الست

الدولة	قبل المرحلة الابتدائيَّة	التعليم الأساسي		الثانويَّة العليا	تشعيب المرحلة الثانويَّة	عدد سنوات التعليم الإلزامي	حوكمة التعليم
		الابتدائيَّة	المرحلة الإعداديَّة أو الثانويَّة الدنيا				
كوريا الجنوبيَّة	3	6	3	3	4	9	مركزيَّة
ألمانيا	3	4	6	3	4	12	لامركزيَّة
ماليزيا	2	6	3	2	3	6	مركزيَّة
الولايات المتحدة الأمريكيَّة	يختلف حسب الولايات	6	3	3	الشاملة ويوجد مدارس تعليم مهني	9/ 10/12	لامركزيَّة
		6	6				
		8	4				
فرنسا	3	5	4	3	3	10	مركزيَّة
أستراليا	1/4	6	4	2	2	10	لامركزي

طرق الانتقال بين السنوات والمراحل التعليميَّة المختلفة:

يختلف انتقال الطلاب من مرحلة أو مستوى دراسيّ إلى المرحلة التالية، بين مختلف أنظمة التعليم الوطنيَّة المدروسة. ففي الولايات المتحدة الأمريكيَّة، تتطلَّب جميع الولايات إجراء اختبارات موحَّدة للطلاب في المدارس الابتدائيَّة والمتوسِّطة والثانويَّة، ولكن يتمُّ استخدام هذه الاختبارات لمساءلة المدارس والمقاطعات بدلًا من المساءلة الفرديَّة. ويعتمد انتقال الطلاب من درجة إلى أخرى إلى حدٍّ كبير على توصيات المعلِّم، وعادةً ما يتم ذلك تلقائيًّا ما لم يُظهر الطلاب نقصًا حادًّا في الأداء في مدرسة أو منطقة معيَّنة. ولا يوجد أيضًا عادةً اختبار نهائيٌّ مطلوب في نهاية المدرسة الثانويَّة في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، على الرغم من أن بعض الولايات (على سبيل المثال، نيويورك) تتطلَّب امتحان الخروج من المدرسة للتخرُّج.

في ألمانيا، وبعد إكمال التعليم الثانويّ الأدنى، يواصل معظم الطلاب تعليمهم في المرحلة الثانويَّة العليا. وفي هذه المرحلة، يتمُّ عادةً تعيين الطلاب لأنواع مختلفة من التعليم الثانويّ، اعتمادًا على المؤهلات التي يحصلون عليها في نهاية المرحلة الثانويَّة الدنيا، ونوع الحياة المهنيَّة، أو التعليم بعد الثانويّ الذي يستعدون لمتابعته بمجرَّد تخرُّجهم من المدرسة الثانويَّة. هذا النظام التعليميّ الطبقيُّ في ألمانيا معروف جيدًا، وعلى الرغم من أن المدارس الثانويَّة الشاملة (أي Gesamtschule) منتشرة بشكل متزايد، إلا أن هناك أنواعًا أكثر تقليديَّة من المدارس في ألمانيا (مثل Hauptschule وRealschule وGymnasium).

أما في فرنسا فيجب على الطلاب الحصول على شهادة البكالوريا الفرنسيَّة، والتي يشار إليها غالبًا باسم "البكالوريا" عند الانتهاء من الصف الحادي عشر أو الثاني عشر. وهذا امتحان وطني قيد الإصلاح لجعل الامتحان ينتقل من ثلاث إلى سبع موادَّ أو مسارات، ويتمُّ تنفيذ هذه الإصلاحات بشكل تدريجيّ حتى عام 2021.

ويمكن للطلاب الأستراليين إجراء اختبار التخرُّج، أو قد يحصلون على سلسلة من المؤهلات، من خلال الدورات الدراسيَّة والامتحانات، اعتمادًا على الدولة. أما في ماليزيا فيوجد اختبار إنجاز في المدارس الابتدائيَّة يُعرَف باسم Ujian Penca paian Sekolah Rendah (UPSR). ويختبر UPSR ما إذا كان الطلاب الماليزيون على استعداد للتقدُّم إلى المدرسة الثانويَّة. ثم هناك تقييم ثانويٌّ أدنى يسمَّى PentaksiranTing katan 3 (PT3)، والذي يستخدم لنقل الطلاب إلى أحد المسارات الثلاثة المميزة أثناء انتقالهم إلى المدرسة الثانويَّة.

في كوريا الجنوبيَّة ينتقل الطلاب عادةً عبر نظام امتحانات عالي المخاطر، مما يعني أن الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الثانويِّ،والثانويِّ إلى التعليم العالي أو ما بعد الثانويِّ،يخضع للاختبارات بشكل كبير، ويتقدَّم الطلاب إلى مدارس مرموقة وصارمة، بناءً على تحصيلهم في امتحانات الخروج أو القبول في كلِّ المرحلة الانتقاليَّة من مراحل السُّلَّم التعليميِّ.

المبحث الخامس:
نتائج الاختبارات الدوليَّة لطلبة الدول المرجعيَّة وانعكاسها على اتجاهات الإصلاح التعليميِّ.

أدَّت نتائج برنامج تقييم الطلاب الدوليِّ (PISA) الذي تمَّ نشره مؤخرًا إلى قيام النقابات التعليميَّة إلى التأمُّل في الأنظمة المدرسيَّة ومستقبل التعليم.

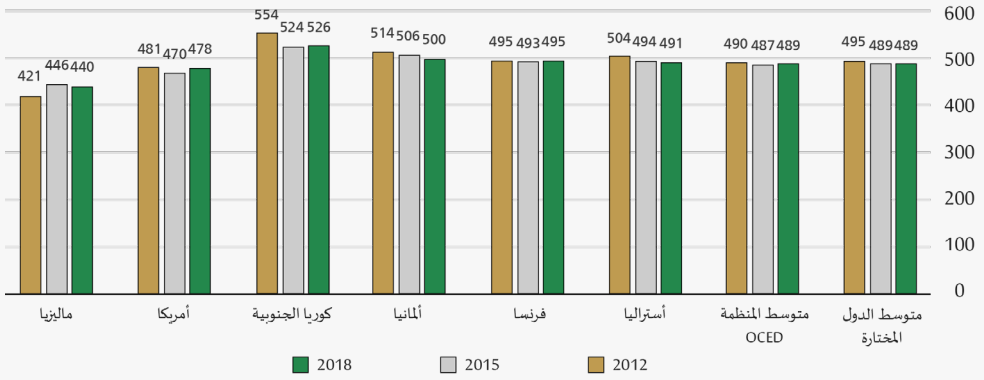
في ألمانيا والولايات المتحدة وأستراليا، سلّطت نقابات التعليم الضوء على نتائجها الرئيسة من استبيان PIS، الذي نشرته منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية (OECD) في 3 ديسمبر2018. تساعد PISA في قياس قدرة الأطفال البالغين من العمر 15 عامًا على استخدام معارفهم ومهاراتهم في القراءة والرياضيات والعلوم. ولسنا هنا بصدد سرد النتائج التي حصلت عليها كلُّ دولة، حيث التقارير الأصليَّة هناك، ولكننا بصدد معرفة ما الذي تقوله اختبارات الطلاب الدوليَّة عن الأنظمة التعليميَّة، حسب تقرير منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية OECD PISA 2019 وكيف تستعد الأنظمة التعليميَّة المتقدِّمة لحلِّ الفجوة.

قراءة مقارنة لنتائج دول المرجعيَّة في اختبارات PISA:

تمت مقابلة نتائج دول المقارنة الست" أمريكا، كوريا الجنوبيَّة، أستراليا، ألمانيا، ماليزيا وفرنسا"؛ بهدف ملاحظة تطور أدائهم في الاختبار على مدى الثماني سنوات الأخيرة، أي منذ عام 2012 حتى عام 2018 وفقًا للدورات الثلاث الأخيرة في الرياضيات والعلوم والقراءة، كالتالي (الأشكال (13)، (14)، (15):

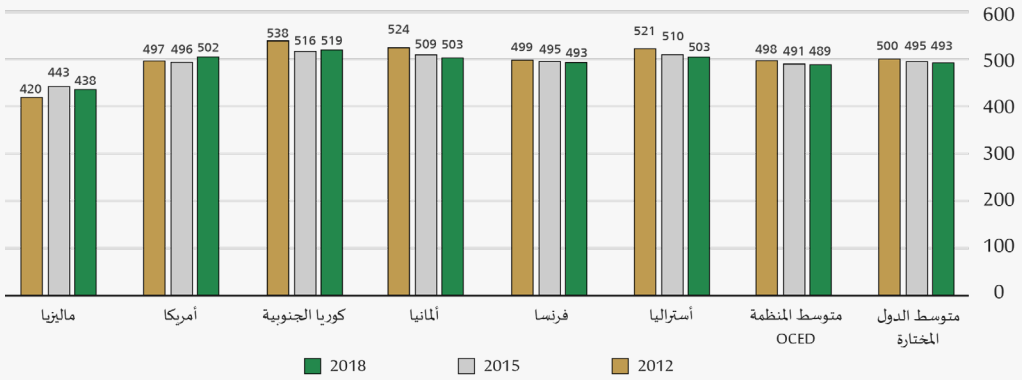
شكل(13)

متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة الرياضيات لطلاب دول المقارنة



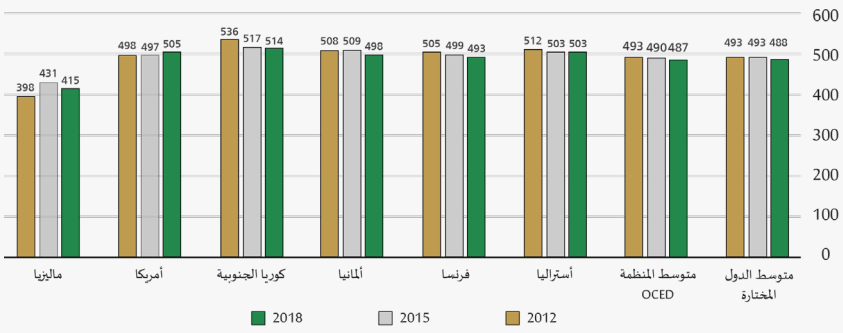
شكل (14)

متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة العلوم لطلاب دول المقارنة



شكل (15)

متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة القراءة لطلاب دول المقارنة



نلاحظ من خلال النماذج الثلاثة السابقة ارتفاع مستوى دول المقارنة عن مستوى المنظَّمة العالميّ باستثناء ماليزيا في الرياضيات والعلوم والقراءة، والولايات المتحدة الأمريكيَّة في مادة الرياضيات. وقد احتلَّت كوريا الجنوبيَّة المرتبة الأعلى في التقديرات في الرياضيات والعلوم والقراءة، في جميع الأعوام، ثم تلتها ألمانيا في مادتي العلوم والرياضيات، بينما تلتها أستراليا في مادة القراءة، وباستثناء تراجع كوريا عن أدائها في عام 2012 تشير متوسِّطات الأداء إلى الاستقرار والتراجع أو التقدّم الطفيف جدًّا، في الوقت الذي علقت منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية OECD عن أداء الدول بشكل عامٍّ، أنه وفي المتوسِّط في جميع بلدان منظَّمة التعاون الاقتصاديَّة والتنمية، لم يحقِّق نحو واحد من بين كل أربعة طلاب في سن الخامسة عشرة الحدَّ الأدنى من الكفاءة في القراءة أو الرياضيات. وتُظهر هذه الأرقام أن جميع البلدان لا يزال أمامها بعض الطريق لتقطعه نحو تحقيق الأهداف العالميَّة للتعليم الجيد، وذلك على النحو الذي حدَّده هدف التنمية المستدامة للأمم المتحدة للتعليم، بحلول عام 2030. في الوقت الذي دعت فيه إلى التركيز على مهارة القراءة، حيث باتت الأنظمة التعليميَّة تلجأ بشكل متزايد إلى دمج المعرفة الرقميَّة (بالقراءة) في برامجها التدريسيَّة. وقد كانت القراءة هي المادة الرئيسة التي تم تقييمها في اختبار PISA 2018، والذي أجري على الكمبيوتر في معظم الدول والاقتصاديات ال 79 التي شاركت، وتضمّن نصوصًا وتنسيقات تقييم جديدة أصبح في الإمكان تقديمها رقميًّا، ويهدف الاختبار إلى تقييم المعرفة بالقراءة في البيئة الرقميَّة، مع الاحتفاظ بالقدرة على قياس الاتجاهات في معرفة القراءة على مدار العقدين الماضيين. وقد عرّف تقييم PISA 2018 معرفة القراءة بأنها: فهم واستخدام وتقييم النصوص والتفكير فيها والتفاعل معها؛ من أجل تحقيق أهداف الفرد، وتنمية معارفه وإمكاناته، وللمشاركة في المجتمع.

وسنستعرض هنا بعض اتّجاهات الأنظمة التعليميَّة في دول المقارنة المرجعيَّة للإصلاح التعليميّ،في ضوء تلك النتائج (OECD,2019).

الولايات المتحدة: نظم المدرسة الفاعلة:

في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، ربط الاتحاد الأمريكيّ للمعلِّمين (AFT) الزيادة في نشاط المعلِّمين -الذي يطالب بمزيد من الاستثمار العامّ، وتراجع اختبارات المخاطر العالية- مع "زيادة في نتائجPISA الأمريكيَّة" قال رئيس AFT راندي وينجارتن: "عندما تحاول تلبية الاحتياجات التعليميَّة والاجتماعيَّة والعاطفيَّة للطلاب، والاستماع إلى المعلِّمين وأولياء الأمور – بدلًا من معاقبتهم بناءً على درجات الاختبار – يمكنك البدء في تحريك الإبرة.ومع ذلك، نحن بحاجة إلى التركيز على البحث الأساسيّ الذي يوضِّح عمل النظم المدرسيَّة، عندما يكون المعلِّمون مستعدين جيدًا ومدعومين جيدًا، وعندما لا يتمُّ تزويد الطلاب بالمعايير فحسب، بل يتم تزويدهم بالأدوات اللازمة لمواجهتها."

ألمانيا: هناك حاجة إلى مزيد من الاستثمار في المدارس المحرومة:

في ألمانيا، أعرب اتحاد التعليم الألماني (GEW) عن قلقه إزاء نقص الدعم الممنوح ل "المدارس في المواقف الصعبة". نظرًا للعلاقة القويَّة التي أثبتتها نتائج PISA بين التحصيل الدراسيّ وبين الخلفيَّة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة للتلاميذ، ودعا الاتحاد إلى مزيد من الاستثمار في المدارس في الأحياء المحرومة اجتماعيًّا، حيث يمكن أن يُعزى انخفاض جودة التعليم إلى نقص المعلِّمين. كما دعت النقابة إلى بذل مزيد من الجهد على مستوى الدولة لجذب واستبقاء موظفين مؤهَّلين جُدد، وسلط الضوء على رفاهيَّة الطلاب والمعلِّمين من قبلGEW، وحذَّر من استخدام نظام التعليم الصينيّ والكوريّ كأمثلة تستند فقط على نتائجها الجيدة.

أستراليا: تأثير الخلفيات مازال قائمًا.

أعرب الاتحاد الأستراليُّ للتعليم (AEU) عن أسفه لتأثير تدابير التقشف والتخفيضات في التعليم ببلاده. وقال إن PISA سلط الضوء على الفجوات في التمويل للحكومة الفيدراليَّة للمدارس العامَّة. قالت رئيسة AEU، كورينا هايثورب، إن تقرير PISA لم يكن مفاجأة للمعلِّمين الذين عملوا في ظروف محرومة وقالت هيثورب: "الفجوات في الموارد واضحة في هيكل التمويل المدرسيّ لحكومة موريسون، وهذا له تأثير كبير في مستوى المدرسة، من حيث برامج التوظيف والتعلُّم". إن سياسة الحكومة المتمثلة في عدم المساواة في تمويل المدارس تغير جيلًا من الطلاب الأستراليين عن طريق إنشاء نظام "من يملكون ومن لا يملكون".

ووفقًا للتقرير، كانت الفجوة بين أعلى وأقل الملتحقين في المدارس الأستراليَّة أكبر بكثير من متوسِّطمنظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية. "يقوم مدرسونا بعمل ممتاز في تدريس جميع الطلاب، لكن PISA تظهر أن هناك فجوة ما زالت قائمة في أداء الطلاب من خلفيات اجتماعيَّة اقتصاديَّة أعلى، مقارنة بالطلاب من ذوي المستويات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة المنخفضة"، قالت هايثورب." تعدُّ الموارد التعليميَّة الإضافيَّة التي ستصبح متاحة من خلال ضمان تمويل جميع المدارس بنسبة 100 في المائة من معايير التعليم المدرسيّ(SRS) الأساسيَّة؛ لسدِّ هذه الفجوة في الأداء." Education International (2019) .

ملاحظات الدراسة وفق مراجعة دول المقارنة الست:

بعد القراءة والمراجعة لدول المقارنة المرجعيَّة الست" أستراليا، ماليزيا، الولايات المتحدة الأمريكيَّة، فرنسا، ألمانيا وكوريا الجنوبيَّة"، وتحليل طول العام الدراسيّ، وعدد ساعات الدِّراسَة اليوميَّة، وطول اليوم الدراسيّ، وإلزاميَّة التعليم فيها، وهيكل السُّلَّم التعليميّ، وأبرز الإصلاحات فيه، وفق نتائج الطلاب في الاختبارات الدوليَّة، بالإضافة إلى حوكمة التعليم في هذه الدول، وأثرها في حقيق الإصلاح المنشود، يمكن الإشارة إلى أهمّ الملاحظات كالتالي:

بشأن هيكل السُّلَّم التعليميّ:

- كشفت الدِّراسَة عن تنوّع كبير في هياكل السلالم التعليميَّة في دول المقارنة الست، ويتركَّز هذا التنوُّع في تفريعات المرحلة الثانويَّة، حيث نجد الأثر الواضح للتطلُّعات الاقتصاديَّة للسياسة الحاكمة والمتوافقة مع ثقافة المجتمع وطموحاته كما تصرّح بذلك الأدبيات الغربية، مع الأخذ بالحسبان رغبات الطلاب وإمكاناتهم.
- كلُّ دول المقارنة الست عمر الالتحاق فيها هو ست سنوات.
- مجموع عدد سنوات التعليم العامّ في جميع دول المقارنة هو 12 عامًا، مع اختلاف التوزيع لعدد السنوات يبين المستويات، باستثناء ماليزيا التي بلغت 11 عامًا، وشيوع صيغة ستة +ثلاثة + ثلاثة في هذه الدول باستثناء ألمانيا وماليزيا.
- مدَّة المستوى الأول وفق واقع هذه الدول ست سنوات، باستثناء ألمانيا أربع سنوات وبعض الولايات الأمريكيَّة8 سنوات، ويُقدَّم فيها تعليم عام وشامل وتركيز على المهارات الأساسيَّة.
- مدَّة المستوى الثاني تبدأ بعد أربع سنوات على الأقل من المستوى،ويقدَّم فيها تعليم عام وتخصصيّ،وتقدَّم على قسمين ثانويَّة دنيا، وهي التي تقابل المرحلة المتوسِّطة أو الإعداديَّة في البلدان العربيَّة والثانويَّة العليا، وتكون أكثر تخصيصًا، ويختلف توزيع عدد السنوات بين الأنظمة التعليميَّة.
- توصلت الدِّراسَة إلى أنه لا يوجد دليل يشير إلى أن هناك طريقة واحدة صحيحة لهيكل السُّلَّم التعليميّ وبنيته، حيث إن هناك عوامل كثيرة تؤثر في حوكمة التعليم،وأهمها العامل السياسيُّ والاجتماعيُّ، وأن نجاح التعليم كما يذكر شلايشر(2019)لا يتعلَّق بكون الحوكمة مركزيَّة أو غير مركزيَّة، بل النجاح يكمن في الوصول للمشاركة الفعليَّة لكلّ أطراف العمليَّة التعليميَّة في اتِّخاذ القرار بشكل أو بآخر، وأن التشدُّق باللامركزيَّة دون تفعيل دور أصحاب المصلحة في المشاركة في الإصلاح التعليميّ ليس نجاحًا على الإطلاق.
- بلغ عدد سنوات الإلزام في التعليم الأساسيّ 9 سنوات عند دول المقارنة الست، باستثناء بعض الولايات المتحدة الأمريكيَّة.
- تمَّ استعراض نماذج هيكل السُّلَّم التعليميّ في دول المقارنة، وعلى الدولة العربيَّة اختيار ما يتناسب مع حوكمتها التعليميَّة والسياسة،ويتوافق مع ثقافة وقيم مجتمعها وتطلعاته.

بشأن طول العام واليوم الدراسيّ:

- هناك بعض الاختلاف، كما تشير المعلومات الملخَّصة للدول الست، ولكن هذه الاختلافات في العام الدراسيّ الرسميّ،وطول اليوم، ليست مؤشرًا كبيرًا لتعلُّم الطالب أو التحصيل.
- وبدلًا من ذلك، فإنها تتماشى مع التوقُّعات التربويَّة العالمية للعام الدراسيّ وطول اليوم. على سبيل المثال، في الثمانينيات، كانت اليابان على جدول مدرسيٍّ لمدَّة 6 أيام في الأسبوع، لكنها تحولت إلى جدول 5 أيام في الأسبوع خلال التسعينيات لتتماشى بشكل أكبر مع المعيار الدولي. لم يؤثر هذا التحوُّل على تعلم الطلاب اليابانيين وإنجازهم، ولكنه جلب اعترافًا بنظام التعليم الياباني؛ لكونه متوافقًا مع المعايير العالميَّة. وبالمثل، مرَّت الولايات المتحدة بعدَّة دورات سياسيَّة في الثمانينيات والتسعينيات والألفيات من القرن الماضي للنظر في زيادة طول العام الدراسيّ من أجل منح الطلاب المزيد من وقت التعلُّم، ولكن الأبحاث أظهرت أنه عندما زادت أيام المدرسة، انخفض الوقت في المهمَّة. وبعبارة أخرى، مع إطالة العام الدراسيّ، يقلُّ مقدار الوقت المخصَّص للتعليم أو التعلُّم خلال أسبوع معيَّن بشكل كبير. يتم الالتزام بقاعدة 200-180 يومًا دراسيًّا سنويًّا حتى عندما تذهب المدارس إلى تقويم على مدار السنة، ولكن تميل أنظمة التعليم الوطنيَّة إلى مواءمة تقويماتها وجداول اليوم الدراسيّ،مع ما هو مناسب لاحتياجات الآباء والمعايير الاجتماعيَّة أكثر من ضدِّ نموذج "أفضل الممارسات".
- كما توصَّلت الدِّراسَة إلى أن فعاليَّة العام واليوم الدراسيّ لا تتوقَّف على عدد الأيام كميًّا، بل هناك عوامل كثيرة ينبغي أخذها في الاعتبار عند التغيير في طول العامّ واليوم الدراسيّ،كالعوامل الاقتصاديَّة والتكاليف الماديَّة التي تقف على تطويل الزمن، ومدى تقبُّل المجتمع والآباء لهذا الأمر لضمان فعاليته.

الفصل الخامس

واقع الهيكل التعليمي وطول العام واليوم الدراسي

في الدول العربية المستهدفة بالدراسة

الفصل الخامس

واقع الهيكل التعليمي، وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المستهدفة بالدِّراسَة

يجيب هذا الفصل عن السؤال الثاني للدراسة والمتعلق بواقع هياكل السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة الداخلة في الدِّراسَة وهي: المملكة العربية السعوديَّة ومملكة البحرين وسلطنة عمان والمملكة المغربية والجمهورية التونسية والمملكة الأردنية الهاشمية وجمهورية مصر العربية وجمهورية اليمن، حيث هدفت الدراسة إلى تقديم دراسة مقارنة لتلك الدول في المحاور ذات العلاقة، ثم مقارنتها لاحقًا بالممارسات العالميَّة في ست دول مرجعيَّة، وقد تم اعتماد منهجيَّة موحَّدة لهذه التقارير كافة، من حيث محاور الدِّراسَة والأدوات البحثيَّة التي تم استخدامها على عينات الدِّراسَة في البلدان المذكورة، والتي بلغت 7212 آلاف مشارك، ما بين معلِّمين، وقادة مدارس، وأولياء أمور، وصناع سياسات تربويَّة داخل وزارات التربية، وإدارات تعليميَّة تابعة لها، وخبراء في كليات التربية من مختلف الأقسام والمناطق.

ويختصُّ هذا الفصل بإعطاء نظرة مقارنة للأنظمة التعليميَّة العامَّة في الدول العربيَّة الثماني، من خلال مجموعة من المدخلات وعلى رأسها هيكلة السُّلَّم التعليميّ، وتدبير الزمن المدرسيّ، من حيث المراحل الدراسيَّة والانتقال بين الصفوف وغيرها. وقد تمَّ التركيز على النظام المتَّبع في الظروف العاديَّة، أي ما كان مبرمجًا لسنة 2019-2020 قبل ظهور فيروس كورونا، إذ إن الظروف الطارئة والاستثنائيَّة التي يعيشها العالم حاليًا مع ظهور هذا الفيروس أثرت في قطاع التعليم، وفرضت تعديل كلّ البرامج المعدة سلفًا، وتبني إجراءات جديدة تكاد تتغيَّر يوميًّا؛ لتتماشى مع المستجدَّات المتلاحقة. ويشمل هذا الفصل المحاور التالية: نسب الالتحاق بالتعليم العامّ في الدول العربيَّة، حوكمة التعليم في هذه الدول العربيَّة بين المركزيَّة واللامركزيَّة، مميزات المدرسة كفضاء عامّ، إلزاميَّة التعليم، قراءة مقارنة لنتائج طلاب الدول العربيَّة المختارة في الاختبارات الدوليَّة، هيكل السُّلَّم التعليمي، الانتقال بين المراحل التعليميَّة، الزمن الدراسيّ، اليوم الدراسيّ، العام الدراسيّ، زمن التدريس الفعليّ، هدر الزمن المدرسيّ، الإجازات المدرسيَّة مع تدعيم كلّ هذه المقارنات بالجداول والأشكال البيانيَّة التوضيحيَّة.

1. عرض التعليم العام بالعالم العربيّ

سجَّلت أعداد طلاب التعليم العام في العالم العربيّ بمراحله الدراسيَّة الثلاث (من الابتدائي إلى الثانوي) خلال السنوات الأخيرة ارتفاعًا ملموسًا؛ حيث انتقل من حوالي 75 مليون و183 ألف طالب سنة 2014 إلى 80 مليونًا و767 ألف طالب سنة 2018، أي بزيادة تقدر ب 7.4 %، وقد أصبحوا يمثلون 6 %من مجموع طلاب هذه المراحل بالعالم (معهد اليونسكو للإحصاء، 2020). إلا أن هذا الارتفاع لم يُسهم بشكل ملحوظ في تحسُّن نسبة التمدرس الصافي للفئات العمريَّة المستهدفة بالتعليم الأساسيّ.

وهكذا، فقد عرفت نسبة التمدرس الصافي للفئة العمريَّة المستهدفة بالتعليم الابتدائي (والتي تحتسب بقسمة عدد الطلاب في سن التعليم الابتدائيّالذين يتابعون دراستهم بالابتدائي أو الإعدادي على عدد أطفال هذه الفئة العمريَّة) ارتفاعًا طفيفًا ب 1.3 نقطة مئويَّة بين سنتي 2014 و2018 منتقِلة من 88.2 في المائة إلى 89.5 في المائة. كما أن نسبة التمدرس الصافي للفئة العمريَّة المستهدفة بالتعليم الإعدادي (على سبيل المثال 12 سنة إلى 14 سنة بالسعوديَّة) والتي تدرس بالابتدائي أو الإعدادي أو الثانويّ سجَّلت كذلك ارتفاعًا قدره 3.7 نقطة مئويَّة خلال نفس الفترة منتقلة من 80.0 في المائة إلى 83.7 في المائة.

وتبقى نسب التمدرس للفئتين العمريتين الابتدائي والإعدادي بالعالم العربيّ متواضعة مقارنة بالدول الأخرى وأقل من المتوسِّط العالميّ الذي بلغ برسم سنة 2018 على التوالي 90.4% و 84.4%.

ومن خلال هذه المعطيات، يتَّضح أن عددًا مهمًّا من أطفال العالم العربيّ، ويقدر ب 8 ملايين 529 ألفًا و37 طفلًا هم خارج النظام التعليميّ، حيث إن 10.5% من الأطفال في سنّ المرحلة الابتدائيَّة (وهو ما يمثل 4 ملايين و855 ألفا و778 طفلًا) و16.3 منهم في سنّ المرحلة الإعداديَّة (وهو ما يمثل 3 ملايين و673 ألفا و259 طفلًا) كانوا خارج المدرسة خلال سنة 2018. وتختلف هذه الظاهرة حسب البلدان، كما يشير إلى ذلك الجدول رقم(8):

جدول (8)

نسبة التمدرس الصافي للفئة العمريَّة المستهدفة بالتعليم الابتدائي أو الإعدادي في الدول العربيَّة المستهدفة

البلد	الفئة العمريَّة المستهدفة بالتعليم الابتدائي	الفئة العمريَّة المستهدفة بالتعليم الإعدادي
البحرين	98,1	95,3
مصر	98,5	95,8
الأردن	81,0	69,2
المغرب	99,2	89,3
عمان	95,5	97,3
السعوديَّة	95,1	98,6
تونس*	99,5	99,5
اليمن*	80.00	
العالم	84,4	90,5
الدول العربيَّة	83,7	89,5

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء(2020)* | المصدر: وزارة التعليم في الدولة لعام (2019)

ونظرًا للدور المحوريّ للمعلِّمين في تنمية وتطوير الرأسمال البشريّ، فإن الاستثمار في الموارد البشريَّة بقطاع التربية والتعليم يلقى اهتمامًا متزايدًا من طرف كل البلدان العربيَّة. وفي هذا الصدد، بلغ عدد المعلِّمين بالمراحل الثلاث- ابتدائي وإعدادي وثانوي- بكل البلدان العربيَّة سنة 2018 ما يناهز 4 ملايين و577 ألفًا و402 من المعلِّمين. وقد ارتفع هذا العدد بنسبة 3.3% مقارنة مع سنة 2014، حيث كان عدد المعلِّمين آنذاك 4 ملايين 432 ألفًا و723معلِّمًا.

وهكذا، بلغت نسبة الطلاب للمعلِّم بالمراحل التعليميَّة الابتدائيَّة والإعداديَّة والثانويَّة على التوالي 20.7 و16.1 و12.6، وهي نسب أفضل من النسب المتوسِّطة للعالم كما يظهر في الجدول 2. وتسجل أضعف نسب من حيث عدد الطلاب إلى المعلِّم بالدول الداخلة في الدِّراسَة في المملكة المغربيَّة، وذلك في المرحلتين الابتدائيَّة والإعداديَّة، في حين سجَّلت مملكة البحرين أفضل نسب في المستويات الثلاث في التعليم العامّ، كما يوضِّح جدول رقم (9).

جدول (9)

عدد الطلاب لكل مدرس حسب المراحل التعليميَّة في الدول العربيَّة المستهدفة

البلد	الابتدائي (إسكد ١)	الإعدادي (إسكد ٢)	الثانوي (إسكد ٣)
البحرين	11,9	11,3	9,2
مصر	23,7	16,8	13,4
الأردن	18,5	14,6	8,4
المغرب	26,8	22,6	15,8
عمان	9,7	10,4	9,7
السعوديَّة	13,8	11,7	11,4
تونس	16,9	13,6	..
اليمن	..	..	..
العالم	23,4	16,9	17,2
الدول العربيَّة	20,7	16,1	12,6

2.حوكمة التعليم في البلدان العربيَّة بين المركزيَّة واللامركزيَّة

تعتبر الحوكمة أداة أساسيَّة لتطوير نظام التربية والتعليم من خلال اكتساب أدوات التسيير وآليات الإدارة وخلق نوع من التجانس في التدبير، ويُركِّز مفهومها على مناقشات السياسات العامَّة حول تسيير وتدبير المؤسَّسات، من حيث التنظيم والقواعد والإجراءات المتعلِّقة باتخاذ القرار. ومن أجل النأي عن الحكم على أيّ نظام متبع، سيتم تقديم قراءة مقارنة لواقع حوكمة أنظمة التعليم المتبعة بالبلدان المشاركة، دون اعتماد أيّ معيار لإعطاء حكم قيمة على أفضليتها من عدمه، خاصَّة بعد التوجُّهات الحديثة التي توقَّفت عن النظر للمركزيَّة واللامركزيَّة على اعتبار أنها أقطاب متضادة، باعتبار أن المهمَّ هو تحقيق الأهداف والوصول لأصحاب المصلحة، ومشاركتهم للعمليَّة التعليميَّة، واتخاذ القرار فيها، كما حدث في اليابان على سبيل المثال(شلايشر، 2019).

وتوضِّح نتائج الدِّراسَة أن أنماط حوكمة التعليم بالبلدان العربيَّة تختلف حسب النمط السياسيّ السائد بالبلد. وهكذا نجد هذه الأنماط تختلف من نمط مركزيٍّ في بعض البلدان إلى نمط لامركزيٍّ، مع اختلاف درجتها في بلدان أخرى على النحو التالي:

أ. دول تحقق التكامل بين المركزيَّة واللامركزيَّة في ظلِّ سيادة المركزيَّة:

في هذا النظام تنحصر مسؤوليَّة المدرسة أو الإدارات المحليَّة في تنفيذ قرارات السلطات الإداريَّة المركزيَّة، وتتمتع باستقلاليَّة محدودة. ويدخل في هذه الخانة النظام المتَّبع في:

تدبير شؤون التعليم قبل الجامعيّ بجمهورية مصر، حيث إن هناك تفويضًا لبعض الصلاحيات للمحافظين، غير أن هذه الصلاحيات عادة ما تكون ماليَّة فقط، ولا تهمُّ الجوانب التخطيطيَّة والإداريَّة والبيداغوجيَّة. وتعمل وزارة التربية والتعليم على توسيع دائرة الصلاحيات المخوَّلة للمحافظات، حيث تبنَّت تجربة تحت اسم "لا مركزيَّة التعليم" في بعض المحافظات، وتمَّ التوسُّع فيها بالتدريج.

سلطنة عمان، حيث تُشرف عليه وزارة التربية والتعليم من خلال عدد من المديريات العامَّة المركزيَّة، ومن خلال مديريات عامَّة تابعة للوزارة في مختلف المحافظات تتمتَّع ببعض الصلاحيات الماليَّة، ويكمن دورها في الإشراف والمتابعة في تنفيذ السياسات الصادرة من الوزارة. ويتمُّ رسم السياسات واتِّخاذ القرار بشكل مركزي خاصَّة فيما يتعلَّق بتعيينات المعلِّمين، والمناهج، والخطة الدراسيَّة، وعمليات التقويم. وسعيًا منها نحو الفعاليَّة والكفاءة في بنية ونظم الحوكمة؛ عملت الوزارة في السنوات الأخيرة على تطبيق تجربة اللامركزيَّة في عددٍ من المحافظات في بعض مكوِّنات الموازنة الماليَّة؛ لتسهيل الإجراءات، وعمليات اتِّخاذ القرار، ومواجهة التحديات في هذا الجانب.

وبالنسبة لجمهورية اليمن، فالنظام الفعليُّ المتَّبع فيها هو نظام مركزيٌّ، حيث تغيب اللامركزيَّة على أرض الواقع، ولا تشمل مجالات وضع السياسات، واتخاذ القرارات، والتخطيط، ووضع الموازنة، رغم أن كلَّ القوانين والقرارات موجودة تدعم اللامركزيَّة. فقانون التعليم لعام 1992 يقرُّ بلامركزيَّة التعليم، ويحدِّد دور ووظائف الوزارة على المستوى المركزيّ، ومكاتبها على مستوى المحافظات والمديريات. كما أن كلَّ جوانب العمليَّة التعليميَّة بما فيها نظام تدبير الشأن التعليميّ باليمن تأثُّر سلبًا بالأزمة الراهنة التي يعيشها هذا البلد. وقد ظلَّت الإدارة المركزيَّة هي السائدة خلال الخمس سنوات الماضية، بعيدًا عن تفويض الصلاحيات. وتمَّ في سنة 2015 إعداد مسودة لائحة من أجل التحديث والتطوير الإداريّ على المستوى المركزيّ والمستويات المحليَّة، غير أنها لم تُعتمد بعد.

ب. دول تحقق التكامل بين المركزيَّة واللامركزيَّة في ظلِّ سيادة اللامركزيَّة:

يدخل في هذا الإطار: كل من المملكة المغربية وجمهورية تونس، حيث النظام السائد فيهما لتسيير الشأن التربويّ هو نظام يرتكز على تقاسم الأدوار واتخاذ القرارات بين مختلف الهياكل ذات الصلة في إطار تشاركيّ. ولا يخرج هذا النظام عن السياق العام السائد بهذين البلدين، والمتمثِّل في تبنِّي اللامركزيَّة كخيار تنظيميّ إستراتيجيّ للتنمية.

وتتجسَّد اللامركزيَّة في إحداث إدارات أو أكاديميات حسب الدائرة أو المنطقة الإداريَّة في البلد المدروس، وتسمَّى أحيانًا ولاية مكلفة في حدود اختصاصاتها التراتبيَّة، من أجل الإشراف على سير المؤسَّسات التربويَّة التابعة لها في إطار استقلاليتها الإداريَّة والماليَّة. وقد تمَّ تعزيز بعض أشكال الديمقراطيَّة التشاركيَّة، والعمل على نقل وتفويض الاختصاصات للإدارات في المناطق بصفة تدريجيَّة بغرض ضمان الكفاءة في الإدارة والقضاء على التفاوت بين الجهات، وإعطاء دور أكبر لهذه الإدارات فيما يتعلَّق بصياغة الخطط، ورسم التوجُّهات واتِّخاذ القرار. وقد تعزَّز هذا التوجُّه باتخاذ جملة من الإجراءات والتدابير العمليَّة تمثَّلت في إحداث هياكل وهيئات متخصِّصة في مجال التخطيط الإستراتيجيّ، وحوكمة التسيير، والتقييم، والمتابعة، والتدبير على مستوى إدارات المناطق، وكذا على صعيد المؤسَّسات. كما أصبح لهذه المحافظات المناطقيَّة أو المؤسَّسات، وعبر ما يسمَّى- مثلًا في المملكة المغربيَّة- بمجلس التدبير الذي يمتلك صلاحيَّةتكييف استعمال الزمن وأيام العطل، مع ما تقتضيه خصوصيات ووتيرة الحياة المميزة لكلِّ منطقة إداريَّة.وقد تمَّ دعم هذا النظام اللامركزيّ في المغرب،بإقرار ما يسمَّى بالنظام الأساسيّ لأطر الأكاديميات الجهويَّة للتربية والتكوين، واعتماد التوظيف المحليّ للمعلِّمين وغيرهم من الطاقم التعليميّ والإداريّ والتقنيّ، عوضًا عن التوظيف على المستوى الوطنيّ.

يُضاف إلى هذين البلدين المملكة العربية السعوديَّة، حيث تُعنى الإدارة العليا (الوزارة) برسم السياسة العامَّة للتعليم بالمملكة، وتطوير المناهج، وتوفير الاحتياجات التعليميَّة من المرافق والتجهيزات والإنشاءات، فيما تتمتَّع الإدارة الوسطى (إدارات التعليم) بصلاحيات في الشؤون الماليَّة والإداريَّة، وتشرف على شؤون المدارس وأمور التعليم في مناطقها المحدَّدة جغرافيًّا، وتقوم بتنفيذ التعليمات والسياسات التعليميَّة المعتمدة من الوزارة. وقد تمَّ منح مجموعة من الصلاحيات لمديري التربية والتعليم في جميع المناطق التعليميَّة، ومن هذه الصلاحيات إصدار قرارات تعيين الموظفين شاغلي مراتب المرتبة العاشرة فما دون، الموافقة على التنقلات داخل المحافظة، ومنح العلاوات بأنواعها، واعتماد صرف المكافآت والبدلات، واستئجار المباني المدرسيَّة، والبتِّ في قضايا منسوبي الإدارة حسب الأنظمة، واعتماد البتِّ في المنافسات والمشتريات. كما منحت صلاحيات لمديري ومديرات المدارس، والتي تعدُّ توسعًا في استقلال المدرسة وأحقيتها في ممارسة جملة من الإجراءات التي كانت سابقًا مركزيَّة في إدارات التربية والتعليم. وقد تضمَّنت هذه الصلاحيات جوانب ماليَّة وإداريَّة وتربويَّة، يرتبط القرار فيها بشكل مباشر بمدير المدرسة، وجزء منها بقرار من مجلس المدرسة.

كما نجد المملكة الأردنية التي يعتبر نظامها التعليميُّ مركزيًّا من حيث السياسات العامَّة والإستراتيجيَّة، والتعليمات، واللوائح، مع وجود درجة من الاستقلاليَّة للمدرسة في الممارسات الإداريَّة، وعمليات التعليم والتعلُّم، ووضع موازنة المدرسة. وهكذا، يتم رسم السياسات التربويَّة، وإقرار المناهج والكتب المدرسيَّة، من طرف مجلس التربية والتعليم الذي يرأسه وزير التربية والتعليم، ويضمُّ في عضويته ممثلين عن القطاعين العامّ والخاصّ. وتعدُّ وظائف التخطيط، والتمويل، والبحث، والخدمات الطلابيَّة، والامتحانات، وتدريب المعلِّمين، والإجازات، والإشراف على التعليم في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة من مسؤوليَّة الوزارة. وتدير وزارة التربية والتعليم العمليَّة التعليميَّة من خلال 47 مديريَّة للتربية موزَّعة على ثلاثة أقاليم. وفي إطار الاستقلاليَّة، تقوم كلُّ مدرسة بتحديد أهداف التعلُّم الخاصَّة بها في بداية العام الدراسيّ، والتي تنبثق من الإطار العامّ للمناهج والنتاجات العامَّة، في إطار رؤيتها الخاصَّة. ويقع على عاتق مديري المدارس مسؤوليَّة قياس ورصد التقدُّم في إنجاز تلك الأهداف، بالإضافة إلى صلاحيَّة تحديد البرامج التدريبيَّة المناسبة للمعلِّمين، وفقًا لحاجاتهم وأدائهم.

ورغم الأشواط المهمَّة التي قطعتها هذه الدول في تطبيق بعض أسس نظام اللامركزيَّة على أرض الواقع، إلا أن الطريق ما يزال طويلًا لإرساء دعائمها، وجعلها ثقافة يوميَّة في تدبير الشأن التعليميّ.

3. مميزات المدرسة كفضاء للتعلُّم

تعتبر المدرسة البيت الثاني للطلاب والمدرسين والعاملين بها، حيث يقضون فترات طويلة بداخلها وقد تكون أطول مما يقضون داخل منازلهم ومع أفراد عائلاتهم، إذا استثنينا وقت النوم؛ لذا تلعب البيئة والفضاء المدرسيُّ دورًا مهمًّا في الحياة المدرسيَّة للمتعلِّم كما للمدرس. وفي هذا الشأن يرى مجموعة من الباحثين (Comai،2014 Korir and Kipkemboi) أن وضعيَّة وحالة البيئة المدرسيَّة من مبانٍ وبنيات تحتيَّة، وفضاءات تربويَّة، وتجهيزات، ومحيطها الخارجيّ، لها تأثير بالغ على نفسيَّة الطلاب والمدرسين والإداريين، مما ينعكس إما إيجابًا أو سلبًا على أدائهم؛ لذا تسعى كلُّ الدول إلى جعل الفضاء الداخليّ والخارجيّ للمؤسَّسات التعليميَّة فضاءً آمنًا وداعمًا للتعلُّم والنموِّ السليم.

وتعتبر المدرسة العربيَّة على وجه العموم فضاءً آمنًا. فقد اعتبر معظم مديري وقادة مدارس الدول العربيَّة المشاركين في الدِّراسَة أن المدرسة فضاءٌ آمن للتعلُّم كما هو الحال بالنسبة للمغرب ومصر، بنسبة 100 في المائة وعمان بنسبة 92 في المائة، باعتبار الأمان داخل المؤسَّسة شرطًا أساسيًّا في تحقيق جاذبيتها.

إلا أن جاذبيَّة المدرسة الحكوميَّة تبقى ضعيفة، ولم تتعدَّ الآراء الإيجابيَّة للمستجوبين في أحسن الأحوال 50 في المائة. وقد يكون السبب وراء عدم جاذبيتها حالة مبانيها، أو قلَّة الوسائل الضروريَّة أو إلى مقارنتها بنظيرتها بالقطاع الخاصّ، نظرًا لمحدوديَّة مواردها الماليَّة وتزايد الطلب الاجتماعيّ عليها والظروف التي تعمل فيها مقارنة مع المدارس الخاصَّة التي يكاد تواجدها يكون منعدمًا في المناطق الريفيَّة أو النائية.

وتباينت آراء المديرين حول توفر العدد الكافي من المدرسين، وتناسب أعدادهم مع أعداد الطلاب بين البلدان العربيَّة، ففي الوقت الذي اعتبر 65 في المائة من المديرين المستجوبين بعمان ونصف المستجوبين بالمغرب أن أعداد المدرسين تتناسب وأعداد الطلاب، صرح 70 في المائة بمصر أن عددهم غير كافٍ.

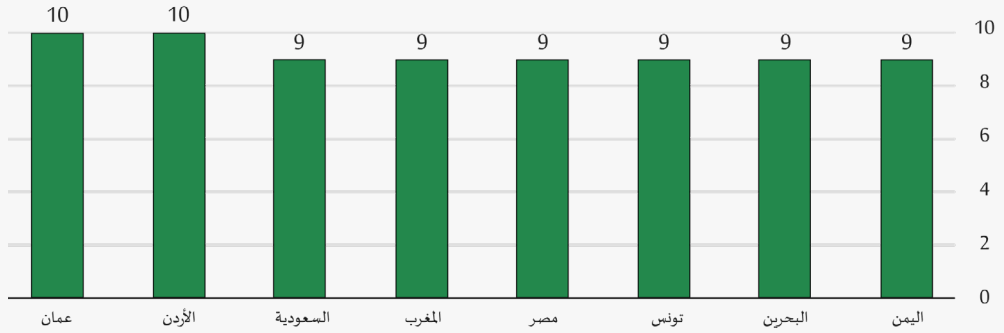
ويبدو أن العلاقة بين أولياء أمور الطلاب والمدرسة الحكوميَّة تتميَّز بعدم التكامل والاضطراب الشيء الذي يمكن أن يؤثر سلبا في جودة التعلُّم. فقد جاءت آراء المديرين وقادة المدارس وأولياء الأمور متضاربة. فقد أكَّدت آراء المديرين المستجوبين رصدهم اتجاهات وآراء أولياء الأمور، حول مجريات اليوم الدراسيّ داخل المدرسة كسلوك يوميّ، حيث اعتبر حوالي 80 في المائة من المديرين المستجوبين بكلٍّ من مصر وسلطنة عمان و50 في المائة بالمغرب أنهم يحرصون عليها، ويقومون برصدها، في حين نفى ذلك أولياء الأمور، وصرح 91% من أولياء أمور الطلاب بالمغرب و83% بعمان و70% بمصر بعدم إشراكهم الفعليّ في اتخاذ القرارات المتعلِّقة بتعلُّم أبنائهم، وخاصَّة تدبير الزمن الدراسيّ.

4. إلزاميَّة التعليم

تُوفِّر كل الدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة تعليمًا أساسيًّا مجانيًّا لجميع الأطفال ذكورا وإناثا، حيث تبلغ كما يبين شكل (16) مدته عشر سنوات بدولتي الأردن وسلطنة عمان، وتسع سنوات بباقي الدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة، وهي مدَّة إلزاميَّة الدِّراسَة بمعظم الدول المرجعيَّة، وتلتزم البلدان العربيَّة عبر نصوصها ال تشريعيَّة بتوفير هذا التعليم مجانًا في أقرب مؤسَّسة تعليميَّة عموميَّة لمكان إقامتهم، وتُحفِّز الآباء وأولياء أمور الطلاب لتنفيذه إلى غاية وصول التلاميذ سنِّ الإلزاميَّة. وتختلف مدلولات إلزاميَّة التعليم في الدول العربيَّة عنها في الدول الأجنبيَّة، حيث تشير الدول العربيَّة في معظم نصوصها إلى التعليم الإلزاميّ بصفته التعليمَ الأساسيَّ المجانيَّ المقدَّم لكافة الأطفال الراغبين في الدِّراسَة، وذلك دون سنِّ قوانين تلاحق الأسر التي يتخلَّف أطفالها عن الدِّراسَة بدعوى العمل وغيره، كما هو معمول به في الدول المتقدِّمة. كما نلاحظ أن المعيار المحدَّد لإلزاميَّة التعليم، يختلف بين البلدان المشاركة في الدِّراسَة. ففي الوقت الذي تستعمل النصوص التشريعيَّة لبعض البلدان السنَّ كمحدد أساسيٍّ لإلزاميَّة التعليم، كما هو الحال في جمهورية مصر والمملكة المغربية والمملكة العربيَّة السعوديَّة، تبنَّت بعض البلدان الصفَّ كمحدِّد مثل سلطنة عمان. هذا الاختلاف في المحدَّد جوهريٌّ عند التطبيق على أرض الواقع؛ لأن اعتبار الصفِّ كمحدِّد يجعل السنَّ مفتوحًا، خاصَّة بالنسبة للطلاب الذين يعيدون بعض الصفوف في مسارهم الدراسيّ. وفي هذه الحالة، يصبح التسرُّب من الصفوف الإلزاميَّة حتى بالنسبة للأطفال الذين تعدَّوا سن 16 إخلالًا بالقانون.

شكل (16)

مدَّة إلزاميَّة التعليم المطبقة حاليًّا بالبلدان العربيَّة المستهدفة بالدِّراسَة



وتجدُر الإشارة إلى أن بعض الدول سنَّت تشريعات من أجل زيادة مدَّة إلزاميَّة ومجانيَّة تعليمها، كما هو الحال بالنسبة لمصر عبر دستور 2014 الذي نصَّ في المادة 19 منه على مدِّ التعليم الإلزاميّ إلى اثنتي عشرة سنة، وبالنسبة للمغرب عبر القانون الإطار للتربية والتكوين 17-51، والذي ينصُّ على إلزاميَّة التعليم ما قبل المدرسيّ، ورفع سنِّ إلزاميَّة التعليم ومدته كذلك إلى اثنتي عشرة سنة، ليصبح بذلك إلزاميًّا للأطفال ذكورًا وإناثًا البالغين أربع سنوات إلى تمام ستِّ عشرة سنة من عمرهم.

5. قراءة مقارِنة لنتائج طلاب الدول العربيَّة المختارة في الاختبارات الدوليَّة

تحتاج الأنظمة التعليميَّة بمكوّناتها وعمليَّاتها ومُخرجاتها إلى تقييمات مستمرَّة ودراسات مقارِنة؛ بهدف تحسين جودتها وتطويرها؛ لذا تعدُّ اختبارات التقييم الدوليَّة من أبرز مظاهر تقييم الأنظمة التعليميَّة في العالم للدور الأساسيِّ الذي تلعبه في تبيان مكامن قوة الأنظمة التعليميَّة وضعفها. كما تُعدُّ مؤشرًا مهمًّا لمستوى تحصيل الطلاب في الموادِّ الأساسيَّة للتعليم، تلك الموادِّ التي تهدف تلك الاختبارات إلى قياسها، وتعدُّ ركائز أساسيَّة للتعلُّم، كالقراءة والرياضيات والعلوم. وتكمن أهميَّة الاختبارات الدوليَّة كذلك في تمكينها للدول المشاركة من فهم أنظمتها التربويَّة بشكل أفضل، مما يساعد صانعي القرارات، وواضعي السياسات التربويَّة، على تحديد معايير حقيقيَّة وواقعيَّة للتحصيل أو الأداء التربويّ، والتي تعينهم على مراقبة وتقييم النجاحات أو الإخفاقات في النظم التربويَّة (أبو لبدة، 2008). ويهتمُّ صانعو السياسات وكلُّ الفاعلين بالدِّراسَات المقارِنة الدوليَّة الخاصَّة بأداء الطلاب وإنجازهم، من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة، ووضع سياسات أكثر فعاليَّة للارتقاء بالعمليَّة التعليميَّة، ومن ثمَّ تكوين قوى عاملة قادرة على المنافسة، وعلى التكيف مع مجتمعات سريعة التغير.

وتتعدَّد الاختبارات الدوليَّة المرموقة وواسعة الانتشار عبر معظم دول العالم، نذكر منها اختبار TIMSS، الذي يتمُّ من خلاله تقييم طلاب الصفَّين الرابع والثامن من التعليم العامّ في الرياضيات والعلوم على رأس كلِّ أربع سنوات، واختبار PIRLS الذي يجرى كلَّ خمس سنوات لطلاب الصفِّ الرابع من التعليم الابتدائي في القراءة، اللذين يداران تحت إشراف الجمعيَّة الدوليَّة لتقويم التحصيل التعليميّ. وهناك أيضًا اختبار PISA الذي تجريه منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية (OECD) كل ثلاث سنوات لطلاب سن الخامسة عشرة في العلوم والرياضيات والقرائيَّة.

وتوضِّح الخلاصة البارزة لقراءة نتائج الدول العربيَّة المشاركة في الاختبارات الدوليَّة (PISA وTIMSS و PIRLS) تدنِّي مستوى أداء طلابها بشكل عامّ. وسنحاول أن نقدم قراءة مقارنة لنتائج الدول العربيَّة المختارة في آخر اختبارات التقييم الدوليَّة (PISA2018).

من خلال تتبُّع أدائهم في اختبارPISA على مدار الدورات الثلاث الأخيرة 2012-2015-2018 يلاحظ بشكل عامّ انخفاض مستوى أداء طلاب جميع الدول العربيَّة عن متوسِّط المنظَّمة في الموادِّ الثلاث الرياضيات والعلوم والقرائيَّة، وفي جميع الدورات الثلاث الأخيرة، مع ملاحظة أن المملكة العربية السعوديَّة والمملكة المغربية يشاركان للمرة الأولى إلى جانب المملكة الأردنية ودولة قطر والجمهورية اللبنانية والإمارات العربيَّة المتحدة في هذا الاختبار، بينما لم تشارك الجمهورية التونسية ومملكة البحرين والجمهورية الجزائرية في دورة عام 2018.

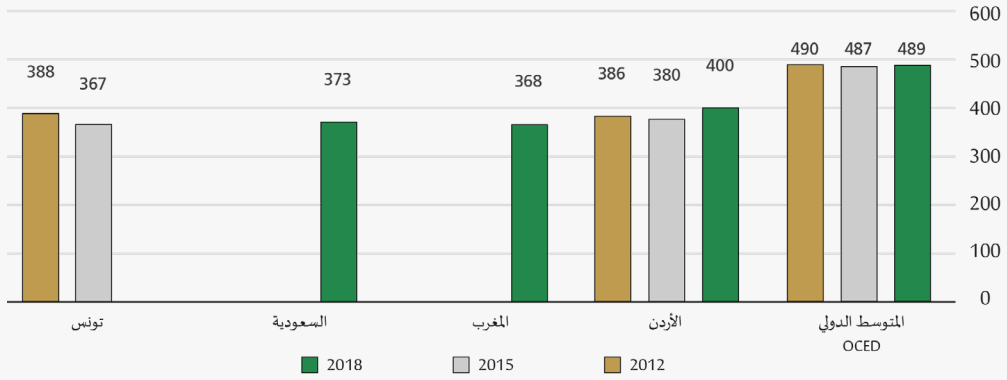
وقد تصدَّر الطلاب الصينيون قائمة 77 دولة شملتها الدِّراسَة، حيث حصلوا على 555 نقطة في القراءة و591 في الرياضيات و590 نقطة في العلوم، متجاوزين كثيرًا المعدلات الدوليَّة (القراءة 487 نقطة، والرياضيات 489 نقطة، والعلوم 489 أيضًا).

وحلَّت دولة الإمارات العربيَّة المتحدة في المركز الأول على مستوى الدول العربيَّة المشاركة، والمستوى 46 عالميًّا، وذلك بحصولها على 432 نقطة في القراءة، و435 نقطة في الرياضيات،و434 نقطة في العلوم. فيما حلَّت المملكة الأردنية الثاني عربيًّا، وفي المركز 55 عالميًّا، وذلك بحصوله على 419 نقطة في القراءة، و400 نقطة في الرياضيات، و429 في العلوم. أما المملكة العربية السعوديَّة فحلت في المرتبة الرابعة عربيًّا، والمستوى 65 عالميًّا بحصولها على 399 نقطة في القراءة، و373 في الرياضيات، و386 في العلوم. بينما حلَّت المملكة المغربية في المركز الخامس عربيًّا، وفي المرتبة 73 بحصول طلابه المشاركين على 359 نقطة في القراءة، و368 في الرياضيات، و377 في

العلوم. وحلَّت جمهورية لبنان في المرتبة الأخيرة بين الدول العربيَّة المشاركة، وبمستوى 74 بحسب الدول المشاركة عالميًّا، وذلك بحصول طلابها على 353 في القراءة، و393 في الرياضيات، و348 في العلوم .مع العلم أن عددًا من الدول الداخلة في هذه الدِّراسَة لم تشارك في هذه الاختبارات العالميَّة مثل مملكة البحرين وجمهورية مصر العربية. وتوضِّح الأشكال الثلاثة (17)،(18)،(19) نتائج بعض الدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة في اختبارات PISA في مادة الرياضيات والعلوم والقراءة.

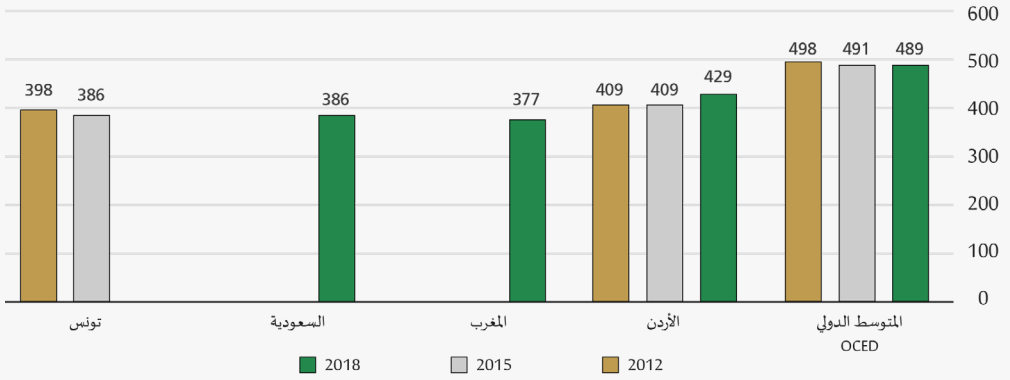
شكل (17)

متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة الرياضيات لطلاب بعض الدول العربيَّة



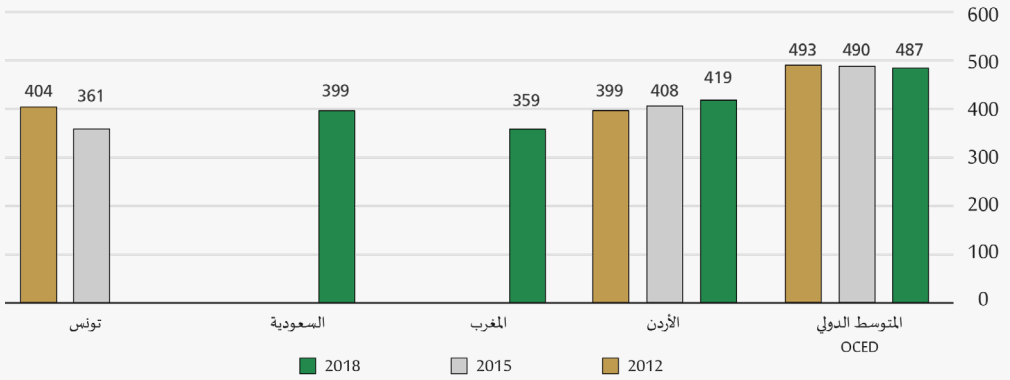
شكل (18)

متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة العلوم لطلاب بعض الدول العربيَّة



شكل (19)

متوسِّط نتائج اختبار PISA في مادة القراءة



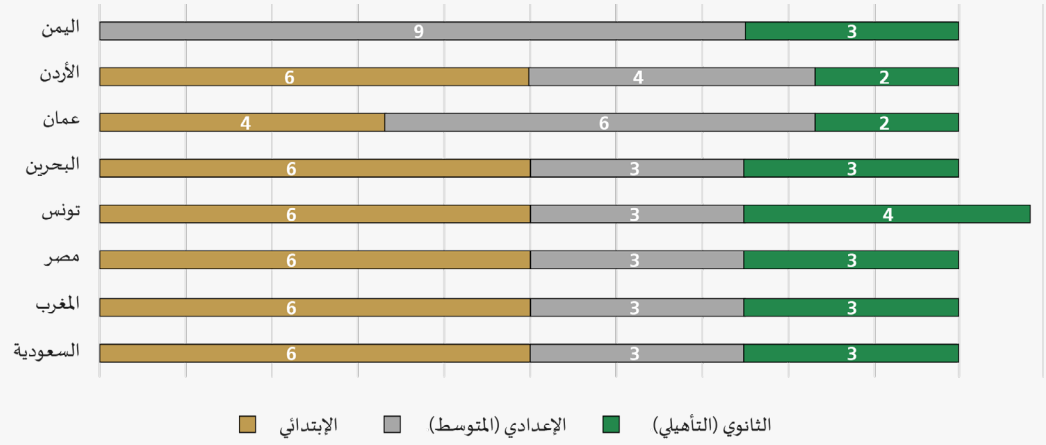
ويلاحظ أن هناك تحسُّنًا في أداء طلاب المملكة الأردنية في كلِّ موادِّ الاختبارات، حيث جاءت نتائج المملكة الأردنية في دورة 2018 الأفضل في العلوم والقرائيَّة والرياضيات، منذ المشاركة الأولى في 2003. فقد تقدم ترتيب الطلبة الأردنيين بمعدل 18 رتبة في العلوم، و7 رتب في الرياضيات، و10 رتب في القرائيَّة، مقارنة بالرتب التي حقَّقوها في دورة 2015 للدِّراسَة. فيما عَرف أداء طلاب تونس تراجعًا طفيفًا في الرياضات والعلوم، وتراجعًا ملموسًا في نتائج اختبار المهارات القرائيَّة.

6. هيكل السُّلَّم التعليميّ

يتميز السُّلَّم التعليميُّ العامُّ في البلدان العربيَّة بالتباين والاختلاف على مستوى المراحل المكوّنة له، وكذا على مستوى مُددها .كما هو واضح في الملاحق من (10 إلى17، ص ص167-160) وتبقى السِّمة البارزة والمميّزة للسُّلَّم التعليميّ العامّ بالبلدان العربيَّة هي بقاء التعليم الأوليّ (أوما يُصطلح عليه التعليم ما قبل المدرسيّ،والذي يعرف دوليًّا بمستوى إسكد 02) (اليونسكو،2011) خارج السُّلَّم الإلزاميّ للتعليم، ولا يعتبر الالتحاق به وإنهاؤه شرطًا إلزاميًّا للالتحاق بالمرحلة الابتدائيَّة إلا في المملكة العربيَّة السعوديَّة، والتي تشترط عامًا واحدًا في التعليم ما قبل الابتدائي، وهي مرحلة التمهيدي للقبول في المرحلة الابتدائيَّة، وذلك كشرط للقبول لمن لم يكمل السادسة من العمر، وتبعًا لذلك سيتم التركيز على السُّلَّم التعليميّ،ابتداءً من مرحلة التعليم الابتدائيّ. ويتميَّز السُّلَّم التعليميُّ بالبلدان العربيَّة بنفس سن الدخول للمرحلة الابتدائيَّة، والمحدَّد له 6 سنوات على غرار معظم دول منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية، والدول المرجعيَّة، باستثناء أستراليا، التي يتم بها الالتحاق بالابتدائي في سنّ الخامسة. وتعتمد الدول العربيَّة محل الدِّراسَة على هيكل تعليميٍّ رسميٍّ مكوَّن من مرحلتين أو ثلاث مراحل تدوم الدِّراسَة بها 12 سنة، باستثناء جمهورية تونس والتي لها سُلَّم مدته 13 سنة؛ نظرًا لطول مدَّة المرحلة الثانويَّة (4 سنوات). كما أن المرحلة الأساسيَّة (الابتدائيَّة والإعداديَّة) بالمملكة الأردنية وسلطنة عمان أطول من باقي الدول بسنة واحدة، على حساب التعليم الثانويّ الذي تدوم فيه الدِّراسَة لسنتين (الشكل20).

شكل (20)

هيكل السُّلَّم التعليميّ ومدَّة مراحله في البلدان العربيَّة المستهدفة



وتدوم مرحلة التعليم الابتدائي وهي ما تقابل (إسكد1) ما بين أربع سنوات بعمان، وست سنوات في الدول الأخرى. أما المرحلة الثانية والمعروفة بالتعليم الإعدادي (إسكد 2) فيختلف طولها ما بين 3 سنوات بكلٍّ من المملكة المغربية والمملكة العربية السعوديَّة وجمهورية مصر ومملكة البحرين وجمهورية اليمن وجمهورية تونس، و4 سنوات بالمملكة الأردنية،و6 سنوات بسلطنة عمان. وكنتيجة لتباين طول هاتين المرحلتين التعليميتين؛ اختلفت كذلك مدَّة التعليم الثانويّ والتي تقابل(إسكد3) بين سنتين بالمملكة الأردنية وسلطنة عمان، و3 سنوات بالمملكة المغربية والمملكة العربية السعوديَّة وجمهورية مصر ومملكة البحرين وجمهورية اليمن، و4 سنوات بجمهورية تونس.

كما إن هناك اختلافًا على مستوى مكانة الحلقة الوسطى للسُّلَّم التعليميّ؛ أي المرحلة الإعداديَّة (أو المتوسِّطة والتي تقابل إسكد 2) داخل منظومة التربية بالبلدان العربيَّة، ففي الوقت الذي تعتبر فيه جلُّ البلدان العربيَّة هذه المرحلة امتدادًا للتعليم الابتدائيّ (إسكد1)، ومرحلة متممة له ضمن ما يعرف بالتعليم الأساسيّ، كجمهورية مصروجمهورية تونس والمملكة العربية السعوديَّة وسلطنة عمان والمملكة الأردنية الهاشمية وجمهورية اليمن ومملكة البحرين، يعتبرها نظام التعليم في المملكة المغربية مرحلة أولى وإعداديَّة للتعليم الثانويّ الذي يتميَّز بتدريس الموادِّ في إطار تخصُّصات على غرار مجموعة من الدول المتقدِّمة.

وتعمل البلدان العربيَّة بالمرحلة التعليميَّة الثانويَّة بالنظام السنويّ،باستثناء المملكة العربية السعوديَّة التي تبنت النظام الفصليَّ في جميع فصول الثانويّ منذ 2016م، حيث يتمُّ التعامل مع كلّ فصل على حدة، ولا يُعيد الطالب المتعثِّر السنة الدراسيَّة كاملة، بل يحمل المادة التي تعثَّر فيها إلى المستوى التالي.

ويعدُّ العامل المشترك بين هياكل السُّلَّم التعليميّ بالبلدان العربيَّة، كما تمَّت الإشارة إليه من قبل، هو بقاء التعليم ما قبل المدرسيّ (إسكد 02) (اليونسكو، 2011) خارج السُّلَّم الإلزاميّ للتعليم. إلا أنه، واعترافًا بأهميَّة هذه المرحلة الأساسيَّة، وما لها من آثار بالغة في مستقبل الطفل، ومن ثم في المجتمع بأسره (Tsegay&al 2017؛ Pianta& al 2009؛ Barnett 1993)؛عملت الدول على إعادة النظر في دور هذا القطاع داخل منظومة التربية والتعليم، وسنّ قوانين تؤطِّره، كما في المملكة العربية السعوديَّة التي اعتبرته شرطًا للقبول في المرحلة الابتدائيَّة منذ العام 1438هـ لمن لم يتم السنة السادسة من العمر. كما أقدمت بعض الدول على إلحاقه تدريجيًّا بالسُّلَّم التعليميّ الرسميّ في مجموعة من المدارس الحكوميَّة، مثل المملكة المغربية وجمهورية تونس والمملكة الأردنية. وقد تمَّ في مرحلة أولى إلحاق الأطفال في سنّ الخامسة بمجموعة من المدارس الحكوميَّة، على أمل تعميمه على أطفال الفئة العمريَّة 4 5- سنوات، وجعله إلزاميًّا وعلى نفقة الدولة. كما عملت بعض الدول على سَنّ تشريعات تجعل هذه المرحلة إلزاميَّة، إلا أنها لم تدخل بعدُ حيّز التطبيق، كما هو الحال بالنسبة لجمهورية مصر.

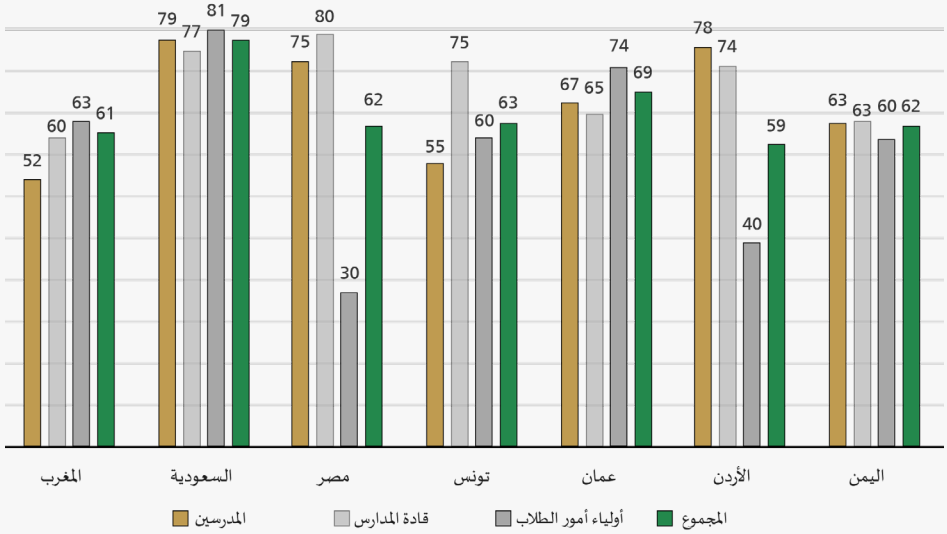
أما بخصوص التفرُّعات بالثانويّ العامّ (إسكد3) (دون الحديث عن التفريعات الفنيَّة/التقنيَّة التي تخوّل للطالب اختيار مسار فنيّ، والتي تختلف اختلافًا كبيرًا بين البلدان العربيَّة)، فهي كذلك تتباين من حيث المعايير المتبعة، وكذلك مدَّة الدِّراسَة خلال التفرُّع. وهكذا، يتم توجيه الطلاب في معظم البلدان المشاركة بعد إتمامهم بنجاح 10 سنوات من الدِّراسَة- أي بعد إتمام المرحلة الأساسيَّة والتي تدوم في بعض الدول 10 سنوات، كالمملكة الأردنية وسلطنة عمان- أو بعد إتمام مرحلة التعليم الإعداديَّة (في 9 سنوات) والصفِّ الأول الثانوي التي تكون عامَّة ومشتركة لجميع الطلاب، كما هو الحال بجمهورية مصروجمهورية تونس وجمهورية اليمن والمملكة العربية السعوديَّة. وتكون الدِّراسَة قصيرة بعد التشعيب، وتدوم سنتين فقط، باستثناء تونس التي تدوم بها 3 سنوات؛ نظرًا لطول مدَّة الثانوي. من جهة أخرى يبدأ التشعب في المملكة المغربية بعد 9 سنوات من الدِّراسَة، أي بعد إتمام الإعدادي مباشرة، ويتم تدقيق التشعب (أو تفريع التفرُّعات) بعد انتهاء كلّ سنة من الثانويّ حسب كلّ شُعبة، أي باعتماد التوجيه التدريجيّ خلال سنوات الثانويّ من أجل اختيار الشعبة الأكثر دقَّة وملاءمة لمسار الطالب في السنة الأخيرة للثانويَّة.

ويتم التشعب حسب معايير مختلفة، إما بحسب ميول الطلاب ونتائجهم في التقييمات المدرسيَّة من طرف أساتذتهم في بعض الدول كالمملكة الأردنية ،أو على ضوء نتائج الامتحانات الموحَّدة إما على صعيد المؤسَّسة (المملكة العربية السعوديَّة) أو على صعيد الجهة (المحافظة) كما هو الحال بالمملكة المغربية. أما بالنسبة لجمهورية اليمن، فيتم قبول الطالب في الصف الثاني الثانويّ في القسم العلميّ إذا حقَّق النجاح في الصفِّ الأول الثانويّ وتحصل على62%من درجات المواد العلميَّة، وإلا يتم قبوله في القسم الأدبيّ.

ورغم التباين في الهياكل التعليميَّة بالبلدان العربيَّة، فقد حظيت في عمومها برضا المدرسين وقادة المدارس وأولياء أمور الطلاب في معظم الدول، كما هو مبيَّن في الشكل (21)، إلا أن ذلك الرضا جاء مقرونًا بضمِّ مرحلة التعليم ما قبل المدرسيّ كمرحلة إجباريَّة ضمن السُّلَّم التعليميّ،نظرًا لأهميتها القصوى، واستجابة للتوجُّهات التربويَّة الدوليَّة. وقد تشاطر هذا الرأي كلُّ الباحثين في علوم التربية الذين تمَّ استجوابهم، وكذا أغلب المدرسين، وقادة المدارس، وأولياء أمور الطلاب غير الراضين عن السُّلَّم الحاليّ.

شكل(21)

نسبة الرضا عن هيكل السُّلَّم التعليميّ (%)



وتجدُر الإشارة إلى أن المسؤولين، وصانعي القرار، المستجوبين بوزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية قد أعربوا عن عدم رضاهم عن شكل السُّلَّم التعليميّ الحالي بالمملكة الهاشميَّة (حيث بلغت نسبة عدم الرضا 60 في المائة)، واقترحوا إعادة النظر في السُّلَّم التعليميّ المكون من الأساسيّ في 10 سنوات والثانوي في سنتين، وتقسيمه إلى ثلاث مراحل الأكثر شيوعًا، أي ابتدائي في 6 سنوات، وإعدادي في 3 سنوات، وثانوي في 3 سنوات كذلك؛ لأن لكلِّ مرحلة متطلَّباتها التربويَّة، وخصوصيات فئتها العمريَّة المستهدفة.

بالإضافة إلى ذلك، اعتبر مجموعة من غير الراضين في بعض الدول عن السُّلَّم التعليميّ أن تقسيمات وتفريعات التعليم الثانويّ قليلة، وتحتاج إلى تفريعات أكثر لتسهيل اختيار التخصُّصات الجامعيَّة كما هو الحال في المملكة العربية السعوديَّة، في حين رآها جلُّ المستجوبين في المملكة المغربية كثيرة، ويمكن تقليصها للنصف؛ نظرًا لكثرتها وللاختلاف البسيط بين بعض الشُّعب.

7. الانتقال بين المراحل التعليميَّة

تختلف أنماط التقويم وانتقال الطلاب بين المراحل التعليميَّة في البلدان العربيَّة، حيث يتمُّ الانتقال من الابتدائي إلى الإعدادي، أو من الإعدادي إلى الثانويّ بجمهورية تونس وسلطنة عمان والمملكة الأردنية ، على ضوء نتائج التقييم المستمرّ، من خلال المعدلات المتحصَّل عليها في اختبارات نهاية الفصل أو الدورة، في حين يتم الانتقال في المملكة العربية السعوديَّة من الصفِّ السادس الابتدائي إلى الصفِّ الأول المتوسّط أو من الصف الثالث المتوسّط إلى الصف الأول الثانوي عن طريق اختبار مدرسيّ يحصل الناجح فيه على شهادة إتمام المرحلة التعليميَّة المعنيَّة، وتخوله الالتحاق بالمرحلة التعليميَّة الموالية. ويسير على هذا النهج كلٌّ من المغرب ومصر، مع اختلاف في نطاق أو رقعة تنفيذ الاختبار:

- فبالإضافة إلى التقييمات المستمرَّة بالمملكة المغربية ،يتمُّ إنهاء المرحلة الابتدائيَّة عبر إجراء اختبار كتابيّ موحَّد محليّ- أي على مستوى المؤسَّسة- بالنسبة لطلاب الصفِّ السادس عند نهاية الدورة الأولى، واختبار كتابيّ موحَّد إقليميّ (جميع مؤسَّسات المدن التابعة للإقليم) عند إتمام السنة الدراسيَّة. يتوج إتمام المدرسة الابتدائيَّة بشهادة المدرسة الابتدائيَّة التي تخوّل الحاصلين عليها الانتقال إلى سلك التعليم الثانويّ الإعدادي، والذي يتوج بدوره بشهادة المرحلة الإعداديَّة بعد إجراء اختبار تحريريّ موحَّد محليّ (على مستوى المؤسَّسة) بالنسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي عند نهاية الدورة الأولى، واختبار تحريريّ موحَّد لجميع مؤسَّسات الأقاليم التابعة للجهة عند إتمام السنة الدراسيَّة، تخوّل للحاصلين عليها متابعة دراستهم في التعليم الثانويّ التأهيليّ.
- أما بالنسبة لجمهورية مصر، فتتوج مرحلة التعليم الأساسيّ باجتياز امتحان من دورتين على مستوى المحافظة. ويمنح الناجحون فيه شهادة إتمام الدِّراسَة بهذه المرحلة، تخوّل لهم الالتحاق بالثانويّ،شريطة ألا يزيد سنهم في أول أكتوبر من العام الدراسيّ على ثمانية عشر عامًا.
- أما بالنسبة لجمهورية اليمن، فيجري تقييم طلاب الصفِّ التاسع من خلال عمليات التقويم المستمرّ، واختبارات تحصيليَّة شهريَّة، بالإضافة إلى إجراء اختبارين نهائيين في نهاية الفصلين الأول والثاني، وتنظم الاختبارات الفصليَّة إما في إطار صفيّ من قِبَل المعلِّم، أوفي إطار عامّ من قِبَل إدارة المدرسة، حسب ظروف كلّ مدرسة.

ويتمُّ تقييم وتحديد مستوى أداء الطالب في كلّ الدول على ضوء النقاط المتحصَّل عليها، باستثناء عمان، التي تعتمد على الحروف أو العلامات (Grades) الدالة على مستوى الأداء والمصنفة على حسب مجالات عدديَّة (Rang-es). وينتقل الطالب بسلطنة عمان بالنسبة للصفوف من (1 – 4) للصف الأعلى تلقائيًّا. أما بالنسبة للصفوف (5 – 10) فيشترط انتقال الطالب إلى الصفِّ الأعلى بما فيها الصفِّ 11 (أي الأول الثانوي) حصوله على المستوى (د) كحدٍّ أدنى في مجموعة من الموادِّ.

8. الزمن الدراسيُّ

ترتبط أكثر القضايا التي تهمُّ المجتمع، وتشغل بال صانعي القرار التربويّ وراسمي السياسات التعليميَّة بتخطيط وتدبير الزمن المخصَّص للتدريس؛ وذلك بسبب الضغط المجتمعيّ إضافة لتبعات اجتماعيَّة واقتصاديَّة وماليَّة تتصل بذلك. ولعلَّ أكثر ما تثار عادة بخصوصه النقاشات هي تلك المرتبطة بالعلاقة بين مدَّة التمدرس (مقيسة بعدد الأيام سنويًّا أو الساعات الدراسيَّة) وبين جودة التعليم مقيسة بأداء الطلبة في الاختبارات الوطنيَّة المعياريَّة أو الاختبارات الدوليَّة. وفي هذا الشأن قدَّم النعيمي وتيسير وحامد (2017) في ورقة سياسات بعنوان: "الزمن المخصَّص للتدريس: كيف تقارن الإمارات العربيَّة المتحدة بغيرها؟" نتيجة مفادها أن عدد الأيام الدراسيَّة أو الساعات الدراسيَّة ليست أحد مداخل تطوير النظام التعليميّ الفاعلة، وأوضحوا أنه لا يرتبط بجودة التعليم، ولعلَّ الأهمّ في ذلك كله هو كيف يتمُّ استثمار الوقت المخصَّص للتدريس في تنفيذ التدريس من قِبَل المعلِّم، وفي الانخراط بنشاطات التعلُّم من قبل المتعلِّم. كما أوصوا الأخذ بالاعتبار مسائل جوهريَّة عند التخطيط للسياسات التعليميَّة، وللتقويم المدرسيّ، والمتمثلة في ضرورة الانسجام بين طول المادة الدراسيَّة ومتطلَّبات تدريسها من الزمن، والربط المحكَم بين التدريس والتعلُّم والتقييم، كمداخل لحُسن استثمار الوقت المخصَّص للتدريس.

كما إن هناك مجموعة من العوامل والمتغيِّرات المدرسيَّة الأخرى التي قد تتداخل مع الزمن المخصَّص للتدريس، من حيث التأثير في جودة التعليم، مثل علاقة المدرس بالطلاب، وحجم الصفِّ (عدد الطلبة في الصفِّ)، والكثافة الصفيَّة، ونسبة الطلبة لكلِّ معلِّم، وحجم الاستثمارات الماليَّة في التعليم وغيرها. (ASSAD & al 2007؛ Hanushek 2007؛ Pomeroy 1999).

أ. اليوم الدراسيُّ:

يبدأ الأسبوع الدراسيُّ على العموم بمعظم الدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة (جمهورية اليمن وسلطنة عمان والمملكة الأردنية والمملكة العربية السعوديَّة) يوم الأحد وينتهي يوم الخميس، فيما يدوم ستة أيام بجمهورية مصر من السبت إلى الخميس. أما المملكة المغربية وجمهورية تونس فيعتبران يوم الاثنين هو أول أيام الأسبوع الدراسيِّ والأحد إجازة آخر الأسبوع (أو السبت والأحد في بعض المناطق).

ويتميَّز اليوم الدراسيُّ بين أقطار العالم العربيّ بالاختلاف من حيث طوله ومواعيد انطلاقه وتنظيمه. ويتأثَّر بتنوُّع العوامل المناخيَّة من حرٍّ أو برد أو تساقط للثلوج، وكذا باختلاف مواعيد شروق الشمس وغروبها من منطقة لأخرى حتى داخل البلد نفسه، في إطار تطبيق نوع من اللامركزيَّة، كما هو معمول به في المملكة العربية السعوديَّة والمملكة المغربية وجمهورية اليمن. وفي هذا الإطار، يتمُّ تكييف الجدول الزمنيّ للدِّراسَة، وأوقات الدخول والانصراف، دون الإخلال بالتنظيم العام للزمن الدراسيّ بالبلد، تبعًا لخصائص مجالات كلِّ منطقة، ومراعاة لظروفها الطبيعيَّة والمناخيَّة، ولمتطلَّباتها الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة.

وتنطلق الدِّراسَة اليوميَّة في كلٍّ من المملكة العربية السعوديَّة وسلطنة عمان في حدود الساعة السابعة صباحًا، وفي جمهورية مصر والجمهورية اليمنية في حدود السابعة والنصف صباحًا، وفي المملكة الأردنية وجمهورية تونس والمملكة المغربية في حدود الساعة الثامنة صباحًا. وقد تنطلق الدِّراسَة متأخِّرة في بعض المناطق على حسب خصوصيتها.

ويُلاحَظ أن طول اليوم الدراسيّ، حسب الصفِّ أو المرحلة التعليميَّة، تتداخل في تحديده عوامل أو ممارسات قد تتعارض بين الأقطار العربيَّة، والتي يُمكن تلخيصها في:

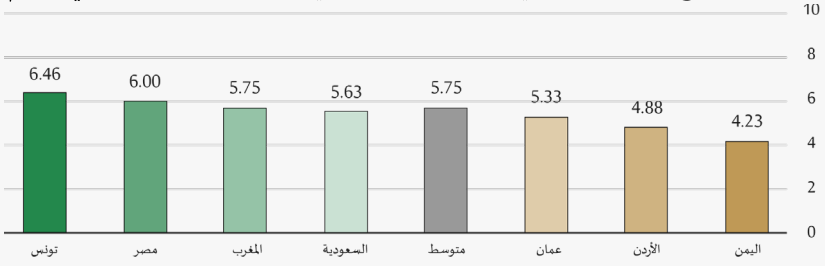
- اعتبار عدد ساعات التدريس اليوميَّة أو الأسبوعيَّة معايير موحَّدة بالنسبة لجميع طلاب صفوف المرحلة الابتدائيَّة. الأمر الذي يمكن أن ينعكس سلبًا على قدرة الإنصات والتركيز للمتعلِّمين صغار السنِّ داخل الفصل.
- مراعاة قدرات اليقظة والتركيز عند الطفل التي تتغيَّر بتغيُّر سنِّ الطفل (TESTU، 2008)، إذ إن عدد ساعات الدِّراسَة بالصفوف الأولى الابتدائيَّة تكون أقل من الصفوف اللاحقة، وترتفع تدريجيًّا مع التقدُّم في الصفوف كما هو الحال في المملكة الأردنية وجمهورية تونس والجمهورية اليمنية، حيث يصل الفرق بين عدد ساعات الدِّراسَة بالصفِّ الأول الابتدائي والصفِّ السادس إلى 8 ساعات في الأسبوع.
- شكل النظام الدراسيّ المتَّبع: نظام يوميٌّ من فترة واحدة أو فترتين، في ارتباطه بترشيد تدبير الطاقة الاستيعابيَّة المتوفِّرة في ظلِّ تزايد الطلب على التعليم.

ويلاحظ أن هناك تجانسًا في طول اليوم الدراسيّ بين البلدان العربيَّة على عكس دول المقارنة، حيث يتراوح طوله، بما فيه فترات الاستراحة، على العموم ما بين 6 و7 ساعات باستثناء اليمن الذي تتراوح مدَّة اليوم الدراسيّ به حسب المرحلة التعليميَّة بين 4 ساعات ونصف، بالصفوف الأولى للابتدائي و5 ساعات ونصف بالثانوي؛ هذا الوضع جاء نتيجة الوضعيَّة الاستثنائيَّة التي يمرُّ بها البلد، وكذلك لضعف البنيات التحتيَّة لمنظومة التعليم بالجمهورية اليمنية ، والارتفاع المتزايد لعدد الطلاب، مما لا يسمح بإطالة اليوم الدراسيّ. وبالمقابل، فقد لوحظ اختلاف إلى حدٍّ ما في عدد ساعات العمل في المدرسة بين بلدان المقارَنة، حيث وُجد أن الولايات المتحدة الأمريكيَّة مثلًا تختلف في عدد ساعات اليوم الدراسيّ باختلاف المدرسة والمنطقة والولاية، حيث تستغرق بعض المدارس 5.5 ساعة في اليوم، وتصل في البعض الآخر إلى 7.5 ساعة في اليوم، باحتساب وقت رعاية الطلاب، فيما يبلغ عدد ساعات العمل بالمدرسة في ألمانيا وماليزيا 6 ساعات في اليوم، وفي أستراليا 6.5 ساعة، وفي فرنسا ما بين 9-8 ساعات، وفي كوريا الجنوبيَّة ما بين 11-8 ساعة في اليوم الواحد.

ونظرًا لتعدد الصيغ المتَّبعة في تنظيم وتوزيع اليوم الدراسيّ، حيث يتمُّ في بعض البلدان- وخاصَّة بالابتدائي- التدريس خلال فترات متساوية من خمسة أو ستة أيام، في حين تتبنَّى بعض الدول صيغة أربعة أيام ونصف لليوم الخامس، كما أن فترات الاستراحة والفسح تختلف، فإن المقارنة بين الدول- أخذًا بعين الاعتبار طول اليوم الدراسيّ- ستكون مضلِّلة؛ لذلك سيتمُّ التركيز في المقارَنة على الزمن اليوميّ المخصَّص لتدريس المقرَّرات الدراسيَّة، أي الزمن المخصَّص للدِّراسَة خلال اليوم دون الفسح. ونظرًا لاختلاف المدَّة الزمنيَّة بين المراحل التعليميَّة؛ تمَّ احتساب المعدل المرجَّح (المتوسِّط) لساعات التدريس المخصَّص لتصريف المقرَّرات الدراسيَّة في اليوم، في المراحل التعليميَّة الثلاث لكلِّ بلد. وهكذا نجد أن طول اليوم الدراسيّ بالبلدان العربيَّة يُقدَّرب 5 ساعات ونصف في المتوسِّط، ويتراوح بين 6.4 بتونس و4.2 ساعات باليمن وذلك كما يظهر في (الشكل22).

شكل (22)

المعدَّل المرجَّح لساعات التدريس المخصَّص لتصريف المقرَّرات الدراسيَّة في اليوم



أما بخصوص مدَّة الحصة الدراسيَّة، فتتغيَّر حسب المرحلة التعليميَّة وحسب مجموعة من المتغيِّرات، منها توفر الإمكانات المدرسيَّة الضروريَّة من حجرات وموارد تعليميَّة، والتي يترتب عليها تبنِّي نظام معيَّن باليوم الدراسيِّ، كنظام الفترة الواحدة، أو نظام الفترتين. وعمومًا، تتراوح مدَّة الحصة الدراسيَّة الواحدة بالبلدان العربيَّة بين 35 و55 دقيقة.

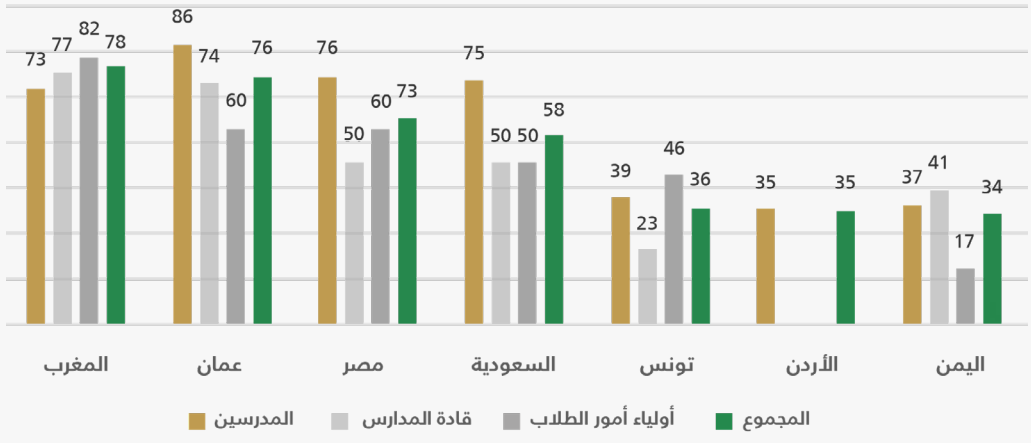
ومراعاة لاختلاف وتغييرات قدرة المتعلِّم على التركيز خلال فترات اليوم، تحرص الدول العربيَّة في برمجتها وتوزيعها للحصص اليوميَّة على تقديم الموادِّ التي تحتاج إلى تركيز ذهنيٍّ أكبر، ونشاط أعلى، كالرياضيات والعلوم في الحصص الأولى من اليوم الدراسيِّ، حيث يكون أداء الطالب جيدًا، كما تُوصي بذلك الأبحاث العلميَّة(TESTU، 2008).

وجاءت آراء المستجوبين من المديرين والمدرسين وأولياء أمور الطلاب، حول رضاهم عن طول اليوم الدراسيِّ متباينة بين الدول. وهكذا، يمكن تقسيم الدول العربيَّة التي توفَّرت بخصوصها المعلومات إلى قسمين:

- المجموعة الأولى والتي لا يحظى اليوم الدراسيُّ برضا جلِّ مستجوبيها،وهي الأكثر عددًا، ومكوَّنة من جمهورية مصر والمملكة المغربية والمملكة العربية السعوديَّة وسلطنة عمان. ويلاحظ أنه ليس هناك تراتبيَّة في عدم الرضا، حسب نوعيَّة المستجوبين، حيث يتصدَّر غير الراضين (كما يبين شكل (23) المدرسون في بعض الدول، في حين يتصدَّرها أولياء أمور الطلاب بدول أخرى. فعلى سبيل المثال، يتصدَّر عدم الرضا عن طول اليوم الدراسيِّ بالمملكة المغربية أولياء أمور الطلاب بنسبة 82%، يليهم قادة المدارس بنسبة 77%، %والمدرسون بنسبة 73%، في حين يأتي في الصدارة بعمان المدرسون بنسبة 86%، متبوعين بقادة المدارس بنسبة 74%، وأولياء الأمور بنسبة 60٪.

شكل (23)

نسبة عدم الرضا عن طول اليوم الدراسيِّ

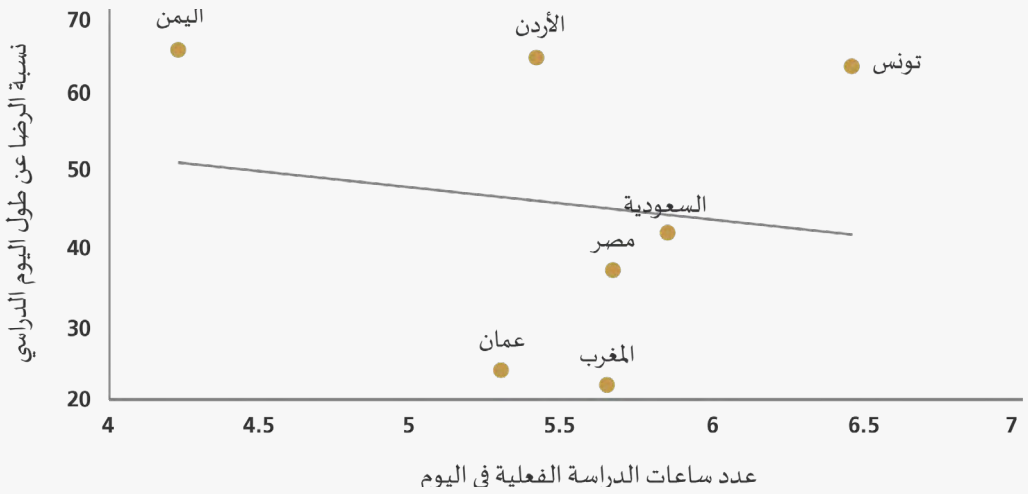


- المجموعة الثانية المكوَّنة من الجمهورية اليمنية والمملكة الأردنية والجمهورية التونسية، والتي عبَّر مستجوبوها عن رضاهم عن طول اليوم الدراسيّ، وبنسب عالية، حيث صرح 83% من أولياء أمور الطلاب المستجوبين باليمن أنهم راضون عنه، متبوعين بقادة المدارس وبالمدرسين بنسبة 73% لكلٍّ منهما، فيما عبَّر المدرسون بالأردن عن رضاهم ب 65%، وتونس ب 61%.

ويلاحظ أن نسبة رضا المستجوبين تتناقص كلما زاد عدد ساعات الدِّراسَة الفعليَّة (الشكل 24)، وقد جاء عدم الرضا عن طول اليوم الدراسيّ مقرونًا بعدم الرضا عن المحتويات الدراسيَّة اليوميَّة والموادِّ المدرسة. فقد أجمع غير الراضين الذين يرون أن اليوم الدراسيَّ طويل بما لا يتماشى مع قدرات الطلاب الفكريَّة والإدراكيَّة، وخاصَّة طلاب الصفوف الأولى الابتدائيَّة. كما أنه متعِب ومرهِق للطالب كما للمدرس، ولا يساعد على التركيز والاستيعاب. كما أشار معظم المستجوبين إلى كثرة الموادِّ الملقنة، وافتقار اليوم الدراسيّ إلى ساعات خاصَّة بأنشطة تربويَّة وترفيهيَّة، من شأنها أن تساعد الطلاب على التحصيل والعطاء الجيدين، وتنمي في الوقت نفسه مهاراتهم الحياتيَّة.

شكل (24)

نسبة الرضا عن طول اليوم الدراسيّ بدلالة عدد ساعات الدِّراسَة الفعليَّة في اليوم



ب. العام الدراسيُّ

يتميَّز العام الدراسيُّ في الدول العربيَّة بالاختلاف من حيث طوله، وكذلك مواعيد انطلاقه ونهايته على شاكلة دول المقارنة، ودول منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية، وقد تأثَّر بمجموعة من العوامل التي يمكن تلخيص أهمِّها في: وزن وأهداف المناهج والمقرَّرات الدراسيَّة المسطَّرة لكلِّ مرحلة تعليميَّة، وحجم النتاجات التعليميَّة المتوخَّى تحقيقها داخل الصفِّ، والطبيعة الجغرافيَّة المتنوّعة للعالم العربيّ والتباين المناخيّ، وكذا العامل الاقتصاديّ؛ كون التعليم العامّ من الابتدائي إلى الثانويّ مجانيًّا بالبلدان العربيَّة.

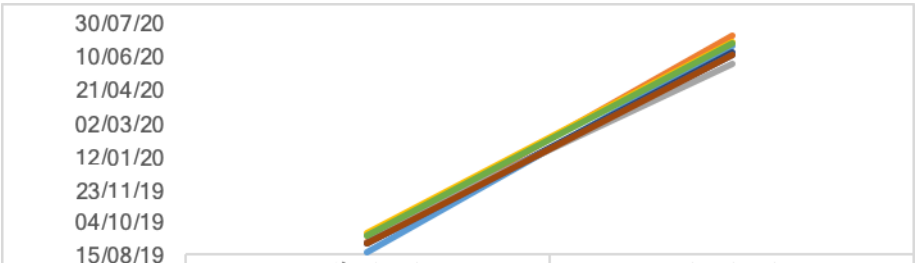
وهكذا، ينطلق العام الدراسيُّ في الدول العربيَّة من سلطنة عمان في منتصف شهر أغسطس (18 أغسطس)، تليها المملكة العربية السعوديَّة والمملكة الأردنية(1) والجمهورية اليمنية والمملكة المغربية وجمهورية مصر في الأسبوع الأول من شهر سبتمبر/أيلول، والبحرين وتونس في منتصفه. وينتهي العام الدراسيُّ في البلدان العربيَّة بالمملكة المغربية في 10

(1) في كل عام يبدأ العام الدراسيُّ بالأردن في الأول من أيلول، ولكن استثناءً وبسبب إضراب المعلِّمين؛ بدأ العام الدراسيُّ الحالي في 6/10/2019.

يوليو من كلِّ عام. ويسجل أطول عامٍ دراسيٍّ بالدول العربيَّة في المملكة المغربية وسلطنة عمان، حيث يمتدُّ على مدى عشرة أشهر ونصف تقريبًا، كما هو موضَّح في الشكل (25).

شكل (25)

العام الدراسيُّ بالدول العربيَّة، بدايته ونهايته



	تاريخ الانطلاق	تاريخ الانتهاء
عمان	18/08/19	25/06/20
المغرب	03/09/19	10/07/20
الأردن	01/09/19	15/06/20
السعودية	01/09/19	11/06/20
تونس	16/09/19	30/06/20
مصر	11/09/19	28/05/20
البحرين	11/09/19	28/06/20
اليمن	01/09/19	10/06/20

ومن أجل دخول مدرسيٍّ سلس وفي أحسن الظروف، تعمل بعض الدول على انطلاق الموسم الدراسيِّ الفعليِّ (أي التحاق الطلاب بالمدرسة) على أيام، حسب المرحلة التعليميَّة، وفي بعض الأحيان حسب الصف الدراسيِّ، كما هو الحال بالنسبة لجمهورية مصر، حيث يلتحق طلاب الصفَّين الأول والثاني الابتدائي بالمدرسة يوم 11 سبتمبر/ أيلول، أي بحوالي 10 أيام قبل الصفوف الأخرى.

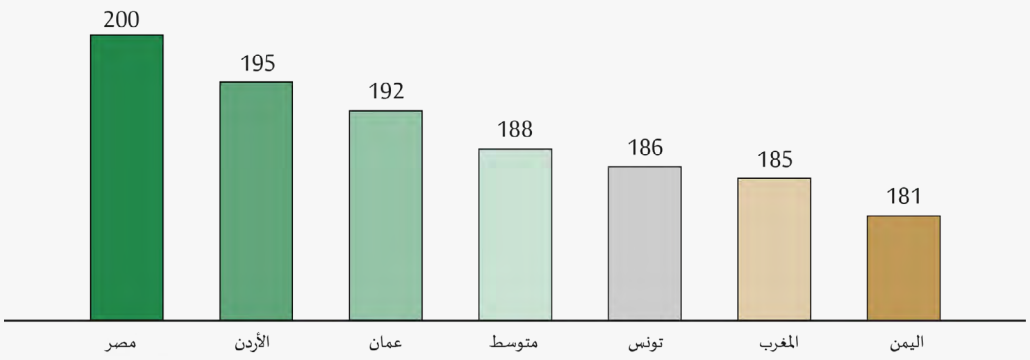
ونظرًا للاختلاف الحاصل بين عدد الأسابيع الرسميَّة للدِّراسَة، والتي تحدِّد رسميًّا الحد الأدنى للزمن الدراسيِّ خلال العامِ، وعدد أسابيع الدِّراسَة الفعليَّة، ستتمُّ المقارنة على أساس عدد أيام الدِّراسَة الفعليَّة خلال العام الدراسيِّ بكلِّ بلد، والتي سيتمُّ تحديدها على أساس أيام الدِّراسَة منذ التحاق الطلاب بالمدرسة إلى يوم انتهاء آخر اختبار بالعام الدراسيِّ. ويختلف هذا المقدار من دولة لأخرى، ويقدر متوسِّطه الحسابيُّ بالدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة (كما يبين الشكل 26، وجدول 10) بـ 188 يومًا، وهو يعادل أيام التدريس المثلى في العام الدراسيِّ حسب معيار منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية (OECD 2020).

وكما يظهر في الشكل (26) والجدول (10) فقد بلغ الفرق بين أطول عام دراسيٍّ فعليٍّ وأقصره حوالي 26 يومًا، حيث تدوم أطول فترة دراسيَّة فعليَّة في السنة 200 أيام بجمهورية مصر، فيما سجَّلت أقصر مدَّة دراسيَّة فعليَّة، من حيث عدد الأيام الدراسيَّة بالمملكة العربية السعوديَّة بـ 179 يومًا. ويعتبر هذا الفرق ضئيلًا بالمقارنة مع البلدان المرجعيَّة (ألمانيا، وماليزيا، وكوريا الجنوبيَّة، والولايات المتحدة الأمريكيَّة، وفرنسا، وأستراليا)، حيث يتراوح عدد الأيام الدراسيَّة في العام الدراسيِّ بين 222-162 يومًا. ووفقًا لمنظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية (2019)، فإن فرنسا لديها الأقل عددًا من أيام الدِّراسَة في العام الدراسيِّ، وأكثرها توحيدًا في المناطق الداخليَّة بين الدول المختارة، في حين أن أكبر عدد من الأيام في السنة جاء بكوريا الجنوبيَّة.

وهكذا، يمتدُّ العام الدراسيُّ الفعليُّ بالمملكة العربية السعوديَّة، دون احتساب إجازات آخر الأسبوع، من بداية سبتمبر إلى منتصف يونيو على مدى 179 يومًا. وينطلق العام الدراسيُّ بجمهورية تونس في 15 سبتمبر، وينتهي في 30 يونيو من كلِّ سنة، بمعدل 186 يومًا دراسيًّا. وبالمثل، ينطلق العام الدراسيُّ الفعليُّ بالمملكة المغربية في بداية شهر سبتمبر (5 أيلول) من كل سنة، وينتهي في أواخر شهر يونيو بمعدل 185 يومًا. ويبدأ العام الدراسيُّ الفعليُّ في جمهورية مصر بالنسبة للصفين الأول والثاني الابتدائي يوم 11سبتمبر، وينتهي في 28 مايو 2020، بواقع 205 أيام تقريبًا، بينما يبدأ بالنسبة للصفوف من الثالث الابتدائي حتى الثالث الثانويّ في 21 من سبتمبر، وينتهي في الرابع من يونيو 2020، بواقع 200 يوم تقريبًا. وتحرص عمان على أن تكون السنة الدراسيَّة بالنسبة للطلاب الصغار (مرحلة التعليم الابتدائيّ) أقل من تلك الخاصَّة بطلاب المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة، ويصل الفرق بين عدد أيام السنة الدراسيَّة إلى 32 يومًا.

شكل (26)

مدَّة العام الدراسيّ الفعليّ حسب البلد



جدول (10)

مدَّة العام الدراسيّ الفعليّ حسب البلد

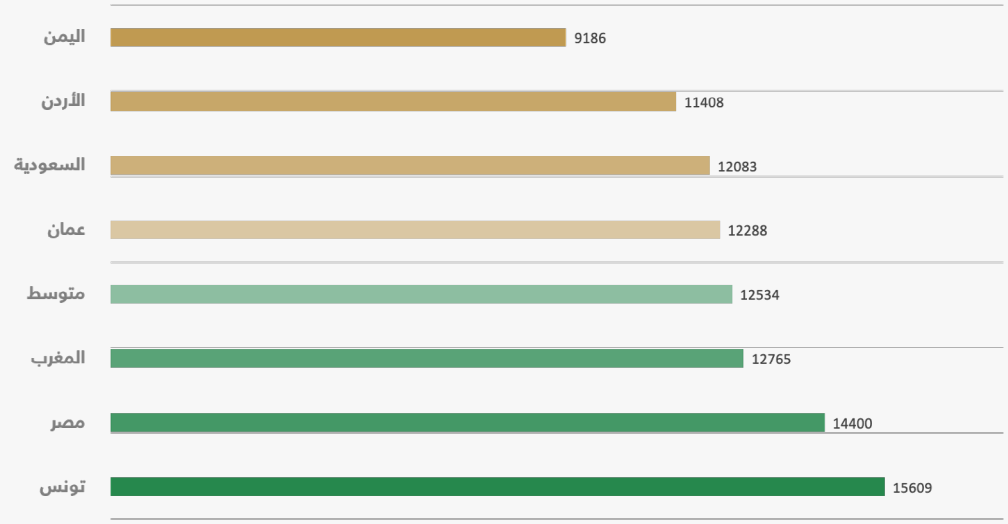
الدولة	مدَّة العام الدراسيِّ الفعليِّ
مصر	200
الأردن	195
عمان	192
متوسِّط	188
تونس	186
المغرب	185
اليمن	181
السعوديَّة	179

ويرجع عدد الساعات المرتفع بتونس إلى طول اليوم الدراسيِّ الفعليِّ، وكذا طول السُّلَّم التعليميِّ، مقارنة مع باقي الدول حيث يبلغ 13 سنة. ورغم أن العام الدراسيَّ بالدول العربيَّة نسبيًّا طويل، فقد جاءت نتائج تقييمات أداء الطلاب في كلٍّ من الرياضيات والعلوم والقراءة ضعيفة ودون متوسِّط دول منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية(دورة PISA لسنة 2018). ويستشفُّ من هذه النتائج أن طول زمن التدريس ليس محدَّدًا رئيسًا في تحسين جودة التعليم وتحصيل الطلاب مقيسًا بأدائهم.

ويقضي الطالب العربيُّ على مدى طول المراحل التعليميَّة الثلاث حوالي 12500 ساعة في المتوسِّط في التعلُّم، وتتراوح هذه المدَّة بين 15600 ساعة كأعلى قيمة مسجَّلة بجمهورية تونس و11400 ساعة بالمملكة الأردنية إذا استثنينا جمهورية اليمن؛ نظرًا للظروف غير المستقرَّة التي تعيشها كما هو ظاهرًا في (الشكل 27).

شكل (27)

الغلاف الزمنيُّ الدراسيُّ الفعليُّ للمراحل التعليميَّة الثلاث من الابتدائيِّ إلى الثانويِّ



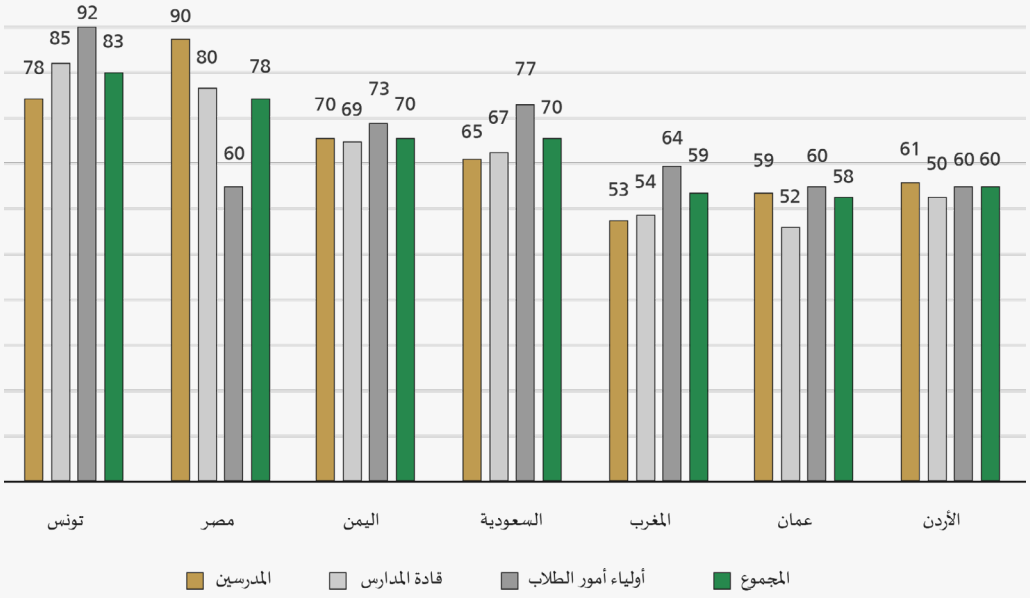
وعلى الرغم من طوله مقارنة مع مجموعة من الدول المتقدِّمة، يحظى طول العام الدراسيِّ إجمالًا برضا المستجوبين من المديرين والمدرسين وأولياء أمور الطلاب. ويتصدَّر الراضين في معظم البلدان أولياءُ أمور الطلاب؛ باستثناء جمهورية مصر التي يعتبر العام الدراسيُّ بها طويلًا مقارنة مع معظم دول المنطقة (الشكل 28)، حيث تصدَّر المدرسون نسبة الرضا، متبوعين بقادة المدارس.

أما بالنسبة لغير الراضين عن طول العام الدراسيِّ، فيرجع معظمهم عدم رضاهم إلى:

- الشرخ الواقع بين المدَّة الزمنيَّة السنويَّة للتعلُّم والكمّ غير المتكافئ للتعليمات المكتوبة والمنظمة سنويًّا.
- كثرة وطول فترات الاختبارات، حيث يعتبرون الوقت المستنزف في كثرة الفروض والامتحانات، والفترة المخصَّصة للتقويم التشخيصي والدعم فترات طويلة، ويضيع من خلالها وقت زمنيٌّ مهمٌّ.
- طول الإجازة الصيفيَّة على حساب الإجازات البينيَّة داخل العام الدراسيِّ، مما لا يساعد على خلق توازن بين الإجازات وفترات التعلُّم.

شكل (28)

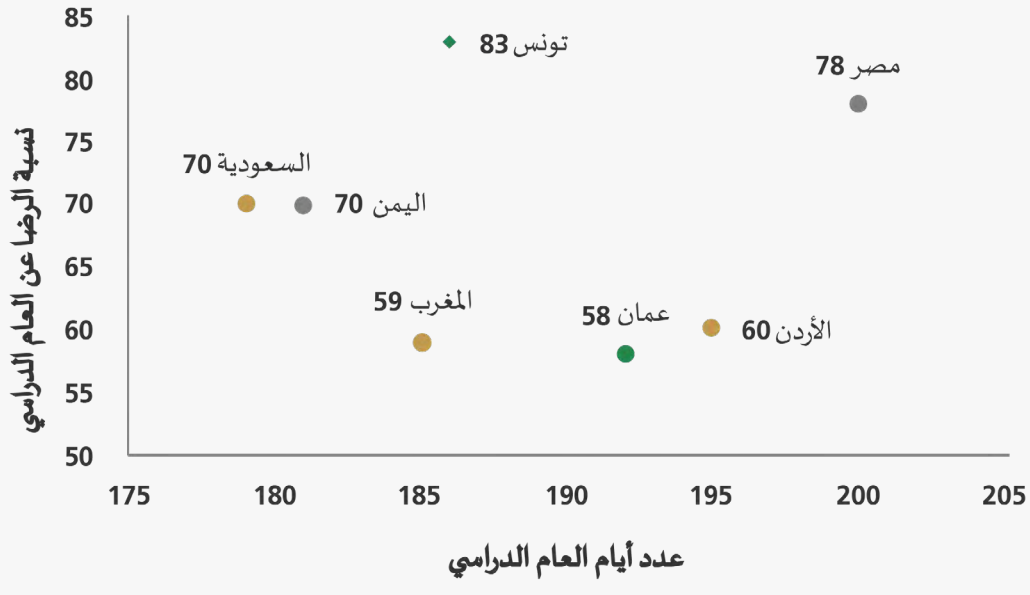
نسبة الرضا عن طول العام الدراسيّ



وإذا استثنينا جمهورية مصر والتي صرح المستجوبون برضاهم عن العام الدراسيّ رغم طوله، يلاحظ أن نسبة الرضا تقلُّ بتزايد عدد أيام السنة، كما يوضِّح الشكل (29). ورغم أن هذه العلاقة ليست دالة إحصائيًّا إلا أنها قد تعكس حقيقة مفادها أن طول العام الدراسيّ قد تكون له آثار سلبيَّة في نفسيَّة المتعلِّم وسلوكهم،وكذلك المدرس، مما قد ينعكس سلبًا على أداء ومردوديَّة الطلاب وكل الفاعلين المنخرطين في عمليَّة تكوينهم.

شكل (29)

نسبة الرضا عن العام الدراسيّ بدلالة عدد أيامه



ج. زمن التدريس

يشتمل هذا الجزء من الدِّراسَة على مراجعة للوقت المخصَّص للتدريس حسب المراحل التعليميَّة والموضوعات العلميَّة المتنوِّعة. ويسلِّط الضوء على بعض العوامل الاجتماعيَّة والسياسيَّة والثقافيَّة الكامنة وراء تخصيص وقتٍ معيَّن للمقرَّرات الدراسيَّة المختلفة، ومقاربتها مع الاتجاهات العالميَّة، وموازنة نسبة المقرَّرات التطبيقيَّة إلى النظريَّة؛ بهدف تقديم صورة واضحة إلى خبراء التربية، وصانعي القرارات، تساعدهم في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بهذا الشأن. ومن المهمّ التأكيد هنا على الإطار العامّ الذي تمَّت وفقه هذه الدِّراسَة، والذي يعتبر أن وقت التدريس ليس مجرَّد رقم، بل هو نظام يتكوَّن من مدخلات وعمليات ومُخرجات؛ فالسياسات التعليميَّة، والمناهج، والمعلِّم، وطرق التدريس، والمواردُ التعليميَّة، كلها ذات علاقة يصعب عزل بعضها عن بعض كمؤثرات. وتزداد أهميتها نتيجة ارتباطها بالمؤهِّلات الأكاديميَّة المعترف بها على مستويات عالميَّة مشتركة، تشترط استيفاء مجالات تعلُّم أساسيَّة. ومسألة فعاليتها تحدِّد أهميتها، فالفعاليَّة هي المقياس وليس الزمن؛ لذلك فليس كل وقت يقضيه الطالب في الحصة هو وقت تعلُّم فعليٌّ.

وقد تمَّ احتساب متوسِّط مجموع عدد ساعات تدريس الموضوع (أدناه) بعد جمع المقرَّرات المتشابهة تحت موضوع واحد، ثم استخراج متوسِّط مجموعها، ثم تقسيمه على عدد سنوات المرحلة. وإن موازنة الوقت المخصَّص للتدريس على هيئة نسبة يفيدنا أحيانًا بخصوص مدى ملاءمة المادة.

ونودُّ أن نشير هنا إلى أننا لسنا بصدد ترشيح زمن مناسب ولا طريقة نظام دولة معيَّن، ولا تقديم استشارات لكلِّ دولة بعينها، إنما نهدف لتقديم رؤية عامَّة للواقع، في ضوء التوجُّهات العالميَّة.

وكما أسلفنا في الإطار العامّ فإن هذا الوقت لا يذهب جُلّه في التعليم والتعلُّم والتدريس، حيث كشفت الدِّراسَة في استطلاع أجرته على المعلِّمين في الدول العربيَّة المشاركة، أن معدَّل التدريس الفعليّ في هذه الحصص بلغ 50% في جمهورية مصر فقط. وقد أوضحنا كيف يكون توزيع باقي الوقت هدرًا في موضعه حيث -على سبيل المثال- يذهب 7.5 % من وقت الحصة في جمهورية مصر في ضبط الفصل، وتزيد هذه النسبة بشكل طرديّ مع الكثافة في الفصل، بينما يذهب 30% من الوقت في الكتابة على السبورة، نتيجة عدم توافر الموارد التقنيَّة دائمًا، كما أن أخذ حضور الطلبة يستغرق في المتوسِّط 7%، وتزيد النسبة مع زيادة كثافة الفصل. وكانت النسب في عمان متقاربة، حيث كانت نسبة التدريس الفعليّ أفضل، فجاءت 61%، وتقاربت مع مصر في نسبة ضبط الفصل حيث كانت 7%، وأخذ حضور الطلبة 5%، والكتابة على السبورة 16%. بينما في الأردن كانت نسبة التدريس الفعليّ 53.2%، بينما يشكِّل 22.9% وقت الكتابة على السبورة، بينما ارتفعت نسبة التدريس الفعليّ في السعوديَّة واليمن، حيث بلغت 66% حسب استطلاع المعلِّمين في البلدين، بينما كان وقت الكتابة السبورة يأخذ ما نسبته 18% من وقت الحصة عند المعلِّم اليمني و23% عند المعلِّم السعوديّ الذي ارتفع عنده بشكل لافت الوقت المستغرق لأخذ حضور الطلبة؛ والذي يمكن تبريره بكون نظام المقرَّرات في المرحلة الثانويَّة يوجِب على كلّ معلِّم أخذ الحضور كلَّ حصة، وأعداد الطلاب مرتفعة، كل هذا الوقت يذهب هدرًا، ناهيك عن عدد مرَّات التقييم بأنواعه داخل هذه الحصص، خاصَّة إذا كان تقييمًا لا يحصل فيه الطالب على تغذية راجعة مباشرة، مما يُقلِّل من نسبة التعلُّم في الحصة الدراسيَّة. وتجدُر الإشارة هنا إلى أن الكتابة على السبورة جزء مهمٌّ من العمليَّة التعليميَّة بلا شكٍّ، لكنه قد يكون هدرًا عندما يصبح المحتوى الذي يكتب بشكل سرديٍّ طويل، ويستهلك جزءًا كبيرًا من الزمن الدراسيّ في كتابته، ويمكن الاستعاضة عن ذلك باللوحات المكتوبة مسبقًا أو عروض التقنيَّة، واستثمار الوقت في الشرح والإفهام.

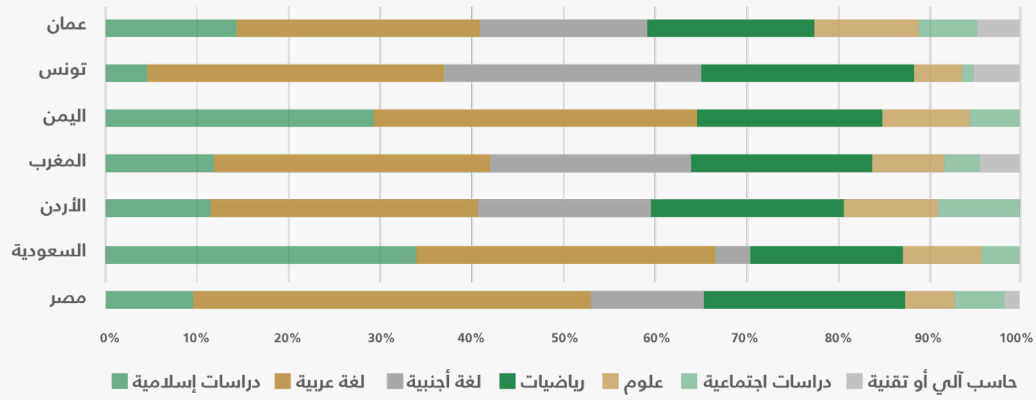
وعند تناولنا تقسيم عدد الساعات حسب الموضوعات في اليوم الدراسيّ، خلصنا إلى متوسِّط مجموع عدد ساعات التدريس لهذا الموضوع في الأسبوع، حيث تُشير الإحصاءات في المنظَّمات العالميَّة والتي تحدِّد الاتجاهات العالميَّة السائدة في التعليم بشكل عامّ، إلى اختلاف توزيع عدد الساعات الدراسيَّة حسب الموضوعات من دولة إلى أخرى وحسب عوامل كثيرة، حيث تُشير إحصاءات منظَّمة التعاون الاقتصاديّ OECD ومكتب التربية العربيّ لدول الخليج إلى عدم وجود نمط سائد أو أمثل لتحديد هذا الأمر. وفي ذات الوضع نجد الدول العربيَّة المختارة تتباين فيما بينها في تخصيص عدد ساعات التدريس حسب الموضوعات. وقد تمَّ تحديد الموضوعات طبقًا لاختلاف مسميات المقرَّرات الدراسيَّة داخل كلّ دولة وتفرعاتها؛ لذا تم احتساب مجموع المقرَّرات التي تشكل موضوعًا واحدًا، وأخذ متوسِّط لها لتسهيل المقارنة بينها وبين الموضوعات الأخرى. وتمَّ الاقتصارعلى تحليل المرحلة الابتدائيَّة والمتوسِّطة، وترك المرحلة الثانويَّة؛ نظرًا لتفريعاتها الكثيرة في بعض الدول، مما يجعلها تحتاج دراسة مستقلَّة للتفصيل فيها بشكل دقيق.

وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلة الابتدائيَّة:

تقابل هذه المرحلة المستوى الأول من ISCED-P 2011 ويُرمَز لها بالرمز (1). تم تقسيم احتساب المواد الأساسيَّة التي يمكن أن تُحقِّق هذه المهارات حسب التصنيف العالميّ وفق ستّ مقرَّرات دراسيَّة هي: (الرياضيات، العلوم، الدِّراسَات الاجتماعيَّة، الدِّراسَات الإسلاميَّة، اللغة العربيَّة، واللغات الأجنبيَّة، والحاسب الآلي أو المجال التقني). ويبيِّن الشكل (30) وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلة الابتدائيَّة:

شكل (30)

وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلة الابتدائيَّة



ونلاحظ بشكل عامّ في جميع الدول العربيَّة ارتفاع تركيز الوقت في تدريس اللغة العربيَّة، حيث بلغت أعلى نسبة عند جمهورية مصر بمتوسِّط 12 ساعة في الأسبوع، بعدها المملكة العربية السعوديَّة بمتوسِّط 8.8 ساعة في الأسبوع ثم المملكة المغربية. بينما جاءت أقل ساعات تدريس للغة العربيَّة في المملكة الأردنية بنسبة 4.7 ساعات في الأسبوع. كما تعتبر اللغة العربيَّة لغة التدريس في كلّ الدول العربيَّة وتختلف اللغة الأجنبيَّة الأولى بين البلدان. فالمملكة العربية السعوديَّة وجمهورية مصر وسلطنة عمان والمملكة الأردنية ومملكة البحرين وجمهورية اليمن تدرس الإنجليزيَّة، في حين أن الفرنسيَّة هي اللغة الأجنبيَّة الأولى في جمهورية تونس والمملكة المغربية، ويرجع فريق البحث ذلك إلى الخلفيَّة الاستعماريَّة لمعظم الدول محلّ البحث.

ولا شكَّ أن التأسيس اللغويَّ للغة العربيَّة مهمٌّ جدًّا لهذه المرحلة، فالطالب الذي لا يقرأ بشكل جيد، لا يستطيع النجاح في أيٍّ من الموادِّ الأخرى، كما أنه لا يستطيع إنهاء أموره في الحياة اليوميَّة، وبالتالي فنسبة المقروئيَّة لها علاقة إيجابيَّة بجودة الحياة بشكل عامٍّ، وتصنيف ISCEDفي مستواه الأول يؤكد ضرورة تطبيق مهارات القراءة، والكتابة الأساسيَّة، والاستماع والمحادثة للمشاركة في الحياة اليوميَّة.

واللغة العربيَّة كانت الأعلى نسبة في عدد ساعات التدريس في المرحلة الابتدائيَّة، مقابل الحاسب الآلي الذي انخفضت نسبته بجمهورية مصر، فهو يعطي أساسيات بسيطة في التقنيَّة للصف الثالث الابتدائي فقط، بمعدل ساعتين أسبوعيًّا، وانعدم في المملكة العربية السعوديَّة والمملكة الأردنية وجمهورية اليمن، بينما جاء بنسبة متساوية في المملكة المغربية وجمهورية تونس وسلطنة عمان معدلها ساعة واحدة في الأسبوع تقريبًا، وهذا أمر يحتاج لإعادة نظر؛ لأهميَّة التقنيَّة في هذا العصر، وضرورة دمجها مع التعليم الأساسيِّ، وتوجيه الطلاب للتعامل معها، كما أن المستوى الأول لتصنيف ISCEDيتطلَّب استخدام أدوات التقنيَّة الرقميَّة المألوفة ومعالجتها، مما يحتّم على الدول العربيَّة النظر في زيادة عدد ساعات تدريس الحاسب الآليِّ في المرحلة الابتدائيَّة.

بينما جاءت بقيَّة الموضوعات بنسب متقاربة، مع اختلاف نسبة التركيز، ففي الدِّراسَات الإسلاميَّة كانت المملكة العربيَّة السعوديَّة الأعلى نسبة، حيث حصلت على متوسِّط 9 ساعات في الأسبوع، وتلتها في ذلك جمهورية اليمن بمتوسِّط 5 ساعات، بينما جاءت جمهورية تونس في أقل الدول من حيث عدد ساعات تدريس الدِّراسَات الإسلاميَّة، بمتوسِّط ساعة واحدة في الأسبوع. وأما في العلوم والرياضيات، حيث المناهج العلميَّة التي تسعى الاتجاهات العالميَّة إلى عولمتها وفرضها؛ لأهميتها في التربية الحديثة والقديمة على حد سواء، وحيث يتطلَّب تصنيف ISCEDإجراء عمليات حسابيَّة في سياقات مألوفة في هذه المرحلة؛ فنجد تفوَّق الرياضيات على العلوم في مجموع ساعات التدريس بشكل عامٍّ، حيث بلغت جمهورية مصر أعلى نسبة في الدول العربيَّة المختارة، بمتوسِّط 6 ساعات تدريس للرياضيات، وتلتها المملكة المغربية وجمهورية تونس ب 5 ساعات، بينما جاءت أقل نسبة في المملكة الأردنية وجمهورية اليمن بمتوسِّط 3.4 ساعات في الأسبوع. أما بخصوص عدد ساعات تدريس العلوم، فقد جاءت سلطنة عمان بأعلى متوسِّط ساعات التدريس، بلغ 2.7 ساعة في الأسبوع، تلها المملكة العربية السعوديَّة ب 2.3، ثم المغرب بمعدل ساعتين أسبوعيًّا، بينما جاءت جمهورية تونس في أقل عدد ساعات بلغ 1.2. كما إن عدد ساعات تدريس العلوم يبقى منخفضًا بكلٍّ من جمهورية اليمن والمملكة الأردنية، حيث بلغ بالجمهورية اليمنية 1.6، وبالمملكة الأردنية 1.7 ساعات في الأسبوع. وعن تعليم اللغة الأجنبيَّة كلغة ثانية، تأتي اليمن في الدول العربيَّة المختارة بدون معدَّل إطلاقًا، فلا تدرّس في المرحلة الابتدائيَّة أيَّة لغة ثانية، وتلتها المملكة العربية السعوديَّة في الانخفاض بمعدل ساعة واحدة في الأسبوع، بينما جاءت جمهورية تونس في أعلى معدل تدريس للغات الأجنبيَّة بمعدل ست ساعات في الأسبوع، وتلتها المغرب بمعدل خمس ساعات ونصف في الأسبوع. أما تدريس الاجتماعيات فقد خلف الحاسب الآلي في انخفاض ساعات تدريسه، حيث وقع على الطرفين فيه، جمهورية مصر كأعلى نسبة تدريس بمتوسِّط ساعتين أسبوعيًّا، وجمهورية تونس بأقل نسبة بلغت 0.23 جزء من الساعة أسبوعيًّا في التدريس، بينما تراوحت بقيَّة الدول بين هاتين النسبتين. ويمكن الموازنة بين عدد ساعات التدريس حسب الموضوعات في الدول العربيَّة المختارة **(المرحلة الابتدائيَّة)** في الجدول (11):

جدول (11)

موازنة عدد ساعات التدريس حسب الموضوعات في الدول العربيَّة المختارة للمرحلة الابتدائيَّة

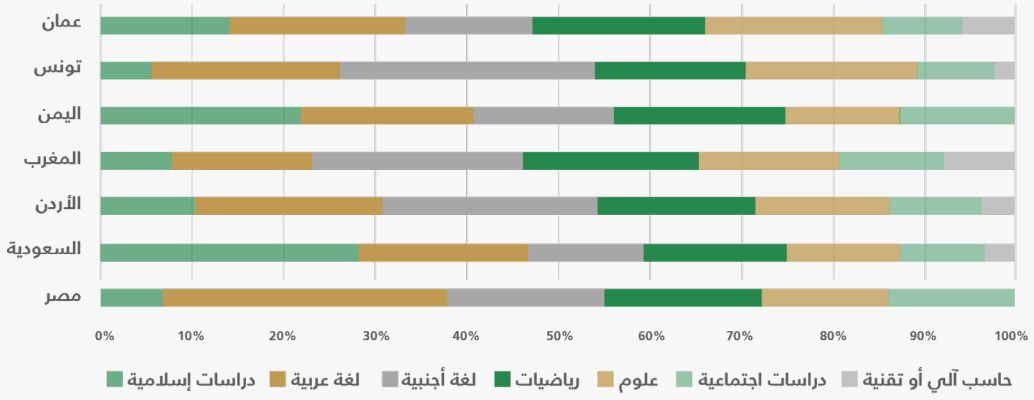
البلد	ساعات التدريس حسب الموضوع		ملاحظات
	أعلى نسبة	أقل نسبة	
اليمن	اللغة العربيَّة	العلوم	لا يتم تدريس الحاسب إطلاقًا.
مصر	اللغة العربيَّة	الحاسب الآلي	تم تدريسه فقط للصف الثالث الابتدائي بمعدل ساعتين أسبوعيًا.
عمان	اللغة العربيَّة	الحاسب الآلي	
السعوديَّة	الدِّراسَات الإسلاميَّة	الدِّراسَات الاجتماعيَّة واللغة الإنجليزيَّة	لا يتم تدريس الحاسب الآلي إطلاقًا.
الأردن	اللغة العربيَّة	الدِّراسَات الاجتماعيَّة	لا يتم تدريس الحاسب الآلي إطلاقًا.
المغرب	اللغة العربيَّة	الحاسب الآلي	العلوم يلي الحاسب الآلي في الانخفاض
تونس	اللغة العربيَّة	الدِّراسَات الاجتماعيَّة	الدِّراسَات الاجتماعيَّة الأكثر انخفاضا بين الدول العربيَّة.

وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلة الإعداديَّة/المتوسِّطة:

تقابل هذه المرحلة المستوى الثاني من ISCED-P 2011 ويرمز لها بالرمز (2)، وهي المرحلة الثانويَّة المستوى الأدنى، وتقابل في البلاد العربيَّة المرحلة الإعداديَّة أو المتوسِّطة، ويوضح الشكل (31) وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلة الإعداديَّة أو المتوسِّطة.

شكل (31)

وقت التدريس حسب الموضوعات في المرحلة الإعداديَّة أو المتوسِّطة



ينبغي الإشارة هنا إلى أن المرحلة الإعداديَّة أو المتوسِّطة لا تتساوى في عدد السنوات في جميع الدول العربيَّة، فقد جاءت بشكل عام وفق الاتجاهات الدوليَّة التي هي 3 سنوات في بعض الدول، كالمملكة العربية السعوديَّة والمملكة المغربية وجمهورية تونس وجمهورية مصر، بينما جاءت أربع سنوات في كلٍّ من المملكة الأردنية وسلطنة عمان، كما جاءت متصلة بالمرحلة الابتدائيَّة في جمهورية اليمن، وهذا مما تم أخذه بالاعتبار أثناء وصف وتحليل النتائج.

وعند قراءة متوسِّط مجموع عدد تدريس الساعات الأسبوعيَّة حسب الموضوعات في المستوى الثاني-أو ما يسمى المرحلة الإعداديَّة أو المتوسِّطة- نلاحظ بشكل عام انخفاض عدد ساعات تدريس اللغة العربيَّة عن المرحلة الابتدائيَّة، حيث بلغت أعلى نسبة تدريس في المرحلة المتوسِّطة لدى جمهورية مصر بنسبة 9 ساعات في الأسبوع، ثم المملكة العربية السعوديَّة ب 6 ساعات. ولأن المرحلة المتوسِّطة لدى عمان أربع سنوات؛ فقد جاء مجموع عدد ساعات تدريسها أعلى، ومتوسِّطها أقل، بينما تساوت جمهورية اليمن والمملكة المغربية في النسب الأقل، حيث كان متوسِّط كل منهما 4 ساعات أسبوعيًّا لتدريس اللغة العربيَّة.

وكما كان تدريس الحاسب الآلي بعدد ساعات منخفضًا بشكل عامٍّ في المرحلة الابتدائيَّة، جاء كذلك في المرحلة المتوسِّطة، حيث شكَّلت المملكة المغربية أعلى دولة عربيَّة في متوسِّط ساعات تدريسه، حيث بلغت نسبتها ساعتين في الأسبوع، وتلتها سلطنة عمان بمعدل 1,3 ساعة في الأسبوع، وتساوت المملكة العربية السعوديَّة والمملكة الأردنية بمعدل ساعة في الأسبوع، وكذلك جاء منخفضًا في تونس، حيث بلغ 0.5 ساعة في الأسبوع، وجاءت أقل دولتين في عدد ساعات تدريس الحاسب الآلي جمهورية مصر وجمهورية اليمن، حيث تعدُّ مادة الحاسب الآلي اختياريَّة تخضع لميول الطالب واهتماماته في المرحلة الإعداديَّة وما بعدها، ولا يدرسها جميع الطلاب، بينما لا يوجد تدريس حاسب آليّ إطلاقًا في جمهورية اليمن، وإنما تجري محاولات ماتزال تحت الدِّراسَة لإدراج عدد ساعات لتدريسه.

وقد جاء عدد ساعات تدريس موضوعات الدِّراسَات الإسلاميَّة كأعلى متوسِّط في المملكة العربيَّة السعوديَّة، حيث جاء بمتوسِّط 9 ساعات في الأسبوع، وتلتها جمهورية اليمن بمتوسِّط 4.7 ساعات في الأسبوع، ثم سلطنة عمان بمعدل 3.3 ساعات في الأسبوع، وبعدها جاءت المملكة الأردنية بمتوسِّط 2.3 في الأسبوع، بينما تساوت جمهورية مصر والمملكة المغربية بمعدل ساعتين أسبوعيًّا، وجاءت جمهورية تونس بأقل متوسِّط مجموع الساعات حيث بلغت 1.3 ساعة في الأسبوع.

وعلى ذات الترتيب نوازن بين عدد ساعات التدريس في مواد العلوم والرياضيات، لنرى نتائج مختلفة عن المرحلة الابتدائيَّة التي تفوَّقت فيها جمهورية مصر في عدد ساعات التدريس، حيث نجد في المرحلة المتوسِّطة تشابهًا كبيرًا بين الدول العربيَّة المختارة في معدل عدد ساعات التدريس. فقد تساوت أربع دول عربيَّة هي: المملكة العربية السعوديَّة وجمهورية مصر والمملكة الأردنية والمملكة المغربية، بمعدل خمس ساعات أسبوعيًّا، بينما تساوت جمهورية اليمن وجمهورية تونس بمعدل 4 ساعات أسبوعيًّا. كما حصلت سلطنة عمان على مرتبة متوسِّطة بمعدل 4,5 ساعات أسبوعيًّا. أما بالنسبة للعلوم، فجاءت سلطنة عمان على رأس البلدان المشاركة بأعلى متوسِّط بنسبة 4.7 ساعات أسبوعيًّا، تلتها ثلاث دول بنسب متساوية هي المملكة العربية السعوديَّة وجمهورية مصروالمملكة المغربية، بمعدل 4 ساعات أسبوعيًّا، بينما جاءت جمهورية اليمن بأقل متوسِّط حيث بلغت نسبتها 2,7 ساعات أسبوعيًّا.

بالنسبة لمقرَّرات اللغات الأجنبيَّة نجد ارتفاعًا في متوسِّطاتها في المرحلة المتوسِّطة، عنه في المرحلة الابتدائيَّة، وهو أمر صحيٌّ، حيث سجَّلت جمهورية تونس أعلى معدل تدريس لغة أجنبيَّة، وصل إلى 6,8 لصالح اللغة الفرنسيَّة، تلتها الأردن ب 5,7 لصالح اللغة الإنجليزيَّة، حيث جاءت اللغة الفرنسيَّة كمادة اختياريَّة في المرحلة المتوسِّطة، بينما جاءت أقل الدول متوسِّطًا جمهورية اليمن بمعدل 3,3 ساعات أسبوعيًّا.

وكما تصدَّرت جمهورية مصر الدول العربيَّة في عدد ساعات التدريس في الدِّراسَات الاجتماعيَّة في المرحلة الابتدائيَّة، تصدرت كذلك متوسِّط مجموع عدد ساعات التدريس في المرحلة المتوسِّطة، حيث بلغت النسبة 4 ساعات في الأسبوع، ثم تساوت بعدها ثلاث دول في متوسِّط مجموع عدد ساعات التدريس للدِّراسَات الاجتماعيَّة، وهي: المملكة العربية السعوديَّة والمملكة الأردنية والمملكة المغربية، حيث بلغت النسبة 3 ساعات أسبوعيًّا، بينما كانت أقل نسبة في جمهورية تونس، حيث بلغت ساعتين.

ويُظهر الجدول (12) فيما يلي الموازنة بين عدد ساعات التدريس حسب الموضوعات في الدول العربيَّة المختارة **(المرحلة الإعداديَّة/ المتوسِّطة).**

جدول (12)

موازنة عدد ساعات التدريس حسب الموضوعات في الدول العربيَّة المختارة للمرحلة الإعداديَّة / المتوسِّطة

البلد	ساعات التدريس حسب الموضوع		ملاحظات
	أعلى نسبة	أقل نسبة	
اليمن	الدِّراسَات الإسلاميَّة	الدِّراسَات الاجتماعيَّة والعلوم	لا يوجد مرحلة متوسِّطة منفصلة فتمَّ احتساب السنوات (9-7).
مصر	اللغة العربيَّة	التربية الإسلاميَّة	عدد سنوات المرحلة 3 سنوات.
عمان	اللغة العربيَّة والعلوم	الحاسب الآلي	عدد سنوات المرحلة 4 سنوات.
السعوديَّة	الدِّراسَات الإسلاميَّة	الحاسب الآلي	عدد سنوات المرحلة 3 سنوات.
الأردن	اللغات الأجنبيَّة	الحاسب الآلي	عدد سنوات المرحلة 4 سنوات.
المغرب	لغات أجنبيَّة	الدِّراسَات الإسلاميَّة والحاسب الآلي	عدد سنوات المرحلة 3 سنوات.
تونس	لغات أجنبيَّة	الحاسب الآلي	عدد سنوات المرحلة 3 سنوات.

واقع المقرَّرات التطبيقيَّة إلى المقرَّرات النظريَّة:

تراهن معظم البلدان اليوم، بغضِّ النظر عن دخلها، على البحث والابتكار من أجل تعزيز النموِّ الاقتصاديِّ والتنمية المستدامة، كما ورد في "تقرير اليونسكو للعلوم: حتى عام 2030" الذي أطلق بتاريخ 10 تشرين الثاني/ نوفمبر 2015. ويُشير التقرير إلى تبوُّء جمهورية تونس والمملكة العربيَّة السعوديَّة حاليًّا موقع الصدارة في العالم العربيّ في مجال الإلكترونيات، بينما تحتلُّ المملكة المغربية موقع الصدارة في الطاقة المائيَّة، كما أن المملكة الأردنية والمملكة المغربية وجمهورية تونس تطوِّر الطاقة الشمسيَّة، وتمتلك جمهورية مصر والمملكة المغربية وجمهورية تونس خبرة في مجال طاقة الرياح، يمكن أن تنتفع بها الدول الأخرى الراغبة في الاستثمار في هذا المجال. كما تعتبر المملكة المغربية المستخدمَ الأساسيَّ للكتلة الحيويَّةBiomass. كلُّ هذه التوجُّهات الحديثة في الدول العربيَّة محلَّ المقارنة ترتكز على التعليم في تحقيق أهدافها وتنمية اقتصادها، ولن يكون ذلك إلا من خلال استثمار المناهج في تطبيقات عمليَّة تخدم هذه المجالات، لكي يَظهر جيل يفهم واقعه، ويدرك قيمة ثروات بلده، ويعرف كيف يستفيد منها، ويديرها ويُحسن أداءها (اليونسكو، 2018).

وبعد مناقشته لعدد ساعات اليوم الدراسيّ، وتقسيم ساعات هذا اليوم حسب الموضوعات في المراحل الدراسيَّة، وجد فريق البحث أنه من المهم معرفة واقع ما يدرسه الطلاب في هذه الساعات مضمونًا ومحتوًى. ونتيجة لصعوبة حصر المقرَّرات الدراسيَّة، ومعرفة محتواها بهدف تحليله؛ نظرًا لاختلاف هذه المقرَّرات وتفرعات البرامج الدراسيَّة، خاصَّة في المرحلة الثانويَّة؛ اكتفت الدِّراسَة بتصنيف المقرَّرات الدراسيَّة حسب مضامينها.

الإطار العام

من أجل وضع تحليلنا ومناقشة نتائج الدِّراسَة وما توصلت إليه أوزان المقرَّرات بين النظريَّة والتطبيقيَّة في سياقه السليم، نضع تعريف المصطلحات الأساسيَّة التي استعملت بما يتلاءم مع طبيعة الدِّراسَة. وسنوضح هنا المقصود بالمقرَّرات التطبيقيَّة، والمقرَّرات النظريَّة، والطريقة التي تم احتساب النتائج من خلالها.

المقرَّرات التطبيقيَّة:

عرّف المعجم التربويُّ المقرَّر الدراسيَّ بأنه: جزء من البرامج الدراسيَّة، مجموعة من الخبرات التعليميَّة في حقل دراسيٍّ يقدم خلال وقت محدَّد (سنة، فصل..) يحصل المتعلِّم منه على درجات أكاديميَّة عادة، ويعطي المقرَّر كلَّ مستوى دراسيٍّ عنوانًا أو رقمًا محددًا.

كما يُعرَّف التطبيق Application بأنه "مستوى من المستويات المعرفيَّة، يستطيع المتعلِّم فيها أن يطبق ما سبق تعلُّمه في مواقف جديدة، حيث تظلُّ قيمة ما تعلَّمه الشخص في موقفٍ ما محدودة إلى أن تُتاح له الفرصة لتطبيقه في الحياة اليوميَّة.

وعليه؛ تُعرِّف هذه الدِّراسَة المقرَّرات التطبيقيَّة بأنها: البرامج الدراسيَّة التي تقدّم للطالب، يتعلَّم فيها خبرات ومعارف قابلة للتطبيق في مواقف جديدة في الحياة اليوميَّة، يحصل بعدها على درجة أكاديميَّة للمقرَّر الدراسيِّ، وتشمل مقرَّرات الرياضيات بأنواعها، والعلوم بأنواعها، والحاسب الآليَّ.

المقرَّرات النظريَّة:

يُعرِّف(روزنتال ويودين، 2011) النظريَّة بأنها: نسقٌ من المعرفة المعمَّمة، وهي خبرة الناس معمَّمة في وعيهم، وتشكّل المجمل الكليّ لمعرفتهم بالعالم الموضوعيّ، وتتناول تفسيرًا للجوانب المختلفة للواقع، أو هي نسق مستقلٌ نسبيًّا من المعلومات التي ترتبط بعلاقة تداخل بالمنطق الكامن للمفاهيم الذي يردد المنطق الموضوعيَّ للأشياء.

وعليه؛ تُعرِّف هذه الدِّراسَة المقرَّرات النظريَّة بأنها: البرامج الدراسيَّة التي تقدم للطالب يتعلَّم فيها معلومات ومعارف عامَّة تُعينه على فهم واقع الحياة الإنسانيَّة والاجتماعيَّة من حوله، يحصل بعدها على درجة أكاديميَّة للمقرَّر الدراسيِّ. وتشمل مقرَّرات الدِّراسَات الإسلاميَّة والاجتماعيَّة ومقرَّرات اللغات العربيَّة والأجنبيَّة.

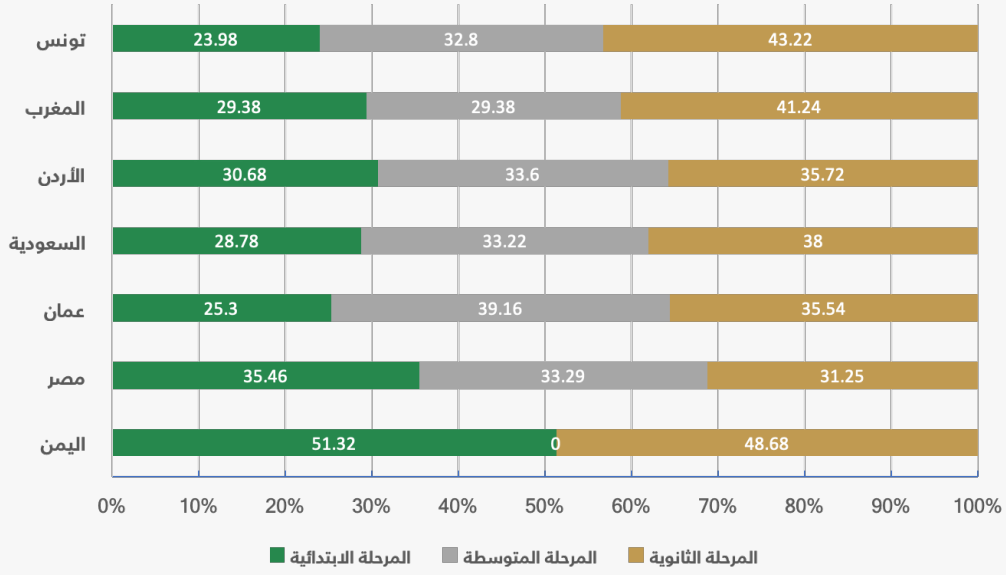
طريقة احتساب النتائج:

متوسِّط مجموع المقرَّرات تمَّ احتسابه وفق القانون التالي: مجموع عدد ساعات المقرَّرات (نظريَّة/ تطبيقيَّة) ÷ مجموع عدد ساعات المقرَّرات الكلي ×100.

إن للدول العربيَّة المختارة طموحاتها الاقتصاديَّة والسياسيَّة في تنويع مصادر الدخل لديها، وتنمية الصناعات بكافة أشكالها، وتطوير مواردها البشريَّة، ودعم الابتكار والذكاء الصناعيّ، وتطبيق التقنيَّة الحيويَّة في جميع مناشط الحياة. وكل ذلك سيسهُل تحقيقه بطلاب لديهم المهارات الأساسيَّة في كلِّ هذه المجالات الحيويَّة والتطبيقيَّة، وناقشوا وتعلَّموا من خلال مناهجهم وفي مدارسهم كيفيَّة تحقيق ذلك، من خلال التعليم القائم على المشروعات، والتفكير الناقد والإبداعيّ، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

شكل (32)

نسبة تدريس المقرَّرات التطبيقيَّة إلى المقرَّرات النظريَّة في البلدان المستهدفة



يلاحَظ من الشكل (32) بشكل عامٍّ انخفاض نسبة المقرَّرات التطبيقيَّة في البلاد العربيَّة المختارة بشكل عامٍّ، مقابل المقرَّرات النظريَّة. ويقلُّ هذا الانخفاض مع ارتفاع المرحلة العمريَّة، حيث نجد معظم الدول العربيَّة تولي اهتمامًا أكبر بالمرحلة المتوسِّطة/الإعداديَّة للمقرَّرات التطبيقيَّة عن المرحلة الابتدائيَّة؛ تماشيًا مع التوجُّهات العالميَّة التي تركِّز على المهارات الأساسيَّة في المستوى الأول، بينما تتزايد نسبة التطبيق حسب تصنيف ISCED كلما تقدَّم المستوى.

9. الإجازات

لازالت الإجازات المدرسيَّة الحاليَّة في العديد من الدول تتأثر بمتطلَّبات وعادات اجتماعيَّة ودينيَّة وعوامل اقتصاديَّة ضاربة في القِدم، والتي يعود تاريخها إلى الوقت الذي كان فيه الأطفال مصدرًا مهمًا للعمالة. فتحدِّد الإجازات خلال العام الدراسيّ بشكل عامٍ وفقًا لعوامل دينيَّة (عيد الفطر، عيد الأضحى، عيد المولد النبويّ الشريف، عيد الفصح، عيد جميع القديسين، عيد الميلاد ...) ولكن أيضًا للضرورات الاقتصاديَّة(Simon POMPONIO (2015)، وتأتي أوقات إجازات آخر السنة في شهرين أو أكثر في وقت الحصاد، حيث كان على أطفال المزارعين مساعدة والديهم في الحقول. كما تحدّد إجازة الأسبوع الدراسيّ في يومين، يخصص منهما يوم لمزاولة الشعائر الدينيَّة وتعلُّمها. وفي الستينيات، بدأ التحول في مجموعة من البلدان من مجتمع تقليديٍّ إلى مجتمع معاصر مبنيٍّ على الترفيه والسياحة، مما أثر في الإيقاع المدرسيّ وفي تواريخ ومُدد الإجازات. وهكذا أصبحت الإجازات-بما فيها الصيفيَّة- ضروريَّة للتوازن النفسيّ والجسديّ للطالب وللمدرس على حدٍّ سواء؛ لتجديد نشاطهم وطاقتهم، وأساسيَّة أيضًا لتنمية وتطوير قطاعات أخرى، على رأسها القطاع السياحيُّ. وتتنوَّع الإجازات الرسميَّة حسب نوعها:

- إجازات آخر الأسبوع.
- إجازات مرتبطة بمناسبة الأعياد الرسميَّة الدينيَّة أو الوطنيَّة.
- إجازات بينيَّة عند انتهاء الدورات الدراسيَّة.
- الإجازة السنويَّة أو الصيفيَّة والتي تأتي بعد إنهاء العام الدراسيّ.

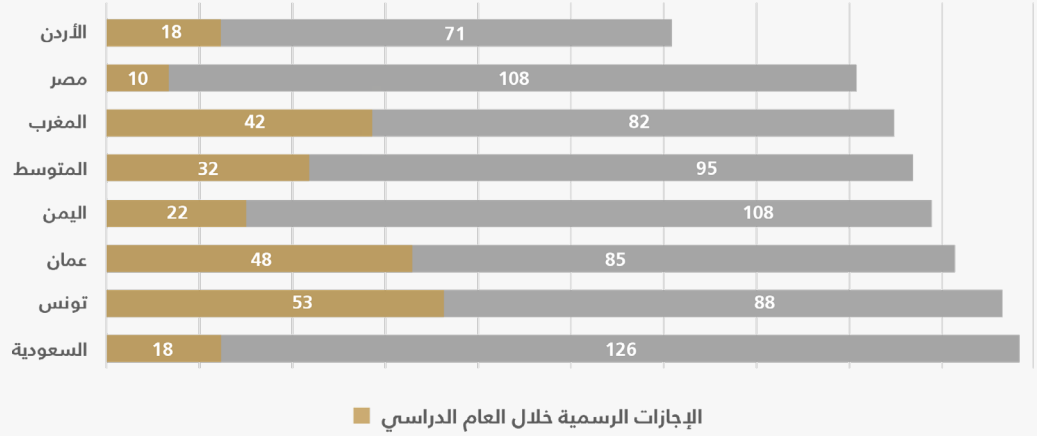
وسيتمُّ هنا دراسة وتحليل وتنظيم وتوزيع الإجازات الرسميَّة بالبلدان العربيَّة المخصَّصة للطلاب وليس لهيئة التدريس؛ نظرًا لاختلافهما، دون احتساب إجازة آخر الأسبوع، والتي تتغيَّر بين البلدان، أو بين المراحل التعليميَّة، أو في بعض الأحيان داخل البلد نفسه، وذلك حسب التنظيم الزمنيّ المتَّبع في كلّ مدرسة أو منطقة. فهناك مدارس يقتصر التدريس فيها على 4 أيام ونصف، وأخرى على 5 أيام أو 5 أيام ونصف أو 6 أيام. فجمهورية اليمن وسلطنة عمان والمملكة الأردنية والمملكة العربية السعوديَّة على سبيل المثال تعتمد الجمعة والسبت كعطلة نهاية الأسبوع، فيما يكون يوم الجمعة (يوم واحد) في جمهورية مصر، وتختلف إجازة الأسبوع بالمملكة المغربية حسب النظام الدراسيّ المتَّبع، وتكون السبت والأحد بالنسبة للمدارس التي تدوم الدِّراسَة بها 5 أيام فيما تقتصر على يوم الأحد بالنسبة للطلاب الذين يدرسون خلال 6 أيام. وبتعبير أدقَّ، تمَّ التركيز على أيام الإجازات الرسميَّة داخل العام الدراسيّ الفعليّ، وفترة الإجازة الصيفيَّة للطلاب، والتي تبتدئ من اليوم الموالي لانتهاء الاختبارات النهائيَّة وإلى غاية اليوم ما قبل الانطلاقة الفعليَّة للدِّراسَة، ونظرًا لاختلاف تواريخ انطلاقة وانتهاء العام الدراسيّ الفعليّ حسب الصفِّ؛ سيتم احتساب المتوسِّط العامّ لهذه الاجازات.

وبلغ متوسِّط عدد أيام الإجازات وأوقات راحة الطلاب بالدول العربيَّة بما فيها الإجازة الصيفيَّة 128 يومًا. ويتبيَّن من خلال النتائج أن عدد الفترة الإجماليَّة لراحة الطلاب تعرف تباينًا كبيرًا، حيث تتراوح مدتها بين 89 و160 يومًا. وجاءت السعوديَّة على رأس البلدان العربيَّة من حيث عدد أيام الإجازة بأكثر من خمسة أشهر، متبوعةً بتونس بحوالي أربعة أشهر وثلاثة أسابيع، كما يوضح الشكل (33).

ويلاحظ من خلال تحليل بنية الإجازات أن توزيعها على مدار العام غير متوازن، ولا يمكنه أن يُسهم في تحقيق التوازن في الإيقاع المدرسيّ بين فترات الدِّراسَة وفترات الراحة، حيث إن أوقات الإجازة مخصَّصة في معظمها للإجازة الصيفيَّة، باستثناء سلطنة عمان وجمهورية تونس. فنجد أن وقت الراحة الذي يبتدئ من اليوم التالي لانتهاء الاختبارات النهائيَّة، وحتى يوم ما قبل الانطلاقة الفعليَّة للدِّراسَة طويل، ويبتلع 92% من الغلاف الإجماليّ للإجازات الدراسيَّة بجمهورية مصر، وحوالي ثلاثة أرباعه بالجمهورية اليمنية والمملكة الأردنية والمملكة العربية السعوديَّة، وحوالي 65% بكلٍّ من المملكة المغربية وسلطنة عمان وجمهورية تونس.

شكل (33)

عدد أيام الإجازة على امتداد سنة 2019-2020

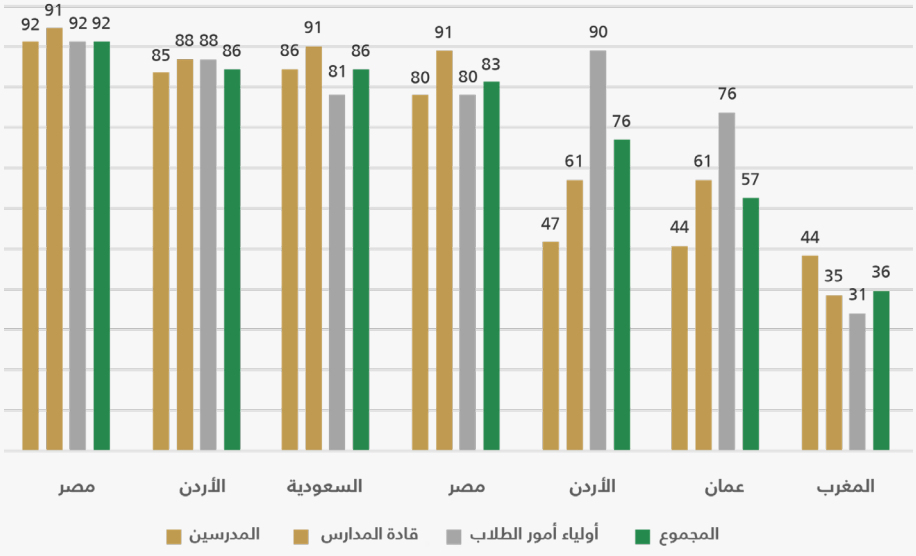


كما يلاحظ أن توزيع الإجازات المدرسيَّة داخل العام الدراسيّ (باستثناء الإجازات الدينيَّة والوطنيَّة والتي لا يمكن التحكُّم في تواريخها؛ لأنها إجازات تهمُّ كل الإدارات الحكوميَّة والقطاعات الأخرى)، من شأنه أن يؤثر سلبًا في أداء المتعلم؛ إذ إنه لا يُتيح له الاستراحة البدنيَّة والنفسيَّة من أجل استعادة كامل نشاطه؛ لأن مدَّة الإجازات البينيَّة (إجازات انتهاء الدورات الدراسيَّة) تكون قصيرة مقارنة مع طول الدورات أو الفصول الدراسيَّة.

وعمومًا، اعتبر المستجوبون في جلِّ الدول أن الإجازات وأوقات الراحة المتاحة سنويًّا كافية، باستثناء المغرب التي صرح فيه أغلب المستجوبين أن الإجازات غير كافية، أو موزَّعة بشكل لا يُسهم في الراحة واستعادة النشاط البدنيّ والذهنيّ للطالب كما يظهر في (الشكل 34). أما في دولتا سلطنة عمان والمملكة الأردنية، فقد اختلفت بشأن كفايتها آراء المدرسين عن المديرين وأولياء الأمور، ويرجع هذا التباين في النتائج إلى طبيعة السؤال، حيث اعتبر البعض كفايتها من حيث العدد، واعتبر البعض الآخر كفاية وقت الإجازة وتوزيعها بما في ذلك الإجازة الصيفيَّة.

شكل (34)

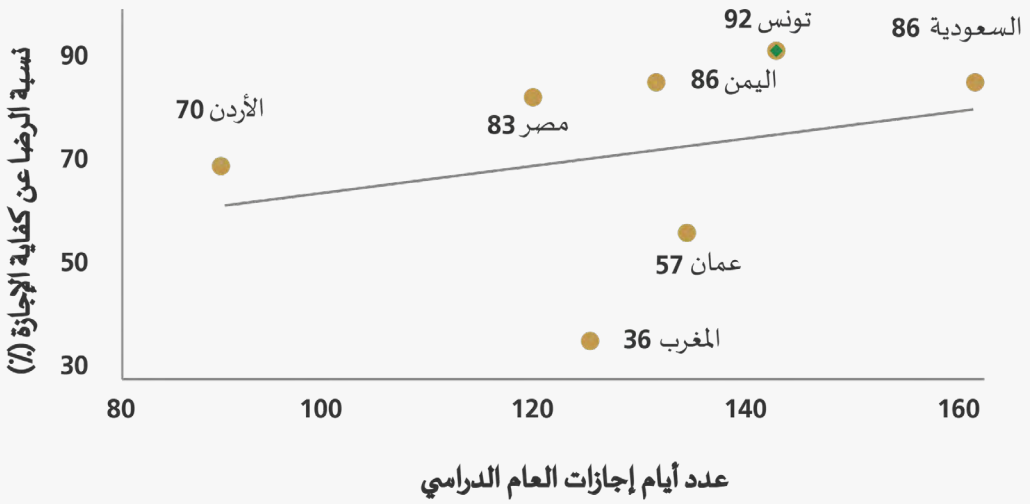
نسبة الرضا عن كفاية الإجازات وأوقات الراحة المتاحة سنويًّا



ونلاحظ من خلال النتائج أن نسبة الرضا حول كفاية الإجازات وأوقات الراحة المتاحة سنويًّا ترتبط بطولها، حيث تتزايد النسبة كلما طالت مدَّة الإجازة كما هو واضحا من (الشكل 35). إلا أن هذا الترابط ليست له دلالة إحصائيَّة. ولعلَّ عدم رضا المستجوبين بالمملكة المغربية جاء نتيجة عدم الرضا عن توزيع الإجازات، وخاصَّة إجازة منتصف السنة والإجازة البينيَّة الثانية.

شكل (35)

نسبة الرضا حول كفاية الإجازات وأوقات الراحة المتاحة سنويًّا بدلالة طولها



10. هدر الزمن المدرسيّ

يتأثر طول العام الدراسيّ بظروف قسريَّة خارجة عن إرادة الدولة والمدرسة والطالب، مثل ما حدث مؤخرًا بفعل مواجهة انتشار فيروس كورونا، حيث تمَّ تعليق الدِّراسَة في جميع مدارس ومؤسَّسات التعليم بالبلدان العربيَّة حتى إشعار آخر، مع ضمان الاستمراريَّة للعمليَّة التعليميَّة بواسطة المدارس والجامعات الافتراضيَّة، والتعليم عن بُعد. وحتى كتابة هذه السطور لازالت الدِّراسَة معلَّقة. ولن نتطرق لتبعات هذا الظرف الطارئ في هذا التقرير.

وتتعدَّد نتائج الأبحاث حول أثر طول الزمن المخصَّص للتدريس وجودة التعليم، حيث يرى بعض الباحثين أن هناك ارتباطًا إيجابيًّا بين طول مدَّة الزمن الدراسيّ ومردوديَّة الطلاب، في حين تؤكد نتائج أبحاث أخرى أنه لا علاقة بين طول الوقت المخصَّص للتدريس وجودة التعليم مقيسًا بتحصيل الطلاب. وتتداخل مسببات عدة في تشكيل واستفحال هذه الظاهرة. ولعلَّ أهم مفتاح من مفاتيح الجودة هو كيفيَّة تأمين واستثمار الزمن المدرسيّ. هذه الأولويَّة الجوهريَّة ترتبط أساسًا بعنصرين مهمَّين، وهما بيئة التعلُّم داخل الفصل، والمدرس بصفته المسؤول عن نسج علاقة ذات معنى للمحتوى وكيفيَّة تعلُّم الطلاب. فظروف العمل داخل المؤسَّسة، وحالة الحجرات الدراسيَّة، وعدد الطلاب، وتوفر المستلزمات التعليميَّة، كلها عوامل تحفيزيَّة للمدرس من أجل العطاء والإبداع. كما أشارت مجموعة من الدِّراسَات إلى أن نتائج التحصيل مرتبطة بأداء المدرسين داخل الفصل. فقد تبيَّن أن المهارات المعرفيَّة للمدرسين تختلف اختلافًا كبيرًا بين الدول، وأن هذه الاختلافات مهمَّة،وتفسِّر بشكل واضح الاختلاف في أداء الطلاب، حيث ترتبط الزيادة بنقطة واحدة للانحراف المعياريّ في المهارات المعرفيَّة للمدرسين، بزيادة قدرها 10 إلى 15 بالمائة من الانحراف المعياريّ في أداء الطلاب. (Hanushek & Al 2019).وخلُصت الدِّراسَة نفسها إلى أن المعلِّمين لديهم مهارات معرفيَّة أقل من المتوسِّط، في البلدان التي يكون راتب المدرس أقل نسبيًّا من المهن الأخرى، وتتمتع بفرص عمل أكبر للنساء في مهن غير التدريس ذات المهارات العالية. هذه النتائج توضِّح جليًّا مدى تأثير المكانة الاجتماعيَّة لمهنة التدريس بالبلد في جودة تعليمه.

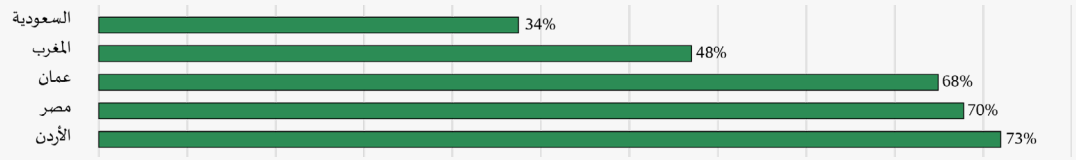
وفي المقابل يقوم بعض المعلِّمين بتدريس المحتوى عبر الإلقاء فقط كواجب مهنيّ، وليس من أجل الفهم. (Porter 1989; Kennedy 1992). أي أن هدفهم هو تقديم الحصة وليس الحرص على تبسيط المفاهيم للطلاب، ومساعدتهم على فهمها واستيعابها. وقد يكون هذا السلوك في بعض الأحيان نتيجة وفرة الموادّ، وقلَّة الوقت المتاح لتصريفها. كما أن بعض المدرسين يلتزمون بالروتين، ويتجنَّبون كلَّ الأعمال والأنشطة التي من شأنها أن تثير التفكير والإبداع؛ لأن إدارة الفصل تكون أسهل خاصَّة في الفصول التي تَعرِف نوعًا من الاكتظاظ.(Doyle) ((Doyle 1983) and Carter 1984).

وقد أوضحت النتائج الميدانيَّة قدرة المدرسين على ضبط وإدارة الفصل، وتفادي الهدر الزمنيّ، حيث تبقى النسبة المئويَّة المخصَّصة لضبط وإدارة الفصل من زمن الحصة، وكذلك أخذ الحضور على العموم ضئيلة، ولا تتعدى في المتوسِّط 12 في المائة باستثناء المملكة العربية السعوديَّة (31% والذي قد يكون راجعًا لخلل في فهم السؤال وتقديره)، مما يؤكد ضرورة وجود الكفاءة التنظيميَّة والإداريَّة للمدرس داخل الفصل. وصرح المديرون أنهم يحرصون على الاستعمال الأمثل للزمن المدرسيّ، ويتابعون وقت التدريس المعتمد رسميًّا بشكل دقيق، عن طريق الجولات التفقديَّة والسجل اليومي، في معظم الحالات.

وقد ربط بعض المدرسين هدر الزمن المدرسيّ بعدم توفر الموارد التعليميَّة المناسبة داخل الفصل؛ مما يترتب عنه ضياع نسبة من وقت الحصة الدراسيَّة، لتوفيرها إذا أمكن، أو العمل بدونها، مما يؤثر سلبًا في تحصيل الطلاب. وقد تفاوتت نسب المدرسين الذين صرحوا بعدم توفر الموارد التعليميَّة المناسبة داخل الفصل حسب البلدان، حيث جاءت المملكة الأردنية وجمهورية مصر وسلطنة عمان على رأس البلدان العربيَّة بـ 73% و70% و68% على التوالي، متبوعَين بالمملكة المغربية بـ 48% والمملكة العربية السعوديَّة بـ 34% كما يبدو في (شكل 36).

شكل (36)

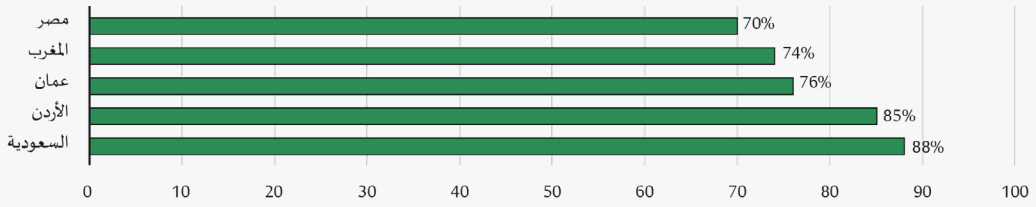
نسب المدرسين الذين صرَّحوا بعدم توفر الموارد التعليميَّة المناسبة داخل الفصل



يتَّضح كذلك من خلال نتائج هذه الدِّراسَة أن كلَّ الدول العربيَّة المشاركة تُولي اهتمامًا خاصًّا للحصص الدراسيَّة غير المنجَزة؛ بسبب غياب المعلِّمين أو الأنشطة والفعاليات أو الإجازات الطارئة، وتحرص على تعويضها حسب الإمكانات المتوفِّرة، إما عن طريق حصص إضافيَّة، أو عن طريق الاستفادة من حصص الاحتياط أو الدعم. وفي هذا الإطار، صرح أكثر من ثلاثة أرباع المدرسين المستجوبين بتعويضهم الحصص الضائعة ببرمجة حصص إضافيَّة (بلغت النسبة كما يبين شكل (37) 88% في المملكة العربية السعوديَّة و85% في المملكة الأردنية و76% في سلطنة عمان و74% في المملكة المغربية و70% في جمهورية مصر). وبالمقابل، علل المدرسون الذين لا يعوضون الحصص الضائعة سلوكهم بعدم توفُّر الحجرات الدراسيَّة الكافية لهذه الغاية في الفترات الفارغة للطلاب، وأكدوا أنهم يكتفون بحصص الاحتياط والدعم في آخر الدورات.

شكل (37)

نسب المدرسين الذين صرحوا بتعويضهم الحصص الضائعة عبر حصص إضافيَّة



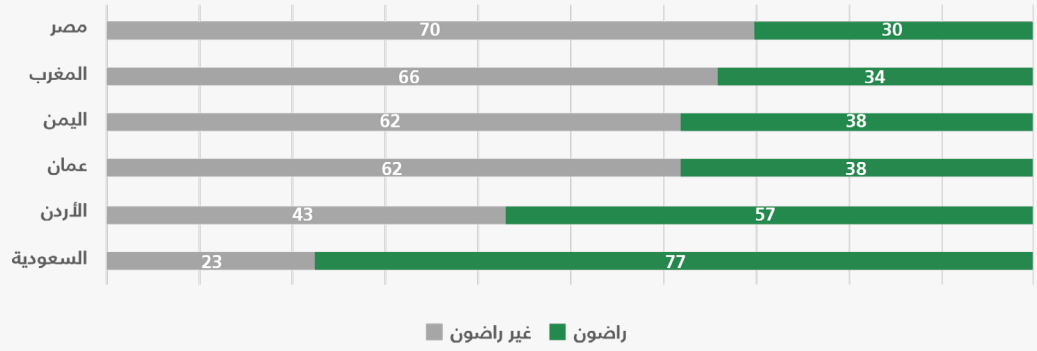
ورغم ارتفاع نِصاب التدريس الرسميّ للمدرسين، وكونهم غير ملزمين بتقديم حصص تقوية إضافيَّة، والتي هي دون مقابل مادي، فإن نسبة لا بأس بها تحرص على تقديم حصص إضافيَّة لطلابهم؛ قصد دعمهم في تثمين وتثبيت ما تم تحصيله، والرفع من مستواهم بصفة عامَّة، ومن مستوى الفئات المتعثرة خصوصًا. حيث صرَّح بذلك 55% بالمملكة المغربية و50% بسلطنة عمان و43% بالمملكة العربية السعوديَّة و35% بجمهورية مصر.

وصرَّح مجموعة من الأساتذة الذين لا يُقدمون دروسًا للدعم أو للتقوية خارج أسابيع الدعم الرسميَّة، أنهم لا يقومون بذلك كنتيجة لكثافة اليوم الدراسيّ للطلاب، وعدم توفر الحجرات الكافية في فتراتهم الشاغرة داخل اليوم الدراسيّ. هذا السبب أكَّده جل المديرين وقادة المدارس المستجوبين. فقد صرَّح 84.4% من المديرين المستجوبين أنه لا يتمُّ إضافة حصص دراسيَّة لإثراء التعليم خارج الجدول الزمنيّ الرسميّ؛ نظرًا لكثافة اليوم الدراسيّ وقلَّة الحجرات. وتبقى نسبة عدم تعويض الحصص الضائعة مقلقة، على الرغم من ضآلتها؛ لما قد ينتج عن ذلك من تأثير سلبيٍّ في الاستثمار الأمثل للزمن الدراسيّ.

واختلفت آراء أولياء أمور الطلاب حول كيفيَّة استثمار الزمن المدرسيّ في عمليَّة التعلُّم حسب البلدان. فقد أبدى أولياء أمور الطلاب ارتياحهم لعمليَّة التعلُّم داخل الفصل بكلٍّ من المملكة العربية السعوديَّة (77%) والمملكة الأردنية (57%)، وأكدوا أن الوقت المتاح أثناء اليوم والعام الدراسيّ مستثمَر في عمليَّة التعليم بشكل جيد وكافٍ. فيما يرى عكس ذلك معظم أولياء الطلاب بجمهورية مصر (70%) والمملكة المغربية (66%) وجمهورية اليمن وسلطنة عمان (62% لكل منهما). وعلل غير الراضين عن كيفيَّة استثمار الزمن الدراسيّ رأيهم بالغيابات المتكرِّرة للمدرسين، وعدم قدرة بعضهم أحيانًا على ضبط الصفِّ، أو العدد المرتفع للطلاب بالصفِّ، أو عدم مواكبة بعض المدرسين للمستجدَّات التربويَّة في حقل تخصُّصاتهم عبر التدريب أثناء الخدمة، أو إهمال الأنشطة التربويَّة الموازية، وضعف استقرار الدِّراسَة في بداية ونهاية كلِّ فصل أو عام دراسيٍّ (الشكل 38).

شكل (38)

رأي أولياء أمور الطلاب حول كيفيَّة استثمار الزمن المدرسيّ في عمليَّة التعلُّم



11. رضا الميدان التعليمي عن محاور الدراسة الثلاثة

أ- ترتيب محاور الدراسة الثلاثة: هيكل السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ حسب نسبة رضا الميدان التعليمي عنها في الدول العربيَّة المختارة:

في محاولة منَّا لترتيب محاور الدِّراسَة الثلاثة: (هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام الدراسيّ، وطول اليوم الدراسيّ) وفق مؤشر رضا الميدان التعليميّ، مما يحقق لنا أهدافًا عدة في تطويرها كتحديد عامل الأولويَّة والأهميَّة وغيرها، ومن بين (7212) فرد، والتي تشكل العينة الكليَّة لهذه الدِّراسَة، تمت استجابة (4273) فردًا من أفراد عينة الدِّراسَة على محور الرضا عن الميدان التعليميّ، وقد تنوعوا بين قادة مدارس ومعلِّمين وأولياء أمور، والذين تم قياس مدى رضاهم عن محاور الدِّراسَة الثلاثة، وهي هيكل السُّلَّم التعليميّ، وطول العام الدراسيّ، وطول اليوم الدراسيّ واتَّضحت النتائج بالجدول (13):

جدول (13)

ترتيب محاور الدِّراسَة الثلاثة حسب نسبة رضا الميدان التعليميّ عنها في الدول العربيَّة المختارة.

الدولة	نسبة الرضا عن السُّلَّم التعليميّ			نسبة الرضا عن طول العام الدراسيّ			نسبة الرضا عن طول اليوم الدراسيّ		
	المعلِّمون	قادة المدارس	أولياء الأمور	المعلِّمون	قادة المدارس	أولياء الأمور	المعلِّمون	قادة المدارس	أولياء الأمور
تونس	55%	75%	60%	78%	85%	92%	61%	77%	54%
السعوديَّة	79%	77%	81%	65%	67%	77%	25%	50%	50%
الأردن	79%	74%	40%	61%	56%	60%	65%	65%	73%
المغرب	60%	48%	63%	53%	53%	64%	27%	23%	18%
مصر	75%	80%	30%	90%	80%	60%	24%	50%	40%
عمان	67%	65%	74%	59%	52%	60%	14%	26%	40%
اليمن	63%	63%	60%	70%	69%	73%	63%	59%	83%
المتوسِّط	68%	69%	58%	68%	66%	69%	40%	50%	51%
متوسِّط المحور	65%			68%			47%		

محور طول اليوم الدراسيّ الأكثر انخفاضًا في رضا الميدان التعليميّ في الدول العربيَّة المختارة:

أظهرت النتائج أن محور طول اليوم الدراسيّ هو المحور الذي كان الأكثر انخفاضًا على مستوى الدول العربيَّة بشكل عام، حيث بلغ معدل الراضين في الدول العربيَّة المختارة عن طول اليوم الدراسيّ من معلِّمين وقادة مدارس وأولياء أمور، أقل من المتوسِّط، حيث بلغت نسبة رضاهم 47%وكان المعلِّمون بشكل عامٍ هم أكثر المستجيبين في عدم الرضا عن طول اليوم الدراسيّ، ويشكِّل معلِّمو سلطنة عمان وأولياء أمور الطلاب المغربيين الأكثر نسبة في عدم الرضا عن طول اليوم الدراسيّ، حيث أبدى حوالي ٪75من المعلِّمين في سلطنة عمان الذين استطلعنا آراءهم من خلال بطاقة قياس رضا المعلِّم، عدم رضاهم عن طول اليوم الدراسيّ؛ فقد اعتبروه طويلًا جدًّا، خاصَّة لطلاب الحلقة الأولى (4-1)، وأنه يؤدي إلى إرهاق الطلبة وحتى المعلِّمين، وإلى انخفاض مستوى الاستيعاب، خاصَّة في الحصص الأخيرة من اليوم الدراسيّ. وفي المقابل اقترحوا حلَّ المشكلة من خلال التفكير في تقليل مدَّة اليوم الدراسيّ، وفي المقابل زيادة عدد أيام الدِّراسَة الفعليَّة في العام الدراسيّ. وأيضًا في المغرب، التي سجَّلت أعلى معدل عدم رضا

عن طول اليوم الدراسيّ بين بقيَّة الدول العربيَّة المختارة، حيث لا يحظى اليوم الدراسيُّ برضا جلِّ المستجوبين، إذ بلغت نسبة عدم الرضا 78.2 في المائة. وقد أتى على رأس غير الراضين عن اليوم الدراسيّ أولياء أمور التلاميذ بنسبة 82.2 في المائة، متبوعين بالمديرين بنسبة 77.4 في المائة، والمدرسين بنسبة 72.7 في المائة. أما فيما يتعلَّق بعدم رضا أولياء الأمور عن اليوم الدراسيّ، فقد جاء مقرونًا بعدم إشراكهم الفعليّ في اتّخاذ القرارات المتعلقة بتدبيره، حيث صرَّح 91.3 في المائة من أولياء أمور التلاميذ بعدم إشراكهم الفعليّ في اتّخاذ القرارات المتعلقة بتدبير اليوم الدراسيّ. ويرى غير الراضين في المغرب أن اليوم الدراسيَّ مرهِق وطويل، ومثقَل بموادَّ تعليميَّة دون جدوى، ولا تتخلله أنشطة تربويَّة موازية تساعد التلميذ على تنمية مهاراته الذاتيَّة والشخصيَّة، كالرياضة والمسرح والموسيقى. كما أنهم يرون أنه لا يراعي قدرة التلاميذ-وخاصَّة تلامذة المستويات الأولى الابتدائيَّة-على التركيز والتعلُّم. كما أنهم يرون أن الوضع ازداد سوءًا مع إضافة الساعة الجديدة للتوقيت الرسميّ للمملكة المغربيَّة، وما لها من تأثير في سلوكيات المتعلم ونفسيّته، حيث أصبح اليوم الدراسيُّ ينطلق مبكرًا، وفي بعض الفترات قبل طلوع الشمس بأكثر من نصف ساعة. وكبديل، تم اقتراح استثمار الزمن اليوميّ في فترة أقل من الحاليَّة، مع إضافة أنشطة تعليميَّة موازية ذات حمولة تعليميَّة تساعد التلميذ على اكتساب مجموعة من الكفايات الذاتيَّة والحياتيَّة والمهنيَّة. فعلى سبيل المثال، تصبُّ مجمل الاقتراحات في منحى تخصيص أربع ساعات للتعلُّم من 9 صباحًا إلى الواحدة زوالًا، وفقًا لبرامج جيدة ومناهج هادفة، مع تخصيص الحيز الزمني المتبقي من اليوم لأنشطة موازية لصقل مواهب المتعلِّم وإبرازها.

بينما نجد أن جمهورية اليمن قد سجَّلت أعلى معدل رضا من العاملين في الميدان التعليميّ،وأولياء الأمور،ويعزى رضا المشاركين عن البرنامج اليوميّ إلى مناسبته للبيئة والمحيط الذي نعيشه، وكذلك مناسبته للمعلِّمات والطالبات، كما أن عدد ساعات الدِّراسَة اليوميَّة مناسب لظروف وإمكانات البلاد، في ظل الظروف غير المستقرة، وخاصَّة نظام الفترتين، وتُتيح من خلالها إكمال المناهج واستيعابها.

محور طول العام الدراسيّ الأكثر ارتفاعًا في رضا الميدان التعليميّ في الدول العربيَّة المختارة:

جاء طول العام الدراسيّ في المرتبة الأعلى في متوسّط رضا الميدان التعليميّ (قادة مدارس ومعلِّمين وأولياء أمور) في الدول العربيَّة المختارة، وقد جاءت جمهورية تونس أكثر دولة عربيَّة بمعدل رضا قادة المدارس والمعلِّمين وأولياء الأمور، عن طول العام الدراسيّ، وتلتها جمهورية مصر في رضا المعلِّمين وقادة المدارس، الجدير بالذكر أن طول اليوم الدراسيّ في جمهورية تونس يبلغ (186) يومًا بينما سجلت جمهورية مصر أعلى معدل في أيام العام الدراسيّ في الدول العربيَّة بمعدل (200) يوم، وقد عبر المستجوبون المصريون عن مناسبة هذه المدَّة لظروف الجوّ من الحرارة والبرودة، بينما عبَّر غير الراضين عن طول الإجازة الصيفيَّة، وطول فترة الاختبارات، بينما سجلت المملكة المغربية وسلطنة عمان للمرة الثانية أقل الدول العربيَّة المختارة في رضا الميدان التعليميّ عن طول العام الدراسيّ، فقد بلغ عدد أيام العام الدراسيّ في المغرب185يومًا، بينما كان العام الدراسيُّ عند عمان 192يومًا، مما يجعلنا نؤكد على كل من المملكة المغربية وسلطنة عمان ضرورة إشراك الميدان والإسراع بتطوير هذين المحورين، نتيجة لما توصَّلت له نتائج الدِّراسَة.

محور هيكل السُّلَّم التعليميّ يحظى بمتوسّط نسبة رضا الميدان التعليميّ في الدول العربيَّة المختارة:

توسَّط هيكل السُّلَّم التعليميّ المحورين السابقين، وهما طول العام الدراسيّ، وطول اليوم الدراسيّ، في رضا الميدان التعليميّ في البلدان العربيَّة المختارة، وقادت نتائج المملكة العربيَّة السعوديَّة ارتفاع نسبة الرضا، حيث كان أولياء الأمور والمعلِّمون هم الأكثر رضا عن هيكل السُّلَّم التعليميّ، فقد أظهر أغلبيَّة أفراد عينة الدِّراسَة من معلِّمين وقادة مدارس وأولياء أمور بما نسبته 80.8% رضاهم عن هيكل السُّلَّم التعليم (تقسيماته وتفريعات التعليم الثانويّ؛ لأنه من وجهة نظرهم نتاج دراسة وبحث من متخصِّصين في علم نفس النموّ وتربويين استعانت

بهم الوزارة لتصميمه، ولمناسبته لمراحل نموّ الطالب الجسميَّة والعقليَّة والسلوكيَّة. وشكل أولياء الأمور نسبة كبيرة من رضاهم عن السُّلَّم التعليميّ وتقسيماته بواقع 79%، أما المعلّمون وقادة المدارس شكَّلت نسبة رضاهم عنه ما يقارب 77%. أما الأقليَّة الذين أظهروا عدم رضاهم عن هيكل السُّلَّم التعليميّ (تقسيماته وتفريعات التعليم الثانويّ) ونسبتهم 19.2%، ومعظمهم من المعلّمين وقادة المدارس؛ يعتقدون أن السُّلَّم قديم ولا يلبي متطلَّبات سوق العمل، ويفتقد إلى التخصُّصيَّة والمهنيَّة، وأن المرحلة الثانويَّة تحتاج إلى تفريعات أكثر لتسهيل اختيار التخصُّصات الجامعيَّة، كما أن التقسيم العلميَّ غير مرضٍ، وخاصَّة إذا كان المعلّم يهدف الى تطوير مهارات الطلاب.

وتلت المملكة العربيَّة السعوديَّة جمهوريَّة مصر التي ارتفع رضا المعلّمين وقادة المدارس عن السُّلَّم التعليميّ، بينما انخفض الرضا بشدة عند أولياء الأمور الذين عبَّروا عن ضرورة ضمّ مدارس رياض الأطفال للسُّلَّم التعليميّ، بوصفها مرحلة إجباريَّة مجانيَّة عالية الجودة، كما دعوا إلى ضرورة إلغاء التشعيب نهائيًّا من المرحلة الثانويَّة، أو جعله في السنة الثالثة فقط. وقد جاء بعد أولياء أمور الطلاب المصريين في انخفاض الرضا عن السُّلَّم التعليميّ أولياء أمور الطلاب الأردنيين الذين أجاب 40% منهم بأنه راض، و56% غير راض 4% لم يجيب. وأجمع المستجيبون على أن الخلل في السُّلَّم التعليميّ هو في توزيع المراحل بمعنى أن التعليم الثانويَّ قصير، كما أن بعضهم يعتقد أن فروع التعليم الثانويّ غير مناسبة، وغير كافية، وهذا لا علاقة له بهيكل السُّلَّم التعليميّ.

ب- تصنيف رضا المستجوَبين (المعلّمين، قادة المدارس، أولياء الأمور) حسب محاور الدِّراسَة الثلاثة (السُّلَّم التعليمي، طول العام الدراسيّ، طول اليوم الدراسيّ) في الدول العربيَّة المختارة:

لقد أظهرت نتائج الدِّراسَة تباينًا في مستوى رضا المعلّمين وقادة المدارس وأولياء الأمور، حول السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ، بين الدول العربيَّة المختارة، كما جاءت تبريرات الرضا من عدمه متباينة أيضًا، مما جعلنا نقف على الفرق بين مستويات الرضا عند المعلّمين وقادة المدارس وأولياء الأمور، فجاءت النتائج كالتالي (جدول 14):

جدول (14)

تصنيف رضا المستجوَبين (المعلّمين، قادة المدارس، أولياء الأمور) حسب محاور الدِّراسَة الثلاثة (السُّلَّم التعليمي، طول العام الدراسيّ، طول اليوم الدراسيّ) في الدول العربيَّة المختارة.

الدولة	المعلمون			قادة المدارس			أولياء الأمور		
	سلم التعليمي	طول اليوم الدراسي	طول العام الدراسي	السُّلَّم التعليمي	طول اليوم الدراسي	طول العام الدراسي	السُّلَّم التعليمي	طول اليوم الدراسي	طول العام الدراسي
تونس	55%	61%	78%	75%	77%	85%	60%	54%	92%
السعوديَّة	79%	25%	65%	77%	50%	67%	81%	50%	77%
الأردن	79%	65%	61%	74%	65%	56%	40%	73%	60%
المغرب	60%	27%	53%	48%	23%	53%	63%	18%	64%
مصر	75%	24%	90%	80%	50%	80%	30%	40%	60%
عمان	67%	14%	59%	65%	26%	52%	74%	40%	60%
اليمن	63%	63%	70%	63%	59%	69%	60%	83%	73%
المتوسّط	65%			63%			72%		

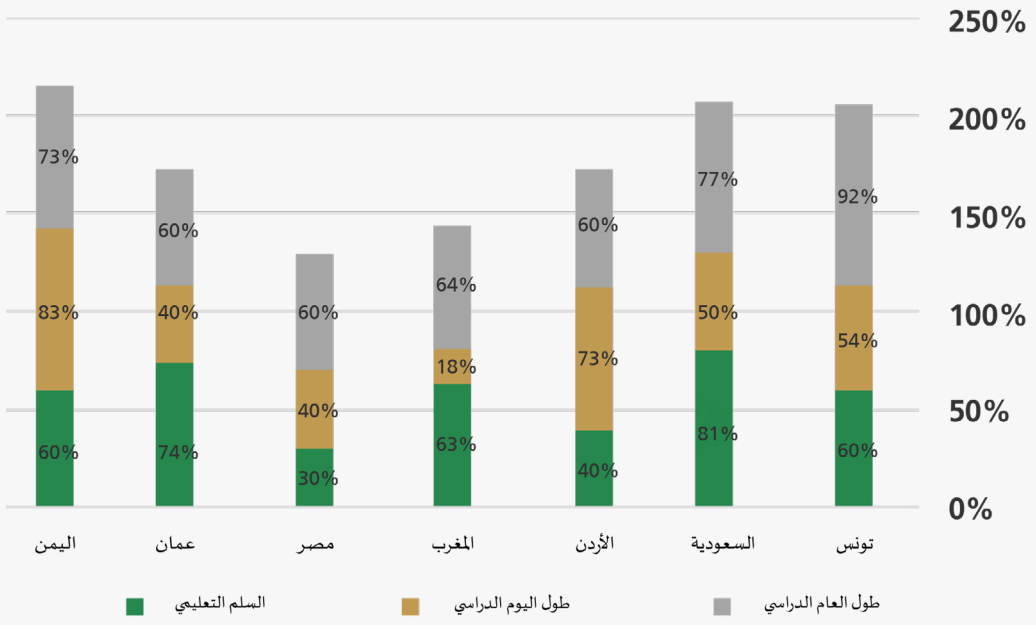
أ- أولياء أمور الطلاب في الدول العربيَّة المختارة:

احتلَّ أولياء أمور الطلاب في البلدان العربيَّة المختارة أعلى درجة رضا عن محاور الدِّراسَة الثلاثة بلغت (72%) بفارق كبير عن المعلِّمين وقادة المدارس، وقد بلغت أعلى نسبة رضا عن محاور الدِّراسَة الثلاثة لدى أولياء أمور طلاب المدارس التونسيَّة، حيث بلغت نسبة رضاهم (92%) عن محور طول العام الدراسيّ، وتلاهم في هذه الدرجة من الرضا أولياء أمور طلاب المدارس اليمنيَّة، حيث بلغ متوسِّط رضاهم (83%) عن محور طول اليوم الدراسيّ، ثم أتى أولياء أمور الطلبة السعوديين بنسبة 81% عن محور السُّلَّم التعليميّ.

بينما كان أولياء الأمور في المملكة المغربية من أكثر الفئات امتعاضًا من طول اليوم الدراسيّ؛ نظرًا لعدم مشاركتهم في اتِّخاذ القرارات المتعلِّقة بتدابيره. والشكل (39) يوضِّح اختلاف نسب الرضا بين أولياء الأمور عن محاور الدِّراسَة الثلاثة في الدول العربيَّة المختارة.

شكل (39)

نسبة رضا أولياء الأمور عن السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة.

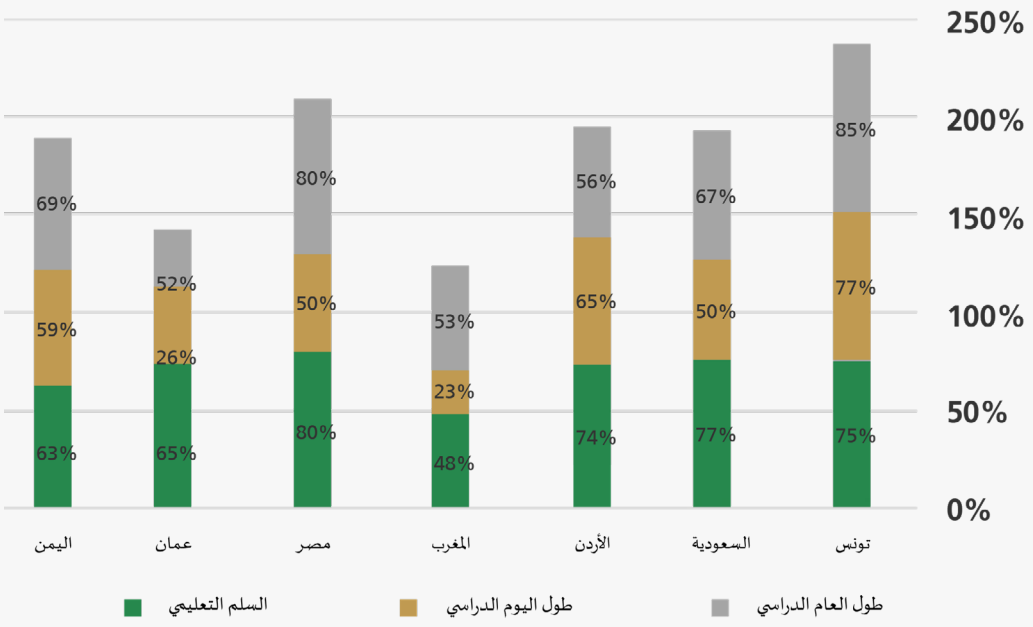


ب_ قادة المدارس في الدول العربيَّة المختارة:

بشكل عامٍّ كان قادة المدارس أقل المستجوَبين رضا عن محاور الدِّراسَة الثلاثة في الدول العربيَّة المختارة من المعلِّمين وأولياء الأمور، حيث بلغ متوسِّط رضاهم 63%، إلا أن قادة المدارس في جمهوريَّة تونس كانوا الأكثر رضا من بين القيادات المدرسيَّة في البلدان العربيَّة المختارة بشكل عامٍّ عن المحاور الثلاثة، حيث يرون أن النظام التعليميَّ المعتمد يراعي مصلحة الطفل الفضلى، وتطوُّر قدراته الفكريَّة والفيزيولوجيَّة، وهو النظام المعتمد في أغلب الدول. وتلاهم في تحقيق أعلى نسبة رضا قادة المدارس المصريَّة، حيث كانوا الأكثر رضا عن محور طول العام الدراسيِّ، حيث بلغ متوسِّط رضاهم (80%)، بيد أنهم يفضِّلون تقليل فترات الاختبارات الطويلة تحقيقًا للاستثمار الأمثل له، بينما كان قادة المدارس في المملكة المغربيَّة هم الأقل رضا عن محاور الدِّراسَة الثلاثة في البلدان العربيَّة المختارة. والشكل (40) يوضِّح اختلاف نسب رضا قادة المدارس عن محاور الدِّراسَة الثلاثة (السُّلَّم التعليميّ، طول العام الدراسيّ، طول اليوم الدراسيّ)

شكل (40)

نسبة رضا قادة المدارس عن السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة.



ج - المعلِّمون في الدول العربيَّة المختارة:

لقد كان المعلِّمون بشكل عامٍّ في مستوى متوسِّط بين الفئات المستجوبة في درجات رضاهم عن محاور الدِّراسَة الثلاثة، حيث سجَّل المعلِّمون متوسِّطًا بلغ 65% في جميع الدول العربيَّة، إلا أن معلِّمي جمهوريَّة مصر كانوا أكثر معلِّمي الدول العربيَّة المختارة رضا عن المحاور الثلاثة للدِّراسَة بشكل عامٍّ، باستثناء طول اليوم الدراسيّ الذي يرونه قصيرًا بالبرنامج الدراسيّ المنشود، خاصَّة في مدارس الفترتين.

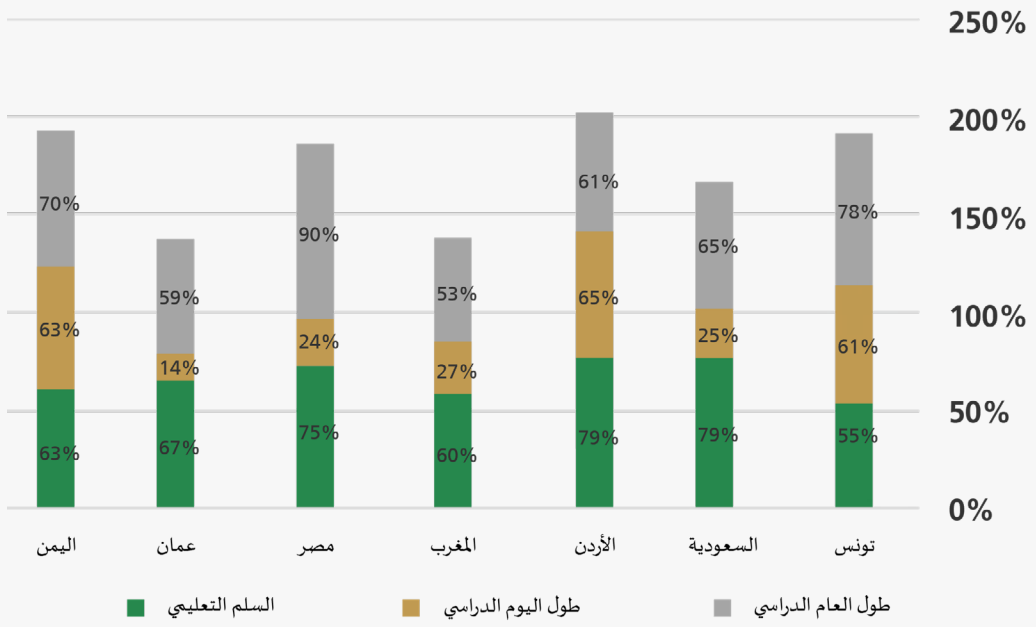
بينما كان المعلِّمون في كلٍّ من سلطنة عمان والمملكة العربية السعوديَّة والمملكة المغربية هم أقل معلِّمي الدول العربيَّة رضًا عن طول اليوم الدراسيّ في بلادهم، وقد بيَّنا وجهة نظر معلِّمي سلطنة عمان في عرضنا لترتيب محور اليوم الدراسيّ، باعتبارها أقل نسبة سجَّلت في منطقة الدِّراسَة، كما أظهرت نتائج استجواب معلِّمي المملكة

المغربية ، أنه قد تصدَّر عدم الرضا عن طول اليوم الدراسيّ أساتذة سلك الثانويّ التأهيليّ بنسبة 80.5 في المائة، يليهم أساتذة الثانويّ الإعدادي بنسبة 79.2 في المائة، والابتدائي بنسبة 64.1 في المائة. وبالتالي يرتفع نسبة عدم الرضا مع ارتفاع المرحلة العمريَّة للطلاب في المغرب، وهذا يجعلنا نسلِّط الضوء على طول اليوم الدراسيّ للمرحلة الثانويَّة، وتأكيد أهميَّة مراجعته.

بينما في المملكة العربية السعوديَّة أظهر المستجيبون من المعلِّمين أن 25%منهم راضون عن طول اليوم الدراسيّ، معللين ذلك برعاية حق الطالب كاملًا في الدِّراسَة، من (مواد أساسيَّة وإضافيَّة وأنشطة)، كما أنه يربط الطلاب بالحياة المدرسيَّة والجوّ الأكاديميّ، وأنه بالكاد يكفي اليوم الدراسيّ ما يقدَّم من علوم. بالمقابل أظهر 75% منهم عدم رضاهم عن طول اليوم الدراسيّ بسبب عدم توفُّر البيئة المناسبة والجاذبة، وأنه مرهِق جدًّا للمعلِّم والطالب، ويصيب الطلاب بالملل، وتكثر المشكلات السلوكيَّة. كما أنه يُقلِّل من نسبة انتباه وتركيز الطلاب في آخر ساعات اليوم الدراسيّ، وأشاروا إلى أن حصص النشاط غير مجدية؛ لعدم وجود خطة واضحة لها، وتتسبَّب في ضياع الوقت المهم للدروس. وأن يومًا دراسيًّا مكونًا من 7 حصص دراسيَّة وفسحتين غير مناسب للأجواء الحارَّة، والمباني غير المؤهَّلة. واقترحوا الاستفادة من تجربة فنلندا بطول وقت اليوم الدراسيّ (4ساعات فقط)، وإعطاء القائدات صلاحيات + ميزانيَّة كبيرة للاستفادة من طاقات الطلاب فيما يُفيدهم؛ وأيضًا صلاحيات لتنظيم الوقت والخروج، أو إنهاء اليوم الدراسيّ بإلغاء حصص الفراغ، والخروج مبكرًا، وادخال الألعاب إلى المدرسة الابتدائيَّة، واستثمار التعلُّم باللعب. الشكل (41) يوضِّح اختلاف نسب رضا المعلِّمين عن السُّلَّم التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة.

شكل (41)

نسبة رضا المعلِّمين عن السُّلَّم التعليميّ وطول العام واليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة



12.إشراك أولياء الأمور في القرار التعليميّ المتعلق بطول اليوم الدراسيّ

تنجح الإصلاحات التربويَّة في الأنظمة التعليميَّة كلما كانت قرارتها مشتركة بين المسؤولين والمعلِّمين وقادة المدارس وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة، والتحدِّي الأساس يكمن في قدرة صانعي السياسات، ومتخذي القرار، من تمكين الأهالي والممارسين التربويين، وأصحاب المصلحة من المشاركة في القرارات الإصلاحيَّة المتَّخذَة في الأنظمة التعليميَّة.

وتعدُّ مشاركة المستفيدين من القرار التعليميّ إستراتيجيَّة من إستراتيجيات التغلُّب على مقاومة الإصلاح التعليميّ، وبالتالي يكون إجراء الإصلاح أكثر سهولة وأضمن نجاحًا في حال استطاع كسب المشروعيَّة من الميدان التعليميّ، ويتجلَّى ذلك من خلال تنويع أساليب المشاركة المجتمعيَّة، وتوسيع حدودها قدر الإمكان.

وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسَة التي أجريت على أولياء الأمور الذين بلغ عددهم (1671) ولي أمر من أولياء أمور الطلاب، في الأنظمة التعليميَّة في الدول العربيَّة المختارة، بعد سؤالهم عن نسبة مشاركتهم في اتِّخاذ القرار والتدابيروالإجراءات المتعلّقة طول اليوم الدراسيّ، وقد أظهرت النتائج انخفاضًا عامًّا في مستوى المشاركة في الدول العربيَّة المختارة، عدا الجمهوريَّة التونسيَّة التي أظهرت النتائج أن 60% من أولياء الأمور المستجوبين تتم مشاركتهم في اتِّخاذ القرار، وقد جاء ذلك نتيجة هدف مرسوم للنظام التعليميّ في تونس يَعتبرُ إشراك الأهالي في الشأن التربويّ عاملًا مهمًّا في تطوير الخدمات المدرسيَّة، وبالتالي تحسين المردوديَّة، والارتقاء بمكتسبات التلميذ، وقد اتَّسعت دائرة المشاركة في القرار التربويّ في الجمهوريَّة التونسيَّة، لتشمل تفعيل أدوار مختلف الأطراف المتدخلة في الشأن التربويّ،في معاضدة مجهود المؤسَّسة وتطويرها على غرار دور الأولياء، دور الجمعيات منها الثقافيَّة والاجتماعيَّة والرياضيَّة والعلميَّة التي تعتبر سندًا تربويًّا للمؤسَّسة، الجماعات المحليَّة هذا إلى جانب الدور الريادي لمختلف الأطراف الاجتماعيَّة (النقابات) والمجتمع المدنيّ .

بينما سجَّلت المملكة المغربيَّة وسلطنة عمان وجمهورية اليمن- على التوالي- أضعف نسبة لمشاركة أولياء الأمور في اتِّخاذ القرار المتعلِّق بطول اليوم الدراسيّ، حيث بلغت نسبة المشاركة في دولة المغرب 8% كأقل نسبة مشاركة لأولياء الأمور في اتِّخاذ القرار في الدول العربيَّة المختارة، وقد ارتبط ذلك بعدم رضا أولياء الأمور عن اليوم الدراسيّ، الذي جاء مقرونًا بعدم إشراكهم الفعليّ في اتِّخاذ القرارات المتعلِّقة بتدبيره، حيث صرح 91.3 في المائة من أولياء أمور التلاميذ بعدم إشراكهم الفعليّ في اتِّخاذ القرارات المتعلِّقة بتدبير اليوم الدراسيّ.

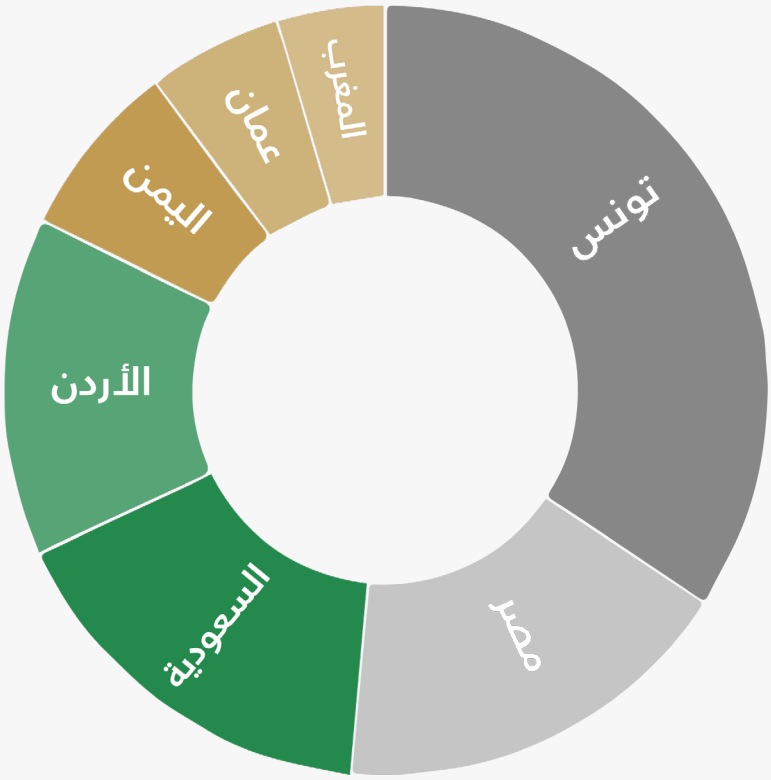
وتلت المملكة المغربية سلطنة عمان بنسبة منخفضة من مشاركة أولياء الأمور في اتِّخاذ التدابير المتعلِّقة بطول اليوم الدراسيّ بلغت 10% فقط، وبعدها جمهورية اليمن بنسبة 12% تقريبًا؛ حيث أجاب 85.1 من أولياء الأمور المستجوَبين في الجمهوريَّة اليمنية بأنه لم يتم إشراكهم في اتِّخاذ القرارات المتعلِّقة باليوم الدراسيّ، مقابل 11.5 يتم إشراكهم من خلال: مجالس الآباء، وسائط التواصل الاجتماعيّ، الاتصال التلفونيّ، وإرسال إشعارات عند غياب الطلبة، أو الاجتماع المباشربهم والاستماع لمقترحاتهم. وواضح أن هذه النسبة قليلة كما أن المشاركة مع أولياء الأمور كانت أحيانًا للتواصل فقط، وليس لتفعيل دورهم في اتِّخاذ القرار.

بينما جاءت جمهوريَّة مصر العربيَّة، والمملكة العربيَّة السعوديَّة، والمملكة الأردنيَّة الهاشميَّة، في درجات متقاربة في الانخفاض في مستوى مشاركة أولياء الأمور في القرار المتعلِّق بطول اليوم الدراسيّ، ومختلفة في أساليب هذه المشاركة، حيث أظهرت نتائج استجواب أولياء الأمور في جمهورية مصر أن حوالي (70 %) منهم أنه لم يتمّ إشراكهم، خاصَّة في المدارس الحكوميَّة؛ لعدم وجود آليات واضحة، بينما أجاب حوالي (30 %) بالإيجاب من خلال مجالس الأمناء والاتصالات المتبادلة، بل يرى بعض أولياء الأمور أن المشكلة تكمن في عزوف بعضهم عن المشاركة.

بينما أجاب 28,5% من أولياء الأمور في المملكة العربيَّة السعوديَّة، أنه تمَّت مشاركتهم في اتِّخاذ القرار المتعلِّق بطول اليوم الدراسيّ،وذلك من خلال الاستبيان والرسائل النصيَّة على الهاتف الجوال. أما في المملكة الأردنية فقد أظهر76% من الأهالي المستجيبين إلى أنه لا يتمُّ إشراك الأهالي في اتِّخاذ القرارات المتعلِّقة باليوم الدراسيّ، في حين أن 25% منهم يقولون إنه يتمُّ اشراكهم في اتِّخاذ القرارات المتعلِّقة باليوم الدراسيّ، وتتوزع الآليَّة بين وسائل التواصل الاجتماعيّ، وصفحات المدارس على الفيس بوك، ونظام التعلُّم للمدرسة، واجتماعات أولياء الأمور، ولجان الأهالي. ويوضح الشكل (42) نسبة مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرار المتعلق بطول اليوم الدراسيّ في تلك الدول.

شكل (42)

نسبة مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرار المتعلق بطول اليوم الدراسيّ في الدول العربيَّة المختارة



بذلك نلاحظ تدنّي مشاركة أولياء الأمور في اتّخاذ القرار المتعلّق بتدابير اليوم الدراسيّ في معظم الدول العربيَّة المختارة، في حين أن هناك كثيرًا من محاولات الإصلاح التعليميّ المستندة إلى إجراءات تتعلَّق باليوم الدراسيّ، كزيادة طول ساعات اليوم الدراسيّ في مملكة البحرين، والمملكة العربيَّة السعوديَّة، وسلطنة عمان، وباقي الدول كلها تقريبا، حيث طبقت الأنظمة العربيَّة المختارة تجارب تهدف إلى زيادة ساعات اليوم الدراسيّ، ولاقت بعض المعارضات وعدم التقبُّل من قبل الميدان التعليميّ، مما جعلها تعاني الصعوبات في التطبيق، في حين نجد أن مشاركة أولياء الأمور في القرار المتَّخَذ يمكن أن يُسهم في نجاحه بدرجات متفاوتة، ونجد دول المقارنة تفاوتت هي الأخرى في درجة المشاركة في اتّخاذ القرار، وتتَّفق معظمها على وجود مجالس استشاريَّة تضمُّ البلديات المحليَّة والأهالي للمشاركة في صنع القرار وهي مجالس لا نجد شبهًا لها في الدول العربيَّة المختارة باستثناء جمهورية تونس وجمهورية مصر.

كما أشار شلايشر (2019) إلى تفوُّق ألمانيا على الولايات المتحدة الأمريكيَّة في تنظيم عمليَّة المشاركة؛ حيث زودت الولايات الألمانيَّة المعلِّمين والمدارس والجماعات المحليَّة بطرائق مختلفة، يمكن لهم بواسطتها مراقبة التقدُّم على المستوى المحليّ. ولا يخفى ما لهذه الدرجة من المشاركة في صنع القرار، ومتابعة تنفيذه من أهميَّة في تزويد الميدان التربويّ بالمعرفة، والاطلاع على أثر قرارهم ومشاركتهم، وبالتالي رفع مستوى المسؤوليَّة المجتمعيَّة لديهم، مما يمكِّنهم من تقديم البيانات التي تستند عليها السياسات التربويَّة في قراراتها

الفصل السادس

الإطار التنفيذي المقترح

الفصل السادس
الإطار التنفيذيُّ المقترَح

بعد استعراض وتحليل الواقع التعليميّ العربيّ المعاصر والقراءة المتأنية لبعض التجارب العالميَّة، وذلك في إطار المحاور المتعلِّقة بالهيكل التعليميّ، وطول العام واليوم الدراسيّ، في الأنظمة التعليميَّة للدول العربيَّة الداخلة في الدِّراسَة، وهي المملكة العربية السعوديَّة ومملكة البحرين وسلطنة عمان والمملكة المغربية والجمهورية التونسية والمملكة الأردنية الهاشمية وجمهورية مصر العربية وجمهورية اليمن. يلخِّص هذا الفصل أهمَّ النتائج، وكذا المقترحات المستنبطة من الدِّراسَة المقارنة للوثائق العلميَّة والتقارير والبيانات، وتطبيق الأدوات الخاصَّة بالدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة، وكذا بالدول المرجعيَّة (ألمانيا، وماليزيا، وكوريا الجنوبيَّة، والولايات المتحدة الأمريكيَّة، وفرنسا، وأستراليا) لتقديم تصوُّرات تطويريَّة مقترَحة نأمل أن تساعد على تطوير منظومات التربية والتعليم بالعالم العربيّ.

أ- أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرات المقارنة في مجال هيكلة السُّلَّم التعليميّ وطول العام، واليوم الدراسيّ.

في الجدول (15) نوجز بعضاً من أوجه المقارنة بين الدول العربية من جهة ودول المقارنة من جهة أخرى وذلك في محاور الدراسة الثلاثة:

جدول (15)

أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرات المقارنة في محاور الدراسة الثلاث

المجال: هيكل السلم التعليمي	
أوجه الشبه	أوجه الاختلاف
تبدأ المرحلة الإلزامية في جميع هياكل أنظمة التعليم التي تم تناولها في هذه الدراسة في سن السادسة من العمر، بينما تبقى مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي خارج نطاق الإلزام فيها جميعاً. كما إن التعليم الرسمي في البلدان المرجعية والعربية على حد سواء مجاني وينقسم إلى ثلاث مراحل رئيسة وإن اختلفت التسميات، وهي الابتدائية والمتوسطة والثانوية.	من خلال استعراض العوامل المختلفة التي تحيط بكل دولة في هذه الدراسة وتؤثر على نظام التعليم بها، لمسن ابعض الفروقات في تنظيم هياكل السلم التعليمي بين الدول المرجعية من جهة والعربية من جهة أخرى ولعل من أبرز تلك الفروقات ما يلي: أ- في حين اتصفت تفريعات المرحلة الثانوية في الدول العربية بالمحدودية والثبات نجد أن المرحلة الثانوية في الدول المرجعية تتنوع بشكل كبير وتتفرع إلى مسارات متعددة تتيح للطلاب مجالات كبيرة للالتحاق بالمرحلة الجامعية من خلال دقة تحديد الميول والمهارات. ففي كوريا على سبيل المثال توجد أربعة أنواع مختلفة من المدارس الثانوية وفقاً لمناهجها المتخصصة وهي المدارس الثانوية الأكاديمية العامة والمدارس الثانوية ذات الأغراض الخاصة والمدارس الثانوية المتخصصة التي توفر التعليم المهني والتدريب والمدارس الثانوية العامة المستقلة ذات الحكم الذاتي. كما يتميز نظام التعليم الثانوي في المانيا بوجود المسارات المختلفة التي تلبي احتياجات الطلاب وميولهم، ومن أهم أنواع التعليم الثانوي الألماني المدرسة الرئيسية ومدرسة الجمنازيوم والمدرسة المتوسطة والمدرسة الشاملة. كذلك توجد عدة تخصصات في مرحلة الليسيه في فرنسا والتي تعادل المرحلة الثانية من التعليم الثانوي، حيث توجد الليسيه العامة (وتتفرع إلى خمست خصصات) والليسيه التقنية (وتضم تخصصات علم الصناعة ودراسات الأعمال وأعمال الكمبيوتر)، والليسيه المهنية المؤدية للحصول على الدراسات المهنية المتخصصة. ب- أمام المحاولات العادية للأنظمة التعليمية في الدول العربية لتحسين وتطوير العمل في المراحل التعليمية المختلفة، تبرز الدول المرجعية في مجال الإصلاحات العديدة والجادة للخروج بمخرجات أفضل. فعلى سبيل المثال قامت كوريا بإصلاحات تعليمية عديدة مثل تجربة الفصل الدراسي الحروتجربة تطوير تعليم العلوم والرياضيات. ويعد تطبيق التعليم بالمسارات في المرحلة الثانوية في ماليزيا، الآنف ذكرها، من أهم الإصلاحات التعليمية هناك، حيث يتم تصنيف الطلاب على أساس القدرة. كما كان من أبرز المشاريع الإصلاحية في الولايات المتحدة الأمريكية مشروع 2061م، ومشروع المجال والتتابع والتنسيق، والمعايير القومية للتربية العلمية التي أصدرها المجلس الوطني للبحث. كما حددت الاتفاقية الوطنية لإصلاح المدارس في أستراليا ثماني إصلاحات مهمة على أن يتم تنفيذها على المستوى الوطني خلال خمس سنوات وهي على التوالي: تعزيز المناهج لدعم تقييم المعلم، والاشتراك في أدوات تقييم التعلم عبر الإنترنت لمساعدة المعلمين، ومراجعة مسارات الثانوية العليا، ومراجعة احتياجات المعلمين من القوى العاملة، وتعزيز نظام اعتماد تعليم المعلمين الأولي، ومعرف الطالب الوطني الفريد، ومعهد الأدلة الوطني المستقل، وأخيراً تحسين جودة البيانات الوطنية.

تابع/ جدول (15)

أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرات المقارنة في محاور الدراسة الثلاث

المجال: طول اليوم الدراسي	
أوجه الشبه	أوجه الاختلاف
تشترك معظم الدول المتناولة في هذه الدراسة عربية ومرجعية بكون الأسبوع المدرسي يتكون من خمسة أيام، فيما عدا جمهورية مصر والجمهورية التونسية والمملكة المغربية التي تقدم ستة أيام دراسية في الأسبوع.	يتسم اليوم الدراسي في الدول العربية بالاختلاف من حيث طوله ومواعيد انطلاقه وتنظيمه، حيث يتأثر بتنوع العوامل المناخية واختلاف مواعيد شروق الشمس وغروبها من منطقة لأخرى والظروف الطبيعية والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية. في المملكة العربية السعودية والجمهورية التونسية مثلاً ترتفع ساعات اليوم الدراسي بتقدم الطلاب في المراحل التالية، ويصل الفرق بين ساعات الدراسة في الصف الأول الابتدائي والسادس في الجمهورية اليمنية إلى 8 ساعات في الأسبوع. ويتراوح طول اليوم الدراسي في البلدان العربية بين 6 و7 ساعات باستثناء الجمهورية اليمنية حيث تتراوح مدة اليوم الدراسي به بين 4 ساعات ونصف و5 ساعات ونصف بحسب المرحلة الدراسية وذلك راجع للظروف الاستثنائية التي يمر بها البلد. بالنسبة للدول المرجعية تراوحت ساعات اليوم الدراسي بين 5.5 إلى 7 ساعات في الولايات المتحدة و6 ساعات كما في ماليزيا والمانيا، و6.5 ساعات في استراليا، كما تراوحت بين 8 الى 9 ساعات في فرنسا لتبلغ 8 إلى 11 ساعة يومياً في كوريا الجنوبية. ويلاحظ مما سبق أن هناك تجانساً في طول اليوم الدراسي بين البلدان العربية على عكس دول المقارنة. وقد لمس بعض الباحثين في الدول المرجعية أثراً لطول زمن اليوم الدراسي وتمثل في ازدياد إنجاز الطلاب بشكل ملحوظ، وارتفاع أدائهم في مادة الرياضيات والقراءة، إلى جانب تأثيره في نشاط المرأة خارج المنزل وكذلك انخفاض في حمل المراهقات والزواج المبكر، بينما في الدول العربية لم تظهر آثار تتعلق بارتفاع إنجاز الطلاب تتعلق بطول زمن اليوم الدراسي.

المجال: طول العام الدراسي	
أوجه الشبه	أوجه الاختلاف
بالرغم من اختلاف الدول العربية عن المرجعية في تحديد عدد أيام التدريس في العام الدراسي تبعاً للمراحل التعليمية المختلفة، إلا أنها جميعاً تتشابه في ثلاثة عوامل: الأول انخفاض ساعات التدريس الفعلي بشكل طردي مع زيادة المرحلة العمرية، والثاني أن الدول سواء العربية أو المرجعية تتفاوت في تحديد طول العام الدراسي وموعد انطلاقته، والعامل الثالث يتمثل في أن زيادة أيام العام الدراسي لم يترافق مع ارتفاع في مستوى أداء الطلاب سواء في الاختبارات الدولية أو في حصولهم على المزيد من وقت التعلم.	العام الدراسي في بعض الدول المرجعية بالعديد من محاولات الزيادة والتقليص وإن كان التقليص قد تكرر بشكل أكثر مثل قيام كوريا الجنوبية بتقليص مجموع ساعات التدريس خلال العام الدراسي في عام 2018 عنها في عام 2005، بينما قامت اليابان بتقليص عامها الدراسي عام 2005 عنه في عام 2000، ثم عادت لتزيده عام 2018. نجد في المقابل الدول العربية أكثر ميلاً للاستقرار على طول العام الدراسي وعدم تغيير زمنه سوى في أضيق النطاقات. من جهة أخرى لوحظ ارتفاع نسبة التباين بين الدول المرجعية في طول العام الدراسي حيث تتراوح بين 162 إلى 222 يوماً. بينما تراوحت أيام العام الدراسي بين 179 إلى 205 يوماً في الدول العربية التي تم تناولها في الدراسة، مما يعكس نسبة تباين أقل من تلك التي سجلتها الدول المرجعية.

على الدول العربيَّة المختارة الاستفادة من تجارب الدول المرجعيَّة في تفعيل دور أولياء الأمور كأصحاب مصلحة من الدرجة الأولى من نتاجات التعلم وذلك من خلال:

- إنشاء مجالس استشاريَّة تدعم القرار المتخذ من صانعي السياسات التعليميَّة بهدف تطوير الأنظمة التعليميَّة على مستوى المدرسة ومكاتب التعليم والإدارات التعليميَّة مما يوفر المشروعيَّة لهذه القرارات.
- تزويد المشاركين بطرائق تمكنهم من مراقبة التقدم على المستوى المحلي مما يحفز المسؤوليَّة المجتمعيَّة لديهم ويساعدهم على المشاركة المفيدة وبذل المزيد.

بناء على ما سبق، يمكن القول أن أنظمة التعليم العام بالبلدان العربيَّة تتميَّز بالتباين على مستويات عدَّة، على غرار البلدان المرجعيَّة، وبلدان منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية؛ فنُظم تدبيرها وإدارتها تختلف من نظام مركزيٍّ له سلطات واسعة إلى نظام لامركزيٍّ مبنيٍّ على التدبير المشترك في إطار مسؤوليَّة كلٍّ من له علاقة على حسب مستوياتهم داخل الهرم الإداريِّ. كما تختلف هياكله التعليميَّة من حيث المراحل المكوّنة لها وطولها والعام الدراسيِّ من حيث مدته، وتواريخ انطلاقه وانتهائه، بالإضافة إلى تدبير زمنه.

ويلاحظ من خلال نتائج هذه الدِّراسَة أن طول الزمن الدراسيِّ ليس أحد مداخل تطوير النظام التعليميِّ بالعالم العربيِّ، حيث يعتبر أطول من متوسِّط بلدان منظَّمة التعاون الاقتصاديِّ والتنمية، في حين أن المخرجات لا ترقى للمستوى المطلوب. نتيجة تستشف من تجارب مجموعة من الدول الناجحة في هذا المجال كفنلندا،والتي يحصل الطلاب بها على نتائج عالية في الاختبارات الدوليَّة (وكانوا الأفضل أداءً حتى وقت قريب)، رغم قلَّة عدد ساعات الدِّراسَة مقارَنة مع باقي الدول.

ولعلَّ الأهم في ذلك كله، بالإضافة إلى جودة التخطيط والمقرَّرات، هو كيفيَّة استثمار الوقت المخصَّص للتعلُّم داخل الصفِّ أو خارجه، والتفاعل بين الطلاب والمدرِّس، بصفته كذلك منشطًا لهذه العمليَّة؛ لذلك فنجاح نظام التعليم متوقِّف على قدرة المدرس على حسن تدبير زمن التعلُّم داخل مملكته، وجعله وقتًا ممتعًا للطلاب من خلال الإبداع المستمرِّ في طرائق التدريس التي تتوافق ومستوى الطلاب، وطبيعة المادة المدروسة، من أجل خلق بيئة جذَّابة للتعلُّم. ولا يمكن بلوغ هذه الغايات دون الاستثمار في المدرس، ورد الاعتبار له داخل المجتمع العربيِّ،كنواة أساسيَّة لإقلاع التعليم. كما يتوقف نجاح العمليَّة التعليميَّة بالمدرسة على الطريقة التي تُدار بها؛ أي أنها مرهونة بمدى فاعليَّة الإدارة المدرسيَّة واستقلاليتها، وقدرتها على توجيه العمل المدرسيِّ ككلٍّ نحو تحقيق الأهداف المنشودة محليًّا ووطنيًّا.

ب-التصوُّرات المطروحة لإعادة هيكلة سلم التعليم العامّ وطول العام، واليوم الدراسيّ للدول العربيَّة في ضوء أحدث التوجهات الفكرية وأفضل الممارسات العالميَّة.

أولًا. هيكل السُّلَّم التعليميّ:

يختلف هيكل السُّلَّم التعليميّ بين البلاد العربيَّة المختارة، كحال دول المقارنة المرجعيَّة، بيد أن الهيكل الأكثر شيوعًا بالبلدان العربيَّة كما هو الحال في كوريا الجنوبيَّة وبعض الولايات الأمريكيَّة وهو السُّلَّم التعليميُّ المكوَّن من التعليم قبل المدرسيّ في سنتين غير إلزاميٍّ وابتدائيٍّ من 6 سنوات وإعدادي وثانوي من 3 سنوات لكلٍّ منهما، إلا أن بعض البلدان العربيَّة كجمهورية اليمن تُقسِّم التعليم إلى مرحلتين، إحداهما أساسيَّة وهي طويلة جدًّا، ومدتها 9 سنوات، وأخرى مرحلة ثانويَّة قصيرة، ومدتها 3 سنوات بينما المملكة الأردنية وسلطنة عمان تجعل التعليم ما قبل الثانوي 10 سنوات مقابل سنتين للثانويَّة، رغم أنها حلقة أساسيَّة في المسار الدراسيّ والمهنيّ للمتعلِّم، حيث يتمُّ فيها إعداده من أجل تطوير مشروعه الشخصيّ، وتمكينه في إطار واعٍ ومسؤول من اختيار مشروعه الدراسيّ أو المهنيّ المناسب لقدراته وميوله في المرحلة ما بعد الثانويّ.

والأكيد أن تعلُّم الطالب خلال مساره المدرسيّ يتحقَّق على مراحل يرتبط معناها بالتحوُّلات والتطوُّرات السلسلة التي يعيشها خلال كل مرحلة. ويؤدي التعلُّم الذي يتم تحقيقه في كل مرحلة إلى تحولات تؤثر في كلٍّ من مهاراته التنمويَّة والمهنيَّة وهويته الشخصيَّة. كما أظهرت بعض الدِّراسَات أن الاهتمام بإعداد الطلاب للانتقال من الثانويّ إلى التعليم العالي يلعب دورًا كبيرًا في تحفيزهم على إتمام دراستهم الجامعيَّة، بغضّ النظر عن مسارهم الدراسيّ ومميزاتهم الاجتماعيَّة، حيث تضاعف فرصهم في متابعة الدِّراسَات الجامعيَّة(Draelants & Artnoiset. 2014). لذلك قد يكون تطوير هياكل السُّلَّم التعليميّ بالعالم العربيّ أحد مداخل رفع مستوى التعليم به، ومن شأنه تسهيل حركيَّة الطلاب بين أرجائه، دونما تفكير في اختلاف التسميات والمراحل الدراسيَّة بين أقطاره. ويتَّضح أن هناك شبه إجماع على تبنِّي هيكلة تتماشى مع المستجدَّات التربويَّة على الصعيدين الإقليميّ والعالميّ.

لذا، نقترح على الدول العربيَّة العمل المشترك على إطار مؤهلات عربيّ للتعليم دون الجامعيّ، يهدف إلى المقاربة بين هياكل السُّلَّم التعليميّ العامّ، وكذا توحيد التسميات والمصطلحات المتعلقة به وبالشهادات الممنوحة عقب إتمام كلّ مرحلة دراسيَّة، مع إتاحة المرونة المناسبة في ضوء القوى والعوامل المجتمعيَّة في كلّ دولة. وفي هذا الإطار، نقترح ما يلي:

- إدراج التعليم قبل المدرسيّ (إسكد02) من سنتين ضمن السُّلَّم التعليميّ الرسميّ للبلدان العربيَّة كمرحلة تعليميَّة إلزاميَّة ومجانيَّة، وذات جودة عالية تستجيب للمعايير الدوليَّة، ومن شأنها تنمية الكفايات الأساسيَّة للطفل ومهاراته اللغويَّة قبل ولوجه المرحلة الابتدائيَّة، مما يوفِّر له فرصًا أكبر للنجاح في مسيرته الدراسيَّة وفي حياته الاجتماعيَّة. ونقترح أن يتمَّ إلحاقها بالمدارس الابتدائيَّة، مع خلق تكامُل وتجانُس في الرؤى وفي الأدوار. ونشير هنا إلى أن الاقتراح المتعلِّق بإدراج التعليم قبل المدرسيّ جاء في الإستراتيجيَّة العربيَّة للتعليم قبل المدرسيّ الصادرة عن المنظَّمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم في عام 1996، وكانت من أجل التوسُّع في هذه المرحلة كميًّا ونوعيًّا، وجعلها ضمن السُّلَّم التعليميّ الرسميّ الإلزاميّ. ونظرًا لما يتطلَّبه تعميم التعليم قبل المدرسيّ من إمكانات ماديَّة وبشريَّة، فيمكن البدء تدريجيًّا بإدماج أطفال الخمس سنوات في أفق تعميمه على أطفال الأربع سنوات، والتفكير على المدى المتوسِّط في تمديد سنّ المستفيدين منه، ليشمل الأطفال في سن الثالثة من عمرهم؛ لما للتعلُّم في هذه السنّ من إيجابيات عديدة تعود على الفرد والمجتمع، وتنعكس مستقبلًا على النموّ الاقتصاديّ للبلدان.
- الحاجة إلى سنة تأسيسيَّة بالإعداديّ/المتوسِّط وهو ما يقابل (إسكد2) لضمان إكساب الطلاب المهارات الأساسية وإرساء الأساس للتعلم مدى الحياة، كما يضمن انتقال سلس بين مرحلتين مختلفتين في نمط وطرق

التدريس، حيث يقتصر التعليم بالابتدائيّ (إسكد1) على تعليم المهارات الأساسيَّة من منظور عامٍّ، في حين يتم بمرحلة الإعداديّ تزويد الطلاب بقواعد معرفيَّة وتكوينهم على المهارات الأساسيَّة، في إطار من التدقيق والغوص المتدرّج في مضمون كلّ مادة من منظور التخصُّصات.

- ويستلزم تنفيذ هذا المقترح توفُّر مواردَ ماليَّة وبشريَّة مهمَّة، وخاصَّة الأساتذة المتخصصين والتجهيزات الكافية للمختبرات بالإعداديّ أو المتوسّط (إسكد2)؛ لذلك إذا تعذَّر تبنّي هذا المقترح (أي هيكل 3-4-5-2) والاكتفاء ب هيكل 3-3-6-2، فإننا نُوصي بالحرص على جعل السنة الأخيرة من كلّ مرحلة سنة تأسيسيَّة للمرحلة التالية، من خلال اعتماد مقاربات تربويَّة تزاوج بين نمط التدريس في المرحلتين من أجل تهيئة الطلاب لانتقال سلس.
- الرفع من عدد سنوات التعليم الإلزاميّ المجانيّ بالتدريج من سنّ دخول التعليم ما قبل المدرسيّ إلى سن 16 على الأقل؛ نظرًا لما لذلك من أثر في الفرد والمجتمع(Iddrisu,2016)، ولتأثيرها في تعزيز جودة التعليم (Okon& Israel,2016) .كما نقترح أن يتمَّ تمديده على المدى البعيد ليشمل مدَّة جميع المراحل التعليميَّة من مرحلة قبل المدرسيّ (إسكد 02) حتى مرحلة التعليم الثانويَّة (إسكد 3) أسوةً بالدول المتقدِّمة كألمانيا وأستراليا وبعض الولايات الأمريكيَّة، مع تفعيل آليات المتابعة والتقويم والمحاسبة على مدى تنفيذ إلزاميته.
- اعتماد تخصُّصات بالمرحلة الثانويَّة (إسكد3) تتناسق وتتناغم مع المتطلبات الدولية لهذه المرحلة تكون مزيجًا من التعليم ومن الخبرة المهنية أو التقنية بما يتلاءم مع التخصُّصات المتوفِّرة في التعليم العالي، أوفي التعليم الفنيّ والمهنيّ، وتستجيب للحاجات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة للبلد، وتستجيب كذلك للتطلُّعات التنمويَّة والمتوافقة مع ثقافة المجتمع وطموحاته، مع الأخذ بالحسبان رغبات الطلاب وإمكاناتهم.
- إعادة النظر في نظام التشُّعب المتَّبع في الدول العربيَّة، من حيث نوع الشُّعب والصفِّ الذي يبدأ فيه تفريع الطلاب عبر التخصُّصات المختلفة المتاحة. وفي هذا الصَّدد، نقترح خلق تفرُّعات مشتركة بين البلدان العربيَّة، مما قد يساعد في الانتقال السلس للطلاب بين البلدان العربيَّة، في ظلّ النظام العالميّ الحاليّ، واعتماد نظام التفريع التدريجيّ، ابتداء من نهاية المرحلة الإعداديَّة (إسكد 2)، بهدف مساعدة الطالب على بناء مشروعه الشخصيّ تدريجيًّا، والاقتصار في السنة الأولى من المرحلة الثانويَّة على التفرُّعات الأساسيَّة، كالعلوم والآداب والتكنولوجيا والمهنيّ، مع جعل حركة الطلبة بين التخصُّصات ممكنة وميسورة، في ضوء معايير وأسس واضحة وموضوعيَّة وشفَّافة وعادلة. وعند إتمام السنة الأولى من المرحلة الثانويَّة حينما يصبح الطلاب أكثر نضجًا وإلمامًا بالتخصُّص المختار، يمكن حينئذ توجيه الطلاب إلى شُعب أكثر تخصُّصًا.
- اعتماد مسارين للتعليم الثانويّ(إسكد3): أكاديميّ بفرعيه: (الإنسانيّ والطبيعيّ) وتطبيقيّ بفروعه: (زراعيّ، صناعيّ، تكنولوجيّ، سياحيّ، فنيّ، إدارة أعمال). ويستلزم ذلك وجود مسار مهنيّ في مرحلة التعليم ما بعد الأساسيّ وفق توجهات الطلبة ومؤشرات التحصيل، مع وجود سنة تجسير بعد الحلقة الأولى (4-1) لمن لم يستوفِ المعايير.
- عدد سنوات التمدرس ليس مؤشرًا كافيًا على التعليم الجيّد؛ بل يعدُّ تمكين الطلاب من مهارات التعلُّم مدى الحياة، وقدرتهم على تطبيق معرفتهم على نحو مبدع في مواقف جديدة هو الأجدى والأنفع.

ثانيًا. التوصيات المتعلِّقة بطول العام الدراسيّ:

أظهرت نتائج الدِّراسَة أن العام الدراسيَّ بالبلدان العربيَّة يتميَّز بتفاوت طوله، وتنوُّع تدبير إيقاعاته، وتتخلله إجازات تتميَّز بالتوزيع غير المتوازن، كما يحدث في دول المقارنة المرجعية تماما حيث وجدنا أن عدد الأيام الدراسيَّة في العام الدراسيّ تتراوح بين 222-162 في البلدان المقارنة. ووفقًا لمنظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (2019)، فإن فرنسا لديها أقل عدد من أيام الدِّراسَة في السنة الدراسيَّة، وأكثرها توحيدًا في المناطق الداخليَّة بين الدول المختارة. في حين كان للولايات المتحدة الأمريكيَّة أدنى عدد من أيام الدِّراسَة لكل عامٍ أكاديميّ، بعدد أيام متدنٍّ، يبلغ 170يومًا في بعض الولايات إلى 185 يومًا في ولايات أخرى. وجاءت ألمانيا في المرتبة التالية بعدد أيام دراسيَّة منخفض، بلغ

187 في بعض المناطق، وارتفاع 190 في بعض المناطق التعليميَّة الأخرى. وفي الدول العربية سجَّلت جمهورية مصر أطول عام دراسيٍّ بلغ 200 يومًا بينما سجَّلت المملكة العربيَّة السعوديَّة أقصر يوم دراسيٍّ، بواقع 179 يومًا. ونظرًا لكون بداية ونهاية العام الدراسيِّ ترتبط أساسًا بالعوامل المناخيَّة التي قد تختلف من بلد لآخر، وبثقافة المجتمع وطموحاته السياسيَّة والاقتصاديَّة والتنمويَّة، نقترح تقريب تواريخ بداية ونهاية العام الدراسيِّ قدر المستطاع، في جميع أقطار الوطن العربيِّ،مع تخويل الإدارات اللامركزيَّة صلاحيَّة تعديله إذا دعت الضرورة إلى ذلك مع مراعاة إنجاز التقويم الدراسيِّ كاملًا. وفي هذا الصدد نقترح:

- تفعيل نظام اللامركزيَّة، ومراعاة الخصوصيات المناطقيَّة، من حيث انطلاق ونهاية الموسم الدراسيِّ، مع احترام التوجُّهات العامَّة، وإنجاز التقويم المدرسيِّ الزمنيِّ المحدَّد، على ألا يكون الفرق كبيرًا بين مختلف المناطق والأقطار؛ حتى لا يؤثر ذلك في مواعيد اختبارات القبول في مؤسَّسات التعليم العالي.
- إعادة تنظيم الإيقاعات الزمنيَّة، مع تقليص فترة الإجازات الصيفيَّة لفائدة الإجازات خلال العام الدراسيِّ، من أجل تحقيق التوازن بين عنصرين مترابطين، وأي إخلال بأحدهما يؤثر في الآخر، وبالتالي في عمليَّة التعلُّم برمَّتها، وهما: المدَّة الضروريَّة لإنهاء برنامج تعليميٍّ محدَّد، وبلوغ أهدافه، وتحقيق كفاياته، وفترة الاستراحة اللازمة لاستعادة الطلاب نشاطهم بعد كلِّ فترة من الجدِّ والمثابرة، من أجل مواصلة المسير. وفي هذا الصدد، نقترح تماشيًا مع خصوصيات كل بلد، حصر العطلة الصيفيَّة داخل شهريْ يوليو وأغسطس، وتنظيم انطلاقة الموسم الدراسيِّ في أواخر شهر أغسطس وبداية شهر سبتمبر أسوة بمعظم الدول المرجعيَّة المدروسة في هذا المشروع على أن يلتحق كل الطلاب بالمدارس بمختلف المراحل التعليميَّة في نهاية الأسبوع الأول من شهر سبتمبر، وأن تنظم اختبارات نهاية العام في الأسبوعين الثاني والثالث من شهر يونيو؛ حتى يتسنَّى تأمين استثمار الزمن المدرسيِّ في التعلُّم، وتفاديِّ هدره.
- ومن أجل تنظيم أفضل للإجازات؛ نقترح تقسيم العام الدراسيِّ إلى دورات تعليميَّة متساوية على رأس كلٍّ منها إجازة كافية لراحة المتعلِّم، مع اعتبار الإجازة فترة للراحة الفعليَّة، وليست فترة لإنجاز أعمال منزليَّة من طرف الطلاب.
- مراجعة وتطوير نظم الاختبارات التي عادةً ما تستنفد زمنًا دراسيًّا مهمًّا من العام الدراسيِّ، مما يعيق الاستثمار الأفضل للزمن المتاح للتعلُّم خلال العام الدراسيِّ، ونقترح في هذا الصدد وكما هو معمول به في معظم الدول المرجعيَّة، مثل الولايات المتحدة وأستراليا، إعادة توزيع درجات الفصل الدراسيِّ، بحيث تكون الدرجة الأكبر لأعمال الطلاب خلال الفصل؛ لأنها ما يعكس نموَّ تعلُّمهم التدريجيَّ، وتخصيص الدرجة الأقل للامتحانات النهائيَّة، بحيث لا يأكل الاستعداد لها الزمن المدرسيَّ المخصَّص للتعليم، كما سنقضي في ذات الوقت على مشكلة رهبة الامتحانات.
- يلاحَظ أن العام الدراسيَّ الفعليَّ للدول العربيَّة الداخلة في الدِّراسَة تشوِّش عليه مجموعة من الممارسات التي تُعيق انطلاقته في أول العام ونهايته في آخره، وتكون سببًا في الهدر الزمنيِّ المدرسيِّ؛ لذلك نقترح ما يلي:
- الانتهاء من تسجيل الطلاب الجُدد، وإعادة التسجيل للسنة التالية عند نهاية الموسم الجاري، مع ضبط اللوائح الصفيَّة، ووضع الجداول، وتوزيع المهامّ، وضبط الموارد البشريَّة الكافية إداريًّا وتربويًّا للسنة التالية.
- تحديد قائمة الكتب والمستلزمات المدرسيَّة لكلِّ صفٍّ للسنة التالية عند نهاية الموسم الدراسيِّ، (كما هو معمول به في مجموعة من الدول المتقدِّمة أو بالمؤسَّسات التعليميَّة الخاصَّة بالبلدان العربيَّة) والحرص على انطلاقة العام الدراسيِّ التالي في وقته المحدَّد له.
- العمل على تعويض الفاقد من الحصص الدراسيَّة، والحرص على إنهاء المقرَّرات والزمن الدراسيِّ الفعليِّ داخل العام، والحدِّ من ظاهرة غياب الطلاب التي تعاني منها معظم البلدان العربيَّة، خاصَّة في بداية وقبل نهاية العام الدراسيِّ، من خلال تبنِّي سياسة صارمة تجاه هذه الظاهرة. وفي هذا الصدد، نقترح إعادة برمجة الزمن الضائع للطلاب المعنيين خارج أوقات دراستهم، بما فيها أيام الإجازة، كما هو معمول به في الولايات المتحدَّة مثلًا، حيث

يجبر الطالب بتعويض يوم الغياب بالبقاء بعد الدوام او الحضور يوم الإجازة، ويؤخذ ذلك بعين الاعتبار في نتائج التقييمات للطلاب، وهو ما جعل المسؤوليَّة على عاتق الطالب نفسه، ولهذا الاقتراح عبء ماديٌّ على المدرسة والمعلِّمين، لكنه لن يتجاوز المدى المتوسِّط تدريجيًّا إذا تمَّ الحرص على تطبيقه.

ثالثًا. التوصيات المتعلقة بطول اليوم الدراسيّ:

يلاحظ أن هناك تجانسًا في طول اليوم الدراسيّ بين البلدان العربيَّة على عكس دول المقارنة، حيث يتراوح طوله، بما فيه فترات الاستراحة، على العموم ما بين 6 و7 ساعات باستثناء اليمن الذي تتراوح مدَّة اليوم الدراسيّ به حسب المرحلة التعليميَّة بين 4 ساعات ونصف، بالصفوف الأولى للابتدائي و5 ساعات ونصف بالثانوي؛ هذا الوضع جاء نتيجة الوضعيَّة الاستثنائيَّة التي يمرُّ بها البلد، وكذلك لضعف البنيات التحتيَّة لمنظومة التعليم بالجمهورية اليمنية ، والارتفاع المتزايد لعدد الطلاب، مما لا يسمح بإطالة اليوم الدراسيّ . بينما في دول المقارنة اختلف إلى حدٍّ ما عدد ساعات العمل في المدرسة من بلد إلى آخر، حيث وجد أن الولايات المتحدة الأمريكيَّة- مثلًا- تختلف في عدد ساعات اليوم الدراسيّ باختلاف المدرسة والمنطقة والولاية، حيث تستغرق بعض المدارس 5.5 ساعة في اليوم، وتصل في البعض الآخر إلى 7.5 ساعة في اليوم، بينما كانت ألمانيا وماليزيا في الترتيب التالي ب 6 ساعات في اليوم، وهي القاعدة في هذين البلدين، في حين يلتحق الطلاب الأستراليون بالمدرسة لمدَّة 6.5 ساعة يوميًّا، أما فرنسا فكانت تميل للمرونة في عدد ساعات اليوم الدراسيّ لمدارسها ما بين 9-8 ساعات، ولم يكن ذلك غريبًا أو غير اعتياديٍّ؛ غير أن دولة كوريا الجنوبيَّة كانت مرة أخرى الاستثناء بين دول المرجعيَّة المقارنة، حيث استمرَّت المدرسة من 11-8 ساعة في اليوم الواحد.

كما توصَّلت الدِّراسَة إلى أن وقت اليوم الدراسيّ يمكن مناقشته من جانبين، أحدهما كميٌّ يتعلق بطول عدد ساعات اليوم الدراسيّ وقصرها، وجانب آخر كيفيٌّ يتعلَّق بآليَّة استثمار هذا الوقت، داخل المدرسة والفصل الدراسيّ، مما يجعلنا نجزم بأن الحُكم على فعاليَّة طول اليوم الدراسيّ، تستند إلى الجانب الكيفيّ أكثر من الكميّ، مع مراعاة خصائص الطلبة وثقافتهم وظروفهم الاجتماعيَّة، والجانب الاقتصاديّ للنظام التعليميّ، حيث إن زيادة عدد ساعات اليوم الدراسيّ تتطلَّب مزيدًا من الترتيبات للموارد البشريَّة والماديَّة. وعليه يمكن أن نقدِّم عددًا من المقترحات كالتالي:

- السعي إلى زيادة عدد أيام الدِّراسَة السنويَّة وتقليل عدد ساعات التدريس في اليوم الدراسيّ للبلوغ بالتدريج أسبوعًا دراسيًّا من 5 أيام، بمعدل 6 ساعات باليوم الدراسيّ.
- التمييز بين الفئات العمريَّة في توزيع الزمن المدرسيّ على مستوى اليوم والعامّ، خاصَّة بالمرحلة الابتدائيَّة. وفي هذا الصدد، نقترح أن يكون اليوم الدراسيُّ للصفوف الأولى من التعليم الابتدائي مقسمًا إلى فترتين: فترة من أربع ساعات تخصُّص للأنشطة الصفيَّة، وعلى النمط المتبع حاليًّا أي مجموعة حصص دراسيَّة من 35 إلى 40 دقيقة، تليها فترة ثانية من ساعتين للأنشطة التربويَّة الهادفة داخل الفصل أو خارجه (بالمكتبة أو فضاء الرسم أو القاعة متعددة الوسائط...). ويتمُّ زيادة طول الفترة الأولى على حساب الفترة الثانية تدريجيًّا إلى أن تصل إلى 5 ساعات باليوم بالنسبة للصفِّ الأخير من هذه المرحلة.
- تحديد مواعيد بداية ونهاية اليوم الدراسيّ محليًّا من قبل الإدارات اللامركزيَّة، مع إعطاء الهياكل الإداريَّة بالمدارس صلاحيات تقسيم الزمن الدراسيّ، وتعويض الفاقد، وفتح أبواب المدرسة خلال أيام الإجازة الأسبوعيَّة للأنشطة اللاصفيَّة؛ لما لها من دور فعَّال في إكساب الطلبة الكفايات اللازمة والمهارات الحياتيَّة.
- تخصيص الفترة الصباحيَّة للمواد التي تتطلَّب التركيز الذهنيَّ والمهارات العقليَّة، مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا.
- أوضحت نتائج الدِّراسَة أن عدد ساعات الدِّراسَة الفعليَّة خلال العام بالبلدان العربيَّة تتعدَّى ساعات الدِّراسَة

بمجموعة من البلدان المتقدِّمة، وبلغ حوالي 12500 ساعة في المتوسِّط، إلا أن نتائج أداء الطلاب في الاختبارات الدوليَّة أسفرت عن ضعف المنظومة التعليميَّة بالأقطار العربيَّة، وإنتاجها في المجمل طلاب غير قادرين على التحليل المعقَّد والإبداع الفكريّ. هذه الوضعيَّة نتاج تداخل عوامل عدَّة، لكن جودة محتوى المقرَّرات وممارسات التدريس في الفصول الدراسيَّة قد يكون لها الأثر الأكبر. وفي هذا الإطار، صرَّح بعض المسؤولين المستجوَبين أن المقرَّرات الدراسيَّة لا تتماشى ومجموعة من الكفايات التي تهتمُّ الاختبارات الدوليَّة بتقييمها. أما بخصوص كيفيَّة وطرق التدريس داخل الفصل، فترتبط أساسًا بعنصرين مهمَّين أولهما تحفيزي ومرتبط ببيئة التعلُّم داخل الفصل، ولها علاقة بالمرافق الدراسيَّة، وكثافة الفصل وتوفر المستلزمات التعليميَّة، وثانيهما يمثِّل عصب الحياة للمنظومة التربويَّة، وهو المدرس، من خلال مهاراته المعرفيَّة، وقدرته على الإبداع والتطوُّر المستمر في ظلّ عالم متسارع التحوُّلات.

- أن يتخلَّل طول اليوم الدراسيّ تعليم المهارات الحياتيَّة بأنواعها، مع إضافة الجانبين العمليّ والتطبيقيّ بشكل فعَّال للتعليم، وزيادة الدروس اليوميَّة، وتقليل إحضار الواجبات المنزليَّة إلى البيت.

رابعًا: التوصيات العامَّة لفريق الدِّراسَة:

إضافة للمحاور آنفة الذكر وضعت الدِّراسَة عددًا من التوصيات العامَّة والتي نُجملها فيما يلي:

١- الحوكمة:

بعد الدرس والتحليل لكثير من الوثائق والبيانات الخاصَّة بالنظم التعليميَّة بالدول العربيَّة الداخلة في الدِّراسَة، وكذا بالدول المرجعيَّة، وعلى التقارير الوطنيَّة، يتَّضح أن المركزيَّة هي السِّمة الغالبة للإدارة التعليميَّة والمدرسيَّة في البلاد العربيَّة؛ لأن نظام حوكمة التعليم لا يمكن عزله عن النظام العام لإدارة البلاد، واتخاذ القرارات، وإطلاق الإجراءات. وقد أثبتت الدِّراسَات أن نجاح التعليم لا يتعلَّق بكون الحوكمة مركزيَّة أو غير مركزيَّة، بل النجاح يكمن في المشاركة الفعليَّة لكلِّ أطراف العمليَّة التعليميَّة في اتِّخاذ القرار، وعلى كافة المستويات، مركزيَّة ومناطقيَّة ومحليَّة.

وإذا اعتبرنا، ولو في إطار تطلُّعات مستقبليَّة مشروعة، أن يكون نظام حوكمة التعليم غير مرتبط بالنظام المتبع بإدارة البلاد، فإننا نقترح أن يُتبنَّى نظام يزاوج في تكامل بين المركزيَّة واللامركزيَّة مع سيادة اللامركزيَّة، حيث يلعب الفاعلون المحليون، من مجالس الإدارات المحليَّة والمناطقيَّة، والإدارات التعليميَّة اللامركزيَّة، في تشارك مع الإدارة المركزيَّة، أدوارًا مهمَّة في تحديد أهداف إستراتيجيَّة مشتركة على المستوى الوطنيّ، وإعداد البرامج والمناهج المحليَّة، وتنفيذ السياسات والخطط التعليميَّة الوطنيَّة لا مركزيًّا، في ظلّ استقلاليَّة تامة ومسؤولة، وتعاقد واضح المعالم والأهداف. ويستلزم هذا التوجُّه التدريب الكافي لجميع الأطراف المعنيَّة بالنظام التعليميّ على المستوى المحليّ، وانخراطهم التام. كما يمكن كذلك تفعيل الثقة في المؤسَّسات التربويَّة عبر إشراك الميدان التربويّ (معلِّمين- مديري مدارس- مشرفين...) في صنع السياسات، مما سيُسهم في تطوير بيئة العمل التربويَّة، والارتقاء بالمستويات التحصيليَّة للطلاب.

٢. المعلمون والإداريون:

يقوم المدرسون والإداريون التربويون بدور رائد في جميع العناصر ذات الصلة بنظام التعليم؛ لأنهم يؤثّرون بشكل مباشر في الأجيال القادمة؛ لذا فالتحدّي الذي يواجه نظم التعليم بالبلدان العربيَّة، بالإضافة إلى تطوير محتويات المقرَّرات يتمثَّل في تحسين جودة ممارسات التدريس في الفصول الدراسيَّة؛ لذا نقترح خلق بيئة ملائمة تربويًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا للمتعلِّم والمعلِّم وإدارة المدرسة، وكل أطراف العمليَّة التعليميَّة، من خلال ما يلي:

- توصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الطلاب للمعلِّم بالمراحل التعليميَّة الابتدائيَّة والإعداديَّة والثانويَّة على التوالي بلغت 20.7 و16.1 و12.6، وهي نسب أفضل من النسب المتوسِّطة للعالم كما يظهر في الجدول 2. وتسجل أضعف نسب من حيث عدد الطلاب إلى المعلِّم بالدول الداخلة في الدِّراسَة في المملكة المغربيَّة، وذلك في المرحلتين الابتدائيَّة والإعداديَّة، في حين سجَّلت مملكة البحرين أفضل نسب في المستويات الثلاث في التعليم العامّ وعليه توصي الدراسة باستمرار الجهود وتحديد مدى معيَّن لكثافة الفصول في كلّ مرحلة تعليميَّة في البلدان العربيَّة، ووضع خطة لتنفيذه على المدى المتوسِّط، مع تحديد متطلَّبات ذلك، من معلِّمين إضافيين ومبانٍ جديدة، وغير ذلك من المتطلَّبات الماديَّة والبشريَّة، بحيث لا تزيد كثافة الفصل الواحد في المراحل الثلاث عن خمسة وعشرين طالبًا. وستكون لهذا الهدف تبعات ماديَّة مهمَّة على الموازنة، رغم أنه يبقى أقل من متوسِّط دول منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية، والذي يصل إلى 21 طالبًا بالابتدائي والإعدادي.
- الحرص على الاستثمار الأمثل للموارد الماليَّة والبشريَّة لقطاع التعليم، والعمل على تنويع مصادر تمويله.
- الاستثمار في البرامج التربويَّة للمعلِّمين، وبناء قدراتهم بشكل مستمرٍّ، من أجل مواكبتهم للمستجدَّات التربويَّة، وتعميق معرفتهم بالممارسات المهنيَّة الحديثة، والتي تكون متضمَّنة بعمق في التدريس اليوميّ لكلّ معلِّم، بهدف إعداد الأطفال والشباب لحياة دائمة التغيير.
- تقديم الدعم للمعلِّمين من قبل قادة المدارس للمساهمة في تطوير طرق تدريسهم أو الأنشطة التي من شأنها رفع مستوى الطلاب، باعتبار دورهم المحوريّ في الرفع من كفاءة التدريس. وردّ الاعتبار للمدرسين داخل المجتمع العربيّ كنواة أساسيَّة لنهضة التعليم، مع إعادة النظر في أجورهم وتحسينها.
- تغيير نمط التدريس القائم على التدريس المباشر المعتمد على المعلِّم، ومحاولة تفادي الطرق التقليديَّة في التدريس، التي تستهلك الكثير من الوقت خلال اليوم الدراسيّ، ومحاولة تبنّي التعليم القائم على المشاريع والمهمَّات وعلى التعلم الالكتروني والذي اثبت نجاعته خلال ازمة وباء كورونا وسيؤدي ذلك إلى تغيير توزيع وقت اليوم الدراسيّ، بما يخدم العمليَّة التعليميَّة بشكل مباشر.
- التقليل من المواد الدراسيَّة الأقل أهميَّة والنظريَّة التلقينيَّة، وتأهيل المعلِّم وتدريبه، بحيث يستثمر اليوم الدراسيَّ الاستثمار الأمثل، مع اختيار إستراتيجيات تعليميَّة وتقويميَّة تتناسب مع الأهداف التربويَّة المأمولة.
- توظيف التعليم الإلكترونيّ المدمج في عمليات التعلُّم داخل المدرسة، بحيث يكون التعلُّم التكيفيُّ والذكاء الاصطناعيُّ وعلم البيانات جزءًا مهمًّا من عمليَّة التحوُّل الجزئيّ إلى التعليم الإلكترونيّ الذي يضمن استمرار العام الدراسيّ والعمليَّة التعليميَّة في أوقات الأزمات، كما في أزمة كورونا الحاليَّة.
- منح الطلبة مساحة مناسبة من الحريَّة تُتيح لهم المشاركة في الأنشطة التعليميَّة التي تتلاءم مع إمكاناتهم ورغباتهم؛ مما يتطلَّب أن يكون اليوم الدراسيُّ مفتوحًا ومرنًا يلبّي احتياجات الطلبة، ويسمح لهم بالتواصل والتفاعل والانفتاح مع المجتمع، مع إتاحة وقت أطول للأنشطة اللاصفيَّة، ومزاولة الأنشطة الصفيَّة.

٣. البيئة التعليميَّة:

تلعب المدرسة العامَّة دورًا أساسيًّا في تقدُّم المجتمعات العربيَّة، لكنها لا تسمح في بعض الأحيان بالتعبير عن كل الإبداعات، مقارنةً مع المدارس الخاصَّة، رغم أن المقارنة غير متكافئة لعوامل عدة. وحسب الإحصائيات الأخيرة لمعهد اليونسكو للإحصاء، تعيش مجموعة من المدارس بالعالم العربيّ ظروفًا مزريَّة، حيث تعاني من نقص كبير في الأساسيات التي تؤثر في سير اليوم الدراسيّ ووقت التدريس فيه، مثل توفر الكهرباء أو الماء الصالح للشرب، دون الحديث عن اللوازم التربويَّة الحديثة. وتؤثر وضعيَّة المدرسة وبيئتها تأثيرًا مباشر في انقطاع الأطفال عن الدِّراسَة، وخاصَّة الفتيات بالأرياف. لهذا نقترح:

- صيانة البنايات والبنيات التحتيَّة للمدارس الحاليَّة خاصَّة الريفيَّة، وإعادة تأهيل مرافقها؛ حتى يتسنَّى لها أن تواكب التطوُّرات المعاصرة، وتتيح الفرصة لممارسة الأنشطة المدرسيَّة التي تساعد على تنمية المهارات.
- ضرورة إعادة النظر في تصميم المباني المدرسيَّة الحاليَّة، وتوفير تصميمات تواكب التطوُّر، وتُتيح فرصة لممارسة الأنشطة المدرسيَّة التي تساعد على تنمية المهارات، لمواجهة تحدي طول اليوم الدراسيّ، الذي أشار إليه أغلب الذين تمَّت مشاركتهم استبانات هذه الدِّراسَة، بالإضافة إلى توفير مطاعم حديثة تجهّز وجبات صحيَّة للطلاب في هذه المباني.
- الاهتمام ببيئة التعلُّم، وجعلها آمنة وجاذبة وأكثر متعة وترفيهًا؛ للإسهام في استثمار الزمن الدراسيّ في نموّ الطلاب بشكل متكامل ومتوازن. ويكمن التحدّي الأكبر في العمل على جعل المدرسة مؤسَّسة حديثة ونموذجيَّة ورقميَّة بشراكة مع الجهات الفاعلة المحليَّة، وتماشيا مع ديناميَّة المناطق، وأيضًا في إجراء طفرة حقيقيَّة للمدرسة، من خلال تطوير العمليَّة التعليميَّة خلال اليوم الدراسيّ، والتفكير في الأنشطة التربويَّة، والتي من شأنها دعم التعلُّم، وتعزيز جاذبيَّة المدرسة.
- ومن الاهتمام ببيئة التعلم أيضا تنويع طرق التدريس، وإغناء البرامج التعليميَّة بأنشطة تربويَّة داخل الصفِّ وخارجه؛ لتربية الأطفال على قيم المواطنة الحقَّة، ومحاربة التطرُّف بكل أشكاله، وصقل مواهبهم وإبرازها، وبغية جعل المدرسة أكثر انفتاحًا وجاذبيَّة، مع إعادة النظر في مكانة الأنشطة الأسبوعيَّة، والتي لا يتمُّ استغلالها بشكل منهجيّ هادف في معظم الأنظمة التعليميَّة العربيَّة، واعتبارها أساسيَّة في البرنامج التعليميّ، من خلال جعلها جزءًا من نشاطات المقرَّرات المختلفة علميَّة وأدبيَّة، ولها نصيبها من درجات كلّ مقرَّر، بحيث تتمكَّن المدارس من تطبيق فلسفة التعليم المبنيّ على النشاط والمشاريع. وهو ما طبقته معظم الدول المرجعيَّة التي تمَّت مراجعة أنظمتها لغرض الدِّراسَة الحاليَّة.
- الاهتمام بالبيئة الخارجيَّة للمدرسة-حتى لا يستغرق وقتًا من زمن التعلُّم - حيث إن الوصول إلى بعض المدارس تحفه مخاطر متعددة للمتعلِّم كما للمدرس (مثل عدم وجود طرق صالحة للوصول إلى المدارس خاصَّة في الريف، وخلال فترات الأمطار الغزيرة أو البرد القارس، وبعض السلوكيات غير السويَّة بجوار المؤسَّسات التعليميَّة، إلخ).

ولا يمكن خلق بيئة تعليميَّة محفِّزة على التعلُّم وملبية للحاجات المختلفة للمتعلِّم، وداعمة للحريَّة الإبداعيَّة للطلاب، دون توفير الوسائل الضروريَّة لإثراء العمليَّة التربويَّة، من حجرات مجهَّزة باللوازم الضروريَّة، كقاعات متعدِّدة الوسائط، ومختبرات ومعامل مجهزة لكلّ المواد التعليميَّة، ومكتبة وساحات وأفنيَّة آمنة ومرافق نظيفة، إلى غير ذلك). ولن تكون المهمَّة سهلة دون تضافر جهود كلّ الفاعلين، بما فيهم مؤسَّسات المجتمع المدنيّ؛ نظرًا لمحدوديَّة الموارد والتدهور الذي توجد فيه العديد من المدارس، وخاصَّة الواقعة في الريف.

وتبقى من ضمن الأولويات كذلك تحسين العلاقة بين المدارس وأولياء أمور الطلاب، فرغم الهدف المشترك للأسر والمدارس في توفير تعليم جيد للأطفال، كشفت نتائج هذه الدِّراسَة عن اضطراب في العلاقة بين المدارس وأولياء أمور الطلاب، تصل أحيانًا إلى ضعف الثقة بينهما. وقد تمحورت معظم ملاحظات أولياء أمور الطلاب على

المدارس حول عدم إشراكهم الفعليّ فيما يخصُّ تعليم أبنائهم، رغم وجود بعض آليات الشراكة التي اعتبرها جلُّ أولياء الأمور شكليَّة؛ لذلك نقترح تبنّي إستراتيجيَّة تضمن تفعيل الشراكة المجتمعيَّة الدائمة مع الأسرة، من أجل تكامل الأدوار، واستثمار وقت التعليم في المدرسة والمنزل على حدٍّ سواء، مع تفعيل وسائط الاتصال بين المدرسة وأسر الطلاب، من خلال وسائل متعدِّدة، منها ضمُّ أولياء الأمور إلى مجالس إدارة المدارس، ليكونوا مساهمين حقيقيين في صنع السياسات التربويَّة ذات العلاقة بأبنائهم، و تكوين جمعيات أولياء الأمور والمعلِّمين، على غرار ما تفعله كافة مدارس الدول المرجعيَّة والخروج من نمطيَّة مجالس الآباء والمعلِّمين إلى أشكال حديثة، تركز على العلاقة المباشرة في هذه الاجتماعات بين معلِّم الفصل وولي أمر التلميذ، ودعم هذه العلاقة بالتواصل الدائم بالأبوين، عن طريق المراسلات الإلكترونيَّة والاحتفالات، ودعم الأعمال الخيريَّة لزيادة دخل المدرسة وغير ذلك.

٤. موضوعات ومجالات التدريس:

توصلت الدِّراسَة إلى اختلاف الدول العربيَّة في توزيع عدد ساعات التدريس بين الموضوعات المختلفة، ويرتبط هذا الاختلاف بشكل مباشر بسياسات التعليم لدى كل دولة، والعوامل التي تؤثر فيها، حيث لوحظ تأثير العامل الدينيّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، وتكثيفها لحصص الدِّراسَات الإسلاميَّة، كما لوحظ تأثير الهويَّة العربيَّة في تكثيف ساعات تدريس اللغة العربيَّة في مصر، بينما نلاحظ تأثير الثقافة الفرانكفونيَّة في بلدان المغرب العربيّ، خاصَّة تونس، وكذلك تأثير العامل السياسيّ، وعدم الاستقرار في اليمن.

ولا يوجد رقم ساعات محدَّد يمكن تعيينه في تدريس الموضوعات، وإنما يتوقف ذلك على عوامل كثيرة، لابدَّ أن يؤخذ بها جميعًا، مثل حجم الصفِّ وهيكليَّة المقرَّر والتوجُّهات العالميَّة، واحتياجات المرحلة التالية والأهداف والطموحات الاقتصاديَّة والتنمويَّة للبلد، ولهذه الاعتبارات نقترح ما يلي:

- الحرص على إيجاد أرضيَّة مشتركة بين جميع التخصُّصات علميَّة كانت أم نظريَّة، وكذلك بين التعليم العامِّ والفنيّ، وبين التخصُّصات الفنيَّة المختلفة، من خلال تدريس موادَّ مشتركة بين جميع التخصُّصات، من شأنها تنمية المهارات الثقافيَّة والحياتيَّة، وحسِّ المواطنة لدى كل الطلاب باختلاف تخصُّصاتهم، ونقترح هنا أسوة بالدول المرجعيَّة: العلوم والرياضيات في إطار نظام ستيمSTEM والدِّراسَات الاجتماعيَّة والمنطق واللغتين العربيَّة والإنجليزيَّة والتكنولوجيا.
- العمل المشترك بين الدول العربيَّة لإيجاد مصفوفة كفايات عامَّة، ضمن برنامج الوزن النسبيّ للمقرَّرات الدراسيَّة، بحيث تكون تلك المصفوفة متوافقة مع التوجهات العالميَّة، وتعتمد كأساس لتحديد الوقت المناسب لتدريس المقرَّرات، وتقدير مدى إسهام كلٍّ من تلك المقرَّرات في تنمية كفايات الطلبة، في ضوء الاتجاهات العالميَّة الحديثة.
- اللامركزيَّة في اختيار مقرَّر مرن يناسب الاحتياجات المحليَّة في إطار تشاركيّ مع الإدارة المركزيَّة، ويدعم الاقتصاد، ويناسب ميول الطلاب؛ لأن المرونة في جداول الدروس على مستوى المدرسة، إجراء مفيد لتشجيع ميول الطلاب واتجاهاتهم، مما يؤدِّي إلى زيادة الدافعيَّة والابتكار لدى الطلبة.
- زيادة عدد ساعات تدريس المواد التطبيقيَّة، من علوم ورياضيات وتكنلوجيا وحاسب،في جميع المراحل التعليميَّة بالدول العربيَّة المشاركة في الدِّراسَة؛من أجل تكوين جيل قادر على مسايرة التطوُّر الاقتصاديّ والتكنولوجي المتسارعين، مع الاستثمار في الرفع من جودتها، وتوفير البيئة العلميَّة الداعمة للابتكار والإبداع.
- تكثيف تدريس الحاسب الآلي في جميع المراحل التعليميَّة بدءًا من المرحلة المتقدمة في الابتدائيَّة، وتعميم تدريس البرمجة وأساسيات التصميم الرقميّ المناسب للطابعات ثلاثيَّة الأبعاد في المرحلة الإعداديَّة والثانويَّة ؛كون العصر الحالي يتطلَّب الإلمام بالتقنيات الحديثة.
- تشجيع وتعميم الممارسات الجيدة لبعض البلدان الداخلة في الدِّراسَة الحاليَّة، التي تركت بعض الخيارات

مفتوحة للطلاب لاختيار بعض المقرَّرات حسب ميولهم، وتتزايد هذه الحريَّة مع تزايد المرحلة الدراسيَّة، حيث نجدها بشكل أوضح في المرحلة الثانويَّة. كذلك تجارب كوريا الجنوبيَّة المختلفة على سبيل المثال، ومنها أكاديميَّة الطلاب الموهوبين للتعرُّف على قادة المستقبل في المجالات المختلفة، والمدارس الثانويَّة المستقلَّة التي تتمتَّع باستقلاليَّة في تحديد وتنفيذ المناهج الدراسيَّة، وكذلك تجربة الفصل الدراسيّ الحرِّ الهادف إلى تعزيز سعادة ورفاهيَّة الطلاب، وذلك بمنحهم الفرص لاستكشاف أحلامهم وقدراتهم، من خلال الخبرات التعليميَّة التشاركيَّة والمناهج المرنة.

- اعتماد نظام يركِّز على التعلُّم القائم على نشاط الطالب، وتوفير جميع البرامج والمناهج والخبرات التعليميَّة التي تشجِّع على التفكير الذاتي والبحث والاكتشاف، والتفكير عبر التصميم، والموازنة بين الجانب العلميِّ النظريِّ والجانب العمليِّ التطبيقيِّ.
- بناء المقرَّرات على الفهم العميق القائم على التأمُّل والملاحظة والتفسير والتحليل في تعليمها، وتبنِّي نماذج رائدة لهذا النمط من التدريس، مثل النموذج الذي أطلقته كليَّة التربية بجامعة هارفرد تحت مسمَّى (التعلُّم من أجل الفهم) (Teaching for Understanding) مع تعزيز البحث العلميِّ ومهاراته لدى الطلاب، فهو سبيل للابتكار والإبداع.
- تعزيز البحوث المشتركة والمؤتمرات العلميَّة للطلاب محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا؛ ليعرضوا مهاراتهم، ويتعلَّموا من أقرانهم.
- تنقيح المناهج والمقرَّرات الدراسيَّة، مع إغنائها بمواد للتفتح والتثقيف والتوعية، ومراعاة الانسجام بين طولها وزخمها والزمن المخصَّص لها، على أن تكون عمليَّة تطوير المناهج مدروسة، ووفق معايير واضحة ومحدَّدة.

المراجع

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربيَّة

أبادجي ، أبادجي ، هيلين. (2004). وقت التدريس: هل هو تعليم للجميع أم للفقراء الذين يستشعرون الظلم، ترجمة بهجت عبده، **مجلة مستقبليات: مركز مطبوعات اليونسكو**، ص ص366-343.

أبراش، إبراهيم. (2009). **المنهج العلميُّ وتطبيقاته في العلوم الاجتماعيَّة**. ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أحمد، أحمد محمد.(2018). الاتجاهات الحديثة في تطوير السُّلَّم التعليمي، دراسة تحليليَّة، **المجلة الدوليَّة للآداب والعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، المؤسَّسة العربيَّة للبحث العلميِّ والتنمية البشريَّة**، (12). 192-159

أحمد إسماعيل حجي. (2012). **تدويل التعليم الابتدائي والثانوي في عصر العولمة، إعداد النشء لولوج مجتمع المعرفة**، القاهرة، عالم الكتب.

إدريس أبو بكري. (مارس, 2008). **العلاقة ما بين التعلُّم من خلال التعليم بالمسارات وجودة التعليم في ماليزيا**. رسالة التربية ,ع19، الصفحات 54-57.

إستراتيجيَّة اليونسكو للتعليم (2014-2021). (2015م).منظَّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

الأعور، مهاب.(2019م). **مدارس على النظام الفنلندي بالمملكة،**

https://www.alwatan.com.sa/article/1027453

أنطوان، رحمة. (1981). **السُّلَّم التعليميُّ في الوطن العربيِّ واتجاهات تطويره وتوحيده، ندوة توحيد السُّلَّم التعليميِّ في البلاد العربيَّة على ضوء استراتيجيَّة تطوير التربية العربيَّة**، تونس، أغسطس.

البابطين، عبدالرحمن عبد الوهاب. (2007). معوقات استثمار الوقت الدراسي كما يراها مديرو مدارس التعليم، **مجلة كليات المعلِّمين، العلوم التربويَّة**، وكالة وزارة التعليم العالي لكليات المعلِّمين، أغسطس، 7 (2).289-240.

بحري، منى يونس، وقطيشات، نازك عبد الحليم. (2009). في التربية المقارنة دراسات نوعيَّة. عمان: دار صفاء.

البكر، فوزيَّة بكر. (2017). **مدرستي صندوق مغلق**، ط4، الرياض: مكتبة الرشد.

البنك الدولي. (د.ت). **إستراتيجيَّة البنك الدولي المعنيَّة بالتعليم حتى عام 2020**. نسخة إلكترونيَّةpdf.

بوشلاق، نادية. (2005). النماذج السلوكيَّة وفاعليَّة عمليَّة التعلُّم/التعليم، **مجلة العلوم الإنسانيَّة**، جامعة منتوري قسنطينة، 47-24.35

التهامي، محمد جودة (٢٠٠٩): **دراسة تحليليَّة مقارنة للمدرسة الثانويَّة الشاملة في المانيا والسويد وإمكانيَّة الإفادة منها في مصر**، مجلد ١٢، العدد ٢٦ نوفمبر.

حاج أحمد، السماني عبد السلام. (2018). السُّلَّم التعليميُّ في السودان في ضوء تجارب الدول العربيَّة وبعض الدول الأجنبيَّة، **مجلة دراسات مجتمعيَّة**، ع16، مركز دراسات المجتمع، ديسمبر، ص ص86-33

خطاب أبو لبدة (2008). **التقرير الوطنيُّ الأردنيُّ عن الدِّراسَة الدوليَّة الثالثة المركز الوطني لتنمية الموارد (TIMSS ،2007) للرياضيات والعلوم البشريَّة**، عمان، الأردن.

خليل، نبيل سعد.(1996). **فعالية إدارة الوقت من وجهة نظر مديري/نظار مدارس التعليم العام**، جامعة سوهاج "دراسة تحليليَّة ميدانيَّة بمحافظة سوهاج"، كليَّة التربية.

داود، عبدالعزيز أحمد محمد.(2017).تحليل النظام التعليميّ في جمهوريَّة سنغافورة باستخدام نموذج موهلمان النظري، **مجلة التربية المقارنة والدوليَّة**، ص3، ع7، الجمعيَّة المصريَّة للتربية المقارنة والإدارة التعليميَّة، يونيه، ص ص109-13

درويش، محمود أحمد. (2018). **مناهج البحث في العلوم الإنسانيَّة**. عمان: مكتبة عمان.
الرواشدة، رائد إبراهيم.(2018).الاستثمار في التعليم بين الواقع والتطبيق، **مجلة رسالة المعلِّم**، وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والبحث التربوي، 55(2-1). 102-99
روزنتال، م ويودين، ب. (2011). **الموسوعة الفلسفيَّة، وضع لجنة من العلماء الأكاديميين السوفياتيين**. دار الطليعة: بيروت.
سالمين، نجح يوسف. (2008).حين تكون في سنغافورة، مجلة التربية، البحرين، السنة 8، العدد 26.
سلامة، عادل عبد الفتاح.(2016).**توحيد السُّلَّم التعليميّ في الدول العربيَّة، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي**، عمان، الأردن، 11-10 ديسمبر
شريف، السيد عبد القادر. (2015). التربية المقارنة. (ط.2). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
شلايشر، أندرياس.(1440).**التميز العالميُّ كيف نبني منظومة مدرسيَّة للقرن الحادي والعشرين**، ترجمة: مكتب التربية العربيّ لدول الخليج.
شولته، باربارا. (٢٠٠٤): وقت التدريس: المواد الدراسيَّة والوقت المحدد لها في النظام المدرسي الألماني: برلين نموذجًا، **مجلة مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو**، مصر، المجلد ٣٤، العدد ٣، سبتمبر.
صائغ، عبدالرحمن.(٢٠١٠).التداءات الإستراتيجيَّة الاثنتا عشرة: رؤية مقترحة للتوجُّهات المستقبليَّة لتطوير التعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة (اللقاء السنويُّ الخامس عشر)، تطوير التعليم: رؤى ونماذج (548-574)، الرياض: **مجلة الجمعيَّة السعوديَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة (جستن) وكليَّة التربية بجامعة الملك سعود**.
الصائغ، نجاة، أبو شنب، عائشة.(2014).دور اقتصاد المعرفة في تطوير مدارس التعليم الثانوي في المملكة العربيَّة السعوديَّة، **دراسات تربويَّة واجتماعيَّة**، 20(4).
الطاهر، رشيدة السيد أحمد. (2018م). خريطة مقترحة لبحوث السياسات التعليميَّة في ضوء إستراتيجيَّة التنمية المستدامة لرؤية مصر 2030، **مجلة العلوم التربويَّة**، مج26، ع1، جامعة القاهرة، كليَّة الدِّراسَات العليا للتربية، يناير، ص ص108-32.
الطياش، خالد، 2009م، **مباني المدارس الحكوميَّة، معادلة الكمّ والكيف**، الرياض. مقالة من مبوبة إلكترونيَّة http://www.alriyadh.com/article418514.html
العاجز، فؤاد علي . (2007).**الميسر في التربية المقارنة**. (ط.5). غزة: مطبعة مقداد.
عبد الله، عبد الرحيم صالح (2004). اتجاه تربوي حديث، إتقان التعليم، الحلقة الأولى: مفهوم إتقان التعلُّم، وإستراتيجيات تحقيقه، **مجلة التربية**، قطر: 33 (148)، 179-164.
عبد الحافظ، حمدي جمعة عبدالعزيز. (2012). تجربة النمور الآسيويَّة في مجال إدارة العمليات، **المجلة العلميَّة للبحوث والدِّراسَات التجاريَّة**، ع4، جامعة حلوان.
عبدالعال، أحمد. (2014) رؤية مستقبليَّة لتطوير نظام التعليم الابتدائي في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء الخبرة الأستراليَّة، **المجلة التربويَّة**، ج35، يناير 2014م، جامعة سوهاج: مصر
عسيري، تغريد أحمد عبدالله. (2015).**التقويم الدراسي في بعض الدول وإمكانيَّة الاستفادة منه المملكة العربيَّة السعوديَّة : دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير، جامعة جدة.
العطوي، إبراهيم حمد. (2018). **واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المدارس الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة تبوك**. رسالة ماجستير . جامعة تبوك، كليَّة التربية والآداب.
الغامدي، محمد بنفوزي. (2018). **إدارة الوقت**، الدمام: مكتبة الملك فهد الوطنيَّة.

فالح، فالوح. (1981). السُّلَّم التعليميُّ وتطويره في البلدان العربيَّة، **ندوة توحيد السُّلَّم التعليميّ في البلاد العربيَّة على ضوء إستراتيجيَّة تطوير التربية العربيَّة**، تونس، المنظَّمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم، أغسطس.

فتحي، شاكر محمد، وزيدان، همام بدراوي . (2003). **التربية المقارنة: المنهج- الأساليب- التطبيقات**، القاهرة: مجموعة النيل العربيَّة.

فرج، عبداللطيف حسين. (2010). **نظم التربية والتعليم في العالم**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف بن حسنين. (2005). **نظام التربية والتعليم في العالم**، دار المسيرة: عمان.

لوشن، حسين.(2003). إستراتيجيَّة تطوير التعليم: نماذج نظريَّة ورؤية مستقبليَّة، **المجلة العربيَّة للتربية**، 23(2).

مارزانو، روبرت ج. (2015). **الطريقة الناجحة في التقويمات الصفيَّة وتقدير العلامات**، ترجمة :مصطفى درويش عادي، الرياض: مكتبة العبيكان.

المالكي، فهد عبدالرحمن. (2014). **نموذج مقترح لتطبيق اليوم الدراسيّ الكامل في مدارس التعليم العام بالمملكة العربيَّة السعوديَّة**، المؤسَّسة العربيَّة للاستشارات العلميَّة وتنمية الموارد البشريَّة.

المجلس التنفيذي لليونسكو. (2016). **مشروع إستراتيجيَّة للتعليم والتدريب في المجال التقنيّ والمهنيّ** (2016-2021)، اليونسكو: باريس.

محجوب، عصام. (2004). **الآثار التربويَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة المترتبة على خفض السُّلَّم التعليميّ بالمرحلة الثانويَّة الأزهريَّة– دراسة ميدانيَّة**. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر.

مدبولي، محمد عبدالخالق. (2018). **الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم العام قبل الجامعيّ (نسخة أوليَّة)**، المنظَّمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس.

المرتضى، على عبد الرحمن. (2010). **التنمية المهنيَّة للمعلِّم**. ط2.دار النشر المغربيَّة: الدار البيضاء.

المركز العربي للبحوث التربويَّة لدول الخليج. (2006). **الوزن النسبي للمواد الدراسيَّة، دراسات مرجعيَّة حول الحد الأدنى المطلوب من الوقت للمواد الدراسيَّة، والحد المطلوب من الوقت لطول اليوم الدراسيّ والعام الدراسي**، ط1، الجزء الثاني، ،الكويت.

المعجم التربوي. (2009). **المعجم التربوي** إعداد ملحقة الجهوي وإثراء فريدة شنان، ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آية مهدي. نسخة إلكترونيَّة pdf

معهد اليونسكو للإحصاء (بتاريخ 02 ماي 2020) **قاعدة بيانات الدول العربيَّة حسب تصنيف معهد الإحصاء لليونسكو**.

الملحقيَّة الثقافيَّة السعوديَّة في أستراليا. (2015) **نظام التعليم في أستراليا**. الطبعة الأولى. جمادى الأخرة 1436هـ / إبريل 2015م.

الملحقيَّة الثقافيَّة السعوديَّة في كوريا الجنوبيَّة

https://kr.moe.gov.sa/ar/studyaboard/living/Pages/holidays.aspx

منظَّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة . (2019). **ملخص التقرير العالميّ لرصد التعليم: الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران**.

منظَّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)(2015).**التقرير العالميُّ لرصد التعليم للجميع**، منشورات اليونسكو.

منظَّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (2016) **مؤشرات التعليم تحت المجهر**؛ عدد 38، يناير 2016

منيرا منصور. (مارس, 2008). نظام التعليم بالمسارات في المدارس الحكوميَّة بماليزيا. رسالة التربية، ع19، الصفحات 40-43.

المنيع، محمد عبدالله، وشريف، غانم سعيد. (1982). دراسة تحليليَّة للعمل اليوميّ الدراسيّ لمديري المدارس الابتدائيَّة والمتوسِّطة والثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، جامعة الملك سعود، كليَّة التربية، **مجلة جامعة الملك سعود**، الرياض.

مؤسَّسة الملك فيصل الخيريَّة، مدارس الملك فيصل، https://kff.com/ar/King-Faisal-School

موقع مبادرة التقييم التكوينيّ عبر الإنترنت، تم الاسترجاع بتاريخ 16 مايو 2020 من https://www.lpofai.edu.au/

موقع مجلس التعليم الأسترالي، تم الاسترجاع بتاريخ 14 مايو2020من https://www.pathwaysreview.edu.au/

موقع وزارة التعليم الفرنسيَّة: https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311

موقع وزارة التعليم والتدريب الأستراليَّة: https://www.education.gov.au/ تم الاسترجاع بتاريخ 14مايو2020م.

النهانيَّة ، مريم بنت بلعرب. (2011). زمن التعلُّم، **مجلة رسالة التربية**، وزارة التربية والتعليم، عمان، 35. 31-28

النعيمي، تيسيروحامد (2017). **الزمن المخصص للتدريس: كيف تقارن الإمارات العربيَّة المتحدة بغيرها؟**. المركز الإقليميُّ للتخطيط التربوي.

الهلول، إسماعيل عيد. (2012). أثر استخدام نموذج كارول "التعلُّم للإتقان" في إتقان بعض المهمات التعليميَّة لطالب جامعي منخفض التحصيل الأكاديميّ (دراسة حالة). **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانيَّة والاجتماعيَّة**، جامعة القدس المفتوحة، 28. 289-251.

وزارة التربية والتعليم والموارد البشريَّة الكوريَّة، http://english.moe.go.hr/enMain.od

وزارة التعليم السعوديَّة، التقويم الدراسيّ لعام 1441هـ https: //www. Moe .gov. sa / ar /events/ Pages/Academic Calendar.aspX

وزارة التعليم. (2019). **اختباربيزا 2019**. موقع وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-s-2019-654.aspx

اليونسكو(2011). **التصنيف المعياري الدولي للتعليم** . متوفر على الرابط التالي. http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced

اليونسكو. (2006). **التصنيف الدولي المقنن للتعليم 1997**. نسخة ورقية. الطبعة الثانية

اليونسكو. (2018). **تقرير اليونسكو للعلوم نحو2030**، نسخة إلكترونيَّةpdf.

اليونسكو. (2015). **الثقافة من أجل التنمية المستدامة**، إصدارات منظَّمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة.

ثانيا: المراجع الأجنبيَّة

Abakwue, C. I. (2011). **Analysis of Math and Reading Achievement Scores of Students Attending Year—Round Calendar Schools and Traditional Calendar Schools in Tennessee**. Doctoral dissertation, Union University.

Andersson, R (2015). ***Education in Japan: a century of modern development***. *Eric Digest*. (225).Ed:985257.

Andrietti, V., &Su, X. (2019). The impact of schooling intensity on student learning: Evidence from a quasi-experiment. **Education Finance and Policy**, 14(4), 679-701.

Aucejo, E. M., & Romano, T. F. (2016). Assessing the effect of school days and absences on test score performance. **Economics of Education Review**, 55, 70-87.

Bandiera, O., Mohnen, M., Rasul, I., &Viarengo, M. (2019). Nation-building through compulsory schooling during the age of mass migration. **The Economic Journal**, 129(617), 62-109.

Barnett, W.S. (1993). Benefit-cost analysis of preschool education:Findings from a 25-year follow-up. **American Journal of Orthopsychiatry**,63, 500–508.

Battistin, E., &Meroni, E. C. (2016). Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy. **Economics of Education Review**, 55, 39-56.

Borrero, Simon, Longer School Days, Less Teenage Mothers: Evidence from Colombia (October 20, 2017). **Documento CEDE** No. 2017-61. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3069039 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3069039

Camaille L. shepard. (2015). Ladders to the effect of pre- kindergarten programs on minority student academic achievement. **South African journal of higher education**, 30 (6): 176-190.

Crow, K. R. (2009). **The Differential Effects of Organizational Structure on Learning: Distributed Learning Versus Massed Learning in Year-round Calendar Schools and TraditionalCalendar Schools**, Doctoral dissertation, Tarleton State University.

D. K. Korir and F. Kipkemboi (2014), **The Impact of School Environment and Peer Influences on Students'** Academic Performance in Vihiga County, Kenya. Jouirnal of Education and Practice.

E.A. Hanushek(2007), **Education Production Functions. Hoover Institution, Stanford University**. Palgrave Encyclopedia, January 2007.

Education International. (2019). **PISA results highlight pressures in education system**. Available from https://www.ei-ie.org/en/detail/16574/pisa-results-highlight-pressures-in-education-systems

Eduscol. education.fr/ dossiers. (2012) .**School Education in France. Files on School Education**. p9-15

E. Pomeroy (1999) The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from Excluded Students. **British Journal of Sociology of Education,** Vol. 20, No. 4, Youth & Social Change (Dec., 1999), pp. 465-482

Fashola, O.s. (2013). Evaluation of an extended school day program for African American males in the context of single gender schooling and school wide reform: A case for extending the day for African American males. PJE .**Peabody journal of Education**, Johns Hopkins University, 88(4).

Figlio, D., Holden, K. L., & Ozek, U. (2018). Do students benefit from longer school days? Regression discontinuity evidence from Florida's additional hour of literacy instruction. **Economics of Education Review**, 67, 171-183.

Gordon Wright, Bernard S,Bachrach, John Frederick Drinkwater and others (2018-2-9), "France, Introduction & Quick Facts" www.britannica.com، , Retrieved 2018-2-14. Edited

Gottfried, M. A., & Hutt, E. L. (2019). **Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism**. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Graf, L (2013). **The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria**. Eric Digest. (96) .Ed:753655.

Graves, J. (2011).Effects of Year-Round Schooling on Disadvantaged Students and the Distribution of Standardized Test Performance. **Economics of Education Review**, 30(6), pp.1281-1305.

Gunel, E (2018). **Controversial Issues in Social Studies Education in Turkey**. Eric Digest. (302).Ed:596980

Hagreaves, A. (1990). Teachers' work and the policy of time and space, **Qualitative Studies in Education** 3, 303-320.

Hewitt, P. M., & Denny, G. S. (2011). The Four-Day School Week: Impact on Student Academic Performance. **Rural Educator**, 32(2), 23-31.

Hincapie, D.P. (2014). **Essays on education policy and student achievement in Colombia**, The GeorgeWashington University, Public Policy and Education Policy.

Hincapie, D. (2016). **Do longer school days improve student achievement?** Evidence from Colombia (No. IDB-WP-679). IDB Working paper series. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Hoeckel, K (2010). **OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs**. Eric Digest. (352).Ed:891744

Hong, O. (2017). **Science and Technology Trends, Policy Trajectories and Initiatives in STEM Education**. STEAM Education in Korea: Current Policies and Future Directions, pp. 92-120.

Huffman, G. E., (2013). **Teacher Perceptions Regarding The Relationship of Modified Year—Round School Calendars with Student Achievement, Student Behavior, and Teacher Efficacy**, PhD Dissertation, University of Southem Mississippi, 2013.

Issah, I., (2016). Universal basic education policy: impact on enrolment and retention. **Journal of education and practice**. Vol.7, no.17, 141-148.

Inc, P. A. (2014). **playgroup Australia. Retrieved** 12 5, 2020, from playgroup Australia History http://www.playgroupaustralia.com.au/files/pdf/playgroupAU_page_History.pdf

Infoplease. (2020). (Hughes, https://www.infoplease.com/world/world-statistics/school-years-aroundRetrieved.,3/4/2020 world

Karweit, N. (1988).Time-on-task: The second time around. **NASSP Bulletin**,72 (505).

Kawaguchi, D. (2016). Fewer school days, more inequality. **Journal of the Japanese and International Economies**, 39, 35-52.

Kommun, Kiruna. (2015). **Culture and Education Affairs Committee**, by Anne-Sofie Koivisto.

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE(KEDI). (2018). **A Window into Korean Education. korea: KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE Office.**

Kruger, D. I., &Berthelon, M. E. (2009) : Delaying the bell: the effects of longer school days on adolescent motherhood in Chile, I**ZA Discussion Papers,** No. 4553, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Germany.

Llach, J., Adrogué, C., Gigaglia, M., &Orgales, C. R. (2009). Do longer school days have enduring educational, occupational, or income effects? A natural experiment in Buenos Aires, Argentina [with comment]. **Economía**, 10(1), 1-43

Martin Carnoy (2004) .**The Quality Imperative Education for All and the quality of education: a reanalysis**. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative".

McCulloch, G., &Woodin, T. (2019). **Compulsory Educational Provision** (pp.1-15), in T. Fitzgerald (Ed.), Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions. Dordrecht: Springer.

McMullen, S. C ; Rouse, K. E, (2012).The Impact of Year-Round Schooling on Academic Achievement: Evidence From Mandatory School Calendar Conversions, **American Economic Journal**: Economic Policy, Volume 4, Issue 4, pp. 230 - 252.

Ministry of Education of South Korea. (2007). Retrieved from .moe.go.kr: http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020103&s=englis

MOE of Malaysia . (2019). Retrieved on 11/8/2019 from https://www.moe.gov.my/en/secondary-school/4771-pengecualian-daripada-mengikuti-pendidikan-wajib-home-schooling-2

MOE of Malaysia. (2019). Retrieved on 11/8/2019 from https://www.moe.gov.my/en/education/preschool-education/3263-background

MOE of Malaysia. (2019). Retrieved on 11/8/2019 from https://www.moe.gov.my/en/secondary-school/4788-pengenalan-2

MOE of Malaysia. (2019). Retrieved on 11/8/2019 from https://www.moe.gov.my/en/secondary-school/4258-malaysian-arts-schools

MOE of Malaysia. (2019). Retrieved on 11/8/2019 from https://www.moe.gov.my/en/primary-school/3849-calendar.

MOE of Malayzia. (2019). Retrieved on 11/8/2019 from https://www.moe.gov.my/en/education/preschool-education/3888-pre-school-education-policy

OECD. (2020). **Organisation& Governance.** Available from https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41694&filter=all.

OECD. (2020). **Learning time & Disciplinary climate**. Available from https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41718&filter=all

OECD (2011), **Lessons from PISA for the United States**, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD.

OECD. (2019). **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing. Available from https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en.

OCED. (2019). **OECD Multilingual Summaries**. PISA 2018 Results available at https://www.oecd-ilibrary.org/sites/409d57fd-ar/index.html?itemId=/content/component/409d57fd-ar

Okon, U. and Israel. E. (2016). Influence of free and compulsory education on the quality of basic education in Nigeria. I**nternational journal of educational benchmark** , vol. 3 ,81-90.

Parinduri, R. A. (2014). Do children spend too much time in schools? Evidence from a longer school year in Indonesia. Economics of Education Review, 41, 89-104.

Parker, E. (2016). **Constitutional Obligations for Public Education: 50 State Review**. Denver, CO: Education Commission of the States.

Pattal, E. A, Cooper, H., &Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: systematic review of research (1985-2009). **Review of Educational Research**,80(3).

Pischke, J. S. (2007). The impact of length of the school year on student performance and earnings: Evidence from the German short school years. **The Economic Journal**, 117(523), 1216-1242.

Redouane ASSAD, Nour El HodaMustaphi& Stefanie. Mishner (2007). Educational Production Functions: an Application to a Primary School. **Repères et perspectives**, Vol 10, 67-86.

Robert C. Pianta, W. Steven Barnett, Margaret Burchinal and Kathy R. Thornburg (2009), The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. **Psychological Science in the Public Interest** Vol. 10, No. 2, (AUGUST 2009), pp. 49-88

Rogers, M. R. (2004). Year-Round Education: A Review of Literature Presented to the Faculty of The University of Tennessee at Chattanooga. **Culminating Experience Action Research Projects**, Volume 6, fall, pp.235-236.

Rule, J. Y. (2009).Op. Cit.

Ruppanner, L., & Scarborough, W. (2019, March 26). **What helps American Mothers Stay at Work? Reducing Childcare Costs, Increasing Head Start Enrollment and Lengthening School Days – Evidence from Key States**. https://doi.org/10.31235/osf.io/57hnv

Schuller ,Tom. (2006).**Evidence and Policy Research. European Educational Research Journal**,5(1).

see: https:(/en.wikipedia.org/wikiffear-round school in_the United States

Shure, N. (2019). School hours and maternal labor supply. **Kyklos**, 72(1), 118-151.

Silva, E. (2007). **On the clock: Rethinking the way schools use time**. Washington, DC: Education Sector.

S. M. Tsegay, C. Kansale& S. P. Goll (2017), An Analysis of Early Childhood Education Policy in China. **Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education**, Vol.11, No.1, January 2017, pp.69-84

Sustainable development. (2017). Voluntary National Review 2016. Retrieved from sustainabledevelopment.un.org: https://sustainabledevelopment.un-.org/memberstates/republicofkorea

TESTU François (2008) , **Rythmes de vie et rythmes scolaires**, Aspects chrono-biologiques et chronopsychologiques,Paris, Masson.

Thompson, P. (2019). **Effects of Four-Day School Weeks on Student Achievement: Evidence from Oregon**. IZA Discussion Paper No. 12204. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3390191

UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action: Education for All-Meeting our Collective Commitments. **World Education Forum**, Dakar, Senegal, 26-28 April. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2007).**The UN Decade of Education for Sustainable Development**: 2005/2014:The First Two Years, Paris ,UNESCO

Unesco, (2013) .**ISCED 2011 Operational Manual Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications available** at http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-en_1.pdf

Union, A. E. (2007, June). **THE STRUCTURES OF PRESCHOOL EDUCATION IN AUSTRALIA**. Retrieved 125, 1435, from http://web.archive.org/web/20080720231335/http://www.aeufederal.org.au/Ec/FS

Wikipedia, Year-round school in the United States.

Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Year-round_school_in_the_United_States

Woods, J. R. (2015).**Instructional Time Trends**. Education Trends, Education Commission of the 2 States.

Wu, D. (2020). Disentangling the Effects of the School Year from the School Day: Evidence from the TIMSS Assessments. **Education Finance and Policy**, 15(1), 104-135.

Yang, R (2018). The Third Delight: Internationalization of Higher Education in China. **Eric Digest**. (269).Ed:885262

Young, H. (2015): **What can we learn from the great German school turnaround? Teacher Network**, accessed on 22 of March 2017, at https://www.theguardian.com/teachernetwork/2015/nov/25/what-can-we-learn-from-the-greatgerman-school-turnaround

الملاحق

أ) أدوات الدراسة

ملحق رقم (1) بطاقة جمع بيانات السُّلَّم التعليمي

تتعدد الأشكال المطبقة لهيكل السُّلَّم التعليميّ قبل الجامعيّ في دول العالم، فمنهم من يجعل الطفولة المبكرة في الفترة الإلزاميَّة، كما يختلفون في عدد سنوات المراحل التعليميَّة ومسمياتها. وفقا لذلك يرجى تعبئة البيانات المطلوبة (إجمالي عدد السنوات في كل دولة، والتقسيمات المرحليَّة، وتفريع التعليم الثانوي، وأساليب الانتقال بين المراحل، وتوزيع السن (العمر) خلال المراحل المختلفة...) وفق الجدول التالي:

<table>
<tr><td colspan="2">هيكل السُّلَّم التعليمي</td><td colspan="5"></td><td>ملاحظات</td></tr>
<tr><td colspan="2">إجمالي عدد سنوات التعليم العام</td><td colspan="5"></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">التقسيمات المرحليَّة</td><td>المرحلة</td><td>التعليم ما قبل الابتدائي</td><td>ابتدائي</td><td>إعدادي(متوسِّط)</td><td>ثانوي</td><td>تفريعات المرحلة الثانويَّة بالتفصيل</td></tr>
<tr><td>عدد السنوات</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>سن الالتحاق</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>نسبة الالتحاق: "من إجمالي النظراء من السكان" ☐</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">التعليم الإلزامي</td><td>* يوجد</td><td colspan="3">إذا كان (يوجد) يرجى تكملة البيانات</td><td colspan="2">يرجى تحديد العمر</td></tr>
<tr><td>☐ * لايوجد</td><td>بدايته
☐ *طفولة مبكرة
☐ *مرحلة ابتدائيَّة</td><td>نهايته
☐ *الابتدائيَّة
☐ *المتوسِّطة(إعدادي)
☐ *الثانويَّة</td><td>مدته</td><td>عمر البداية</td><td>عمر النهاية</td></tr>
<tr><td>أساليب الانتقال بين الصفوف</td><td>☐ *تقييم مستمر
☐ *تقييم مدرسي</td><td colspan="4">☐ *أخرى تذكر .....
.....</td></tr>
<tr><td>أساليب الانتقال بين المراحل</td><td>*تقييم مستمر</td><td>*اختبار وطني</td><td>☐ *اختبار مدرسي</td><td colspan="3">☐ * شهادة إتمام المرحلة التي قبلها</td></tr>
<tr><td rowspan="2">نسبة كلا من</td><td colspan="2">خريجي المرحلة الثانويَّة</td><td>ذكور</td><td></td><td>إناث</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">الأميَّة</td><td>ذكور</td><td></td><td>إناث</td><td></td></tr>
<tr><td>ملاحظة</td><td colspan="6">يرجى إرفاق معدلات الالتحاق والقيد الإجمالي لكل المراحل التعليميَّة ضمن الوثائق المرفقة.</td></tr>
</table>

*عند هذه العلامة يرجى اختيار الإجابة المناسبة من الخيارات المعطاة.

*عند وجود سلم تعليمي موازي للسلم الأساسي (تعليم كبار، منزلي، مسائي، أخرى) يرجى الإشارة له هنا وذكر تفاصيله في التقرير الوطني.

*ترفق الوثائق الرسميَّة المساندة لبيانات البطاقة وتشمل (التقارير الرسميَّة الصادرة من وزارة التعليم سواء كانت تعاميم أو أدلة منظَّمة أو نحوها.

ملحق رقم (2) بطاقة جمع بيانات اليوم الدراسي

أولا: عدد أيام الدِّراسَة في الأسبوع	

ثانيا: خطة اليوم الدراسي

م	الحصة	زمنها		مدتها	ملاحظـات
		من	إلى		
1	الطابور الصباحي				
2	الأولى				
3	الثانية				
4	الثالثة				
5	الرابعة				
6	الخامسة				
7	السادسة				
8	السابعة				
9	الثامنة				
10	الفسحة (1)				
11	الفسحة (2)				
12	فسح أخرى إن وجدت				
13	الأنشطة اليوميَّة				

	ساعة	دقيقة	ملاحظات
مجموع ساعات اليوم الدراسي			
عدد ساعات الدِّراسَة الفعليَّة (مجموع ساعات اليوم الدراسي دون الطابور والفسح والأنشطة)			ملاحظة: الأنشطة التعليميَّة تحسب ضمن ساعات الدِّراسَة.

وقت التدريس

عدد أسابيع التدريس			عدد أيام التدريس		
المرحلة الابتدائيَّة	المرحلة/الإعدادي أو المتوسِّطة	المرحلة الثانويَّة	المرحلة الابتدائيَّة	المرحلة/الإعدادي أو المتوسِّطة	المرحلة الثانويَّة

عدد ساعات تدريس المقرَّرات (في الأسبوع)

المادة	المرحلة	المرحلة الابتدائيَّة		المرحلة /الإعدادي أو المتوسِّطة	المرحلة الثانويَّة
		الصفوف الثلاث الأولى	الصفوف التي تليها		
رياضيات/حساب					
علوم					
لغة إنجليزيَّة					
لغة عربيَّة					
دراسات اجتماعيَّة					
أخرى تذكر					
نسبة تدريس المواد التطبيقيَّة إلى النظريَّة					

- ترفق الوثائق الرسميَّة كشواهد للبيانات أعلاه، كالتعاميم والتقارير والأدلة، ونماذج من الجداول المدرسيَّة.

ملحق رقم (3) بطاقة جمع بيانات العام الدراسي

طول العام الدراسيّ (عدد أيام الدِّراسَةسنويًّا، وتقسيم العام الدراسيّ إلى وحدات زمنيَّة (علاقة ذلك بالظروف المناخيَّة) وعدد أسابيع الدِّراسَة في العام، ومقدار الإجازات وتوزيعها على مدار العام (الأعياد، وإجازة نصف العام، والإجازة الصيفيَّة: تاريخ بدء العام الدراسيّ وتاريخ نهايته، وتواريخ بدء الامتحانات النهائيَّة لكل مرحلة من الابتدائيَّة وحتى الثانويَّة...)

أولا: العام الدراسي	تاريخ بدايته	تاريخ نهايته
ظروف مؤثرة في تحديد موعد بدء العام الدراسيّ ونهايته (جغرافي، سياسي، ديني، اجتماعي، أخرى تذكر.....)		

ثانيًا: الخطة الزمنيَّة للفصول الدراسيَّة خلال العام الدراسي				
م	الفصل الدراسي	الأيام	عدد الأسابيع	ملاحظـات
1	الأول			
2	الثاني			
3	الثالث (إن وجد)			
4	الرابع (إن وجد)			
	العدد الإجمالي لأيام الدِّراسَة خلال العام			

الخطة الزمنيَّة للإجازات خلال العام الدراسيّ (أسبوعيَّة, فصليَّة, موسميَّة, أخرى تذكر.....)			
م	نوع الإجازة	مدتها	ملاحظـات
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

مجموع أيام الإجازات في العام	أيام	أسابيع	ملاحظات
عدد أيام الدِّراسَة الفعليَّة (مجموع أيام الدِّراسَة في العام الدراسي دون الإجازات الرسميَّة شاملة إجازة نهاية الأسبوع)			

الوقت المستغرق للاختبارات النهائيَّة					
تاريخ بدايتها			عدد أيامها		
المرحلة الابتدائيَّة	المرحلة المتوسِّطة	المرحلة الثانويَّة	المرحلة الابتدائيَّة	المرحلة/الإعدادي أو المتوسِّطة	المرحلة الثانويَّة

*ترفق بالبطاقة وثائق رسميَّة كشواهد على البيانات أعلاه، مثل تعميم التقويم الدراسيّ للدولة، وأي تقارير وأدلة أخرى.

ملحق رقم (4) بطاقة جمع بيانات المعلّم

المؤهل:		
التخصص:		
عدد سنوات الخبرة:		
عدد ساعات التدريب التي تم الحصول عليها في العام:		
مساحة الفصل:		
عدد طلاب الفصل الواحد:		
عدد ساعات النصاب التدريسيّ الرسمي في الأسبوع:		
تقسيم الحصة الدراسيَّة		
نسبة الوقت المستغرق في:	ضبط وإدارة الفصل	%
	أخذ حضور الطلبة	%
	الكتابة على السبورة	%
	التدريس ومهام التعلُّم الفعلي	%
عدد مرات تقييم الطلبة داخل الفصل (تصحيح الكتب والواجبات، تقييم شفهي، تقييم تحريري)		
هل يعوّض المعلِّم الحصص الضائعة بسبب (غياب المعلِّم-الأنشطة والفعاليات-الإجازات الطارئة)	*نعم	*لا
	في حال الإجابة بنعم "كيفيَّة التعويض":	
هل تتوفر الموارد التعليميَّة (وسائل وتقنيات) داخل غرفة الصف)؟	*نعم	*لا
	في حالة الإجابة ب "لا" كم نسبة الوقت المستغرق لتوفير هذه الموارد؟	
هل تقوم بتقديم حصص تقويَّة إضافيَّة لطلابك؟	*نعم	*لا
	في حالة الإجابة ب "نعم" هل هي أثناء أو بعد اليوم الدراسي؟ ( )	في حالة الإجابة ب "لا" ماهي المبررات والاقتراحات؟
	كم عدد حصص التقويَّة أسبوعيا؟ ( )	
	في حالة الإجابة بـ "نعم" الرجاء التكرم بتقديم بعض الشواهد والأدلة	

ملحق رقم (5) بطاقة قياس رضا المعلّم

أخي المعلِّم: نرجو التكرم بمشاركتنا مرئياتكم وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - هل أنت راض عن هيكل السُّلَّم التعليميّ الحالي (تقسيماته المرحليَّة وعدد سنوات كل مرحلة وتفريعات التعليم الثانوي..) مع ذكر الأسباب

.....

.....

.....

2 - ماهي مقترحاتك لتطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ موضحا وجهة نظرك وأسبابها.

.....

.....

.....

3 - هل أنت راض عن طول اليوم الدراسي؟ بدايته ونهايته برجاء تعليل الإجابة.

.....

.....

.....

4 - ماهي مقترحاتك لتطوير طول اليوم الدراسيّ مع توضيح الأسباب.

.....

.....

.....

5 - هل أنت راض عن طول العام الدراسي؟ بدايته ونهايته برجاء تعليل الإجابة.

.....

.....

.....

6 - هل الإجازات وأوقات الراحة المتاحة رسميًّا أثناء العام الدراسيّ كافية بوجهة نظرك؟

.....

.....

.....

7 - ماهي مقترحاتك لتطوير طول العام الدراسيّ مع توضيح وجهة نظرك.

.....

.....

.....

ملحق رقم (6) بطاقة جمع بيانات قائد/مدير المدرسة

المؤهـل:		
التخصص:		
عدد سنوات الخبرة:		
متوسِّط ساعات التدريب في العام:		
عدد طلاب المدرسة		
عدد الفصول		
هل تتناسب أعداد المعلِّمين مع أعداد الطلاب	*نعم	*لا
كيفيَّة تعويض الفاقد من الحصص الدراسيَّة (بسبب الغياب، تعليق الدِّراسَة لظروف أمنيَّة ومناخيَّة وخلافه)	*زيادة وقت اليوم الدراسي *استثمار حصص الفراغ الناتجة عن غياب المعلِّمين *تقديم حصص تقويَّة *تفعيل فصول افتراضيَّة *أخرى تذكر:	
هل لديكم صلاحيات تمديد أو تقليص طول اليوم الدراسي	*نعم	*لا
في حالة الإجابة ب "نعم" متى يتم استخدامها؟		
هل يتم إضافة حصص دراسيَّة خارج الجدول للإثراء التعليميّ بهدف رفع تحصيل الطلاب؟	*نعم	*لا
في حالة الإجابة ب "نعم" كم النسبة الأسبوعيَّة لها؟		
هل تتوفر الموارد التعليميَّة (وسائل وتقنيات) داخل غرفة الصف، أو مصادر التعلُّم)؟	*نعم	*لا
في حالة الإجابة ب "نعم" هل يستخدمها المعلِّمين بفعالية داخل الصف؟		
هل تقوم بمتابعة وقت التدريس المعتمد رسميًّا بشكل دقيق	*نعم	*لا
في حالة الإجابة بنعم، ماهي الآليَّة المستخدمة؟	*سجل يومي *جولات تفقديَّة *أخرى تذكر:	
هل يتم رصد اتجاهات أولياء الأمور حول مجريات اليوم الدراسي داخل المدرسة	*نعم	*لا
في حالة الإجابة بنعم، ماهي الآليَّة المستخدمة؟	*استبانة *اتصالات هاتفيَّة *أخرى تذكر:	
بيئة التعلُّم في مدرستك:	*آمنة *جاذبة *طاردة (ظروف مناخيَّة، أمنيَّة وغيرها)	
كم نسبة الهدر في زمن اليوم والعام الدراسي؟ مع التوضيح		
في حالة الإجابة بلا، ماهي اقتراحاتكم؟		
وفي حالة الإجابة بـ"نعم"، رجاء التكرم بتقديم بعض الشواهد والأدلة		

ملحق رقم (7) بطاقة قياس رضا قائد/مدير المدرسة

أخي قائد/مدير المدرسة: نرجو التكرم بمشاركتنا مرئياتكم وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - هل أنت راض عن هيكل السُّلَّم التعليميّ الحالي (تقسيماته المرحليَّة وعدد السنوات وتفريعات التعليم الثانوي..)

.....

.....

.....

2 - ماهي مقترحاتك لتطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ موضحا وجهة نظرك وأسبابها.

.....

.....

.....

3 - هل أنت راض عن طول اليوم الدراسي؟ بدايته ونهايته برجاء تعليل إجابتك

.....

.....

.....

4 - ماهي مقترحاتك لتطوير طول اليوم الدراسيّ مع توضيح الأسباب.

.....

.....

.....

5 - هل أنت راض عن طول العام الدراسي؟ بدايته ونهايته برجاء تعليل إجابتك

.....

.....

.....

6 - هل الإجازات وأوقات الراحة المتاحة رسميًّا أثناء العام الدراسيّ كافية بوجهة نظرك؟

.....

.....

.....

7 - ماهي مقترحاتك لتطوير طول العام الدراسيّ مع توضيح وجهة نظرك.

.....

.....

.....

ملحق رقم (8) بطاقة قياس رضا أولياء الأمور

أخي ولي الأمر: نرجو التكرم بمشاركتنا مرئياتكم وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - هل أنت راض عن هيكل السُّلَّم التعليميّ الحالي (تقسيماته المرحليَّة وعدد السنوات وتفريعات التعليم الثانوي..)

.....

.....

2 - ماهي مقترحاتك لتطوير هيكل السُّلَّم التعليميّ موضحا وجهة نظرك وأسبابها.

.....

.....

3 - هل أنت راض عن طول اليوم الدراسي؟ بدايته ونهايته برجاء تعليل إجابتك

.....

.....

4 - ماهي مقترحاتك لتطوير طول اليوم الدراسيّ مع توضيح الأسباب.

.....

.....

5 - هل أنت راض عن طول العام الدراسي؟ بدايته ونهايته برجاء تعليل إجابتك.

.....

.....

6 - هل الإجازات وأوقات الراحة المتاحة رسميًّا أثناء العام الدراسيّ كافية بوجهة نظرك؟

.....

.....

7 - هل ترى أن الوقت المتاح أثناء اليوم والعام الدراسيّ مستثمر بشكل كاف في عمليَّة التعليم؟

.....

.....

8 - ماهي مقترحاتك لتطوير العام الدراسيّ مع توضيح وجهة نظرك.

.....

.....

9 - هل يتم إشراك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المتعلقة باليوم الدراسي؟ وماهي الآليَّة؟

.....

.....

ملحق رقم (9) نموذج المقابلة: (المسؤولون)

- ما العوامل التي أثرت في تحيد طول العام واليوم الدراسيِّ بصيغته الراهنة؟

.....

.....

- ما توجهات التطوير التي تعتقد أنها ستؤثر في السُّلَّم التعليميِّ واليوم والعام الدراسيِّ في الدولة؟

.....

.....

- هل أنتم راضون عن الشكل الحالي للسلم التعليميِّ ومدَّة كل من اليوم والعام الدراسي؟ ما الأسباب؟ وما تصوراتكم المستقبليَّة؟

.....

.....

- هل الإدارة التعليميَّة العليا تطبق نوعا من اللامركزيَّة أو أحد أشكالها في مجال السُّلَّم التعليميِّ ومدَّة كل من اليوم والعام الدراسي؟

.....

.....

- كيف يمكن إعادة هيكلة السُّلَّم التعليميِّ في نظركم؟ في ضوء التوجهات التربويَّة الحديثة وخبراتكم المهنيَّة بحيث يتحسن للأفضل.

.....

.....

- كيف يمكن إعادة جدولة اليوم الدراسيِّ في ضوء التوجهات التربويَّة الحديثة وخبراتكم المهنيَّة بحيث يتحسن للأفضل.

.....

.....

- كيف يمكن إعادة تنظيم العام الدراسيِّ في ضوء التوجهات التربويَّة الحديثة وخبراتكم المهنيَّة بحيث يتحسن للأفضل.

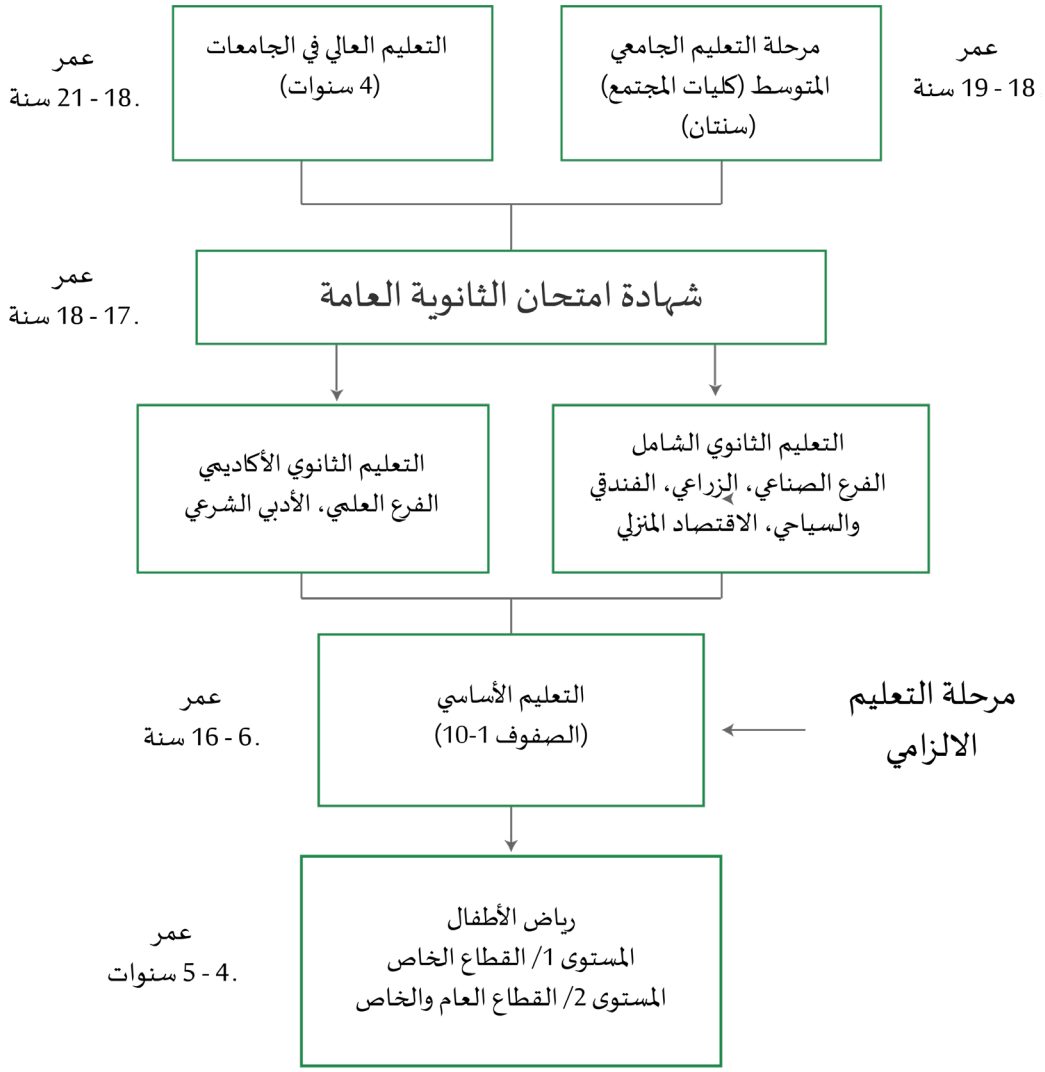
.....

.....

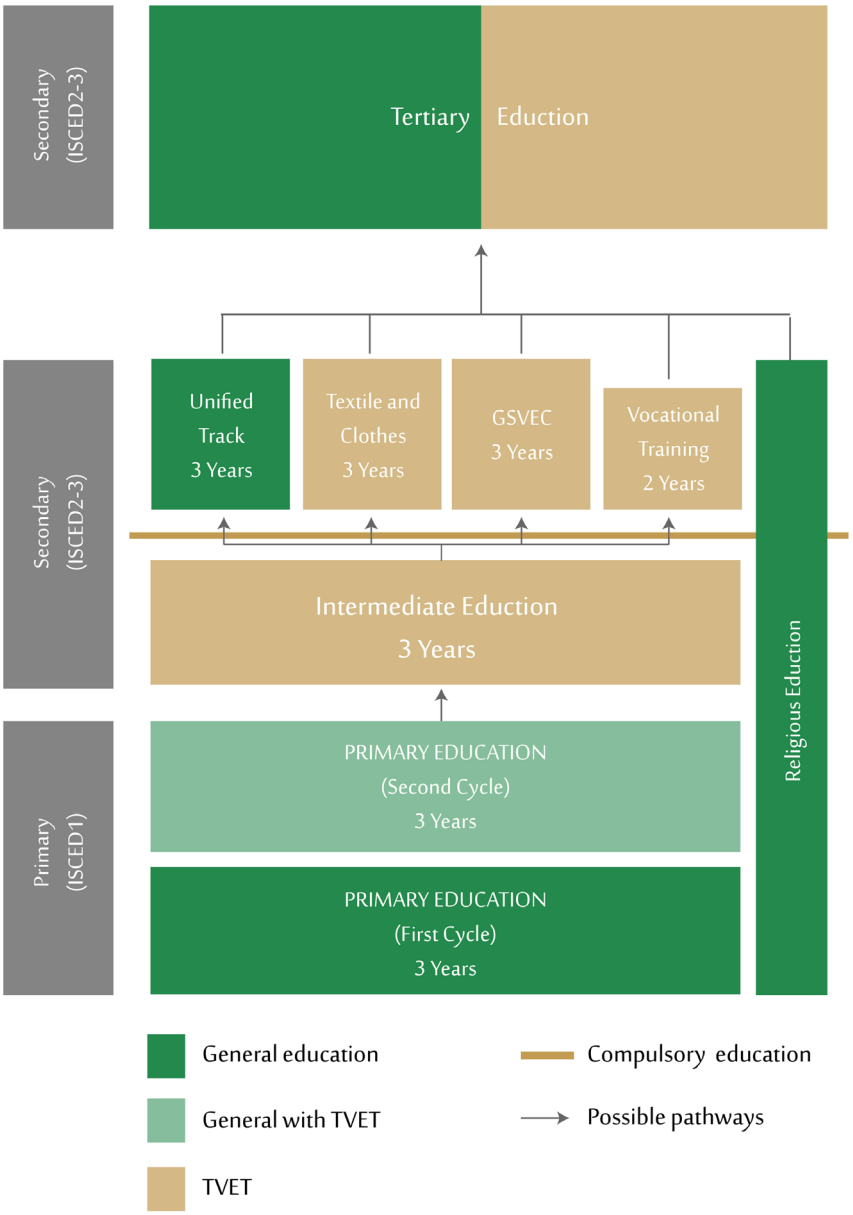
يرفق بالمقابلة تسجيل صوتي -حسب أدبيات المقابلة- وبطاقة بيانات للشخص الذي أجريت معه المقابلة شاملة اسمه ومركزه وإيميله ورقم هاتفه وطرق التواصل معه في حال أردنا الاستزادة منه.

ب) نماذج السلالم لهياكل التعليم في الدول العربيَّة المختارة.

ملحق رقم (10) هيكل السُّلَّم التعليميِّ في الأردن



ملحق رقم (11) هيكل السلم التعليمي في البحرين



Scheme compiled by UNESCO-UNEVOC from UNESCO-IBE (2011). World Data on Eduction VII Ed. 2010/11. Bahrain. Geneva: UNESCO-IBE.

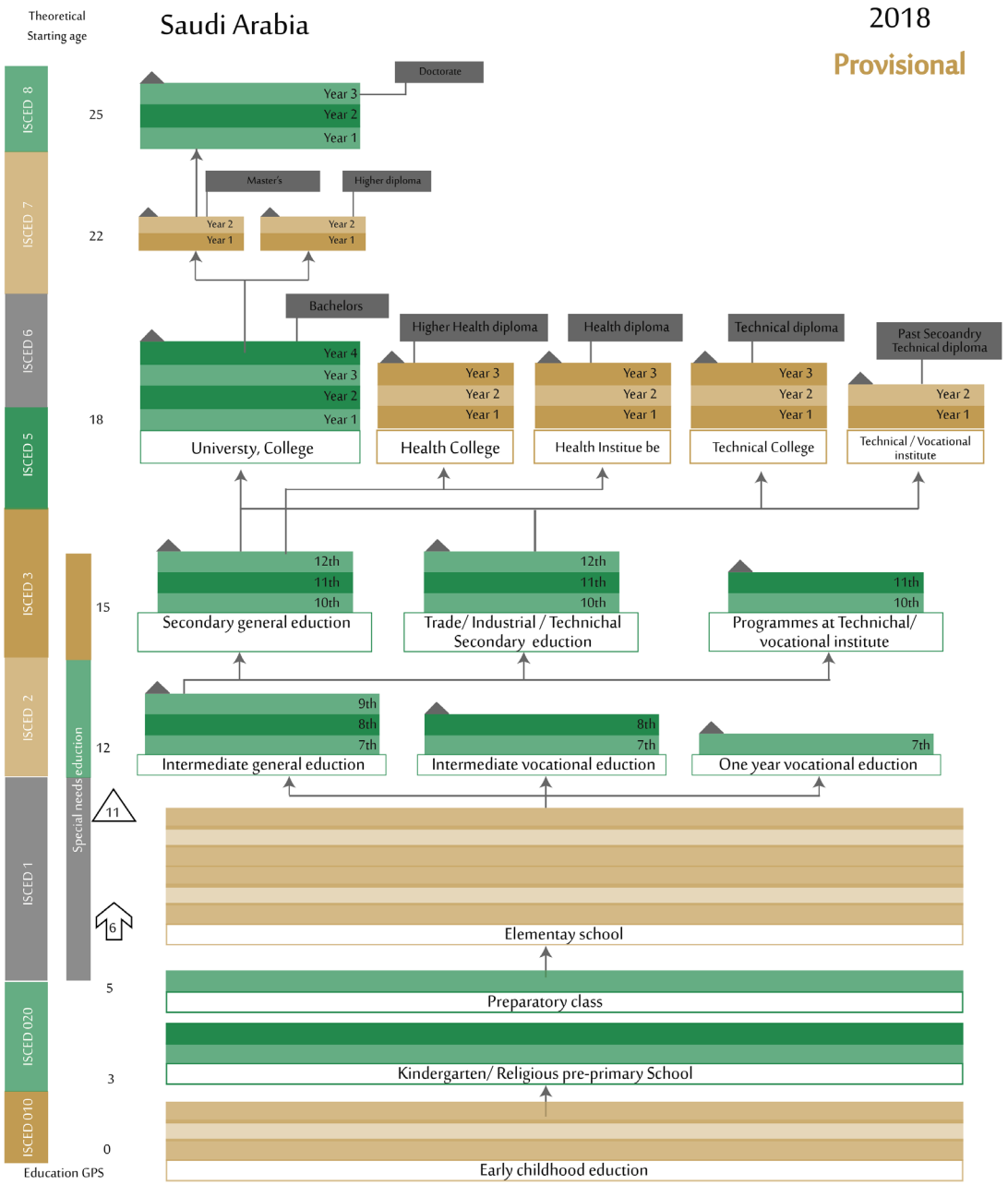
ملحق رقم (12) هيكل السلم التعليمي في تونس

السُّلَّم التعليمي	التعليم قبل المدرسي (السنة التحضيريَّة	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي (العام والتقني)	التعليم الثانوي	مجموع سنوات الدِّراسَة بالتعليم العام
عدد السنوات	سنة واحدة	06 سنوات	03 سنوات	04 سنوات	14 سنة

السلم العمري للدراسة بالتعليم العام:

المرحلة التعليميَّة	الفئة العمريَّة	مدَّة الدِّراسَة
السنة التحضيريَّة(التعليم ما قبل المدرسي)	5-6 سنوات	سنة واحدة
التعليم الابتدائي	06-11 (12) سنة	06 سنوات
الإعدادي العامُّ والتقني	12-14 (15) سنة	03 سنوات
التعليم الثانوي	15-18 (19) سنة	04 سنوات

ملحق رقم (13) هيكل السُّلَّم التعليميّ في السعوديَّة

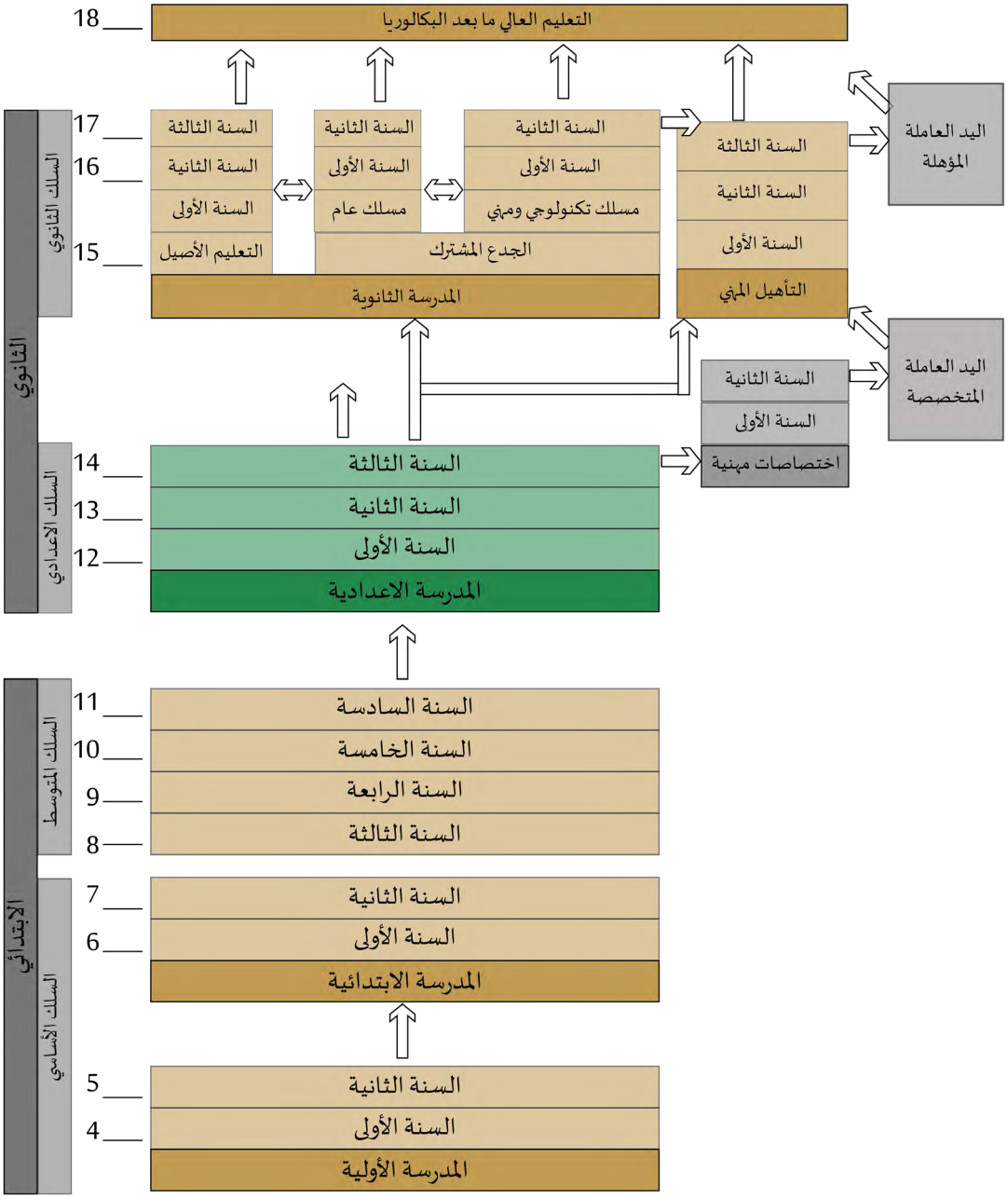


ملحق رقم (14) هيكل السُّلَّم التعليميِّ في سلطنة عمان

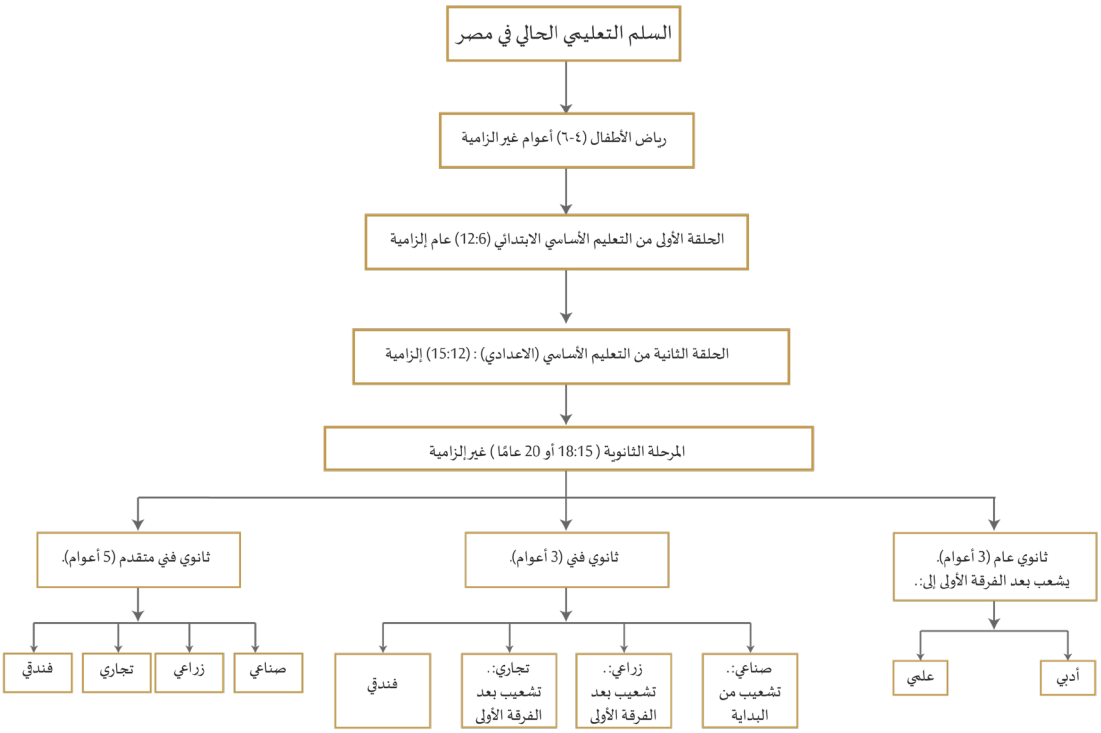
المرحلة	الصفوف	العمر	عدد السنوات
التعليم الأساسي " الحلقة الأولى"	1	6	4 سنوات
	2	7	
	3	8	
	4	9	
التعليم الأساسي " الحلقة الثانية "	5	10	6 سنوات
	6	11	
	7	12	
	8	13	
	9	14	
	10	15	
التعليم ما بعد الأساسي	11	16	سنتان
	12	17	

ملاحظة/ سيضم الصف العاشر إلى التعليم ما بعد الأساسي، ابتداء من العام الدراسيِّ 2020/ 2021

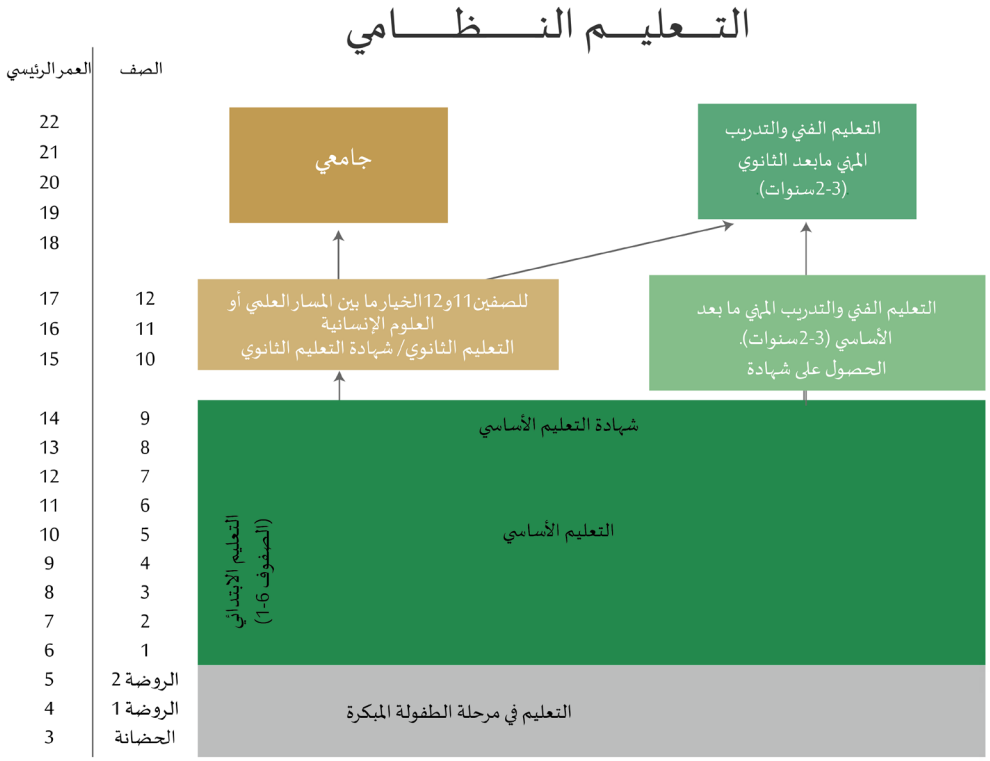
ملحق رقم (15) هيكل نظام التربية والتكوين بالمملكة المغربيّة كما نص عليه الميثاق (الذي بدأ يتشكل)



ملحق رقم (16)هيكل السُّلَّم التعليميِّ في جمهوريَّة مصر



ملحق رقم (17) هيكل السُّلَّم التعليميِّ للنظام التربويِّ في اليمن (الخطة الانتقاليَّة للتعليم في اليمن، 2019، 20)



2020

UNESCO
RCQE
المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

4 QUALITY EDUCATION
Sustainable Development Goals

UNESCO
United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization
Sustainable
Development
Goals

www.rcqe.org