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

سياسات ونُظم تطوير المناهج الدراسية بالتعليم العام بالدول العربية

الملخص التنفيذي

2021

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم
2021

2021

978.603.91831.1.2

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم 2021©

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(2021). سياسات ونظم تطوير المناهج الدراسية بالتعليم العام بالدول العربية. الجبيل الصناعية: RCQE .

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، ١٤٤٢هـ**

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

المركز الاقليمي للجودة والتميز في التعليم
سياسات ونظم تطوير المناهج الدراسية بالتعليم العام بالدول العربية- ملخص تنفيذي. /المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم
- ط١ - الجبيل، ١٤٤٢هـ
٢٢ ص؛ ..سم

ردمك: ٢-١-٩١٨٣١-٦٠٣-٩٧٨

١- التعليم - مناهج أ. العنوان
ديوي ٣٧٥ ١٤٤٣/٨٩٦٢

رقم الإيداع: ١٤٤٣/٨٩٦٢
ردمك: ٢-١-٩١٨٣١-٦٠٣-٩٧٨

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 هذا التقرير.

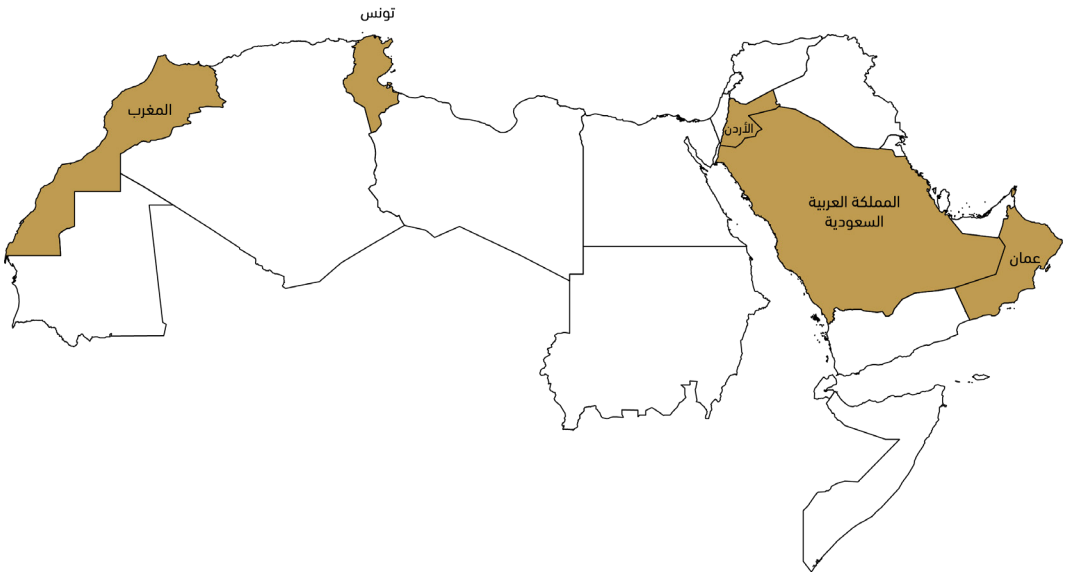
والشكر أيضًا للجنة العلمية في المركز لجهودها بالإشراف والمتابعة على المشاريع والدراسات والتقارير العلمية، كذلك شكرنا للزملاء فريق عمل المركز الذين أسهموا في أنشطة الترجمة والتصميم والمتابعة، وكان لجهودهم التعاونية دور هام لتعزيز جودة هذا العمل، ليكون هذا التقرير منشوراً ومتاحاً للجميع.

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

سياسات ونُظم تطوير المناهج الدراسية بالتعليم العام بالدول العربية

الملخص التنفيذي

استهدفت الدراسة بشكل رئيس تطوير سياسات ونُظُم تطوير المناهج الدراسية بالتعليم العام بالدول العربية، ولتحقيق هذا الهدف سلكت الدراسة ثلاثة مسالك رئيسة، أولها: رصد وتحليل الممارسات العالمية المتطورة ضمن أبعاد أربعة تم اشتقاقها من الأدبيات والتقارير والنماذج والأطر النظرية والتطبيقية وتضمنت هذه الأبعاد سياسات ونُظُم كلٍّ من التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقييم التي يتم ممارستها في المناهج الدراسية في بعض الدول، وهذه الدول- التي تم اختيارها وفق معايير محددة- شملت أسكتلندا وأستراليا وكندا (بريتش كولومبيا) وسنغافورة وجنوب أفريقيا، وثانيها: دراسة الواقع بعدد من الدول العربية ضمن نفس أبعاد التطوير بما في ذلك رصد التحديات الموجودة بهذه الأبعاد، وهذه الدول- التي تم اختيارها وفق معايير محددة- شملت المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان والمملكة الأردنية الهاشمية والجمهورية التونسية والمملكة المغربية.



وثالثها: تقديم إطار تطوير سهل التطبيق ومرن يناسب العديد من الأنظمة التعليمية، ومبني على تحليل الفجوة بين التجارب الدولية المتطورة والواقع العربي.

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة على منهجية تكاملية جمعت بين المنهج الوصفي لتحليل الأدبيات وجمع المعلومات حول الواقع وبناء حلول لمشكلة الدراسة، والمنهج المُقارن لرصد الممارسات العالمية وتقديم مقارنة لأوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، وكذلك الفجوة بينها وبين الدول العربية في مجال سياسات ونُظم المناهج، وبما يتوافق مع مدخل المقارنة المرجعية المستخدم في التطوير، وذلك بالاعتماد على أدوات الدراسة، التي تضمنت الاستبانة والمقابلة الشخصية مع الخبراء والمسؤولين بتطوير المناهج الدراسية، والتي اختيرت عينتها بطريقة قصدية شملت (30-47) خبيرًا لكل دولة للاستبانة، و(5-14) خبيرًا للمقابلة الشخصية لكل دولة.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والمقترحات يمكن تناولها على النحو الآتي:

1. سياسات ونُظُم التخطيط للمناهج الدراسية بالتعليم العام

1.1. كيان مركزي مسؤول عن إدارة المنهج:

- **الواقع:** توجد كيانات مركزية تتبع الوزارات المركزية، ومشاركة ضعيفة في صنع قراراتها من الأطراف المعنية الأخرى.
- **الممارسات الفُضلى:** توجد كيانات مركزية حتى في الأنظمة الفيدرالية، وتتمتع باستقلالية في اتخاذ القرار وتشاركية في صنعه.
- **المقترح:** ضرورة وجود كيان مركزي مستقل مسؤول عن المناهج وتقويمها، يضمن التوفيق بين الخطط المركزية والتنفيذ في المستويات المحلية، كما توكل إليه مهام التقويم؛ لضمان التوافق بين المناهج وتقويمها.

1.2. توفر الأطر التشريعية:

- **الواقع:** تندرج تحت الأطر التشريعية لقطاع التعليم، وبها بعض الغموض، مثل قلة الاستيعاب الكامل لمفهوم المنهج، والتي تركز اهتمامها على إن المنهج يتمحور حول الكتاب المدرسي. وقد أشار الخبراء أن مستوى دعم المناهج بأطر تشريعية فاعلة متوسطًا.
- **الممارسات الفُضلى:** توجد أطر تشريعية تدعم كل عمليات التخطيط للمناهج واتخاذ القرارات الوطنية والمحلية بشأنها.
- **المقترح:** ضرورة تعزيز التشريعات والقوانين الخاصة بالمناهج، أو تفعيل القوانين القائمة بشكل يُساعد في تحديد مسؤوليات القائمين على إدارتها، وتسهل التخطيط للمناهج بالتكامل مع كافة المجالات الأخرى لقطاع التعليم مثل المركزية واتخاذ القرار وإعداد المعلمين وتوظيفهم والإدارة المرتكزة للمدرسة لضمان عدم وجود حواجز قانونية أو تنظيمية أمام عمل للجهات المُختصة بتطوير المناهج الدراسية.

1.3. توافر الأطر المركزية للمناهج وربطها بسياسات واستراتيجيات التنمية الوطنية:

- **الواقع:** تتوفر أطر المناهج لدى مُعظم الدول، إلا إنها تختلف من دولة إلى أخرى، حيث أطلقت بعض الدول أطرًا بميزات عالمية، فيما لايزال يقتصر ذلك على مجموعة من المعايير العامة تنشرها الكيانات المسؤولة.
- **الممارسات الفُضلى:** كل الدول لديها أطر مركزية وبرؤية واضحة ومُتاحة للجميع بصيغة إلكترونية.
- **المقترح:** ضرورة وجود إطار مركزي واضح وسهل التحويل إلى محتوى دراسي في كافة مجالات التعلم، ويعكس رؤية الدولة وطموحها.

1.4. لمشاركة الفاعلة للأطراف المعنية

- **الواقع:** مشاركة ضعيفة، وترتكز على الخبراء من المستوى المركزي، وكانت أبرز الآليات المستخدمة في التشاور هي اللقاءات والاجتماعات، والنسبة الأكبر ترتكز لكيانات تابعة لوزارة التعليم، كما وتعد مشاركة المدرسة كجهة فاعلة في التخطيط ضعيفة، وكانت أبرز الأساليب المستخدمة في مشاركة الأطراف المعنية اللقاءات والاجتماعات. وهناك مبادرات تبنتها مجموعة من الدول لزيادة مشاركة المعلمين والمشرفين في تطوير المناهج والتخطيط لها، أو بدخول قطاعات خاصة في تأليف الكتب المدرسية وملكيتها.
- **الممارسات الفُضلى:** توجد أنظمة لتصنيفهم ورصد مشاركاتهم وتحليلها والاستفادة منها في تطوير المناهج.
- **المقترح:** زيادة دور كافة الأطراف المعنية بالمناهج الدراسية، والأخذ بآرائهم في التخطيط والتصميم والتنفيذ للمناهج الدراسية، من خلال وجود مرشحين من المستوى المحلي ومستوى المدارس والمعلمين، وممثلين عن الجهات الإشرافية والنقابية، وممثلين عن الجهات الأكاديمية والبحثية، إضافة لمزودي الخدمات مثل الناشرين وغيرهم.

1.5. الإطار الزمني لتطوير/ تغيير منتظمة لتطوير المناهج

- **الواقع:** هناك ثلاث اتجاهات قائمة في الدول العربية ذكرها الخبراء، وهي تطوير المناهج تحت مظلة إطار وطني، ودول تمر بعملية انتقالية في طور الإعداد للتشاركية واستقلالية الجهات المركزية لتطوير المناهج بناءً عليها، ودول تطور المناهج حسب الحاجة وليس ضمن خطة تطويرية واضحة.
- **الممارسات الفُضلى:** يتم تطوير للمناهج ضمن خطة محددة وضامنة لكافة العمليات، مع جعل المناهج مرنة للتفاعل مع المستجدات المعرفية والمهارية.
- **المقترح:** أن تكون عملية التطوير عملية مرنة طويلة المدى، وأن تتم مشاركة الأطراف المعنية، إضافة لرقمنة المناهج، وإيجاد مساحة في المناهج لاستيعاب التغييرات والتطورات الجديدة، من خلال التركيز على المفاهيم الكبرى.

1.6. التوازن بين المركزية واللامركزية:

- **الواقع:** تغلب المركزية على كافة الأنظمة العربية، ومحدودية دور المعلم والمدرسة والمستوى المحلي.
- **الممارسات الفُضلى:** الموازنة بين المركزية واللامركزية، ففي الدول الفيدرالية هناك سياسات واضحة بالمحافظة على السياسات العامة مع ترك مساحة للمستوى المحلي ومستوى المدرسة في كافة عمليات المناهج ، أما في الدول المركزية مثل سنغافورة هناك توجه كبير بزيادة دور المدرسة.
- **المقترح:** الموازنة بين المركزية واللامركزية بحيث تتولى جهة مركزية مستقلة التخطيط وصياغة أطر المناهج وكفاياتها والمحتوى المركزي، مع مساحة من الاستقلالية للمستوى المحلي وخاصة المعلم في تخصيص المنهج مع الاحتياجات المحلية والفردية للمتعلم.

1.7. الشمولية والإنصاف مقابل الحاجات والاهتمامات الفردية للمتعلمين في سياسات التخطيط:

- **الواقع:** تدعم السياسات العامة تكافؤ الفرص بين كل المتعلمين بالحصول على الكفايات الأساسية وتحقيق القدرات العامة المطلوبة. وهناك عجز في تخصيص المناهج مع احتياجات الطلبة الفردية، كما أن هناك بعض الدول تقدم خيارات أمام المتعلمين لاختيار مُقررات دراسية مُحددة (غالبًا في المرحلة الثانوية).
- **الممارسات الفُضلى:** تدعم السياسات العامة تكافؤ الفرص بين كل المتعلمين بالحصول على الكفايات الأساسية وتحقيق القدرات العامة المطلوبة، بالتوازي مع مجموعة من السياسات منها تخصيص المنهج مع احتياجات الطلبة الفردية والاحتياجات السياقية
- **المقترح:** ضرورة التركيز على كفايات أساسية لجميع المتعلمين على المستوى الوطني، مع إعطاء الفرصة لتخصيص المناهج مع الاحتياجات المحلية والاحتياجات الفردية للمتعلمين.

2. سياسات ونُظُم تصميم المناهج الدراسية بالتعليم العام

2.1. مداخل تصميم المناهج

- **الواقع:** يتراوح بناء المناهج بين الارتكاز للكفايات والمعايير، والتصميم الشمولي لكل المتعلمين، ويوجد توجه لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين.
- **الممارسات الفُضلى:** تصميم المناهج بالاستناد إلى مفاهيم ومقاربات تعلم حديثة مثل المناهج المرتكزة على الكفايات والمفاهيم والأفكار الكبيرة، وتصميم المناهج وفق أبعاد تكاملية تتيح التقدم الشمولي لكل المتعلمين، والتخصيص حسب قدرات المتعلمين.
- **المقترح:** أن يتم التصميم بالاستناد إلى الكفايات، وبالاعتماد على الأفكار الكبيرة والتعلم المستند للفهم وللمتعلم.

2.2. مستوى تركيز المناهج وعمقها

- **الواقع:** يختلف من دولة إلى أخرى إلا أن ارتكاز تصميم المناهج الدراسية إلى المواد الدراسية يزيد من مستوى الاتساع مقابل تقليل العُمق، كما أن توحيد الكتب الدراسية يزيد من مستوى الاتساع على حساب العمق. وقد أشار الخبراء إن مستوى تركيز المناهج معتدل بدرجة عالية.
- **الممارسات الفُضلى:** هناك توجه بتقليل الموضوعات أو المحتوى مقابل العمق مع زيادة تماسكها ودقتها، وتقليل الاتساع لدعم التعلم الأعمق ونقل المهارات والعمليات الأساسية إلى سياقات جديدة.
- **المقترح:** التركيز على العُمق في التعلم، وعلى كيفية التعلم، وعلى المفاهيم والأفكار الكبيرة، والتقليل من زيادة المحتوى والتوسع في المواد الدراسية، كما نقترح الاهتمام بمجالات التعلم على حساب المواد الدراسية، والاهتمام بالكفايات المشتركة والمناسبة بين مجالات التعلم.

2.3. اتساق المناهج الدراسية

- **الواقع:** هناك توجه في الكثير من الدول العربية لربط المناهج الدراسية بالتطوير المهني للمعلمين وبأساليب التقويم، إلا أن نواتج التعليم تظهر ضعف هذا الاتساق، فنجد تراجعًا في مستوى الدول العربية في الدراسات الدولية واسعة النطاق، وأيضًا في الممارسات على مستوى المدرسة من حيث الاختبارات وطرق التدريس التي تتجه نحو تجزئة المعرفة وضعف التركيز على المهارات.
- **الممارسات الفُضلى:** هناك توافق كبير يتضح في أطر المناهج، من حيث اتساق المناهج مع برامج إعداد المعلم وبرامج التنمية المهنية، وأيضًا اتساقه مع أساليب التقييم والتنفيذ المستهدفة في المدارس، ومع استراتيجيات التعلم المستخدمة في الفصل.
- **المُقترح:** إعادة هيكلة مسؤولية المناهج والتقويم لتكون لجهة واحدة مستقلة، مع وجود جهة خاصة بتنسيق برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (تُنسق بين الجامعات والمدارس وتتولى توظيفهم)، وتنميتهم مهنيًا، وأيضًا تطوير الناشرين المحليين وتمكينهم؛ بحيث يتم الاتساق بين المناهج وتنفيذها بالوجه السليم.

2.4. البناء الأفقي والرأسي

- **الواقع:** تسير غالبية الدول العربية على استخدام أساليب مثل مصفوفة المدى والتتابع للحفاظ على التدرج المنطقي للمعارف والمهارات، وإعطاء الأولويات لبعض المهارات والمفاهيم المركزية والتنوع بينها والتكامل بين المواد الدراسية.
- **الممارسات الفُضلى:** بناء المناهج بالارتكاز إلى الفهم من خلال تصميم المناهج على مفاهيم ومقاربات تعلم حديثة تتُيح للمتعلم الانتقال السلس عبر مجالات التعلم.
- **المقترح:** تصميم المناهج بالارتكاز إلى الأفكار الكبيرة التي يتم بناؤها عبر مراحل الدراسة وعبر المواد الدراسية، والاعتماد على كفايات مشتركة بين مجالات التعلم، والاهتمام بالتعلم متعدد التخصصات وإفراد الوقت له داخل الجدول المدرسي.

2.5. مشاركة الأطراف المعنية

- **الواقع:** تتراوح بين متوسطة وضعيفة، ففي بعض الدول يتم تشكيل فرق تشمل المعلمين وجهات الإشراف التربوي، والبعض الآخر يتم تصميمها كلية من جانب خبراء معتمدين لدى الجهة المركزية المسؤولة.
- **الممارسات الفُضلى:** تصميم الإطار العام المركزي ضمن مُشاركة موسعة للأطراف المعنية، مع مشاركة فاعلة لدور نشر لديها القدرات التي تُمكنها من تحويل تلك الأطر إلى محتوى تعلم، مع إتاحة الفرصة أيضًا للسلطات المحلية والمدرسة والمعلم باختيار المنهج أو تصميمه بما يتوافق مع المتطلبات المحلية والمدرسية.
- **المقترح:** توسيع دور الأطراف المعنية في تصميم المناهج وخاصة دور نشر وطنية قادرة على تنفيذ رؤية وطنية لإطار المناهج، وأيضًا دمج المعلمين في عملية تصميم المناهج سواء المركزية أو المخصصة للمعلم حسب احتياجات المتعلمين.

2.6. التصميم وفق المداخل متعددة التخصصات STEM

- **الواقع:** تتراوح بين الاهتمام بها في مراحل معينة كالمرحلة الثانوية، ضمن مدارس محددة، وبين عدم إدراجها ضمن خطة المناهج.
- **الممارسات الفُضلى:** يتم تصميم المناهج المتكاملة، ويتم دعم المعلمين بمصادر إضافية عبر المواقع المركزية لكيفية تنفيذها داخل المدرسة منفردة وعبر مجالات التعلم.
- **المقترح:** أن يتم إعادة جدولة اليوم الدراسي في المرحلة الأساسية بحيث تُخصص موضوعات في مجالات الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا يكون التعلم فيها مُشتركًا لمفاهيم وأفكار محددة ومشتركة، ويُخصص لها الوقت المناسب في الجدول المدرسي، وفي المرحلة الثانوية تُخصص مجالات تعلم تكاملية بين المواد الدراسية.

2.7. تصميم الكتب المدرسية

- **الواقع:** السائد توحيد الكتب المدرسية وإدارتها من قبل جهة مركزية، مع وجود توجه بإسناد تأليف الكتب المدرسية وملكيتها وطباعتها للناشرين الوطنيين، والغالب هو ورقيتها، مع وجود توجهات لرقمنتها بما يمكن الطلاب كم الحصول عليها في أي وقت أو مكان.
- **الممارسات الفُضلى:** في معظم الأنظمة المركزية، الكتب المدرسية وملكيتها وطباعتها قضية ذات أولوية للحفاظ على الهوية الوطنية مثل سنغافورة، مع ترك مساحة للمعلم لتصميم التعلم حسب احتياجات المتعلمين الفردية، وأيضًا الدراسة ضمن النطاقات العابرة للصفوف الدراسية، أما في الأنظمة الفيدرالية، فإن تصميم الكتب يرتكز إلى الإطار العام للمناهج مع ترك تصميم الكتب للناشرين، ويكون للمدارس نفسها القول الفصل في اختيارها من قائمة معتمدة، والتي تناسب احتياجاتها، تحت مظلة الإدارة المالية المرتكزة للمدرسة، أو تصميم المنهج من جانب المعلم كما في أسكتلندا.
- **المقترح:** تقترح ثلاثة سيناريوهات: أولها تصميم المنهج مركزيًا سواء من حيث الأطر العامة أو المحتوى الذي يتم تعلمه، مع إتاحة فرصة للمعلم والمدرسة في اختيار جزء من المنهج بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين واحتياجات البيئة المحلية، والثاني تصميم المحتوى من قبل ناشرين ويستند للسوق وللتنوع الجغرافي ويتم طرح أكثر من كتاب مدرسي، والثالث تصميم المنهج مركزيًا مع إتاحته بأكثر من نُسخة تراعي الاحتياجات المُجتمعية والمحلية المختلفة.

2.8. ارتكاز تصميم المنهج إلى المتعلم

- **الواقع:** غالبًا يتم تصميم المنهج بشكل شامل، ليتعلمه جميع الطلاب، حيث لا يطرح أكثر من كتاب أمام المعلمين، ليلبي رغبات المتعلمين الفرادى وسياقهم الجغرافي، مع وجود بعض الاستثناءات تدعم اختيارية الطالب وتنوع المحتوى حسب البيئة المحلية. وقد أشار الخبراء إن المناهج توفر مساحة لتعزيز التعلم الذاتي بدرجة متوسطة.
- **الممارسات الفُضلى:** دعم شمولية الكفايات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب والكفايات الرقمية، مع إمكانية تخصيص المنهج مع احتياجات الطلبة (سواء برامج للمتفوقين أو المتأخرين دراسيًا، أو التقدم بين المسارات أو تخصيصه مع البيئة المحلية، أو دعم الاختيار بين مواد دراسية داخل مجالات التعلم وغيرها).
- **المقترح:** ارتكاز تصميم المنهج إلى المتعلم، بغرض دعم المهارات والفهم، بعدة أساليب منها التركيز على الكفايات التي تناسب المتعلمين، ودعم تعلم مهارات التعلم، وتنويع الخيارات التعليمية بدلًا من تحديدها، وإتاحة الفرصة للترقي عبر المستويات الدراسية ضمن مجالات التعلم.

2.9 دور المعلم في تصميم المحتوى

- **الواقع:** ضعيف، وإن كانت هناك بعض الدول تضم بعض المعلمين في تصميم المناهج المركزية، أما حرية تصميم بعض أجزاء المنهج في المدرسة فهذا ضعيف جدًا.
- **الممارسات الفُضلى:** تراوح بين ارتكاز كلي للمعلم باعتباره خبير (أسكتلندا)، أو بتصميم أجزاء تتراوح بين كبيرة (مثل أستراليا وبريتش كولومبيا) ومحدودة (مثل سنغافورة) من خلال مناخ يشارك فيه المعلمون (الممارسون) الأفكار ويطورونها.
- **المقترح:** إتاحة الفرصة للمعلم لتصميم أجزاء محددة في المحتوى الدراسي كما تم الإشارة إليه مسبقًا.

2.10. مرونة تصميم المناهج

- **الواقع:** جاءت بدرجة متوسطة من حيث بنائها لتُراعي الفوارق بين الجنسين، واستيعاب التطورات الحديثة، ورقمنتها، ومراعاة السياق المدرسي، والاحتياجات الآنية للمجتمع، وتوافقها مع برامج إعداد المعلم، وأنظمة تقويمه.
- **الممارسات الفُضلى**: هناك اهتمام بإتاحة المنهج بشكل يسمح بتطويره وتجديده دون الحاجة لتغييره، وأحد أهم المداخل لذلك هي رقمنة المناهج، (أستراليا وبريتش كولومبيا) وإتاحته وتنظيمه حسب سنوات أو نطاقات من السنوات (كما في سنغافورة وأستراليا)، واعتمادها على المفاهيم والأفكار الكبيرة ومشاركة الأطراف المعنية (بريتش كولومبيا).
- **المقترح:** تصميم المناهج بشكل يسمح بتطويرها وتجديدها، من خلال رقمنتها، على سبيل المثال، وإتاحتها وتنظيمها حسب سنوات أو نطاقات من السنوات، واعتمادها على المفاهيم والأفكار الكبيرة ومشاركة الأطراف المعنية.

2.11. تغطية المناهج للقضايا المجتمعية

- **الواقع:** موجودة سواء من خلال مقررات منفصلة أو عبر المناهج.
- **الممارسات الفضلى:** التركيز على القضايا المجتمعية، بما يدعم وحدة المجتمع وتماسكه.
- **المُقترح**: هناك العديد من القضايا التي ينبغي تضمينها بالمناهج كمفاهيم وليست كمواد دراسية جديدة حفاظًا على تقليل التوسع في عرضها أو الاتساع فيها، وزيادة التعلم عبر مجالات التعلم.

2.12. رقمنة المناهج

- **الواقع:** مُتاح في بعض الدول كل المواد الدراسية على شكل صيغ قابلة للطباعة، أما إتاحته كلية بكفاياته ومفاهيمه ومصادره الإثرائية وأدلته، فمحدودة، وقد دعمت أزمة كورونا كثيرًا تطوير هذا التوجه.
- **الممارسات الفضلى:** اتجاه موجود بالعديد من الدول مثل أستراليا وأسكتلندا وكندا (بريتش كولومبيا) من خلال إتاحة كل المصادر وتصميمها بشكل رقمي يُتيح للجميع الحصول عليها وعلى كل المصادر الداعمة لها.
- **المقترح:** رقمنة كل المناهج ومصادر التعلم ومصادر دعم المعلم في تنفيذ المنهج وتصميمه، وخاصة في الكفايات العابرة للمناهج الدراسية والمناهج التكاملية، كما هو الحال في صيغة العلوم والتكنولوجيا الهندسة والرياضيات STEM.

3. سياسات ونُظُم تنفيذ المناهج الدراسية بالتعليم العام

3.1. تمويل المناهج الدراسية بالتعليم العام

- **الواقع:** التمويل في الغالب مركزي وضمن سياسة وزارة التعليم، وقد أشار الخبراء إلى توفير الموارد المالية اللازمة لدعم التنفيذ متوسطًا.
- **الممارسات الفُضلى:** تختلف أساليب التمويل منها ما تمويل التعليم القائم على الاحتياجات مثل أستراليا، أو تمويل المدارس بشكل مُباشر على أساس عدد التلاميذ مثل سنغافورة، أو التمويل مباشرة للمناطق التعليمية كما في بريتش كولومبيا ومنها ما تكتفي بتصميم المناهج مركزيًا، وتمويل التنفيذ من خلال التمويل المستند للمدرسة وتسن التشريعات والقوانين والسياسات لضمان تطبيق كل المدارس للمعايير المتفق عليها.
- **المقترح:** في ظل المركزية الموجودة بالتمويل بالدول العربية، لابد من زيادة التمويل المرتكز للمدرسة، ودعم اتخاذ القرار لدى القيادات المدرسية في تخصيص الموارد لتنفيذ المنهج سواء بالتنمية المهنية للمعلمين أو بتوفير المصادر التعليمية والإثرائية الداعمة للتعلم.

3.2. جودة الموارد المخصصة لدعم تنفيذ المنهج

- **الواقع:** المعلم بالدول العربية بحاجة إلى مزيد من التطوير سواء في انتقائه أو في برامج إعداده أو تنميته المهنية أو في أحواله المالية، والمصادر التعليمية المُتاحة تختلف من دولة إلى أخرى حسب المستوى الاقتصادي، كما ويتم تدريب المعلمين على المناهج الجديدة، وقد يؤدي ضعف مشاركتهم في تصميم المناهج الجديدة إلى صعوبات في تطبيقها، وربما تنفيذها بشكل مُختلف عن المخطط له.
- **الممارسات الفُضلى:** اهتمام كبير بالموارد البشرية خاصة المعلم، حيث يتم إعداده وتنميته مهنيًا ليكون خبيرًا في المناهج، مع بعض الآليات الداعمة الأخرى كمهنية التدريس وتحسين سمعة المهنة وجودة المُلتحقين بها، وتوفير المصادر التعليمية الداعمة لتنفيذ المنهج، لتعويض نقص معرفة المعلم ولمساعدة الطلبة في التغلب على نقص الموارد والمعرفة المتاحة في المدرسة، مع دعم فني وتقني لتنفيذ المنهج من خلال موقع خاص يوفر الوصول لكل عناصر المنهج وتقييمه وتخطيطه.
- **المقترح:** دعم المعلمين من خلال برامج إعداد وتنمية مهنية فاعلة، وتوفير المصادر الداعمة للمناهج المرتكزة للمتعلم.

3.3. صوت المعلم في تنفيذ المنهج

- **الواقع:** محدودية صلاحيات المعلم لتطوير المنهج أو تنفيذه، فهو غالبًا منفذٌ للكتاب المدرسي وفق دليل المعلم.
- **الممارسات الفُضلى:** دعم المعلم ومهنيته وقدرته على تصميم المنهج وتنفيذه حسب الاحتياجات المحلية وحاجات الطلاب، وذلك بدرجة تتراوح بين الدول.
- **المقترح:** دعم المعلم ودعم قراراته في تنفيذ المنهج وفق متطلبات المتعلم.

3.4. صوت المتعلم

- **الواقع:** محدودية اختيار الطالب للمنهج وكفاياته بما يتناسب مع قدراته.
- **الممارسات الفُضلى:** التركيز على تخصيص التنفيذ مع اهتمامات واحتياجات الطلبة من خلال الأفكار الكبيرة والهيكل المرن للمنهج والفصول الدراسية المدمجة (نطاقات التعلم) التي تضم طلبة من أكثر من مرحلة دراسية.
- **المُقترح:** زيادة دور المتعلم، بالعديد من الخيارات: أولها إتاحة الفرصة للمتعلم بتنفيذ مشروعات ضمن رغباته في إطار المنهج، وثانيها دعم حريته في الاختيار بين المواد الدراسية ضمن مجالات التعلم، وثالثها دعم التقدم الحر بين الصفوف الدراسية وفقًا لمستوى تقدمه في بعض مجالات التعلم، ورابعها دعم العمل المهاري والمستند للفهم.

3.5. معايير تنفيذ المنهج

- **الواقع:** توجد معايير للتنفيذ في الدول العربية، وربما يكمن التحدي في القدرة على تنفيذ المعايير باحترافية، لأسبابا تتعلق بالكفاءات أو الثقافة التنظيمية السائدة، أو الإمكانات المالية والتقنية الداعمة.
- **الممارسات الفُضلى:** وجود معايير لتنفيذ المنهج، بما يسمح للمعلمين بتحديد كيفية تدريس المحتوى (أستراليا)، أو لدعم تنفيذ المنهج كما هو مخطط له في الإطار العام (سنغافورة).
- **المُقترح:** ضرورة دعم تنفيذ المعايير على أرض الواقع، من خلال تحسين الثقافة التنظيمية وتطوير برامج التنمية المهنية، والأساليب المبتكرة غير مُكلفة.

3.6. المرونة في تنفيذ المنهج

- **الواقع:** في الغالب يتم التعلم في الصفوف الدراسية أو في الأماكن المخصصة لاكتساب المهارات مثل المعامل وحجرات المصادر، وقد زاد التوجه بدعم التعلم من بعد من جراء إغلاق المدارس عقب فيروس كورونا.
- **الممارسات الفُضلى:** التعلم في أي مكان، وليس فقط في الفصول الدراسية، (بريتش كولمبيا) حيث تتكامل مجالات التعلم والتكنولوجيا بما يساعد على استخدام الوقت والمساحة بطرق إبداعية تتوافق مع احتياجات الطلبة واهتماماتهم.
- **المقترح:** يحدث التعلم في أي مكان، وليس فقط في الفصول الدراسية، مع دخول تعلم المهارات الاجتماعية ضمن نطاق التعلم بالمدرسة، ودعم التعلم الرقمي بما يمكن من التغلب على الأزمات التي قد تواجه التعليم كأزمة كورونا.

4. سياسات ونُظُم تقويم المناهج الدراسية بالتعليم العام

4.1. الأنظمة الوطنية المركزية

- **الواقع:** تتراوح بين الدول، فهناك دول لديها هيئات حكومية مخصصة لذلك كالمملكة العربية السعودية، ودول تعتمد على وزارة التعليم في إجراء التقويم، كما أن تقويم المناهج يعتمد في الغالب على آراء منفذي المناهج من مستوى المدرسة والجهات الإشرافية، ويعتمد في النهاية على تطوير الكتب المدرسية.
- **الممارسات الفُضلى:** هيئة مستقلة لتقويم المنهج على المستوى المركزي تدعم المدارس والمعلمين والمؤسسات المركزية في تطوير التقييم، وتصدر الأدلة الداعمة لتقويم المنهج ومراجعته، وقد توجد أطر مركزية توضح آليات التقويم حسب المراحل الدراسية المختلفة وتوضح أساليب الاختبارات الموحدة، والأخرى التي ترتكز للمدرسة، كما توجد مشاركة من منظمات دولية في تقييم المناهج كما في أسكتلندا فهناك نوعان من التقييم أولها وطني بمشاركة الأطراف المعنية، والثانية تطلبه من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
- **المقترح:** هيئة لتقويم المنهج على المستوى المركزي تكون تابعة للجهة المركزية المسؤولة عن المناهج تدعم المدارس والمعلمين والمؤسسات المركزية في تطوير التقويم، وإصدار الأدلة الداعمة لتقويم المنهج ومراجعته، وتدعم ذلك بأطر مركزية توضح آليات التقويم حسب المراحل الدراسية المختلفة وتوضح أساليب الاختبارات الموحدة، والتي ترتكز للمدرسة.

4.2. الإطار الزمني لتطوير المناهج

- **الواقع:** شهد تطورًا ملحوظًا لدى العديد من الدول بوجود استراتيجيات تعليمية وأطر مناهج وطنية طويلة المدى ساعدت في تحسين الإطار الزمني لتطوير المناهج. وهو ما يحدث في الغالب حسب متطلبات الواقع ومستجداته.
- **الممارسات الفُضلى:** هناك فترات منتظمة لمراجعة المناهج كما في سنغافورة يأتي ضمن نظام مراجعة للمناهج تمتد لست سنوات، مع وجود مراجعة نصفية كل ثلاث سنوات بخصوص إضافة وحذف واستبدال وتكامل أجزاء للمناهج.
- **المقترح:** تطوير المناهج بشكل طويل المدى يُتيح التطوير التدريجي، ويدعم ذلك نظم كالرقمنة وتصميم المناهج بالشراكة مع الأطراف المعنية واعتمادها على مفاهيم وأفكار وقضايا لها صفة الاستدامة.

4.3. استخدام نتائج التقويم

- **الواقع:** يتم استخدام نتائج التقويم في تطوير الكتب المدرسية وتطوير أساليب التنفيذ على مستوى المدرسة، من خلال عدة آليات منها المعلومات الواردة من شبكات التواصل الاجتماعي والملاحظات التي ترد إلى البيانات المسؤولة عن المناهج حول الكتب الدراسية، والتقارير الدورية التي تصدرها الإدارات.
- **الممارسات الفُضلى:** استخدام نتائج التقويم في دعم المدارس والتطوير المهني للمعلمين، كما تستخدم للحكم على مستوى المناهج الدراسية، من حيث: الفاعلية والملاءمة والإنصاف والكفاءة والتأثير المحتمل والاستدامة.
- **المقترح:** الإفادة من نتائج التقويم في تطوير المناهج ضمن الخطة الزمنية الموضوعة لها، والإفادة من نتائج الدراسات الدولية واسعة النطاق والشراكة مع المنظمات الدولية المتخصصة في المناهج مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والتي تُجري دراسات بالشراكة مع الدول.

4.4. التوافق مع الدراسات الدولية واسعة النطاق

- **الواقع:** الدول التي تُشارك في هذه الدراسات تستخدم النتائج لتطوير المناهج الدراسية، إلا إنه لم يحدث تطور ملحوظ في آخر دراسة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2020، أيضًا هناك توجه بتطوير الاختبارات الوطنية لتتوافق مع هذه الدراسات ومتطلباتها ومؤشراتها ونتائجها.
- **الممارسات الفُضلى:** تصميم الاختبارات بما يتوافق مع الدراسات الدولية واسعة النطاق مثل بيسا وغيرها (كندا).
- **المُقترح:** الإفادة من الدراسات الدولية واسعة النطاق مثل بيسا وبيرلز وتيمس، وتطوير تقويم المتعلمين في ضوئها.

4.5. سياسات اختبار المتعلمين ودور المدرسة بها

- **الواقع:** يوجد تحدٍ في كثير من الدول العربية في قياس الاختبارات للكفايات الطموحة الموجودة في المناهج، كما توجد توجهات في الانتقال إلى الاختبارات الرقمية والمستندة للفهم والتفكير الناقد، وأشار الخبراء إلى إن الأسلوب الأكثر استخدامًا هو الاختبارات الموحدة من المستوى المركزي في صفوف موحدة، إلا إنها تختلف من دولة إلى أخرى.
- **الممارسات الفُضلى:** الأساس في تقويم المُتعلمين قياس معرفة القراءة والكتابة والحساب في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة المتوسطة من خلال اختبارات وطنية، وباقي التقييمات تعتمد على المعلم والمدرسة (أستراليا وأسكتلندا)، وهناك مواءمة للاختبارات مع أطر المناهج، وأيضًا دعم الانتقال من الاختبارات الورقية إلى الرقمية.
- **المقترح:** زيادة الاهتمام بالاختبارات المركزية على المستوى الوطني لدعم معرفة القراءة والكتابة والحساب في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة المتوسطة (مثلًا الصفوف 3، 5، 7، 9) وباقي التقييمات تعتمد على المعلم والمدرسة، مع مواءمة الاختبارات مع أطر المناهج لتطوير المهارات والفهم، ودعم الانتقال من الاختبارات الورقية إلى الاختبارات الرقمية.

4.6. استقلالية المعلم في تقييم المتعلمين

- **الواقع:** ترتكز على المهام، وتختلف من دولة إلى أخرى فإما تستند بشكل كلي للمدرسة، أو مركزية حسب المرحلة (خاصة المرحلة الثانوية) أو محلية كما في اختبارات نهاية المرحلة الابتدائية والمتوسطة.
- **الممارسات الفُضلى:** الأساس في تقويم المُتعلمين قياس معرفة القراءة والكتابة والحساب في المرحلة الاساسية، من خلال اختبارات وطنية (مثلًا الصفوف 3، 5، 7، 9) وباقي التقييمات تعتمد على المعلم والمدرسة. كما يوجد تركيز على التقييم الذاتي والمرونة في إظهار الكفايات الأساسية بدلًا من المهام (بريتش كولومبيا)، والتقييم المرتكز على الأداء والمهارات التطبيقية بدلًا من المحتوى والمعرفة.
- **المقترح:** تطوير دور المعلم في تقويم المتعلمين بما يتناسب مع متطلبات المنهج المبني على الفهم والمهارات، وهو ما يتطلب دعم أنشطته التي تلك الكفايات، وتدريب المتعلمين على التقويم الذاتي، وعلى التقويم المستند إلى ملف الإنجاز الإلكتروني.

4.5. Assessment of learners

- **Status:** There is a challenge in many Arab countries in assessing competencies included in the curriculum. There are directions towards moving to digital tests based on understanding and critical thinking. The experts pointed out that the most used method is standardized tests from the central level, however, they differ from one country to another.
- **Best Practices:** The basis for assessing students is the measurement of reading and writing, and numerical literacy at the basic stages, through national exams. The rest of the exams depend on the teacher and the school (Australia and Scotland). There is an alignment between exams and curriculum frameworks as well as supporting the transition from paper-based exams to digital exams.
- **Recommendation:** An increasing attention should be paid to the central national examination to support literacy and numeracy at the basic stages, (for example, grades 3, 5, 7, 9). Other exams should be delegated to the teacher and the school. Exams should be aligned with curriculum frameworks, and it is necessary to support the transition from paper-based exams to digital exams.

4.6. Teacher autonomy in assessing learners

- **Status:** It is based on tasks and differs from one country to another. It is either based entirely on the school, or central by stage (especially the secondary stage) or local, as in the end-of-primary and middle school exams.
- **Best Practices:** The basis for assessing students is the measurement of reading and writing, and numerical literacy at the basic stages, through national exams for example, grades 3, 5, 7, 9). The rest of the exams depend on the teacher and the school. There is a focus on self-assessment and flexibility in demonstrating core competencies rather than tasks (British Colombia), and on assessments based on performance and applied skills rather than content and knowledge.
- **Recommendation:** The role of the teacher in assessing learners should be enhanced in line with the requirements of the curriculum based on understanding and skills. Supporting activities are required to meet those competencies, and train learners on self-assessment, and on assessments based on the electronic achievement file.

4.3. Use of evaluation Results

- **Status:** The evaluation results are used in improving textbooks and implementation methods at the school level. This is done through several mechanisms, including information received from social networks, observations received on textbooks, and periodic reports issued by departments.
- **Best Practices:** Evaluation results are used to support schools and support the professional development of teachers. Evaluation results are used to judge the curriculum in terms of effectiveness, relevance, equity, efficiency, potential impact, and sustainability.
- **Recommendation:** Results of evaluation should be used in enhancing curriculum within the defined time plan. It is necessary to get benefit from the results of large-scale international studies and the partnership with international organizations specialized in curriculum such as OECD, which conducts studies in partnership with countries.

4.4. Compatibility with Large Scale international Studies

- **Status:** The countries that participate in these studies use results to develop curriculum, but there has been no significant improvement in the latest study of the OECD 2020. In addition, there are directions to develop national tests to conform to these studies and relevant requirements, indicators and results.
- **Best Practices:** Some countries such as Canada design their tests to be compatible with the large-scale international studies such as PISA and others.
- **Recommendation:** It is necessary to benefit from the large-scale international studies such as PISA , PIRLS and TIMSS, and to develop the assessment of learners in the light of these studies.

4. Policies and systems of evaluation and assessment

4.1. National systems

- **Status**: There are countries that have government agencies dedicated to the evaluation role (e.g., Kingdom of Saudi Arabia), while Others rely on the Ministry of Education to conduct the evaluation. Curriculum evaluation mostly depends on the opinions of curriculum implementers from the school level and the supervisory authorities which mainly concentrate on the development of textbooks.
- **Best Practices:** Most countries have independent body to evaluate the curriculum at the central level. This body supports schools, teachers, and central institutions in developing assessment, and supporting evidence for curriculum evaluation and review. There are also national frameworks for evaluation and assessment that clarify the mechanisms according to the different academic levels and explain the methods of standardized tests, and other tests that are based on the school. There is also the participation of international organizations in the evaluation of curricula, as in Scotland where there are two types of evaluation: The first is national, with the participation of stakeholders, and the second is requested by the Organization for Economic Cooperation and Development.
- **Recommendation:** There should be a national central agency to evaluate the curriculum. It should be affiliated to the central authority responsible for the curriculum. Such agency should support schools, teachers and central institutions in developing the evaluation, supporting evidence for evaluation and review, supported by national frameworks that clarify the mechanisms according to the different academic levels and explain the methods of standardized tests, and other tests that are based on the school.

4.2. Curriculum development time frame

- **Status:** It has witnessed a remarkable development in many countries with the presence of long-term educational strategies and national curriculum frameworks that have helped in improving the time frame for curriculum development. This mostly happens according to the requirements and developments of reality.
- **Best Practices:** There are regular periods for reviewing the curricula (e.g. Singapore) which come within a six-year curriculum review system, in addition to a mid-term review every three years with the aim of adding, deleting, replacing and integrating parts of the curricula.
- **Recommendation:** The curriculum should be developed in a long-term process that allows for gradual development. This should be supported by systems such as digitization and curriculum design in partnership with the stakeholders and reliance on sustainable concepts, ideas and issues.

3.6. Flexibility of implementation

- **Status:** Mostly, learning takes place in classrooms or in places designated for acquiring skills, such as laboratories and resource rooms, and the tendency to support distance learning has increased due to the closure of schools following the Covid-19 pandemic.
- **Best Practices:** Learning can happen anywhere, not just in the classroom (British Columbia) where learning and technology are integrated, helping teachers and schools to use time and space in creative ways that align with students' needs and interests.
- **Recommendation:** Learning can happen anywhere, not just in the classroom, in addition to the necessity of introducing the learning of social skills into the scope of school learning. Digital and online learning should be supported to overcome global crises that may face education.

3.3. Teacher's Say in Curriculum implementation

- **Status:** Teacher powers to develop or implement the curriculum are limited. the teacher is often an executor of the textbook according to the teacher's guide.
- **Best Practices:** Supporting the teacher and his/her professionalism is vital by delegating powers to design and implement the curriculum according to local and student needs (the level of this support varies between countries).
- **Recommendation:** Supporting teachers and their decisions in implementing the curriculum according to learner requirements.

3.4. Learner Say

- **Status:** Student choice of the curriculum and its competencies in accordance with their abilities is very limited.
- **Best Practices:** Focusing on customizing implementation with students' interests and needs through big ideas, flexible curriculum structure, integrated classrooms (learning areas) that include students from more than one level of study.
- **Recommendation:** the role of the learner should be enhanced by giving him/her the opportunity to implement interest-based projects, to select subjects within the areas of learning, to have free progression between grades, and to be supported in skill and understanding based work.

3.5. Curriculum implementation standards

- **Status:** There are standards for implementation in Arab countries. The challenge is to have the capacity to implement standards professionally due to reasons related to human capabilities, the prevailing organizational culture, or other financial and technical capabilities.
- **Best Practices:** there are standards for curriculum implementation allowing teachers to decide how to teach the content (Australia) or to support the implementation of the curriculum as planned in the general framework (Singapore).
- **Recommendation**: It is necessary to support the implementation of standards on the ground, through improving the organizational culture and developing professional development programs, and innovative, inexpensive methods.

3. Policies and systems of implementation

3.1. Financing

- **Result:** finance is mostly central and within the policy of the Ministry of Education. Experts pointed out that the provision of financial resources to support implementation is average.
- **Best Practices:** Financing implementation varies including funding education based on needs (Australia), funding schools directly based on number of students (Singapore), and funding school districts directly (British Colombia), while others design curricula centrally and finance implementation through school-based funding and enact legislations, laws and policies to ensure that all schools apply the agreed standards.
- **Recommendation** In light of the centralization of funding in the Arab countries, it is necessary to increase school-focused funding, and support decision-making among school leaders in allocating resources to implement the curriculum, whether by professional development for teachers or by providing educational and enrichment resources that support learning.

3.2. Quality of resources allocated

- **Status:** Teachers in Arab countries need more improvement, whether in their selection, preparation, professional development, or their financial conditions. Available educational resources differ from one country to another according to the economic level. Teachers are trained in the new curricula, and their weak participation in the design of the new curricula may lead to difficulties in implementation, and possibly implementation that is different than planned.
- **Best Practices:** There is great attention paid to human resources, especially teachers, as they are prepared and developed professionally to be an expert in the curriculum, in addition to some other supportive mechanisms such as professionalization of teaching, improving the reputation of the profession and the quality entrants. Educational resources are provided to support the implementation of the curriculum and to compensate for the teacher's lack of knowledge in curriculum and students' lack of resources and knowledge. Technological and technical support is provided to implement the curriculum through a special website that provides access to all elements of the curriculum, its assessment and planning.
- **Recommendation:** Teachers should be supported through effective pre-service preparation and professional development programs. It is necessary to provide Supportive resources for learner-centered curricula.

2.12. Curriculum Digitization

- **Status**: In some countries, all subjects are available in the form of printable formats. The curriculum is not fully available with its competencies, concepts, enrichment sources and evidence. Covid-19 crisis has greatly supported the development in this field.
- **Best Practices:** In many countries such as Australia, Scotland and British Columbia, there is a direction to make all resources available digitally to be accessible by everyone.
- **Recommendation:** We suggest digitizing all curricula, learning resources, and teacher support sources in curriculum implementation and design, especially in cross-curriculum competencies and STEM integrative curriculum.

2.9. Teacher role in content design

- **Status:** Teacher role is weak, although some countries include some teachers in the designing process of the central curriculum. As for the freedom to design some parts of the curriculum in the school, it is very weak.
- **Best Practices**: Ranging from entirely considering the teacher as an expert in designing the content (Scotland), or designing large parts of content (e.g. Australia and British Columbia) or designing limited parts of content (e.g. Singapore) through an environment in which teachers (practitioners) share and develop ideas.
- **Recommendation:** Giving the teacher the opportunity to design specific parts of the course content as previously indicated.

2.10. Curriculum design flexibility

- **Status:** The flexibility of the curriculum is average in terms of gender-sensitivity construction, absorbing and new developments, digitization, consideration of the school context and the immediate needs of the community, and compatibility with teacher preparation programs and evaluation systems.
- **Best Practices:** Attention is paid to make the curriculum available in a form that allows improvement and renewal without the need to change. The most important approaches are the digitization of the curriculum, (e.g. Australia and British Columbia), the availability and organization of the curriculum according to years or ranges of years (e.g. in Singapore and Australia), and curriculum dependence on concepts and ideas, and large stakeholder engagement (British Columbia).
- **Recommendation**: The curriculum should be designed in a way that allows improvement and renewal without the need to change. This can be done through the digitization of the curriculum, the availability and organization of the curriculum according to years or ranges of years, and curriculum dependence on concepts and ideas, and large stakeholder engagement.

2.11. Curriculum coverage of societal issues

- **Status:** This coverage is available, whether through separate courses or through the curriculum.
- **Best Practices:** A strong focus is placed on societal issues to support community unity and cohesion.
- **Recommendation:** Issues facing the Arab countries should be included as concepts rather than as new subjects in order to reduce the expansion and increase learning across learning areas.

2.7. Textbook design

- **Status:** The prevailing situation in the Arab countries is the standardization of Textbooks managed by a central authority, with a tendency to assign the authorship, ownership, and printing of textbooks to national publishers. Paper textbooks are the prevailing format, with directions towards digitalization to be accessible to students anytime and anywhere.
- **Best Practices:** In most centralized systems, textbook design, ownership and printing is a priority issue for preserving the national identity such as Singapore, but there is a room for teachers to tailor learning based on individual needs of learners, as well as studying within cross-level strands. In the federal systems, books are based on the national curriculum framework while leaving the design of the books to the publishers. Schools have the final say in choosing from an approved list according to their needs, under the umbrella of the school-based financial management. Otherwise, the process is left entirely to the teacher as in Scotland.
- **Recommendation:** We suggest three scenarios. the first, curriculum is centrally designed, with an opportunity for the teacher and school to choose part of the curriculum in line with the needs of learners and local context. The second, the content is designed by publishers (based on the market and geographical diversity) by offering more than one textbook. The third, the curriculum is centrally designed and made available in several versions that consider the different societal and local needs.

2.8. Designing of learner-centered curriculum

- **Status:** The curriculum in most Arab countries is designed in a holistic manner for all students. There is only one book without considering the individual desires and geographical contexts of learners. However, there are some exceptions that support for student choice and content diversity according to the local environment. Experts pointed out that the space for self-learning enhancement provided in the curriculum is average.
- **Best Practices:** Support the inclusion of basic competencies such as reading and writing, numerical and digital literacy. In addition, it is possible to customize the curriculum with the needs of students (whether programs for talented or behind students, progress between stages, localizing the content, supporting the choice between subjects).
- **Recommendation:** The curriculum design should be learner-centered, to support skills and understanding, in several ways, including focusing on the competencies that suit learners, supporting skills of learning how to learn, diversifying learning options instead of obligation, and providing the opportunity for progress across the academic years within the learning areas.

2.5. Participation of stakeholders

- **Status:** participation levels vary from medium to weak. In some countries, teams include teachers and educational supervision bodies, while in others curriculum are designed entirely by experts from central concerned authority.
- **Best Practices:** Designing the central general framework with an expanded participation of stakeholders and active participation of publishing houses that have the capabilities to convert these frameworks into learning content. Providing the opportunity to local authorities, schools, and teachers to choose or design the curriculum in accordance with local and school requirements.
- **Recommendation:** The role of the stakeholders should be expanded in the curriculum design process, especially pioneer national publishing houses. Teachers should be involved in the designing processes of central curriculum or personalized curriculum.

2.6. Design according to multidisciplinary (STEM) approaches

- **Status:** Some countries use STEM in certain educational stages, such as the secondary stage, on a sample of specific schools, while other countries do not include STEM in their curriculum plan.
- **Best Practices:** Integrated curriculum are designed. Teachers are supported with additional resources through central locations on how to implement these integrated curricula within the school individually and across learning areas.
- **Recommendation:** The school day should be rescheduled in the basic stage so that science, technology, and mathematics concepts can be learned based on common concepts and ideas. Appropriate time in the school schedule should be allocated. As for the secondary stage, Integrative areas of learning should be allocated between the subjects.

2.3. Curriculum alignment

- **Status:** There is a tendency in many Arab countries to align curriculum with teacher professional development and assessment methods. However, the education outcomes show the weakness of this alignment. We find a decline in the level of Arab countries in large-scale international studies, as well as in practices at the school level in terms of tests and teaching methods that tend towards fragmentation of knowledge and a weak focus on skills.
- **Best Practices:** There is a great alignment between curricula and teacher preparation and professional development programs, as well assessment and implementation methods in schools, and with learning strategies in classrooms.
- **Recommendation:** Restructuring educational systems to have a central agency responsible for coordinating pre-service teacher preparation programs, in-service professional development, as well as developing and empowering local publishers; So that the curriculum is aligned and implemented properly.

2.4. Horizontal and vertical construction

- **Status:** Most Arab countries use methods such as the scope and sequence matrix to maintain the logical sequence of knowledge and skills and give priorities to some skills and central concepts.
- **Best Practices:** Designing understanding-based curriculum, depending on modern learning concepts and approaches which allow learners to move smoothly across learning areas.
- **Recommendation:** Curriculum should be designed based on the big ideas built-up across grades and subjects, depending on common competencies across the areas of learning. More attention should be paid to multidisciplinary learning with allocated time in the school schedule.

2. Policies and Systems of Curriculum Design

2.1. Curriculum design approaches

- **Status:** Based on competencies and standards, and holistic design for all learners. There is a direction toward the integration of 21st century skills.
- **Best Practices:** Based on modern learning concepts and approaches such as competencies, concepts and big ideas centered curricula. Designing curricula is made according to integrative dimensions that allow holistic progress for all learners, and customization according to learners' abilities.
- **Recommendation:** The design should be based on competencies and big ideas, and on learning-based understanding and should be learner oriented.

2.2. Curriculum concentration and depth

- **Status:** It varies from one country to another. However, designing curriculum based on subjects increases the level of breadth and decreases the depth. Also, the standardization of textbooks increases the level of breadth at the expense of depth. Experts pointed out that the level of curriculum concentration was highly moderate.
- **Best Practices:** There is a tendency to reduce topics or content versus depth in content while increasing coherence and accuracy, reducing breadth to support deeper learning, and transferring essential skills and processes to new contexts.
- **Recommendation:** the focus should be on depth, how to learn and on big concepts and ideas. The content and expansion of subjects should be minimized versus learning areas and cross-curriculum core competencies.

1.6. Balance between centralization and decentralization

- **Status:** Centralization prevails over all Arab systems. teacher, school, and local level role is very limited.
- **Best Practices:** the trend is to balance between centralization and decentralization. In federal countries, there are clear policies to maintain general national policies while leaving a space for the local and school levels in all curricular operations. In central countries such as Singapore, there is a tendency to increase the role of the school.
- **Recommendation:** There should be a balance between centralization and decentralization so that an independent central body undertakes planning and formulating curriculum frameworks, competencies and central content, while giving more autonomy to the local level, especially the teacher, in individualizing and localizing the curriculum.

1.7. Inclusivity and equitability Vs. personalization in planning policies

- **Status:** General policies support equal opportunities for all learners to obtain basic competencies and achieving the required general capabilities. There is deficiency in curriculum customization with the individual needs of students. Some countries offer optional subjects (often at the secondary level).
- **Best Practices:** General policies support equal opportunities for all learners to obtain basic competencies and achieve the required general capabilities. in parallel, a set of policies are provided such as customizing curriculum with individual needs of students and the contextual needs.
- **Recommendation:** It is necessary to focus on basic competencies for all learners at the national level, along with providing the opportunity to customize curriculum with local needs and the individual needs of learners.

1.3. Availability of curriculum central frameworks lined to national development policies and strategies

- **Status:** Although Most countries have curriculum frameworks in place, it differs from one country to another. Some have launched frameworks with global features, while others still limited to a set of general standards.
- **Best Practices:** all countries have clear central frameworks with a clear vision and are available to everyone in their websites.
- **Recommendation:** It is essential to have a clear national/central framework that can be easily converted into educational content all areas of learning, and that reflects the vision and aspirations of each country.

1.4. Effective Participation of stakeholders

- **Status:** The participation is weak and mainly focusses on experts from the central level. Meetings were the most prominent utilized method for consultation and stakeholder participation. The large percentage of participation is concentrated in bodies affiliated to the Ministry of Education while the participation of the school as an actor in planning is weak. Some countries adopted initiatives to increase the participation of teachers and supervisors in developing and planning curricula, as well as the participation of private sectors in the writing and ownership of textbooks.
- **Best Practices:** There are systems for classifying stakeholders then monitoring and analyzing their participation to get benefit from in developing curricula.
- **Recommendation:** the role of all stakeholders should be increased, by considering their views in the planning, design and implementation of the curriculum, through the presence of representatives from the local and school levels, teachers, supervisory and union bodies, academic and research bodies, service providers such as publishers etc.

1.5. Curriculum development time framework

- **Status:** There are three existing trends in the Arab countries mentioned by the experts: Developing curricula under the umbrella of a national framework; Developing curricula through a transitional process as a preparation for the participatory approach and the independence of central concerned authorities; Developing curricula as needed with no clear development plan.
- **Best Practices:** curricula are developed within a specific plan ensuring curriculum is flexible and responsive to knowledge and skill developments.
- **Recommendation:** the development plan should be for a long term and flexible with the participation of the stakeholders. Curricula should be digitalized and should have a space to respond to new changes and development through focusing on the major concepts.

To achieve its objectives, the study relied on an integrative methodology that combined the descriptive approach (to analyze literature, gather information and develop solution for study problem) and the comparative approach (to detect the global practices, provide comparisons, illustrates gaps) in consistent with the benchmarking approach. The tools include questionnaires and interviews with experts and officials in charge of developing the curricula, the sample of which was chosen intentionally, and included (30-47) experts from each country for the questionnaires, and (5-14) experts for the interviews.

The study concluded a set of findings and recommendations, as follows:

1. Policies and systems of curriculum planning

1.1. Exitance of a central agency for curriculum managing

- **Status:** There are central entities affiliated to the central ministries, and there is a little participation from the stakeholders in the decision-making process.
- **Best Practices:** There are central bodies even in federal systems, that are autonomous in decision-making and involve stakeholders the decision-making process.
- **Recommendation:** There should be a central independent body responsible for the curriculum and assessment thereof. It should ensure consistency between the central plans and the implementation at the local level and should also be responsible for assessment to ensure alignment between curriculum and assessment thereof.

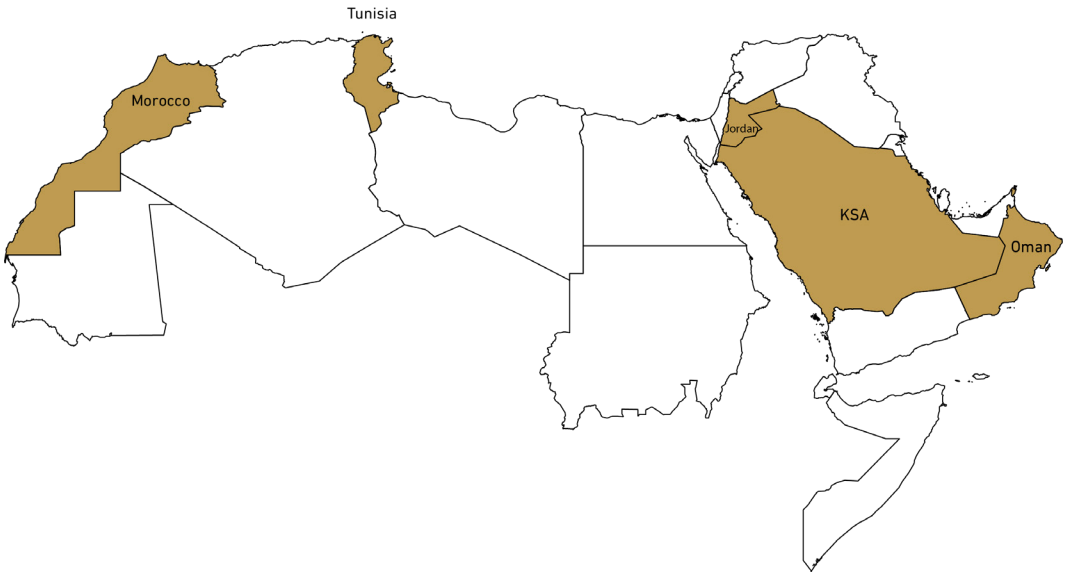
1.2. Availability of legislative frameworks

- **Status:** They fall under the legislative frameworks of the education sector and have some ambiguity such as lack of fully understanding of the concept of curriculum which deals with the curriculum as a textbook only. Experts pointed out that the level of support to curricula by effective legislative frameworks is average.
- **Best Practices:** There are legislative frameworks that support all curricula planning and national and local decision-making processes,
- **Recommendation:** It is necessary to strengthen the legislations and laws on curricula, or to give effect to existing laws in a manner that helps defining responsibilities of the concerned officials and facilitating curriculum planning in integration with all other areas of the education sector such as centralization, decision-making, teacher preparation and employment, and school-based management to ensure that there are no legal or regulatory barriers to the work of the authorities concerned with curriculum development.

Curriculum Development Policies & Systems in the General Education in the Arab Countries

Executive Summary

The study mainly aimed at improving curriculum policies and systems in the general education in the Arab countries. To achieve this goal, the study took three main tracks. Firstly, detecting and analyzing the best global practices based on four dimensions derived from literature, reports, models, and theoretical and applied frameworks. These dimensions include policies and systems of planning, design, implementation, and evaluation undertaking in the selected benchmark countries (Scotland, Australia, Canada (British Columbia), Singapore and South Africa). The benchmark countries are selected based in specific criteria. Secondly, analyzing the current situation in a number of Arab countries considering the same dimensions of development in addition to detecting relevant challenges. The selected Arab countries are the Kingdom of Saudi Arabia, Oman, Jordan, Egypt, Tunisia and Morocco.



Thirdly, proposing an easy-to-apply and flexible framework for improvement that suits many educational systems, and is based on an analysis of the gap between the advanced international experiences and the Arab reality.

Acknowledgement

The Regional Center for Quality and Excellence in Education (RCQE) extends sincere thanks, appreciation, and gratitude to Their Excellencies the Ministers of Education in the Arab countries, working teams, and the National Committees for Education, Culture and Science, as well as the researchers who contributed to the preparation of this publication.

RCQE would like as well to acknowledge the role of RCQE Scientific Committee in supervising and following up the scientific projects, studies, and reports. In addition, RCQE acknowledges the efforts exerted by its staff in translation, design, and follow up. All these collaborative efforts played a key role in enhancing the quality of this work, to be published and available to all.

RCQE extends thanks and gratitude - in advance - to everyone who provides us with proposals and opportunities for excellence and creativity, to support the efforts and initiatives of the Center for enhancing education quality and excellence in the Arab countries

The Regional Center for Quality and Excellence in Education (2021) ©

All rights reserved

This publication is the ownership of the Regional Center for Quality and Excellence in Education (RCQE). Results, analyses, and conclusions contained herein do not necessarily reflect the views of RCQE or the hosting country. RCQE does not guarantee the accuracy of data and information included herein. Any borders, colors, names, and information herein shall not imply any judgment or opinion by RCQE or the hosting country concerning the legal status of any country or region and shall not be considered as an endorsement or acceptance of such borders.

All correspondences shall be directed to RCQE for any inquiries about copy rights or to obtain any type of publishing permissions (printing or electronic), or to receive the full version of the publication, if not fully published.

This publication is one of RCQE initiatives, as a part of its plans and programs to promote education quality and excellence in the Arab countries. The publication is conducted by a team of researchers assigned by RCQE. The team of researchers is responsible for scientific content, data, analysis, views, and perspectives included herein.

This publication can be referenced as:

The Regional Center for Quality and Excellence in education (2021): Curriculum Development Policies & Systems in the General Education in the Arab Countries. Jubail Industrial City: RCQE.

The Regional Center for Quality and Excellence in Education

+966-13-3400444
info@rcqe.org
P0.Box: 11226

4283 Ring Road, Al Huwaylat District,
Jubail Industrial City 35718 – 7546
Kingdom of Saudi Arabia

2021

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

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

Curriculum Development Policies & Systems in the Arab Countries' Public Education

Executive Summary

2021

Regional Center For Quality & Excellence in Eduction
2021