Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized

75719 v2

THE WORLD BANK

سلطنة عُمان
وزارة التربية والتعليم

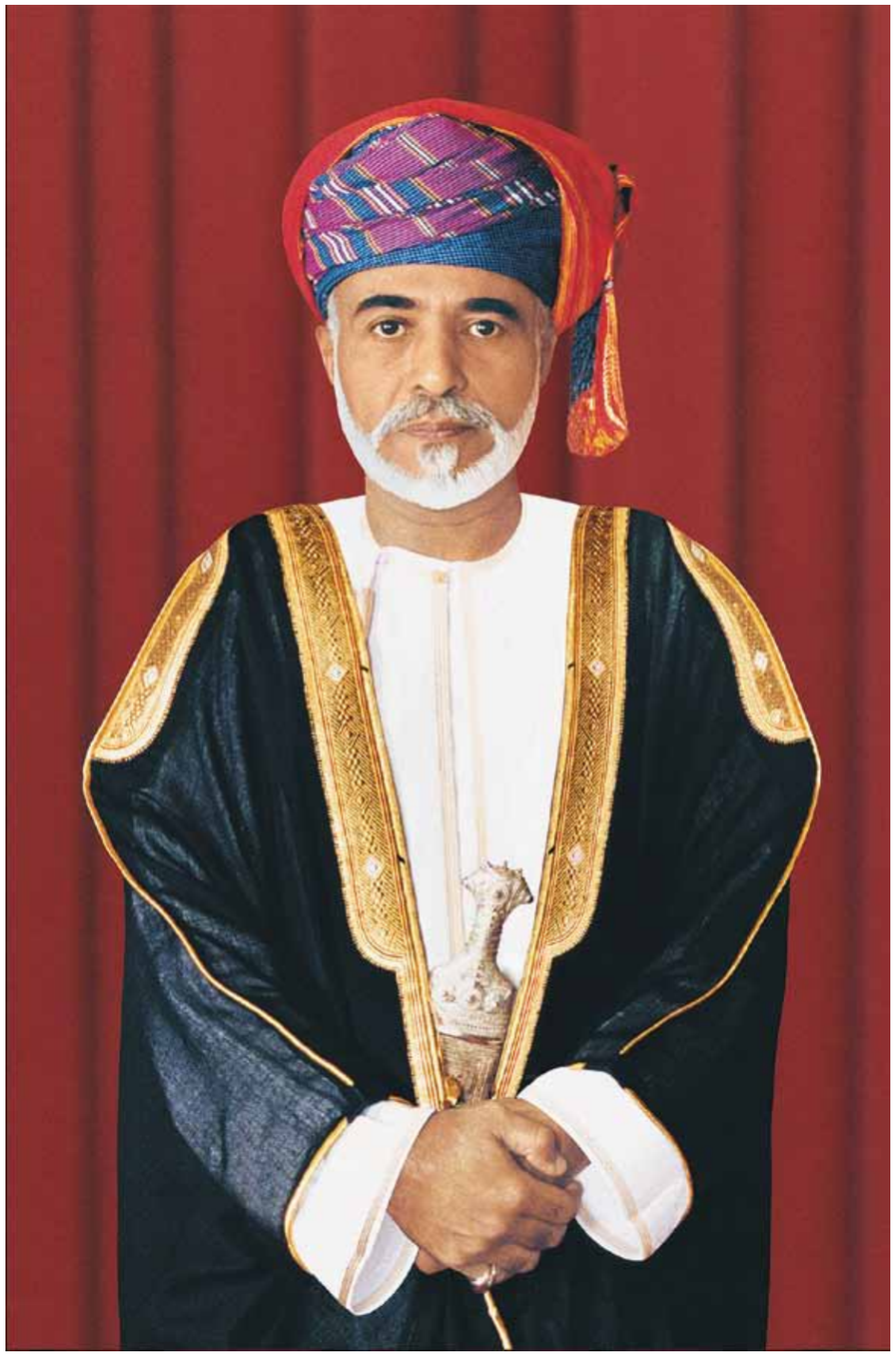
التعليم في سلطنة عُمان
المُضي قُدماً في تحقيق الجودة

دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي

التعليم في سلطنة عُمان

المُضي قُدماً في تحقيق الجودة

دراسة مشتركة بين
وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي



حضرة صاحب الجلالة
السلطان قابوس بن سعيد
المعظم

كلمة معالي
وزيرة التربية والتعليم

عندما تولى حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم الحكم في البلاد عام ١٩٧٠م كانت أهم التزامات الحكومة في ذلك الوقت تطوير نظام التعليم الحكومي بحيث يصل لجميع أنحاء البلاد ويشمل جميع قطاعات المجتمع. حينها لم يكن في السلطنة سوى ثلاث مدارس تعليم ابتدائي للذكور فقط. وسعيا لتوسيع رقعة التعليم بدأت الدولة صفحة جديدة لتوفير تعليم شامل.

كان تركيز وزارة التربية والتعليم في البداية منصبا على نشر مظلة التعليم وذلك للنسب المنخفضة لالتحاق الطلبة بالمدارس. وكانت أولويات البلاد الواضحة تكمن في تأسيس البنية الأساسية المطلوبة للتعليم، وتنفيذ نظام لتوظيف معلمين أغلبهم من غير العمانيين، بالإضافة إلى وضع المناهج. حيث كان توفير نظام تعليم ابتدائي للجميع، والتوسع في توفير التعليم الابتدائي والثانوي، وتعزيز المساواة بين الجنسين في التعليم من أهم أهداف تلك المرحلة.

وخلال أربعين عاما تغير وضع التعليم كليا، ففي عام ٢٠١١م بلغ عدد المدارس ١٤٢٧ مدرسة توفر تعليما في الصفوف من الأول إلى الثاني عشر لما يقارب ٦٠٠٠٠٠ طالب بلغت نسبة الإناث منهم ٤٧,٣٪. كما بلغ عدد المعلمين أكثر من ٥٠٠٠٠ نسبة العمانيين منهم ٨٩٪. وأصبحت نسبة الملتحقين بالعملية التعليمية في السلطنة تتساوى أو تتفوق عنها في باقي دول منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

لقد شهدت الأربعون سنة الماضية طفرة غير مسبوقة في التطور التعليمي والاقتصادي والاجتماعي. وتسعى السلطنة إلى إيجاد خطة للتنمية ترتكز على التنويع في الاقتصاد بهدف التقليل من الاعتماد الرئيسي على قطاع النفط. بالإضافة إلى ذلك فقد جلبت عولمة الاقتصاد العالمي معها العديد من التحديات والصعوبات والفرص.

تلك التطورات مقرونة بسياسة الحكومة نحو التعمين، أدت إلى اختلاف حاجات البلاد من التعليم بشكل جذري. ومن أجل تحقيق الازدهار في السوق العالمية، فإن السلطنة بحاجة إلى نظام تعليمي تكون مخرجاته المستقبلية كوادر قادرة على التفكير التحليلي وحل المشاكل وتتصف بالإبداع والتكيف والمنافسة.

واستجابة لتلك المتطلبات، وبالنظر إلى أن نظام التعليم يغطي ٩٧٪ من الأطفال العمانيين ممن هم في سن الالتحاق بالمدرسة، فقد تحول اهتمام الوزارة في السنوات الأخيرة من مجرد السعي نحو زيادة معدلات التحاق الطلبة بالمدارس إلى السعي نحو تطوير جودة نظام التعليم وزيادة ملائمته لسوق العمل بغية إعداد الطلبة لمواجهة تحديات الاقتصاد القائم على المعرفة. وتبذل وزارة التربية والتعليم حالياً جهوداً على العديد من مبادرات التطوير الرئيسية في كامل النظام، إذ شهد العام ١٩٩٨م إدخال نظام التعليم الأساسي الذي يوفر منهجا موحدا للصفوف (١-١٠). كما تم في العام ٢٠٠٧م إدخال نظام جديد يستهدف الصفوف ما بعد التعليم الأساسي (١١-١٢) يقوم على نموذج «مواد أساسية + مواد اختيارية». إن هذه الخطوات التطويرية تركز على تغيير أساليب التعليم والتعلم والتقييم وتحديث المناهج وإضافة مصادر معرفة جديدة وتحسين الإمكانات المتاحة والتقليل من حجم الصفوف الدراسية ورفع مستوى مؤهلات ومهارات المعلمين.

ومع ذلك فهنالك العديد من القضايا المستمرة المتعلقة بجودة أداء الطلبة والتي تحتاج إلى الوقوف عليها عن كثب. ولهذا فقد وجهت حكومة السلطنة دعوتها للبنك الدولي للتعاون مع وزارة التربية والتعليم لإجراء دراسة عن قطاع التعليم المدرسي في السلطنة وذلك من اجل تحليل مواطن القوة والضعف في النظام الحالي وتقديم التوصيات بالتطوير في المستقبل. وبالنيابة عن وزارة التربية والتعليم فإنني أتوجه بالشكر للبنك الدولي لجهوده وخبراته الكبيرة والمقدمة من أجل الخروج بهذا التقرير الشامل والقيم. كما أود التعبير عن امتناني وتقديري لجميع العاملين في وزارة التربية والتعليم حيث ساعد تعاونهم المتفاني مع فريق البنك الدولي في تعزيز جودة التقرير ومدى صلته بالواقع وإنني على ثقة تامة بأن هذا التقرير يثبت أهميته في مساعدة السلطنة لتطوير النظام التعليمي من حيث الالتحاق والمساواة والجودة والكفاءة. ونحن ممتنون لهذا التعاون المثمر والمستمر والدعم الذي يقدمه البنك الدولي، ونقدر له بصدق دائما هذه المساهمة.

وفي ظل وجود إرادة سياسية قوية وإلتزام من حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس حفظه الله وحكومته الرشيدة التي تسعى لتطوير قطاع التعليم في السلطنة، فإننا نؤمن بأننا نستطيع إعداد مواطنين قادرين على مواجهة جميع التحديات الكبيرة التي تواجه مجتمعنا من خلال الرسالة التي نحملها وهي توفير تعليم ذي جودة وتميز. وفي ضوء ذلك فإن هذا التقرير سيكون بالتأكيد أداة فعالة لمساعدتنا مستقبلا في وضع سياسات واستراتيجيات تعليمية ناجحة.

د. مديحة بنت أحمد الشيبانية

وزيرة التربية والتعليم
سلطنة عُمان

محتويات التقرير

شكر وتقدير ١٣
قائمة الأشكال ١٥
قائمة الجداول ١٧
قائمة الإطارات ٢٠
نظرة عامة ٢٣

الفصل الأول

السياق السكاني والاقتصادي والاجتماعي ٢٩

١,١ السياق السكاني ٣١
١,٢ السياق الاقتصادي والاجتماعي ٣٢
١,٣ السياق التربوي ٣٣

الفصل الثاني

الإلتحاق بالتعليم وكفاءة النظام التعليمي ٣٧

٢,١ الإنجازات التي تحققت في أهداف التعليم للجميع ٣٩
٢,٢ الخطوات المتبقية نحو تحقيق التعليم للجميع ٤٧
٢,٣ مضامين السياسات التربوية ٥٧

الفصل الثالث

جودة تعلُم الطلبة ٦٣

٣,١ براهين من الدراسات التقويمية على المستوى الوطني ٦٥
٣,٢ البراهين من الدراسات الدولية ٦٦
٣,٣ الاختلاف بين الذكور والإناث ٧٧
٣,٤ مضامين للسياسات التربوية ٨٣

الفصل الرابع

التقويم والمناهج وطول العام الدراسي ٨٧

٤,١ الامتحانات العامة ٨٩
٤,٢ التقويم المستمر ٩١
٤,٣ المناهج ٩٣
٤,٤ طول العام الدراسي المحدد رسمياً والعام الدراسي الفعلي ٩٥
٤,٥ تحديد مستويات الأداء ٩٧
٤,٦ تقويم الأداء الكلي للمدرسة ١٠١
٤,٧ بناء القدرات في إجراء البحوث والتقويم ١٠٣
٤,٨ مضامين للسياسات التربوية ١٠٣

الفصل الخامس

المعلمون وجودة التعليم ١١١

٥,١ سياق تاريخي ١١٣
٥,٢ احتياجات الوزارة من المعلمين ١١٥
٥,٣ توزيع المعلمين حسب الحاجة لهم ١٢٠
٥,٤ اختيار الطلبة الذين يلتحقون بكليات إعداد المعلمين ١٢٥
٥,٥ إعداد المعلمين قبل الخدمة ١٢٧
٥,٦ تعريف المعلمين بواقع التدريس وتقديم الدعم لهم أثناء الخدمة ١٢٩
٥,٧ استخدام المعلم: نسبة الطلبة إلى المعلم، ساعات التدريس وعدد الطلبة في الغرفة الصفية ١٣١
٥,٨ الإشراف على النتائج وإدارتها ١٣٥
٥,٩ تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلّم ١٣٧
٥,١٠ جودة التعليم والتعلّم ١٣٨
٥,١١ مضامين للسياسات التربوية ١٣٩

الفصل السادس

المواءمة ١٤٥

٦,١ تحديات التعليم ما بعد الأساسي ١٤٧
٦,٢ جانب العرض : منتجات النظام التعليمي ١٤٩
٦,٣ جانب الطلب: متطلبات سوق العمل ١٥٧
٦,٤ تحقيق التوازن بين العرض والطلب ١٦٠
٦,٥ فرص سوق العمل ١٦٥
٦,٦ مضامين للسياسات التربوية ١٦٧

الفصل السابع

التكاليف والتمويل ١٧٧

٧,١ موازنة قطاع التعليم: استعراض عام ١٧٩
٧,٢ تكاليف الوحدة ١٨٣
٧,٣ مكونات موازنة الإنفاق المتكرر ١٨٦
٧,٤ الإنفاق على الاستثمار ١٩٣
٧,٥ مصادر التمويل ١٩٥
٧,٦ مضامين للسياسات التربوية ١٩٧

الفصل الثامن

الحوكمة والإدارة ٢٠٥

٨,١ تطوير السياسات التربوية وتخطيطها ٢٠٧
٨,٢ إدارة النظام ٢١٤
٨,٣ مضامين للسياسات التربوية ٢١٧

الفصل التاسع

الطريق إلى الأمام ٢٢٧

٩,١ العوامل التي تُسهم في تحقيق الجودة والملائمة ٢٣٢
٩,٢ الطريق إلى الأمام ٢٣٣
٩,٣ تطبيقات إدارية ومالية ٢٣٧
٩,٤ تطوير جودة التعليم في سلطنة عُمان: استعراض التوصيات الخاصة بالسياسات التربوية ٢٤٠

الملاحق

الملحق (أ) بيانات اقتصادية ٢٥١
الملحق (ب) الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم ٢٥٣
الملحق (ج) أهداف التعليم للجميع ٢٥٤
الملحق (د) مقارنة دولية لمعدلات الالتحاق الإجمالي ٢٥٥
الملحق (هـ) التعليم ما قبل المدرسي في سلطنة عُمان ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٢٥٦
الملحق (و) تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون لطلبة الصف الأول ٢٥٧
الملحق (ز) عدد المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في دول مختارة ٢٥٨
الملحق (ح) بعض أوجه القصور في نظام الامتحان الحالي ٢٥٩
الملحق (ط) ضمان مصداقية نظام الامتحان ٢٦٠
الملحق (ي) استخدام نتائج التقويم الوطني لإجراء مقارنات بين المحافظات ٢٦١
الملحق (ك) تقرير مدرسي استرالي: برنامج التقويم الوطني القراءة والكتابة والحساب، الصف الخامس، ٢٠٠٩ ..... ٢٦٢
الملحق (ل) دعم الدراسات البحثية والتقويمية الخاصة بالامتحانات العامة ٢٦٤
الملحق (م) أمثلة من دول مختلفة لاستخدام المعلومات الموضوعية التي يُحصل عليها من الاختبارات الوطنية لتطوير المناهج ٢٦٥
الملحق (ن) أمثلة لمراكز البحوث والتقويم ٢٦٦
الملحق (ق) المعلمون وجودة التعليم ٢٦٨
الملحق (ر) وصف نظام التدريب المهني والتعليم الفني ٢٧٣
الملحق (ش) توزيع خريجي التعليم العالي حسب التخصص الدراسي ٢٧٥
الملحق (ت) أسواق العمل: معدلات النشاط وإنتاجية القوى العاملة ٢٧٦
الملحق (ث) المستوى التعليمي للقوى العاملة ٢٧٨
الملحق (خ) الترتيب الدولي للجامعات ٢٧٩
الملحق (ذ) توقعات الباحثين عن عمل ٢٨١
الملحق (ض) المهارات فوق المعرفية ٢٨٢
الملحق (ظ) تكلفة التخرّج ٢٨٣
الملحق (غ) نسب هيئة التدريس مقابل الطلبة والإداريين والغرف الصفية ٢٨٤
الملحق (أ.أ) توزيع موظفي الخدمة المدنية حسب الدرجات الوظيفية ٢٨٥
الملحق (أ.ب) نصيب بنود إنفاق مختارة في الموازنة الكلية للأسرة حسب مستوى تعليم رب الأسرة ٢٨٦

الملحق (أ.ج) الإطار العام لحوكمة التعليم ٢٨٧
الملحق (أ. د) المفوضية الوطنية للتعليم في سريلانكا ٢٨٩
الملحق (أ. هـ) إطار عام لتطوير السياسة التربوية وتنفيذها ٢٩٠
الملحق (أ.و) الإدارة الذاتية المدرسية ٢٩٢
الملحق (أ. ز) إطار عام للتخطيط الإستراتيجي وإدارة الأعمال ٢٩٤

المراجع ٢٩٧

شكر وتقدير

يأتي هذا التقرير ليعكس نتائج جهود أشهر عديدة من التعاون بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان والبنك الدولي بمساعدة عدد من المعنيين. في البداية كانت على رأس فريق الدراسة العماني معالي الدكتورة مديحة الشيبانية، وزيرة التربية والتعليم إذ كانت حينها الأمينة العامة للجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، ثم الدكتور أحمد بن محمد الهنائي مستشار الوزيرة، كما قدم كل من معالي يحيى بن سعود بن منصور السليمي وزير التربية والتعليم السابق، والدكتورة منى بنت سالم الجردانية الوكيلة السابقة لوزارة التربية والتعليم للتعليم والمناهج خبراتهم ومساهماتهم القيمة في هذه الدراسة. وقد اشتملت قائمة فريق الدراسة العماني الدكتورة مريم النبهانية نائبةٍ مدير المكتب الفني للدراسات والتطوير، رئيسة الفريق الفني للدراسة، والدكتورة أمل البوسعيدية المديرة العامة لتطوير المناهج سابقاً، والدكتورة زوينة المسكرية المديرة العامة للتقويم التربوي، والدكتورة سناء البلوشية المديرة العامة لمركز التوجيه المهني، ويحيى الحارثي مدير عام تنمية الموارد البشرية، والدكتورة معصومة العجمية الخبيرة بمكتب الوزيرة، وعقيل اللواتي من وزارة الاقتصاد الوطني سابقا، وفاطمة نوراني المديرة العامة للمدارس الخاصة، ووليد الهاشمي مدير دائرة ضبط الجودة، والدكتور راشد الحجري الخبير بالمكتب الفني للدراسات والتطوير، وطاهرة اللواتية مديرة دائرة الإحصاء، ومريم الريامية مديرة دائرة التخطيط، وانتصار أمبوسعيدية مديرة دائرة الإشراف التربوي، وعبد الجليل المنذري مدير الميزانية، وماجد العبري نائب مدير الميزانية الجارية، وأسماء البلوشية من المديرية العامة لتطوير المناهج، وأحمد الهنائي من المديرية العامة للتقويم التربوي، وسالم الحارثي من المديرية العامة للتقويم التربوي، وسلطان الوضاحي نائب مدير إدارة الوثائق والخدمات الرقمية، ورباب اللواتية مديرة دائرة البرامج التعليمية بالمديرية العامة للمدارس الخاصة، وعبدالله الرحيلي من اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم.

وقاد فريق البنك الدولي لايانكين وانغ Lianqin Wang رئيس فريق العمل وأخصائي أول في التربية والتعليم، وشملت فنسنت جريني Vincent Greaney أخصائي التقويم التربوي، ولورا جريجوري Laura Gregory أخصائية تربوية، وهيروميتشي كاتاياما Hiromichi Katayama أخصائي تربوي، وسام ميخائيل Sam Mikhail أخصائي تربوي، وبينوا ميلو Benoit Millot أخصائي في الاقتصاد التربوي، وايدين مولكين Aidan Mulkeen أخصائي تدريب المعلمين. وقدم الإرشاد إقبال فاروق المدير الإقليمي، ومراد الزين مدير قطاع التعليم، وماركوس غطاس مدير برنامج التعاون الفني. وقام كل من لاريسا ماركيز Larisa Marquez محللة العمليات، وهيدا حداد مساعدة تنفيذية أولى بتقديم دعم كبير في نطاق العمليات.

وضمت قائمة المراجعين النظراء لمسودة تقرير البنك الدولي هارشا أتوروبين Harsha Aturupane الأخصائي التربوي، وناتالي لاهير Nathalie Lahire أخصائية أولى اقتصاد تربوي، وجي بنغ تان Jee-Peng Tan الاستشاري التربوي. أما فريق المراجعين النظراء في مرحلة مذكرة التصور الإستراتيجية فقد ضم روبرت بروتي Robert Prouty رئيس مبادرة المسار السريع للتعليم، وهارشا أتوروبين Harsha Aturupane، وخوان مانويل مورينو Juan Manuel Moreno أخصائي تربوي أول).

وقد شارك العديد من المسئولين والموظفين الفنيين من النظام التعليمي في سلطنة عمان في المناقشة الجماعية المكثفة والمسوحات ذات الصلة بهذه الدراسة.

كما تم تقديم الدعم من قبل المسؤولين والموظفين في وزارة التربية والتعليم، بما في ذلك سعادة سعود البلوشي وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية، وهناء الغسانية من دائرة تطوير الأداء المدرسي، وسالم الحبسي من اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، ومحفوظة الوهيبية من دائرة الإحصاء، وعزة الحارثية من المديرية العامة للتقويم التربوي، وحنينة البروانية من المركز الوطني للتوجيه المهني. كما نتوجه بالشكر الخاص إلى فاطمة الهنائية خبيرة أولى علاقات دولية من اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم لتنسيق أنشطة البعثة. قامت بتحرير هذا التقرير باربرا كاثروود Barbara Catherwood.

قائمة الأشكال

الشكل ١,١ التركيبة السكانية في سلطنة عُمان حسب الفئة العمرية والجنس والجنسية في عام ٢٠٠٩ (بالآلاف) ٣٢

الشكل ١,٢ بنية النظام التعليمي لسلطنة عُمان ٣٤

الشكل ١,٣ عدد الطلبة الملتحقين (الصفوف من الأول إلى الثاني عشر) منذ العام الدراسي ١٩٧١/١٩٧٠ إلى العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨ ..... ٣٥

الشكل ٢,١ عدد الطلبة الملتحقين بالصفوف من الأول إلى الثاني عشر، ١٩٩٨/١٩٩٧ إلى ٢٠٠٩/٢٠٠٨ ..... ٣٩

الشكل ٢,٢ النسبة المئوية لمعدلات البقاء في الدراسة من العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٧ إلى ٢٠٠٩/٢٠٠٨ ..... ٤١

الشكل ٢,٣ معدلات الإعادة حسب الصفوف الدراسية في المدارس الحكومية في العامين الدراسيين ١٩٩٩/١٩٩٨ و ٢٠٠٩/٢٠٠٨ ..... ٤٢

الشكل ٢,٤ انتقال الطلبة من الصفين العاشر والثاني عشر، العام الدراسي ٠٨/٢٠٠٧ إلى ٢٠٠٩/٢٠٠٨ ..... ٤٣

الشكل ٢,٥ إجمالي النسب المئوية للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في دولٍ مختارة، حسبما يتوفر من بيانات للسنوات الأخيرة ٤٥

الشكل ٢,٦ معدلات الدارسين الكبار بمحو الأمية من المواطنين العُمانيين (أكبر من ١٥ سنة) في الأعوام ١٩٧٠ و٢٠٠٠ و٢٠٠٣م ٥٤

الشكل ٢,٧ عدد الدارسين الملتحقين ببرامج محو الأمية للأعوام الدراسية ٢٠٠٢/٢٠٠١ إلى ٢٠٠٦/٢٠٠٥ ..... ٥٤

الشكل ٣,١ الدرجات التي أحرزها الطلبة في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) في اختبار الرياضيات للصف الثامن في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠٠٧ ..... ٦٨

الشكل ٣,٢ مستويات الأداء الدولية في اختبار الرياضيات للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) ٦٩

الشكل ٣,٣ مقارنة بين درجات أحرزها طالب ذو مستوى أداء عالي في عمان (وضع في المئيني التسعيني) ودرجات أحرزها طالب من سنغافورة في اختبار الرياضيات للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) ٧١

الشكل ٣,٤ الدرجات التي أحرزها الطلبة في اختبار العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ٧٢

الشكل ٣,٥ مستويات الأداء الدولية في اختبار العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) ٧٣

الشكل ٣,٦ مقارنة بين درجات أحرزها طالب ذو أداء عالي في سلطنة عُمان (وضع في المئيني التسعين) ودرجات أحرزها طالب من سنغافورة في اختبار مادة العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) ٧٤

الشكل ٣,٧ نتائج سلطنة عُمان في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) للصف الثامن حسب الجنس ومجال المحتوى ٧٨

الشكل ٥,١ النسبة المئوية لأعمار المعلمين في سلطنة عُمان (٢٠٠٩) ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠٠٤) (٪ من المجموع) ١١٥

الشكل ٥,٢ عدد المعلمين مقارنة بالغرف الصفية في الدول التي غطتها دراسة المؤشرات التربوية الدولية وفي سلطنة عُمان ١٣٢

الشكل ٦,١ النسبة المئوية للباحثين عن عمل حسب وضعهم التعليمي (عُمر ١٥ سنة وأكثر) الذين لم يتم تشغيلهم من قبل ويعتقدون أنّ مؤهلاتهم الدراسية تؤهلهم بقدرٍ كاف للتوظيف ١٦٤

الشكل ٧,١ الإنفاق المتكرر لوزارة التربية والتعليم من عام ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠٩ (بملايين الريالات العمانية) ١٨٠

الشكل ٧,٢ الإنفاق المتكرر: جهات حكومية مختارة (النسبة المئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي) ١٨١

الشكل ٧,٣ ملخص نظري لما يحصل عليه المعلم بالريال العماني سنويًا حسب عمره ١٩٠

الشكل ٧,٤ الإنفاق التنموي المباشر وغير المباشر، ٢٠٠٦ إلى ٢٠٠٨ (بالريالات العمانية) ١٩٢

الشكل ٧,٥ الإنفاق المباشر على التنمية ١٩٢

الشكل ٨,١ خريطة إدارة العمليات لإنشاء و/أو تجديد مدارس قائمة وإضافة مباني إليها ٢٢٣

الشكل ب.١ الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم ٢٥٣

الشكل و.١ النسبة المئوية للطلبة الذين تم منحهم تقدير المستوى (أ) في الصف الأول حسب الجنس والمحافظة ٢٥٧

الشكل ق.١ أعداد المقبولين بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، من ١٩٨٦ إلى ٢٠٠٩ ..... ٢٦٩

الشكل ق.٢ التوزيع التكراري لنسبة الطلبة مقابل المعلم في المدارس، ٢٠٠٩ ..... ٢٧٠

الشكل ر.١ نظام التدريب المهني والتعليم الفني ٢٧٣

الشكل ت.١ معدلات النشاط الاقتصادي للذكور والإناث في عمر ١٥+ حسب الفئات العمرية، سلطنة عُمان، ٢٠٠٣ ..... ٢٧٦

الشكل ث.١ النسبة المئوية للقوى العاملة في عمر ٢٥-٢٩ الذين أكملوا دراستهم بمؤسسات التعليم العالي في دول مختارة في سنوات مختلفة ٢٧٨

الشكل ذ.١ النسبة المئوية للباحثين عن عمل (من عمر ١٥ سنة وأعلى) الذين لم يسبق لهم العمل من قبل والتحقوا ببرامج التدريب المهني لفترة قصيرة ٢٨١

الشكل ذ.٢ الباحثون عن عمل الذين يفضلون الوظائف المكتبية حسب مستواهم التعليمي ٢٠٠٨ ..... ٢٨١

الشكل أ.ب.١ النسبة المئوية نصيب بنود إنفاق مختارة في الموازنة الكلية للأسرة حسب مستوى تعليم رب الأسرة ٢٠٠٧/٢٠٠٨ ..... ٢٨٦

الشكل أ.ج.١ الإطار العام لحوكمة التعليم ٢٨٧

الشكل أ.هـ.١ الإطار العام لإعداد السياسات التربوية وتنفيذها ٢٩١

الشكل أ.و.١ النسبة المئوية لتكرار حدوث مهام مجلس المدرسة في ١٥ مشروع للإدارة الذاتية المدرسية ٢٩٣

الشكل أ.ز.١ طريقة ترجمة الغايات الاستراتيجية إلى ملفات مشروعات ٢٩٥

قائمة الجداول

الجدول ١,١ سكان سلطنة عُمان ١٩٩٨- ٢٠٠٩ ..... ٣١

الجدول ١,٢ معدل الولادة للمواطنين العمانيين، ١٩٩٨-٢٠٠٨ (لكل ألف نسمة) ٣١

الجدول ٢,١ عدد المدارس والطلبة حسب نوع المدرسة في العام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ ..... ٣٩

الجدول ٢,٢ النسبة المئوية لمعدلات إجمالي الالتحاق للمواطنين العمانيين حسب المرحلة الدراسية للأعوام الدراسية ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٤٠

الجدول ٢,٣ النسبة المئوية لمعدلات الانتقال في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٤٢

الجدول ٢,٤ أعداد المسجلين في مؤسسات التعليم العالي في العامين الدراسيين ٢٠٠٣/٢٠٠٤ و ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ٤٥٢

الجدول ٢,٥ النسبة المئوية لمؤشر المساواة بين الجنسين لإجمالي نسبة الالتحاق بالتعليم للعمانيين فقط للأعوام الدراسية ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٤٦

الجدول ٢,٦ النسبة المئوية لمؤشرات إنتقال الطلبة حسب الجنس للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٤٦

الجدول ٢,٧ النسبة المئوية للسكان الأميين (أكبر من عُمر ١٥ سنة) حسب المحافظة والجنسية - عام ٢٠٠٣ ..... ٥٤

الجدول ٢,٨ عدد الدارسين بمراكز محو الأمية و تعليم الكبار والدراسة الحرة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٥٥

الجدول ٣,١ متوسط الدرجات في اختبار مادة الرياضيات للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) وترتيب بعض الدول المختارة ٦٩

الجدول ٣,٢ متوسط الدرجات في اختبار مادة العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) وترتيب بعض الدول المختارة ٧٢

الجدول ٣,٣ نتائج امتحانات الصف الثاني عشر حسب الجنس والجنسية لعام ٢٠٠٩ ..... ٧٧

الجدول ٣,٤ الفروق بين الجنسين في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) في دول مختارة - للصف الثامن (الفرق في متوسط الدرجات، ذكور - إناث) ٧٩

الجدول ٣,٥ مقارنة بين الجنسين في تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون والمعلمات في مادتي الرياضيات والعلوم للصف الثامن في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٨٠

الجدول ٣,٦ عدد الإناث اللائي حصلن على درجات كافية تؤهلهن للدراسة في التخصصات المذكورة إلاّ أنه لم يتم قبولهن بناءً على نظام الاختيار ٨١

الجدول ٤,١ الساعات المخصصة للتدريس أثناء العام الدراسي في دول مختارة عام ٢٠٠٤ ..... ٩٦

الجدول ٤,٢ تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون: معايير منح تقديرات مستويات الأداء ٩٧

الجدول ٥,١ عدد المعلمين العمانيين وغير العمانيين (من ١٩٨٠ إلى ٢٠٠٨) ١١٣

الجدول ٥,٢ مؤهلات المعلمين في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ١١٤

الجدول ٥,٣ ملخص أعمار المعلمين في سلطنة عُمان في عام ٢٠٠٩ (٪ من المجموع) ١١٥

الجدول ٥,٤ أسباب ترك المعلمين العمل بالتدريس في سلطنة عُمان في العام الدراسي ٢٠٠٨ /٢٠٠٩..... ١١٦
الجدول ٥,٥ النسبة المئوية لمعدلات ترك المعلمين للخدمة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ١١٦
الجدول ٥,٦ النسبة المئوية لملخص عدد سنين خبرة المعلمين في سلطنة عُمان في عام ٢٠٠٩ ..... ١١٦
الجدول ٥,٧ النسب المئوية للمعلمين حسب المواد الدراسية والجنس، ٢٠٠٩..... ١١٨
الجدول ٥,٨ عدد المدارس والغرف الصفية ومعلمي تقنية المعلومات في عام ٢٠٠٩ ..... ١١٨
الجدول ٥,٩ متوسط نسبة الطلبة إلى المعلم حسب المحافظات التعليمية في عام ٢٠٠٩ ..... ١٢١
الجدول ٥,١٠ النسبة المئوية للمعلمين العمانيين حسب المحافظات التعليمية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩... ١٢١
الجدول ٥,١١ نقل المعلمين بين المحافظات التعليمية، ٢٠٠٩ ..... ١٢٣
الجدول ٥,١٢ المعلمون الذين تقل خبرتهم العملية عن خمس سنوات بعد التخرج حسب المحافظات التعليمية في عام ٢٠٠٩..... ١٢٣
الجدول ٥,١٣ أجوبة طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس عن السؤال: لماذا اختاروا دراسة التربية؟..... ١٢٦
الجدول ٥,١٤ الطلبة والمعلمون ونسبة الطالب مقابل المعلم في المدارس الحكومية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ١٣١
الجدول ٥,١٥ نسبة الطلبة إلى المعلم حسب المرحلة الدراسية: بيانات دولية (في حوالي العام ٢٠٠٤) ١٣١
الجدول ٥,١٦ الطلبة والمعلمون والغرف الصفية في المدارس الحكومية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩..... ١٣٣
الجدول ٥,١٧ نصاب المعلم والوقت المخصص للتدريس في العام – مقارنات دولية ١٣٣
الجدول ٦,١ معدلات الالتحاق في السنة الأولى بمؤسسات التعليم العالي للعامين الأكاديميين ٢٠٠٧/٢٠٠٨ و٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ١٥٠
الجدول ٦,٢ الخريجون حملة البكالوريوس والدبلوم العالي من مؤسسات التعليم العالي، ٢٠٠٨ ..... ١٥٣
الجدول ٦,٣ النسبة المئوية لتوزيع الخريجين (حملة البكالوريوس والدبلوم العالي) حسب التخصص في عام ٢٠٠٨ ..١٥٤
الجدول ٦,٤ النسبة المئوية للإناث من الطلبة الجدد والخريجين للعامين الدراسيين ٢٠٠٧/٢٠٠٨ و٢٠٠٠/٢٠٠٩ ..... ١٥٥
الجدول ٦,٥ النسبة المئوية لمساهمة القطاعات المختلفة في الناتج المحلي الإجمالي في دول مختارة، ٢٠٠٧ ١٥٧
الجدول ٦,٦ النسبة المئوية للسكان الناشطين اقتصاديًا حسب القطاعات المختلفة في دول مختلفة في سنوات مختلفة ١٥٨
الجدول ٦,٧ النسبة المئوية لتوزيع العمانيين وغير العمانيين في القطاع العام حسب المستوى التعليمي، ٢٠٠٧ .. ١٥٩
الجدول ٦,٨ النسبة المئوية لتوزيع الباحثين عن عمل لأول مرة حسب الجنس والمستوى التعليمي، ٢٠٠٧ .... ١٦١
الجدول ٧,١ الإنفاق الحكومي المتكرر والإنمائي: وزارة التربية والتعليم وإجمالي الموازنة العامة للأعوام ٢٠٠٥ و٢٠٠٧ و٢٠٠٩ ..... ١٧٩
الجدول ٧,٢ الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي ومن الإنفاق الحكومي في دول مختارة في عام ٢٠٠٩ أو في أقرب عام تتوافر عنه بيانات ١٨٢
الجدول ٧,٣ الإنفاق على الطالب حسب المراحل التعليمية، ٢٠٠٨ ..... ١٨٣
الجدول ٧,٤ الإنفاق على التعليم على أساس تكلفة الطالب كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في عام ٢٠٠٩ أو في أقرب سنة تتوافر عنها بيانات..... ١٨٤

الجدول ٧,٥ تكاليف الطالب حتى التخرج، ٢٠٠٨ ..... ١٨٥
الجدول ٧,٦ المصطلحات الرسمية المستخدمة في الموازنة المتكررة لوزارة التربية والتعليم ١٨٧
الجدول ٧,٧ موظفو المدارس الحكومية حسب فئاتهم والمؤشرات الأخرى ذات الصلة بهم، من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩..... ١٨٧
الجدول ٧,٨ مكونات قائمة رواتب وأجور الموظفين لعام ٢٠٠٨ ..... ١٨٩
الجدول ٧,٩ النسبة المئوية لأوجه الإنفاق على البنود الأخرى غير الرواتب الشهرية: بنود مختارة، ٢٠٠٨ .... ١٩١
الجدول ٨,١ توزيع البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨ ..... ٢١٥
الجدول ٩,١ مصفوفة التوصيات الخاصة بالسياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم ٢٤٠
الجدول أ.١ مؤشرات اقتصادية مختارة، ١٩٩٨–٢٠٠٨ ..... ٢٥١
الجدول أ.٢ الإنفاق الحكومي المتكرر حسب قطاعات مختارة، ٢٠٠٥، و٢٠٠٧، و٢٠٠٩ ..... ٢٥٢
الجدول د.١ النسبة المئوية لمعدلات الالتحاق الإجمالي في دول مختارة ٢٠٠٧–٢٠٠٩ ..... ٢٥٥
الجدول هـ .١ التعليم ما قبل المدرسي في سلطنة عُمان، ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٢٥٦
الجدول ي.١ مثال على بيانات المعايير في كل مستوى من مستويات الإنجاز في مادة الرياضيات حسب المحافظات التعليمية (النسبة المئوية للطلبة، الخطأ المعياري) ٢٦١
الجدول ك.١ ملخص المهارات التي تم تقويمها ٢٠٠٩ ..... ٢٦٣
الجدول: ن.١ مركز البحوث التربوية، أيرلندا ٢٦٦
الجدول: ن.٢ مجلس البحوث التربوية، نيوزيلندا ٢٦٧
الجدول ق.١ النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين حسب المواد الدراسية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٢٦٨
الجدول ق.٢ النسبة المئوية لمعلمي المواد المختلفة حسب المواد الدراسية والمحافظة التعليمية ٢٦٩
الجدول ق.٣ هيئات التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ..... ٢٧١
الجدول ق.٤ متوسط عدد الطلبة في الغرفة الصفية حسب المحافظات التعليمية ٢٧٢
الجدول ق.٥ متوسط عدد الطلبة في الغرف الصفية، مقارنات دولية، ٢٠٠٦..... ٢٧٢
الجدول ق.٦ الوقت الرسمي المخصص للتدريس في سلطنة عُمان ٢٧٢
الجدول ش.١ النسبة المئوية لتوزيع خريجي التعليم العالي حسب التخصص الدراسي في دول مختارة، ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ..... ٢٧٥
الجدول ت.١ النسبة المئوية لمعدلات النشاط الاقتصادي في عمر ١٥+ سنة، حسب الجنس في دول مختارة، لسنوات مختلفة ٢٧٦
الجدول ت.٢ مساهمة القوى العاملة في القطاعات المختلفة/ مساهمة القطاعات في الناتج المحلي الإجمالي في دول مختارة لسنوات مختلفة..... ٢٧٧
الجدول ث.١ القوى العاملة (١٥+ سنة) حسب المستوى التعليمي في دول مختارة، حوالي عام ٢٠٠٠ (٪ من المجموع) ٢٧٨
الجدول خ.١ عدد الجامعات من دول مختارة مصنفة ضمن أفضل ٥٠٠ جامعة في العالم ٢٧٩
الجدول خ.٢ أفضل الجامعات العربية..... ٢٨٠
الجدول ظ.١ تكلفة التخرّج ٢٠٠٨ ..... ٢٨٣
الجدول غ.١ نسب هيئة التدريس حسب المحافظة ٢٠٠٨/٢٠٠٩..... ٢٨٤
الجدول أ.أ.١ توزيع موظفي الخدمة المدنية حسب الدرجات الوظيفية ٢٠٠٧..... ٢٨٥

قائمة الإطارات

الإطار ٢,١ مشروع رعاية وتعليم الطفولة المبكرة في أيرلندا ٥٨

الإطار ٢,٢ التوسع في التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة: حالة الأردن ٥٩

الإطار ٣,١ مثال على مفردة من فئة الأداء المنخفض في اختبار مادة الرياضيات للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) ٧٠

الإطار ٣,٣ مثال على مفردة من مفردات الأداء المنخفض في اختبار مادة العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) ٧٣

الإطار ٤,١ خصائص الامتحانات العامة التي تتصف بالجودة ٨٩

الإطار ٤,٢ التقويم المستمر والفحص والتدقيق: بعض الخبرات الدولية ٩٢

الإطار ٤,٢ مستويات أداء الطلبة في أيرلندا في مادة الرياضيات للصف الرابع ٩٩

الإطار ٤,٤ البرنامج الوطني للتقويم في أستراليا الخاص بمعرفة القراءة والكتابة والحساب ١٠٠

الإطار ٤,٥ تطوير القدرات الفنية بالمديرية العامة للتقويم التربوي ١٠٤

الإطار ٤,٦ تطوير فهم واستخدام مواد التقويم المستمر وعملياته ١٠٤

الإطار ٥,١ الموضوعات ذات الصلة بأعداد فائضة عن الحاجة من المعلمين – تجربة الولايات المتحدة الأمريكية ١١٤

الإطار ٥,٢ إجراءات لمعالجة موضوع تفضيل المعلمين العمل في مواقع جغرافية بعينها: بعض الأمثلة من دول أخرى ١٢٠

الإطار ٥,٣ اختيار المعلمين المناسبين ١٢٥

الإطار ٥,٤ التربية العملية ١٢٨

الإطار ٥,٥ البرنامج التعريفي للمعلمين الجدد في إنجلترا ١٢٩

الإطار ٥,٦ القيادة في المدارس ١٣٦

الإطار ٥,٧ تنظيم مهنة التدريس ١٤١

الإطار ٥,٨ ممارسة تأملية: دراسة الموقف الصفي في اليابان ١٤٢

الإطار ٦,١ الخيارات الكلاسيكية للتعليم الثانوي في اقتصاد صناعي ١٤٧

الإطار ٦,٢ وجهات نظر جهات التوظيف حول مواءمة مهارات الخريجين لسوق العمل ١٦٣

الإطار ٦,٣ المهارات الشخصية والاجتماعية التي تبحث عنها جهات التوظيف في إقليمي دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وجنوب شرق آسيا ١٦٣

الإطار ٦,٤ الاستجابات الدولية للوضع المتغير للتعليم الثانوي المهني ١٦٨

الإطار ٦,٥ المدارس التخصصية ١٦٩

الإطار ٦,٦ مسارات الشباب إلى سوق العمل: استعراض عام لمبادرات المدارس الثانوية في كندا ١٧٢

الإطار ٦,٧ الخدمات المقدمة لدعم الشباب في دولٍ مختارة ١٧٣

الإطار ٧,١ الثروة الاقتصادية ومعدلات الالتحاق بالمدارس: تجارب دولية ١٨٤

الإطار ٧,٢ مثال لتصنيف الموازنة في إعداد موازنة البرامج ١٩٨

الإطار ٧,٣ الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة: حالتان متقابلتان ١٩٩

الإطار ٧,٤ عينة مصفوفة بحث للدراسة المسحية لمسار الإنفاق الحكومي ٢٠٠

الإطار ٨,١ عشرة دروس في تصميم أنظمة إدارة المعلومات واستخدامها ٢١٠

الإطار ٨,٢ سمات الإطار العام الوطني الأيرلندي للمؤهلات ٢١٢

الإطار ٨,٣ دروس حول الإطار العام الوطني للمؤهلات: تجارب وخبرات من ١٦ دولة ٢١٣

الإطار ٨,٤ بناء القدرات القيادة المدرسية ٢١٨

الإطار ٨,٥ استخدام الاختبارات الوطنية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ٢١٩

الإطار ٨,٦ معهد القيادة التربوية الفنلندي ٢٢٠

الإطار ٨,٧ الدروس التي يُمكن الاستفادة منها من مبادرات تطوير الخدمة المدنية في الأردن ٢٢١

الإطار ق.١ مكونات برنامج تهيئة المعلمين: سلطنة عُمان ٢٧١

نظرة عامة

شهدت سلطنة عُمان منذ عقد سبعينيات القرن الماضي انتشارًا ملحوظًا للتعليم، حيث التحق جميع الأطفال العُمانيين الذين هم في سن التعليم الأساسي بالمدارس، بالإضافة إلى نسبة عالية (٨٦ ٪) من الطلبة الذين هم في سن التعليم ما بعد الأساسي. لقد حوّلت حكومة سلطنة عُمان اهتمامها إلى تأكيد ليس فقط الحفاظ على الإنجازات التي تحققت حتى الآن، لكن – أيضًا – إلى تعزيزها لتحقيق نظام تعليمي عالي الجودة والكفاءة وموائم لاحتياجات المجتمع العُماني. ويأتي إعداد هذا التقرير كنتيجة لدراسة تمت لقطاع التعليم بالتعاون بين حكومة سلطنة عُمان والبنك الدولي، لتحليل نقاط القوة ومواطن الضعف في النظام التعليمي، ولتقديم توصيات من أجل مواصلة تطوير مخرجات التعليم في سلطنة عُمان.

وبناءً على الأدلة والمعلومات التي تم الحصول عليها من مجموعة كبيرة من المصادر، فإنّ هذا التقرير يركز على مراحل التعليم المدرسي، ويفحص جوانب توافر فرص التعليم، وجودة التعلم والمعلمين وطرق التدريس، ومواءمة التعليم وسوق العمل، وتمويل وإدارة النظام التعليمي. ويقدم التقرير بعض التوصيات المتعلقة بالسياسات العامة بشأن كيفية المضي قدمًا. وفيما يلي ملخص للنتائج الرئيسية للتقرير.

النتائج الرئيسية

إن النجاحات التي حققتها سلطنة عُمان في السنوات الأخيرة في مجال توفير التعليم تُعتبر مثيرة للإعجاب، فقد ارتفعت أعداد الملتحقين بالمدارس من ٩٠٠ طالب في عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٦٠٠٠٠٠ طالب في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وانخفضت معدلات الرسوب والانقطاع عن الدراسة إلى حد كبير. ونتج عن ذلك أن أصبحت مستويات الالتحاق بالتعليم في سلطنة عُمان تماثل تلك الخاصة ببلدان أخرى في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA) أو تتفوق عليها. وبصفة خاصة فإنّ الفتيات في سلطنة عُمان يُحقّقن معدلات عالية في إكمال مرحلة التعليم العالي، مساوية للمعدلات في الدول التي تتصف بمستويات أداء عالية في هذا المجال، مثل سنغافورة وكوريا الجنوبية. وتُحوِّل الحكومة في الوقت الحاضر تركيزها نحو جودة ومواءمة العملية التعليمية التعلمية. وتؤكد نتائج تحليل هذه الدراسة لقطاع التعليم أن التّحدّي الرئيسي الذي يُواجه هذا القطاع في سلطنة عُمان يتمثّل في تطوير جودة مخرجات تعلم الطلبة، وأن يظل تطويرُ الجودة هو الأولويةَ الرئيسية للحكومة في مجال التعليم. وتشمل المساعي المبذولة في مجال الجودة تطبيق نُظُم معدلة للتعليم الأساسي (الصفوف ١–١٠)، ولمرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصفوف ١١–١٢). وفي حين إن هذه المبادرات لا تزال جديدة ولن تكون نتائجها واضحة تمامًا عدة سنوات، فإن مؤشرات عمليات التقويم التي تمت مؤخرًا على المستوى الوطني والدولي للتحصيل الدراسي تشير إلى الحاجة إلى بذل مزيد من الجهود لتحقيق جودة التعليم.

وتوجد عوامل عديدة تؤثر في جودة مخرجات التعليم، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم، على وجه الخصوص، بدور محوري في النهوض بمستوى أداء النظام التعليمي لأقصى حد ممكن. ويقدم هذا التقرير مقترحًا عامًا بتنفيذ أولويتين هما: (١) بناء ثقافة المعايير العليا، و(٢) تطوير قدرات المعلمين المهنية. ونُقدِّم فيما يلي الخطوط العريضة لهاتين الأولويتين، وأيضًا للتوصيات ذات الصلة بالسياسات العامة:

بناء ثقافة المعايير العليا

الوضع الحالي:

يُتوقع أن يكون الأداء والتعلم بمستويات عالية بدءًا من الأطفال الصغار في غرفهم الصفية، ومرورًا بأداء المعلمين والإداريين، وانتهاءً بالبيئة المنزلية. ولوحظ إنّ هنالك تباينًا بين إدراك معنى تحقيق التعلم لدى الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور من جهة وتحقيق التعلم الفعلي لدى الطلبة من جهة أخرى.

وتوضح عمليات تقويم تعلُّم الطلبة التي تتم على المستويين الوطني والدولي أن أداء الطلبة دون توقعات الحكومة ودون المستويات التي يتم تحقيقها في دول عديدة في العالم. وفي هذا الصدد يلاحظ أن الطلاب الذكور حققوا مستويات متدنية بصورة لافتة للنظر، إذ إن من بين جميع الدول الثماني والأربعين التي شاركت في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) سجلت سلطنة عُمان أكبر فرق في الأداء بين الجنسين، حيث حصل الطلاب الذكور على مستويات أداء اقل بكثير من الطالبات في كافة المجالات التي تغطيها الدراسة. إنّ الوقت الفعلي المخصص للتعلم في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان يُعتبر أقل مما يتم تخصيصه للتعلُّم هذه في العديد من البلدان الأخرى. ويفتقد خريجو المدارس بعض المهارات الأساسية ، وبصفة خاصة في اللغة الإنجليزية، الأمر الذي يتطلب دراستهم سنة تمهيدية في مؤسسات التعليم العالي. وبالإضافة إلى ذلك عبرت الجهات المعنية بالتوظيف عن قلقها بشأن مدى جاهزية هؤلاء الخريجين لشغل الوظائف بها. ومن أجل أن يستمر نظام التعليم في سلطنة عُمان في التطور ينبغي رفع مستوى المعايير وتنفيذ الإجراءات اللازمة لضمان تحقيقها.

المجالات المحددة التي ينبغي تناولها:

من أجل زيادة الفترة الزمنية التي يمضيها الطلبة في أداء مهام تعلم ذاتٍ مغزى فإنّه من المهم جدًا زيادة عدد أيام السنة الدراسية لتكون ١٨٠ يومًا حسبما هو محدد رسميًا، وهي مدة قريبة مما هو معتمد دولياً للفترة التي يجب أن يستغرقها العام الدراسي. وتُهدر في الوقت الحالي أيامٌ مخصصة للدراسة بسبب أداء الامتحانات وأيضاً بسبب المناسبات الخاصة وغيرها من العطلات الرسمية. إنّ عقد امتحانات الصف الثاني عشر مرة واحدة في نهاية العام الدراسي، والاستمرار في تدريس الحصص العادية لطلبة الصفوف من الأول إلى الحادي عشر أثناء تنظيم هذه الامتحانات يُمكن أن يساعدا في تحقيق هدف إطالة العام الدراسي. بالإضافة إلى ذلك يُمكن أن يطلب إلى المدارس تمديد العام الدراسي لتعويض الأيام المُخصّصة للمهرجانات أو لأغراض أخرى. وعلاوة على ذلك ينبغي تشجيع المعلمين على إعطاء تنفيذ المناهج الدراسية الأولوية على الأنشطة الأخرى.

إنّ وضع أهداف تعلُّم واضحة وواقعية لكل صف، ونشرها على نطاق واسع بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور يُمكن أن يساعدا في رفع جودة التعلم. وينبغي أن يُشجِّع المعلمون على متابعة تعلم الطلبة بصورة منتظمة، وتقديم تغذية راجعة إلى الطلبة وأولياء الأمور. ويجب تشجيع الطلبة في جميع الصفوف الدراسية على تطوير مهارات التفكير العليا، وزيادة التركيز على هذه المهارات عند وضع الامتحانات. ويمكن الاستفادة أكثر من نتائج الامتحانات في تحديد المجالات التي يواجه الطلبة فيها صعوبات في كل مادة دراسية، وإدخال التعديلات اللازمة على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتطوير قدراتهم في تدريس هذه المجالات.

يجب دراسة ومعالجة تدني مستويات التحصيل لدى الطلاب الذكور بصورة منهجية. وكخطوة أولى فإنّه يجب العمل على زيادة وعي أولياء الأمور، وتبصيرهم بالفرق في مستويات الأداء بين الطلاب والطالبات، وتشجيعهم على تحديد توقعات أعلى لتعلُّم الطلاب الذكور. ولأن العوامل الرئيسية التي تتسبب في ضعف أداء الطلاب الذكور غير مفهومة بشكل جيد يجب إجراء دراسة تجريبية شاملة لتحديد تلك العوامل، ووضع خطة عمل لمعالجتها.

هناك مجالات عديدة يمكن تطويرها في المناهج الدراسية. وفي هذا الصدد فإنّ عدم إتقان مهارات اللغة الإنجليزية يُعتبر أحد الأسباب الرئيسية التي تستدعي التحاق الطلبة بسنة دراسية تمهيدية في معظم الجامعات الحكومية والخاصة، لذا قد يكون من الضروري إعادة النظر في مناهج اللغة الإنجليزية وطرق تدريسها. بالإضافة إلى ذلك تُشير الأدلة الموضوعية المتوافرة إلى إنّ مستويات تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم متدنية، وإنّ ذلك يتطلب مراجعة المناهج الدراسية لهاتين المادتين. وتُشير بعض الجهات التي تستخدم الطلبة الخريجين إلى أنهم يفتقدون تطوير «المهارات الشخصية»، مثل العمل ضمن فريق، والتحدث في الاجتماعات العامة، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، وأخلاقيات العمل القوية. إنّ تخفيض عدد المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي ربّما يكون أمرًا مطلوبًا

لضمان تحقيق فهم أعمق للمفاهيم التي يدرسونها. وحيث إن عددًا قليلًا من موظفي المديرية العامة لتطوير المناهج في وزارة التربية قد التحقوا بدورات تدريبية في مجال تطوير المناهج وتقويمها، فإنه يجب تنفيذ برنامج للإنماء المهني في هذه المجالات.

إعداد وتنفيذ برامج لتطوير مهارات التدريس

الوضع الحالي:

من بين كافة العوامل التي تؤثر في تعلُّم الطالب، والتي من الممكن أنْ تتأثر بالسياسات التربوية العامة، نجد أنّ جودة التدريس هي العامل الأكثر أهمية. إنّ وجود هيئة تدريسية فعّالة تتمتّع بمهارات تربوية قوية يُعتبَر المفتاح الرئيسي في تطوير جودة التعليم. وتتوافر في سلطنة عُمان هيئة تدريسية كبيرة ذات مؤهلات تربوية وافية وكافية، إلا أنّه، بالرغم من ذلك ،لا يتم تزويد المعلمين الجدد بالمهارات التدريسية بصورة كافية أثناء التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، بسبب عدم تركيز هذه البرامج على المهارات التربوية التدريسية، وأيضًا بسبب الاستخدام المحدود للتربية العملية بالمدارس. ولا تتوافر لدى مدربي المعلمين في الوقت الحاضر الخبرة العملية داخل الغرف الصفية أو مهارات التدريس بقدر كاف. ويجب أن تكون البرامج التدريبية أثناء الخدمة ذات طبيعية عملية أكثر، وأنْ تلبي احتياجات المعلمين. كما يجب أيضًا إعادة التركيز على عمل المعلمين داخل المدارس، وتخصيص وقت أكثر للتدريس، ووقت أقل لكتابة التقارير والمهام الإدارية.

المجالات المحددة التي تحتاج إلى دراسة:

لا تتناسب برامج إعداد المعلمين والمناهج الدراسية التي يتوقع من المعلمين الجدد تدريسها، كما لا تتناسب وحقائق التدريس الفعلي داخل الغرف الصفية العُمانية. إضافة إلى ذلك فإنّ مقررات إعداد المعلمين تفتقد التركيز الملائم على التدريب العملي. كما أن الخبرة الفعلية داخل الغرف الصفية لمدربي المعلمين أنفسهم تُعتبَر محدودة. ويجب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة من حيث ضمان منح الأولوية الملائمة في هذه البرامج للمهارات التربوية الخاصة بالتدريس كي يُعَدّ المعلمون الجدد بصورة مناسبة لتدريس المناهج الدراسية.

يحتاج المعلمون إلى التركيز على تحقيق جودة التدريس وجودة تعلم الطلبة. وبالرغم من أنّ نصاب المعلم من الحصص يُعتبَر قليلًا في سلطنة عُمان مقارنة بدول أخرى، إلا أن المعلمين يشيرون إلى زيادة في المهام الإدارية التي يكلفونَ بها، مثل إعداد التقارير عن مستويات أداء طلبتهم وتسجيلها، الأمر الذي يصرف تركيزهم عن الأداء داخل الغرف الصفية. وقد يكون من الضروري إعادة التوازن للمهام التي يُكلّف بها المعلمون، بحيث تكون الأولوية لتحقيق جودة التدريس والتقليل من الأعمال الكتابية. ويجب أن يكون التركيز في البرامج التدريبية أثناء الخدمة على مهارات التدريس لتحقيق جودة تعلم الطلبة، وأن تُدعَم الأنشطة التي يمارسها المعلمون وزملاؤهم، وذلك من خلال تشكيل جمعيات لمعلمي المواد الدراسية بالمحافظات التعليمية.

سيكون من الضروري على المدى البعيد التأكد من توفير أعداد كافية من المعلمين العُمانيين من خلال تحديد التقديرات المستقبلية لحاجة المدارس منهم، ودعم توفير المعلمين المواطنين من داخل السلطنة. إنّ الوفرة الحالية من المعلمين، والتي أدّت إلى إغلاق بعض كليات التربية لإعداد المعلمين نتج عنها حدوث قصور في القدرات المحلية في إعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وسيشكل هذا الأمر في مستقبل الأيام مخاطرة، وربما يؤدي إلى زيادة الاعتماد على المعلمين من غير العُمانيين. ويوجد في الوقت الحاضر نوع من عدم التوازن في أعداد معلمي المواد الدراسية حيث يوجد فائض في أعداد معلمي بعض المواد الدراسية ونقص في بعضها الآخر. ويمكن معالجة هذا الوضع غير المرضي بالمطالبة بتوجيه مؤسسات إعداد المعلمين إلى قبول الطلبة على أساس خطة طويلة الأمد للحاجة إلى معلم كل مادة دراسية عند قبول طلبة كل تخصص.

يشكل عمل المعلمين في مدارس المناطق البعيدة عن المدن تحديًا في سلطنة عُمان. وتعمل في مدارس المناطق البعيدة نسبة أعلى من المعلمين غير العُمانيين، وبالتالي فإنّ معدّلات النقل من مدرسة إلى أخرى تكون أعلى بين المعلمين فيها مقارنة بالمناطق الحضرية. إنّ توفير علاوة إضافية مناسبة للمعلمين للعمل في المناطق البعيدة عن المدن والمختارة بعناية، وتمديد فترة البقاء في مدارس هذه المناطق قبل تقديم طلب النقل، وإعطاء الأفضلية لطلبة هذه المناطق في الالتحاق بكليات إعداد المعلمين ربّما تكون خيارات ينبغي دراستها والتفكير فيها.

تحديات أخرى

بالإضافة إلى ذلك هنالك عددٌ من المناطق المحددة التي يجب دراسة موضوع الحصول على التعليم فيها، وذلك من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع، والمساهمة في تعزيز جودة التعليم:

- يجب إعطاء الأولوية لموضوع التوسع في توفير التعليم الحكومي للطفولة المبكرة، نظرًا لتدنّي مُعدّلات توافر هذا النوع من التعليم في المدارس الحكومية، وللفوائد الكبيرة التي يُحقّقها، لاسيّما في مجال إعداد وتحضير الأطفال الصغار للالتحاق بالمدارس. إن التحاق الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بالحضاناتَ الخاصة، التي أصبحت شائعة في سلطنة عُمان وازداد عددها، متاحٌ فقط للأسر التي يمكنها دفع الرسوم الخاصة بالالتحاق بهذه الحضانات. ويجب إعطاء الأولوية، في بداية الأمر، عند التوسع في تعليم الطفولة المبكرة للمناطق التي يتدنّى فيها الأداء، بجانب تشجيع القطاع الخاص على الاستمرار في تقديم خدمات تعليم الطفولة المبكرة.
- تفتقد السلطنة، في الوقت الحاضر، آليات ملائمة لتحديد وتقويم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن المتوقع أن تكون الحاجة الفعلية لتوفير التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة أكبر مما هو متوافر حاليًا. ويجب وضع استراتيجية وطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تشارك فيها كافة الوزارات المعنية بهذا الأمر. وسيكون من الضروري وجود بيانات موثوق بها بشأن الطلب على المرافق التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يجب أن يتلقى المعلمون المسؤولون عن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بغيرهم من الطلاب في نفس الغرف الصفية تدريبًا ملائمًا.
- وفي حين تحسنت معدلات تعليم الكبار كثيرًا في سلطنة عُمان، إلّا أن هناك حاجة لمراجعة المناهج الدراسية لبرامج تعليم الكبار وطرق تدريسها، والقيام بتقييم احتياجات الذين يُتوقّع التحاقهم بالدراسة في مراكز تعليم الكبار، لاسيما الذكور، الذين تقل أعدادهم في الوقت الحاضر بهذه المراكز مقارنةً بالإناث. ويمكن تعزيز جودة برنامج تعليم الكبار عن طريق زيادة عدد المراكز، وتطوير المناهج والمواد المساندة، ووضع سياسة عامة لجذب المعلمين للعمل بهذه المراكز وتدريبهم والعمل على بقائهم للعمل بهذه المراكز.

وهنالك متطلبات إدارية ومالية لهذه التوصيات. وبصفة خاصة فإنّ تحقيق هدف تطوير جودة التعليم يتطلب أنْ تقوم جميع الوزارات المعنية بتوحيد جهودها والاشتراك في وضع الخطط، وذلك من خلال وضع استراتيجية وطنية للتعليم. ويُمكن أن تتولى هيئة رفيعة المستوى مسؤولية توجيه التخطيط لقطاع التعليم، يتم إنشاؤها من ممثلين للوزارات المعنية، بما في ذلك وزارة التربية، ووزارة التعليم العالي، ووزارة القوى العاملة، ووزارة التنمية الاجتماعية، ووزارة الصحة، ووزارة المالية، والأطراف المعنية الأخرى، بما في ذلك القطاع الخاص. وضمن وزارة التربية والتعليم يمكن إنشاء برنامج للتدريب الإداري لتعزيز مهارات القيادة والتخطيط للموظفين القياديين بالوزارة.

ويجب تحويل استخدام جميع الموارد المتوافرة نحو المدخلات ذات الصلة بالجودة، ونحو دعم المبادرات التعليمية التعلمية. إنّ هذا التحول في استخدام الموارد يُمكن تحقيقه من خلال مراجعة نظام رواتب وأجور الهيئات التدريسية والإدارية. ويجب أن تُركّز هذه المراجعة بصفة خاصة، على تحديد نسبة عدد الطلاب مقابل كل معلم، ونسبة عدد المعلمين إلى الإداريين التي تعتبر متدنية في الوقت الحاضر. ويُمكن أن يُعطى اعتبار خاص لاستخدام العلاوات لربط الرواتب والأجور بالأداء أو بقبول الموظفين العمل في المناطق البعيدة عن المدن، بدلا من اتباع النظام الحالي الذي يُحدّد الرواتب حسب الدرجة الوظيفية فقط. إنّ المبادرات الإدارية والمالية الأخرى التي تهدف إلى تطوير مستوى الجودة تشمل: (١) ضمان منَح مزيد من الاستقلالية المالية والمسؤوليات الإدارية للمحافظات التعليمية والمدارس لاتخاذ قرارات حسب الظروف المحلية لكل محافظة تعليمية. (٢) إجراء دراسة حول التمويل الحكومي للتعليم لتحديد أوجه القصور المحتملة في تخصيص الموارد المالية. (٣) ضمان أن تُبنى البيانات المطلوبة لاتخاذ قرارات سليمة على المعلومات ذات الصلة بالسياسات التربوية التي يتم توفيرها في الوقت المناسب وتتسم بالمصداقية والموثوقية والثبات.

ويُشيد هذا التقرير بالإنجازات الكبيرة التي حققتها سلطنة عُمان في توفير التعليم حتى الآن، كما يشيد أيضًا بالإرادة السياسية التي يسّرت وقدمت الدعم لتحقيق هذه الإنجازات الملحوظة. إنّ تحدي تحقيق جودة التعليم لا يعتبر أمرًا مستحيلًا تجاوزه بالنسبة إلى سلطنة عُمان، إلّا أنه سيتطلب رؤية مشتركة، وتخطيطًا دقيقًا، واستخدامًا رشيدًا للموارد، وعملًا جماعيًا تشترك فيه جميع الجهات المعنية.

الـفـصـل الأول

السـيـاق السـكـاني والاقـتـصـادي والاجـتـمـاعي

حققت سلطنة عُمان في ظل القيادة الحكيمة لحضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم - حفظه الله ورعاه - تنمية شاملة خلال الأربعين عاما الماضية. وحقق الاقتصاد العُماني تحولات ضخمة من خلال سلسلة الخطط الخمسية التي تم تنفيذها، بما فيها خطة التنمية الخمسية الثامنة التي يجري تنفيذها في الوقت الحاضر للأعوام ٢٠١١-٢٠١٥. وستتطلب المحافظة على هذا الزخم في النمو الاقتصادي الملحوظ، وزيادة القدرة التنافسية للسلطنة على المستوى العالمي؛ المزيد من تنمية الموارد البشرية. وتحظى هذه التنمية بأسبقية عالية في سلم الأولويات الوطنية حيث يقوم التعليم بدورٍ محوريّ فيها. ومن أجل توفير خلفية لهذه الدراسة حول قطاع التعليم يُسلِّط هذا الفصل الضوء على القضايا الرئيسية ذات الصلة بالموضوعات السكانية والاقتصادية والاجتماعية.

١,١ السياق السكاني

يُشكّل الشباب نسبةً عالية من السكان في سلطنة عُمان، إلّا أنّ السلطنة تشهد تحولاً في التركيبة السكانية.
بلغ إجمالي عدد سكان السلطنة في منتصف عام ٢٠٠٩ حوالي ٣,٢ مليون نسمة، ويُعتبر ذلك تغيُّرًا ملحوظًا مما كان عليه إجمالي عدد السكان في عام ٢٠٠٨ حيث كان يبلغ حينها ٢,٩ مليون نسمة، ويُعزى ذلك إلى الزيادة التي بلغت ٢٨٪ في عدد غير العُمانيين بالسلطنة (الجدول ١,١). ويُمثّل عدد غير العُمانيين من إجمالي عدد السكان حوالي ٣٦٪. ويُشكّل الشباب نسبةً عالية من إجمالي عدد السكان حيث تبلغ هذه النسبة ٢٧٪ للشباب تحت سن ٢٠ عامًا و٤٨٪ من إجمالي عدد المواطنين تحت سن ٢٠ عامًا. من المرجّح أن تتغيّر هذه النسبة خلال العقود القادمة، وذلك بسبب انخفاض معدل الولادات لكل ١٠٠٠ من ٤٤,٧ في عام ١٩٩٠ إلى ٢٤,٠ في عام ٢٠٠٤، ومع ذلك فإنّه شهد ارتفاعًا في عام ٢٠٠٩ ليصل إلى ٢٩,٥ (الجدول ١,٢). ويُمكن ملاحظة تأثير هذا الانخفاض في معدل الولادات في شكل التركيبة السكانية في الشكل (١,١) من خلال العدد الأكبر للعُمانيين في الفئة العمرية ١٥- ١٩ سنة مقارنةً بعددهم في الفئات العمرية الأصغر سنًّا للفئات ٠-٤ أو ٥-٩ أو ١٠-١٤ (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠).

الجدول ١,١
سكان سلطنة عُمان ١٩٩٨-٢٠٠٩

	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩
عدد العُمانيين (بالآلاف)	١٦٨٥	١٧٢٩	١٧٧٨	١٨٢٦	١٨٧٠	١٧٨٢	١٨٠٣	١٨٤٣	١٨٨٤	١٩٢٣	١٩٦٧	٢٠١٨
الزيادة السنوية ٪		٢,٦	٢,٨	٢,٧	٢,٤	-٤,٧	١,٢	٢,٢	٢,٢	٢,١	٢,٣	٢,٦
عدد غير العمانيين (بالآلاف)	٦٠٢	٥٩٦	٦٢٤	٦٥٢	٦٦٨	٥٥٩	٦١٣	٦٦٦	٦٩٣	٨٢٠	٩٠٠	١١٥٦
الزيادة السنوية ٪		-١,٠	٤,٧	٤,٥	٢,٥	-١٦,٣	٩,٧	٨,٦	٤,١	١٨,٣	٩,٨	٢٨,٤
إجمالي عدد السكان (بالآلاف)	٢٢٨٧	٢٣٢٥	٢٤٠٢	٢٤٧٨	٢٥٣٨	٢٣٤١	٢٤١٦	٢٥٠٩	٢٥٧٧	٢٧٤٣	٢٨٦٧	٣١٧٤
الزيادة السنوية ٪		١,٧	٣,٣	٣,٢	٢,٤	-٧,٨	٣,٢	٣,٨	٢,٧	٦,٤	٤,٥	١٠,٧

المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠.

الجدول ١,٢
معدل الولادة للمواطنين العُمانيين، ١٩٩٨-٢٠٠٨ (لكل ألف نسمة)

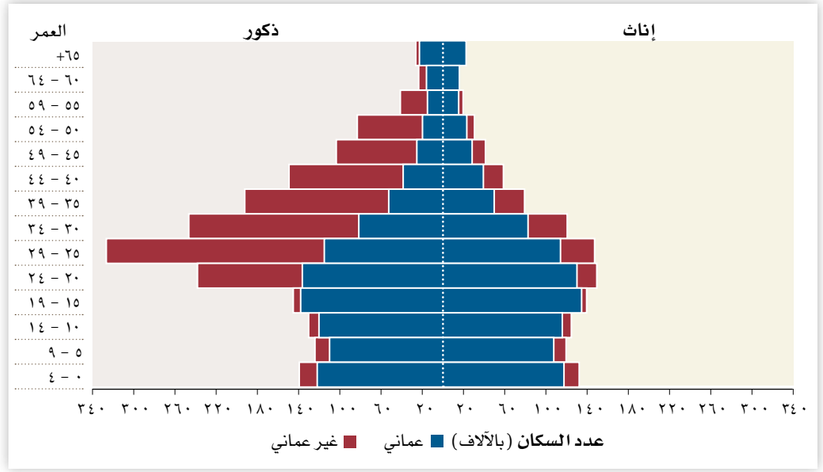
	١٩٩٠	١٩٩٥	٢٠٠٠	٢٠٠٦	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩
معدل الولادة لكل ١٠٠٠ نسمة	٤٤,٧	٣٤	٣٢,٦	٢٤,٤	٢٤	٢٤,٨	٢٤,٢	٢٥,٠	٢٧,٣	٢٩,٥

المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠.

التركيبة السكانية للمواطنين العُمانيين مختلفة عن التركيبة السكانية لغير المواطنين.
يتركز غير العُمانيين في الفئة العمرية ٢٥-٣٩ سنة، وغالبيتهم من الذكور (٨٢٪ من الذكور في عام ٢٠٠٩). وتعكس هذه النسبة حقيقة أنّ معظم غير العُمانيين من العاملين الذكور من غير المتزوجين أو الذين توجد أسرهم خارج السلطنة (الشكل ١,١). ويُشكّل الأفراد الذين تقل أعمارهم عن ٢٠ سنة نسبة ٨٪ من غير العُمانيين، وهي نسبة أقل من تلك التي توجد بين المواطنين العُمانيين الذين تقل أعمارهم عن ٢٠ سنة والذين تبلغ نسبتهم ٤٨٪ (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠).

الشكل ١,١

التركيبة السكانية في سلطنة عُمان حسب الفئة العمرية والجنس والجنسية في عام ٢٠٠٩ (بالآلاف)



المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠.

١,٢ السياق الاقتصادي والاجتماعي

اتبعت سلطنة عُمان خلال الأربعين عامًا الماضية سياسة تنمية اقتصادية اتصفت بالتنوع.
وتُصنّف سلطنة عُمان من قبل البنك الدولي بأنّها دولة ذات دخل مرتفع، حيث بلغ نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي ١٧٨٩٠ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠٠٨[١]. وبلغ متوسط نمو الناتج المحلي الإجمالي الفعلي ٤,٦٪ في العام بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠٩، وانعكس ذلك النمو في زيادة الناتج المحلي الإجمالي للفرد (الجدول الملحق أ. ١)[٢]. واعتمدت الحكومة عدة سنوات بصورة شبه كاملة على عائدات النفط. وتُنفّذ سلطنة عُمان في الوقت الحاضر بفعالية خطة تنموية تُركّز على تنويع مصادر الاقتصاد، والتصنيع والخصخصَة. وبالرغم من ذلك فإنّ مساهمة قطاع النفط والغاز في الناتج المحلي الإجمالي لا تزال مرتفعة حيث بلغت ٤٠,٦٪ في عام ٢٠٠٩ (وزارة الاقتصاد الوطني، ٢٠١٠). وتأمل حكومة سلطنة عُمان في خفض مساهمة قطاع النفط في الناتج المحلي الإجمالي إلى ١٠٪ بحلول عام ٢٠٢٠ (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٧).

اهتمام الحكومة بالتعليم ينعكس في النسب العالية من موارد وزارات الخدمة المدنية المخصصة لقطاع التعليم.
تحظى تنمية الموارد البشرية وتأهيلها بأولوية عالية في أجندة التنمية بالدولة. وللتعليم دور محوري في هذه السياسة، وذلك من أجل مواكبة التطورات التقنية ولتعزيز القدرة التنافسية للسلطنة على المستوى الدولي. ويحصل قطاع التعليم على نسبة ٣٧,٢٪ من موازنة الإنفاق المتكرر للوزارات المدنية أو ١٧,٥٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي المتكرر كما هو موضح في الجدول الملحق أ.٢، والجدول ١,٧[٣].

١ الإحصائيات التربوية للبنك الدولي. قاعدة بيانات قطاع التنمية؛ يقيس الدخل القومي الإجمالي مجموع الدخل المحلي والأجنبي الذي يحصل عليه السكان في الاقتصاد المعني. ويتكون ذلك من الناتج المحلي الإجمالي بالإضافة إلى صافي الدخل من الخارج، ويعني الدخل الذي يحصل عليه السكان من الخارج للخدمات (عمالة ورأسمال) مع حسم المبالغ المدفوعة لغير السكان الذين يساهمون في الإنتاج المحلي. ويُحسب الدخل القومي الإجمالي بالدولار الأمريكي حسب طريقة أطلس المعتمدة في البنك الدولي للتحويل من العملات الوطنية إلى الدولار الأمريكي (http://go.worldbank.org/WG51XXXDWB0).

٢ تفاصيل أكثر حول المؤشرات الاقتصادية يُمكن الاطلاع عليها في الجدول الملحق أ.١.

٣ يشمل قطاع التعليم وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، وجامعة السلطان قابوس، ووزارة القوى العاملة (وهي الوزارة المسؤولة عن التعليم الفني والتدريب المهني).

يشكل غير العُمانيين نسبة كبيرة بالقطاع الخاص العُماني بالرغم من الجهود المبذولة في مجال التعمين.
ويحظى موضوع الشباب العُمانيين الباحثين عن عمل باهتمام متزايد. وبلغت نسبة المواطنين العُمانيين العاملين بالقطاع العام ٨٦٪ في عام ٢٠٠٩ من إجمالي العاملين بهذا القطاع، بينما كانت هذه النسبة ٦٩٪ في عام ١٩٩٥ (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠)، فبينما ارتفعت نسبة المواطنين العُمانيين العاملين في القطاع الخاص من ٤٪ في عام ١٩٩٥ إلى ١٩٪ في عام ٢٠٠٥، إلاّ أنّها انخفضت إلى ١٥٪ في عام ٢٠٠٩. وارتفع الحجم الكلي للقطاعين العام والخاص في السنوات الأخيرة حيث زاد عدد العاملين في القطاع العام بنسبة ٤٤٪ بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠٨، وزاد عدد العاملين بالقطاع الخاص بنسبة ٨٨٪[٤]. وبالرغم من هذه الزيادات فإنّ قلة فرص الحصول على عمل، وبصفة خاصة بين الشباب، تمثّل مصدر قلق واهتمام متزايد. وتواجه سلطنة عُمان صعوبة في توفير الوظائف لأكثر من ٣٠٠٠٠ شاب يلتحقون بسوق العمل في كل عام (Economist Intelligent Unit 2008).

تتمتع سلطنة عُمان بأداء جيد في عدد من المؤشرات الخاصة بتنمية الموارد البشرية.
تحتل سلطنة عُمان المرتبة السادسة والخَمسين بين ١٨٢ دولة على مؤشر التنمية البشرية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، UNDP 2009)، وهو مؤشر مركب يقيس متوسط الإنجازات التي تتحقق في ثلاثة أبعاد رئيسية في التنمية البشرية[٥]. ويبلغ معدل وفيات الأطفال حديثي الولادة في سلطنة عُمان ١٠,٦ لكل ١٠٠٠ طفل، وهو رقم أقل من الأرقام المسجلة في معظم الدول الأخرى في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA)، إلاّ أنّه أعلى قليلًا من الأرقام المسجلة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وأيضًا في سنغافورة حيث يبلغ ٢,٤ وكوريا الجنوبية ٤,٤.

حققت سلطنة عُمان في العقود القليلة الماضية تقدمًا ملحوظاً في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
كانت نسبة العُمانيين الذين يقرأون ويكتبون ٣٣٪ فقط من إجمالي عدد السكان الراشدين في عام ١٩٧٠ (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦). وبلغت نسبة الذين يعرفون القراءة والكتابة من العُمانيين الراشدين ٥٥٪ في عام ١٩٩٠، بينما كان المتوسط ٨٤٪ بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠٧ (Economist Intelligent Unit 2008 and UNESCO 2010). ورغم انخفاض معدل الأمية في السلطنة فإنّ نسبة معرفة القراءة والكتابة بين الكبار لا تزال أقل من مثيلاتها في عدة دول في المنطقة.[٦]

١,٣ السياق التربوي

يتم توفير التعليم في سلطنة عُمان بناءً على إطار عام قانوني مبني على التوجيهات السامية لحضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم – حفظه الله ورعاه – وعلى المراسيم السلطانية السامية والنظام الأساسي للدولة. وتسعى الدولة إلى جعل التعليم متاحًا للجميع «لرفع المستوى الثقافي في العام وتطويره وتنمية التفكير العلمي، وإذكاء روح البحث، وتلبية متطلبات الخطط الاقتصادية والاجتماعية، وإيجاد جيل قوي في بنيته وأخلاقه، يعتز بأمته ووطنه وتراثه، ويحافظ على منجزاته» (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦ ، ص. ٣٤). وتوفر الدولة الالتحاق المجاني بالمدارس لجميع الذكور والإناث، إلاّ إنّ التعليم ليس إلزاميًا في سلطنة عُمان.

تتولى وزارة التربية والتعليم المسؤولية الرسمية في إدارة النظام التعليمي للصفوف من الأول إلى الثاني عشر.
ويعمل بوزارة التربية والتعليم أكثر من ٥٠٠٠ موظف يعمل ثلثاهم بالمحافظات التعليمية. وعلى المستوى المركزي يُعاون معالي الوزير ثلاثة وكلاء يتولون مسؤولية: (١) الشؤون الإدارية والمالية. (٢) التعليم والمناهج. (٣) التخطيط وتنمية الموارد البشرية. ويحتوي الشكل ب.١ الملحق بهذا التقرير على تفاصيل أكثر حول الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم. وتشمل مسؤوليات الوزارة إعداد السياسات التربوية للمدارس الحكومية حتى الصف الثاني

٤ زاد عدد العاملين بالقطاع العام من ١١٠ ٤٩٨ في عام ٢٠٠٠ إلى ١٥٩ ٥٣٨ في عام ٢٠٠٩ ، وزاد عدد العاملين بالقطاع الخاص من ٥٥٠ ٦٧١ في عام ٢٠٠٠ إلى ١ ٠٣٢ ٥٦٠ في عام ٢٠٠٨ (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠).

٥ يتضمن مؤشر التنمية البشرية المقاييس التالية: (١): حياة صحية طويلة (العمر المتوقع عند الولادة). (٢): الحصول على المعرفة (معدلات معرفة القراءة والكتابة بين الراشدين والعدد الإجمالي للملتحقين بالمدارس). (٣): مستوى مناسب لحياة كريمة (نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي).

٦ معدلات معرفة القراءة والكتابة بين الكبار (١٥ سنة وأكثر) تبلغ ٨٧٪ في عُمان (٢٠٠٨)، ٩١٪ في البحرين (٢٠٠٨)، ٩٢٪ في الأردن (٢٠٠٧)، ٩٤٪ في الكويت (٢٠٠٧)، ٩٠٪ في لبنان (٢٠٠٧)، ٩٣٪ في قطر (٢٠٠٧)، ٩٠٪ في دولة الأمارات العربية المتحدة (٢٠٠٥)، ٩٤٪ في الضفة الغربية وقطاع غزة (٢٠٠٨) (البنك الدولي، الإحصائيات التربوية ديسمبر ٢٠١٠).

عشر، وإدارة النظام التعليمي على المستوى الوطني في الإحدى عشرة محافظة تعليمية، وتطوير المناهج، وتوفير الكتب المدرسية، والتقويم التربوي، والإشراف على المعلمين والموظفين الآخرين والمدارس. وتوجد بكل محافظة تعليمية مديرية عامة للتربية والتعليم (عدا الوسطى حيث توجد بها إدارة) تتولى مسؤولية تنفيذ سياسات وزارة التربية والتعليم، وإعداد الخطط والموازنات المالية، وتوزيع المعلمين والمشرفين على المدارس، ومتابعة أداء المعلمين والموظفين الإداريين. كما تتولى الوزارة مركزيًا مراقبة جودة التعليم الذي تقدمه المدارس الخاصة والدولية. وتضطلع وزارات أخرى بمسؤوليات تجاه مجالات محددة في السياسة التربوية، حيث تتولى وزارة القوى العاملة مسؤولية التعليم الفني والتدريب المهني، وتتولى وزارة التنمية الاجتماعية مسؤولية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

تم في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ تطبيق نموذج جديد للتعليم الأساسي يتكون من الحلقة الأولى (الصفوف من الأول إلى الرابع) والحلقة الثانية (الصفوف من الخامس إلى العاشر).

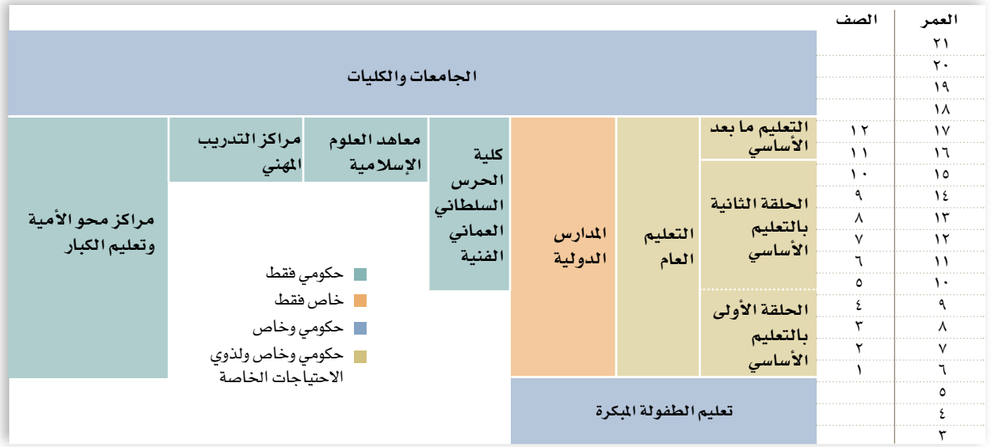
ويحل نظام التعليم الأساسي محل نظام التعليم العام (الابتدائي والإعدادي والصف الأول من المرحلة الثانوية). وتم تصميم نظام التعليم الأساسي لتوفير برنامج دراسي موحّد للصفوف من الأول إلى العاشر لجميع الأطفال في سن الدراسة لتحسين مخرجات التعلُّم من خلال إعداد مناهج وكتب مدرسية جديدة. ويعمل كلا النظامين جنبًا إلى جنب في الوقت الحاضر حيث لا يزال نظام التعليم الأساسي يطبق تدريجيًا. وطُبّق النظام أول مرة في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ في ١٧ مدرسة. وفي العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ بلغ عدد المدارس التي طبّقت النظام ٥٠٧ مدارس. وفي نهاية عام ٢٠١٠ أصبح جميع الأطفال بالصفوف من الأول إلى الرابع يدرسون تحت مظلة نظام التعليم الأساسي. والتحقت أول دفعة من خريجي التعليم الأساسي بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. ويوضح الشكل ١,٢ بنية النظام التعليمي في السلطنة بدءًا بمرحلة تعليم الطفولة المبكرة وحتى التعليم العالي، بما في ذلك التعليم الفني والتدريب المهني، وتعليم الكبار والتربية الخاصة.

تم تطبيق نظام جديد للتعليم ما بعد الأساسي (الصفان الحادي عشر والثاني عشر) منذ العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

حل تدريجيًا نظام التعليم ما بعد الأساسي الذي يتكوّن من صفين دراسيين محل آخر صفين دراسيين بالمرحلة الثانوية بنظام التعليم العام السابق. ويقوم نظام التعليم ما بعد الأساسي على نموذج «المواد الدراسية الأساسية والمواد الدراسية الاختيارية». وتُتاح للطلبة فرص لاختيار المواد التي يرغبون في دراستها. وخلال هذين العامين الدراسيين، يُتوقّع أن تعد الخبرات الدراسية الطلبة للحياة بعد المدرسة سواء كان ذلك للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أو لدخول سوق العمل. ومن أجل هذا الغرض، يُطلب إلى جميع الطلبة إكمال مشروع للتخرج.

الشكل ١,٢

بنية النظام التعليمي لسلطنة عُمان



المصدر : دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

ملاحظة: الأعمار تقريبية ولا تتسق بالضرورة والصفوف الدراسية. وتشمل مؤسسات تعليم مرحلة الطفولة المبكرة المدارس الخاصة، وصفوف التهيئة في المدارس الحكومية، والمدارس الدولية، ورياض الأطفال التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وروضة شرطة عُمان السلطانية، ورياض قوات السلطان المسلحة، ومدارس تحفيظ القرآن الكريم.

شهد النظام التعليمي تنفيذ العديد من مشروعات التطوير في السنوات الأخيرة.

ركزت مشروعات التطوير التي نُفّذت مؤخرًا بصورة رئيسية على مدارس التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي. وتضمنت هذه المشروعات جوانب مثل تطبيق طرق التدريس المتمركزة حول الطالب في عملية التعليم والتعلُّم، وإدخال تقنية المعلومات والمهارات الحياتية، والتركيز على تطبيقات الحياة الواقعية في المناهج الدراسية، والتقويم المستمر، وخفض الكثافة الصفية. وشمل ذلك أيضًا إنشاء مراكز مصادر التعلُّم في المدارس، ومختبرات الحاسوب في مدارس الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي (الصفوف من الخامس إلى العاشر)، وقاعات أنشطة خاصة بالمناهج الدراسية وبمادة المهارات الحياتية، ومخازن، ومقاصف، وغرف صحية، وتزويد الغرف الصفية بأجهزة تكييف الهواء. وقامت وزارة التربية والتعليم برفع الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للالتحاق بمهنة التدريس. وتم تطبيق مشروع الإدارة الذاتية لمنح المدارس وموظفيها دورًا أكبر في التخطيط والتنفيذ والإدارة الذاتية (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٧). كما بدأ منذ عدة سنوات تنفيذ برنامج لتقويم الأداء المدرسي.

أدركت وزارة التربية والتعليم إنّ الوقت المخصص للدراسة غير كاف لإعداد الطلبة في عالم يتسم بحدة المنافسة الاقتصادية.

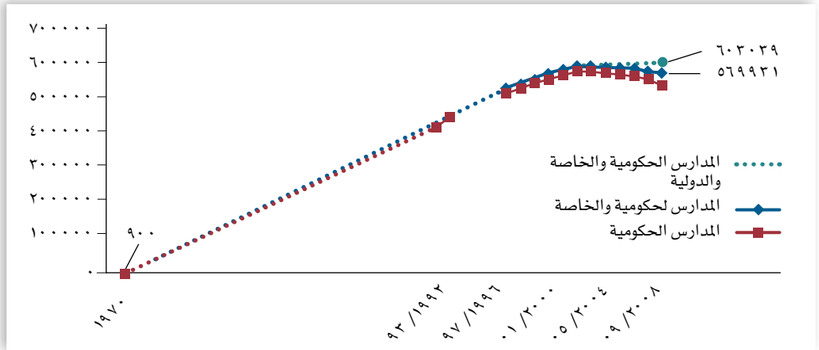
واستجابةً لذلك زادت وزارة التربية والتعليم عدد أيام الدراسة الفعلية لتكون ١٨٠ يومًا في العام الدراسي بمدارس التعليم الأساسي ومدارس التعليم العام، كما تمت إطالة اليوم الدراسي من أربع ساعات إلى أكثر من ست ساعات يوميا بمدارس التعليم الأساسي ومدارس التعليم العام. وستجعل هذه الزيادة (٦٨٪) في الوقت المخصص للتعلُّم، طلبة سلطنة عُمان يتساوون نظريًا في المعايير المعتمدة في هذا الصدد والعديد من الدول المتقدمة.

حققت سلطنة عُمان منذ عام ١٩٧٠ إنجازات ملحوظة في مجال التحاق الطلبة بالمدارس وفي تدريب المعلمين.

ارتفع عدد المدارس من ثلاث مدارس يدرس بها عدد يزيد قليلًا عن ٩٠٠ طالب في عام ١٩٧٠ إلى ١٢٨٣ مدرسة في الوقت الحاضر يتعلّم بها أكثر من ٦٠٠٠٠٠ طالب (الشكل ١,٣). وتم تحقيق شمولية التعليم الأساسي بفعالية وكفاءة عالية، كما إنّ المعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم الثانوي يُعتبَر عاليًا مقارنة بالعديد من الدول الأخرى. وبعد أنْ حققت نتائج عالية مشهود بها في مجال توفير التعليم والتحاق الطلبة بالمدارس، تدرك الحكومة إنّ جهودها يجب أن تتحول الآن نحو ضمان تحقيق الطلبة مستويات تعلُّم جيدة، وهو شرط ضروري للتنمية الاقتصادية وتنمية القدرات الفردية.

الشكل ١,٣

عدد الطلبة الملتحقين (الصفوف من الأول إلى الثاني عشر) منذ العام الدراسي ١٩٧١/١٩٧٠ إلى العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨



المصدر: دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

ملاحظة: البيانات الخاصة بالمدارس الدولية غير متوفرة للسنوات قبل العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨.

الفصل الثاني

الالتحاق بالتعليم وكفاءة النظام التعليمي

الفصول التالية من هذا التقرير تُحلّل الإنجازات الرئيسية التي تحققت في قطاع التعليم والتحديات الأساسية التي تواجهه. ويُركز التقرير بصفة رئيسية على التعليم ما قبل التعليم العالي ويتضمن تحليلاً لمعدلات الالتحاق بالتعليم، وانتقال الطلبة عبر المراحل التعليمية، وجودة تعلُّمهم، والعوامل التدريسية وغير التدريسية التي ربّما قد لها تأثير على مستويات تعلُّم الطلبة، ومواءمة النظام التعليمي من وجهة نظر اقتصادية وسوق العمل واحتياجات المجتمع، والتمويل الحالي للنظام التعليمي، وإدارة النظام التعليمي بصورة عامة. وتمت إضافة توصيات إلى فصول التقرير، وذلك من أجل تحقيق المزيد من التطور لقطاع التعليم، علمًا بإنّ العديد من هذه التوصيات مبني على التجارب الدولية.

تمكنت سلطنة عُمان بنجاح من توفير التعليم النظامي لأطفالها وشبابها. ويُحلل هذا الفصل الإنجازات التي حققتها الدولة في مجالات التحاق الطلبة، وشمولية التعليم، وانتقال الطلبة عبر المراحل التعليمية، والفرص المتساوية في الالتحاق بالتعليم. ويناقش الفصل مدى نجاح النهج الذي اتبعته الحكومة في تحقيق أهداف التعليم للجميع، ويُسلِّط الضوء على المجالات التي تحتاج إلى مزيد من التركيز، ومنها: تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، والطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة، وتعليم الكبار. ويتضمن التزام سلطنة عُمان بتحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع التي تم الاتفاق عليها في المؤتمر الدولي للتعليم الذي عُقد في داكار بالسنغال في شهر أبريل ٢٠٠٠م، وهي الأهداف التي يجب تحقيقها في عام ٢٠١٥م (الملحق ج). ويُحلّل هذا الفصل الإنجازات التي حققتها سلطنة عُمان الخاصة بالأهداف الخمسة الأولى (الهدف الأخير نُوقش في الفصل الثالث). ويناقش الفصل كذلك الخطوات التي ينبغي لسلطنة عُمان اتخاذها في مسيرتها نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع.

٢,١ الإنجازات التي تحققت في أهداف التعليم للجميع

التحاق الطلبة بالتعليم

زادت معدلات الالتحاق بالتعليم في سلطنة عُمان بصورة ملحوظة خلال العقود الأربعة الماضية.
وزاد عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس من ٩٠٠ طالب في عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٦٠٠٠٠٠ طالب في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (الجدول ٢,١)، مما يعني توسعًا متلاحقًا في الخدمات التعليمية. ودُعمَ التحاق الطلبة بالمدارس في المحافظات التعليمية من خلال بناء المدارس في المناطق الريفية. وتناقصت النسبة المَئوية لعدد المدارس التي كانت تعمل بفترتين من ٣٧٪ في عام ١٩٩٥م إلى ١٠٪ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. وتراجع معدل الالتحاق تدريجيًا منذ العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (الشكل ٢,١)، الأمر الذي يتّسق والتغييرات السكانية التي تتم على المستوى الوطني (الفصل الأول).

الجدول ٢,١

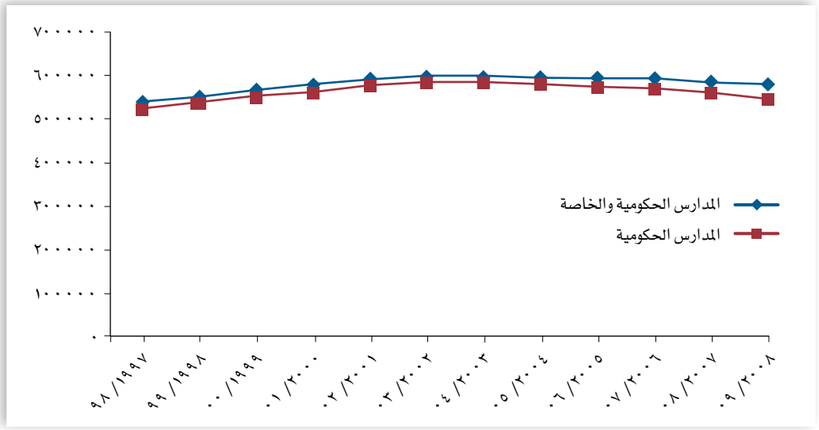
عدد المدارس والطلبة حسب نوع المدرسة في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	نوع المدرسة				
	حكومية	خاصة	أخرى *	دولية	المجموع
عدد المدارس	١٠٤٧	٢٠٠	٣	٣٣	١٢٨٣
عدد الطلبة	٥٤٠٣٣٢	٢٨٩٩٩	٦٠٠	٣٣١٠٨	٦٠٣٠٣٩
(الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي) الصفوف ١-٤	١٥٦٦٦٧	١٩٢٤٤	–	١٤٧٣٢	١٩٠٦٤٣
(الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي) الصفوف ٥-١٠	٢٨٨٢٧٣	٨٣٢٨	٣٦٥	١٥٦٩٤	٣١٢٦٦٠
(التعليم ما بعد الأساسي) الصفان ١١ و ١٢	٩٥٣٩٢	١٤٢٧	٢٣٥	٢٦٨٢	٩٩٧٣٦

المصدر: وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩أ) – دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.
ملاحظة: * تشمل مدارس أخرى معاهد السلطان قابوس للدراسات الإسلامية، وكلية الحرس السلطاني العماني التقنية.

الشكل ٢,١

عدد الطلبة الملتحقين بالصفوف من الأول إلى الثاني عشر، ١٩٩٧/١٩٩٨ إلى ٢٠٠٨/٢٠٠٩



المصدر: وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩أ) – دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.
ملاحظة: لأغراض المقارنة، لا يشمل هذا الشكل المدارس الدولية التي مثّل معدل الالتحاق بها في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ما نسبته ٥٪ من إجمالي عدد الملتحقين بالصفوف من الأول إلى الثاني عشر. ولا تتوافر بيانات خاصة بالمدارس الدولية قبل العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

تُعتبر تغطية التعليم الأساسي للمواطنين العُمانيين كاملة تقريبًا، كما أن تغطية التعليم ما بعد الأساسي للمواطنين العُمانيين عالية وتتزايد باستمرار.

من غير الممكن في الوقت الحاضر حساب مؤشرات تغطية التعليم لجميع سكان سلطنة عُمان بسبب الصعوبة المرتبطة بتقديرات أعداد غير العُمانيين (تتم مناقشة هذا الموضوع في مكان لاحق من هذا الفصل). وعليه فإنّ المؤشرات المقدمة هنا خاصة بالمواطنين العُمانيين فقط. وفي العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بلغت نسبة إجمالي التحاق المواطنين العُمانيين ٩٧٪ بالحلقة الأولى بالتعليم الأساسي و٩٨٪ بالحلقة الثانية (الجدول ٢,٢)[٧]. وارتفعت نسبة إجمالي الالتحاق بالتعليم ما بعد الأساسي من ٨٢٪ في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى ٨٦٪ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

الجدول ٢,٢

النسبة المئوية لمعدلات إجمالي الالتحاق للمواطنين العُمانيين حسب المرحلة الدراسية للأعوام الدراسية ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	٠٧/٢٠٠٦	٠٨/٢٠٠٧	٠٩/٢٠٠٨
الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصفوف ١-٤)	٩٤	٩٥	٩٧
الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصفوف ٥-١٠)	٩٨	٩٨	٩٨
التعليم ما بعد الأساسي (الصفان ١١ و ١٢)	٨٢	٨٤	٨٦

المصدر: المؤلفون، بناءً على بيانات قدمتها دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

معدلات الالتحاق الإجمالي للمواطنين العُمانيين عالية مقارنة بالدول ذات الدخل المتوسط إلّا أنّها أقل من مثيلاتها في الدول ذات الدخل العالي للمرحلة الثانوية العليا.

استخدم التصنيف الدولي لأنظمة التعليم لإجراء هذه المقارنة: الصفوف من الأول إلى السادس تُصنّف تحت مسمى المرحلة الابتدائية، والصفوف من السابع إلى التاسع تحت مسمى المرحلة الثانوية الدنيا، والصفوف من العاشر إلى الثاني عشر تحت مسمى المرحلة الثانوية العليا[٨]. وبلغت نسبة الالتحاق الإجمالي للمواطنين العُمانيين بالمرحلة الثانوية العليا (الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر) ٩٠٪، وهي نسبة أعلى بكثير من متوسط هذه النسبة في الدول ذات الدخل المتوسط، وهي ٥٤٪، إلا أنّها أدنى من متوسط مثيلاتها في الدول ذات الدخل العالي البالغ ٩٩٪ (الملحق د). وعند المقارنة بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الأخرى، نجد أنّ معدل الالتحاق بالمرحلة الثانوية العليا في سلطنة عُمان أعلى من مثيله في قطر والكويت والإمارات العربية المتحدة، وقريب مما هو مسجل في المملكة العربية السعودية والبحرين. وجدير بالملاحظة هنا أنّ هذه الأرقام لا يجب الأخذ بها في إجراء المقارنة المباشرة، لأنّ معدلات الالتحاق المسجلة في الدول الأخرى تشمل جميع الجنسيات بينما هذه المعدلات مقصورة على المواطنين فقط فيما يتعلق بسلطنة عُمان.

[٧] يحسب معدل الإلتحاق الإجمالي بالعدد الكلي للعُمانيين الملتحقين بالمدارس (الحكومية والخاصة والمدارس الأخرى) مقسومًا على عدد المواطنين العُمانيين في الفئة العمرية الخاصة بالصفوف الدراسية المعنية. ولا يُسمح للعُمانيين بالالتحاق بالمدارس الدولية ما لم يحصلوا على موافقة وزارة التربية.

[٨] التصنيف الدولي المعتمد للمراحل التعليمية (ISCED) ١٩٩٧ (UNESCO 2006a).

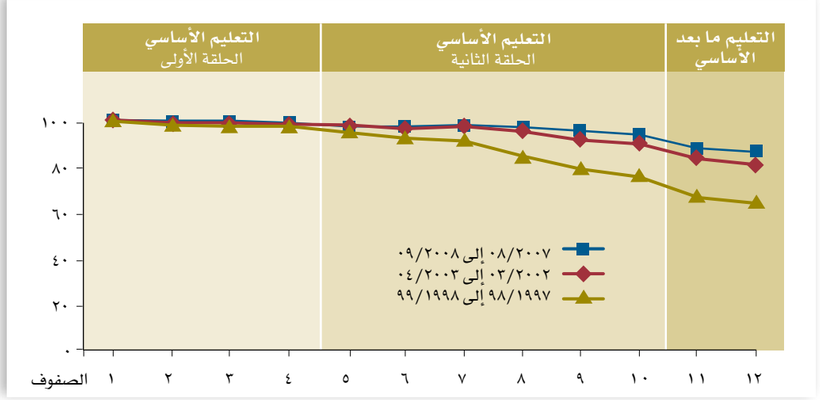
انتقال الطلبة من مرحلة تعليمية إلى أخرى

يُعتبر الالتحاق بالصف الأول شاملاً لجميع الأطفال العُمانيين تقريبًا، وتحسنت معدلات البقاء في الدراسة للطلبة العُمانيين وغير العُمانيين بدءًا من الصف الأول وانتهاءً بالصف الثاني عشر.

وبلغت النسبة المئوية للالتحاق الإجمالي لأول مرة بالمدارس ٩٨٪ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩[٩]. وزادت معدلات البقاء في الدراسة بصورة كبيرة خلال العقد الماضي. وارتفعت نسبة البقاء في صفوف الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ للطلبة العُمانيين وغير العُمانيين معاً حتى الصف الثاني عشر إلى ٨٦٪ من ٦٤٪ في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ (الشكل ٢,٢)[١٠].

الشكل ٢,٢

النسبة المئوية لمعدلات البقاء في الدراسة من العام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨ إلى ٢٠٠٨/٢٠٠٩



المصدر: المؤلفون، بناءً على بيانات من دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

ملاحظة: يوضح الشكل (٢,٢) معدلات البقاء في الدراسة. وتم حساب هذه المعدلات باستخدام نموذج معهد الإحصاء بمنظمة اليونسكو. وتشمل البيانات الخاصة بحساب معدلات البقاء في الدراسة العُمانيين وغير العُمانيين في المدارس الحكومية والخاصة.

انخفضت في السنوات القليلة الماضية معدلات الإعادة، وكذلك معدلات الإنقطاع عن الدراسة بصورة ملحوظة؛ وذلك نتيجة للجهود المركزة التي بذلتها الحكومة.

وتُشير المعدلات العالية للإعادة إلى وجود قصور في كفاءة النظام التعليمي. وأجرت وزارة التربية والتعليم عددًا من التغييرات في السياسات التربوية لخفض معدلات الإعادة والإنقطاع عن الدراسة. وتنص اللوائح والنُظم الجديدة الخاصة بالنجاح والرسوب على انتقال جميع الطلبة في الصفوف من الأول إلى الرابع إلى الصف الأعلى. أمّا في الصفوف من الخامس إلى الحادي عشر، فيجب على لجان متابعة التحصيل الدراسي بالمدارس تحديد الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلّم والتخلف عن زملائهم في الأنشطة والأعمال المدرسية ومن ثَمّ تقدم الدعم لهؤلاء الطلبة. وتقرر هذه اللجان في نهاية العام الدراسي ما إذا كان انتقال الطالب إلى الصف الأعلى أو إعادته للصف هو الأفضل بالنسبة إليه. وخفضت هذه المبادرات الإعادة إلى صفر في الصفوف من الأول إلى الرابع (الشكل ٢,٣). أمّا بالنسبة إلى الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر فتتراوح معدلات الإعادة من ١٪ إلى ٦٪ مع وجود أعلى نسبة في الصفين الخامس والعاشر (معدل الإعادة ٥-٦٪ للذكور والإناث). وتبلغ معدلات الإنقطاع عن الدراسة في الوقت الحاضر ٢٪ أو أقل من ذلك ما عدا في الصف العاشر، وهو الصف الأخير قبل الانتقال إلى مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، حيث تكون معدلات الإنقطاع ٧٪ للذكور و٥٪ للإناث[١١].

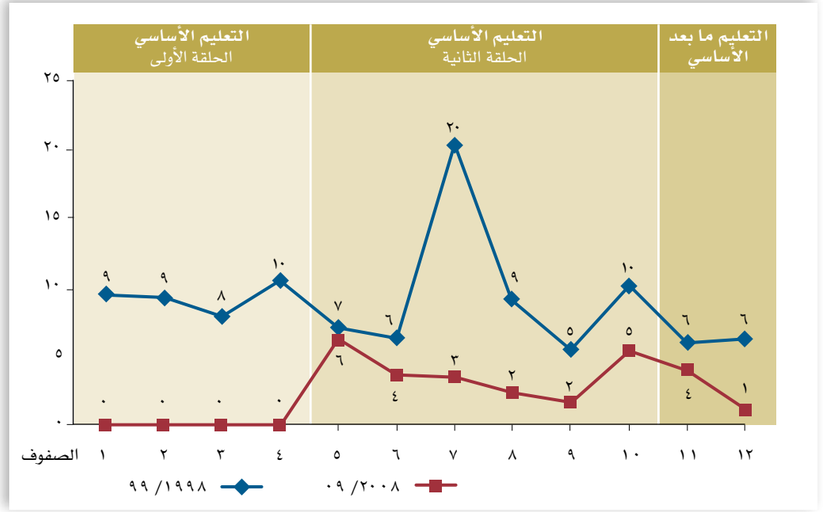
[٩] يُحسب معدل الالتحاق الإجمالي بالنسبة للعُمانيين بحساب إجمالي عدد الملتحقين بالصف الأول (في المدارس الحكومية والخاصة والمدارس الأخرى) كنسبة مئوية من إجمالي عدد المواطنين العُمانيين في الفئة العمرية للصف المعني.

[١٠] يتم استخلاص معدلات البقاء في الدراسة باستخدام نموذج معهد الإحصاء بمنظمة اليونسكو الذي يتضمن الطلبة الذين يعيدون الصفوف الدراسية. ويستخدم هذا النموذج البيانات الخاصة بعامين دراسيين متتاليين لتقدير معدلات الانتقال إلى الصفوف الأعلى والإعادة والانقطاع عن الدراسة.

[١١] المؤلفون، بناء على بيانات من دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

الشكل ٢,٣

معدلات الإعادة حسب الصفوف الدراسية في المدارس الحكومية في العامين الدراسيين ١٩٩٨/١٩٩٩ و٢٠٠٨/٢٠٠٩



المصدر: المؤلفون، بناء على بيانات من دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

ملاحظة: تُحسب معدلات الإعادة بعدد المعيدين في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ والعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ كنسبة مئوية من أعداد المسجلين بالصف السابق في العامين الدراسيين ١٩٩٧/١٩٩٨ و٢٠٠٧/٢٠٠٨ على التوالي، ففي العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ كان الصف السابع هو أول صف في المرحلة الإعدادية، وكان من الشائع إعادة هذا الصف بين الطلبة (معدل الإعادة في هذا الصف كان ٢٠٪).

تحسنت معدلات الانتقال بين المراحل الدراسية بصورة ملحوظة، وبصفة خاصة للطلبة الذكور.

انتقل جميع طلبة الصف الرابع تقريبًا في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى الصف الخامس (بداية الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي) في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩[١٢]. ويعتبر هذا المعدل أعلى معدل للانتقال مما كان عليه الحال قبل عشر سنوات (الجدول ٢,٣). وبلغ معدل الانتقال من مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم ما بعد الأساسي ٨٩٪ لكل من الذكور والإناث في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. وتُمثّل هذه النسبة زيادة كبيرة في معدل الانتقال بالنسبة إلى الذكور مقارنة بنسبة ٧٣٪ التي سُجلت في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩.

الجدول ٢,٣

النسبة المئوية لمعدلات الانتقال في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	ذكور		أناث		المجموع	
	٩٩/١٩٩٨	٠٩/٢٠٠٨	٩٩/١٩٩٨	٠٩/٢٠٠٨	٩٩/١٩٩٨	٠٩/٢٠٠٨
الانتقال من الحلقة الأولى إلى الحلقة الثانية (الصف الرابع إلى الصف الخامس).	٨٤	٩٧	٩٠	٩٨	٨٧	٩٨
الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم ما بعد الأساسي (الصف العاشر إلى الصف الحادي عشر).	٧٣	٨٩	٨٧	٨٩	٨٠	٨٩

المصدر: المؤلفون، بناء على بيانات من دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

ملاحظة: يتضمن الجدول الطلبة العُمانيين وغير العُمانيين في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة (ولا يشمل المدارس الدولية والمدارس الأخرى). وتحسب معدلات الانتقال بحساب عدد الملتحقين الجدد بالصف الخامس (أو الصف الحادي عشر) في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ كنسبة مئوية من عدد المسجلين بالصف الرابع (أو الصف العاشر) في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

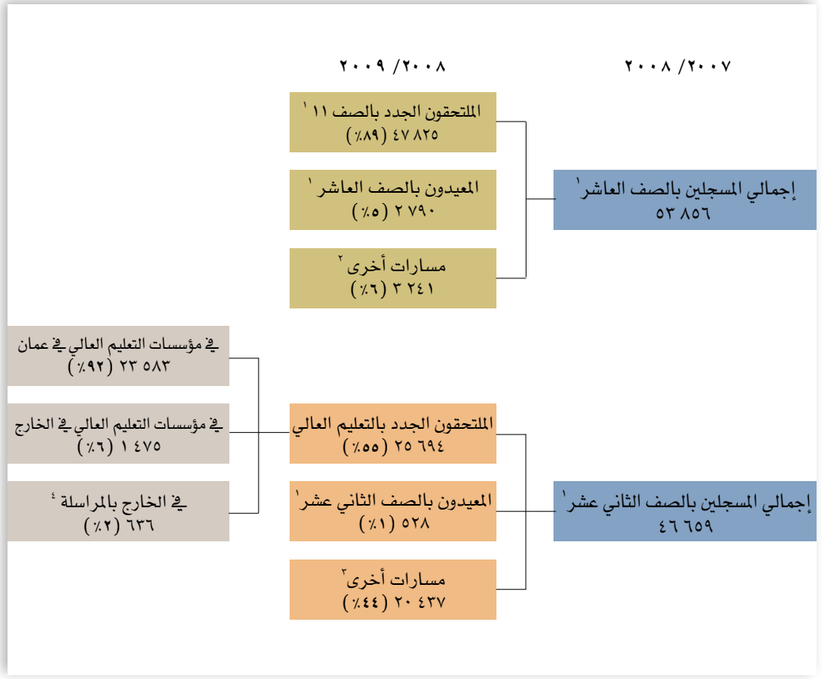
[١٢] تُحسب معدلات الانتقال بحساب عدد الملتحقين الجدد بأي صف دراسي كنسبة مئوية من إجمالي عدد المسجلين في الصف السابق في العام الدراسي السابق.

بعد إكمال التعليم الأساسي (الصف العاشر) فإنّ الأغلبية العظمى من الطلبة تستمر في دراستها وتلتحق بالتعليم ما بعد الأساسي، وتلتحق أعداد صغيرة - لكنها تتزايد - بالتعليم الفني والتدريب المهني.

وفي حين إنّ ٨٩٪ من طلبة الصف العاشر في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ التحقوا بالصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، فإنّ ٥٪ أعادوا الصف العاشر، وإنّ نسبة ٦٪ المتبقية التحقت إمّا بمراكز التدريب المهني وإمّا بـ«القوى العاملة» كعاملين أو باحثين عن عمل (الشكل ٢,٤). وارتفع عدد الطلبة الملتحقين بمراكز التدريب المهني من ١٩٣٣ في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى ٢٩٢٩ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وهم يمثلون ما نسبته ٣٪ تقريبًا من المواطنين العُمانيين في الفئة العمرية ١٦-١٧ سنة (٢٪ في العام الدراسي٢٠٠٥/٢٠٠٦).

الشكل ٢,٤

انتقال الطلبة من الصفين العاشر والثاني عشر، من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩



المصدر: المؤلفون، بناء على بيانات من دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

ملاحظات:

١. ويشمل ذلك الطلبة العُمانيين وغير العُمانيين في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، ولا تشمل المدارس الدولية والمدارس الأخرى.

٢. مسارات أخرى تشمل القوى العاملة (الملتحقين بعمل والباحثين عن عمل) والملتحقين بمراكز التدريب المهني (عدد محدود).

٣. مسارات أخرى تشمل القوى العاملة (الملتحقين بعمل والباحثين عن عمل)، والملتحقين بالخدمة العسكرية والملتحقين بمراكز التدريب المهني (عدد محدود).

٤. قُدّر عدد الطلبة الجدد الذين يدرسون عن طريق المراسلة في مؤسسات خارج السلطنة، وذلك بسبب عدم وجود بيانات حول هذا المَوضوع. وقُدّر عددهم بـ(٦٣٦) طالبًا من خلال حساب عدد جميع المسجلين للدراسة بالخارج عن طريق المراسلة وتطبيق نفس نسبة الملتحقين الجدد بجميع مؤسسات التعليم العالي في عُمان (٢٨٪) عليهم، بافتراض إنّ النسبة المئوية للملتحقين الجدد بجميع مؤسسات التعليم العالي هي نفس النسبة المئوية للطلبة الجدد الذين يدرسون عن طريق المراسلة.

التحق أكثر من نصف خريجي الصف الثاني عشر (٥٥٪) بمؤسسات التعليم العالي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

وتشمل مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان جامعة السلطان قابوس وكليات العلوم التطبيقية، والكليات التقنية، ومعاهد العلوم الصحية، ومعهد العلوم الشرعية، وكلية الدراسات المصرفية والمالية، والجامعات والكليات الخاصة. بالإضافة إلى ذلك يدرس عدد من الطلبة العُمانيين في جامعات خارج السلطنة أو يقيمون في السلطنة ويدرسون في جامعات خارجية عن طريق المراسلة. ويوضح الشكل ٢,٤ إنّ ١٪ من خريجي الصف الثاني عشر في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ أعادوا الصف الثاني عشر في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. والتحقت النسبة المتبقية وتبلغ ٤٤٪ بسوق العمل (سواء كان ذلك بحصول الطلبة على عمل أو أنّهم كانوا لا يزالون يبحثون عن عمل)، أو بمراكز التدريب المهني (عدد محدود)، أو بالخدمة العسكرية (عدد محدود أيضًا). ولا يمكن في الوقت الحاضر تحديد عدد خريجي الصف الثاني عشر الذين حصلوا على عمل وأولئك الذين لم يحصلوا على عمل. وسوف تسمح دراسة حول الوجهات التي يقصدها خريجو الصف الثاني عشر بإجراء تحليل تفصيلي حول المسارات التي يسلكها الطلبة الذين لا يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي.

كانت هنالك زيادة ملحوظة في عدد الطلبة المسجلين بمؤسسات التعليم العالي.

تضاعف عدد الطلبة المسجلين بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان عشرة أضعاف بين العامين الدراسيين ٢٠٠٣/٢٠٠٤ و٢٠٠٨/٢٠٠٩ ليبلغ ٨١٨١٠ طلّاب ذكورًا وإناثًا (الجدول ٢,٤). وبإضافة الطلبة الذين يدرسون في الخارج والطلبة الذين يدرسون عن طريق المراسلة بلغ إجمالي عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي ٩٤ ٢١٧ طالبًا في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. إنّ إجمالي عدد المسجلين بمؤسسات التعليم العالي، الذي يُستخدم في حساب إجمالي نسبة الملتحقين بهذه المؤسسات، يُمثّل ٣٥٪ من السكان في الفئة العمرية ١٨-٢٢ سنة[١٣]. وبزيادة عدد خريجي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصف الثاني عشر)، ارتفع الطلب على مقاعد الدراسة في مؤسسات التعليم العالي. ويُلبّي هذا الطلب في الوقت الحاضر من قبل جامعة السلطان قابوس (التي تم افتتاحها في عام ١٩٨٦) والجامعات الخاصة (التي بدأت العمل منذ عام ١٩٩٤ وتستوعب نحو ثلث الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي)، بالإضافة إلى مؤسسات أخرى (الجدول ٢,٤). ووصلت نسبة الإناث في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ إلى ٥١٪ من الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان، وهي نسبة مئوية أكثر توازنًا مع الذكور مقارنة بما كان عليه الحال قبل خمس سنوات من ذلك العام الدراسي، حيث كانت نسبة الإناث بمؤسسات التعليم العالي ٦٠٪، ويُعتبر ذلك انعكاسًا لتطبيق نظام تحديد أعداد الذكور والإناث في مؤسسات التعليم العالي الحكومية لحفظ التوازن بين الجنسين (الجدول ٢,٤). وتصل النسبة المئوية للإناث اللائي يدرسن في خارج السلطنة إلى ٤٧٪ من إجمالي عدد الدارسين بمؤسسات التعليم العالي بالخارج، وتصل نسبة اللائي يدرسن عن طريق المراسلة إلى ٢٢٪ من إجمالي عدد الذين يدرسون بهذه الطريقة (مسجلين في جامعات في الخارج ولكن يقيمون في سلطنة عُمان).

إجمالي نسبة الالتحاق بالتعليم العالي بسلطنة عُمان البالغة ٣٥٪ تُعتبر أعلى من دول عديدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

ويوضح الشكل ٢,٥ إنّ هنالك تباينًا كبيرًا في إجمالي نسبة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في الدول المختارة. وإجمالي نسبة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان أعلى من مثيلاتها في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الأخرى، بما في ذلك البحرين والمملكة العربية السعودية (كلتاهما تبلغ النسبة فيها ٣٠٪)، إلا أنها أدنى بكثير من إجمالي نسبة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) التي يبلغ متوسط هذه النسبة فيها ٧٠٪.

[١٣] يُحسَب إجمالي نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي على المستوى الدولي بواسطة معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام السكان في الفئة العمرية ١٨-٢٢ كقاعدة. وبالنسبة لسلطنة عُمان فإنّ استخدام العُمانيين فقط الذين هم في هذه الفئة العمرية يُعزى إلى إنّ غير العُمانيين لا يمكنهم الالتحاق بجامعة السلطان قابوس (باستثناء ١٠ منح دراسية لطلبة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في كل عام دراسي) ويُساوي ذلك ٤٪ فقط من عدد الملتحقين بالمؤسسات الخاصة في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. ويرجى ملاحظة إنّ هذا المؤشر يُستخدم عادةً في سلطنة عُمان مع استخدام الفئة العمرية ١٨-٢٤ سنة كقاعدة. وباستخدام هذا التعريف (مع استخدام الفئة العمرية ١٨-٢٤ سنة كقاعدة) تكون النسبة المئوية لإجمالي نسبة الملتحقين بالتعليم العالي ٢٥٪ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

الجدول ٢,٤

أعداد المسجلين في مؤسسات التعليم العالي في العامين الدراسيين ٢٠٠٣/٢٠٠٤ و٢٠٠٨/٢٠٠٩

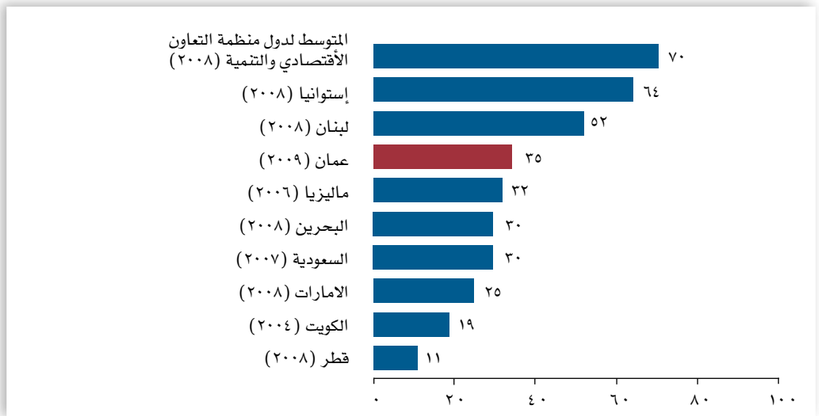
الأعوام الدراسية	المجموع		الإناث		الذكور	
	٠٤/٢٠٠٣	٠٩/٢٠٠٨	٠٤/٢٠٠٣	٠٩/٢٠٠٨	٠٤/٢٠٠٣	٠٩/٢٠٠٨
إجمالي الدارسين في السلطنة وفي الخارج	٣٣٤١	٤٦٨٩٧	٤٩٣٩	٤٧٣٢٠	٨٢٨٠	٩٤٢١٧
إجمالي الدارسين داخل السلطنة	٣٣٤١	٣٩٧٠٩	٤٩٣٩	٤٢١٠١	٨٢٨٠	٨١٨١٠
الجامعات والكليات الخاصة	٥٤٨	١٤١٩٢	٥٢٨	١٩٣٢٩	١٠٧٦	٣٣٥٢١
كليات التقنية	٨٠١	١٢٦٧٧	١٠٥٨	٨٦١٨	١٨٥٩	٢١٢٩٥
جامعة السلطان قابوس	١٠٠١	٧٩٢٥	١٣١٩	٧٣٥١	٢٣٢٠	١٥٢٧٦
كليات العلوم التطبيقية	٧٩٦	٣٦١٣	١٢٩٨	٤٠٣٥	٢٠٩٤	٧٦٤٨
معاهد العلوم الصحية	١١٥	٦٣٧	٧١٧	١٦٥٥	٨٣٢	٢٢٩٢
معهد العلوم الشرعية	٦٧	٣٩١	٠	٥٢٠	٦٧	٩١١
كلية الدراسات المصرفية والمالية	١٣	٢٧٤	١٩	٥٩٣	٣٢	٨٦٧
الدارسون خارج السلطنة*	–	٥٤٢٤	–	٤٧٢٦	–	١٠١٥٠
منهم: منح وعلى حسابهم الخاص	–	٤٩٩١	–	٤٤٥٠	–	٩٤٤١
منهم: على حساب وزارة التعليم العالي	–	٤٣٣	–	٢٧٦	–	٧٠٩
الدارسون عن طريق المراسلة*	–	١٧٦٤	–	٤٩٣	–	٢٢٥٧

المصدر: وزارة التعليم العالي ٢٠٠٩.

ملاحظة: *البيانات غير متوافرة حول الدراسة بالخارج للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

الشكل ٢,٥

إجمالي النسب المئوية للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في دولٍ مختارة، حسبما يتوافر من بيانات للسنوات الأخيرة



المصدر: إحصائيات التعليم (أغسطس ٢٠١٠)، المؤلفون، بناء على بيانات وزارة التعليم العالي ٢٠٠٩.

ملاحظات: تشمل هذه الإحصائية بالنسبة إلى سلطنة عُمان الملتحقين بالجامعات والكليات الحكومية والخاصة، وأيضًا الذين يتلقون دراساتهم بالخارج كنسبة مئوية من العُمانيين في الفئة العمرية ١٨-٢٢ سنة. ولا تشمل هذه الإحصائية الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي من غير العُمانيين لعدم تخصيص مقاعد لهم للالتحاق بجامعة السلطان قابوس (ما عدا ١٠ منح دراسية للطلبة من دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في كل عام دراسي وأبناء أعضاء هيئة التدريس من غير العُمانيين العاملين بجامعة السلطان قابوس). ويُمثل ذلك ٤٪ فقط من أعداد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الخاصة في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

فرص متساوية للحصول على التعليم

اتساقًا وأهداف التعليم للجميع تلتزم حكومة سلطنة عُمان بتوفير التعليم لجميع الأطفال، وذلك من خلال تأكيد حق كل طفل في التعليم، وتوفير تعليم مدرسي مجاني.

كان تطوير نظام تعليم حكومي وتوفيره لجميع فئات المجتمع العماني في جميع أنحاء السلطنة من أهم الأولويات التي تبنتها حكومة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم – حفظه الله ورعاه – عند توليه مقاليد الحكم بالسلطنة في عام ١٩٧٠. كما أقرت حكومة السلطنة حق الجاليات الأجنبية بالسلطنة في إنشاء مدارس خاص بها. ويحتوي هذا الجزء على تحليل مدى تساوي فرص الحصول على تعليم بالنسبة للذكور والإناث[١٤].

يتساوى الذكور والإناث في نسب الالتحاق العالية بالمراحل التعليمية.

يتساوى الذكور والإناث في إجمالي نسب الالتحاق بالتعليم في الحلقتين الأولى والثانية بالتعليم الأساسي، حيث تبلغ هذه النسب ١٠٠٪ تقريبًا (الجدول ٢,٥). أمّا في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي فيسجل الذكور إجمالي نسبة التحاق أعلى من الإناث (٧ نقاط مئوية أعلى). ولا تتوفر بيانات كافية لحساب إجمالي نسبة الالتحاق بالنسبة للطلبة غير العُمانيين.

تم تحقيق التماثل بين معدلات انتقال الذكور والإناث عبر مراحل النظام التعليمي في سلطنة عُمان.

يوضح الجدول (٢,٦) أدناه إنّ معدل الالتحاق بالصف الأول ومعدل إكمال الصف الرابع هما تقريبًا متماثلان في الوقت الحاضر بالنسبة إلى الذكور والإناث. كما إنّ معدلات الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى متشابهة بالنسبة إلى الذكور والإناث (ويشمل ذلك العُمانيين وغير العُمانيين). ومع ذلك، فإنّ معدلات البقاء في الدراسة حتى الصف الثاني عشر أعلى للذكور بنسبة ٤٪ مقارنة بالإناث.

الجدول ٢,٥

النسبة المئوية لمؤشر المساواة بين الجنسين لإجمالي نسبة الالتحاق بالتعليم للعُمانيين فقط للأعوام الدراسية ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	إجمالي نسبة الالتحاق						النسبة المئوية للإناث			مؤشر المساواة بين الجنسين		
	الذكور			الإناث								
	٢٠٠٦/٠٧	٢٠٠٧/٠٨	٢٠٠٨/٠٩	٢٠٠٦/٠٧	٢٠٠٧/٠٨	٢٠٠٨/٠٩	٢٠٠٦/٠٧	٢٠٠٧/٠٨	٢٠٠٨/٠٩	٢٠٠٦/٠٧	٢٠٠٧/٠٨	٢٠٠٨/٠٩
الحلقة الأولى (الصفوف ١-٤)	٩٤	٩٦	٩٧	٩٤	٩٥	٩٦	٤٩	٤٩	٤٩	١٠١	١٠٠	٩٩
الحلقة الثانية (الصفوف ٥-١٠)	١٠١	١٠٠	٩٩	٩٦	٩٧	٩٧	٤٨	٤٨	٤٩	٩٦	٩٧	٩٨
التعليم ما بعد الأساسي(١١-١٢)	٨٤	٨٦	٨٩	٨٠	٨٢	٨٢	٤٨	٤٨	٤٧	٩٥	٩٥	٩٢

المصدر: المؤلفون، بناء على بيانات من دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

ملاحظة: مؤشر المساواة بين الجنسين هو نسبة إجمالي معدل التحاق الإناث إلى إجمالي معدل التحاق الذكور. مؤشر المساواة بين الجنسين الذي مقداره ١٠٠ يُشير إلى المساواة بين الذكور والإناث. أمّا مؤشر المساواة الذي يكون أقل من ١٠٠ فيُشير إلى إنّ إجمالي معدل التحاق الإناث أقل من إجمالي معدل التحاق الذكور.

الجدول ٢,٦

النسبة المئوية لمؤشرات إنتقال الطلبة حسب الجنس للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	الذكور	الإناث	المجموع
العمانيون فقط			
إجمالي معدل القبول بالصف الأول	٩٩	٩٨	٩٨
إجمالي معدل إكمال الصف الرابع	٩٥	٩٤	٩٥
العمانيون وغير العمانيين			
معدلات الانتقال من مرحلة إلى أخرى: ٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى ٢٠٠٨/٢٠٠٩:			
من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي إلى الحلقة الثانية (الصف ٤ إلى ٥)	٩٧	٩٨	٩٨
من التعليم الأساسي إلى التعليم ما بعد الأساسي (الصف ١٠ إلى الصف ١١)	٨٩	٨٩	٨٩
معدل البقاء في النظام التعليمي حتى الصف الثاني عشر	٨٨	٨٤	٨٦

المصدر: المؤلفون، بناء على بيانات من دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

ملاحظة: تشمل المدارس الحكومية والخاصة والمدارس الأخرى.

[١٤] يرجى ملاحظة إنّ معدلات الالتحاق بالتعليم لا يُمكن تحديدها حسب كل محافظة تعليمية على حدة، وذلك بسبب عدم توافر تقديرات دقيقة للسكان لكل محافظة، ولكل سن عمرية (لحساب إجمالي نسبة الالتحاق). ويُناقش هذا الفصل في صفحات لاحقة الحصول على التعليم بالنسبة إلى ذوي الإعاقات.

٢,٢ الخطوات المتبقية نحو تحقيق التعليم للجميع

يوضح تحليل موضوع الالتحاق بالتعليم في الجزء السابق الإنجازات الكبيرة التي تحققت في سلطنة عُمان نحو تحقيق التعليم للجميع. تظل هنالك مجالات قليلة تحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام حتى تتحقق جميع أهداف التعليم للجميع.

وتشمل هذه المجالات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعليم ذوي الإعاقات، ومحو الأمية وتعليم الكبار، والموضوعات ذات الصلة بدقة البيانات. ويحدد هذا الجزء الخطوط العريضة للوضع الراهن لكل مجال من هذه المجالات الأربعة، ويُناقش الخطوات التي يُمكن اتخاذها لتحقيق مزيد من التقدم والتطور للنظام التعليمي في سلطنة عُمان.

التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

أشارت البحوث التربوية باستمرار إلى الدور الهام الذي يقوم به التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في تطوير المهارات المعرفية والوجدانية والنفسحركية، وبالتالي في المساهمة في إعداد وتحضير الطفل للالتحاق بالمدرسة، وفي تحقيق نتائج تعلم أفضل.

ويُعتبر التوسع في توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أحد أهداف التعليم للجميع المتفق عليها دوليًا. ويُسهم التعليم في إعداد الطفل للالتحاق بالتعليم الأساسي (UNESCO 2006b). كما يسهم في تنمية الطفل جسميًا واجتماعيًا ووجدانيًا، وإعداده للمدرسة، ونمو قدراته اللغوية والمعرفية، واكتساب المعرفة العامة. وكذلك تحسين معدلات الحضور اليومي للدراسة، وتطوير أداء الأطفال في المرحلة الابتدائية أو الأولية من مراحل التعليم النظامي (UNESCO 2006b). ويرتبط التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بزيادة معدلات التحاق الطفل بمرحلة التعليم الابتدائي، والاستمرار بعد ذلك بدون انقطاع في الدراسة. كما يرتبط أيضًا بخفض معدلات الانقطاع عن الدراسة والإعادة. ومن خلال الإقرار بارتباطه بالإنتاجية في المستقبل وخفض تكاليف الخدمات الصحية والخدمات العامة الأخرى، فإنّ التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يُعتبر عاملاً مهمًا في تحقيق النمو الاقتصادي (Young 2009). ويتضح أيضاً إنّ التدخلات التعليمية المبكرة منخفضة التكاليف وذات عائدات أعلى مقارنةً بالخيارات الأخرى في مراحل لاحقة (Carneiro and Heckman 2003). وبالإضافة إلى ما ذُكر أعلاه تتوافر للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إمكانية تقديم فرص متساوية للجميع، بسبب الميزات والفوائد التي يقدمها للأطفال من الأسر الأكثر فقرًا أو الذين ينتمون لأسر نالت قدرًا أقل من التعليم.

وفي حين إنّ توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة شهد توسعًا في سلطنة عُمان، إلّا أنّه لا يزال يتسم بمحدوديته ويتوافر في معظمه فقط للأسر التي تستطيع دفع تكاليفه، فأغلب هذا النوع من التعليم يتم توفيره من قبل القطاع الخاص.

ويتولى القطاع الخاص وبعض المؤسسات الحكومية ومراكز العمل التطوعي مهمة توفير خدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ويُقدّم الجدول هـ.١ الملحق بهذا التقرير قائمة بالوزارات والمؤسسات التي توفر التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وبيانات حول أعداد الملتحقين بهذا النوع من التعليم، ففي العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ كان عدد الملتحقين بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة حوالي ٤١٠٠٠ طفل، وكان ٣٥٪ من الأطفال ملتحقين بمدارس تعليم وتحفيظ القرآن الكريم الخاصة، و٢٩٪ برياض الأطفال الخاصة، و١٧٪ ببيوت نمو الأطفال أو أركان الأطفال، و١٣٪ بالمدارس الدولية، وكان ٣٪ ملتحقين بالصفوف التحضيرية الجديدة التي أنشأتها وزارة التربية والتعليم، و٣٪ بمؤسسات تابعة لشرطة عُمان السلطانية أو قوات السلطان المسلحة أو المدارس القرآنية الحكومية. ويُمثل مجموع الأطفال العُمانيين وغير العُمانيين الملتحقين بمؤسسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة حوالي ٣٩٪ من مجموع عدد الأطفال في الفئة العمرية ٤-٥ سنوات. وتُعتبر هذه النسبة منخفضة مقارنة بمعدلات التحاق الأطفال بمؤسسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في دول أخرى مثل دولة الإمارات العربية المتحدة (بلغت النسبة ٨٧٪ في عام ٢٠٠٧)، ودولة الكويت (٧٦٪ في عام ٢٠٠٨)، ولبنان (٧٢٪ في عام ٢٠٠٨)، والبحرين (٥٤٪ في عام ٢٠٠٨)، وقطر (٥١٪ في عام ٢٠٠٨) (الإحصائيات التعليمية، أغسطس ٢٠١٠). كما إنّ أغلبية الملتحقين بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من المناطق الحضرية.

أطلقت الحكومة حملة وطنية توعوية حول التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة،

حيث قامت وزارة التربية والتعليم في شهر نوفمبر ٢٠٠٨ (بالتعاون مع منظمة اليونيسيف والقطاع الخاص) بحملة وطنية استمرت عامًا كاملاً لرفع الوعي بأهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بهدف زيادة معدلات التحاق

الأطفال بمؤسسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. واستخدمت الحملة وسائل الإعلام الوطنية والمحلية وشبكة الإنترنت والهواتف النقّالة والفريق الوطني للوصول إلى الأسر والمجتمعات التي تقطن الأماكن البعيدة. وبالتعاون مع وزارة القوى العاملة ووزارة التنمية الاجتماعية ومنظمة اليونيسيف، دعمت وزارة التربية والتعليم إنتاج ونشر دليل لتقديم النصح لأولياء الأمور حول الكيفية التي يمكنهم بها تقديم الدعم والمساندة لتعليم وتعلُّم أطفالهم، وتنظيم ندوات وورش عمل لأولياء الأمور، وإعداد دورات تدريبية للمعلمين العاملين في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة. واعتبرت وزارة التربية والتعليم إنّ تلك الحملة التي أطلقتها قد حققت النجاح.

لم تتخذ الحكومة حتى تاريخه إجراءات حاسمة لدعم برنامج موسع للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

إنّ الدعم الذي قدمته الحكومة للحملة التوعوية حول أهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لم تتبعه سياسات واضحة وتوفير موارد مالية كافية لإعداد برنامج وطني للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وبصفة خاصة، وبالرغم من إنّ هنالك طلبًا كبيرًا على تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، إلّا إنّ الحكومة لا تتحمل في الوقت الحاضر دعم توفير أماكن للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال الصغار، أو للأطفال الذين لا تستطيع أسرهم دفع رسوم المدارس الخاصة.

طبّقت وزارة التربية والتعليم في الأعوام الأخيرة برنامجًا تجريبيًا من خلال إنشاء صفوف تهيئة للأطفال قبل سن المدرسة في مدارس التعليم الأساسي ببعض المناطق الريفية البعيدة.

ولا يستطيع هذا البرنامج تلبية جميع طلبات الحصول على فرص بصفوف تعليم مرحلة الطفولة المبكرة في جميع المناطق الريفية والبعيدة، ففي العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ بدأت وزارة التربية والتعليم إطلاق هذا البرنامج في ١٤ مدرسة لخدمة ٢٧٧ طفلًا، وذلك بإنشاء غرف صفوف تهيئة لإعداد الأطفال للانتقال السلس للدراسة بمرحلة التعليم الأساسي. وارتفع عدد هذه الغرف الصفية التحضيرية في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ليشمل ٥٨ صفا ويستوعب ١١٧٣ طفلًا. وتوفر وزارة التربية والتعليم التدريب والإشراف للمعلمات اللائي يعملن في صفوف التهيئة، ومعظم هؤلاء المعلمات من المتطوعات. وطلبت وزارة التربية والتعليم من مدارس المناطق البعيدة فتح صفوف تهيئة، حيث لا تتوافر رياض الأطفال أو المدارس الخاصة. ويقتصر الدعم المالي الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم على توفير الأموال الخاصة بتأثيث هذه الغرف. ومعظم المعلمات اللائي يعملن في هذه الصفوف متطوعات من المجتمعات المحلية ومن اللائي تخرجن من الصف الثاني عشر ولم يتمكن من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أو لم يحصلن على وظائف. ويُعتبر استمرار هؤلاء المعلمات في العمل بهذه الصفوف أمرًا صعبًا لأنهن لا يحصلن على رواتب منتظمة، ويستلمن حوافز مالية محدودة من وزارة التربية والتعليم، وبالتالي فإنهنّ يمكنهن بسهولة ترك العمل للالتحاق بوظائف أخرى. إضافة إلى ذلك فإنّ معلمات صفوف التهيئة لا يتمتّعن بنفس الوضع الذي تتمتع به المعلمات الأخريات، لأنّهن متطوعات. ولا توجد خطط في الوقت الحاضر للتوسع في هذا البرنامج المحدود. ومن الواضح أنه لن يتمكن معظم الأطفال الصغار في سلطنة عُمان من الحصول على التعليم قبل المدرسي المجاني في المستقبل القريب دون أنْ يكون هنالك تغيير في السياسات، بالرغم من إنّ الجوانب المالية لبرنامج موسّع للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تُعتبر موضوعًا أساسيًا وجوهريًا في تنفيذ مثل هذا البرنامج.

يتصف القطاع الخاص بالحيوية والنشاط إلّا أنّه من غير المرجح أنْ يكون قادرًا على توفير برنامج وطني للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يتّسم بالشمولية والاستدامة.

إنّ تعزيز قدرات القطاع الخاص على توفير رياض الأطفال يُعتبَر إحدى الطرق التي يُمكن بها التوسع في توفير التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة. وفي واقع الأمر فإنّ عدد رياض الأطفال الخاصة يزداد بسرعة كبيرة، ففي عام ٢٠١٠/٢٠١١ كان هنالك ٢١٦ روضة أطفال جديدة خاصة مخططا لها أنْ تُفتتح في مختلف أنحاء سلطنة عُمان، بما في ذلك العديد منها في مناطق ريفية. إنّ المدارس الخاصة قائمة على الرسوم الدراسية التي يدفعها أولياء أمور الطلبة، وعليه فإنّها لا تُعتبر خيارًا ممكنًا بالنسبة للأسر الفقيرة. بالإضافة إلى ذلك فإنّه ليس بمقدور القطاع الخاص التوسع في توفير المدارس الخاصة بالسرعة التي تتلاءم والطلب عليها. وخلصت دراسة لمنظمة اليونسكو في عام ٢٠٠٥ حول «السياسات الخاصة برعاية وتعليم مرحلة الطفولة المبكرة في سلطنة عُمان» (Hassan 2005) إلى أنّه سيكون من غير المعقول أنْ يُتوقع من القطاع الخاص وحده التوسع في توفير تعليم لمرحلة الطفولة المبكرة بسرعة والمحافظة في نفس الوقت على الجودة. وسيكون من الضروري قيادة الحكومة لهذا المسعى ومشاركتها فيه إذا كان المطلوب هو توفير تعليم لمرحلة الطفولة المبكرة على نطاق واسع بالقدر الذي يستوعب أيضًا أطفال الأسر الفقيرة.

إنّ القصور في توفير الفرص المتساوية في الالتحاق بالتعليم لمرحلة الطفولة المبكرة ربّما يُسهم في زيادة التباين في الحصول على هذا النوع من التعليم بين المناطق الحضرية والريفية وبين الأسر الغنية والأسر الفقيرة.

وتتصف رياض الأطفال الخاصة، وهي توجد في الغالب الأعم في المناطق الحضرية، بأنّها مزودة بصورة جيدة بالتجهيزات والمرافق والمصادر، كما إنّ العديد من المعلمات العاملات فيها يحملن مؤهلات تربوية معترفًا بها لتدريس مرحلة الطفولة المبكرة، وقد شاركن أيضًا في برامج تدريبية نظمتها وزارة التربية والتعليم. ولا تتوافر فرص الالتحاق بهذا النوع من التعليم في بعض المناطق الريفية، ومن المرجّح أنْ يتزايد التباين الحالي بين المناطق الحضرية والريفية في مستوى جودة التعليم وفرص الحصول عليه. إنّ الأطفال الذين لا يستطيع أولياء أمورهم دفع رسوم رياض الأطفال، أو الذين لا يجدون مكانًا في مؤسسة تُقدم خدمة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة سيبدؤون تعليمهم الأساسي بدون أنْ تتوافر لهم هذه الخطوة المهمة التي تُعدُّهم للدراسة بالمدرسة.

تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

يُعتبر مصطلح «الاحتياجات الخاصة» من المصطلحات غير المتفق عليها التي يكتنفها الجدل، حيث إنّ تعريفه يختلف من دولة إلى أخرى.

فعلى سبيل المثال تُشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى إنّ ما نسبته بين ١٪ و٣٥٪ من طلبة المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية الدنيا يحصلون على دعم في أشكال مختلفة تندرج تحت مفهوم الاحتياجات الخاصة في ٢٠ دولة متقدمة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، OECD 2004a). ويتطلب توفير التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في العديد من الدول معلمين متخصصين ومعدات وأجهزة، كما يتطلب في بعض الحالات مدارس وغرفًا دراسية مصممة خصيصًا لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. إنّ الإطار العام لعمل المؤتمر الدولي حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة الذي عُقد في عام ١٩٩٤ اقترح مفهوم «التعليم الشامل» الذي يعني «على المدارس أنْ تستوعب جميع الأطفال بصرف النظر عن ظروفهم وحالتهم الجسدية والفكرية والاجتماعية والوجدانية واللغوية أو أي حالات أخرى. ويشمل ذلك الأطفال المعاقين والأطفال الموهوبين، وأطفال الشوارع، والأطفال الذين يعملون، والأطفال من المناطق البعيدة أو البدوية، والأطفال من الأقليات اللغوية أو العرقية أو الثقافية، والأطفال من المناطق والمجموعات الأشد فقرًا» (UNESCO 1994, p.6).

حققت وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية بعض التقدم في توفير التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

توجد في الوقت الحاضر ثلاثة خدمات تعليمية وبرامج تربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة[١٥]. فهنالك: (١) مدراس للتربية الخاصة وعددها ثلاث مدارس تخصصية. و(٢) برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي. و(٣) برنامج معالجة صعوبات التعلُّم في مدارس التعليم الأساسي/التعليم العام. كما يعمل تحت إدارة وزارة التنمية الاجتماعية مركز رعاية المعاقين الذي كان يضم في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ١٢٥ شخصًا معاقًا تتراوح أعمارهم بين ١٤ و٢٥ عامًا يعانون من إعاقات سمعية وحركية. وتشرف وزارة التنمية الاجتماعية أيضًا على مراكز العمل الطوعي الاجتماعي في جميع أنحاء السلطنة، وقد قدمت الدعم في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ لـ٢١٧٤ طفلًا تتراوح أعمارهم بين ٣ سنوات و١٤ سنة يعانون من إعاقات مختلفة. إضافة إلى ذلك، وخارج النظام التعليمي الحكومي، تُلحق بعض الأسر أطفالها ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الخاصة، كما إنّ هنالك عددًا من المؤسسات الخاصة التطوعية التي تُوفّر التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة[١٦].

تخدم مدارس التربية الخاصة عددًا محدودًا من الطلبة.

هنالك ثلاث مدارس للتربية الخاصة توجد جميعها في مسقط وهي: (١) مدرسة الأمل للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. (٢) المدرسة الفكرية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. (٣) معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين، ويلتحق به الطلبة ذوو الإعاقة البصرية. وكان إجمالي عدد الطلبة الملتحقين بهذه المدارس الثلاث ٦٧٣ طالبًا في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، أغلبهم من الذكور في الصفوف من الأول إلى التاسع (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ).

برنامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي/التعليم العام لا يزال في مرحلة مبكرة من مراحل التطوير.

بدأت وزارة التربية والتعليم تطبيق هذا البرنامج في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وهو برنامج يختص بتوفير غرف صفية خاصة منفصلة للطلبة ذوي الإعاقات السمعية والعقلية في مدارس التعليم الأساسي/التعليم العام. وبدأ تطبيق البرنامج في مدرستين للتعليم الأساسي بمحافظتين تعليميتين هما شمال الباطنة والداخلية، إلّا أنّه امتد في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ليشمل أربع محافظات تعليمية، ثم عشر محافظات تعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، حيث كان يضم ٤٧٧ طالبًا في ٥٦ مدرسة في جميع المحافظات التعليمية (ما عدا محافظة الوسطى). واستحوذت محافظة البريمي على النصيب الأكبر بين المحافظات التعليمية في توفير هذا البرنامج حيث وجد بها في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (١٥٪) من المدارس الحكومية التي تُقدّم برنامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما وُجِد

[١٥] بالإضافة إلى ذلك تُقدّم وزارات أخرى (وتشمل وزارة التنمية الاجتماعية) بعض الخدمات إلى ذوي الاحتياجات الخاصة.

[١٦] عدد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة غير معروف.

أكبر عدد من الملتحقين بهذا البرنامج من ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة شمال الباطنة، حيث بلغ عددهم ١١٩ طالبًا (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ). ويتم في الوقت الحاضر إعداد الخطط لقبول الطلبة ذوي الإعاقات البصرية بالبرنامج.

البرنامج الثالث والأكبر بين برامج وزارة التربية والتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة هو برنامج معالجة صعوبات التعلُّم لطلبة مدارس التعليم الأساسي/التعليم العام، وهو برنامج يساعد المعلمين على تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية في تعلُّم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب.

ويُتوقّع من المعلمين العمل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم سواء أكان ذلك في إطار غرفهم الصفية الاعتيادية أو من خلال برامج خاصة تنفذ لهم فقط خارج الغرف الصفية الاعتيادية. وبدأ هذا المشروع أول مرة بـ١٥ طالبًا في مدرستين للتعليم الأساسي في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣. وبحلول العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ كان قد تم تطبيق هذا البرنامج في حوالي ٤٠٠ مدرسة وشمل أكثر من ٤٥٠٠ طالب في جميع المحافظات التعليمية (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ).

لا يزال يوجد مجال واسع لتطوير عملية تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعملية تعليمهم وتعلُّمهم.

لا تتوافر بيانات حول العدد الإجمالي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالمدارس أو الذين يظلون بمنازلهم. ويُمثّل عدد الطلبة الملتحقين ببرنامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية التي تنفذه وزارة التَربية والتعليم حوالي ١٪ من إجمالي عدد الطلبة في الفئة العمرية للتعليم الأساسي[١٧]. وتُعتبر هذه النسبة المئوية أقل بكثير من النسبة التي توصلت إليها نتائج إحدى الدراسات الدولية قدّرت أنّه يوجد على الأقل شخص واحد بين كل عشرة أشخاص يُعاني من إعاقة ما في معظم الدول (World Bank 2003). وحتى إذا كانت التقديرات الدولية مرتفعة ومبالغًا فيها بعض الشيء، إلّا إنّ الفرق الكبير بين الوضع في عُمان والوضع على المستوى الدولي يُشير إلى إنّ الدعم الذي تُقدّمه الحكومة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة غير كاف. ويدعم هذه الملاحظة بعض موظفي وزارة التربية والتَعليم (تم إجراء مقابلات معهم في إطار هذه الدراسة) الذّين قاموا بتنفيذ دراسات مسحية غير رسمية في جميع محافظات السلطنة لتحديد الأطفال المعاقين. ولاحظ هؤلاء الموظفون إنّ هنالك حاجة كبيرة جدًا للتربية الخاصة، وبصفة خاصة في المناطق الريفية. وتُخطط وزارة التنمية الاجتماعية لإنشاء هيئة وطنية للخدمات الخاصة بالأشخاص المعاقين ستقوم بإعداد قاعدة بيانات تشمل جميع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

إنّ النظام الحالي لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب توفير التوجيه والإرشاد لمعلمي التربية الخاصة، والتنسيق بينهم، وتوفير البرامج التدريبية لهم.

تُقدّم كلٌ من وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية ووزارة الصحة خدمات محدودة للأُسر التي يوجد بهاَ أطفالٌ ذوو احتياجات خاصة. ولا تشمل مسؤوليات وزارة التربية والتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الحالات الأكثر حدة وصعوبة. وهنالك تبادلٌ محدود للمعلومات والخبرات بين الوزارات بشأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. إنّ هنالك أملاً في أنْ يتحسن هذا الوضع بإنشاء الهيئة الوطنية لخدمات الأشخاص المعاقين تحت إشراف وزارة التنمية الاجتماعية، وتضم في عضويتها أعضاء من الوزارات ذات الصلة بهذا الأمر. ويُمكن تعزيز النظام الحالي من خلال تعريف متفق عليه لمصطلح «الاحتياجات الخاصة»، ومن خلال تعاون وتنسيق أفضل بين الوزارات حول إجراءات تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الدعم لهم، وتقويم مسؤولية تقديم خدمات محددة لهم. وهنالك حاجة إلى توفير برامج تدريبية تغطي التحديات الخاصة بتدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة. وقامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع جامعة السلطان قابوس في عام ٢٠٠٦ بإنشاء برنامج لنيل الدبلوم في التربية الخاصة (لمعالجة صعوبات التعلُّم). ونظمت وزارة التربية والتعليم، بدعم من منظمة اليونيسيف، ورش عمل في إطار برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الطلبة الذين يعانون من صعوباتٌ في التعلُّم.

[١٧] ويشمل ذلك الطلبة في أي برنامج من البرامج الثلاثة فقط التي تنفذها وزارة التربية والتعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يشمل العدد المحدود من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يدرسون بالمدارس الخاصة. ومن غير المرجّح أنْ يرفع تضمين هذه البرامج الأخرى النسبة المئوية للطلبة المدمجين أكثر من ١٪ من إجمالي عدد الطلبة في الفئة العمرية للتعليم الأساسي.

تعليم الكبار

تُساعد معرفة القراءة والكتابة ومبادئ الحساب في تنمية قدرات الأفراد، وتُمكّنهم من المساهمة في تحقيق الرفاهية لأسرهم ومجتمعاتهم ووطنهم.

ومن منظور اقتصادي وطني توجد علاقة وثيقة بين إلمام السكان بالقراءة والكتابة من ناحية وتوافر حياة صحية أفضل لهم وتدني معدلات البطالة بينهم وارتفاع معدلات إنتاجيتهم من ناحية أخرى. وأشارت تقديرات معهد منظمة اليونسكو للإحصاء إلى إنّ نسبة المتعلمين في سلطنة عُمان بلغت ٨٤٪ في عام ٢٠٠٧، وهي نسبة تُماثل المتوسط الدولي. وتزيد هذه النسبة بأربع نقاط مئوية على النسبة المسجلة للدول النامية، وبثلاث عشرة نقطة مئوية على الدول العربية (UNESCO 2010).

ارتفعت معدلات الدارسين بمحو الأمية وتعليم الكبار في سلطنة عُمان، وبصفة خاصة للإناث، بصورة كبيرة في العقود الأخيرة.

أظهرت بيانات الإحصاء العام أن نسبة المواطنين العُمانيين المُلمّين بالقراءة والكتابة (أكبر من عُمر ١٥ سنة) زادت من ٣٤٪ في عام ١٩٧٠ إلى ٧٨٪ في عام ٢٠٠٣م (تاريخ آخر إحصاء عام عند إعداد هذا التقرير). وكان الفرق في النسبة المئوية للملمين بالقراءة والكتابة بين الرجال والنساء ٤٤٪ في عام ١٩٧٠م، وانخفض الفرق في عام ٢٠٠٣ إلى ١٤٪ (الشكل ٢,٦). وأظهر الإحصاء العام أيضًا إنّ نسبة الأميين بين السكان من غير العُمانيين بلغت ١١٪، وكانت تُمثّل نصف النسبة المسجلة للمواطنين العُمانيين. وسُجّلت أعلى معدلات للأمية في محافظة الوسطى ومحافظة مسَندم ومحافظة الشرقية (الجدول ٢,٧).

تستهدف وزارة التربية والتعليم خفض معدل الأمية إلى النصف بين عامي ٢٠٠٣ و٢٠١٥، وهو هدف يتسق والهدف الرابع من أهداف التعليم للجميع.

ومن أجل تحقيقه نفذت وزارة التربية والتعليم سلسلة من البرامج الرسمية وغير الرسمية لتعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بغرض محو أمية السكان، وخصوصًا في المناطق الريفية والمناطق التي يصعب الوصول إليها.

تُقدَم برامج محو الأمية في جميع المحافظات التعليمية، بما في ذلك المناطق الريفية البعيدة، وهي مفتَوحة للعُمانيين وغير العُمانيين.

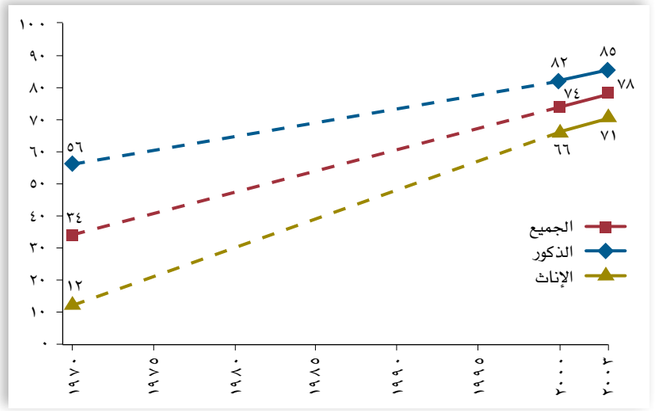
تُدرّس هذه البرامج القراءة والكتابة والمهارات الأساسية خلال فترة ثلاث سنوات عبر صفوف دراسية في المدارس[١٨]. ويُغطّي المنهج تعليم مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والرياضيات والثقافة (وتشمل الدراسات الاجتماعية والعلوم والدراسات الأسرية حول رعاية الأطفال والتغذية) واللغة الإنجليزية[١٩]. ويهدف البرنامج إلى تعليم الطلبة حتى مستوى الصف السادس. والدارسون يُمكنهم الالتحاق بالصف السابع بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار. إنّ الأغلبية العظمى من المشاركين في هذه البرامج هم من النساء اللائي تشهد أعدادهن تزايدًا مستمرًا (الشكل ٢,٧).

[١٨] بدأ برنامج تعليم القراءة والكتابة كبرنامج يغطي سنتين دراستين إلاّ أنّه امتد ليغطي ثلاثة سنوات.

[١٩] تم إدخال اللغة الإنجليزية مؤخراً ضمن المقررات الدراسية للسنة الثانية من برنامج الثلاث سنوات وسيتم إدخالها في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ في مقررات السنة الدراسية الثالثة.

الشكل ٢,٦

معدلات الدارسين الكبار بمحو الأمية من المواطنين العُمانيين (أكبر من ١٥ سنة) في الأعوام ١٩٧٠ و٢٠٠٠ و٢٠٠٣م



المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٨أ.

الجدول ٢,٧

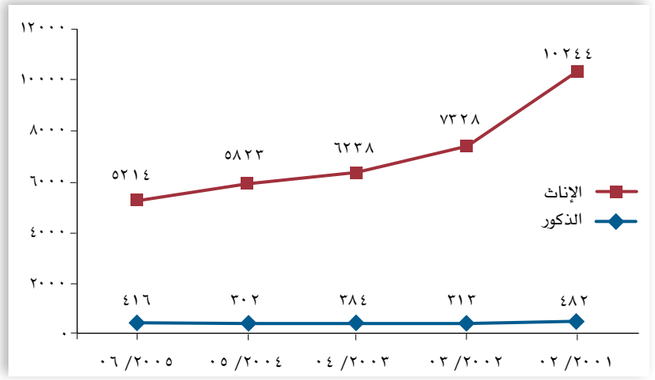
النسبة المئوية للسكان الأميين (أكبر من عُمر ١٥ سنة) حسب المحافظة والجنسية - عام ٢٠٠٣

	عمانيون وغير عمانيين	عمانيون	غير عمانيين
الوسطى	٣٦	٥٢	٩
مسندم	٢٧	٣٢	١٨
الشرقية	٢٥	٢٩	١١
الباطنة	٢٣	٢٤	١٧
الداخلية	٢٢	٢٥	١٢
الظاهرة	١٩	٢٠	١٧
ظفار	١٥	١٨	١١
مسقط	١١	١٤	٨
جملة	١٩	٢٢	١١

المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٤.

الشكل ٢,٧

عدد الدارسين الملتحقين ببرامج محو الأمية في الأعوام الدراسية من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٥/٢٠٠٦



المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٨أ.

يهدف مشروع المدارس المتعاونة إلى التنسيق بين المدارس لإدارة برامج محو الأمية وتطويرها، وجذب مزيد من الدارسين،

وتوسع المشروع الذي بدأ في عام ٢٠٠٣ كمشروع تجريبي ليشمل الآن ٨٩ مدرسة في جميع محافظات السلطنة. وتتولى مدرسة واحدة من كل مجموعة مدارس متعاونة الدور القيادي في الإشراف على برامج محو الأمية. ويُطلب إلى المعلمين العمل كمتطوعين للتدريس و الإشراف على خريجي دبلوم التعليم العام وتدريبهم للتدريس في صفوف تعليم الكبار.

يُعتبر مشروع القرية المتعلمة، الذي بدأ تنفيذه في عام ٢٠٠٤، مشروعَ مجتمعيًا لمحو الأمية يُلبّي احتياجات المواطنين في المناطق البعيدة والمناطق التي تعاني من بعض أوجه القصور في الخدمات.

وشمل المشروع في بدايته قرية واحدة، وبدأ أكثر من ٢٥٠ دارسا في فترة قصيرة يلتحقون بصفوف محو الأمية لتعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب والمهارات الحياتية. وبالإضافة إلى ذلك، ومن أجل معالجة موضوع الأمية، يهدف المشروع إلى رفع الوعي بالقضايا الاجتماعية، مثل البيئة والتغذية ورعاية الأطفال، من خلال الدورات التدريبية والمحاضرات التي تقدمها مختلف الجهات وتشمل: وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، ووزارة الصحة، وشرطة عُمان السلطانية. وتوسّع المشروع في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ليشمل ١٧ قرية في ١٠ محافظات تعليمية.

تُوفّر وزارة التربية والتعليم مراكز تعليم الكبار للصفوف من السابع إلى الثاني عشر للذين أكملوا ثلاثة أعوام في برنامج محو الأمية، أو الذين انقطعوا عن الدراسة النظامية ويلمون بالقراءة والكتابة، كما توفر الوزارة أيضًا المواد التعليمية للدراسة الحرة للذين يرغبون في مواصلة دراستهم عبر هذا النظام.

ويجب على الطلبة الذين يرغبون في الدراسة في منازلهم الدراسة الحرة تسجيل أسمائهم في كل عام دراسي، ويتم منحهم الكتب الدراسية مقابل رسوم رمزية نسبيًا ٢٠ ريالًا مقابل جميع الكتب الدراسية. ويدرس هؤلاء الطلبة نفس المناهج الدراسية بمرحلتي التعليم الأساسي وما بعد الأساسي (الصفوف من السابع إلى الثاني عشر). ويوضح (الجدول ٢,٨) إنّ معظم طلبة تعليم الكبار (٨٦٪) يدرسون عن طريق الدراسة الحرة. ويصدق هذا الأمر بصفة خاصة على الطلبة الذكور حيث إنّ ٩٦٪ من طلبة تعليم الكبار مسجلون في الدراسات الحرة من منازلهم. ويُمثّل مجموع عدد الإناث الملتحقات بتعليم الكبار ثلاثة أرباع إجمالي الملتحقين بهذا البرنامج. وتتركز النساء في الدراسة بمراكز تعليم الكبار بالصفوف الدنيا أكثر من الرجال، فثلث النساء المسجلات في مراكز تعليم الكبار يدرسن بالصف السابع، بينما أكثر من ربع الذكور المسجلين يدرسون بالصف الثاني عشر.

الجدول ٢,٨

عدد الدارسين بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار والدراسة الحرة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

		الصف ٧	الصف ٨	الصف ٩	الصف ١٠	الصف ١١	الصف ١٢	المجموع
دارسون بصفوف تعليم الكبار	ذكور	١٢٣	١١٥	١٠٦	١٣٠	٣٩	١٨٣	٦٩٦
	إناث	٦٧٨	٣٣٥	٢٨٥	٢٣٠	١٦٧	٣٣٤	٢٠٢٩
دارسون دراسات حرة من منازلهم	ذكور	٥١٧	٦٦٤	٥٨٦	٢٦١٤	٢١٧٧	٩٠٥٩	١٥٦١٧
	إناث	٢٧٥	٢٣١	١٦٤	٤٦٤	٣٧٠	٢٩٧٢	٤٤٧٦
المجموع		١٥٩٣	١٣٤٥	١١٤١	٣٤٣٨	٢٧٥٣	١٢٥٤٨	٢٢٨١٨

المصدر: وزارة التربية والتعليم (دائرة التعليم المستمر).

واجهت برامج محو الأمية العديد من القضايا.

وتتمثل أولى هذه القضايا في إنّ الأغلبية العظمى من الدارسين في هذه البرامج كانت من الإناث (الجدول ٢,٨). ولا يلتحق الذكور ببرامج محو الأمية لأسباب عدة تشمل اعتقادهم بعدم حاجتهم لتطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة وانشغالهم بطلب الرزق. وأظهر العديد من حالات الدراسة الدولية إنّ معظم العاملين في تدريس برامج تعليم الكبار من النساء، وإنّ المقررات الدراسية لهذا البرنامج تستهدف النساء في أغلب الأحيان، الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان للدارسين من الذكور الالتحاق بها (Rogers 2005). ثانيًا: تنتقل نسبة محدودة تعادل

(٥٪) فقط من الطلبة إلى الصف السابع بعد إكمالهم الثلاث سنوات الأولى من برنامج محو الأمية. ولا يستمر الطلبة في حالات عديدة في الدراسة في برنامج محو الأمية وتعليم الكبار إذا لم تتوافر مراكز لتعليم الكبار بالقرى التي يعيشون فيها. ثالثًا: كانت ولا تزال برامج محو الأمية وتعليم الكبار تستخدم مناهج متنوعة. وهنالك ضرورة لتقويم مناهج محو الأمية وتعليم الكبار واحتياجات الدارسين بهذه البرامج، بحيث يتم إدخال تعديلات على هذه المناهج لجعلها أكثر مواءمة لاحتياجات هؤلاء الدارسين وأكثر فعالية ولتُمكّن خريجي هذه البرامج من إتقان المهارات التي يحتاجون إليها للالتحاق بالصف السابع في مراكز تعليم الكبار. رابعًا: نظرا لتدني الأجور التي تُدفع لمعلمي محو الأمية (١,٥ ريال للحصة الواحدة و٧٠ ريالًا في الشهر) فإنّ جذب واستقطاب المعلمين المؤهلين ذوي الخبرة للعمل بهذه البرامج ظل يُمثّل مشكلة. وتمت الاستعانة بخريجي الصف الثاني عشر في بعض الحالات للقيام بالتدريس في هذه المراكز. إنّ الخطط الحالية لتحسين جودة التدريس من خلال تعيين خريجي الجامعات واستخدام معلمين من المدارس النظامية قد لا تحل هذه المشكلة ما لم تتم معالجة المسألة المالية الخاصة بالأجور المخصصة للتدريس في هذه البرامج. وختامًا: تفتقد بعض المناطق البعيدة المباني التي يُمكن أنْ تُستخدم كمراكز لمحو الأمية وتعليم الكبار.

٢,٣ مضامين للسياسات التربوية

قدّم هذا الفصل تحليلًا لموضوع الالتحاق بالتعليم وسلّط الضوء على الإنجازات الجوهرية التي حققتها سلطنة عُمان في سعيها نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع. كما أشار إلى عدد من المجالات التي يجب التركيز عليها لتحقيق أهداف التعليم للجميع بالكامل. وتشمل هذه المجالات تعليم مرحلة الطفُولة المبكرة، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم الكبار. إنّ التوصيات المذكور أدناه مبنية على نتائج هذا التحليل وعلى الخبرات الدولية ذات الصلة بهذا الموضوع.

زيادة فرص الحصول على تعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

يزداد باستمرار إدراك حكومة سلطنة عُمان ووعيها بأهمية تعليم مرحلة الطفولة المبكرة. وتسعى الحكومة نحو التوسع في التحاق الأطفال ببرامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وأيضًا نحو تطوير جودة هذه البرامج. وبينما تستمر الحكومة في تشجيع القطاع الخاص على المساهمة في التوسع في توفير فرص تعليم يتصف بالجودة للطفولة المبكرة، على الحكومة أيضًا زيادة جهودها في هذا القطاع التعليمي الحيوي لتوفير قدر أكبر من فرص الالتحاق بتعليم مرحلة الطفولة المبكرة، وتحقيق الفوائد المرجوة منه. وفيما يلي بعض التوصيات في هذا الصدد:

يُمكن لحكومة سلطنة عُمان إعداد استراتيجية شاملة قابلة للتطبيق لتعليم مرحلة الطفولة المبكرة ترتبط برؤية متكاملة للتعليم،

فهنالك العديد من الوزارات في الوقت الحاضر ذات علاقة بتعليم مرحلة الطفولة المبكرة، لذا فإنّ وجود استراتيجية تعليمية وطنية موحدة يُمكن أنْ يقود ويوجه عملية تطوير تعليم مرحلة الطفولة المبكرة. ويُمكن لهذه الاستراتيجية الوطنية أنْ تشمل المجالات التالية: (١) تشخيص الوضع الراهن. (٢) رؤية بعيدة المدى. (٣) خطط استراتيجية قصيرة ومتوسطة المدى، وتتضمن تقديرات للموارد المالية المطلوب توفيرها. (٤) ترتيبات خاصة بتطبيق هذه الاستراتيجية.

من أجل زيادة توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتحقيق العدالة في فرص توفيره للجميع هنالك حاجة لزيادة الاستثمار الحكومي في هذا القطاع.

وحيث إنّه من المعلوم أنّ هنالك حاجة لزيادة فرص تعليم مرحلة الطفولة المبكرة من مستوياتها المتدنية في الوقت الحاضر، فإنّه يتضح أن المعدل المطلوب لهذه الزيادة أكبر من قدرات القطاع الخاص وحده. وبالإضافة إلى ذلك فإنّه بدون توفير هذا النوع من التعليم من قبل الحكومة أو قيام الحكومة بدفع رسوم الحصول عليه في المؤسسات الخاصة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة كما هو الحال في أيرلندا (الإطار ٢,١) فإنّ الأطفال من المناطق الفقيرة أو المناطق البعيدة لن يكون بمقدورهم الالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، الأمر الذي سيؤدي إلى مزيد من التباينات والفروق في المستقبل.

يُمكن لوزارة التربية والتعليم أنْ تضع خططًا للتوسع في صفوف التهيئة بمدارس التعليم الأساسي، وبصفة خاصة في المناطق الريفية، وفي السنة التي تسبق الالتحاق بالصف الأول الأساسي.

من أجل ضمان الاستدامة وتحقيق مستوى عال من الجودة لمناهج تعليم مرحلة الطفولة المبكرة يجب أنْ يتم تزويد هذه الصفوف بمعلمين تتوافر فيهم مؤهلات معلمي مدارس التعليم الأساسي نفسها، وتعيينهم بنفس شروط خدمة هؤلاء المعلمين. ويتطلب تحقيق ذلك التزامًا سياسيًا وماليًا من الحكومة. ويجب تضمين التوسع إنشاء صفوف التهيئة في الخطط قصيرة ومتوسطة المدى للاستراتيجية الوطنية لتعليم مرحلة الطفولة المبكرة.

ويُمكن للحكومة، إذا قررت التوسع في توفير التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة، دراسة تجارب وخبرات الدول الأخرى التي توجد بها برامج مستقرة وفاعلة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

تبرهن التجارب من الدول الأخرى أنّه من الممكن التوسع في توفير تعليم مرحلة الطفولة المبكرة بسرعة إذا توافر الالتزام الحكومي تجاه ذلك، فعلى سبيل المثال تُقدّم وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت سنتين دراسيتين مجانيتين في مرحلة رياض الأطفال في المدارس الحكومية. وتبلغ نسبة رياض الأطفال الحكومية في الكويت حوالي ٦٥٪ من إجمالي عدد رياض الأطفال في الكويت (Kuwait Ministry of Education 2007). وتُقدّم المملكة الأردنية الهاشمية مثالًا على التوسع السريع في توفير تعليم مرحلة الطفولة المبكرة. والتزمت الحكومة الأردنية التزامًا قويًا

بتطوير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وبدأت في تنفيذ برنامج لتطوير التعليم بحيث يتضمن التوسع في توفير تعليم مرحلة الطفولة المبكرة وتعزيز جودته، وكانت نتائج هذا المشروع مشجعة (الإطار ٢,٢). كما أن مشروع تعليم ورعاية مرحلة الطفولة المبكرة في أيرلندا يعتبر نموذجًا آخر للالتزام الحكومي ومشاركة القطاع الخاص في تعزيز التوسع في توفير تعليم مرحلة الطفولة المبكرة.

الإطار ٢,١
مشروع رعاية وتعليم مرحلة الطفولة المبكرة في أيرلندا

بدأ مشروع رعاية وتعليم مرحلة الطفولة المبكرة في أيرلندا في شهر يناير ٢٠١٠. ويوفر هذا المشروع سنة دراسية مجانية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاثة أعوام وشهرين وأربعة أعوام وسبعة أشهر، وتبدأ هذه السنة الدراسية في سبتمبر من كل عام. وعندما يتم تقييم أي طفل بأنّه يعاني من إعاقة ملحوظة، فإنّه وفي ظروف معينة يُمكن أن يلتحق بسنة دراسية أخرى مجانية في مرحلة تعليم الطفولة المبكرة. وتدفع الحكومة رسومًا محددة مقابل كل طفل للجهات الخاصة التي توفر هذا النوع من الرعاية والتعليم لجميع الأطفال، (ويشمل ذلك التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وخدمات الرعاية اليومية). وفي مقابل ذلك يجب على هذه الجهات توفير خدمة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مجانًا لجميع الأطفال لعدد من الساعات والأسابيع. ويعتمد مقدار الرسوم المدفوعة على نوع الخدمة المقدمة. وإذا كانت هذه الخدمة تُقدّم فترة تغطي نصف اليوم فقط (تعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، أو حضانة منتسوري أو مجموعة رعاية للأطفال حديثي الولادة) فإنّها تُقدّم مجانًا ثلاث ساعات في اليوم خمسة أيام في الأسبوع لفترة ٣٨ أسبوعًا. وتُفرَض رسوم على الأسرة المعنية إذا تجاوزت المدة الفترة المذكورة. أمّا بالنسبة إلى خدمات رعاية الأطفال بدوام كامل أو دوام جزئي فإنّها، عادةً، تُقدّم مجانًا لمدة ساعتين و١٥ دقيقة في اليوم لفترة ٥٠ أسبوعًا، على أنْ تقوم الأسرة المعنية بدفع رسوم مقابل الساعات الإضافية.

ويجب على الجهات التي توفر خدمات تعليم ورعاية مرحلة الطفولة المبكرة تقديم برنامج مناسب للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يتّبع الإطار العام الوطني المحدد لتعليم ورعاية مرحلة الطفولة المبكرة. وتبلغ رسوم خدمات رعاية الطفولة للطفل الواحد ٤٨,٥٠ يورو في الأسبوع (٦٠ دولارًا أمريكيًا تقريبًا) لفترة ٥٠ أسبوعًا، أمّا رسوم تقديم هذه الخدمات على أساس دوري ٦٤,٥٠ يورو في الأسبوع (٨٠ دولارًا أمريكيًا تقريبًا) لفترة ٣٨ أسبوعًا. وتبلغ رسوم تعليم ورعاية الطفل الواحد في مؤسسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي تتوافر بها هيئات تدريس ذات مؤهلات عالية ٧٥ يورو في الأسبوع (٩٢ دولارًا أمريكيًا تقريبًا) لفترة ٣٨ أسبوعًا.

وحينما بدأ المشروع في شهر يناير ٢٠١٠ بلغ عدد الخدمات التي قدمها ٣٨٠٠ خدمة للأطفال في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي (ويُمثّل ذلك نسبة ٨٥٪ من إجمالي الخدمات المقدمة للأطفال في هذه المرحلة). وكان يُتوقع منذ شهر سبتمبر ٢٠١٠ أنْ يرتفع هذا الرقم ليصل إلى أكثر من ٤٣٠٠ خدمة (أو ٩٦٪ من إجمالي الخدمات المقدمة للأطفال في هذه المرحلة). ويستفيد ٨٣٪ من مجموعة الأطفال المستهدفة (أو ٥٣٠٠٠ طفل) من الخدمة المجانية الخاصة بالسنة الدراسية. ويستفيد حوالي ٤٠٠٠ طفل آخرين من السنة الدراسية المجانية بأشكال أخرى تستهدف الأطفال الفقراء، الأمر الذي يجعل النسبة المئوية لإجمالي المستفيدين من مشروع السنة الدراسية المجانية ما قبل التعليم المدرسي تصل إلى ٨٩٪. ويتوقع ان يكون هذا العدد قد ارتفع في شهر سبتمبر ٢٠١٠. وكان القطاع الخاص قد أبدى تجاوبه والمشروع. ومما يؤكد تزايد اهمية هذا المشروع هو أنّه في حالة تصاعد وتقدم من الناحية الاجتماعية حيث إنّه يقدم تعليمًا مجانيًا للطفولة المبكرة لجميع الأطفال، بمن في ذلك الأطفال الأكثر فقرًا ذوي الفرص الأقل في الالتحاق بمرحلة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. إنّ المبالغ العالية التي يتم دفعها للجهات التي توفر هذا النوع من التعليم والرعاية في حالة تعيين هيئات تدريس ذات مؤهلات عالية تُعتبَر حافزًا لهذه الجهات لتعمل على رفع مستوى جودة أعضاء هيئات التدريس، الأمر الذي يقود إلى إدخال تطورات نوعية في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة في المستقبل.

المصدر: Ireland Office of the Minister for Children and Youth Affairs (www.omc.gov.ie)

الإطار ٢,٢
التوسع في التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة: حالة الأردن

كان الالتحاق برياض الأطفال (يتكون من مستويين: الأول للأطفال في عمر ٤ سنوات والثاني للأطفال في عمر ٥ سنوات) متدنيًا وغير متوازن في جميع أنحاء الأردن. ويتم توفير هذا النوع من التعليم في الغالب الأعم بواسطة القطاع الخاص، كما أنّ الالتحاق به ليس إلزاميًا. وهنالك متطلبات محدودة فيما يتعلق بالمناهج الدراسية. وأدركت الحكومة الأردنية أهمية تعليم مرحلة الطفولة المبكرة لتحقيق التنمية التعليمية والاجتماعية، وبصفة خاصة للمواطنين ذوي الأوضاع الاجتماعية الضعيفة، وأيضًا من أجل إعداد الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالمدرسة، وهو الأمر الذي يتسبب في رفع فعالية وكفاءة النظام التعليمي. وقامت الحكومة في عام ٢٠٠٣ بتصميم برنامج لتطوير قطاع التعليم وتجديده بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة في إطار مفهوم التعلّم مدى الحياة لزيادة قدرة الدولة على المنافسة في مجال الاقتصاد القائم على المعرفة. وركّز البرنامج على التوسع في تحقيق الجودة في التعليم برياض الأطفال لتعزيز إعداد الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي. وتتضمن مجالات العمل: (١) إعداد منهج لرياض الأطفال، ومعايير الترخيص، وأداة لتقويم إعداد وتحضير الطلبة للتعلّم. (٢) إعداد معايير تدريبية ومهنية للإداريين والمعلمين العاملين برياض الأطفال. (٣) التوسع في فرص التحاق الأطفال الفقراء بالتعليم، وذلك من خلال إنشاء رياض الأطفال الحكومية. (٤) تثقيف أولياء الأمور لرفع مستوى وعيهم وفهمهم أهمية جودة الخبرات التي يكتسبها الطلبة في مرحلة الطفولة المبكرة، وزيادة وعيهم بدورهم باعتبار أنّهم أول التربويين بالنسبة إلى أطفالهم.

واتبع مشروع التطوير طريقة التنفيذ على مراحل، بدءًا بإنشاء رياض أطفال في المدارس الحكومية لاستيعاب الأطفال في سن ٥ سنوات (المستوى الثاني برياض الأطفال – سنة واحدة قبل الصف الأول) بالمدارس الحكومية في المناطق الفقيرة والبعيدة لإعداد الطلبة وتحضيرهم لتحقيق النجاح في المدرسة. وشمل ذلك إنشاء بيئة جديدة لتعليم مرحلة الطفولة المبكرة بتوفير منهج تفاعلي مبني على معايير وطنية مختارة ومحددة بعناية، بالإضافة إلى بنية أساسية مناسبة، وتوفير المعلمين وتدريبهم. وسيتم التوسع في البرنامج تدريجيًا ليشمل المستوى الأول من رياض الأطفال (سن ٤ سنوات) في مرحلة لاحقة. وشملت نتائج برنامج التطوير:

(١) ارتفاع معدل الالتحاق الإجمالي من ٤١٪ في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ إلى ٥٢٪ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

(٢) ارتفاع عدد معلمي رياض الأطفال الذين يحملون درجة البكالوريوس وشهادات الاعتماد كمعلمي رياض أطفال بنسبة ٣٧٪.

(٣) ارتفاع عدد رياض الأطفال المجهزة تجهيزًا كاملًا بنسبة ٤٦٪.

(٤) تم تعزيز جودة التعلّم بالتعليم الأساسي بارتفاع مستوى إعداد وتحضير عدد أكبر من الأطفال للدراسة بالمدرسة.

المصدر: World Bank 2009 and Kaga 2007

تعزيز توفير تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

تبذل وزارة التربية والتعليم جهودًا كبيرة لتوفير فرص تعليم أكثر وأفضل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهم الذين في أغلب الأحيان يُعتبرون آخر مجموعة تحقق أهداف التعليم للجميع. ويتسم هذا المجال بتحديات تتطلب التزامًا ماليًا حقيقيًا وقدرة فنية. وفيما يلي توصيات قليلة من نتائج الدراسة التحليلية:

يُمكن لحكومة سلطنة عُمان النظر في إعداد استراتيجية وطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لصياغة رؤية بعيدة المدى وخطط قصيرة ومتوسطة المدى.

لا يزال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يُعتبر قطاعًا فرعيًا ناشئًا نسبيًا، كما أنّ تطويره يتطلب توفير قدر كبير من الموارد المالية والفنية. وسيساعد وضع استراتيجية لهذا القطاع الفرعي في تحديد العمل المطلوب تنفيذه وأولوياته. ويجب أن تعكس هذه الاستراتيجية تعاونًا وثيقًا بين جميع الجهات المعنيةوالتي تشمل وزارة التربية والتعليم، ووزارة الصحة، ووزارة التنمية الاجتماعية.

تطوير آليات تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقويمهم.

يُعتبر تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة خطوة أولى حيوية ومهمة. وتقوم الحملات العامة في الوقت الحاضر بتشجيع أولياء الأمور على التقدُّم والتعريف بأطفالهم الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. إنّ تطوير الخبرة في تقويم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يجب أن يحظى بالأولوية على المستوى الوطني. إن التحديد السليم لهؤلاء الأطفال سيضمن أنّ الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سيتم وضعهم في بيئة تعليمية أكثر ملاءمة لهم للوصول بقدراتهم في التعلُّم إلى أعلى قدر ممكن. ويجب على وزارات التربية والتعليم، والصحة، والتنمية الاجتماعية أنْ تتعاون على تحقيق هذه الأولوية. كما يُمكن لهذه الوزارات إنشاء قاعدة بيانات حديثة ودقيقة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

يُمكن التوسع في تدريب المعلمين على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الغرف الصفية النظامية.

يتم بصورة متزايدة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الغرف الصفية النظامية باعتبار أنّ ذلك يُمثّل اتجاهًا دوليًا ونهجًا تربويًا أكثر ملاءمة لهؤلاء الأطفال. وسلطنة عُمان لا تزال في مرحلة مبكرة في هذا الموضوع، وتحتاج إلى بناء الموارد البشرية. ويجب إعداد برامج تدريبية قبل الخدمة وأثناء الخدمة جيدة التصميم، وتوفيرها لجميع المعلمين الذين يعملون أو سيعملون مستقبلًا في مبادرات تتعلق بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مسارات التعليم النظامي.

الاستمرار في خفض معدلات الأمية

حققت جهود سلطنة عُمان تقدمًا كبيرًا في مجال محو أمية الكبار، إلّا أنّ هنالك خطوات يُمكن اتخاذها لتحقيق مزيد من الخفض في معدلات الأمية، لضمان أنّ السلطنة تحقق الاستفادة الكاملة من مجتمعها المتعلم.

تطوير جودة برامج محو الأمية وتعليم الكبار لزيادة قيمتها، وجذب الدارسين للالتحاق بها وبصفة خاصة الذكور.

قد تحتاج وزارة التربية والتعليم إلى النظر في خيارات لتطوير جودة برامج تعليم القراءة والكتابة للكبار، وضمان تحقيق مخرجات ذات جودة لجميع المتعلمين. ويُعتبَر تنفيذ مشروع المدارس المتعاونة، ومشروع القرية المتعلمة، خطوات في الاتجاه الصحيح. ولكن تظل هنالك حاجة إلى مزيد من الاستثمار لضمان أنّ المواطنين الأكثر حاجة لتعليم الكبار يحصلون عليه. إنّ ضمان أنّ دروس تعليم الكبار تُقدّم في وقت مناسب للعمال الذكور وفي بيئة تعليمية يشعرون فيها بالراحة (مع متعلمين آخرين ومعلمين ذكور) يُعتبر تحديًا تقوم بمواجهته ومعالجته دولٌ أخرى في الوقت الحاضر. كما أنّ تطوير المرافق والتجهيزات سيكون أيضًا أمرًا ضروريًا.

وضع سياسة لجذب معلمين مناسبين لتعليم الكبار والاحتفاظ بهم لأداء هذه المهمة.

سيتطلب تطوير جودة برامج تعليم الكبار الاستثمار في هيئات التدريس. وسيتطلب جذب المعلمين المؤهلين للعمل بهذه البرامج منحهم رواتب ومكافآت تضمن استقطابهم للعمل بهذه البرامج والاحتفاظ بهم.

تطوير دقة البيانات ومتابعتها

من أجل اتخاذ قرارات سليمة يحتاج واضعو السياسات التربوية إلى الحصول على بيانات موثوق بها وذات مصداقية وفي الوقت المناسب حول الجوانب المهمة للنظام التعليمي.

وتنتج وزارة التربية والتعليم في الوقت الحاضر كتيبات إحصائية تعليمية سنوية شاملة. وتوجد فرصة لتطوير جودة البيانات التي يحتاج إليها واضعو السياسات التربوية. ولا يمكن حاليًا متابعة بعض موضوعات السياسات التربوية ذات الصلة بالحصول على التعليم وكفاءته بصورة وافية بسبب نقص البيانات التي يأتي بعضها من جهات حكومية أخرى غير وزارة التربية والتعليم. ومن أجل معالجة هذا الوضع يجب أن يعمل الموظفون الفنيون بوزارة التربية والتعليم بصورة وثيقة مع الموظفين الذين يعدون هذه الإحصائيات في هذه الجهات الحكومية الأخرى. وتشمل البيانات الرئيسية الجوانب التالية إلّا أنّها ليست مقصورة عليها فقط:

- البيانات المتوافرة حول عدد المقيمين – من غير العُمانيين – من كل سنة عمرية غير دقيقة. وبناءً عليه فإنّ البيانات السكانية الصادرة عن وزارة الاقتصاد الوطني لا يُمكن استخدامها في حساب المؤشرات التعليمية التي تتطلب استخدام مجموع السكان في سلطنة عُمان. كما لا يُمكن استخدامها لتحديد المؤشرات الخاصة بغير العُمانيين. ونتيجةً لذلك لا يُمكن لسلطنة عُمان تقديم تقرير عن النسبة المئوية لسكانها الذين أكملوا التعليم الابتدائي (وهو هدف من أهداف التعليم للجميع).
- البيانات المتوافرة حول الالتحاق بالتعليم من المدارس الدولية غير مكتملة، فعلى سبيل المثال: المعلومات عن الذين يعيدون الصف الدراسي لم يتم الحصول عليها من المدارس الدولية.
- لم يتم جمع المعلومات من جميع المدارس عن عدد الذين يعيدون كل صف دراسي حسب جنسياتهم، الأمر الذي يحد من القدرة على إنتاج معلومات منفصلة حول انتقال الطلبة العُمانيين وغير العُمانيين من صف إلى آخر.
- لم يتم تحديد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة أو الذين يبقون بمنازلهم ولا يحضرون إلى الدراسة بالمدرسة.
- لا يُمكن تقويم التقدم الذي يتحقق في مجال محو الأمية لأنّه لم يتم إعداد مقاييس موضوعية لقياس الإنجازات التي تتم في هذا المجال. وتُقدّم بيانات الإحصاء مقاييس غير كافية لمعدلات معرفة القراءة والكتابة. وستُقدّم طرق القياس المبنية على العَينات التي تستخدم مستويات الإنجازات التي تتحقق في مجال تعليم القراءة والكتابة للكبار مقاييس أكثر مصداقية في هذا الصدد.
- الوجهات التي يتجه إليها خريجو المدارس غير معلومة. إنّ إجراء مسح حول وجهات خريجي المدارس سيوفّر معلومات قيمة حول التحاقهم بمراحل دراسية أعلى أو حصولهم على عمل بعد إكمالهم التعليم ما بعد الأساسي أو انضمامهم للباحثين عن عمل.

الفصل الثالث

جودة تعلُّم الطلبة

حققت سلطنة عُمان خلال الأربعين عامًا الماضية نتائج مثيرة للإعجاب في تطوير نظامها التعليمي، وبصفة خاصة في توفير فرص التعليم وتعزيز تقديم الخدمات التعليمية. ومثلما هو الحال في دول عديدة من دول العالم، فإنّ سلطنة عُمان تُحوّل أولوياتها من الالتحاق بالمدارس إلى التركيز على جودة التعليم، حيث يَتم قياسها بمخرجات تعلُّم الطلبة. إنّ هذا التّحوُّل مدفوع بصفة أساسية بالحاجة إلى تطوير الموارد البشرية لسلطنة عُمان في سياق التنافسية التي يتصف بها سوق العمل العالمي. وفي الوقت الذي تُحوّل وزارة التربية والتعليم تركيزها من المدخلات التعليمية إلى المخرجات التعَليمية هنالك سؤالان رئيسيان يتصلان بالمخرجات ويتطلبان الإجابة عنهما: «ما مدى جودة تعلُّم الطلبة؟»، و«هل تُعتبر مستويات تعلُّم الطلبة الحالية مناسبة؟».

تُركّز التحليلات في هذا الفصل على أداء سلطنة عُمان في الدراسات الوطَنية والدولية الخاصة بمستوى إنجازات الطلبة. ومن خلال المشاركة في سلسلة من الدراسات الوطنية والدولية تمتلك وزارة التربية والتعليم في الوقت الحاضر بيانات موضوعية يُمكن أنْ تُوفِّر مؤشرات حول مستويات إنجازات التعلُّم التي يحققها الطلبة.

٣,١ براهين من الدراسات التقويمية على المستوى الوطني

شاركت سلطنة عُمان بين عامي ١٩٩٣ و٢٠٠١ في أربع دراسات لمراقبة التحصيل الذي يحققه الطلبة في مجال التعلُّم بالتعاون مع كل من منظمتي اليونيسيف واليونسكو حيث تم إجراء دراسة تقويمية للصف الرابع في عام ١٩٩٤م، وأخرى للصف السادس في عام ١٩٩٨م، ودراسة ثالثة للصف التاسع في عام ١٩٩٩م، ودراسة رابعة للصف العاشر في عام ٢٠٠١م. وتم تنفيذ هذه الدراسات قبل أنْ يتم تطبيق نظام التعليم الأساسي. وعليه فإنّ النتائج التي تمخضت عن هذه الدراسات قد تكون ذات صلة أكثر بإنجازات تعلُّم الطلبة الذين درسوا في نظام التعليم العام السابق. وشملت هذه الدراسات التقويمية اختبارًا لقياس مستويات تعلُّم الطلبة في كل من مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم والمهارات الحياتية للصفوف الرابع والسادس والتاسع في مواد اللغة العربية والرياضيات والكيمياء والفيزياء والأحياء للصف العاشر.

أشارت النتائج بصورة عامة إلى أنّ إنجازات تعلُّم الطلبة في سلطنة عُمان لا تحقق المستويات المتوقعة لجميع الصفوف وفي جميع المواد الدراسية، وبصفة خاصة في مادة الرياضيات للصف السادس.
وتضمنت التفسيرات الخاصة بهذه النتائج المتدنية: (١) شمول الاختبارات مفردات قاست مهارات التفكير العليا في نظام تعليمي كان يُركّز على المعرفة. (٢) شمول هذه الاختبارات معارف ومفاهيم لا يتضمنها المحتوى الدراسي. (٣) عدم تعوُّد الطلبة على أسئلة الاختيار من متعدد. (٤) عدم بذل الطلبة مجهودًا كبيرًا في تجويد أدائهم بسبب علمهم بأنّ هذه الاختبارات لا تؤثر في انتقالهم للصفوف الأعلى. واعتبرت وزارة التربية والتعليم نتائج هذه الدراسات لا ترقى إلى مستوى طموحاتها، وهذا من الأسباب التي أدت إلى تنفيذ مشروعات تطوير التعليم. ولم تُحدِّد هذه الدراسات نقاط ضعف الطلبة في المواد الدراسية التي اختُبروا فيها. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦)

كان أداء الطلبة أقل بكثير عن مجموعة المقارنة الدولية في الدراسة التي نفذتها شركة كندكوم الدولية.
في إطار تقويم شامل للحلقة الأولى بنظام التعليم الأساسي الجديد في سلطنة عُمان نفذت شركة كندكوم الدولية دراسة تقويمية لأداء طلبة الصف الرابع في ٥١ مدرسة من مختلف المحافظات التعليمية الإحدى عشرة، وفي ١٢ مدرسة خاصة. وشملت الدراسة مواد الرياضيات واللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم (Drader et al, 2004). وتكوّن كل اختبار من مفردات تتراوح بين ٣٤ و٤٠ مفردة. وكان متوسط درجات أداء الطلبة (بناءً على النسبة المئوية للأسئلة التي تمت الإجابة عنها بطريقة صحيحة) أقل من ٥٠٪ في ثلاث من المواد الأربع. وتم تضمين مجموعات فرعية من المفردات الامتحانية للدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) في اختبارات هاتين المادتين (١٦ مفردة للرياضيات و٦ مفردات للعلوم). وحقق طلبة سلطنة عُمان مستوى أداء أقل من نظرائهم من الدول الأخرى في المادتين. ويجب تفسير النتائج بشيء من الحذر نسبةً إلى تحفظات تتعلق باختيار العينة والإجراءات الإدارية وأمور أخرى تتعلق بتصميم هذه الاختبارات. وخلصت هذه الدراسة إلى أنّ طلبة الصف الرابع في السلطنة يتأخرون بمقدار سنة دراسية عن المعايير الدولية [٢٠].

نفذت وزارة التربية والتعليم اختبارات وطنية لتقويم أداء طلبة الصفوف الرابع والسابع والعاشر.
ومكّنت هذه الاختبارات وزارة التربية والتعليم من تكوين الخبرة الضرورية في إعداد المفردات وفي تنفيذ دراسات مسحية واسعة النطاق. وفيما يلي تفاصيل عن هذه الدراسات:

الصف الرابع: غطت الاختبارات الوطنية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩: (١) اللغة العربية والدراسات الاجتماعية. (٢) الرياضيات والعلوم. (٣) اللغة الإنجليزية (القراءة والكتابة والتحدث). وشاركت في هذه الاختبارات عينة من الطلبة بلغ عددها ٦٨١٧ طالبًا وطالبة من جميع محافظات السلطنة، واشتملت هذه العينة على (١٧٣ طالبًا) من المدارس الخاصة. وكانت الاختبارات قصيرة نسبيًا إذ تراوح عدد أسئلتها بين ١٢ مفردة في مادة اللغة العربية و٢٧ مفردة في مادة الرياضيات. وكان مستوى أداء الطلبة في هذه الاختبارات أقل من المتوقع، حيث كان متوسط الدرجات في جميع المواد الدراسية أقل من ٥٠٪ ما عدا اللغة الإنجليزية (القراءة والكتابة). وتفوقت الإناث على

[٢٠] هذا التأكيد مبني على عدد الطلبة الذين كانوا يواجهون صعوبات في أساسيات القراءة والكتابة من طلبة الصف الرابع في سلطنة عُمان وطلبة الصف الثالث في كندا، وعلى الاختلافات المسجلة في المقارنة بين الطلبة التي تضمنتها الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم.

الذكور في المتوسط في كل مادة دراسية في المحافظات الإحدى عشرة [٢١]. وكانت المحافظات التي حققت أعلى الدرجات هي مسندم، وشمال الباطنة، تلتهما محافظة مسقط، والظاهرة، وجنوب الباطنة، ومحافظة البريمي. وحقق طلبة المدارس الخاصة درجات أعلى من طلبة المدارس الحكومية في مادتي اللغة العربية و اللغة الإنجليزية من المواد الدراسية الخمس.

الصف السابع: تم تنفيذ الاختبارات في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ وشملت تقويم أداء الطلبة في مواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم. وتكوّن كل اختبار من ٥٠ مفردة (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٨ب). وأظهرت النتائج أنّ الاختبارات اتسمت بالصعوبة (متوسط درجات الطلبة في مادة الرياضيات كان ٢٢ درجة من ١٠٠ درجة). ولم يحقق الطلبة بصورة عامة مستوى الأداء الذي توقعته الوزارة. وحقق طلبة مدارس التعليم الأساسي درجات أعلى في مادة اللغة العربية مقارنةً بطلبة مدارس التعليم العام. كما أنّ الدرجات التي أحرزتها الإناث كمجموعة كانت أعلى من الدرجات التي أحرزها الطلاب الذكور.

الصف العاشر: تم تنفيذ الاختبارات في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ وشملت تقويم أداء الطلبة في مواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩ب). واتسمت مفردات الاختبارات أيضًا بالصعوبة بالنسبة إلى معظم الطلبة، وبصفة خاصة في مادة العلوم. وتفوقت الإناث على الذكور في جميع المواد الدراسية.

واختلف متوسط الأداء من محافظة إلى أخرى بين كل اختبار وآخر وبين كل مادة دراسية وأخرى في كل دراسة تقويمية من الدراسات الوطنية الثلاث. ويُمكن أنْ يُعزى ذلك إلى الاختلافات الحقيقية بين المحافظات، أو إلى اختيار العينات، ومدى صدق المفردات المرتبطة بطريقة إجراء الدراسة المسحية وبالاختبارات نفسها.

٣,٢ البراهين من الدراسات الدولية

تُوفّر الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) أكثر التقارير شمولية حول مستويات إنجازات التعلُم في سلطنة عُمان.

تتميز الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) بالجودة الفنية في مجالات اختيار العينة وتنقيح البيانات، والوزن النسبي للعينة والتحليل مقارنةً بالدراسات التقويمية الوطنية التي تمت الإشارة إليها سابقًا، الأمر الذي يجعل نتائج هذه الدراسة أكثر ثباتًا. وتكونت الاختبارات من نوعي المفردات كليهما، وهما أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة المقالية (Martin et al. 2008 and Mullis et al. 2008). وشارك ٤٩ نظامًا تعليميًا في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) للصف الثامن. وفي عام ٢٠٠٨ تم تحديد المتوسط الدولي عند ٥٠٠ نقطة. ونُقدّم في هذا الجزء البيانات التي تم نشرها في التقارير الدولية، ومن التحليلات الإضافية التي تم تنفيذها بواسطة المؤلفين باستخدام بيانات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) الخاصة بسلطنة عُمان، وذلك لتوضيح الكيفية التي يُمكن بها مقارنة نتائج سلطنة عُمان بنتائج الدول الأخرى من مجلس التعاون لدول الخليج العربية التي شاركت في الدراسة، ونتائج الدول العربية الأخرى، ونتائج الدول التي أحرزت درجات عالية.

اعتبر التربويون العُمانيون أنّ مفردات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) لمادتي الرياضيات والعلوم كانت ملائمة.

شكّلت وزارة التربية والتعليم فريقين منفصلين لكل من الرياضيات والعلوم لدراسة محتوى اختبارات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، للصف الثامن، وذلك كجزء من البحوث التي أجرتها الوزارة كمرجع لهذا التقرير. واعتبر الفريقان أنّ ٨٠٪ من مفردات اختبار الرياضيات و٦٥٪ من مفردات اختبار العلوم كانت عادلة من حيث المحتوى والتصميم بالنسبة إلى الطلبة في سلطنة عُمان. واعتبر أعضاء الفريقين أنّ ١٨٪ من مفردات اختبار الرياضيات و٢٥٪ من مفردات اختبار العلوم قد غطت محتوًى مناسبًا من المادة إلا أنّها احتوت على أسئلة غير مألوفة من حيث الشكل والتصميم. كما أن نسبة مئوية محدودة نسبيًا من المفردات (٢٪ من اختبار

[٢١] المقارنات التي تضمنها التقرير مبنية على متوسط النسبة المئوية للمفردات التي تمت الإجابة عنها بطريقة صحيحة.

الرياضيات و١٠٪ من اختبار العلوم) قاست مادة تعليمية لا يتضمنها المنهج العُماني للمادتين. وأشار معلمو الطلبة الذين شاركوا في الدراسة إلى أنّ غالبية الطلبة كانوا على علم ومعرفة بنوعية أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة المقالية المستخدمة في الدراسة. واعتبر ٨٤٪ من المعلمين العُمانيين أنّهم قد تم إعدادهم بصورة جيدة لتدريس جميع موضوعات الرياضيات التي غطاها اختبار الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، والتي يبلغ عددها ١٨ موضوعًا[٢٢].

تمت دراسة عدد من العوامل التي يُمكن أن يُعزى إليها تدني أداء الطلبة في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007).

لم يجنح الطلبة الذين شاركوا في الدراسة في سلطنة عُمان إلى ترك الأسئلة دون إجابة. وكانت النسبة المئوية للأسئلة المقالية التي لم تتم الإجابة عنها من قبل الطلبة العُمانيين أقل من المتوسط الدولي. أمّا بالنسبة إلى أسئلة الاختيار من متعدد فإنّ النسبة المئوية للأسئلة التي لم تتم الإجابة عنها كانت تقريبًا النسبة المئوية للمتوسط الدولي نفسها. ومما تجدر الإشارة إليه أنّه بالمقارنة بمتوسط النسب المئوية الدولية فإنّ أجوبة الطلبة عن أسئلة الاستبانات في سلطنة عُمان أظهرت أنّ لديهم اتجاهات أكثر إيجابية تجاه الرياضيات والعلوم، وأنّهم يضعون قيمة عالية للرياضيات والعلوم كمواد دراسية، وأنّهم أكثر ثقة بأنفسهم حول تعلُم الرياضيات والعلوم مقارنةً بغيرهم من طلبة الدول الأخرى.

الرياضيات

تقارن مستويات أداء الطلبة في سلطنة عُمان في اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) على أنّها أفضل من مستويات أداء معظم طلبة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية التي شاركت في الدراسة. وغطى اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) لعام ٢٠٠٧ للصف الثامن أربعة محاور وهي العدد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات. ويتم تحديد أربع مستويات أداء منفصلة حسب المئينيات التي يحرزها الطلبة وهي تتسق مع نقاط مختلفة في توزيع الدرجات في كل دولة:

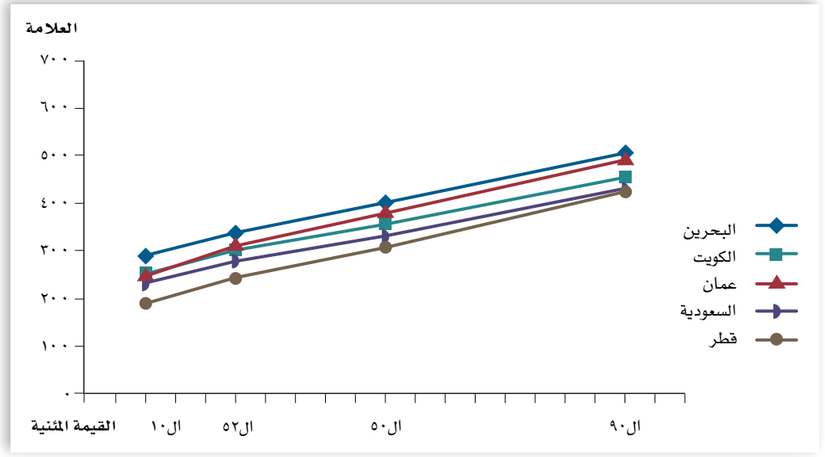
- «**جيد جدًا**» – وهو مستوى أداء يُعادل مستوى الأداء نفسه الذي حققه ٩٠٪ من الطلبة في الدولة أو أفضل منه (٤٩٢ طالبًا في حالة سلطنة عُمان).
- «**متوسط**» – وهو مستوى أداء يُعادل مستوى الأداء نفسه الذي حققه ٥٠٪ من الطلبة في الدولة أو أفضل منه (٣٧٨ طالبًا في حالة سلطنة عُمان).
- «**أقل من المتوسط**» – وهو مستوى أداء يُعادل مستوى الأداء نفسه الذي حققه ٢٥٪ من الطلبة في الدولة أو أفضل منه (٣٠٩ طالبًا في حالة سلطنة عُمان).
- «**ضعيف**» – وهو مستوى أداء يعادل مستوى الأداء نفسه الذي حققه ١٠٪ من الطلبة في الدولة أو أفضل منه (٢٤٥ طالبا في سلطنة عُمان).

ويوضح الشكل (٣,١) أدناه المئينيات ومستويات الأداء المقابلة لها لكل دولة. ويُبيّن الشكل أنّ الطلبة في سلطنة عُمان، لكل نقطة من النقاط الأربع لتوزيع درجات الرياضيات (المئينيات) – يميلون نحو تحقيق درجات أعلى بقليل من نظرائهم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الأخرى ما عدا مملكة البحرين، فعلى سبيل المثال الطلبة الذين يحرزون مستوى «جيد جدًا» في سلطنة عُمان «على المئيني التسعيني» أحرزوا درجات تُعادل في ارتفاعها تقريبًا الدرجات التي أحرزها طلبة البحرين، وأعلى من الدرجات التي أحرزها الطلبة الذين تم منحهم مستوى «جيد جدًا» في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

[٢٢] بالنسبة إلى العلوم ، أعرب ٧١ ٪ من المعلمين في سلطنة عُمان عن إعدادهم الجيد لتدريس جميع موضوعات العلوم التي غطاها اختبار الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم، ويبلغ عددها ٢٣ موضوعًا.

الشكل ٣,١

الدرجات التي أحرزها الطلبة في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) في اختبار الرياضيات للصف الثامن في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية



المصدر: Mullis et al. 2008

كان متوسط الدرجات في سلطنة عُمان في اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) أعلى من متوسط الدرجات التي أحرزها معظم طلبة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الأخرى، وأقل من متوسط الدرجات في الدول العربية والدول التي كان متوسط الدرجات فيها مرتفعًا.

وسجل طلبة سلطنة عُمان متوسط درجات بلغ ٣٧٢ درجة، الأمر الذي وضع سلطنة عُمان في المرتبة الـ٤١ من الـ٤٨ دولة[٢٣]. وكان متوسط درجات طلبة سلطنة عُمان في اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) أعلى من ثلاث دول أخرى من دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، إلّا أنّه أقل بصورة ملحوظة عن الدول العربية الأخرى (الجدول ٣,١). وكانت الدول التي حققت أعلى مستويات أداء في الرياضيات هي الصين تايبيه (٥٩٨)، وجمهورية كوريا (٥٩٧)، وسنغافورة (٥٩٣)، وهونج كونج (٥٧٢).

أحرز عدد قليل من الطلبة في سلطنة عُمان درجات عالية في الرياضيات.

حددت لجنة دولية مستويات أداء لتصنيف جميع الطلبة الذين شاركوا في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، ووضعهم في أربعة مستويات أداء مختلفة، مستخدمةً في ذلك طريقة إحصائية معقدة، وهذه المستويات هي: «المتقدم ويعادل ٦٢٥ درجة وأعلى من ذلك» و«العالي ويعادل ٥٥٠-٦٢٤» و«المتوسط ويُعادل ٤٧٧-٥٥٤» و«المنخفض ويُعادل ٤٠٠-٤٧٤». ويوضح الشكل (٣,٢) الخاص بمتوسطات الدرجات الدولية أنّ ٢٪ من جميع الطلبة المشاركين في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، قد تم وضعهم في المستوى «المتقدم»، وأنّ ١٣٪ قد تم وضعهم في المستوى العالي، وأنّ ٣١٪ قد تم وضعهم في المستوى «المتوسط»، وأنّ ٢٩٪ قد تم وضعهم في المستوى «المنخفض». أمّا النسبة المتبقية من الطلبة، وهي ٢٥٪، فقد تم تصنيفهم في مستوى «أدنى من المنخفض». إنّ مستويات الأداء هذه يُمكن استخدامها في إجراء مقارنة لأداء الطلبة في سلطنة عُمان في الرياضيات بمتوسطات الدرجات الدولية. وتوضح المقارنة أنّه لا يوجد طالب من عينة السلطنة قد تم وضعه في المستوى «المتقدم»، بينما وُضع ٢٪ في المستوى العالي، و١٢٪ في المستوى المتوسط، و٢٧٪ في المستوى «المنخفض». وتم وضع أكثر من نصف الطلبة الذين شاركوا في الدراسة من سلطنة عُمان (٥٩٪) في المستوى «أدنى من المنخفض».

[٢٣] شاركت المملكة المغربية في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم ٢٠٠٧ في اختبارات الصف الثامن (الأمر الذي رفع عدد الدول المشاركة إلى ٤٩ دولة)، ولكن لم تلب الموجهات الخاصة بمعدلات العينة المشاركة، وبالتالي فإنّ نتائج طلبتها لم يتم تضمينها ترتيب الدول المشاركة.

الجدول ٣,١

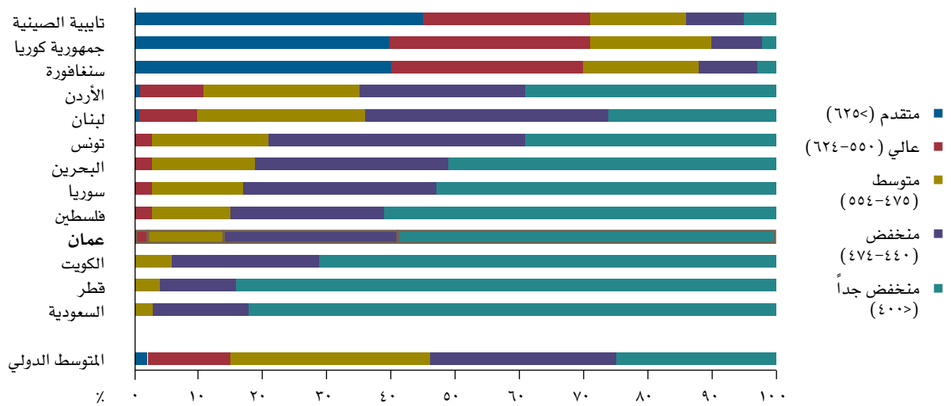
متوسط الدرجات في اختبار مادة الرياضيات للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، وترتيب بعض الدول المختارة

	متوسط الدرجات	الترتيب
دول مختارة حققت متوسط درجات أعلى من سلطنة عُمان		
الصين تايبيه	٥٩٨	١
جمهورية كوريا	٥٩٧	٢
سنغافورة	٥٩٣	٣
هونغ كونغ (إقليم الإدارة الخاصة)	٥٧٢	٤
لبنان	٤٤٩	٢٨
الأردن	٤٢٧	٣١
تونس	٤٢٠	٣٢
البحرين	٣٩٨	٣٥
سوريا	٣٩٥	٣٧
مصر	٣٩١	٣٨
الجزائر	٣٨٧	٣٩
سلطنة عُمان	**٣٧٢**	**٤١**
دول مختارة حققت متوسط درجات أقل من سلطنة عُمان		
الكويت	٣٥٤	٤٤
المملكة العربية السعودية	٣٢٩	٤٦
قطر	٣٠٧	٤٨

المصدر: Mullis et al. 2008

الشكل ٣,٢

مستويات الأداء الدولية في اختبار الرياضيات للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)



المصدر: Mullis et al. 2008

مفردات مستوى الأداء المنخفض في الرياضيات:
اهتمت فئة مفردات الأداء المنخفض للصف الثامن بتقويم الطلبة في «معرفة الأعداد الكاملة والأعداد العشرية، والعمليات على الأعداد، والرسوم البيانية الأساسية» (Mullis et al. 2008, p. 112). ويُقدّم الإطار (٣,١) مثالاً على مفردة من مفردات الأداء المنخفض المستخدمة في الاختبار. وتمت الإجابة عن هذا السؤال بصورة صحيحة بواسطة ٦٤٪ من طلبة سلطنة عُمان الذين شاركوا في الدراسة. بينما كان المتوسط الدولي ٧٩٪. في حين أجاب جميع الطلبة الكوريين تقريبًا (٩٧٪) بصورة صحيحة عن هذا السؤال.

الإطار ٣,١
مثال على مفردة من فئة الأداء المنخفض في اختبار مادة الرياضيات للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)

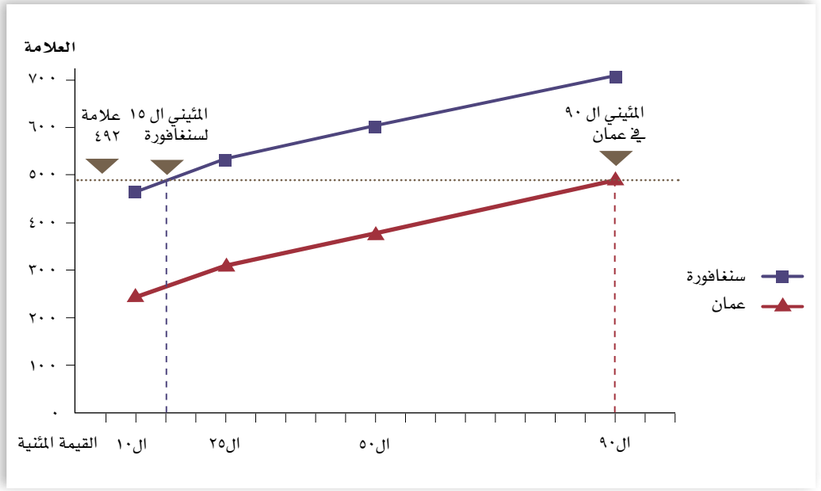
كان هنالك معلم واحد مقابل كل ١٢ طالبًا في رحلة مدرسية، فإذا كان عدد الطلبة الذين شاركوا في الرحلة ١٠٨ طلاب فكم كان عدد المعلمين الذين شاركوا في الرحلة؟

- ☐ ٧
- ☐ ٨
- ☐ ٩
- ☐ ١٠

المصدر: Mullis et al. 2008

كان هنالك فرق جوهري في مستوى الإنجاز بين الطلبة في سنغافورة - وهي إحدى الدول التي حققت درجات عالية - وطلبة سلطنة عُمان.
وبناءً على المناقشات التي تمت مع أعضاء فريق العمل المختص بالدراسة في السلطنة، تم اختيار سنغافورة (الدولة التي حققت المرتبة الثالثة بين الدول الأعلى أداءً في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)؛ لغرض إجراء المقارنة بسلطنة عُمان. واختار فريق العمل طالبًا ذا أداء عالٍ أو من الذين حققوا مستوى «جيد جدًا»، ولنفترض أنّ اسمه عبد الله، وقد أحرز ٤٩٢ درجة في اختبار الرياضيات. وتتناسب هذه الدرجات والمئيني التسعيني للعينة العُمانية (الشكل ٣,٣)، ويعني ذلك أنّه قد أحرز درجات مساوية أو أعلى من الدرجات التي أحرزها ٩٠٪ من الطلاب الذين شاركوا من سلطنة عُمان. وبالنسبة إلى سنغافورة فإنّنا نفترض أن هناك طالباً اسمه ليي أحرز أيضًا ٤٩٢ درجة في اختبار الرياضيات نفسه في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007). واعتُبرت هذه الدرجة ضعيفة حسب المعايير السنغافورية. إنّ الدرجات التي حققها ليي وهي ٤٩٢ درجة وضعته في المئيني الخامس عشر في سنغافورة، ويعني ذلك أنّ مستواه كان مساويًا أو أفضل من ١٥٪ من طلبة سنغافورة الذين شاركوا في الاختبار. وفي هذه الحالة فإنّ طالبًا ذا مستوى جيد جدًا في سلطنة عُمان يُصنّف كطالب ضعيف المستوى في الرياضيات في سنغافورة.

الشكل ٣,٣
مقارنة بين درجات أحرزها طالب ذو مستوى أداء عالٍ في عُمان (وضع في المئيني التسعيني) ودرجات أحرزها طالب من سنغافورة في اختبار الرياضيات للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)



المصدر: المؤلفون.

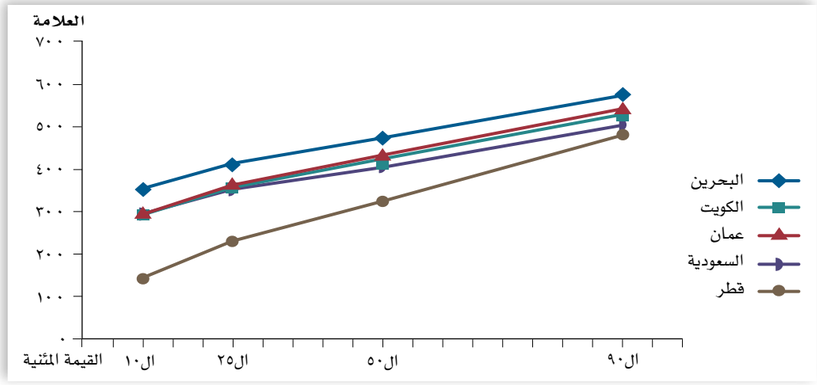
العلوم

يُمكن مقارنة أداء طلبة سلطنة عُمان في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم بصورة إيجابية مع طلبة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الأخرى التي شاركت في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007). وغطى اختبار العلوم في هذه الدراسة مواد الأحياء والكيمياء والفيزياء وعلم الأرض. وكان أداء طلبة سلطنة عُمان في المستويات الأربعة المختارة أقل من أداء طلبة مملكة البحرين ومماثل جداً لأداء طلبة دولة الكويت (الشكل ٣,٤). وأحرز طلبة سلطنة عُمان في مستوى «جيد جداً» (المئيني التسعيني) ومستوى «متوسط» (المئيني الخمسيني) درجات أعلى من الطلبة المماثلين لهم في كل من المملكة العربية السعودية ودولة قطر. وحصل الطلبة من سلطنة عُمان ودولة الكويت والمملكة العربية السعودية في المئيني الخامس والعشرين والمئيني العاشر على درجات متشابهة جداً، بينما حصل الطلبة من دولة قطر على درجات أقل بكثير.

وضع الأداء المتوسط في العلوم الطلبة العُمانيين في منتصف قائمة الدول العربية من حيث الأداء وأقل من الدول ذات الأداء العالي.
تم وضع سلطنة عُمان في المرتبة السادسة والثلاثين من ٤٨ دولة بمتوسط درجات بلغ ٤٢٣ درجة، وبسبع مراتب أعلى من ترتيبها في الرياضيات (الجدول ٣,٢). ووضعت هذه المرتبة السلطنة في موقع أعلى بخمس مراتب وأدنى بأربع مراتب من الدول العربية الأخرى. ولا تتضمن القائمة في الجدول (٣,٢) كلاً من الكويت ولبنان، لأنّ فرق متوسط الدرجات بين سلطنة عُمان وهاتين الدولتين ليس ذا دلالة إحصائية. وكانت أعلى الدول أداءً في العلوم هي سنغافورة (٥٦٧)، والصين تايبيه (٥٦١)، واليابان (٥٥٤)، وجمهورية كوريا (٥٥٣).

الشكل ٣,٤

الدرجات التي أحرزها الطلبة في اختبار العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية



المصدر: Martin et al. 2008

الجدول ٣,٢

متوسط الدرجات في اختبار مادة العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، وترتيب بعض الدول المختارة

	متوسط الدرجات	الترتيب
دول مختارة حققت متوسط درجات أعلى من سلطنة عُمان:		
سنغافورة	٥٦٧	١
الصين تايبيه	٥٦١	٢
اليابان	٥٥٤	٣
جمهورية كوريا	٥٥٣	٤
الأردن	٤٨٢	٢٠
البحرين	٤٦٧	٢٦
سوريا	٤٥٢	٣٢
تونس	٤٤٥	٣٤
سلطنة عُمان	٤٢٣	٣٦
دول مختارة حققت متوسط درجات أقل من سلطنة عُمان:		
مصر	٤٠٨	٤١
الجزائر	٤٠٨	٤٢
السلطه الوطنية الفلسطينية	٤٠٤	٤٣
المملكة العربية السعودية	٤٠٣	٤٤
قطر	٣١٩	٤٧

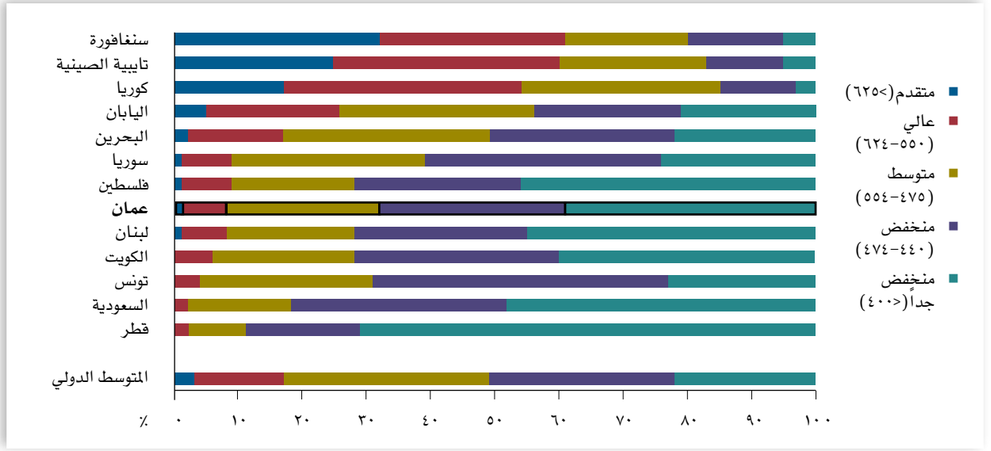
المصدر: Martin et al. 2008

أشارت مستويات الأداء الدولية المحددة لمادة العلوم إلى أنّ ٨٪ من طلبة سلطنة عُمان قد حققوا مستويات أداء «عال» أو «متقدم» مقارنةً بنسبة ١٧٪ تم تحقيقها على المستوى الدولي.

وبلغت نسبة الطلبة الذين حققوا مستوًى «متقدمًا» ٣٪ من إجمالي الطلبة الذين شاركوا في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، الذين جلسوا لاختبار مادة العلوم. كما تم تصنيف ١٤٪ آخرين باعتبار أنّهم حققوا مستويات أداء «عال» و٣٢٪ حققوا مستوى أداء «متوسط»، و٢٩٪ حققوا مستوى أداء «منخفض»، و٢٢٪ تم تصنيفهم في مستوى «أدنى من المنخفض». وكانتً النسب المئوية لمستويات الأداء لطلبة سلطنة عُمان كما يلي: ١٪ في المستوى «المتقدم»، و٧٪ في المستوى « العالي»، و٢٤٪ في المستوى «المتوسط»، و٢٩٪ في المستوى «المنخفض». بالإضافة إلى ذلك تم تصنيف ٣٩٪ باعتبار أنّهم حققوا مستوًى « أدنى من المنخفض» الشكل (٣,٥).

الشكل ٣,٥

مستويات الأداء الدولية في اختبار العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)



المصدر: Martin et al. 2008

الإطار ٣,٢

مثال على مفردة من مفردات الأداء المنخفض في اختبار مادة العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)

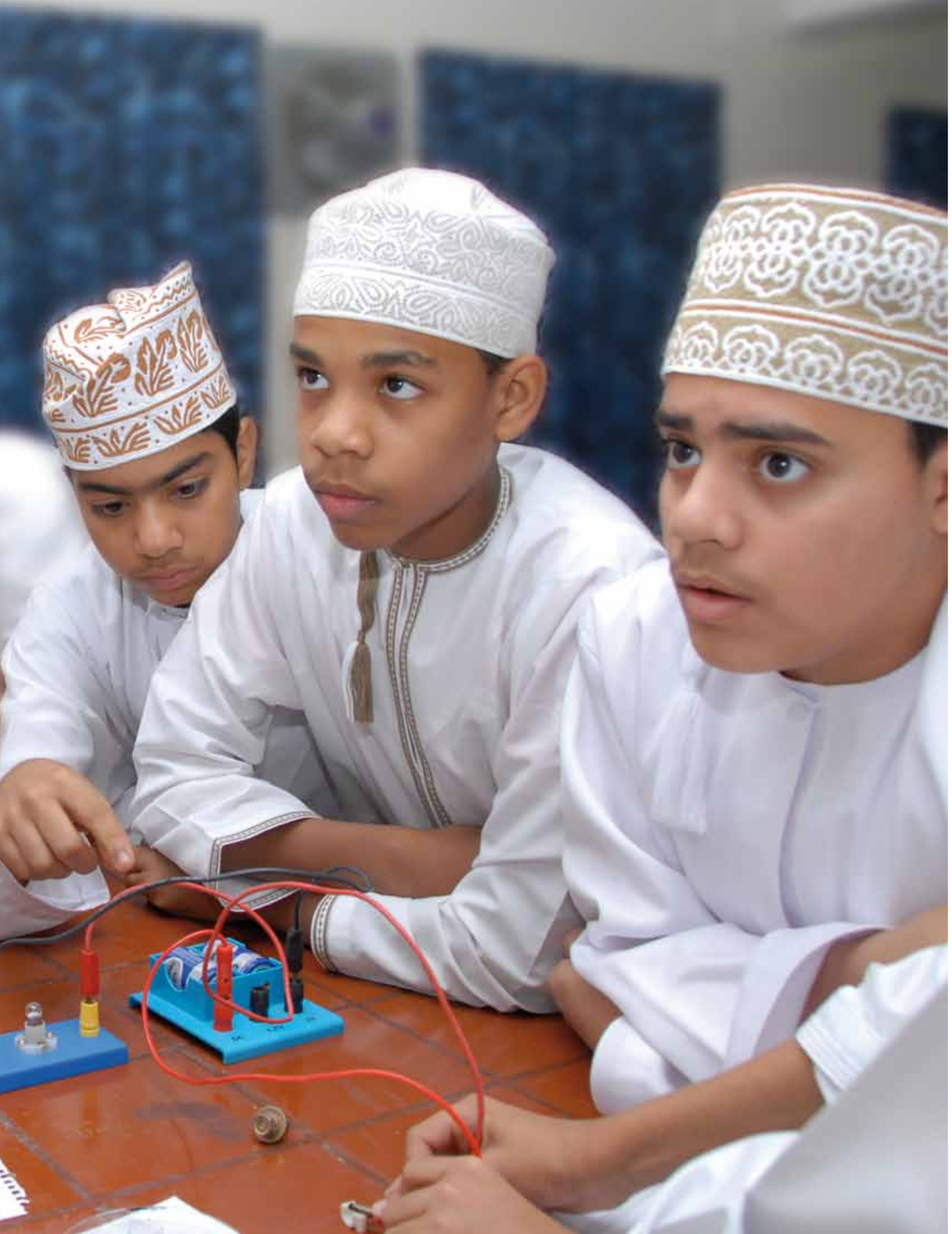
الخلايا التي توصل الرسائل تُعرف باسم:

- ☐ خلايا الجلد.
- ☐ الخلايا العصبية.
- ☐ خلايا الدم.
- ☐ خلايا الكلية.

المصدر: Martin et al. 2008

مفردات مستوى الأداء المنخفض في العلوم:

تضمنت المهارات المرتبطة بمستوى الأداء المنخفض تعرف بعض الحقائق الأساسية من علم الأحياء والعلوم الطبيعية، والإلمام ببعض المعرفة بجسم الإنسان، وإظهار بعض المعرفة بالظواهر الطبيعية اليومية، وتفسير الرسوم التوضيحية، وتطبيق المعرفة بالمفاهيم الطبيعية البسيطة على المواقف العملية. ويُقدّم الإطار (٣,٢) مثالاً على مفردة من مفردات مستوى الأداء المنخفض. وتمت الإجابة عن هذه المفردة بواسطة ٦٤٪ من طلبة سلطنة عُمان، و٧٥٪ من إجمالي عدد الطلبة الذين جلسوا لاختبار مادة العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، و٩٥٪ من طلبة الصين تايبيه.

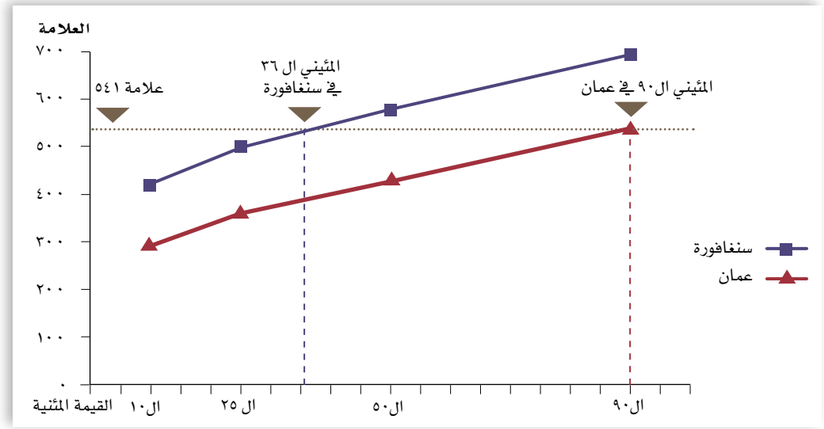


إنّ الفرق في مستويات الإنجاز في مادة العلوم بين طلبة سنغافورة وطلبة سلطنة عُمان - بالرغم من أنّه فرق جوهري - ليس كبيرًا مقارنة بالفرق في مادة الرياضيات.

ولأغراض المقارنة (الشكل ٣,٦) اخترنا مرة أخرى طالبًا من سلطنة عُمان كان أداؤه عاليًا، عبد الله، وقد حصل على ٥٤١ درجة في اختبار العلوم (وهي درجة تماثل الدرجات التي حصل عليها ٩٠٪ من طلبة سلطنة عُمان في هذا الاختبار أو أفضل منها). وكان هذا الطالب (عبدالله) سيتم وضعه في مستوى أداء أقل من طالب آخر في المئيني الخمسين. وفي واقع الأمر فإنّ الدرجات التي حصل عليها ستضعه في المئيني السادس والثلاثين. وفي هذا الصدد فإنّ طالبًا ذا مستوى جيد جدًا في سلطنة عُمان سيتم وضعه في مستوى أقل من المتوسط في مادة العلوم في سنغافورة.

الشكل ٣,٦

مقارنة بين درجات أحرزها طالب ذو أداء عال في سلطنة عُمان (وضع في المئيني التسعين) ودرجات أحرزها طالب من سنغافورة في اختبار مادة العلوم للصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)



المصدر: المؤلفون.

العوامل المرتبطة بإنجازات التعلُم

تُشير البيانات الخاصة بالدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) إلى أنّ هنالك عوامل ذات صلة بالمنزل كانت مرتبطة بالأداء الأفضل في الاختبارات.[٢٤]

وتظهر البيانات عددًا من الارتباطات بين العوامل المنزلية والأسرية والأداء في الاختبار في عمان. إنّ الطلبة الذين كانوا يؤدون واجباتهم المنزلية لمدة ساعة أو أكثر في اليوم أحرزوا درجات أعلى في اختباري الرياضيات والعلوم. كما أنّ الطلبة الذين تتوافر لديهم كتب أكثر في منازلهم كان أداؤهم أفضل في الاختبارات. وكان أداء الطلبة الذين توافرت لهم أجهزة حاسوب بمنازلهم أيضًا أفضل من الذين لا تتوافر لديهم هذه الأجهزة. ويجب التعامل مع هذه الارتباطات بحذر، إذ إنّ توافر الكتب وأجهزة الحاسوب بالمنزل يُمكن ربطه أيضًا بعوامل أخرى مثل الوضع الاقتصادي للأسرة أو المستوى التعليمي للوالدين. وبالرغم من ذلك فإنّ هذه العناصر توفر بعض المؤشرات حول أهمية العوامل المنزلية والأسرية في مخرجات التعلُم.

وبالرغم من النتائج الضعيفة فإنّ الطلبة والمعلمين يتمتعون بمستويات ثقة بالنفس عالية نسبيًا حول تعليم العلوم وتعلُمه.

وأحرز طلبة سلطنة عُمان درجات أعلى من جميع متوسطات درجات الدول التي شاركت في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، من حيث تقديرهم لمادتي الرياضيات والعلوم ومن حيث ثقتهم بأنفسهم في تعلُم الرياضيات والعلوم. وتُشير نتائج الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) إلى أنّ معلمي الصف الثامن كانوا يشعرون بالثقة بأنّهم مستوعبون مفاهيم العلوم التي تضمنها الاختبار. وتُشير بيانات الدرجات إلى أنّ مستوى الثقة هذا قد لا يكون مبررًا.

[٢٤] لنتائج التي يتم عرضها هنا مأخوذة من الدراسة التحليلية التي أجراها المؤلفون باستخدام بيانات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) في عمان.

٣,٣ الاختلاف بين الذكور والإناث

تسعى دولٌ عدة، في إطار استراتيجياتها لتحقيق التعليم للجميع، إلى ضمان توافر فرص متساوية للذكور والإناث في الالتحاق بالمدارس وفي مخرجات التعلّم.

إنّ التحدي الذي يواجه معظم هذه الدول يتمثل في تحسين وضع الإناث في النظام التعليمي. إنّ الوضع في سلطنة عُمان على النقيض من الاتجاه العالمي العام إلّا أنّه مشابه لوضع عددٍ من دول الخليج العربية.

وفي المتوسط العام تتفوق الإناث على الذكور بصفة دائمة، وفي جميع المجالات التي يتم فيها قياس الإنجازات التي يحققها الطلبة في سلطنة عُمان.

وحققت سلطنة عُمان خلال فترة الأربعين عامًا الماضية خطوات واسعةً في مجال توفير الفرص المتساوية في التعليم للإناث والذكور. وبعد أنْ كانت الإناث أقل تمثيلًا في النظام التعليمي، حققت سلطنة عُمان التوازن بين الذكور والإناث في معدلات التحاق الطلبة بالتعليم، وأصبحت المعلمات الآن يُمثّلن الأغلبية في الهيئة التدريسية، وصرن يشغلن العديد من الوظائف العليا في الإشراف والإدارة في المديرية العامة لتطوير المناهج، وفي مركز إنتاج الكتاب المدرسي أيضًا (Rassekh, 2004)[٢٥]. وبالرغم من أنّ الإناث والذكور يدرسون في مدارس مختلفة اعتبارًا من الصف الخامس، إلّا أنّ جميع المقررات الدراسية في واقع الأمر تظل هي نفسها لكلا الجنسين. وتم تحقيق الكثير داخل المدارس من حيث المستويات المتساوية لتوفير المدخلات، ولكن لم تكن المخرجات على نفس المستوى. إنّ النتيجة اللافتة للنظر التي يتمخض عنها هذا التقرير هي التفوق المستمر للإناث على الذكور في إنجازات التعلّم. ويظل حجم متوسط الفرق بين أداء الإناث وأداء الذكور كبيرًا بناءً على جميع المقارنات تقريبًا.

الامتحانات العامة

تحقق الإناث أداءً أفضل من الذكور في الامتحانات العامة.

توضح نتائج المتقدمين في جميع امتحانات الدبلوم للتعليم العام للصف الثاني عشر التي تتسم بالأهمية (ستتم مناقشتها في الفصل الرابع) أنّ نسبة نجاح الإناث في سلطنة كانت أعلى من نسبة نجاح الذكور بنسبة ٩٪ (الجدول ٣,٣). وفي مفارقة لافتة للنظر حقق الذكور نسبة نجاح أعلى من الإناث بين المجموعة الصغيرة نسبيًا الطلبة غير العُمانيين في المدارس الحكومية.

الجدول ٣,٣

نتائج امتحانات الصف الثاني عشر حسب الجنس والجنسية لعام ٢٠٠٩

	عمانيون		غير عمانيين	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
عدد الجالسين للامتحان	٢١١٧٤	٢٢٤٥١	٣٨١	٣٦٨
عدد الناجحين	١٩٣٨٦	١٨٦٤٨	٣٦٩	٣٥٩
نسبة النجاح (٪)	٩٢	٨٣	٩٧	٩٨

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ.

[٢٥] بناءً على تقرير حول الاتجاهات في الإحصاءات التربوية، في الأعوام ١٩٧٠ و١٩٨٠ و١٩٩٠ و٢٠٠٠، كانت نسبة التحاق الإناث بين جميع الطلبة ١٦٪ و٣٣٪ و٤٧٪ و٤٩٪ على التوالي (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٢).

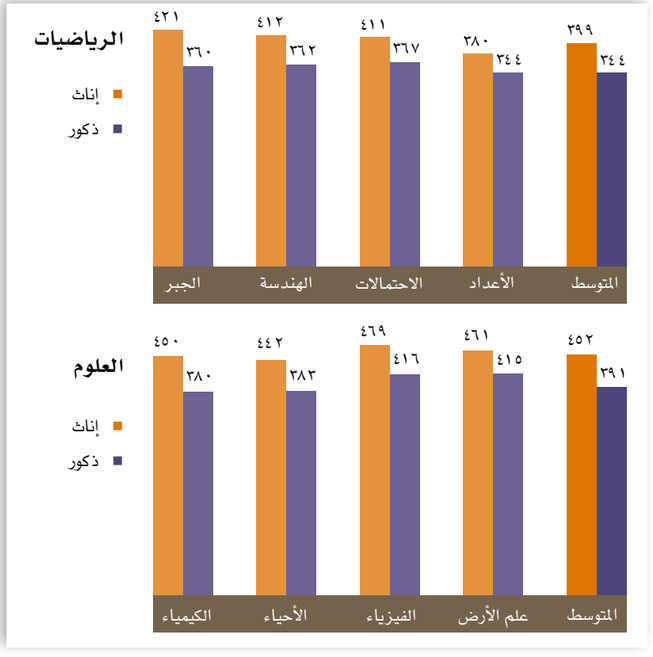
الاختبارات الوطنية

تفوقت الإناث على الذكور في المتوسط الحسابي في الاختبارات الوطنية على مستوى السلطنة والتي تم تنظيمها على المستوى الوطني.
تفوقت الإناث على الذكور في كل مادة دراسية للصف السابع بفارق كبير على الذكور. وأشارت نتائج دراسة مراقبة التحصيل الدراسي (MLA) التي تم تنفيذها لمتابعة إنجازات الطلبة للصفوف الرابع والسادس والتاسع والعاشر إلى أنّ الإناث تفوقن على الذكور في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم ومفاهيم المهارات الحياتية. وأيضًا أشارت الدراسة التي نفذتها شركة كندكوم الدولية للاستشارات التربوية في عام ٢٠٠٤ لتقويم الأداء في الصف الرابع إلى أنّ الإناث قد تفوقن على الذكور في جميع المحافظات التعليمية.

الدراسات الدولية

حققت الإناث نتائج أفضل من الذكور بفارق كبير في الدراسات الدولية في مادتي الرياضيات والعلوم.
وتُوفّر الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) بيانات كثيرة حول الفوارق بين الذكور والإناث في مستويات الإنجاز بالصف الثامن. وتفوقت الإناث على الذكور في سلطنة عُمان بفارق كبير في كل مجال من مجالات المحتوى الأربعة التي تم اختبار الطلبة فيها في مادة الرياضيات، وأيضًا في كل مجال من مجالات المحتوى الأربعة في مادة العلوم (الشكل ٣,٧). وتفوقت الإناث على الذكور في الرياضيات بما يعادل ٥٤ نقطة، وهو أكبر فرق بين

الشكل ٣,٧
نتائج سلطنة عُمان في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)
للصف الثامن حسب الجنس ومجال المحتوى



المصدر: Martin, et al. 2008 and Mullis, et al. 2008

أداء الجنسين في الدول الثماني والأربعين المشاركة في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) (وكان ثاني أكبر فرق بين الجنسين في قطر وبلغ ٣٨ نقطة)، وتفوقت الإناث على الذكور في مادة العلوم بما يعادل ٦١ نقطة، الأمر الذي جعل سلطنة عُمان الدولة ذات ثالث أكبر فرق بين الذكور والإناث بعد دولة قطر ومملكة البحرين.

توضح نتائج دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) أنّ الإناث تفوقن على الذكور، إلا أنّ ذلك لم يكن واضحًا بالنسبة إلى بقية أقاليم العالم.
وحققت الإناث في جميع الدول المشاركة نتائج أعلى بقليل من الذكور في كل من الرياضيات (بمعدل ٥ نقاط) والعلوم (بمعدل ٦ نقاط). وكان متوسط الدرجات الذي أحرزته الإناث في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية أعلى بكثير من ذلك الذي أحرزه الذكور، وتراوح الفرق بين الجنسين بين ٢٢ نقطة في الرياضيات في الكويت و٧٠ نقطة في العلوم في قطر (الجدول ٣,٤). أمّا خارج دول الخليج العربية في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA) فلم يكن النمط ثابتًا، فقد تفوقت الإناث على الذكور في كلتا المادتين في مصر والأردن والفلسطين. ولم تكن الفروق بين الجنسين ذات دلالة وأهمية في كلتا المادتين في إيران، وفي مادة العلوم في الجزائر ولبنان. ولم تكن الفروق في النتائج بين الجنسين في الدول الثلاث التي حققت النتائج الأعلى بين الدول المشاركة ذات دلالة وأهمية ما عدا سنغافورة، حيث حققت الإناث نتائج أعلى من الذكور في مادة الرياضيات، وفي كوريا تفوق الذكور على الإناث في مادة العلوم.

الجدول ٣,٤
الفروق بين الجنسين في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)
في دول مختارة - للصف الثامن (الفرق في متوسط الدرجات، ذكور - إناث)

	الرياضيات	العلوم
المتوسط الدولي	٥	٦
دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية		
سلطنة عُمان	٥٤	٦١
قطر	٣٨	٧٠
البحرين	٣٢	٦٢
المملكة العربية السعودية	٢٣	٤٣
الكويت	٢٢	٤٩
دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA)		
السلطة الوطنية الفلسطينية	٣٦	٣٦
الأردن	٢٠	٣٤
سوريا	-١٦	-٩
مصر	١٣	١٧
لبنان	-١٣	(-٧)
إيران	(٧)	(١٢)
الجزائر	-٥	(١)
الدول التي حققت معدلات أداء عالية		
اليابان	(-٤)	(-٤)
جمهورية كوريا	(-٤)	-٨
سنغافورة	١٥	(٨)

المصادر: Martin, et al. 2008 and Mullis, et al. 2008

ملاحظة: جميع متوسطات الفروق ذات دلالة إحصائية ما عدا التي داخل قوسين ( ).
الإشارة السالبة لصالح الذكور والإشارة الموجبة لصالح الإناث.

تقدير مستويات الأداء بواسطة المعلمين

تميل معلمات الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي نحو منح الطالبات مستويات أداء أعلى من تلك التي يمنحها المعلمون للطلاب الذكور.

وتُعتبر تقديرات الأداء التي يمنحها المعلمون والمعلمات مصدرًا آخر من مصادر الأدلة حول إنجازات التعلُّم التي يُحقّقها الطلاب والطالبات في سلطنة عُمان. وأشارت البيانات التي تحتوي على تقديرات الأداء التي يمنحها المعلّمون والمعلمات إلى أنّ الإناث يُمنحْن تقديرات أداء أعلى من تلك التي تُمنح للطلاب الذكور، فعلى سبيل المثال في تقديرات أداء الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم للصف الثامن للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ كانت النسبة المئوية للإناث اللائي حصلن على تقدير أداء (أ) أو (ب) أعلى بكثير من النسبة المئوية للذكور الذين حصلوا على هذين التقديرين، إذ إنّ الإناث أحرزن نتائج في هذين المستويين أعلى من الذكور بنسبة ١٤٪ في كلتا المادتين (الجدول ٣,٥). وأشارت مقارنة مماثلة أجريت للصف التاسع في جميع المواد إلى أنّ عدد الإناث اللائي حصلن على تقدير (أ) أو (ب) بواسطة المعلمات يُعادل أربعة أضعاف عدد الذكور الذين حصلوا على هذين التقديرين بواسطة المعلمين.

تميل معلمات الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي نحو منح الطالبات مستويات أداء عالية.

إنّ الفروق بين الجنسين في الأداء تكون أكثر وضوحًا في الصفوف العليا، كما تكون واضحة في صفوف الحلقة الأولى قبل أنْ يتم الفصل بين الذكور والإناث في نهاية الحلقة. ولا تتوافر لوزارة التربية والتعليم بيانات لاختبارات موضوعية للطلاب والطالبات في الصفوف من الأول إلى الثالث، ولكنها توافرت مؤخرًا للصف الرابع في عام ٢٠١٠، وذلك لاختبار هذه الفرضية [٢٦]. ويتوافر لوزارة التربية والتعليم بالفعل تقديرات مستويات الأداء لجميع طلبةالصفوف من الأول إلى الرابع للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. ومُنِحَتْ هذه التقديرات بواسطة المعلمات اللائي قمن بتدريس الإناث والذكور في الغرف الصفية نفسها. واختيرت البيانات الخاصة بالصف الأول لتحليلها. ويُعتبر تأثير المعلمات والمدارس في مستويات أداء الطلاب والطالبات بالصف الأول هو الأضعف نسبةً إلى القصر النسبي للمدة التي قضاها الطلاب والطالبات بالمدرسة. وتم فحص تقديرات مستويات الأداء التي منحت للطلاب والطالبات بواسطة المعلمات في المواد الدراسية الآتية بالصف الأول: التربية الإسلامية، والرياضيات، واللغة العربية، والمهارات الحياتية، والمهارات الموسيقية، وتقنية المعلومات، واللغة الإنجليزية، والفنون التشكيلية، والرياضة المدرسية. وتم تسجيل النسبة المئوية لكل تقدير من تقديرات مستويات الأداء وهي (أ) أو (ب) أو (ج) أو (د) أو (هـ) لكل محافظة تعليمية. ويُمكن الاطلاع على النسب المئوية للطلبة الذين حصلوا على تقدير المستوى (أ) في التربية

الجدول ٣,٥

مقارنة بين الجنسين في تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون والمعلمات في مادتي الرياضيات والعلوم للصف الثامن في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	الإناث		الذكور		الفرق بالنسبة المئوية للنقاط (إناث- ذكور)
	العدد	النسبة المئوية للذين حصلوا على (أ) أو (ب)	العدد	النسبة المئوية للذين حصلوا على (أ) أو (ب)	
الرياضيات (تعليم أساسي - تعليم عام)	١٦٢٦٠	٣٤	١٦٩٦٦	٢٠	١٤
أساسي	٨٨٢٤	٣٨	٩١٧٦	٢١	١٦
عام	٧٤٣٦	٣٠	٧٧٩٠	١٩	١١
العلوم (تعليم أساسي - تعليم عام)	١٦٢٦٠	٣٨	١٦٩٦٦	٢٤	١٤
أساسي	٨٨٢٤	٣٩	٩١٧٦	٢٦	١٣
عام	٧٤٣٦	٣٨	٧٧٩٠	٢٣	١٥

المصدر: المؤلفون، بناءً على بيانات من وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة للتقويم التربوي.

[٢٦] حسبما ذُكر في وقت سابق وضحت بيانات الاختبارات الوطنية للصف الرابع أنّ الطالبات تفوقن على الطلاب في جميع المقارنات تقريبا التي أجريت لإنجازات الطلبة في المحافظات الإحدى عشرة.

الإسلامية، والرياضيات، واللغة العربية، والمهارات الحياتية في الملحق (و). واتسمت النتائج بالثبات والاتساق، حيث حصلت الطالبات على تقديرات مستوى أعلى من الطلاب الذكور في كل مادة من المواد الدراسية الأربع في كل محافظة من ثمان محافظات (باستثناء محافظة واحدة). وكان الفرق بين الإناث والذكور الذين حصلوا على المستوى (أ) أكبر من ١٠٪ في معظم الحالات. وكانت نتائج المهارات الموسيقية، وتقنية المعلومات، واللغة الإنجليزية، والفنون التشكيلية متشابهة. وكانت الرياضة المدرسية المادة الوحيدة الذي منحت فيها معلمات الصف الأول الذكور تقديرات أعلى من تلك اللائي منحنها للإناث في خمس محافظات من المحافظات الثمان.

تؤكد نتائج نظام الاختيار للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي مدى تفوق الإناث على الذكور في امتحانات الصف الثاني عشر.

حسبما ذُكر في وقت سابق في هذا التقرير فإنّ الإناث يتفوقن على الذكور في جميع امتحانات المواد الدراسية للصف الثاني عشَر. ومن أجل تفادي قبول عددٍ كبير من الإناث بمؤسسات التعليم العالي بصورة غير متكافئة وأعداد الطلاب الذكور، يستخدم مركز القبول المُوحّد بوزارة التعليم العالي نظام اختيار قائمًا على الحصص النسبية لكلٍّ من الذكور والإناث. وتعلن وزارة التعليم العالي في كل عام تفاصيل هذه الحصص النسبية المتباينة من تخصصٍ إلى آخر. وهذا النظام، مثله مثل أي نظام آخر للحصص النسبية، ينحاز إلى فئة (منحاز في هذه الحالة لصالح الذكور)، ويتسم بالتمييز ضد فئة أخرى (وهي الإناث في هذه الحالة). وينحاز هذا النظام لصالح الذكور، وذلك من خلال تحديد معدلات أقل لقبول الذكور بمؤسسات التعليم العالي بناءً على نتيجة امتحانات الصف الثاني عشر. وقدّم لنا مركز القبول الموحد بيانات حول أعداد الطلبة الذين تم قبولهم بمؤسسات التعليم العالي من الذكور والإناث بناءً على نتائج امتحانات الصف الثاني عشر لعام ٢٠٠٩م[٢٧]، ففي تخصص الهندسة –على سبيل المثال– تم قبول ٣٦٢٤ طالبًا و٨٨٧ طالبة ليبلغ إجمالي المقبولين في هذا التخصص ٤٤٩١ طالبًا وطالبة. وبناءً على نتائج امتحانات الصف الثاني عشر فإنّ عدد الذين تقدموا بطلبات للالتحاق بكليات الهندسة ٢٩١١ طالبًا و١٥٩٩ طالبة[٢٨]. وبسبب استخدام معدلين مختلفين للحد الأدنى للقبول بالنسبة إلى الذكور والإناث نتج عدم قبول ٧٣٢ طالبة وهن مؤهلات لدراسة الهندسة. وللنظر إلى هذا الأمر من منظور آخر فإنّه إذا كان نظام الاختيار لدراسة الهندسة مبنيًا على الدرجات الأعلى، التي يحرزها الطلبة بصرف النظر عن جنسهم، فإنّ ٧٣٢ طالبًا قد يكونون غير مؤهلين لدراسة الهندسة بناءً على نتائج امتحانات الصف الثاني عشر. ويعرض الجدول (٣,٦) أدناه بيانات حول تأثيرات نظام الحصص النسبية في التخصصات الدراسية الرئيسية.

الجدول ٣,٦

عدد الإناث اللائي حصلن على درجات كافية تؤهلهن للدراسة في التخصصات المذكورة إلاّ أنه لم يتم قبولهن بناءً على نظام الاختيار

التخصص الرئيسي	العدد
الهندسة	٧٣٢
العلوم	٥٧٨
السنة التأسيسية	٤٥١
الدراسات الاجتماعية/الآداب	٢١٠
التربية	٢٠٨
تقنية المعلومات	١٨٦
الطب والصحة	١٤٠
إدارة الأعمال	١٣٣
الشريعة والحقوق	٦٠
الزراعة والعلوم البحرية	٢٢

المصدر: المؤلفون، بناءً على بيانات قدمها مركز القبول الموحد، ديسمبر ٢٠٠٩.

[٢٧] وتشمل مؤسسات التعليم العالي جامعة السلطان قابوس، و٢٣ مؤسسة تعليم عال خاصة، وأيضًا المؤسسات التابعة لكل من وزارة الصحة ووزارة التعليم العالي، ووزارة القوى العاملة، ووزارة الأوقاف والشؤون الدينية والبنك المركزي العُماني.

[٢٨] الفرق البسيط بين ٤٥١٠ و٤٤٩١ يُعزى إلى عدد الطلبة عند معدل الحد الأدنى للقبول في التحليل المنفصل.

العوامل المرتبطة بالفروق بين الجنسين

تُسهم عوامل متعددة في كل من المنزل والمدرسة في الفروق الملحوظة في الإنجازات التي يحققها كل من الذكور والإناث.
تمنح معلمات الصف الأول – معظم الغرف الصفية مختلطة – مستويات أداء أعلى للإناث أكثر من الذكور في جميع المواد الدراسية، ما عدا مادة الرياضة المدرسية. وهناك اختلاف بين الجنسين في تقدير مستويات الأداء والإنجازات التي تمنحها المعلمات للطلاب والطالبات اعتبارًا من الصف الأول إلا أنّ جزءًا من هذا الاختلاف قد يكون ناتجاً عن خبرات المراحل الأولى للطفل بالمنزل.

تميل الإناث إلى استخدام وقتهن خارج المدرسة بصورة بناءة أكثر مما يفعله الذكور.
قدمت أجوبة طلبة الصف الثامن عن أسئلة استبانة الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، بعض المعلومات والرؤى المفيدة حول استخدام الذكور والإناث لأوقاتهم خارج المدرسة. ومقارنة بالذكور فإنّ الإناث بالصف الثامن يشاهدن التلفزيون أو أشرطة الفيديو أو يُمارسن الألعاب على أجهزة الحاسوب فترات أقل، ويقضين وقتًا أطول في قراءة الكتب للمتعة الذاتية أو في أداء واجباتهن المنزلية. وعلى سبيل المثال: ذكرت ٦٩٪ من الإناث أنّهن يقضين ساعة واحدة على الأقل يوميًا في أداء واجباتهن المنزلية الدراسية في كل ليلة مقارنة بنسبة ٤٨٪ فقط من الذكور.

بالرغم من تدني نتائج الطلاب الذكور في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، إلاّ أنّهم لا يفتقدون الثقة في قدرتهم على التعلُم.
إنّ الميزة الأساسية التي تتمتع بها الإناث، والتي تتمثل في أنّهن يتفوّقن على الذكور في إنجازات التعلُم، لم تنعكس على الدرجات التي حققها الذكور على مقاييس الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، والثقة في النفس والقدرات لدى الطلبة التي تقيسها الدراسة. ويتمتع الذكور بالثقة نفسها التي تتمتع بها الإناث في قدرتهن على تعلُم الرياضيات والعلوم.

٣,٤ مضامين للسياسات التربوية

تتدنى مخرجات التعُلَم للطلبة العُمانيين عن مثيلاتها لطلبة الدول المتقدمة.
إنّ النجاح الذي تحقق في التوسع في الحصول على التعليم لا يتلاءم ومستوى جودة تعلُم الطلبة. ويقل مستوى أداء الطلبة عن المعايير التي تحددها المناهج، حيث يظهر ذلك من خلال النتائج الضعيفة التي يُحقّقها الطلبة في الاختبارات الوطنية. وحقق الطلبة العُمانيون في الاختبارات الدولية – مثل الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) – مستويات أداء أقل من مستويات الأداء التي حققها الطلبة في الدول المتقدمة في مواد الرياضيات والعلوم. إنّ حجم الفرق في الأداء كبير، إذ تُشير بيانات اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) إلى أنّ طالبًا تم وضعه في المئيني التسعين في سلطنة عُمان (كان أداؤه أفضل من ٩٠٪ من الطلبة) سيُوضع في المئيني الخامس عشر في سنغافورة (أداء منخفض نسبيًا، حيث إنّه سيكون أفضل فقط من ١٥٪ من الطلبة ذوي الأداء الأكثر انخفاضًا في سنغافورة).

يجب أنْ يكون تطوير جودة تعلُم الطلبة محور السياسات التربوية.
إنّ مستويات إنجازات الطلبة، التي تماثل مستويات إنجازات الطلبة في بعض الدول المجاورة، ربّما تكون غير كافية بهدف تطوير اقتصاد حيوي لا يعتمد فقط على النفط والغاز. ومن خلال البناء على النجاح السابق في التوسع في توفير التعليم، فإنّ الوقت قد حان للتركيز على تطوير الجودة. وستشمل استراتيجية تطوير الجودة سلسلة من الإجراءات المركزة من جميع أطراف قطاع التعليم، وستتطلب وجود قيادة قوية لهذا القطاع.

في إطار سعيها لتطوير المعايير ستحتاج وزارة التربية والتعليم إلى بيانات ذات جودة عالية حول الجوانب الرئيسية لتعلُم الطلبة.
وسيتطلب ذلك إعداد أدوات تقويم عالية الجودة، تشمل إعداد نظام وطني للتقويم يتصف بالدقة. إنّ المهارات الفنية – مثل: إعداد الاختبارات، واختيار العينات والتحليل، وكتابة التقارير – المطلوبة؛ لتصميم البرامج والإشراف عليها وتقويمها ستحتاج إلى تعزيز وتطوير، وعلى وزارة التربية والتعليم الاستفادة بأقصى قدر ممكن من المعلومات التي تُجمع لتوجيه السياسات التربوية. وتُعتبر الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) مثالاً جيدًا على توفير معلومات كثيرة يُمكن أنْ تتم دراستها واستخدامها لدعم مشروعات التطوير والمساندة.

يعتبر الفرق في الأداء بين الجنسين كبير جدًا حسب المعايير العالمية والإقليمية.
أظهرت اختبارات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) أنّ سلطنة عُمان تتصف بأعلى فجوة أو فرق في الأداء بين الجنسين من بين جميع الدول التي شاركت في الدراسة، بما في ذلك دول الخليج العربية. وكان الفرق في الأداء بين الجنسين في مادة الرياضيات بسلطنة عُمان يُعادل ٥٤ نقطة، وهو أكثر من ضعف الفرق في الكويت أو المملكة العربية السعودية. وتوضح مقاييس التقويم الأخرى أنّ الإناث يتفوقن على الذكور عمليًا في جميع الصفوف والمواد الدراسية، وفي جميع المحافظات، بصرف النظر عن الطريقة التي تُستخدم في التقويم، سواء كان ذلك عن طريق المعلم، أو بالاختبارات الوطنية أو الاختبارات الدولية أو الامتحانات العامة. إنّ فهم الأسباب التي تكمن خلف هذا الفرق في الأداء بين الجنسين ومعالجتها سيُساعدان على تحسين مستويات الإنجازات الكلية في سلطنة عُمان، وفي هذا الصدد يجب إجراء بحوث جيدة التصميم في سلطنة عُمان، وفي مجلس التعاون لدول الخليج العربية لتحديد طبيعة هذا الاختلاف في مستويات الإنجاز بين الجنسين وأسبابها.

إنّ تطبيق نظام الحصص النسبية في قبول الطلاب والطالبات في مؤسسات التعليم العالي ربّما يُقلّل من تحفيز الطلاب الذكور وحثهم على تجويد أدائهم.
يتم القبول في مؤسسات التعليم العالي حسب نظام الحصص النسبية لكل من الإناث والذكور. ويضمن هذا النظام قبول الذكور في الجامعة بأعداد أكثر مما عليه الحال لو كان نظام القبول غير ذلك. ويهدف تطبيق نظام الحصص النسبية في القبول إلى ضمان وجود توازن بين الجنسين في القبول في الجامعات، إلاّ أنّ له تأثيرًا في تحديد مستويات متدنية من الأداء لقبول الطلاب الذكور. إنّ تحديد مستويات أداء متدنية لقبول الطلاب الذكور ليس بالأمر المستحب، وربّما يزيد من الفجوة والفرق في الأداء بين الجنسين. ويجب أن يوضع في الاعتبار التخلص من نظام الحصص النسبية في قبول الطلبة في المدى المتوسط، وضمان أنّ الذكور والإناث يخضعون لنفس المعايير.

يبدو أنّ كلًا من المعلمين والطلبة لديهم تقديرات غير واقعية عن أدائهم، الأمر الذي يُشير إلى أنّ التوقعات الموضوعة في إطار النظام التعليمي لا تُساعد على رفع وتطوير المستويات والمعايير.

أبدى الطلاب والطالبات في الاستبيانات الخاصة بالدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) ثقتهم في قدراتهم في مادة الرياضيات. وذكر المعلمون في الاستبيانات بأنّهم أيضًا «كانوا مُعدّين إعدادًا جيدًا» لتدريس الموضوعات التي تغطيها اختبارات الرياضيات والعلوم. وتُشير الأدلة التي تم الحصول عليها من الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) والاختبارات الأخرى إلى أنّ هذا المستوى من الثقة ليس في مكانه. وربّما تُشجّع هذه التقديرات الذاتية غير الواقعية على تبني ثقافة الرضا عن النفس، وهي ثقافة لا تتسق وهدف رفع وتطوير مستويات الأداء.

من المرجح أنْ يُساعد تشجيع أولياء الأمور وتوعيتهم لتحفيز ودعم أبنائهم في التعلم على تطوير الجودة.

ربّما يكون من الضروري إطلاق حملة توعية مهنية جاذبة ومؤثرة لتقديم التوجيه إلى أولياء الأمور الطلبة حول الخطوات المطلوب اتّباعها لرفع مستويات التعلُّم، وبصفة خاصة للطلاب الذكور، ويُمكن أن تشمل هذه الخطوات تسليط الضوء على الطرق الفعّالة لأولياء الأمور للتعامل مع أبنائهم خارج المدرسة، والتركيز على أهمية وجود الكتب ومصادر التعلُّم في المنزل، وزيادة الوقت الذي يقضيه الأبناء في القراءة والهوايات المفيدة، وتقليل الوقت الذي يقضونه في مشاهدة التلفزيون أو ممارسة ألعاب الحاسوب.

سيتطلب تطوير الجودة تطبيق أدوات تقويم دقيقة وتقديم تغذية راجعة واقعية للمعلمين والطلبة.

يحتاج كل من المعلمين والطلبة إلى الحصول على معلومات واقعية حول مستويات الأداء التي يتم تحقيقها. إنّ إعداد نظام تقويم دقيق ومحكم يُوفّر للطلبة وأولياء أمورهم تغذية راجعة واقعية بدءًا بالصفوف الأولى سيُساعد في وضع معايير أداء عالية والمحافظة على الالتزام بها.

الفصل الرابع

التقويم والمناهج وطول العام الدراسي

قدّم الفصل السابق دليلًا على مستوى جودة تعلُّم الطلبة باستخدام أدوات تقويم وطنية ودولية، بالإضافة إلى مستويات الأداء التي يمنحها المعلمون للطلبة. ويستمر هذا الفصل في التركيز على جودة التعلُّم من خلال تحليل امتحانات الصف الثاني عشر، وهي الامتحانات التي تُمثّل أهم الامتحانات التي يجلس لها الطلبة العُمانيون، وتحليل تأثيرها في طول العام الدراسي. ويستعرض هذا الفصل التقويم المستمر، وهو الموضوع الذي بذلت فيه الوزارة جهدًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، ويصف المنهج المعتمد من قبل الوزارة والكتب الدراسية الداعمة له وتأثيرها في الامتحانات والتقويم المستمر. ويتضمن الفصل مناقشة المعايير المعتمدة بناءً على المعايير الوطنية لمستويات أداء الطلبة، كما يتضمن ملاحظات حول الجهود الحالية لتقويم فاعلية الأداء المدرسي بشكل عام. ويُختتم الفصل بملاحظات حول كفاءة النظام التعليمي لإجراء البحوث والدراسات التقويمية لتحسين وتطوير عملية وضع السياسات التربوية بطريقة سليمة.

٤,١ الامتحانات العامة

يُمكن أن تكون للامتحانات العامة تأثيرات إيجابية وسلبية في عملية التعليم والتعلُم.
يُمكن أن يكون لنظام الامتحانات العامة تأثير قوي في ما يتم تدريسه وفي الكيفية التي يتم التدريس بها، والأهم من ذلك في ما يتم تعلُمه والكيفية التي يتم بها ذلك التعلُم. يُمكن أن يكون لأي نظام امتحانات نتائج تربوية سلبية عندما يقوم المعلمون **بالتدريس من أجل الاختبارات**، أو عندما يكون هنالك تركيز أكبر على الحفظ والاستظهار، أو عندما يُملي محتوى الامتحان السابق الطريقة التي يتم بها التعليم والتعلُم. ويُقدِّم الإطار ٤,١ خصائص الامتحانات التي تتصف بالجودة.

الإطار ٤,١
خصائص الامتحانات العامة التي تتصف بالجودة

هناك عدد من الشروط والمتطلبات التي يجب أن تتصف بها الامتحانات العامة لكي تكون عالية الجودة، حيث إن هذه الامتحانات يجب أن تتصف بالصدق لتقيس ما وضعت لقياسه، وأنْ تكون ذات صلة بمحتويات المقررات الدراسية، وبالمعارف والمهارات التي تتضمنها. ويجب أنْ تتحلى هذه الامتحانات بالثبات، فهنالك عدد من أوجه الثبات، وإنّ السؤال الرئيسي الذي يطرح نفسه على الوزارة هو: «هل سيتم اختيار نفس المجموعة من الطلبة للانتقال إلى الصف الأعلى، إذا كانت أوراق الامتحانات سيتم تصحيحها بواسطة مصححين آخرين؟». يجب ألّا تكون هذه الامتحانات سهلة جدًا أو صعبة جدًا، حيث إنّ مثل هذه الامتحانات يفشل في تمييز الطلبة، وهو معيار ضروري ومهم في أي اختبار أو امتحان الغرض منه اختيار مجموعة من الطلبة. إنّ الامتحانات «السهلة» قد تروق للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور إلّا أنّها ذات فعالية محدودة في اختيار الطلبة لمقرر دراسي معين، لأنّ العديد منهم يحصل على الدرجات نفسها. ويجب أن تُحدّد الامتحانات أهدافًا ومستويات واضحة، وأنْ تستخدم طرق تقويم متنوعة، وأنْ تتضمّن مفردات تقيس مهَارات التفكير العليا، وتُقوّم قدرة الطلبة على تطبيق المعارف والمهارات التي تعلموها في مواقف حياتية واقعية، بالإضافة إلى تطبيقهَا في المواقف الأكاديمية.

المصدر: Kellaghan & Greaney 2004

تتولى المديرية العامة للتقويم التربوي متمثلة في دائرة الاختبارات وإدارة الامتحانات مسؤولية الامتحانات العامة في سلطنة عُمان.
وتتولى هذه المديرية إدارة الامتحانات العامة للصفين العاشر والثاني عشر التي تُعتبر أداة التقويم الرئيسية المعتمدة في النظام التعليمي لتحقيق الأغراض التالية: (١) إثبات واعتماد أنّ الطلبة قد أكملوا بنجاح مرحلة التعليم ما بعد الأساسي. (٢) اختيار الطلبة للوظائف أو القبول في مؤسسات التعليم العالي. ويتم إجراء هذه الامتحانات في نهاية الفصل الدراسي الأول ونهاية الفصل الدراسي الثاني. وطُبّق في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ نظام جديد يشمل التقويم المستمر والامتحانات. ويهدف التقويم المستمر إلى تقليل الاعتماد على إختبارات الورقة والقلم، وإلى تقليل حفظ واستظهار الطلبة. وتُزوّد المديرية العامة للتقويم التربوي مركز القبول المُوحّد بوزارة التعليم العالي ببيانات دقيقة عن نتائج الطلبة يُستعانَ بها في اختيار المقبولين وتوزيعهم على مؤسسات التعليم العالي.

يُنظر إلى موظفي المديرية العامة للتقويم والإجراءات الإدارية المتبعة في الامتحانات بعين الموضوعية والإنصاف.

من الجوانب الإيجابية التي يتسم بها النظام الحالي أنّه يحتوي على طريقة فنية مناسبة في إعداد الامتحانات، ويركز على المصداقية في عملية التصحيح، وإعداد دقيق لأدلة التصحيح، وتطبيق نظام للاستئناف. ويتم ضمان صحة الامتحانات وصدقها باستخدام جدول للمواصفات يعكس محتوى المناهج والمستويات المعرفية المتوقعة، وتحديد الأوزان النسبية للجوانب المختلفة في كل مادة دراسية. وحدث تحسين وتطوير في السنوات الأخيرة، فعلى سبيل المثال: عُزّزتْ سرية عملية التصحيح ومصداقيتها باستخدام نظام ترميز أوراق الامتحانات (الباركود)، وأيضًا من خلال إرسال أوراق أجوبة الطلبة إلى محافظة تعليمية أخرى للتصحيح.

توجد بعض أوجه القصور في امتحانات الصف الثاني عشر الحالية.

وتشمل أوجه القصور هذه: عدم كفاية الوقت المخصص لإعداد الامتحانات، ومحدودية الدقة في مستوى نظام الفحص والتدقيق ، ومحدودية أثر الامتحانات في المناهج التي يتم تدريسها بالمدارس، وقلة كفاية التركيز على اختبار مهارات القدرات العليا، ووجود عدد كبير من المواد الدراسية التي يدرسها طلبة الصف الثاني عشر مقارنة بالمعايير الدولية (الملحق ز). وتعمل وزارة التربية والتعليم في الوقت الحاضر على اتخاذ إجراءات لمعالجة بعض هذه الجوانب (الملحق ح). وبالرغم من أنّ هنالك عددًا محدودًا من السلوكيات غير الحميدة قد حدثت بمراكز الامتحانات وتم الإبلاغ عنها، إلّا أنّه يجب على وزارة التربية والتعليم أنْ تظل حذرة، وأنْ تضمن أنّ نظام الامتحانات العامة يستمر في التمتع بنفس القدر من المصداقية (الملحق ط).

يُعتبر الحصول على تقديرات عالية في أداء بعض المواد الدراسية أمرًا شائعًا ومألوفًا، لكنه ليس كذلك في المواد الأخرى.

إنّ حصول الطلبة على درجات عالية، وهو السمة المميزة لامتحانات الصف الثاني عشر في السنوات الماضية (Ganson, 1998)، لا يبدو أنّه كان موضوعًا ذا أهمية في امتحانات عام ٢٠٠٩م، ما عدا في بعض المواد الدراسية، فقد حصل أقل من (٥٪) من الطلبة على المستوى (أ) في كل من الرياضيات التطبيقية، والرياضيات البحتة، واللغة الإنجليزية أ، واللغة الإنجليزية ب، والعلوم والبيئة، واللغة العربية. وعلى النقيض من ذلك حصل (٣٠٪) على الأقل من الطلبة على المستوى (أ) في الثقافة الإسلامية، والرياضة المدرسية، والفنون التشكيلية، والمهارات الحياتية، والمواد الدراسية الاختيارية [٢٩].

[٢٩] تختلف أهمية الدرجات في كل مادة دراسية من طالب لآخر حسب التخصص الذي ينوي الطالب الالتحاق به في مؤسسات التعليم العالي. ويجب على وزارة التربية والتعليم أن تتبع بدقة تأثير معايير التصحيح في جميع المواد الدراسية لضمان أنّ بعض المواد الدراسية لا تؤثر سلبا في تحديد الدرجات التي يضعها مركز القبول الموحد في الاعتبار عند قبول الطلبة بمؤسسات التعليم العالي. وفي هذا الصدد فإنّ متوسط الدرجات أو مستوى الصعوبة في امتحان أي مادة دراسية لا يُعتبر العامل الأهم، بل إنّ المادة الدراسية التي يوجد فيها تباين أكبر في الدرجات التي حصل عليها الطلبة هي التي تسهم بقدر كبير في تحديد ترتيب الطالب النهائي في المنافسة للالتحاق بتخصصات معينة.

٤,٢ التقويم المستمر

تم تطبيق نظام التقويم المستمر ليساعد على ضمان أنّ يتم تقويم أعمال الطلبة طوال العام الدراسي. ويُتوقع من المعلمين من خلال تطبيق نظام التقويم المستمر... «تقويم أداء طلبتهم حسب المعايير المحددة في وثيقة تقويم تعلم الطلبة» (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٠، ص ٣١)[٣٠]. ويجب التركيز على أنّ التقويم المستمر له قدرة ملحوظة في تطوير عملية التدريس وتحسينها. وتتضمن الإيجابيات الأخرى المتوقعة لنظام التقويم المستمر تنويع طرق التقويم وأساليبه، ومساعدة المعلمين على معرفة طلبتهم بصورة أفضل، وخفض مستويات القلق والتوتر لدى الطلبة، ورفع دافعية الطلبة وحثهم على التعلّم، وجعل عملية التقويم موثوقًا بها بقدر أكبر، ومساعدة المعلمين على تشخيص الطلبة والتركيز على المجالات التي يتسم أداؤهم فيها بالضعف وتحديد كيفية معالجتها، وتعزيز مصداقية عملية التقويم بشكل عام.

تطبيق التقويم المستمر بصورة منهجية يتسم بالصعوبة.

يعتمد التقويم المستمر على مصادر متعددة، وهذا قد يؤدي إلى اختلافات في التقدير. وتشمل تلك المصادر التنوع في الأعمال التي يتم تقويمها، والاختلافات في تفسير وتطبيق معايير الأداء أو نُظم التصحيح. وتأثير المعلومات غير مرتبط بالسياق المعني بمنح الدرجات [٣١]. ويزيد التقويم المستمر من الأعباء التي يقوم بها المعلم. وقد تساءل بعضهم عمّا إذا كان جميع المعلمين يمتلكون مهارات التقويم المطلوبة للتقويم المستمر، كما لاحظوا أنّ تطبيق هذا النوع من التقويم قد أدى إلى حدوث بعض المشكلات الإدارية، مثل التعامل وحالات غياب الطلبة وتنقلاتهم (Harlen 1994, Kellaghan & Greaney 1992, Pennycuick 1990). ويُعتبر الفحص والتدقيق مُكوّنًا مهمًا لضمان فاعلية التقويم المستمر التي تتسم بالفعالية. ويجعل الفحص والتدقيق أحكام المعلم على أداءَ الطلبة تتسق والمعايير العامة، ويساعد على تعديل الدرجات التي يمنحها المعلم لطلبته لتتوافق والمدارس الأخرى. إنّ الغرض الأساسي من التقويم المستمر هو المساعدة في التأكّد من ثبات معايير التقويم التي يتم تطبيقها بواسطة المعلمين (Griffith 2004).

تم تحقيق بعض أهداف التقويم المستمر إلّاَ أنّ أهدافًا أخرى عديدة لاتزال تمثل تحدّيًا.

وفي عام ١٩٩٨م بدأ تدريب المعلمين على أساليب التقويم المستمر باستخدام طريقة التدريبَ الهرمي (تدريب في المركز للمدربين، ومن ثمّ يقوم المدربون بتدريب المعلمين في المحافظات التعليمية). وتمت مراجعة بعض أساليب التدريب ومحتواه في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ استجابةً لملاحظات المعلمين على عدم اتساق وثائق التقويم الأصلية وتعقيدها. ومن أجل تأكيد فعالية برنامج التقويم المستمر نفّذ فريق التقرير الخاص بهذه الدراسة مسحًا على المستوى الوطني (استبانة) شارك فيه ٧٥١ معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المحافظات التعليمية[٣٢]. وتُشير نتائج المسح إلى أنّ المعلمين يدعمون بقوة مفهوم التقويم المستمر. وذكرت أغلبية المعلمين (٧٠٪)، أنّ التقويم المستمر يفرض على المعلمين أعباء ومتطلبات كبيرة على الوقت المخصص للتدريس الفعلي. وذكر معلمان من كل ثلاثة معلمين أنّهم قد قاموا بتسجيل درجات التقويم المستمر للأسبوع السابق. وفي حين إنّه يُقصد من التقويم المستمر تزويد المعلمين بمعلومات ذات طبيعة تكوينية، فإنّ النتائج تُشير إلى أنّ هذا الهدف لا يتم تحقيقه. ووافق أغلب المعلمين (٨٦٪) على العبارة «معظم المعلمين لا يفكرون فيما يقومون بوضعه في الملفات الخاصة بالتقويم المستمر»، وإنّ ٩٠٪ وافقوا على العبارة «نادرًا ما أرجع مرة أخرى للاطلاع على ما كتبته في بطاقة التقرير». وأشار نصف المعلمين تقريبًا إلى أنّهم لم يتلقوا أي تدريب في مجال التقويم المستمر. وأشار بقية المعلمين إلى أنّهم قد تلقوا تدريبًا تصل مدته ساعتين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ج).

[٣٠] التقويم المستمر هو القاعدة الأساسية للتقويم في الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي. أمّا في الحلقة الثانية فإنّ الامتحانات الرسمية تُمثل ما نسبته ٣٠٪ من إجمالي الدرجات في كل مادة دراسية. وفي التعليم ما بعد الأساسي تُخصص ٦٠٪ من الدرجات في المواد الأساسية للامتحانات التحريرية و٤٠٪ للتقويم المستمر في الصف الحادي عشر، أمّا في الصف الثاني عشر فتُخصّص ٧٠٪ و٣٠٪ على التوالي.

[٣١] لا يُعتبَر هذا خطأً في التقدير، ولكنه يُشير إلى الفرق بين الدرجةِ الفعلية التي يحصل عليها الطالب والدرجة التي كان من الممكن أنْ يحصل عليها في عدد غير محدود من الأشكال المتوازية تماما لنفس الامتحان (وتلك هي الدرجة «الحقيقية» للطالب).

[٣٢] كان متوسط عدد المشاركين في الإجابة عن أسئلة المسح ٦٨ معلمًا (مع انحراف معياري قدره ٢٥). وضمت العينة ٤٠٪ من المعلمين الذكور و٦٠٪ من الإناث و٦٣ معلمًا على الأقل من كل مادة رئيسية. والمواد هي: التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، وأيضًا ١١٥ معلمًا يدرسون المواد الدراسية «الأخرى».

كشفت مصادر أخرى عن مشكلات إضافية في استخدام طريقة التقويم المستمر.
ووضحت المناقشات التي تمت لمتابعة الموضوع مع مجموعات من المعلمين أنّ هنالك قصورًا في وضوح الرؤية حول آلية منح الدرجات وكيفية القيام بها، وأكّد هؤلاء المعلمون أنّ التقويم المستمر يفرض عبئًا إضافيًا كبيرًا على المعلمين، وأنّ استخدام التقويم التكويني المستمر يتم بصورة محدودة من حين إلى آخر، واتضح أنّ بعض المعلمين كانوا يقومون بتسجيل درجات الطلبة دون استخدام التقويم التكويني بشكل فعال، وعبّر عددٌ من المعلمين، وخاصة معلمي اللغة الإنجليزية عن التباسهم إزاء التوجيهات المنفصلة الخاصة بتقويم ملفات أعمال الطلبة في أدلة المعلمين، والتوجيهات الصادرة عن المديرية العامة للتقويم التربوي، وأشار المعلمون المشاركون في المسح إلى أنّ بعض المشرفين والمعلمين الأوائل غير متأكدين ممّا هو مطلوب في تطبيق التقويم المستمر، وكان هنالك اتفاق عام على أنّ الرسالة المقصود توصيلها إلى المعلمين حول التقويم المستمر تصل ضعيفة؛ بسبب فاقد التدريب في التدريب الهرمي، ولذلك يجب على مصممي المواد التدريبية المشاركة في تنفيذ الدورات التدريبية، وأشار معظم المعلمين في المجموعة التي شاركت في الاستبيان إلى أنّهم لم يقوموا بدراسة سجلات التقويم المستمر الخاصة بالطلبة المنتقلين إلى الصفوف الأعلى التي سيقومون بتدريسها، واعتبر هؤلاء المعلمون أنّ كمية معلومات التقويم المستمر حول هؤلاء الطلبة كبيرة جدًا ويصعُب تلخيصها، وعوضًا عن استخدام هذه المعلومات يقوم المعلمون بإعداد اختبارات خاصة بهم للحصول على معلومات حول نقاط القوة والضعف لدى طلبتهم، وأوضحت دراسة أخرى نفذتها مؤسسة (Creative Associates) في عام ٢٠٠٥ أنّ بعض أولياء الأمور اعتقدوا أنّ التقويم المستمر يتسم بالذاتية، وأنّه قد أدى إلى تضخم في الدرجات التي تُمنح للطلبة، وأنّ العوامل التي ليس لها صلة بأداء الطالب يُمكن أنْ تؤثر في التقدير الختامي للتقويم المستمر الذي يُمنح له.

إنّ التحدي الذي يواجه المديرية العامة للتقويم التربوي يتمثّل في ضمان فهم المعلمين والجهات الرئيسية الأخرى عملية التقويم المستمر والمواد المساندة له ومحتوى البرامج التدريبية.
إنّ أنظمة التقويم المستمر والفحص والتدقيق وعملية التصحيح المستخدمة في الامتحانات العامة تُعتبر معقدة وتتطلب تدريب المعلمين عليها (الإطار ٢, ٤).

الإطار ٤,٢
التقويم المستمر والفحص والتدقيق: بعض الخبرات الدولية

تساعد خبرات الدول الأخرى التي استخدمت التقويم المستمر كجزء من الامتحانات الأكثر أهمية مثل: (بعض الولايات الأسترالية، ونيوزيلندا، وجنوب أفريقيا، والسويد، والمملكة المتحدة) في تسليط الضوء على مدى تعقيد عملية الفحص والتدقيق. وتم بذل جهود ملحوظة في موازنة درجات التقويم المستمر بطريقة إحصائية مقابل المقاييس الأخرى، مثل اختبارات الاستعداد (القابلية)، والمفردات المأخوذة من بنك الأسئلة أو من امتحان خارجي في نفس المادة الدراسية. وأصبح الهدف في السنوات الأخيرة مساعدة المعلمين في منح الدرجات أثناء العام الدراسي بدلًا من تعديل درجاتهم في النهاية. وهنالك اتفاق عام على أنّ عملية الفحص والتدقيق الفعّالة تتطلب من المعلمين اتباع الإجراءات المحددة بوضوح حسب المتفق عليه، والحصول على تدريب كاف في هذا المجال. ويجب أنْ يتضمن التدريب إشراك المعلمين في تحديد معايير التقويم، وفي تطوير ارتباطهم بهذه المعايير وفهم اللغة المستخدمة، ففي غرب أستراليا، على سبيل المثال، يُقدّم مجلس المناهج للمعلمين حزمة تتضمن زيارة مدرسية تتعلق بعملية الفحص والتدقيق، وأيضًا عناصرَ الفحص والتدقيق المتفق عليها، ومهام وواجبات تقويمية يُمكن أنْ يستخدمها المعلمون لأغراض تدريبية، وندوات تُعقد بالمقاطعات حيث يُمكن للمعلمين مقارنة ملاحظاتهم على هذه العملية. بالإضافة إلى ذلك فإنّ موظفي التربية والتعليم المختصين بالاعتماد والفحص والتدقيق موجودون لمساعدة المعلمين. وكلما استخدم المعلمون مزيدًا من مثل هذا الدعم رغبوا في تطبيق الفحص والتدقيق بطريقة إحصائية.

المصدر: Harlen 2004; Wilmut and Tuson 2005

٤,٣ المناهج

تُستخدم المناهج الوطنية في تحقيق الأولويات التربوية، وتُعتبر من المسؤوليات المهمة التي تضطلع بها الحكومة.
ومثلما هو الحال في معظم الدول تتولى وزارة التربية والتعليم مسؤولية إعداد المناهج وتطويرها، وبصفة خاصة المديرية العامة لتطوير المناهج. ويُتوقّع من المناهج أنْ تعكس احتياجات المجتمع العُماني، بما في ذلك فهم الآخرين والتعايش معهم، لتأكيد حقوق الفرد، والمحافظة على جميع القيم والتقاليد الإيجابية للمجتمع العُماني، وربط مخرجات التعليم بمتطلبات سوق العمل (International Bureau of Education 2006). ويجب أن تشتمل المناهج على المحتوى، والعمليات التعليمية، والمقررات الدراسية.

يتوافر للمديرية العامة لتطوير المناهج برنامج مكثف وممتد.
وأعدت هذه المديرية إطارًا عامًا لكل مادة دراسية يصف المفاهيم والمهارات التي يُتوقّع من الطلبة اكتسابها، وكذلك مصفوفة المدى والتتابع. ويعمل بالمديرية العامة لتطوير المناهج ٢٢١ موظفًا موزعين على ست دوائر. وأشار موظفو المديرية العامة لتطوير المناهج إلى أنّهم وضعوا تركيزًا كبيرًا على إعداد الأهداف والمواد التي تُعزّز تعلُّم مهارات التفكير العليا. وتقوم المديرية العامة لتطوير المناهج بإعداد المواد التعليمية المساندة، وتأليف مَحتويات الكتب الدراسية، وإعداد أشرطة فيديو. وتوفر المديرية العامة لتطوير المناهج الدعم لمشروع المنهج التكاملي للصفوف من الأول إلى الرابع لتعزيز وتطوير تعلُّم الطلبة باستخدام معلم واحد، وكتاب مدرسي واحد، بطريقة تكاملية لتطوير معرفة الطلبة باللغتين العربية والإنجليزية، والتركيز على نمو الطفل معرفيًا وجسمانيًا ووجدانيًا واجتماعيًا ولغويًا. وركزت مشروعات تطوير المناهج التي تم تنفيذها مؤخرًا على: (١) إدخال مواد دراسية جديدة في الخطة الدراسية، مثل تقنية المعلومات، العلوم البيئية والمهارات الحياتية. (٢) تقليل المحتوى النظري في المناهج الدراسية. (٣) جعل عملية التعلُّم ذات مغزى أكبر من خلال ربط المحتوى بحياة الطالب الفعلية. (٤) تقليل التركيز على الحفظ والاستظهار. (٥) تقليل الاعتماد على الكتب الدراسية كمصادر للمعلومات.

تعزز المديرية العامة لتطوير المناهج الاحترام والتقدير للسلام والتنوع.
هنالك قلق مبرر حول المناهج والكتب الدراسية والمواد التعليمية في بعض الدول بأنّها تُقدّم قدرًا محدودًا من المواد التي تُشجّع على السلام والترابط الاجتماعي (Greaney 2006). وتؤكد المديرية العامة لتطوير المناهج تطبيق مفاهيم السلام، والاحترام، والتنوع، والديمقراطية، والتعدد الثقافي في الأطر العامة الجديدة للمناهج ومصادر التعلُّم، وأنّ أدلة المعلمين لجميع المواد الدراسية تعكس هذه الأهداف أو المفاهيم والتطلعات. ويُتوقّع من أربع لجان تم تكوينها (التأليف، والمراجعة، والمناهج، والسياسات التربوية) أن تشرف على تصميم المناهج وتطبيقها، وتأكيد أنّ المواد الجديدة تتسق وهذه الأهداف، وأنّ النسخ القديمة التقليدية غير المناسبة قد تم حذفها.

تحتاج المديرية العامة لتطوير المناهج إلى مهارات فنية في إعداد وتطوير المناهج.
تم اختيار معظم موظفي المديرية العامة لتطوير المناهج من مهنة التدريس. وفي حين إنّ خبرة المعلمين في مهنة التدريس تجعلهم على دراية بحقائق ووقائع الغرف الصفية، إلّا أنّها لا توفر للمديرية العامة لتطوير المناهج كادرًا وظيفيًا مدربًا وذا معرفة واطلاع على عملية إعداد المناهج وتطويرها وتقويمها.

يجب مشاركة جميع المعنيين بالعملية التربوية في عملية إعداد المنهاج وتطويرها.
على المديرية العامة لتطوير المناهج الاستمرار في العمل عن قرب مع دوائر وزارة التربية والتعليم الأخرى والجهات الأخرى المعنية بالعملية التعليمية، بمن في ذلك المعلمون والمشرفون. وتُشير المناقشات التي أجريناها مع مجموعات العمل التي استطلعنا آراءها إلى أنّه يجب أنْ تكون هنالك مساهمة أكبر من الجهات المعنية الأخرى، وبصفة خاصة من الذين يتمتعون بخبرة طويلة في التدريس.

تركز مناهج اللغة الإنجليزية الحالية على قواعد اللغة ولا تضع تركيزًا كافيًا على القراءة من أجل المعرفة والمتعة.

تؤكد الأدلة التي وفرها عددٌ كبير من البحوث التربوية أهمية القراءة من أجل الحصول على المعرفة والمتعة، وليس فقط لتطوير وتنمية المفردات اللغوية ومهارات الفهم والاستيعاب، وأيضًا من أجل تطوير عادة القراءة والاطلاع (Brozo et al. 2007, Guthrie and Greaney 1991). وتُركّز الكتب الدراسية لمادة اللغة الإنجليزية الحالية كثيرًا على تنمية المهارات اللغوية، وتحتوي على قدر محدود نسبيًا مَن المواد الأدبية، وهي مهمة في تعزيز وترسيخ القراءة من أجل المعرفة والمتعة. وهنالك تركيز كبير نسبيًا في الكتب الدراسية لمادتي اللغة الإنجليزية واللغة العربية على التعريفات وقواعد اللغة التي نادرًا ما يُستخدَم بعضها مثل: («Modals of possibility» and «The third conditional» في كتاب مهارات اللغة الإنجليزية للصف العاشر).

إنّ جودة إنتاج الكتب الدراسية التي تم الاطلاع عليها أثناء زيارة فريق الدراسة إلى مركز إنتاج الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية، وأيضًا جودة إنتاج كتب اللغة الإنجليزية، كانت مثيرة للإعجاب.

إنّ الكتب الدراسية التي يتم إنتاجها للتعليم الأساسي أفضل بكثير من الكتب التي تم إعدادها للتعليم العام. وتحتوي الكتب على رسوم جيدة بأربعة ألوان. وقد أثارت سلسلة «English for Me» الإعجاب عند الاطلاع عليها من حيث مادة النصوص والأعمال الفنية المساندة لها، ومصفوفة المدى والتتابع الخاصة بها، وترابطها، وتغطيتها للموضوعات ذات الصلة بالثقافة والبيئة العُمانية، ومعالجتها لقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة (تحتوي على موضوعات خاصة باستخدام الكراسي المتحركة)، وعلاقتها بالحياة الواقعية (أجزاء في كتاب الصف الثاني عشر ذات صلة بسوق العمل)، ونطاق الموضوعات التي تغطيها. وربّما يجب إعطاء اهتمام أكبر لتضمين قطع نصية طويلة وتقليل بعض الأنشطة في بعض كتب مادة اللغة الإنجليزية. ويجب أن يقوم أحد مراجعي المحتوى والأعمال الفنية بمراجعة مسودات الطباعة للتأكد من أنّ الكتب الجديدة لا تحتوي على أخطاء.

توزيع الكتب الدراسية والمواد التعليمية يتم بصورة جيدة إلّا أنّ هنالك عددًا من القضايا المتبقية التي تحتاج إلى معالجة.

يجب أن يستمر مركز إنتاج الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية في التأكد من أنّ الكتب الدراسية يتم توزيعها في الوقت المحدد عند بداية العام الدراسي. وحدث تأخير في طباعة هذه الكتب في السنوات الأخيرة على مستوى مجلس المناقصات وفي طباعة وتوزيع الكتب الدراسية. إنّ تسجيل المواد التعليمية على أقراص مدمجة –وهي مسؤولية تقع على عاتق المديرية العامة لتقنية المعلومات– يُتوقّع منه تنمية مهارات الإنصات لدى الطلبة، وهو أمر من أولويات المناهج الدراسية. ولا تتوافر في بعض المدارس أجهزة لتشغيل الأقراص المدمجة، كما أنّ بعض المدارس لم تستلم الأقراص المدمجة من المخازن.

تمتلك دائرة تقويم المناهج برنامج عمل طموحًا، وتحتاج إلى الدعم وتعزيز جهودها.

أنشأت المديرية العامة لتطوير المناهج في عام ٢٠٠٥ دائرة صغيرة لتقويم المناهج. وتختص دائرة تقويم المناهج بإجراء دراسات لتقويم المناهج المطبقة في المدارس، وتقديم اقتراحات لتعديلها، وصياغة طرق التقويم التي تستخدمها حسب آخر الاتجاهات الدولية في تقويم المناهج. ولقد ظلت هذه الدائرة مشغولة بقدر كبير بإعداد **الإطار العام، ووثائق المناهج**، وتنسيق آخر المستجدات في إعداد المناهج ومصفوفات المدى والتتابع لمختلف المواد الدراسية. ويُتوقع من هذه الدائرة، من خلال التعاون مع دوائر تطوير المناهج الأخرى، المساهمة في الخطط والاستراتيجيات المستقبلية للمناهج وتطبيقها، ودراسة مستويات الإنجازات التي يحققها الطلبة في التعلم. وقد نظمت دائرة تقويم المناهج ندوات وورش عمل ذات صلة بتطوير المناهج وتقويمها.

تستجيب خطة عمل دائرة تقويم المناهج لاحتياجات الدوائر الأخرى بالمديرية العامة لتطوير المناهج.

وتشمل هذه الاحتياجات على سبيل المثال: تقويم منهج اللغة الإنجليزية للصف الثالث، والعلوم للصف الثامن، والثقافة الإسلامية للصف الحادي عشر، واللغة العربية للصف الثالث، والمهارات الموسيقية للصف الثالث، والمهارات الحياتية للصف السادس، والفنون التشكيلية للصف الثالث، والرياضة المدرسية للصف الأول. وأعربت دائرة تقويم المناهج عن حاجتها لزيادة عدد موظفيها ورفع مهاراتهم في تقويم المناهج من خلال التدريب وحضور المؤتمرات الدولية.

٤,٤ طول العام الدراسي المحدد رسميًا والعام الدراسي الفعلي

تُقارن سلطنة عُمان بالدول الأخرى من حيث عدد الأيام التي تظل فيها المدارس مفتوحة بصورة رسمية للدراسة الفعلية.

يعتمد التعلُّم الفعّال على عدد من العوامل، بما في ذلك نوعية التدريس، والخلفية الأسرية، وفرص التعلُّم، والجهود التي يبذلها الطالب، والوقت الذي يقضيه الطلبة في التعلُّم. وقررت الحكومة في عام ١٩٩٨م زيادة عدد أيام الدراسة الفعلية في مدارس التعليم الأساسي ومدارس التعليم العام من ١٦٠ يومًا إلى ١٨٠ يومًا وزيادة اليوم الدراسي من ٤ ساعات إلى ٦ ساعات، وذلك كجزء من مشروع تطوير التعليم، وإدراكًا منها لقصر العام الدراسي، وسعيًا إلى تعزيز جودة التعلُّم.

هنالك فرقٌ جوهري بين عدد الأيام التي تظل فيها المدارس مفتوحة بصورة رسمية للدراسة الفعلية وعدد الأيام التي يداوم فيها الطلبة بالمدارس.

تُشير الأدلة الموثقة وأيضًا المناقشات التي تمت مع كبار موظفي الوزارة إلى إنّ الهدف المحدد ليكون طول العام الدراسي ١٨٠ يومًا دراسة فعلية لم يتحقق (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦). وتشمل المائة والثمانون يومًا هذه الأيام التي تكون فيها المدارس مغلقة بسبب الإجازات الرسمية والامتحانات العامة وبعض المناسبات العارضة والظروف غير المتوقعة. إنّ الممارسة غير العادية وغير الرسمية في السماح لطلبة الصف الثاني عشر بالغياب عن المدارس لفترات طويلة قبل الامتحانات تُقلّل من عدد الأيام الفعلية التي يداوم فيها الطلبة بالمدارس. وتُشير دراسة غير منشورة لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ إلى أنّ الطلبة فقدوا (٢٨) يومًا دراسيًا في الفصل الدراسي الأول، و(١٧) يومًا أخرى في الفصل الدراسي الثاني، بسبب الأيام التي يجلسون فيها للامتحانات والأيام التي يخصصونها للمذاكرة بالمنزل قبل الجلوس للامتحانات. وبالرغم من تكرار الجهود التي تُبذل لم يستطع فريق الدراسة أن يُحدّد بدقة عدد الأيام الفعلية التي يقضيها الطلبة بالمدارس، بما في ذلك غياب طلبة الصف الثاني عشر للاستعداد للامتحانات. إضافة إلى ذلك فإنّه من المحتمل أنْ يختلف عدد هذه الأيام من مدرسة إلى أخرى. وأوضحت الاجتماعات التي عقدها فريق الدراسة مع مجموعات من الطلبة والمعلمين أنّ الطلاب الذكور في الصف الثاني عشر ينقطعون قبل الامتحانات النهائية لمدة تصل إلى ٤٠ يومًا، بينما تنخفض هذه المدة إلى ٢٤ يومًا بالنسبة إلى الطالبات. إنّ التأثير المتراكم لهذا الغياب، بالإضافة إلى الأيام المخصصة للامتحانات الرسمية، ينتج عنه خفض عدد أيام الدراسة الفعلية بالمدارس إلى ١١٠ أيام بالنسبة إلى الذكور و١٢٦ يومًا للإناث تقريباً.

تأثير الامتحانات العامة على الغياب عن الدراسة ليس مقصورًا على الصف الثاني عشر فقط.

بالإضافة إلى الوقت المفقود من قبل طلبة الصف الثاني عشر فإنّ فرص تعلُّم الطلبة في الصفوف الدنيا تتأثر أيضًا بعدم تلقيهم دروسًا أثناء فترات الامتحانات، إذ إنّ معلمي الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي يتم انتدابهم للعمل كمراقبين في الامتحانات العامة للصف الثاني عشر، ويتم انتداب معلمي الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي للعمل كمصححين.

يبدو أنّ الطلبة العُمانيين يحظون بوقت أقل للدراسة الفعلية مقارنةً بالمعايير الدولية.

من الصعوبة بمكان الحصول على بيانات حول ساعات التدريس في سلطنة عُمان وفي الدول الأخرى. ومن أجل إجراء مقارنة بين السلطنة والدول الأخرى نفترض أنّ طلبة المدارس الحكومية في سلطنة عُمان يتلقون تعليمًا رسميًا داخل الغرف الصفية لمدة ١٣٠ يومًا في كل عام، وإنّ كل يوم دراسي يتكون من ثمان حصص زمن كل منها ٤٠ دقيقة. وتُقدّر هذه المدة بنحو ٦٩٠ ساعة كوقت مخصص للتدريس في العام الدراسي. ومقارنة بالدول الأخرى فإنّ معظم الدول تخصص بين ٧٠٠ و٨٠٠ ساعة تدريبية في العام الدراسي للتدريس الفعلي لطلبة الصفوف من الأول إلى الرابع، وبين ٨٠٠ و٩٠٠ ساعة في العام الدراسي لطلبة الصفوف من الخامس إلى الثامن (Benavot 2004). واستخدم فريق هذه الدراسة بيانات من برنامج منظمة دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) الخاص بالدراسة الدولية لتقويم أداء الطلبة (PISA) في عمر ١٥–١٦ سنة لتقدير متوسط عدد الساعات المخصصة للدراسة (مع استثناء الوقت القصير المخصص للأنشطة العلاجية والإثرائية)، وذلك في ٣٨ دولة من الدول المشاركة في هذه الدراسة الدولية[٣٣]. وتم افتراض أنّ متوسط الوقت المخصص للتدريس الذي يتلقاه الطلبة في سن ١٥–١٦ سنة

[٣٣] في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تضمين الوقت المخصص للأنشطة العلاجية والإثرائية يزيد من الوقت الكلي المخصص للأنشطة التعليمية داخل المدرسة بساعة ونصف الساعة.

سيكون تقريبًا مساويًا للوقت الذي يحصل عليه طلبة السنة النهائية بالمرحلة الثانوية. ويُقدّم الجدول ٤,١ بيانات حول إجمالي عدد الساعات المخصصة للتدريس من قائمة من الدول المختارة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والدول الشريكة للمنظمة. وتوضح هذه البيانات أنّ إجمالي عدد الساعات المخصصة للتدريس أكثر بكثير في هذه الدول مقارنةً بسلطنة عُمان، إذ إنّ متوسط الوقت المخصص للتدريس والذي يبلغ ٩٠٥ ساعات في الدول الثماني والثلاثين المشاركة في دراسة التقويم الدولي للطلبة (PISA) أعلى تقريبًا بنسبة ٣٠٪ من الوقت المخصص للتدريس الفعلي في سلطنة عُمان المقدر بحوالي ٦٩٠ ساعة تدريسية (OECD 2004b).

إنّ التأثير التراكمي لإغلاق المدارس فترات طويلة -بصورة غير رسمية في كل عام- على حياة الطالب غير معروف إلا أنّه قد يكون جوهريًا.

منّ ميزة التنمية المعرفية للطلبة في الدول التي تتضمنها القائمة في (الجدول ٤,١) تكون أكثر وضوحًا عند الأخذ في الاعتبار أنّ العديد منهم قد حصلوا على استفادة إضافية من العامين اللذين قضوهما في رياض الأطفال أو في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي. إنّ الحكم على الأشياء بصورة سليمة يُشير إلى أنّ الممارسة الحالية في السماح لطلبة المدارس الحكومية العُمانية بالتغيب عن المدرسة فترات طويلة يسهم بقدر محدود جدًا في رفع مستويات الإنجاز التي يحققها الطلبة في التعلُّم على المستوى الوطني، أو في تعزيز الثقة في التعليم الذي يتلقاه الطلبة الذين يكملون الصف الثاني عشر[٣٤].

الجدول ٤,١

الساعات المخصصة للتدريس أثناء العام الدراسي في دول مختارة عام ٢٠٠٤

الدولة	عدد الساعات في الأسبوع	عدد الأسابيع في العام	عدد الساعات في العام
تايلند	٣٠,٥	٣٩,٧	١٢١١
جمهورية كوريا	٣٠,٣	٣٥,٦	١٠٧٩
هونغ كونغ	٢٦,٥	٣٥,٤	٩٣٨
فرنسا	٢٤,٨	٣٧,٨	٩٣٧
أستراليا	٢٤,١	٣٨,٦	٩٣٠
ألمانيا	٢٢,٦	٤١,٠	٩٢٧
نيوزيلندا	٢٣,٥	٣٩,٤	٩٢٦
اليابان	٢٣,٨	٣٨,٩	٩٢٦
هنغاريا	٢٣,٩	٣٨,١	٩١١
السويد	٢٢,٥	٣٩,٧	٨٩٣
تونس	٢٧,٦	٣١,٩	٨٨٠
فنلندا	٢٢,٦	٣٨,٣	٨٦٦
هولندا	٢٣,٩	٣٦,٠	٨٦٠
أورغواي	٢١,٦	٣٩,٦	٨٥٥
دنمارك	٢٢,٢	٣٨,٠	٨٤٤
لإتحاد الروسي	٢٣,٨	٣٥,٠	٨٣٣
النرويج	٢٢,١	٣٦,٦	٨٠٩
الولايات المتحدة	٢٢,٢	٣٦,٠	٧٩٩

المصدر: OECD 2004b.

[٣٤] مما يلفت النظر ملاحظة أنّ بعض المدارس الخاصة في سلطنة عُمان تتوافر لها ساعات تدريس فعلية أكثر. والذي قد يعزى جزيئاً إلى حقيقة أدائهم لأختبار واحد فقط في نهاية السنة.

٤,٥ تحديد مستويات الأداء

يُمكن أنْ توفر مستويات الأداء معلومات موضوعية للحكومات بناءً على المعايير الوطنية لمستويات أداء الطلبة.

ركز واضعو السياسات التربوية والجهات المختصة بإعداد المناهج في دول عديدة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وأستراليا على تحديد مستويات أداء ومواصفات لما يجب أن يكون بمقدور الطلبة القيام به بنهاية كل مرحلة من مراحل دراستهم الرسمية. وتستخدم الحكومات أداء الطلبة في مفردات الاختبارات الموضوعية لتحديد مستويات الأداء التي توصف باستخدام مصطلحات مثل مستوى «الكفاءة» أو «الإنجاز» أو «المهارات». وحدد برنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الخاص بالدراسة الدولية لتقويم أداء الطلبة (PISA)، على سبيل المثال، عددًا محددًا من الدرجات يُمثّل الحد الأدنى الذي يكون الطلبة الذين يحصلون على درجات أقل منه في وضع خطير جدًا من حيث عدم قدرتهم على تحقيق إنجازات تمكنهم من المشاركة بفعالية في القوى العاملة في القرن الحادي والعشرين. ويُمكن أنْ تُستخدَم مستويات أداء الطلبة في سلطنة عُمان في الأغراض التالية – على سبيل المثال: (١) الإشارة إلى ما إذا كانت توقعات الحكومة حول مستويات تعلُّم الطلبة قد تم تحقيقها بنهاية الحلقة الأولى أو الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي. (٢) توفير معلومات أساسية لمتابعة ومراقبة أداء الطلبة طوال الوقت. (٣) توضيح ما إذا كانت مجموعات خاصة من الطلبة (مثل الطلاب الذكور أو طلبة محافظات بعينها) يحققون مستويات الإنجازات المتوقعة منهم.

يُمكن أن يُقدّم تحديد مستويات الأداء معلومات مفيدة للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

بدون وجود غَايات وأهداف واضحة ومعتمدة ومعروفة للجميع يكون رضا المعلمين عن الإنجازات التي يحققها طلبتهم في التعلُّم أمرًا مشكوكًا فيه من حيث إنّ طلبتهم سيحققون مستويات أداء منخفضة عمّا يُمكن قبوله. وبمرور الوقت ربّما يتقبل المعلمون والطلبة وأولياء الأمور – الذين يتلقون تقارير وصفية حول التقدم الذي يحققه أبناؤهم ثلاث مرات في العام – مستويات الأداء المنخفضة باعتبارها كافية. وبدون وجود مستويات أداء محددة ونقاط مرجعية، يخاطر واضعو السياسات التربوية بعدم وجود أساس موثوق به لتحديد نسبة الطلبة الذين يحققون الحد الأدنى أو المرغوب فيه من مستويات التعلُّم بنهاية الصف الثاني عشر[٣٥].

منح المعلمون الطلبة تقديرات عالية نسبيًا في مادتي الرياضيات والعلوم...

تم فحص تقديرات مستويات الأداء الرسمية التي منحها المعلمون طلبتهم في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في مادتي الرياضيات والعلوم للصف الثامن (في التعليم الأساسي والتعليم العام). وتم تحويل الدرجات التي منحها المعلمون للطلبة إلى مستويات أداء يُرمز لها بالحروف (أ، ب، ج، د، هـ). وتحدد الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧ج) المعايير التي تُستخدم في منح تقديرات المستويات (الجدول ٤,٢). ومنح المعلمون ٢٧٪ من الطلبة أمّا التقدير أ (١٣٪) أو التقدير ب (١٤٪) في مادة الرياضيات للصف الثامن. وفي مادة العلوم، منح المعلمون ٣٢٪ من الطلبة أمّا التقدير أ (١٤٪) أو التقدير ب (١٨٪).

الجدول ٤,٢

تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون: معايير منح تقديرات مستويات الأداء

التقدير	نطاق النسبة المئوية	المستوى
أ	١٠٠-٩٠	ممتاز
ب	٨٩-٨٠	جيد جدًا
ج	٧٩-٦٥	جيد
د	٦٤-٥٠	مقبول
هـ	أقل من ٥٠	يحتاج مساعدة

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٧ب.

[٣٥] الامتحانات ليست أداة مناسبة لمراقبة ومتابعة مستويات الأداء لأسباب متنوعة تشمل التغييرات التي تحدث على الأسئلة من عام لآخر والمواد الدراسية.

يوجد اختلاف بين تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون ودرجات الامتحانات الدولية.
استخدمت بيانات تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون للطلبة في محاولة لمقارنة المستويات الوطنية من قاعدة البيانات الوطنية مع بيانات موضوعية خارجية تم الحصول عليها من الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007). وتفترض هذه المقارنة إنّ تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون لم تتغير كثيراً بين عام ٢٠٠٧ والعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. وبلغت النسبة المئوية للطلبة الذين حصلوا من معلميهم على تقدير «ممتاز» أو «جيد جدًا» ٢٧٪ في الرياضيات و٣٢٪ في العلوم. إنّ السؤال الأساسي أمام واضعي السياسات التربوية هو «هل تتقارب هذه النسبة مع أداء الطلبة في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)؟» واستخدمت الدراسة الدولية الكلمتين «متقدم» و «عالي» لوصف فئتي الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات. إنّ البيانات التي ذُكرت في الفصل الثالث من هذا التقرير توضح إنّ نسبة محدودة من الطلبة تبلغ (٢٪) في مادة الرياضيات و(٨٪) في مادة العلوم قد حصلوا على تقديري «متقدم» أو «عالي» بناءً على أدائهم في اختبارات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007).

ربّما لا يتوفر لدى الطلبة فهماً واقعياً حول مستويات الإنجازات التي يحققونها في التعلّم.
تُشير هذه المقارنة تقديرات التي يمنحها المعلمون لطلبتهم مع بيانات الدرجات التي حصلوا عليها في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) إلى إنّ التقديرات المعلمين حول إنجازات طلبتهم في التعلّم تتصف بالتساهل وهي لا تتسق مع الأدلة التي وفرتها البيانات. إنّ معايير التصحيح التي اتبعها المعلمون ربّما قد أعطت العديد من طلبة الصف الثامن إحساساً بإنّهم يؤدون بصورة جيدة في المدرسة. وإذا قبلنا إنّ الطريقة المتبعة في تحديد المستويات في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) مناسبة لسلطنة عُمان، فإنّ نظام التصحيح المتبع حالياً والقائم على التقديرات التي يمنحها المعلمون لطلبتهم ربما يرسخ في أذهان العديد من طلبة الصف الثامن فهماً غير منطقي بإنّ مستويات إنجازاتهم في تعلّم الرياضيات والعلوم ممتازة.

على وزارة التربية والتعليم التفكير في تطبيق عدد من الخيارات لضمان إدراك إنّ المعلمين لمستويات الأداء التي يُتوقع من الطلبة تحقيقها.
ويتمثل إحدى هذه الخيارات في إعداد اختبارات محكية المرجع (وجود محكات يتم قياس مستوى الطلبة عليها) مبنية على نظام العينات وتوفيرها للمعلمين لقياس النسب المئوية من الطلبة الذين يحققون أهداف التعلّم الرئيسية[٣٦]. ويُمكن لوزارة التربية والتعليم أيضًا إعداد اختبارات معيارية المرجع يتم تنفيذها بواسطة المدارس بحيث يستطيع المعلمون من خلالها قياس مدى جودة أداء طلبتهم مقابل معايير وطنية[٣٧]. ويُمكن لموظفي وزارة التربية والتعليم أو أعضاء الفرق المحلية الذين لديهم بعض الخبرة في التقويم إعداد مستويات أداء مرجعية تتناسب مع تقديرات الأداء التي يمنحها المعلمون لطلبتهم. وسيتم وضع الطلبة في فئة من الفئات الثلاث أو الأربع بناءً على أدائهم في الاختبارات التي يتم تنظيمها على المستوى الوطني (التي سيتم إعدادها). ويُمكن أنْ تُستخدم البيانات لحساب النسبة المئوية من الطلبة في كل محافظة تعليمية يكون أداؤهم في أي فئة من فئات مستويات الأداء المرجعية. كما يُمكن للمعلمين وواضعي السياسات التربوية والآخرين تطوير فهمهم لما يستطيع الطلبة القيام به وما لا يستطيعون فعله من خلال النظر إلى الأهداف التي يتم قياسها وتقويمها في كل مستوى. ومن المرجح أنْ يجد واضعو السياسات التربوية المعلومات ذات هذه الطبيعة أكثر فائدة من النسب المئوية أو استخدام الحروف الدالة على تقديرات الأداء. ويحتوي الملحق (ي) على أمثلة لطرق التقويم المبنية على مستويات الأداء التي يُمكن استخدامها بواسطة واضعي السياسات التربوية العُمانيين في إجراء المقارنات بين المحافظات التعليمية حول مستويات أداء الطلبة.

[٣٦] المحكية المبنية على العينات تحدد مدى قدرة الشخص على الأداء مقارنةً بمحك محدد.
[٣٧] تساعد الاختبارات ذات المرجعية المعيارية في ترتيب الطلبة بناءً على نتائج إنجازات التعلّم. وتُشير الكيفية التي يُمكن بها مقارنة درجات الطلبة مع درجات الآخرين بناءً على معيار محددٍ مثل متوسط الدرجات على المستوى الوطني. وتقدم قدر محدود من المعلومات وقد لا تقدم أي معلومات حول المستوى الفعلي لتعلم الطالب.

يُمكن أيضًا استخدام طرق التقويم المبنية على مستويات الأداء في إعداد اختبارات لاستخدامها من قبل المعلمين كأدوات للمعلومات أو أدوات تشخيصية.
استخدمت أيرلندا نتائج الاختبار الوطني في مادة الرياضيات لإعداد أداة تقويمية لمعلمي الصف الرابع الذين رغبوا في معرفة مدى جودة أداء طلبتهم بناءً على معايير محددة. وقام المركز الوطني بإعداد خمسة مستويات، ويحتوي الإطار ٤,٣ على اثنين من هذه المستويات (وهما المستوى الأعلى والمستوى الأدنى)[٣٨].

الإطار ٤,٣
مستويات أداء الطلبة في أيرلندا في مادة الرياضيات للصف الرابع

النطاق ٥: المستوى المتقدم في الأداء (١١٥ +)

- الأعداد/الجبر: يستطيع الطلبة في النطاق ٥ تحويل الكسور الاعتيادية إلى الكسور العشرية.
- الهندسة والحس المكاني: يستطيع الطلبة إعداد قائمة بخصائص أنواع المثلثات والقيام باستنتاجات غير رسمية حول الأشكال ثنائية الأبعاد.
- المقاييس: يمكنهم تحويل اللترات إلى ملليلترات، والجرامات إلى كيلوجرامات، وترتيب مقاييس الطول والوزن. يستطيعون حل مسائل نصية تشتمل على ضرب الأوزان وقسمة السعات وقياس الزمن.
- يستطيعون أداء جميع المهام المذكورة في المستويات ١ و٢ و٣ و٤.

النطاق ١: المستوى المنخفض في الأداء (٦٥-٨٤)

- الأعداد/البيانات: يستطيع الطلبة في النطاق الأول تذكر حقائق الضرب والقسمة الأساسية، وترجمة المسائل النصية البسيطة إلى جمل عددية. ويستطيعون أيضًا حل مسائل روتينية تتكون من خطوة واحدة تشتمل على طرح أعداد صحيحة تتكون من أكثر من منزلة.
- الهندسة والحس المكاني: يستطيعون تحديد خط التماثل في الأشكال ثنائية الأبعاد، والزوايا المنفرجة في الأشكال ثنائية الأبعاد، وشبكات الأشكال ثلاثية الأبعاد، وتخيل خصائص الأشكال ثلاثية الأبعاد.
- المقاييس: يستطيعون حل مسائل تشتمل على طرح النقود.
- البيانات: يستطيعون إنشاء جداول بيانية بسيطة.

المصدر: مركز البحوث التربوية ٢٠٠٨.

يمكن للمعايير أن تساعد في متابعة ومراقبة المتغيرات الرئيسية التربوية على مستوى المدرسة ومستوى المحافظات والمستوى الوطني.
يمكن لسلطنة عُمان إعداد طرق تقويم تفصيلية تسمح للمدارس بمعرفة مدى جودة أدائها من حيث مستويات الأداء الوطنية، وأيضًا من حيث مقارنتها بالمدارس التي تخدم طلبة مماثلين. وقامت أستراليا، على سبيل المثال، بتطبيق برنامج وطني للتقويم خاص بمعرفة القراءة والكتابة والحساب، ويسمح هذا البرنامج بإجراء مقارنات بين الولايات والمدارس التي تتشابه في سماتها الإحصائية من جميع أنحاء أستراليا (الإطار ٤,٤).

[٣٨] يُتوقع من الطلبة في كل مستوى الحصول على ٥٠٪ على الأقل من المهام بصورة صحيحة. الطلبة الذين لا يتمكنون من الإجابة عن ٥٠٪ من أسئلة النطاق ١ يتم تصنيفهم باعتبارهم «ذوي مستوى أدنى من النطاق ١».

الإطار ٤,٤

البرنامج الوطني للتقويم في أستراليا الخاص بمعرفة القراءة والكتابة والحساب

يتم تقويم جميع الطلبة من الصف الثالث إلى الصف التاسع في القراءة والكتابة والمهارات اللغوية (التهجي وقواعد اللغة والترقيم) والحساب عبر مستوى من مستويات الأداء والإنجاز، وعلى مقياس واحد. ويتم عرض الأداء الفردي لكل طالب في كل اختبار على مقاييس للأداء على المستوى الوطني. وهنالك ستة مستويات لكل صف دراسي. ويُعتبر النطاق الذي يوجد قبل الأخير من حيث تدني الأداء هو المستوى الوطني الأدنى لطلبتهم الصف الدراسي المعني. ويحتوي الجدول التالي مهارات ومستويات الحساب للصف الثالث. ويحتوي الملحق (ك) على ملخص للمستويات الخاصة بالصف الخامس في القراءة والمهارات اللغوية والحساب.

مهارات الحساب للصف الثالث ومستوياتها

النطاق	مهارات الحساب
٦	يحل المسائل التي تشتمل على القسمة مع وجود باقٍ. يؤدي عمليات الطرح التي تشتمل على أعداد حتى ١٠٠. يُطبِّق معرفته بالكسور للتحويل من الدقائق إلى الساعات. يُفسِّر خريطة ويتبع التوجيهات لتحديد موقع ما.
٥	يحل مسائل النقود التي تشتمل على الضرب والتقريب. يُفسِّر بيانات في جدول لحل مسألة طرح. يستخدم فهمه للكسور البسيطة لتفسير وصفة لإعداد الأطعمة. يستخدم معرفتَه باستراتيجيات الجمع لإكمال جملة عددية. يلائم الوقت بالكلمات والوقت بالأرقام. يحدد عدد الأوجه في نموذج ثلاثي الأبعاد، ويحدد المنظر الأعلى لشكل مخروطي.
٤	يجمع أعدادًا تتكون من منزلتين. يحسب نصف مجموعة من الأشياء لحل مسألة من مسائل الحياة اليومية. يعرف حقائق الضرب حتى ١٠ × ١٠. يستمر في تكوين نمط عددي قائم على الطرح. يتعرف الأشكال ثنائية الأبعاد بعد دورانها أو انعكاسها. يتعرف منشور معروض في سياق يتكرر كل يوم.
٣	يقيس عددًا يتكون من ثلاث منازل على شبكة باستخدام وحدات غير معتمدة. يحدد تاريخًا معينًا على تقويم للتواريخ، ويتعرف النتائج التي يُمكن أنْ تنتج من احتمال بسيط. يتعرف الشكل الخماسي في مجموعة من الأشكال ثنائية الأبعاد.
٢	يتعرف عددًا يتكون من ثلاث منازل مكتوبًا في كلمات. يحل مسألة نصية تشتمل على ترتيب أعداد أقل من ٢٠، ويتعرف الجمع المتكرر ليلائم شكلا يوضح مجموعات متساوية. يقرأ مقياسًا بسيطًا لتقدير السعة.
١	يجمع درجات في عمود بجدول لحساب المجموع. يختار العدد التالي في نمط عددي بسيط. يتعرف أداة لقياس الطول. يتعرّف الجزء المفقود في لغز، ويستخدم الإحداثيات لتحديد موقع ما على شبكة بسيطة.

المصدر: Australia Curriculum and Assessment Reporting Authority 2008.

تحديد مستويات الأداء ليس مقصورًا على تعلُّم الطلبة.

تستخدم العديد من الدول نتائج الاختبارات الوطنية القائمة على العينات لتطوير وضع السياسات التربوية، وتعزيز الوعي العام حول حالة التعليم، وتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتعزيز مشروعات تطوير المناهج (Kellaghan et al. 2009). وبالإضافة إلى معايير إنجازات التعلُّم يُمكن لوزارة التربية والتعليم إعداد معايير ومستويات أداء في مجالات أخرى، مثل كمية المواد التي يقرأها الطلبة للمتعة الشخصية، ومعرفة تقنية المعلومات وبرامج تدريب المعلمين واستخدامها أثناء الخدمة. ويقوم العديد من وزارات التربية والتعليم – مدفوعة بزيادة مستوى المراقبة والمحاسبية – بوضع معايير في نطاق من المجالات المتنوعة، مثل التدريب وتوفير الكتب الدراسية. وتتوقع سلطنة عُمان، على سبيل المثال، إكمال إعداد المعايير لمديري المدارس والمعلمين والمشرفين بنهاية عام ٢٠١١م [٣٩].

[٣٦] تقرير تحت الإعداد من قبل المركز البريطاني للمعلمين.

٤,٦ تقويم الأداء الكلي للمدرسة

يُتوقَع من المدارس في سلطنة عُمان مراقبة البيانات الخاصة بأداء طلبتها، وتحليلها، وتقويم الجوانب الرئيسية في عمل المدرسة، ووضع خطة لإدخال تغييرات على ضوء النتائج، وتنفيذ هذه الخطة (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦).

ويُمكن لثقافة المدرسة وفلسفتها وقيمها وأساليبها الإدارية والتنظيمية أنْ تُكوّن بيئة تُقدّر المستويات التعليمية التعلُّمية عالية الجودة، وحث الكادر التدريسي والإداري بها على التعاون فيما يحقق مَصلحة الطَلبة والمدرسة. وأنشأت وزارة التربية والتعليم نظامًا لتقويم الأداء المدرسي للمساعدة في جعل المدارس تتمتع بقدر أكبر من النقد الذاتي لأدائها، وجعلها مسؤولة بصورة أكثر عن تطوير عملها. وطبقت الوزارة برنامجًا للتقويم الكلي لأداء المدارس، للحكم على مدى جودة أداء كل من: (١) إدارة المدرسة. (٢) التدريس. (٣) تعلُّم الطلبة ويشمل ذلك اتجاهات الطلبة نحو التعلُّم. وكجزء من العملية الكلية لتقويم الأداء المدرسي يُطلَب إلى كل معلم إكمال استمارة التقويم الذاتي التي يعتمدها مدير المدرسة أيضًا. ويتم تقويم أداء المعلمين مرات عديدةً بواسطة مشرفيهم، ومرة في العام بواسطة مدير المدرسة، وذلك لتحديد ما إذا كان طلبتهم قد اكتسبوا معارف ومهارات مناسبة يمكنهم تطبيقها، وأنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية تجاه التعلُّم. ويتم الحصول على آراء المعلمين والطلبة حول جوانب المدرسة، ويُتوقع من فريق التقييم برئاسة مدير المدرسة مراجعة المعلومات التي يتم جمعها، وتحديد إجراءات المتابعة التي يجب اتخاذها.

يُعتبر التقويم الكلي لأداء المدرسة طريقة شاملة تتطلب جهدًا مكثفًا لتطوير أداء المدرسة في جميع الجوانب.

يتم تنفيذ تقويم خارجي لأداء المدارس بواسطة فريق يتكون من ١٢ إلى ٢٠ مُقيِّمًا. ويضم الفريق مشرفين ومختصين من المحافظات التعليمية، وعضوًا واحدًا من ديوان عام وزارة التربية والتعليم. ويزور الفريق من ١٠٪ إلى ٥٠٪ من الغرف الصفية في كل مدرسة، ويفحص الملفات الخاصة بالطلبة ذوي المستوى الممتاز والطلبة ذوي المستوى المتوسط والطلبة ذوي المستوى الضعيف، ويستخدم الفريق قائمة للفحص لتقويم المعلمين، ويتحدث إلى الطلبة وأعضاء مجالس الآباء فقط. وفي نهاية فترة التقويم، التي تستمر من ثلاثة إلى خمسة أيام، يلتقي الفريق مدير المدرسة والمشرفين ويُقدّم مقترحات لتطوير أداء المدرسة الكلي. إنّ الهدف من عملية التقويم هو فحص المستويات التعليمية في المدارس الحكومية، لتحديد مستوى الأداء التعليمي لكل مدرسة، واكتشاف مدى قدرة كل مدرسة على تحقيق الأهداف المتوقع تحقيقها. ولا تتطلب العملية من الطلبة القيام بإجراءات موضوعية خاصة بإنجازاتهم للمساعدة في تقويم المدارس والمعلمين إذا كانت مستويات التعلُّم في المدرسة «جيدة بصورة كافية». ويُتوقع من المشرف الإداري بالمحافظة التعليمية المتابعة للتأكُّد ممّا إذا كانت المدرسة قد أدخلت تحسينات على إجراءاتها الإدارية. ويصدر الفريق تقرير تقويم الأداء خلال شهرين أو ثلاثة اشهر. وقد تم خفض عدد المدارس التي يتم تقويم أدائها من حوالي ١٥٠ مدرسة في العام إلى ٢٢ مدرسة في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠. إنّ متطلبات عملية التقويم من حيث الوقت والتكلفة المالية تُعتبَر أمرًا جوهري، بالرغم من حقيقة أنّ التقويم الكلي لأداء المدارس يُعتبر جزءًا من المسؤوليات الروتينية لبعض أعضاء الفريق. وتُشير المناقشات التي تمت مع المعلمين وبعض كبار موظفي الوزارة إلى أنّ جودة أداء المشرفين تختلف من مشرف إلى آخر. واتضح من هذه المناقشات، أيضًا، أن بعض المدارس كانت غير ملمة بكيفية استخدام المعلومات. كما كان هنالك شعور بالقلق وعدم الارتياح تجاه تشابه عدة تقارير وعدم اطلاع بعض مديري المدارس الجدد عليها.

٤,٧ بناء القدرات في إجراء البحوث والتقويم

وضع سياسة تربوية سليمة يتطلب توافر دليل موضوعيّ وموثوقٍ به ومناسب حول مستويات تعلُم الطلبة والجوانب الأخرى للنظام التعليمي.

نفذت جهات عديدة بالوزارة دراسات بحثية وتقويمية. وتتشارك في الوقت الحاضر جهات مختلفة مسؤولية تقديم تغذية راجعة موضوعية حول جوانب النظام التعليمي، وتضم هذه الجهات المديرية العامة للتقويم التربوي، والمديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة، ودائرة تقويم الأداء المدرسي، ومكتب ضمان الجودة بالمديرية العامة للمدارس الخاصة. وتم إجراء دراسات حول موضوعات متنوعة تشمل أساليب القياس والتقويم، والامتحانات، وسياسات الترقيات، والتوجيه المهني، والواجبات المنزلية، واستخدام الآلات الحاسبة العادية. ونفذت المديرية العامة للتقويم التربوي، على سبيل المثال، تحليلاً لمفردات أوراق امتحانات الصف الثاني عشر (International Bureau of Education, 2006). وأظهرت مناقشة الموظفين المشاركين في إجراء البحوث التربوية في التقويم التربوي اهتمامًا بالموضوعات ذات الصلة بالقدرة الفنية، وبصفة خاصة في مجالات مثل الإحصاء واختيار العينات، وأيضًا عدم توافر فرص لتطوير المهارات في مجالات رئيسية للبحوث التربوية والتقويم التربوي.

٤,٨ مضامين للسياسات التربوية

يعتبر التركيز على جودة التعلُم أمرًا محوريًا في سعي سلطنة عُمان نحو تطوير التعليم. إنّ الأدلة المقدمة في هذا الفصل تقترح مجالات محددة لتطوير تعلُم الطلبة في المناهج، والقياس (جمع المعلومات حول أداء الطلبة)، والمعايير، والتقويم.

طول العام الدراسي

يجب على واضعي السياسات التربوية أنْ يضعوا الخطط لإطالة العام الدراسي الفعلي، وأنْ يُعتبر هذا الأمر أولوية بالنسبة إليهم.

يقضي الطلبة في المدارس الحكومية وقتًا أقل مقارنة بنظرائهم في الدول المتقدمة (أقل بـ٣٠٪). وستتطلب زيادة العدد الفعلي للأيام التي يقضيها الطلبة في المدارس تطبيق قواعد صارمة في مواجهة تغيب الطلبة، ومعالجة الطريقة الحالية في إدارة الامتحانات العامة.

إنّ تطبيق نظام الامتحان النهائي الواحد بدلاً من امتحانين اثنين سيزيد من طول العام الدراسي الفعلي.

وسيسمح ذلك للمديرية العامة للتقويم التربوي بإعداد أوراق امتحانات تتصف بالجودة. إنّ إلغاء امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول سيوفر بعض الأموال للوزارة[٤٠]. إنّ النظام المتّبع في بعض الدول هو تنظيم امتحان نهائي واحد فقط في العام الدراسي. وإذا أُخذَتْ في الاعتبار الجاذبية التي يحظى بها نظام الفصلين الدراسيين بين الجميع –وبصفة خاصة بين الطلبة والمعلمين– فإنّ وجود إجراءات حازمة في وزارة التربية والتعليم مدعومة بحملة وعي عام بين المواطنين يُمكن أن يُحقّق التغيير في هذا المجال. وسيسمح تطبيق نظام الامتحان النهائي الواحد بتوفير وقت أكثر للطلبة لإتقان مجالات المحتوى الدراسي الرئيسية التي تغطيها المناهج الدراسية.

الامتحانات العامة وتشمل التقويم المستمر

إنّ استخدام نتائج الامتحانات يُمكن أنْ يُطوّر العملية التعليمية التعلُمية.

سيكون من المناسب، وخاصة للطلبة والمعلمين، في هذه الفترة التي يشهد فيها النظام التعليمي تغييرات متلاحقة، اقتراح إدخال تغييرات رئيسية على نظام الامتحانات. وبالرغم من ذلك فإنّ بعض أوجه التطوير الأساسية يُمكن

[٤٠] مراقبة/ملاحظة الامتحانات وتصحيح أوراقها تعادل من حيث التكلفة ٦٠٪ من تكاليف الامتحانات باستثناء الرواتب. سيستمر إجراؤها في الفصل الدراسي الأول. وتشير البيانات المقدمة من المديرية العامة للتقويم التربوي إلى أنّ إدارة امتحانات الفصل الدراسي الواحد تكلف الوزارة حوالي ٣٢٢,٠٠٠ ريال عُماني (باستثناء تكاليف التشغيل ورواتب الموظفين).

الإطار ٤,٥
تطوير القدرات الفنية بالمديرية العامة للتقويم التربوي

نظم عددٌ من الجهات المشرفة على الامتحانات في الدول الأفريقية برامج تبادل تطبيقية قصيرة المدى للمختصين في الامتحانات في أقاليم هذه الدول (Kellaghan and Greaney 2004). ويُمكن للمبادرات الخاصة بتطوير القدرات الإقليمية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية استكشاف طرق المحافظة على المعايير، والحد من الممارسات الخاطئة، والتدريب على تقنيات حديثة في التقويم والتصحيح. كما أنّ إنشاء ترتيبات توأمة مع جهات ومنظمات خارجية يُمكن أنْ يعزز ويُطوِّر القدرات الفنية. وعلى المديرية العامة للتقويم التربوي اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان أنّ عددًا من المختصين العاملين بها يحصلون على تدريب في الإحصاء، وأنّهم يُمنحون الوقت الكافي لإجراء تحليل سنوي للنتائج. كما يستطيع موظفو المديرية العامة للتقويم التربوي المشاركة في المؤتمر السنوي للجمعية الدولية للتقويم التربوي (IEA)، وهي الجهة المهنية المتخصصة في أنظمة الامتحانات العامة.

المصدر: المؤلفون.

الإطار ٤,٦
تطوير فهم واستخدام مواد التقويم المستمر وعملياته

١. توفير أمثلة حقيقية مكتوبة أو على الشبكة الإلكترونية حول كيفية تصنيف عمل الطلبة في مستويات مختلفة.
٢. تحديد الفائدة من استخدام الاستمارات المتنوعة التي يجب إكمالها بواسطة المعلمين، فعلى سبيل المثال: هل من الضروري لمعلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية إكمال استمارات الطلبة باللغتين الإنجليزية والعربية؟
٣. تدريب مجموعة من التربويين في كل محافظة تعليمية لتوفير التوجيه والإرشاد في التقويم المستمر للمدارس في المحافظات التعليمية.
٤. التأكُّد من أنّ معلمي الصفوف الدراسية حتى الصف الثاني عشر تتوافر لهم الفرص لتقديم تغذية راجعة، أو السعي للحصول على توضيح من المحافظات التعليمية أو من الوزارة حول تطبيق برنامج التقويم المستمر.

المصدر: المؤلفون.

تنفيذها، وخاصة إذا تم إعفاء المديرية العامة للتقويم التربوي من بعض المهام – وبالذات إدارة الامتحانات العامة – مرتين في العام. ويجب أنْ يمتد الدور الذي تقوم به المديرية العامة للتقويم التربوي إلى ما بعد الجوانب التنظيمية في إجراء الامتحانات. ولأنّ العديد من الطلبة لا يتمكنون من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، يجب على وزارة التربية والتعليم النظر في أهمية تضمين كفايات الطلبة الموادّ الدراسية الأساسية في الشهادات الدراسية مقابل نظام الدرجات المئوي. بالإضافة إلى إرسال تقارير الامتحانات إلى المديريات العامة بالوزارة، ويجب على المديرية العامة للتقويم التربوي تقديم تغذية راجعة تفصيلية إلى المعلمين حول الأخطاء الشائعة التي ارتكبها الطلبة في أوراق الامتحانات. كما أنّ إعداد نشرة إخبارية بواسطة المديرية العامة للتقويم التربوي، بمشاركة من المديرية العامة لتطوير المناهج، يُمكن أنْ يجعل المعلمين على اطلاع بأخطاء الطلبة. ويُمكن تحديد الموضوعات التي يتجاهلها المتقدمون للامتحان. ويُمكن للمديرية العامة للتقويم التربوي تزويد المعلمين بتغذية راجعة حول المجالات التي بها مشكلات ذات صلة بالامتحانات، وذلك من خلال الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعبر البوابة التعليمية الإلكترونية. ويُمكن نشر المشكلات التي يتم تحديدها في امتحان مادة اللغة الإنجليزية في المجلة الدورية للغة الإنجليزية التي يتم إرسالها إلى جميع معلمي اللغة الإنجليزية، وأيضاً أثناء العروض وورش العمل التي يتم تنظيمها في المناسبات البارزة، مثل مؤتمر اللغة الإنجليزية الذي يشارك فيها معلمون ومشرفون من جميع المحافظات التعليمية.

يجب على المديرية العامة للتقويم التربوي أنْ تعمل على تعزيز وتطوير مستوى القدرات الفنية، وأنْ تقدّم الدّعم لبرنامج طويل المدى للبحوث والتقويم.

علىَ المديرية العامة للتقويم التربوي أنْ تدعم برنامجًا طويل المدى للبحوث والتقويم مصمّمًا لتعزيز وتطوير جودة الامتحانات العامة. ويُحدّد الإطار ٤,٥ عددًا من الاستراتيجيات لتطوير القدرات الفنية. ويُقدّم الملحق (ل) ملخصًا لموضوعات البحوث والتقويم المصممة لتطوير جودة الامتحانات العامة.

يُمكن لوزارة التربية والتعليم تنفيذ برنامج للأنشطة مصمم لتطوير جوانب التقويم المستمر، ويشمل ذلك أيضا عملية الفحص والتدقيق.

يمكن للمديرية العامة للتقويم التربوي إنشاء لجان رسمية؛ لمراجعة عمليات الفحص والتدقيق التي تتم بالمدارس، لتقويم مصداقية وثبات إجراءات التقويم التي يمارسها معلمو الصف الثاني عشر. ويُمكن أنْ تتوافر لجميع المدارس إجراءات غير رسمية للفحص والتدقيق تتطلب من معلمي المواد الدراسية الاتفاق على معايير يتم استخدامها في تقويم أعمال الطلبة. وعلى المديرية العامة للتقويم التربوي إعداد برنامج تدريبي أولي في تقنيات الفحص والتدقيق، ومراجعتها في ضوء الأدلة التي تتوافر لها، ومن ثمّ تنظيم برنامج تدريبي واسع النطاق للمساعدة في ضمان الاتساق وثبات المعايير داخل المدرسة الواحدة وبين جميع المدارس. ويحتوي الإطار ٤,٦ على بعض المقترحات الإضافية لتطوير تنفيذ التقويم المستمر. ويُمكن البدء في بذل جهود لتعزيز وتطوير التقويم المستمر من خلال جمع آراء المعلمين حول التقويم المستمر، وأيضًا اهتماماتهم والمجالات التي تثير قلقهم ورؤاهم وخبراتهم. ويمكن لوزارة التربية والتعليم الاستعانة بخدمات شركة أجنبية لتنفيذ تقييم رسمي لنظام التقويم المستمر الذي يُمكن أنْ يتضمن مراجعة أساليب التدريب ومواده، والوقت المطلوب لإكمال السجلات، وفهم المعلمين للتقويم المستمر واستخدامه، وأيضًا لتنفيذ تقويم قائم على العينات لمعرفة تأثير درجات التقويم المستمر في الدرجة النهائية للامتحانات النهائية.

يجب على المديرية العامة للتقويم التربوي تطوير قدرات موظفيها في إعداد واستخدام بنك الأسئلة.

سيتطلب هذا الأمر من المختصين في المواد الدراسية إعداد مفردات ومناقشتها، ثم إعادة صياغتها لتكون متسقة والمناهج الرسمية، وينبغي ألّا تكون متحيزة (على سبيل المثال في مفردات خاصة بنوع الجنس والمحافظة)، كما ينبغي الاتفاق على الإجابات المقبولة وغير المقبولة. ويجب تجربة هذه المفردات وفحصها من قبل لجان لمراجعتها من حيث مناسبتها للمنهج والخصائص السيكومترية (الصدق والثبات). وبمرور الوقت يُمكن تضمينُ الأسئلة أو المفردات من بنك الأسئلة الامتحانات العامةَ للمساعدة في مراقبة وفحص الاتجاهات. ويجب تأجيل الاستخدام الرسمي لبنوك الأسئلة كجزء من نظَام الامتحانات العامة حتى تتوافر القدرة الفنية الكافية لذلك، وحتى يتوافر قدر كبير من المفردات التي تم تجريبها في بنك الأسئلة.

المناهج

يجب على المديرية العامة لتطوير المناهج النظر في استخدام الاتجاهات الدولية في إعداد وتطوير المناهج.
إنّ التأثير المتزايد للإعلام العالمي، والتطورات التكنولوجية، وسوق العمالة الدولي، وزيادة فرص السفر، تدعو إلى إعداد الطلبة للمشاركة في البيئة الدولية التي يتسع نطاقها باستمرار. ونتيجةً لذلك على المديرية العامة لتطوير المناهج التفكير في الاتجاهات الدولية في طرق إعداد المناهج وتطويرها، وبصفة خاصة في مجالات العلوم والرياضيات وتعلُّم القراءة والكتابة. ويُمكن تحقيق ذلك جزئيًا من خلال فحص وثائق المناهج الوطنية أو مناهج الولايات والمقاطعات التي يتوافر العديد منها على شبكة الإنترنت، وأيضًا من خلال النظر في وثائق الأطر العامة المرفقة بالدراسات التقويمية التي يتم تنفيذها على المستويين الوطني والدولي (على سبيل المثال Mullis et al. 2006)، والتي تتوافر أيضًا على شبكة الإنترنت. وبعد مراجعة خبرات وتجارب الدول الأخرى يجب على المديرية العامة لتطوير المناهج رفض التجارب والخبرات غير المناسبة، والتفكير بجدية في تضمين تلك التي يبدو أنّها من الممكن أنْ تُسهم في تطوير المناهج العُمانية بصورة عامة وشاملة.

يجب استخدام البيانات التي يتم الحصول عليها من الدراسات التقويمية الوطنية والدولية لمراجعة وتطوير المناهج.
ويُمكن لموظفي المديرية العامة لتطوير المناهج مراجعة هذه المعلومات وتحديد ما إذا كانت جوانب المناهج الحالية تحتاج إلى تطوير، أو تعديل، أو تخصيصها لصف دراسي مختلف. ويوضح الملحق (م) الكيفية التي استخدمت بها دول أخرى المعلومات الموضوعية للتقويم. وعلى المديرية العامة لتطوير المناهج الاستمرار في توفير الوقت للحصول على مدخلات واقعية من الجهات التربوية المعنية، ويشمل ذلك المعلمين والمشرفين، وذلك أثناء إعداد مسودات المناهج الجديدة.

يُمكن للمديرية العامة لتطوير المناهج النظر في توسيع نطاق مناهج اللغات.
يتم تدريس اللغة الإنجليزية في الوقت الحاضر في المدارس الحكومية العُمانية في الصف الأول، أما المدارس الخاصة فيبدأ تدريس اللغة الإنجليزية فيها في رياض الأطفال. ويُمكن أنْ تعنى المرحلة التالية من تطوير المناهج في المادتين الدراسيتين الأساسيتين اللغتين العربية والإنجليزية بتوسيع نطاق محتوى مناهجهما. ويجب على المديرية العامة لتطوير المناهج النظر بجدية في تضمين مفاهيم ذات صلة بالقراءة من البحوث الدولية. وتعكس الدراسات التقويمية الوطنية في الوقت الحاضر في بعض الدول هذه المفاهيم، مثل دراسة التقويم الوطني للتقدم التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، والدراسات التقويمية الدولية، مثل الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة (PIRLS)، والبرنامج الدولي لتقويم الطالب (PISA)، وتُحدّد ما يُتوقّع من الطلبة إتقانه من مهارات القراءة في دول أخرى عديدة. بالإضافة إلى ذلك تشمل هذه المهارات العناصر التالية بالإضافة إلى تعرُّف الكلمات واستيعاب النصوص:

- استعادة المعلومات المضمنة في النص بوضوح.
- القيام باستنتاجات مباشرة للأفكار أو المعلومات التي لا تتم الإشارة إليها بوضوح في النصوص المقروءة.
- تفسير ودمج الأفكار والمعلومات، مثل تحديد الرسالة العامة للنص أو موضوعه الرئيسي.
- فحص وتقويم المحتوى واللغة المستخدمة في النص وعناصره، مثل تقييم مدى إمكانية حدوث الأحداث الموصوفة في النص في الحياة الواقعية.

ويجب ملاحظة أنّ اختبار الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة (PIRLS) الذي تم تنفيذه في سلطنة عُمان في عام ٢٠١١ قد اختبر مهارات القراءة المُشار إليها أعلاه.

يحتاج موظفو المديرية العامة لتطوير المناهج إلى برامج تدريبية طويلة وقصيرة المدى لتقوية وتعزيز كفاياتهم الفنية في الجوانب النظرية والعملية لتطوير المناهج.
ويجب أنْ تتضمن البرامج طويلة المدى الحصول على مؤهلات فوق الجامعية للموظفين الواعدين من الشباب من مؤسسات تعليمية خارجية تتمتع بسجل معترف به في تطوير المناهج والتقويم. ومن خلال العمل عن قرب مع منظمة متخصصة في تطوير المناهج يُمكن للمديرية العامة لتطوير المناهج دعم حضور موظفيها لسلسلة من البرامج التدريبية قصيرة المدى، وبصفة خاصة في المجالات الرئيسية، مثل وضع المعايير.

وعلى دائرة تقويم المناهج بالمديرية العامة لتطوير المناهج أنْ يقصر عملها على ما يُمكن تحقيقه فعلاً للمحافظة على مستوى الجودة.
وإذا تقرر بقاء دائرة تقويم المناهج ضمن دوائر المديرية العامة لتطوير المناهج فيمكنها التفكير في توقيع اتفاقية توأمة مع مركز يتمتع بالاحترام على المستوى الدولي متخصص في تنفيذ دراسات تقويمية لمناهج تتصف بالجودة العالية. ويُمكن أنْ يساعد هذا التعاون في تصميم مشروعات خاصة بالمناهج وتنفيذها، وفي بناء القدرات لاستخدام نماذج وطرق التقويم الرئيسية. ويجب أنْ يعالج العمل في المستقبل قضية مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وتحديد دور المناهج في تعزيز أدائهم وتطويره. ويُمكن للمديرية العامة لتطوير المناهج، من خلال دائرة تقويم المناهج بعد توفير الدعم الفني لها، أنْ تقوم بما يلي: (١) قياس مدى قيام المناهج والكتب الدراسية بتطوير مهارات القدرات العليا للطلبة (٢) استخدام البيانات الموضوعية التي يتم الحصول عليها من الدراسات التقويمية الوطنية والدولية للطلبة العُمانيين لتعديل المناهج والكتب الدراسية والمواد التعليمية الأخرى. (٣) مقارنة مناهج الرياضيات والعلوم التي تغطيها الاختبارات الدولية بالمناهج الوطنية العُمانية لتحديد الجوانب التي يجب إدخالها فيها. ويجب على المديرية العامة لتطوير المناهج القيام بدور فعّال في دراسات التقويم الوطنية في المستقبل، وهي الدراسات التي تقيس مستويات الإنجازات التعليمية، وخاصة في تصميم هذه الدراسات وإعداد الاختبارات وتحليلها، وأيضًا في مرحلة إعداد التقارير الخاصة بها. ويُمكن أنْ تتم هذه الأنشطة من خلال تقوية وتعزيز دائرة تقويم المناهج بالمديرية العامة لتطوير المناهج، أو من خلال جهة خارجية متخصصة.

تقويم الأداء الكلي للمدارس

حان الوقت لتقويم تأثير نظام تطوير الأداء المدرسي.
يجب على وزارة التربية والتعليم تنفيذ مراجعة رسمية لعملية تقويم الأداء الكلي للمدارس. ويجب أنْ تُركّز هذه العملية على فائدة وإيجابيات المعلومات التي يتم الحصول عليها من هذا البرنامج في الوقت الحاضر. ويجب على هذه المراجعة قياس وتقويم: (١) مدى مساعدة استخدام تقارير التقويم الذاتي الحالية من قبل المدارس والمعلمين في تطوير مهارات التدريس وتعزيز جودة التعليم. (٢) الوقت الذي يحتاج إليه المعلمون لتنفيذ إجراءات التقويم. (٣) التكلفة المالية لإجراء التقويم بواسطة جهات خارجية. (٤) مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بالمدارس بدراسة وتنفيذ التوصيات التي تضمنتها تقارير التقويم الخارجي. ويُمكن لعملية المراجعة المقترحة أنْ تنظر في تأثير خفض عدد الموظفين المشاركين في التقويم الخارجي وعدد الأيام المطلوبة لإكمال هذه العملية.

تحديد المعايير

يجب على واضعي السياسات التربوية وغيرهم من المختصين البدء في تحديد المعايير ببعض الحذر.
يتطلب الأمر وقتًا لإعداد معايير مناسبة تتصف بالموضوعية والثبات ومبنية على الأدلة والبراهين. وعلى المعلمين وخبراء المناهج وغيرهم من المعنيين بالأمر مناقشة العناصر التي تُشكّل المستويات المختلفة للأداء والاتفاق عليها (مثل أداء «أساسي» و«كفء» و«متقدم»). وعلى وزارة التربية والتعليم أنْ تُركّز في البداية على مادة دراسية واحدة، وتقويم صف دراسي واحد لتحديد النسبة المئوية للطلبة الذين يحققون معايير أو مستويات كفاية متنوعة. ويجب على موظفي الوزارة تفسير نتائج الطلبة والمدارس بصورة فردية بعناية واهتمام، آخذين في الاعتبار أنّ عوامل أخرى – مثل الخلفية الأسرية للطالب – تقوم بدور مؤثر في تحديد المخرجات.

ينبغي لسلطنة عُمان الاستفادة من تجارب الدول الأخرى وخبراتها لتلافي المحاذير المترتبة على استخدام عمليات تقويم مبنية على المعايير التي تجعل المعلمين والمدارس عرضة للمحاسبة حيال تعلُم الطلبة.

إنّ استخدام المعايير يُمكن أنْ يؤثر في ردود أفعال المعلمين وتعاونهم. ويُمكن أنْ يؤدي استخدام المعايير إلى اقتصار المناهج التي يتم تدريسها على الجوانب التي تتضمنها الاختبارات فقط، وإلى تثبيط همة المعلمين والترويج لمفهوم «التدريس من أجل الامتحانات»، وزيادة معدلات إعادة الصف، وتضمين تقارير الأداء تقديرات زائفة لمستويات أداء الطلبة في بعض الحالات (Greaney and Kellaghan 2008, Kellaghan et al. 2009, Ravitch 2010). وتشمل أسباب أخذ الحيطة والحذر في تبني هذا النهج معرفة أنّ مجموعة كبيرة من العوامل تؤثر في أداء الطلبة، ويشمل ذلك الإنجازات التي حققها الطلبة في وقت سابق، وموارد الأسرة والمجتمع، والسياسات التربوية، ونوعية برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والإشراف. ويجب أنْ تتوزع المسؤولية تجاه تعلُم الطلبة بين الطلبة أنفسهم والمدارس وأولياء الأمور وواضعي السياسات التربوية والإداريين على مستوى الوزارة والمحافظات التعليمية.

البحوث والتقويم

يجب على وزارة التربية والتعليم اتخاذ خطوات وإجراءات لجعل أنشطتها في مجال البحوث والتقويم تتم على المستوى المركزي في وحدة إدارية واحدة.

ويجب أنْ يكون هدف هذه الوحدة الإدارية على المدى الطويل إنتاج بحوث وأدوات للتقويم عالية الجودة تُلبّي المعايير الفنية الدولية، ويجب أنْ يتوافر لموظفي هذه الوحدة المهارات في التقويم التربوي، وفي إعداد الاختبارات، وتصميم الاستبيانات، وتصميم البحوث، وإجراء الإحصائيات التربوية بما في ذلك المقاييس النفسية، والتحليل باستخدام أجهزة الحاسوب، واختيار العينات، وكتابة التقارير، ويُمكن أنْ يشمل برنامج عمل الوحدة المقترحة إجراء دراسات تقويمية لمستويات أداء الطلبة على المستوى الوطني، وتنسيق مشاركة سلطنة عُمان في الدراسات الدولية ذات الصلة بالتعليم والتعلُم، إعداد اختبارات تشخيصية (لمواد دراسية مثل اللغة العربية والرياضيات)، ومراقبة فعالية السياسات والبرامج التربوية الحالية، وسيُتوقّع من وحدة البحوث والتقويم أنْ تعمل كمصدر مركزي لدراسات البحوث التربوية التي يتم تنفيذها في سلطنة عُمان، ويحتوي الملحق (ن) على تفاصيل حول مركزين وطنيين للبحوث يُقدّمان الخدمة لعدد من الطلبة يُماثل عددهم في سلطنة عُمان.

يجب أنْ تكون وحدة البحوث والتقويم المقترحة أداة رئيسية لواضعي السياسات التربوية والمجتمع التربوي العريض لتوفير تغذية راجعة حول مقاييس المخرجات.

ويُمكن أنْ تأتي التغذية الراجعة من دراسات التقويم الوطنية لمستويات أداء الطلبة، والدراسات الأخرى، وعمليات التقويم، ومراجعة الأدبيات لمعالجة قضايا السياسات التربوية. ويُمكن لاختبار واحد يتم تنفيذه على المستوى الوطني، على سبيل المثال، توضيح مدى استيعاب الطلبة للمنهج الوطني الذي يعكس الأولويات المعرفية والثقافية للنظام التعليمي العُماني ويُمكن من خلال الاختبار الوطني تحديد ما إذا كانت مستويات التعلُم تتطور أم أنّها تظل مستقرة أم تتراجع ومن خلال هذا الاختبار يتم تحديد مقدار قوة العلاقة بين جودة تعلُم الطلبة من جهة والعوامل التي تتحكم فيها الوزارة (مثل مستوى مؤهلات المعلمين، ومشاركة المعلمين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وعدد الطلبة في الغرفة الصفية). ويُمكن أيضًا استخدام الاختبار الوطني لتحديد المحافظات التعليمية أو فئات المدارس التي تحتاج إلى مصادر أو مدخلات إضافية، وأيضًا لتوفير معلومات حول اتجاهات الطلبة وعاداتهم وتوقعاتهم (مثل الوقت الذي يقضونه في القراءة من أجل المتعة الذاتية)، واتجاهات وتوقعات المعلمين (مثل جوانب المنهج التي يجدون صعوبة في تدريسها)، واتجاهات وتوقعات أولياء الأمور (مثل المستوى الدراسي الذي يتوقعون من أبنائهم تحصيله).

الفصل الخامس

المعلمون
وجودة التعليم

تُعتبر جودة أداء المعلم أحد أهم العوامل التي تؤثر في تطوير جودة تعلم الطلبة، وأوضحت الأبحاث التربوية الدولية باستمرار أنّ الخلفية الأسرية وجودة التدريس هما العاملان الأكثر تأثيرًا في إنجازات التعلُّم التي يحققها الطلبة، ولقد استنتجت دراسة أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أنّ «العوامل ذات الصلة بالمعلمين والتدريس هي الأكثر تأثيرًا في تعلُّم الطلبة من بين المتغيرات التي تكون أكثر عُرضة للتأثير السياسي» (OECD 2005, p.2). وأوضحت الدراسات التي تم تنفيذها في أستراليا أنّ تأثير جودة أداء المعلم كان أكبر من تأثير المتغيرات الأخرى على مستوى المدرسة (Rowe and Rowe 1999)، وأشار تقرير دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أنّه إذا قام معلمانِ مختلفان بتدريس طالبين متوسطي المستوى عمر كل منهما ثمان سنوات، وكان أحد المعلمين فعالًا جدًا وكان الآخر لا يتصف بالفعالية، فإنّ درجاتهما يمكن أنْ تختلف بمعدل ٥٠ نقطة مئوية في غضون ثلاث سنوات (Sanders and Rivers 1996)، وتُشير الأدلة التي تم جمعها على المستوى الدولي إلى أنّ تعاقب عدد من المعلمين الجيدين يُمكنه أنْ يُخلّص الطلبة من جميع أوجه القصور ذات الصلة بضعف إعدادهم للمدرسة في مرحلة قبل المدرسة (Hanushek 2005)، وأوضحت دراسات أخرى أنّ الإنجازات التي يُحقّقها الطلبة مرتبطة كثيرًا بجودة إعداد المعلمين وتدريبهم، وبجودة التدريس أكثر من ارتباطها بعدد الطلبة في الغرفة الصفية أو بمستويات الإنفاق الإجمالي، أو برواتب المعلمين (Darling-Hammond et al. 2000).

لا تتحدد جودة أداء المعلّم فقط بمستوى تعليمه أو طول فترة تدريبه.
أوضحت البحوث أنّ هنالك علاقة إيجابية بين أداء الطلبة من جهة وخصائص المعلّم التي يُمكن قياسها مثل مؤهلات التدريس والقدرات الأكاديمية ومعرفة المادة الدراسية، إلّا أنّ هذه العلاقة أقل تأثيرًا مما هو متوقع (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠٠٥). وتشمل العوامل الأخرى المهمة التحفيز والإبداع والقدرة على توصيل الأفكار بطريقة واضحة ومقنعة، وتكوين بيئات تعلُّم تتصف بالفعالية لأنواع مختلفة من الطلبة، والقدرة على العمل بفعالية مع الزملاء وأولياء الأمور (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠٠٥).

يُعتبر تطوير سياسات مناسبة خاصة بالمعلمين أمرًا يتسم بالصعوبة والتعقيد. بينما لا تستطيع سياسة واحدة بعينها ضمان توفير تدريس ذي نوعية جيدة إلّا أن واضعي السياسات التربوية يمكنهم التأثير في نوعية التدريس في ثلاثة مجالات رئيسية:

- **توفير المعلمين:** (١) ضمان توافر عدد كاف من المعلمين في مختلف التخصصات. (٢) توزيع المعلمين على المدارس حسب حاجة المدارس إليهم.
- **إعداد المعلمين:** (١) استقطاب واختيار المعلمين الموهوبين والراغبين في العمل بمهنة التدريس. (٢) إعدادهم من خلال برنامج إعداد وتدريب عالي الجودة.
- **دعم المعلمين وإدارتهم:** (١) تقديم الدعم للمعلمين عن طريق إرشادات مناسبة وبالدورات التدريبية أثناء الخدمة. (٢) ضمان توافر زمن كاف لهم لأداء المهام التي يتم تكليفهم بها. (٣) الإشراف على المعلمين وإدارتهم.

بالإضافة إلى ذلك؛ وبسبب الأهمية المتزايدة لتقنية المعلومات والاتصالات في التعليم، يسعى واضعو السياسات التربوية في دول عديدة نحو تقديم الدعم المناسب للمعلمين في هذا المجال.

٥,١ سياق تاريخي

التطبيق الناجح لسياسة التعمين قلل من الاعتماد السابق على المعلمين غير العمانيين. تم توظيف أعداد كبيرة من المعلمين غير العمانيين خلال سنوات التوسع الذي شهده النظام التعليمي في السلطنة، ففي عام ١٩٨٠ كانت النسبة المئوية للمعلمين غير العمانيين ٩٢٪ من إجمالي عدد المعلمين العاملين بمدارس السلطنة، وفي منتصف ثمانينيات القرن الماضي ساعد التوسع في إعداد المعلمين على الإسراع في تعمين هيئات التدريس. ويوضح الجدول ٥,١ أدناه أنّ عدد المعلمين العُمانيين قد تجاوز ٣٨٠٠٠ معلم في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، مُشكِّلًا ما نسبته ٨٩٪ من إجمالي عدد المعلمين العاملين بمدارس السلطنة.

الجدول ٥,١
عدد المعلمين العُمانيين وغير العُمانيين (من ١٩٨٠ إلى ٢٠٠٨)

	الإجمالي	العمانيون	غير العمانيين	العمانيون ٪
٨١/١٩٨٠	٥١٥٠	٤٢٣	٤٧٢٧	٨
٩١/١٩٩٠	١٥١٢١	٤٣٦١	١٠٧٦٠	٢٩
٠١/٢٠٠٠	٢٦٥٠٩	١٧٧٦٦	٨٧٤٣	٦٧
٠٤/٢٠٠٣	٣٢٣٤٥	٢٦٠٢٦	٦٣١٩	٨٠
٠٨/٢٠٠٧	٤١٩٨٨	٣٦٣٤١	٥٦٤٨	٨٧
٠٩/٢٠٠٨	٤٣١٤٩	٣٨٣٩٨	٤٧٥١	٨٩

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٤، ٢٠٠٨ج، ٢٠٠٩أ.

تطور المستوى العام لمؤهلات المعلمين.

في عام ١٩٧٢ كان نصف عدد المعلمين تقريبًا يمتلك مؤهلات أكاديمية أقل من إكمال المرحلة الثانوية العامة أو الشهادة الثانوية العامة، وكانت نسبة الحاصلين على مؤهل جامعي حوالي ٨٪ فقط، وساهم إنشاء جامعة السلطان قابوس وست كليات متوسطة لإعداد المعلمين في توفير المعلمين من حملة الدرجة الجامعية وحملة الدبلوم المتوسط، ودخلت وزارة التربية والتعليم منذ سنوات قليلة ماضية في شراكة مع جامعة ليدز (في المملكة المتحدة) لتمكين معلمي اللغة الإنجليزية العُمانيين من حملة الدبلوم المتوسط من رفع مؤهلاتهم الدراسية إلى درجة البكالوريوس؛ ونتيجةً لهذه المبادرات فإنّ جميع المعلمين في الوقت الحاضر مؤهلون، وإنّ أكثر من ٨٣٪ منهم يحملون درجة جامعية أو مؤهلات أعلى (الجدول ٥,٢).

يوجد في الوقت الحاضر فائض من المعلمين في معظم المواد الدراسية، ولا يتم تعيين المعلمين ضمن الهيئة التدريسية بصورة تلقائية كما كان الحال في السابق.

كان هنالك نقص حاد في المعلمين أثناء مرحلة التوسع في التعليم التي امتدت حتى عام ٢٠٠٤م، وكان يتم تعيين المعلمين الذين تلقوا تدريبهم داخل السلطنة بصورة تلقائية في مهنة التدريس، وعندما بدأ معدل النمو في أعداد الطلبة يقل ويزداد في نفس الوقت عدد المعلمين المتخرجين من كليات التربية، في السنوات القليلة الماضية، زاد عدد المعلمين الذين يودون الالتحاق بالمهنة أكثر من الأعداد المطلوبة، بالرغم من أنّه لا يزال هنالك نقص في المعلمين في بعض المواد الدراسية وفي بعض المواقع الجغرافية. إنّ خبرة سلطنة عُمان في هذا المجال ليست قاصرة عليها وحدها وإنّما تشترك فيها العديد من الدول الأخرى، بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية (الإطار ٥,١)، واستجابةً للوفرة التي تزيد عن الحاجة تم تحويل الكليات الست لإعداد المعلمين إلى كليات للعلوم التطبيقية، وتم تحديد الأعداد المقبولة من الطلبة سنويًا في كليات التربية، ولم يعد تعيين المعلمين الجدد يتم بصورة تلقائية، لذلك لم تستطع أعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين الجدد العثور على وظيفة في مهنة التدريس، وبذلت وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٩ جهودًا لمعالجة مشكلة الأعداد الفائضة عن الحاجة من المعلمين المؤهلين، وذلك باستحداث ٣٠٠٠ وظيفة مساندة في المدارس، وبالتالي زاد عدد المعلمين الجدد الذين كان مطلوبًا تعيينهم ذلك العام من ٢٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ معلم.

الجدول ٥,٢

مؤهلات المعلمين في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	عمانيون (ذكور)	عمانيون (إناث)	غير العمانيين (ذكور)	غير العمانيين (إناث)	المجموع	الأناث ٪
دبلوم متوسط وأقل	٣٠٥٩	٣٨٧٥	١٠٥	١٢٧	٧١٦٦	٥٦
درجة جامعية	١٠٩٥٢	١٨٦٩٧	٢٣٤١	١٩٢٨	٣٣٩١٨	٦١
دبلوم فوق الجامعي	٣٠١	١٣٦٩	٥٢	٢٨	١٧٥٠	٨٠
ماجستير	٧٦	٦٤	١٣٠	٣٧	٣٠٧	٣٣
دكتوراه	٥	–	٢	١	٨	١٣
المجموع	**١٤٣٩٣**	**٢٤٠٠٥**	**٢٦٣٠**	**٢١٢١**	**٤٣١٤٩**	**٦١**
النسبة المئوية لحملة الدرجات الجامعية والدبلوم فوق الجامعي	٧٨,٧	٨٣,٩	٩٦	٩٤	٨٣,٤	
النسبة المئوية لحملة الماجستير والدكتوراه	٠,٦	٠,٣	٥	١,٨	٠,٧	

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ.

الإطار ٥,١
الموضوعات ذات الصلة بأعداد فائضة عن الحاجة من المعلمين - تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

يوجد لدى معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بعض عدم التوازن بين وفرة المعلمين والحاجة إليهم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، يتم تدريب أعداد من المعلمين كل عام أكثر من الحاجة الفعلية إليهم، وبالرغم من ذلك لا يزال هنالك نقص في بعض المواقع الجغرافية، وفي الأحياء الحضرية الفقيرة، وفي بعض التخصصات كالرياضيات والعلوم، وينتج عن هذا النقص تعيين معلمين غير مؤهلين ومعلمين من «خارج المهنة». ويشعر الطلبة الأشد فقرًا بتأثير هذا النقص بصورة أكبر، حيث إنّ المناطق الريفية والأحياء الحضرية الفقيرة تعاني من نقص المعلمين المؤهلين، ومن زيادة معدلات حركة انتقال المعلمين وعدم استقرارهم في المدارس، وتصل نسبة عدم استقرار المعلمين في بعض مدارس المناطق الأشد فقرًا إلى ٥٠٪ من إجمالي عدد معلميها.

المصدر: Darling-Hammond and Sykes 2003

٥,٢ احتياجات الوزارة من المعلمين

تتوافر لسلطنة عُمان، بصورة غير معتادة في باقي الدول، هيئة تدريس يغلب عليها عنصر الشباب، الأمر الذي يعكس التوسع الحالي في أعداد المعلمين،

وتبلغ النسبة المئوية للمعلمين الذين تقل أعمارهم عن ٣٠ عاماً ٤٠٪، والذين تقل أعمارهم عن ٤٠ عاماً ٨٩٪ (الجدول ٥,٣). إنّ هذا الملخص عن أعمار المعلمين يختلف تمامًا عن متوسط أعمار المعلمين في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (الشكل ٥,١)، حيث إنّ ٦٠٪ من المعلمين تتجاوز أعمارهم ٤٠ سنة (معهد الإحصاء بمنظمة اليونسكو، ٢٠٠٦).

الجدول ٥,٣

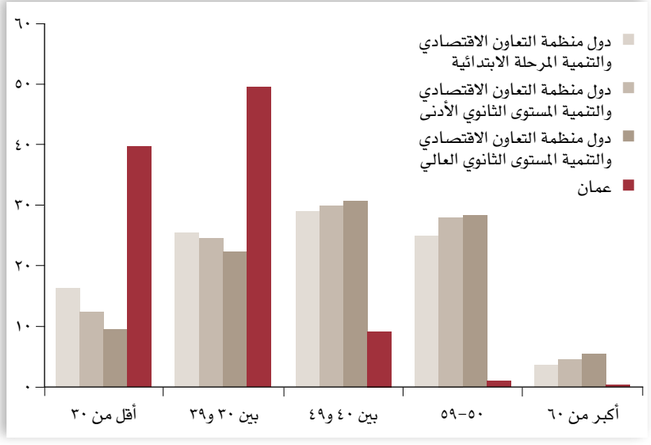
ملخص أعمار المعلمين في سلطنة عُمان في عام ٢٠٠٩ (٪ من المجموع)

الفئة العمرية	الإناث	الذكور	إجمالي الذكور والإناث
٢٠-٢٤	٦,٢	٥,٤	٥,٩
٢٥-٢٩	٣٧,٣	٢٨,٧	٣٣,٩
٣٠-٣٤	٣٢,٠	٣٠,٥	٣١,٤
٣٥-٣٩	١٧,٢	١٩,٦	١٨,٢
٤٠-٤٤	٤,٧	٩,٢	٦,٥
٤٥-٤٩	١,٥	٤,١	٢,٦
٥٠-٥٤	٠,٣	١,٠	٠,٦
٥٥-٥٩	٠,١	٠,٦	٠,٣
٦٠-٧٠	٠,٠	٠,١	٠,١
أكثر من ٧٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠
	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: وزارة التربية والتعليم - قاعدة بيانات الموارد البشرية ٢٠٠٩

الشكل ٥,١

النسبة المئوية لأعمار المعلمين في سلطنة عُمان (٢٠٠٩) ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠٠٤) (٪ من المجموع).



المصدر: UNESCO Institute for Statistics (UIS) 2006 وقاعدة بيانات الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩.

الجدول ٥,٤

أسباب ترك المعلمين العمل بالتدريس في سلطنة عُمان في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

أسباب ترك الخدمة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
العدد الإجمالي للذين تركوا العمل بالتدريس	١٠٠٩	٢,٤
الذين انتقلوا إلى وظيفة أخرى بوزارة التربية والتعليم	٧٠٠	١,٧
الذين قدموا استقالاتهم	٢٠٩	٠,٥
الذين تركوا الخدمة بسبب التقاعد والوفاة والمرض	١٠٠	٠,٢
إجمالي عدد المعلمين	٤١٩٨٨	١٠٠,٠

المصدر: قاعدة بيانات الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم

ملاحظة: البيانات التي يحتوي عليها هذا الجدول مختلفة عن البيانات في الجدولين ١,٥ و٢,٥ بسبب الحصول عليها من قاعدة بيانات الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم في أوقات مختلف من السنة.

الجدول ٥,٥

النسبة المئوية لمعدلات ترك المعلمين للخدمة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

الدولة	أنواع المدارس	المعدل السنوي لترك الخدمة
انجلترا	جميع المراحل	٩
هولندا	الابتدائية	٧
استراليا	الثانوية الابتدائية	٥ ٤
ألمانيا	جميع المراحل	٥
كندا	جميع المراحل	٢
اليابان	جميع المراحل	٢-٣
كوريا الجنوبية	جميع المراحل	٢
الولايات المتحدة	المدارس الحكومية المدارس الخاصة	٨ ١٤

المصدر: OECD 2002 and Marvel et al. 2006

ملاحظة: تختلف سنة البيانات من دولة إلى أخرى من ١٩٩٧ إلى ٢٠٠٥.

الجدول ٥,٦

النسبة المئوية لملخص عدد سنين خبرة المعلمين في سلطنة عُمان في عام ٢٠٠٩

سنين الخبرة منذ التخرج	إناث	ذكور	إجمالي الذكور والإناث
٠-٤ سنوات	٢٧	٢٥	٢٦
٥-٩ سنوات	٤١	٣٦	٣٩
١٠-١٤ سنة	١٦	١٥	١٦
١٥-١٩ سنة	١٢	١٦	١٣
٢٠-٢٩ سنة	٣	٦	٤
٣٠-٣٩ سنة	١>	١>	١>
أكثر من ٤٠ سنة	١>	١>	١>
بيانات لم تتوفر	١	١	١
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: قاعدة بيانات الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم.

ينعكس توزيع أعمار المعلمين العُمانيين الشباب على المعدلات المنخفضة للمعلمين الذين يتركون الخدمة بصورة نهائية في كل عام لأي سبب من الأسباب،

وبلغت النسبة المئوية للمعلمين الذين تركوا الخدمة بصفة نهائية ٢,٤٪ في عام ٢٠٠٨م، وتُشير البيانات في الجدول ٥,٤ إلى أنّ أكبر سبب وراء ترك المعلمين العمل بالتدريس يتمثّل في انتقال المعلمين للعمل في وظيفة أخرى بوزارة التربية والتعليم، وبلغت نسبة المعلمين الذين تركوا العمل بالتدريس بسبب التقاعد أو الوفاة أو المرض ٠,٢٪ فقط.

وتبلغ النسبة المئوية للمعلمين الذين يتركون الخدمة كل عام في الظروف الاعتيادية حوالي ٥٪ في الدول التي تكون أسباب ترك الخدمة فيها أسبابًا طبيعية مثل: وصول سن التقاعد، والوفاة والمرض. أمّا في الدول التي تشهد عددًا ملحوظًا من الاستقالات الطوعية من مهنة التدريس (وهي ناتجة عن انتقال المعلمين إلى وظائف أخرى) فإنّ النسبة المئوية للذين يتركون الخدمة يُمكن أنْ تكون أعلى (الجدول ٥,٥).

من المرجح أنْ ترتفع نسبة المعلمين الذين سيتقاعدون عن العمل في المدى المتوسط.

تساعد قانون الخدمة المدنية الحالية على أنْ تكون فترة العمل بمهنة التدريس قصيرة نسبيًا، وذلك بسبب سماح القانون بالتقاعد المبكر والحصول على ٦٠٪ من الراتب الأساسي شهريًا بعد ١٥ سنة خدمة، والحصول على راتب تقاعدي كامل يبلغ ٨٠٪ من الراتب الأساسي الشهري بعد ٢٠ سنة خدمة، وتُشير البيانات في الجدول ٥,٦ إلى أنّ ١٣٪ من المعلمين سيُكملون ٢٠ سنة خدمة في السنوات الخمس القادمة، وإنّ نسبة إضافية تبلغ ٣٩٪ من المعلمين أكملوا سنين خدمة تتراوح بين ٥ و٩ سنوات، ويُمكنهم اختيار التقاعد في فترة تتراوح بين ١٠ و١٥ سنة، بافتراض أنّ نظام التقاعد الحالي سيظل ساري المفعول، أمّا على المدى الطويل، وحينما يستقر نمط التقاعد، فإنّ النسبة المئوية لترك الخدمة عبر التقاعد ستكون في حدود ٥٪ سنويًا على الأقل، بافتراض أنّ سنوات الخدمة ستكون ٢٠ عامًا في المتوسط.

يُمكن أن يحقق النمو في النشاط الاقتصادي الوطني زيادة في عدد الاستقالات الطوعية من مهنة التدريس.

يُقدّم عددٌ كبير من المعلمين استقالاتهم من عملهم للالتحاق بوظيفة في القطاع الخاص في معظم الدول التي يوجد بها قطاع خاص نشط اقتصاديًا. إنّ هذا النوع من ترك الخدمة يتأرجح استجابةً لظروف سوق العمل، ففي أوقات النمو الاقتصادي توجد اتجاهات نحو طلب أكثر للعمالة، مثل المعلمين الأكثر تأهيلًا، والذين يمتلكون المهارات التي يتطلبها ويُقدّرها سوق العمل. وبالرغم من أنّ معدلات ترك الخدمة الحالية منخفضة، إلّا أنّ هنالك بعض المؤشرات غير الدقيقة لمعدلات عالية نسبيًا للمعلمين الذكور في تخصُّصي تقنية المعلومات والاتصالات واللغة الإنجليزية، ومن المرجح حدوث زيادة في الاستقالات الطوعية من مهنة التدريس في بعض التخصصات إذا حققت الاستراتيجية الوطنية لتنمية القطاع الخاص النجاح.

اتساق توفير المعلمين مع احتياجات المواد الدراسية

تتوافر لسلطنة عُمان نسبةٌ معقولة من المعلمين في كل مادة دراسية، إلّا أنّ هنالك بعض حالات عدم التوازن الطفيفة.

في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، كانت هذه النسبة متساوية بصورة عامة بين مختلف المواد الرئيسية، مثل الرياضيات (١٠٪)، واللغة الإنجليزية (١٣٪)، واللغة العربية (١١٪)، والتربية الإسلامية (٧٪). وكان ما مجموعه ١٥٪ من المعلمين مؤهلين لتدريس العلوم بوجود عدد أكبر تم إعدادهم لتدريس العلوم العامة في الصفوف الدنيا، وعدد أكبر من المختصين في تدريس الصفوف العليا، وكان هنالك عددٌ قليل من المعلمين مؤهلٌ لتدريس مادة الأحياء (٢٪) مقارنة بمعلمي مادة الفيزياء أو الكيمياء (٥٪ و٤٪) على التوالي، وكان هنالك عددٌ قليل نسبيًا من معلمي الرياضة المدرسية (٤٪)، حيث إنّ هذا التخصص متوافر فقط في جامعة السلطان قابوس. وكان توزيع معلمي المواد الدراسية على المحافظات التعليمية متقاربًا، حيث بلغت النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في كل محافظة من ١٣٪ إلى ١٤٪ لتدريس مادة الرياضيات، ومن ١٢٪ إلى ١٣٪ لتدريس اللغة الإنجليزية، ويُمكن الاطلاع على مزيد من البيانات حول توزيع المعلمين على المستوى الوطني ومستوى المحافظات حسب المواد الدراسية في جداول الملاحق (س ١) و(س ٢).

يظل النظام التعليمي معتمدًا على المعلمين غير العُمانيين لسد النقص النوعي في توفير المعلمين. إنّ النقص في المعلمين العُمانيين المؤهلين موجود في مواد دراسية وفي جنس بعينه في بعض المواد الدراسية. ويبدو أكثر وضوحًا في محافظات تعليمية محددة.

معلمو العلوم العامة واللغة العربية والتربية والثقافة الإسلامية هم في الغالب من العُمانيين (أكثر من ٩٩٪)، إلا أنّ هنالك نقصًا في المعلمين العُمانيين الذكور في مادتي اللغة الإنجليزية والأحياء (الجدول ٥,٧)، حيث إنّ ٦٤٪ من معلمي اللغة الإنجليزية، و٤٤٪ من معلمي مادة الأحياء هم من غير العُمانيين، وهنالك نقصٌ أيضًا في المعلمات العُمانيات لمادة الرياضة المدرسية والفنون التشكيلية والمهارات الموسيقية، وتبلغ النسبة المئوية لمعلمات الرياضة المدرسية من غير العُمانيات ٤٨٪.

الجدول ٥,٧

النسب المئوية للمعلمين حسب المواد الدراسية والجنس، ٢٠٠٩

المادة الدراسية	عدد المعلمين	الذكور	إناث
التربية والثقافة الإسلامية	٢٩٨٠	١٠٠	١٠٠
اللغة العربية	٤٦٤٤	٩٨	١٠٠
الكيمياء	١٧٣٨	٩٣	١٠٠
الفيزياء	٢٠٠٠	٩٥	٩٣
الرياضيات	٤٤٢٨	٩٠	٩٠
الأحياء	٨٠٢	٥٦	٩٤
اللغة الإنجليزية	٥٥٧١	٣٦	٩٢
الرياضة المدرسية	١٥٥٨	٨٦	٥٢
صعوبات التعلّم	٥٠٠	١٠٠	٩٨
الحلقة الأولى	٦٥٩٦	١٠٠	١٠٠
الحلقة الثانية	٣٨٩٢	١٠٠	١٠٠
تقنية المعلومات	١٨٠٣	٩١	١٠٠
الفنون التشكيلية	١٣٧٤	٤٥	٥٢
الجغرافيا	١٨٤٣	١٠٠	١٠٠
التاريخ	١٣٦٤	٩٨	١٠٠
المهارات الحياتية	١١٦٥	١٠٠	١٠٠
المهارات الموسيقية	٩٣٢	٣	٢
المجموع	٤٣٢٤٣	٨٥	٩٢

المصدر: قاعدة بيانات الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩.

ملاحظة: البيانات في هذا تختلف عن البيانات الواردة في الجداول ٥,١ و ٥,٢ و ٥,٤، بسبب الحصول عليها من قاعدة بيانات الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم في أوقات مختلفة من العام.

الجدول ٥,٨

عدد المدارس والغرف الصفية ومعلمي تقنية المعلومات في عام ٢٠٠٩

	المدارس	الغرف الصفية	معلمو تقنية المعلومات
التعليم الأساسي	٧٥٩	١١٠٦٩	١٤٠١
التعليم العام	٢٨٨	٨٥٩٨	٣٧٥
المجموع	١٠٤٧	١٩٦٦٧	١٧٧٦

المصدر: وزارة التربية والتعليم.

يجد بعض المعلمين أنفسهم يُدرّسون مواد دراسية أخرى غير التي تخصّصوا فيها؛ وذلك نتيجةً للتغييرات التي تطرأ على المناهج الدراسية.

بلغ عدد المعلمين الذين كانت لديهم مؤهلات أساسية في تقنية المعلومات ٩١٦ معلمًا فقط في عام ٢٠٠٩، بينما تم تعيين ١٧٧٦ معلمًا ومعلمة لتدريس مادة تقنية المعلومات في عام ٢٠٠٩ (الجدول ٥,٨). ونتج عن التغييرات التي حدثت في سياسة التخصص في المواد الدراسية في الصفوف الدنيا عدم توافق بين المواد الدراسية التي تدرب على تدريسها المعلمون والمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها فعلًا، ويُتوقّع من معلمي الصفوف الدنيا في الوقت الحاضر التخصص في مجموعة من المواد الدراسية تُعرَف باسم المجال الأول (اللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية)، والمجال الثاني (الرياضيات والعلوم). وتم تدريب بعض المعلمين الذين يدرسون هذه الصفوف حاليًا حسب نظام التخصص في مادة دراسية واحدة، ويجد هؤلاء أنفسهم يدرسون – في الوقت الحاضر – مواد دراسية لم يتم تدريبهم على تدريسها، ويُتوقّع في أغلب الأحيان من المعلمين الذين تم تدريبهم على تدريس اللغة العربية، على سبيل المثال، تدريس مواد المجال الأول، وتشمل: اللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية.

يُمكن أنْ تتطلب الإجراءات الخاصة بالسياسات التربوية التي يُنظر حاليًا في اتخاذها إدخال تغييرات على برامج إعداد المعلمين.

تقوم وزارة التربية والتعليم في الوقت الحاضر بتجربة مشروع المنهج التكاملي للحلقة الأولى، حيث تقوم معلمة الصف بتدريس جميع المواد الدراسية ما عدا الرياضيات (في الصفين الثالث والرابع)، واللغة الإنجليزية، والفنون التشكيلية، والرياضة المدرسية، والمهارات الموسيقية، وتقنية المعلومات. وبدأت الوزارة تطبيق مشروع المنهج التكاملي في مرحلته التجريبية في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ في أربع مدارس، ومن المتوقع التوسع فيه ليشمل ٤٣ مدرسة في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٠، وإذا ما تم تبني مشروع المنهج التكاملي، كمسار رئيسي للتعليم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فإنّ طريقة إعداد وتدريب المعلمين الحالية يجب استبدالها ببرنامج تدريبي يشمل جميع المواد الدراسية للتعليم الأساسي، كما تمت مناقشة إمكانية تدريس مادتي الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية في الصفوف التي تلي الصف الرابع (لم تتم الموافقة على هذا الموضوع حتى الآن). إنّ مثل هذا التغيير يتطلب إدخال تغييرات على تدريب المعلمين، حيث ستكون هنالك حاجة لمعرفة المعلمين بمفاهيم ومصطلحات اللغة الإنجليزية ذات الصلة بالرياضيات والعلوم.

الإمكانيات المتوافرة لتدريب المعلمين

نتيجةً لوجود أعداد فائضة عن الحاجة من المعلمين، اتخذت وزارة التعليم العالي إجراءات للحد من القبول في مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة. وأُغلقت كليات تدريب المعلمين الستّ التي تم إنشاؤها – في وقت سابق – لتوفير المعلمين، وتم تحويلها إلى كليات للعلوم التطبيقية، وبقيت كلية التربية لتدريب المعلمات بالرستاق تعمل بمفردها لتخريج مجموعة محدودة من معلمات اللغة الإنجليزية، ويتمثّل المصدر الوحيد الممول من قبل الحكومة، لتوفير المعلمين، في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وظل عدد المقبولين سنويًا بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس يختلف من عام لآخر (الملحق – الشكل ق.١)، إلّا أنّه، ومنذ عام ٢٠٠٨، تم تحديد عدد المقبولين بهذه الكلية بـ٣٠٠ طالب، نتيجةً لأعداد المعلمين الفائضة عن الحاجة، واتخذت وزارة التعليم العالي قرارًا يقضي بتحديد عدد المقبولين من الطلبة في تخصصات التربية بالجامعات الخاصة، وهي: صحار، وظفار، ونزوى؛ وذلك لخفض أعداد الخريجين في هذه التخصصات، وأسهم هذا التقييد في ازدهار سوق إعداد المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين الخاصة خارج السلطنة، إذ يُمكن للطلبة العُمانيين الالتحاق بجامعات في دول أخرى للحصول على المؤهلات الأكاديمية التربوية، وتعترف وزارة التعليم العالي في العادة بالدرجات الأكاديمية التي يتم الحصول عليها من دول أخرى.

وبالرغم من أنّ هنالك فائضًا في إمكانيات إعداد المعلمين بصفة عامة، إلّا أنه توجد إمكانيات محلية محدودة في بعض المجالات المهمة.

تُعدُّ معظم المقررات الدراسية التدريبية في معظم الجامعات المعلمين للتدريس في الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي ومرحلة التعليم ما بعد الأساسي، وتوجد قدرة محدودة جدًا لإعداد المعلمين للتدريس في مدارس الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي.

٥,٣ توزيع المعلمين حسب الحاجة لهم

تتفاوت الحاجة إلى الالتحاق بوظيفة التدريس حسب المواقع الجغرافية.
يُفضّل المعلمون بصفة عامة أن يتم توظيفهم في أكثر المحافظات تقدُّمًا وقربًا. ونتيجةً لذلك تواجه وزارة التربية والتعليم مشكلات في توزيع المعلمين في المحافظات الأكثر بُعدًا، وبصفة خاصة في محافظتي الوسطى وظفار. وتشمل الحوافز التي تقدمها الحكومة لجذب المعلمين للعمل في بعض المحافظات البعيدة: (١) حافزًا ماليًا (علاوة مقدارها ٣٠ ريالًا عُمانيًا، حوالي ٥٪ من الراتب الشهري والعلاوات لمؤهل حديث التخرج) للمعلمين الذين يعملون في مدارس بعيدة. (٢) تُمنح الأولوية للمعلمين من محافظتي الوسطى وظفار الذين ينجحون في اختبار الاختيار والذين يرغبون في العمل في هاتين المحافظتين. وتبدو العلاوة المالية في الوقت الحاضر غير كافية لتكون حافزًا لجذب المعلمين للعمل في المحافظات الأكثر صعوبة. وواجهت دول أخرى هذه المشكلات نفسها في توزيع المعلمين على المدارس، وحاولت معالجتها من خلال تقديم حوافز متنوعة (الإطار ٥,٢).

الإطار ٥,٢
إجراءات لمعالجة موضوع تفضيل المعلمين العمل في مواقع جغرافية بعينها: بعض الأمثلة من دول أخرى

عانى العديد من الدول من مشكلة نقص المعلمين في بعض المناطق الجغرافية، ومن بعض المجموعات الاجتماعية في بعض المواد الدراسية، واستخدم بعض الدول الحوافز المادية في محاولاتها لمعالجة هذا النقص.

(١) تُقدِّم مدينة لندن رواتب تزيد بنسبة ١٢٪ من الرواتب التي تدفعها المناطق الأخرى، وذلك لجذب المعلمين للعمل فيها.

(٢) يتم في فرنسا تطبيق نظام يتضمن ميزات إضافية في التدريب والتقدم الوظيفي لتشجيع المعلمين على العمل في الضواحي الفقيرة حول مدينة باريس.

(٣) يشمل نظام الحوافز في سيرلانكا علاوات نقدية، وتوفير سكن، وعلاوة نقل، وسرعة ترقية المعلمين للدرجات الأعلى.

وبالرغم من هذه الحوافز المادية لا يزال النقص مستمرًا، وتوجد في مدينة لندن أعلى معدلات للوظائف الشاغرة مقارنة بغيرها من المناطق بالمملكة المتحدة، كما أنّ أغلب المعلمين الذين يقبلون العمل في ضواحي مدينة باريس الفقيرة هم من المعلمين الذين لا يتمتعون بالخبرة في التدريس.

المصدر: OECD 2009a

نتج عن تطبيق نظام توزيع المعلمين الحالي استقرارٌ في توزيع المعلمين على مستوى المحافظات التعليمية.
يتم إرسال المعلمين عند تعيينهم إلى مدارس بعينها. في حين إنّ المعلمين كأفراد لا يتمتعون في العادة بحرية اختيار المدرسة التي سيعملون بها، إلّا أنّ المحافظات التعليمية في واقع الأمر تضع اعتبارًا للموطن الأصلي للمعلم عندما تقرر توزيعه على المدارس. ويبدو أنّ هذا النظام قد نتج عنه توزيع عادل للمعلمين في جميع المحافظات التعليمية، وهنالك اختلاف محدودٌ بين المحافظات التعليمية في نسبة عدد المعلمين مقابل عدد الطلبة (الجدول ٥,٩). إنّ نسبة عدد الطلبة إلى المعلمين في محافظة الوسطى – وهي نسبة إيجابية إذ تعادل ٨ طلبة مقابل واحد – تعكس العدد الكبير للمدارس الصغيرة في هذه المحافظة.

وتُعتبر هذه النسبة توزيعًا عادلًا نسبيًا للمعلمين أمكن تحقيقه بسبب توزيع المعلمين غير العُمانيين لسد النقص في المواقع التي لا يرغب العُمانيون في العمل فيها. وتوضح بيانات العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (الجدول ٥,١٠) أنّ معلمًا واحدًا من كل أربعة معلمين في المحافظات البعيدة بمحافظتي الوسطى وظفار من المعلمين غير العُمانيين.

الجدول ٥,٩
متوسط نسبة الطلبة إلى المعلم حسب المحافظات التعليمية في عام ٢٠٠٩

	مدارس للبنين والبنات معا	مدارس البنات فقط	مدارس البنين فقط	جميع المدارس
جنوب الباطنة	١٢	١٥	١٤	١٤
شمال الباطنة	١٣	١٥	١٤	١٤
مسقط	١٣	١٤	١٤	١٤
الداخلية	١٢	١٤	١٣	١٣
شمال الشرقية	١٢	١٣	١٣	١٣
جنوب الشرقية	١١	١٣	١١	١٢
البريمي	١٠	١٢	١٢	١١
الظاهرة	١١	١٢	١١	١١
ظفار	٨	١٣	١١	١٠
مسندم	٩	١٠	٩	٩
الوسطى	٧	–	٩	٨
المجموع	١١	١٤	١٣	١٣

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ.

الجدول ٥,١٠
النسبة المئوية للمعلمين العمانيين حسب المحافظات التعليمية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	الذكور	الإناث	جميع المعلمين
الظاهرة	٨٨	٩٦	٩٣
مسقط	٨٦	٩٦	٩٢
جنوب الشرقية	٨٨	٩٤	٩٢
جنوب الباطنة	٨٧	٩٤	٩١
الداخلية	٨٩	٩٢	٩١
البريمي	٨٨	٩٣	٩١
شمال الباطنة	٥٠	٩٣	٨٨
شمال الشرقية	٨٦	٨٨	٨٧
مسندم	٨٢	٨٩	٨٦
ظفار	٦٤	٧٩	٧٢
الوسطى	٦٠	٨٢	٦٩
المجموع	٨٢	٩٢	٨٨

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ.

إنّ التشابه في نسبة الطلبة إلى المعلم بين المحافظات التعليمية لا يجب أنْ يخفي حقيقة أنّ هنالك فروقًا جوهرية في نسبة الطلبة إلى المعلم على مستوى المدارس (الملحق ق.٢). وكانت نسبة الطلبة إلى المعلم في عام ٢٠٠٩ في ٢٠٪ من المدارس أقل من ١٠ إلى ١، بينما كانت ٢٥٪ من المدارس بها نسبة طلبة إلى المعلم أكبر من ١٥ إلى ١، وكانت المدارس التي سجلت نسبة منخفضة للطلبة إلى المعلم هي المدارس الصغيرة بصورة رئيسية، وهي في معظم الأحيان مدارس المحافظات البعيدة.

إن نظام نقل المعلمين الحالي يبعث بالمعلمين الذين ليس لديهم خبرة للعمل في المحافظات البعيدة.

ويُسمح للمعلمين بتقديم طلب للنقل بعد عملهم عامًا دراسيًا واحدًا في هذه المحافظات، وتُعطى بعض الأولوية في النقل إلى المعلمين الذين عملوا في المحافظات التي تتّصف بالصعوبة، وقدم حوالي ١٠٪ طلبات للنقل داخل المحافظة في عام ٢٠٠٩، تم نقل ٥,٨٪ منهم (٢٥١٠ معلمين) (الجدول ٥,١١). وتوضح التنقلات نمطًا محددًا لحركة المعلمين من المحافظات التعليمية وإليها، حيث نُقل ٣٣٢ معلمًا في عام ٢٠٠٩ من محافظة الوسطى، بينما نُقل ١٤ معلمًا فقط إلى المحافظة، ويتضح النمط بصورة أكثر وضوحًا في محافظة ظفار، وفي المقابل نجد أنّ ١٨٤ معلمًا نُقلوا إلى خارج محافظة مسقط، بينما نُقل ٤٧٩ معلمًا إلى المحافظة.

إنّ النتيجة التي لا يُمكن تفاديها لنظام نقل المعلمين الحالي تتمثل في أنّ نسبة كبيرة نسبيًا من المعلمين الذين لا تتوافر لديهم خبرة يعملون في المحافظات البعيدة.

في حين إنّ النسبة المئوية الإجمالية للمعلمين الذين لديهم خبرة في التدريس أقل من خمس سنوات منذ تخرجهم تبلغ ٢٦٪، إلّا أنّ النسبة المئوية لهؤلاء المعلمين ذوي الخبرة المحدودة الذين يعملون في مدارس محافظة الوسطى ومحافظة ظفار تبلغ ٥٩٪ و٤٢٪ على التوالي (الجدول ٥,١٢). إنّ معدلات النقل المرتفعة من هاتين المحافظتين وإليهما تزيد من صعوبة الأمر لمدارس المناطق البعيدة في تطوير ممارسات تدريسية جيدة، وفي بناء علاقة جيدة مع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية، وهما العاملان اللّذان يؤثران في التحصيل الدراسي للطلبة (Okagaki 2001).

الجدول ٥,١١

نقل المعلمين بين المحافظات التعليمية، ٢٠٠٩

	نقل من المحافظة	نقل إلى المحافظة	النسبة المئوية للمنقولين من المحافظة إلى المنقولين خارجها
البريمي	١٦	١٢٧	٧٩٤
الظاهرة	٥٠	٢٩٦	٥٩٢
شمال الباطنة	١٠٦	٤٥٨	٤٣٢
جنوب الشرقية	٦٦	٢٠٧	٣١٤
مسقط	١٨٤	٤٧٩	٢٦٠
جنوب الباطنة	٣٥٦	٤٧١	١٣٢
الداخلية	٢٤٠	٢٥٣	١٠٥
شمال الشرقية	٣٧٢	١٥٨	٤٢
مسندم	٧٢	٢٥	٣٥
الوسطى	٣٣٢	١٤	٤
ظفار	٧٠٦	٢٢	٣

المصدر: قاعدة بيانات الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم.

الجدول ٥,١٢

المعلمون الذين تقل خبرتهم العملية عن خمس سنوات بعد التخرج حسب المحافظات التعليمية في عام ٢٠٠٩

	عدد المعلمين	عدد المعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات	النسبة المئوية للمعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات
الوسطى	٧٣٢	٤٣٢	٥٩
ظفار	٤٣٦٨	١٨٣٦	٤٢
مسندم	٥٦٥	٢١٢	٣٨
شمال الشرقية	٣٣٦٧	١٢٠٢	٣٦
جنوب الباطنة	٥٣٥٧	١٦١٠	٣٠
شمال الباطنة	٨٢٧٧	١٨٧٢	٢٣
جنوب الشرقية	٣٧١٢	٨٣٢	٢٢
البريمي	١٠٧١	٢٢١	٢١
الداخلية	٦٠٩٦	١٢٤٦	٢٠
مسقط	٦٦٤٠	١٣٢١	٢٠
الظاهرة	٣٠٥٩	٥٥٠	١٨
المجموع	٤٣٢٤٤	١١٣٣٤	٢٦

المصدر: قاعدة بيانات الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم.

٥,٤ اختيار الطلبة الذين يلتحقون بكليات إعداد المعلمين

تظل مهنة التدريس مهنة جاذبة نسبيًا، وخاصة للإناث، وهنالك تنافس حاد على الالتحاق بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس لتدريب المعلمين قبل الخدمة.

نظرًا للأعداد الكبيرة من الخريجين الجامعيين الباحثين عن عمل على المستوى الوطني فإنّ ضمان توفير الوظائف لهؤلاء الخريجين بالجهات الحكومية أو بمؤسساتها يلقى تقديرًا من جميع الجهات، وتُحدّد رواتب المعلمين والامتيازات المُقدّمة لهم بناءً على جدول الرواتب المعتمد حسب قانون الخدمة المدنية، وتساوي أجور المعلمين أجور غيرهم من موظفي الخدمة المدنية الذين يحملون مؤهلات أكاديمية مشابهة، ويُنظر إلى التدريس من المنظور الثقافي أنّه إحدى المهن الأكثر قبولًا اجتماعيًا لتوظيف النساء العُمانيات؛ ونتيجةً لذلك هنالك طلب كبير للحصول على هذه المهنة، ويقوم بعض أولياء الأمور بدفع الرسوم الدراسية لأبنائهم للدراسة بالخارج أملًا في العمل بالتدريس عند رجوعهم، ويخضع القبول بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس لمنافسة حادة، وخاصة بين الطالبات، كما أنّ متطلبات القبول بهذه الكلية تُعتبر أعلى من مثيلاتها الأخرى بالجامعة، وتوجد قائمة للمنتظرات الراغبات في التحول من كليات أخرى للالتحاق بكلية التربية، ويتم اختيار كلية التربية في الوقت الحاضر بناءً على الإنجازات الأكاديمية بصفة رئيسية، وبدأت بعض الأنظمة التربوية على المستوى الدولي في استخدام معايير تقويم أخرى بما في ذلك المقابلات الشخصية واختبارات الاستعداد؛ لضمان أنّ المتغيرات الخاصة بالشخصية تدخل ضمن معايير الاختيار (الإطار ٥,٣). وتقوم جامعة السلطان قابوس في الوقت الحاضر بإجراء مقابلات شخصية لطلبة الصف الثاني عشر الراغبين في الالتحاق بكلية التربية.

الإطار ٥,٣
اختيار المعلمين المناسبين

اختيار الأفراد المناسبين لمهنة التدريس يُعتبر جزءًا من عملية ضمان جودة المعلمين، ويُمكن أنْ ينتج قرار اختيار سيئ للمعلمين تدريسًا ضعيفًا مدة ٤٠ سنة قادمة، وتستخدم الدول طرق اختيار مختلفة لضمان أنّ الملتحقين بالمهنة يمتلكون مزيجًا من المؤهلات الأكاديمية والسمات الشخصية والدافعية، ويربط بعض الأدلة البحثية المستويات العالية في معرفة القراءة والكتابة بوجود معلمين يتصفون بفعالية الأداء، وتستخدم كل من سنغافورة وفنلندا اختبارات القراءة والكتابة كجزء من عملية الاختيار.

تطبق **سنغافورة** عملية اختيار تتكون من ثلاثة خطوات قبل التحاق الطالب بمؤسسات إعداد المعلمين:

(١) يُقدّم الطلبة سيرهم الذاتية التي تُستخدم للتأكد من أنّهم قد حصلوا على المؤهلات الأكاديمية المطلوبة.
(٢) يخضع المتقدمون لامتحان قبول يقيس مستواهم في القراءة والكتابة.
(٣) تُجرى مقابلات للمتقدمين لمعرفة اتجاهاتهم، واستعدادهم، وسماتهم الشخصية.

تتبع **فنلندا** أيضاً عملية اختيار من ثلاثة خطوات:

(١) يخضع المتقدمون للالتحاق بكليات التربية لامتحان قبول يتم إجراؤه على المستوى الوطني، ويقيس معرفة المتقدمين بالقراءة والكتابة والحساب ومهارات حل المشكلات.
(٢) يخضع الطلبة بعد ذلك لاختبارات تقويم تنظمها الجامعات وتهدف لقياس القدرة على معالجة المعلومات، والتفكير الناقد، وتركيب البيانات.
(٣) يتم في نهاية الأمر إجراء مقابلات للطلبة لمعرفة مدى توافر الحافز لديهم للعمل بالتدريس، والحافز للتعلم، ومهارات الاتصال، ومستوى ذكائهم الوجداني.

المصدر: McKinsey and Company 2007 and Gopinathan et al. 2008

في حين إنّ هنالك منافسة حادة في القبول بكلية التربية، إلّا أنّه للمفارقة نجد أنّ الحافز للعمل بالتدريس لدى بعض المقبولين منخفض.

تُشير المناقشات التي تمت مع موظفي وزارة التربية والتعليم والمعلمين والمشرفين إلى أنّ العديد من الطلبة لا يتوافر لديهم الحافز ليعملوا معلمين، وأنّهم يقدمون طلبات الالتحاق بكلية التربية بسبب عدم امتلاكهم بدائل مهنية أخرى، وكجزء من هذه الدراسة تم إجراء مقابلات مع طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس حول الأسباب التي جعلتهم يختارون التدريس كمجال لدراستهم، وتنوعت الأسباب التي ذكروها، ففي حين إنّ بعضهم يمتلك حافزًا قويًا للعمل كمعلمين فإنّ التدريس بالنسبة إلى بعضهم الآخر كان اختيارهم لعدم توافر بدائل أخرى أمامهم. ويحتوي الجدول ٥,١٣ على بعض الأجوبة التي ذكرها هؤلاء الطلبة.

الجدول ٥,١٣

أجوبة طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس عن السؤال: لماذا اختاروا دراسة التربية؟

أجوبة الطالبات	أجوبة الطلاب
■ أؤمن بالدور الذي يقوم به التعليم والتنمية الشخصية.	■ لا توجد بدائل أخرى، حتى إنني لم أختر المادة التي أدرّسها حاليًا.
■ لم أختر التربية، إلّا أنني صرت أكثر رغبة في التدريس. (إجابتان من طالبتين).	■ لا أريد أن أعمل معلمًا لكن لا توجد خيارات أخرى. ربما أحصل على وظيفة أخرى في المستقبل.
■ أرغب في دراسة علم النفس، وآمل أن تكون دراسة التربية خطوة نحو ذلك.	■ كان هدفي دراسة اللغة الإنجليزية. أعتقد أنّ التدريس مهنة مهمة.
■ لا أرغب حقًا في أن أعمل معلمة، والطالبات دائمًا يشكين من الدرجات التي يحصلن عليها.	■ تأثرت بالمعلمين الذين درسوني في المدرسة الثانوية. أحببت اللغة الإنجليزية. التدريس مهنة تستحق التقدير والاحترام.
■ أريد تدريس الفنون التشكيلية لأكون مبدعة.	■ تكونت لدي رغبة شخصية في الرياضة المدرسية.

المصدر: مجموعة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

٥,٥ إعداد المعلمين قبل الخدمة

يجب أنْ تعكس متطلبات إعداد المعلمين السياق الاقتصادي والاجتماعي المتغير والتطورات التي تحدث في طرق التدريس وعلم النفس.

تغيرت مهمة التدريس خلال العقود القليلة الماضية، ففي المقام الأول: يُتوقّع من المعلمين في عصر المعلوماتية هذا ليس فقط تقديم المعرفة إلى طلبتهم وإنّما أيضًا توجيههم نحو تطوير مهارات التفكير الناقد في التحليل، وتكوين آراء خاصة بهم، وحل المشكلات. وثانيًا: تتطلب زيادة أعداد الطلبة في المدارس، وزيادة معدلات إعادة الصفوف بين الطلبة من المعلمين العمل على نطاق أوسع من الطلبة ذوي المهارات والخلفيات المختلفة أكثر مما كان عليه الحال في السابق. ثالثًا: توجد ضغوط خارجية أكبر على المعلمين بسبب حدة المنافسة المتزايدة في سوق العمل للتأكُد من أنّ طلبتهم يحققون إنجازات جيدة في أدوات التقويم التي تقيس تعلُمهم (مثل الاختبارات التي تتم على مستوى المدارس والاختبارات التي تُنظّم على المستوى الوطني). وختامًا: المعلمون مسؤولون حاليًا عن تقديم الدعم للطلبة في نطاق عريض من المجالات غير الأكاديمية، مثل تنمية قدراتهم الاجتماعية والشخصية.

شهد تدريب المعلمين قبل الخدمة في سلطنة عُمان تحولاً ملحوظًا خلال جيل واحد.

وانتقلت مهنة التدريس من الاعتماد على المعلمينغير العمانيين لتكون مهنة يشغلها العُمانيون في الغالب الأعم، ويحمل أكثر من ٨٠٪ من المعلمين العُمانيين الملتحقين بها درجات جامعية، وفي حين إنّ هنالك عددًا من المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين قبل الخدمة، إلّا أنّ المؤسسة الأبرز في هذا المجال هي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس التي توفر برنامجًا للإعداد قبل الخدمة للمعلمين، وأيضًا برنامجًا لإعداد الإداريين والمشرفين، ويتخرج في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس حوالي ١٥٪ فقط من المعلمين المتخرجين حديثًا من مؤسسات التدريب، بينما تتخرج البقية من مؤسسات إعداد خاصة في سلطنة عُمان والخارج.

إنّ الموضوع الرئيسي الذي يستحوذ على الاهتمام في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة يتمثّل في اختلاف المعايير المؤسساتية.

لاحظ مديرو المدارس الذين تم إجراء مقابلات معهم إنّ هنالك اختلافاً في جودة الأداء بين المعلمين الجدد من مختلف مؤسسات إعداد المعلمين، وأبدوا قلقهم حيال المحتوى المعرفي والكفاءة في اللغة الإنجليزية ومهارات التدريس التي تتوفر لدى بعض المعلمين الجدد.

يُنظر إلى مقررات إعداد المعلمين بجامعة السلطان قابوس بصفة عامة أنّها ذات جودة عالية إلّا أنّه يُمكن تطويرها في بعض المجالات المحددة.

بالرغم من أنّ العديد من المجموعات التي تم استطلاع آراء أفرادها في هذه الدراسة، وموظفي وزارة التربية والتعليم الذين تم إجراء مقابلات معهم، قد أكّدوا جودة برنامج إعداد المعلمين بجامعة السلطان قابوس، إلّا أنّهم عبّروا عن قلقهم حيال مدى اتساق وتوافق هذا البرنامج والمناهج الدراسية التي تُدرّس في المدارس في الوقت الحاضر والممارسات الأخرى ذات الصلة بعملية التدريس، وأوضح مديرو المدارس خلال مناقشتهم أنّ المعلمين الجدد غير ملمين، إلى حد ما، بممارسات تقويم أداء الطلبة ومتابعتهم، وأنّهم مُلمّون بمحتوى المواد الدراسية بصورة أفضل من تدريبهم على طرق التدريس. وأشار المعلمون أيضًا إلى أنّهم شعروا بضعف إعدادهم في بعض الممارسات المدرسية، وذكر بعض أساتذة جامعة السلطان قابوس أن وزارة التربية والتعليم لم تبلغهم من قبل بالتغييرات التي تمت في طرق التعليم والتعلُم، وأنهم ليس بمقدورهم العلم بهذه التغييرات طالما أنّهم غير أعضاء في اللجان المعنية بإدخال هذه التغييرات، وتُشير هذه الملاحظات إلى أنّه على كل من وزارة التربية والتعليم وجامعة السلطان قابوس تحسين قنوات الاتصال بينهما، من خلال تبادل المعلومات في الوقت المناسب والتنسيق بصورة أفضل بين الطرفين. إنّ التحدي الذي يواجه الجميع يتمثّل في تحديد الكيفية التي يُمكن بها لبرنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة المساعدة في إعداد المعلمين الشباب على مواجهة الممارسات الفعلية داخل المدارس العُمانية، وتلبية المتطلبات التي تتوقع وزارة التربية والتعليم من هؤلاء المعلمين الإيفاء بها.

يتمتع أعضاء هيئات التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة بمؤهلات أكاديمية قوية لكن خبرتهم في التدريس بالمدارس محدودة.

تم تدريب معظم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في بادئ الأمر للعمل كمعلمين إلّا أنّهم فور إكمالهم للمقررات الدراسية بالكلية تم اختيارهم للاستمرار في دراستهم للحصول على مؤهلات أكاديمية عليا خارج السلطنة، ومن ثمّ الانضمام فيما بعد إلى هيئة التدريس بالكلية (انظر مؤهلات أعضاء هيئة التدريس في الملحق – الجدول ق.٣)؛ ونتيجةً لذلك فإنّ معظمهم لديهم خبرة محدودة في التدريس بالمدارس، وبالطريقة نفسها فإنّ معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة من غير العمانيين الذين حصلوا على تدريب أساسي كمعلمين، إلّا أنّ قلة منهم عملوا في مهنة التدريس بالمدارس، إنّ هذه الأنماط لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات تُشير إلى خطورة غلبة المحتوى النظري على التدريب العملي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

التربية العملية

تُمثّل التربية العملية جزءاً صغير نسبيًا في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في سلطنة عُمان.

وأشار تقرير دولي حول تدريب المعلمين إلى أنّه بينما يتلقّى معظم المهنيين الجزء الأكبر من تدريبهم من خلال مواقف عملية حقيقة في مواقع العمل، إلّا أنّ جزءًا صغيرًا من تدريب المعلمين قبل الخدمة يتم داخل الغرف الصفية (الإطار ٥,٤). وهذا هو الوضع بصفة عامة في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان حيث تُمثّل التربية العملية حوالي ٦٪ من إجمالي الساعات المعتمدة للبرنامج، ويتلقى طلبة كلية التربية تدريبًا عمليًا مدّةَ يومَ واحد في الأسبوع في الفصل الدراسي السابع ويومين في الأسبوع في الفصل الدراسي الثامن والأخير، ولا يتلقى الطلبة تدريبًا عمليًا خلال السنوات الثلاث الأولى من البرنامج، وفي حين إنّ الطالب المتدرب يعمل في المدرسة التي يتدرب فيها مع معلم متعاون، إلّا أنّ أعضاء المجموعات التي شاركت في هذه الدراسة أشاروا إلى أنّ نوعية الإشراف والدعم التي تلقاها الطلبة المتدربون تختلف بين معلم متعاون وآخر، وتُمثّل التربية العملية في جامعة نزوى ٥٪ من إجمالي الساعات المعتمدة لبرنامج إعداد المعلمين، ويذهب الطلبة إلى التَربية العملية بالمدارس يومين في الأسبوع (السبت والثلاثاء) في الفصلين الدراسيين بالسنة الرابعة، ويكتفون بملاحظة المعلمين أثناء التدريس خلال الأسبوعين الأولين، ثم يقومون بتدريس حصة واحدة أو حصتين في الأسبوع.

الإطار ٥,٤
التربية العملية

«... بالرغم من الأدلة المتوافرة، وحقيقة أنّ معظم المهنيين يتلقون الجزء الأكبر من تدريبهم من خلال مواقف عملية حقيقة في مواقع العمل (الأطباء والممرضات في المستشفيات... والمحامون في قاعات المحاكم...) إلا أنّ جزءًا صغيرًا من تدريب المعلمين قبل الخدمة يتم داخل الغرف الصفية، وهي المكان الذي يتصف بقدر كاف من الدقة والملاءمة ليكون الأكثر فعالية» (McKinsey and Company 2007, p.28).

يُعتبر قضاء فترة في التربية العملية أمرًا محوريًا في تطوير مهارات التدريس، ويُشير ماكنزي وشركاؤه (McKinsey and Company 2007, p.41) إلى أنّه في أفضل أنظمة إعداد المعلمين يقضي الطلبة المتدربون ٢٠ أسبوعًا على الأقل في المدارس تحت الإشراف خلال ممارستهم للتربية العملية.

المصدر: McKinsey and Company 2007

٥,٦ تعريف المعلمين بواقع التدريس وتقديم الدعم لهم أثناء الخدمة

يحتاج المعلمون الجدد إلى فترة استهلالية يتعرفون خلالها بصورة رسمية على حقائق وواقع التدريس في المدارس العمانية.

ليس من المحتمل مطلقًا أنْ يطلب المجتمع من طبيب مدرب حديث التخرج «ممارسة عملية جراحية لمريض» دون أنْ يحصل ذلك الطبيب على خبرة عملية في إجراء العمليات فترة ثلاث سنوات أو أربع سنوات تحت الإشراف والمتابعة (McBeath 2006). يحصل المعلمون الجدد في قطاع التعليم في العادة على تعريف محدود بواقع التدريس وممارسته، ويُزوّدون بالتوجيهات اللازمة في بداية حياتهم المهنية بعد إكمال إعدادهم والتحاقهم بالعمل. إنّ المعلمين الجدد ليسوا مُعدّين جيدًا للتعامل مع تحديات التدريس، وأيضًا لا يحصلون على المساعدة لتطوير مهاراتهم خلال سنوات عملهم الأولى بالتدريس، ويُشير المعلمون الجدد عادةً إلى مواجهتهم مشكلات في الإدارة الصفية، وفي مجالات ذات صلة بتوافر الحافز لدى الطلبة نحو التعلُّم، وفي تقويم الطلبة ومعاملة فروقهم الفردية، وهنالك اعتراف متزايد بأنّ إعداد المعلمين لا يمكن اعتباره فترة واحدة بل عملية مستمرة طوال فترة بقاء المعلم في المهنة.

وفي هذا الصدد تُشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أنّ تدريب المعلمين يتكون من ثلاث مراحل أساسية: (١) إعداد المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين. (٢) تعريف المعلمين بواقع التدريس وممارساته. (٣) التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة. ومن بين المراحل الثلاث التي تمت الإشارة إليها تبدو مرحلة تعريف المعلمين بواقع التدريس وممارساته وتزويدهم بالتوجيهات اللازمة في بداية حياتهم المهنية أنّها المرحلة المهملة بين المراحل الثلاث. فعلى سبيل المثال تُطبّق إنجلترا برنامجًا لتعريف المعلمين بواقع التدريس وممارساته وتزويدهم بالتوجيهات اللازمة خلال السنة الأولى من خدمتهم، ويُغطّي البرنامج نطاقًا عريضًا من العناصر في حياة المعلم حديث التخرج، ويشمل ذلك المهام والمسؤوليات، والتقويم، والتعامل مع الطلبة، والأنشطة الصفية (الإطار ٥,٥). وكان البرنامج التعريفي للمعلمين الجدد في أغلب مدارس سلطنة عُمان قبل ٢٠٠٩ يأخذ شكلًا يتمثل في قيام المعلمين الأوائل بإبلاغ المعلمين الجدد بلوائح المدرسة وإجراءاتها، وسيشمل البرنامج التعريفي لوزارة التربية والتعليم، الذي يُتوقّع أنْ يكون إلزاميًا لجميع المعلمين الجدد، مقررات تدريسية لمدة أسبوعين تُنفّذ من خلال ثلاث مجموعات في أشهر سبتمبر وأكتوبر وفبراير. ويُركّز البرنامج التعريفي للمعلمين الجدد على الممارسات التدريسية والسياسات المتصلة به، وأيضًا على المناهج (الملحق – الإطار ق.١).

الإطار ٥,٥
البرنامج التعريفي للمعلمين الجدد في إنجلترا

كانت إنجلترا الدولة الأولى التي طبقت نظام السنة الاستهلالية (تهيئة) الإلزامية للمعلمين في عام ١٩٩٩م، واعتُبر هذا البرنامج التعريفي جزءًا من التنمية المهنية المستمرة طوال خدمة المعلمين، وتوفر السياسات المعتمَدة في هذا الصدد متابعة لكل معلم جديد، وبالإضافة إلى ذلك يحظى المعلمون الجدد في إنجلترا بخفض مقداره ١٠٪ في مسؤولياتهم التدريسية، وتُنفّذ عمليتان تقويميتان خلال السنة الاستهلالية، ويُقوّم أداء المعلمين الجدد بناءً على معايير وطنية.

وإذا فشل المعلمون الجدد في إنجلترا في إثبات أنّهم قد حققوا هذه المعايير خلال سنتهم الاستهلالية يحق لهم التقدم باستئناف لإعادة السنة الاستهلالية، إلّا أنّه قد لا يُستجاب لهذا الطلب؛ وإذا لم يتم قبول استئنافهم فإنّهم يفقدون، نتيجةً لذلك، تسجيلهم في مجلس التدريس العام لإنجلترا. ويعني ذلك أنّه ربّما لا يُعيّنون للتدريس في المدارس الحكومية، بالرغم من أنّه يحق لهم التدريس في مدارس مستقلة أو العمل كمعلمين خصوصيين.

المصدر: Killeavey 2006, p.171

التدريب أثناء الخدمة

تُوفّر المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بالوزارة مجموعة من الدورات التدريبية أثناء الخدمة قصيرة المدى للمعلمين.

وتُقدّم هذه الدورات التدريبية على المستوى المركزي، وفي المحافظات التعليمية، وعلى مستوى المدارس، وتتبع طريقة التدريب التسلسلي، ولا تُقدّم للمعلمين حوافز مالية لحضور التدريب، إلّا أنّ الوزارة تتحمل تكاليف النقل والوجبات، وتُوفّر السكن للمتدربين، ويحضر المعلمون في العادة هذه الدورات التدريبية أثناء اليوم الدراسي، ويُعوّض المتدربون بمعلّمين آخرين من معلمي المدرسة لتدريس حصصهم، وتغطي الدورات التدريبية موضوعات مختلفة، فعلى سبيل المثال تلقى المشاركون في الدورات التي نظّمها مركز التدريب الرئيسي طوال فترة امتدت عامًا دراسيًا مقررات حول التدريس بنسبة بلغت (٥٣٪)، وفي مجال تقنية المعلومات (٢٣٪)، وفي الإدارة (١٢٪)، وفي اللغة (١٪).

أثر هذا التدريب ليس واضحًا.

يُقيّم المشاركون المقررات التدريبية من حيث محتواها، وطرق تقديمها، والوجبات الغذائية المقدمة لهم، وترتيبات النقل، إلّا أنّه لا توجد بيانات منتظمة حول تأثير المقررات التدريبية في ممارسات المعلمين داخل الغرف الصفية. وهنالك بعض التحفظ بأنّ المعلمين لا يأخذون هذه الدورات بجد؛ بسبب عدم ترتب أي نتائج عليها فيما يتعلق بالرواتب الشهرية أو الترقيات، ويتم اختيار المعلمين في العادة لحضور الدورات التدريبية بواسطة المشرفين، الأمر الذي تنتج عنه شكاوى من بعض المعلمين بأنّه قد تم إرسالهم لحضور دورات تدريبية غير ذات صلة باحتياجاتهم التدريبية أو دورات تُغطّي مجالات معروفة بالنسبة إليهم، وتُشير المؤشرات الواردة من المدارس إلى أنّ المادة التدريبية ربّما تقل من حيث المحتوى والعمق بصورة ملحوظة مع الوقت حتى تصل إلى المعلم المعني بها، من خلال طريقة التدريب التسلسلي، وفي دراسة مسحية تم إجراؤها في يونيو ٢٠٠٩ وشارك فيها ١٥٠ معلمًا من خمس محافظات تعليمية طُلبَ إلى المعلمين التعليق على التدريب أثناء الخدمة، وكانت الانتقادات التي وُجّهت إلى برنامج التدريب أثناء الخدَمة: (١) يغلب على التدريب الطابع النظري. (٢) يتم التدريب بطريقة إعطاء المعلومات (التلقين)، ولا تُلبّي الاحتياجات الفعلية للمعلمين. (٣) المدربون لا يمتلكون الخبرة الكافية في المحتوى، ووجه مديرو المدارس أيضًا انتقادات لبنية التدريب وتوقيته أثناء الخدمة. وأشاروا إلى أنّ الدورات التدريبية قصيرة جدًا؛ ليكون لها تأثير على التدريس، وأنّها تصل فقط إلى عدد محدود من المعلمين، وتتسبّب في حدوث ارتباك في المدارس بسبب غياب المعلمين، وربّما تكون تغطية غياب المعلمين بصفة خاصة من الصعوبة بمكان حينما يُنظّم عددٌ من الدورات التدريبية في الوقت نفسه، وذكر مديرو المدارس أنّهم يُفضّلون أن تُعقَد الدورات التدريبية خلال أيام معينة لا يكون فيها تدريس بالمدارس، في الفترة التي تسبق الامتحانات الوطنية.

ربّما تكون هنالك ميزات كثيرة في السماح للمدارس بتنظيم دورات تدريبية تلبي احتياجات معلميها التدريبية أثناء الخدمة.

تُوفّر وزارة التربية والتعليم مبالغ بسيطة للمدارس لتنظيم دورات تدريبية لدعم برامج التنمية المهنية على مستوى المدرسة، وتستلم كل مدرسة ٣٠٠ ريال عُماني في السنة، بالإضافة إلى ذلك استلمت ٦١٠ مدارس مبلغًا إضافيًا قدره ٢٠٠ ريال عُماني لإعداد وتنفيذ خطة للتنمية المهنية بالمدرسة، ويُحدّد المعلمون الأوائل في أغلب الأحيان الموضوعات الخاصة بالتنمية المهنية للمعلمين بناءً على معرفتهم باحتياجات معلمي مدرستهم، وتتوافر في بعض الأحيان الخبرات داخل المدارس، وفي حالات أخرى تدعو المدارس مدربين من خارجها لتدريب معلميها، وربّما يكون هذا النوع من التدريب ذا تكلفة عالية نسبيًا بالنسبة إلى المدارس، وأشار بعض مديري المدارس إلى أنّهم جمعوا أموالًا إضافية من المعلمين لتغطية تكلفة المدربين الخارجيين، وعبّر مديرو المدارس في المجموعات المشاركة في الدراسة عن تقديرهم لتكييف التدريب ومواءمته ليُلبّي احتياجات المدارس.

٥,٧ الاستفادة من المعلم: نسبة الطلبة إلى المعلم، ساعات التدريس وعدد الطلبة في الغرفة الصفية

نسبة الطلبة إلى المعلم في سلطنة عُمان منخفضة في جميع المراحل الدراسية بالنظام التعليمي.

ظلت نسبة الطلبة إلى المعلم تشهد انخفاضًا في السنوات القليلة الماضية في المدارس الحكومية، حيث إنّ الأعداد التي يتم تعيينها من المعلمين كانت أعلى من النمو في أعداد الطلبة الملتحقين بالمدارس، وانخفضت نسبة الطلبة إلى المعلم من ١:٢١ في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ إلى ١٢,٥ : ١ في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨، وتوجد أدنى نسبة طلبة مقابل المعلم في مدارس التعليم الأساسي، حيث يبلغ متوسط هذه النسبة ١٠,٦ : ١، بينما النسبة الأعلى توجد في صفوف التعليم العام من الأول إلى السادس، إذ بلغت ١٩,٢ : ١ (الجدول ٥,١٤). وتُعتبر نسبة الطلبة إلى المعلم الكلية وهي ١٢,٥ : ١ متدنية جدًا حسب المعايير الدولية، وهي أدنى بكثير من متوسط هذه النسبة في الدول التي غطتها دراسة المؤشرات التربوية الدولية، وأقل من متوسط النسبة المسجلة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (الجدول ٥,١٥ والشكل في الملحق ق.٣).

الجدول ٥,١٤

الطلبة والمعلمون ونسبة الطالب إلى المعلم في المدارس الحكومية، ٢٠٠٩/٢٠٠٨

	التعليم الأساسي	التعليم العام			المجموع
		الصفوف ١-٦	الصفوف ٧-٩	الصفوف ١٠-١٢	
الطلبة	٣٠٩٥٢٧	٣٧٤٩٨	٦٤٥٤٠	١٢٨٧٦٧	٥٤٠٣٣٢
المعلمون	٢٩٢٩٨	١٩٥٧	٤٤١٨	٧٤٧٦	٤٣١٤٩
نسبة الطلبة إلى المعلم	١٠,٦	١٩,٢	١٤,٦	١٧,٢	١٢,٥

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ.

الجدول ٥,١٥

نسبة الطلبة إلى المعلم حسب المرحلة الدراسية: بيانات دولية (في حوالي العام ٢٠٠٤)

	التعليم الابتدائي	الثانوية الدنيا	الثانوية العليا
متوسط المؤشرات التربوية الدولية	٢٤,٣	٢٣,٩	٢٠,٧
متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	١٦,٩	١٣,٧	١٢,٧
المملكة المتحدة	٢١,١	١٧,١	١٢,٣
الولايات المتحدة الأمريكية	١٥,٠	١٥,٢	١٦,٠
تشيلي	٢٧,١	٤٤,٣	٢٦,٨
فنلندا	١٦,٣	١٠,٠	١٦,٢
فرنسا	١٩,٤	١٤,١	١٠,٣
ألمانيا	١٨,٨	١٥,٦	١٣,٩

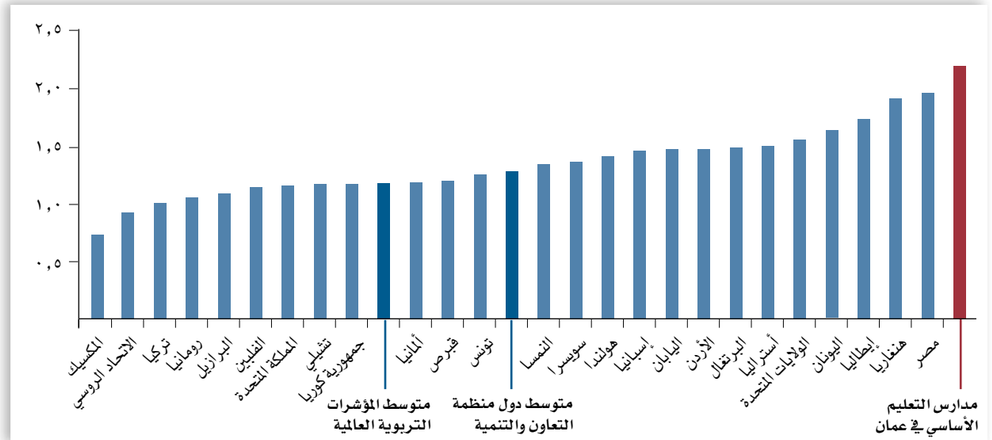
المصدر: UIS 2006

إنّ الميزات الإيجابية لنسبة الطلبة مقابل المعلم لا تتم ترجمتها من خلال أعداد أقل من الطلبة في الغرفة الصفية.
كان متوسط عدد الطلبة في الغرفة الصفية في عام ٢٠٠٩م بسلطنة عُمان ٢٧ طالبًا بوجود أعداد أقل بعض الشيء في الغرف الصفية بالمدارس المختلطة، بينما بلغ متوسط عدد الطلبة في الغرفة الصفية ٢٩ طالبًا في مدارس البنين، و٣٠ طالبة في مدارس البنات [٤١]، وتُعتبر هذه الأعداد أكبر من متوسط عدد الطلبة في الغرف الصفية بدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يبلغ ٢١ طالبًا في المرحلة الابتدائية و٢٤ طالبًا في المرحلة الثانوية الدنيا (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٢٠٠٦)، ويُمكن الاطلاع على تفاصيل متوسط أعداد الطلبة في الغرفة الصفية في سلطنة عُمان (حسب المحافظة التعليمية) وفي الدول الأخرى في جداول (الملحقين ق.٤ وق.٥)، ويُمكن تفسير التناقض الواضح بين انخفاض نسبة الطلبة إلى المعلم من جهة والارتفاع النسبي لعدد الطلبة في الغرفة الصفية من جهة أخرى من خلال البيانات المبيّنة في الشكل ٥,٢ الذي يُوضّح وجود أعداد أكبر من المعلمين مقابل الغرفة الصفية الواحدة في سلطنة عُمان أكثر من متوسط عدد الطلبة في الغرفة الصفية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

نصاب المعلم

ينعكس تدني نسبة الطلبة مقابل المعلم وكثرة عدد الطلبة في الغرفة الصفية على خفض نصاب المعلم من الحصص الدراسية الأسبوعية.
ويُتوقّع من المعلمين تدريس ٢٨ حصة في الأسبوع مدة كل منها ٤٠ دقيقة، وهو ما يعادل ٧٠٪ من الفترة الكلية لمجموع الحصص الدراسية التي يدرسها الطالب. إنّ تطبيق هذا النموذج لنصاب المعلم من الحصص سينتج عنه أنْ يكون هنالك ١,٤ معلم لكل غرفة صفية [٤٢]. وفي واقع الأمر إنّ المعلمين نادرًا ما يدرسون ٢٨ حصة في الأسبوع، حيث إن البيانات المحلية أظهرت ما نسبته ٢,٢ معلماً لكل صف (جدول ٥،١٦)، وهذا يعني ضمنًا أنّ متوسط نصاب المعلم من الحصص ١٨ حصة أو ١٢ ساعة في الأسبوع.

الشكل ٥,٢
عدد المعلمين مقارنة بالغرف الصفية في الدول التي غطتها دراسة المؤشرات التربوية الدولية وفي سلطنة عُمان



االمصدر: بيانات دراسة المؤشرات التربوية الدولية من معهد الإحصاء بمنظمة اليونسكو لعام ٢٠٠٦ للمدارس الابتدائية.
البيانات الخاصة بسلطنة عُمان لمدارس التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

٤١ يلاحظ الزيادة الكبيرة للفصول التي بها ٣٥ طالبا، وانخفاض المتوسط بسبب وجود مدارس صغيرة جدا في المناطق البعيدة.
٤٢ يمكن حساب العدد المطلوب من المعلمين لكل صف بقسمة عدد الحصص في الأسبوع (في هذه الحالة ٤٠) على عدد الحصص المتوقعة لكل مدرس (في هذه الحالة ٢٨). في عمان ٤٠/ ٢٨ تعني الحاجة إلى ١,٤٢ معلما في الصف الواحد.

يُعتبر نصاب المعلم من حيث وقت التدريس منخفضاً حسب المعايير الدولية.
طول العام الدراسي المعتمد رسميًا للطلبة في مدارس التعليم الأساسي ومدارس التعليم العام والمدارس التي تعمل بفترتين، وللصفين الحادي عشر والثاني عشر هو ١٨٠ يومًا (الملحق ق.٦). إنّ المعلم الذي يقوم بتدريس ٢٨ حصة في الأسبوع لمدة ١٨٠ يومًا للعام الدراسي سيكون نصابه ٦٧٢ ساعة من وقت التدريس في العام. وفي واقع الممارسة الفعلية هنالك ٢,٢ معلم لكل غرفة صفية، ويعني ذلك متوسط نصاب من الحصص للمعلم يبلغ ١٨ حصة في الأسبوع أو ٤٣٦ ساعة تدريس في العام الدراسي. وتُعتبَر هذه الأرقام منخفضة جدًا مقارنةً بمتوسط نصاب المعلم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي يتراوح فيها متوسط نصاب المعلم بين ٦٦٣ ساعة و٨٠٥ ساعات تدريس في العام الدراسي، وبمتوسط نصاب المعلم في دول المؤشرات التربوية الدولية التي يبلغ فيها أكثر من ٨٠٠ ساعة تدريس في العام الدراسي (الجدول ٥,١٧)، وحسب المُشار إليه في الفصل الرابع فإنّ متوسط عدد ساعات التدريس في العام الدراسي في المدارس الحكومية أقل بكثير من الوقت المُقدّر رسميًا، الذي يصل إلى ٤٣٦ ساعة. ويُعزَى ذلك بصورة جزئية إلى الطريقة التي يتم بها تطبيق نظام الامتحانات الوطنية العامة، ويجب التركيز هنا على أنّ نصاب المعلّم، الذي يتم قياسه بكمية الوقت الذي يقضيه في التدريس الفعلي، لا يأخذ في الاعتبار الوقت الذي يخصصه المعلّمون في تحضير خطة الدرس لكل حصة، وفي تصحيح أعمال الطلبة، وفي تحديث المعلومات الخاصة بالتقويم، وفي الإيفاء بمتطلبات إعداد تقارير الأداء والمتطلبات الإدارية الأخرى.

الجدول ٥,١٦
الطلبة والمعلمون والغرف الصفية في المدارس الحكومية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	التعليم الأساسي	التعليم العام			المجموع
		الصفوف ١-٦	الصفوف ٧-٩	الصفوف ١٠-١٢	
الطلبة	٣٠٩٥٢٧	٣٧٤٩٨	٦٤٥٤٠	١٢٨٧٦٧	٥٤٠٣٣٢
الغرف الصفية	١١٠٦٩	١٥٠٥	٢٣٧١	٤٧٢٢	١٩٦٦٧
المعلمون	٢٩٢٩٨	١٩٥٧	٤٤١٨	٧٤٧٦	٤٣١٤٩
نسبة الطلبة إلى المعلم	١٠,٦	١٩,٢	١٤,٦	١٧,٢	١٢,٥
عدد المعلمين للغرفة الصفية	٢,٦	١,٣	١,٩	١,٦	٢,٢

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ.

الجدول ٥,١٧
نصاب المعلم والوقت المخصص للتدريس في العام - مقارنات دولية

	التعليم الابتدائي	الثانوية الدنيا	الثانوية العليا
متوسط المؤشرات التربوية الدولية	٨٧٢	٨٦٤	٨٥٨
متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	٨٠٥	٧٠٤	٦٦٣
المملكة المتحدة	١٠٨٠	١٠٨٠	١٠٨٠
الولايات المتحدة الأمريكية	٨٧٣	٨٧٣	٨٧٣
تشيلي	٦٨٠	٥٩٥	٥٥٣
فنلندا	٩١٨	٦٣٩	٦١٤
فرنسا	٧٩٣	٧٥١	٧٠٥
ألمانيا	١٨,٨	١٥,٦	١٣,٩

المصدر : UIS 2006

يحدث تخفيض أكثر في وقت التدريس نتيجةً للغياب المتكرر للمعلمين.
لا توجد بيانات يُعتمَد عليها حول غياب المعلمين، إلّا أنّه تمت الإشارة إلى أنّ هنالك قلقًا واهتمامًا جادًا من قبل مديري المدارس بهذا الموضوع في المجموعات التي نُوقشت لأغراض هذه الدراسة، وأشار مديرو المدارس إلى أنّ عددًا محدودًا من المعلمين اعتادوا الغياب بصورة غَير مُصرّح بها في بعض الأيام، وخصوصًا يومي الأربعاء والسبت، وهي ظاهرة نادرة الحدوث نسبيًا، إلّا أنّ الظاهرة المتكررة الحدوث هي غياب المعلمين لحضور الدورات التدريبية. وتتم تغطية غياب المعلمين لحضور الدورات التدريبية القصيرة التي تستمر يومًا أو يومين بسهولة داخل المدرسة، لكنّ الدورات التدريبية الأطول – التي تستمر أسبوعين – تتسبب في صعوبات للمدرسة، وفي عدم استمرار تدريس الطلبة فترة طويلة. ومن جهة أخرى فإنّ إجازات الأمومة تتسبب أيضًا في إرباك التدريس في المدارس. ويحق للمعلمات إجازة أمومة وقدرها ٥٠ يومًا. وينتج الإرباك من أنّ إجازات الأمومة خاصة بالمعلمات في مدارس الإناث ومدارس الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، ويُمكن أن يكون لها تأثير كبير، خصوصًا إذا أخذنا في الاعتبار معدلات الولادة العالية نسبيًا، والفئة العمرية الشابة للمعلمات. وذكرت جميع مديرات المدارس، في مناقشة المجموعات المختلفة لأغراض هذا التقرير، أنّ مدارسهن قد شهدت حالات غياب متعددة في الوقت نفسه في إجازات الأمومة خلال العام الدراسي، وأشارت إحدى مديرات المدارس إلى أنّ أربع معلمات لغة عربية وثلاث معلمات علوم كنّ في إجازات أمومة في الوقت نفسه، وبالرغم من أنّ وزارة التربية والتعليم توفر بعض المعلمات البديلات، إلّا أنّ مديرات المدارس ذكرن أنّ عدد المعلمات البديلات لم يكن كافيًا، وأنّ بعض مهام المعلمات الغائبات كان يتم تغطيته بواسطة معلمات المدرسة.

٥,٨ الإشراف على النتائج وإدارتها

يعتبر المعلمون جزءًا من هيكل وظيفي تسلسلي يشمل المعلمين الأوائل والمشرفين.
وتُمارَس عمليات الإشراف داخل الغرف الصفية بالنسبة إلى المعلمين الأوائل (ذوي الخبرة) مرتين في العام على الأقل بواسطة المشرفين، وأربع مرات بالنسبة إلى المعلمين حديثي التعيين من قبل المعلمين الأوائل في مدارسهم، ويقل نصاب المعلمين الأوائل من الحصص بنسبة ٥٠٪ عن بقية المعلمين، وهم مسؤولون عن الإشراف على المعلمين، ويتم تخصيص معلم أول لثلاثة معلمين في المادة الدراسية المعنية، ويتم اختيار المشرفين عن طريق المنافسة، ويُزوّدون ببعض الدورات التدريبية التي تمتد عامين، وهم مسؤولون عن زيارة المدارس، وتقديم الدعم الفني للمعلمين، والتأكد من جودة مستويات التعليم والتعلّم. في عام ٢٠٠٩ بلغ عدد المشرفين التربويين ١٤٠٠ مشرف يشرفون على ١٠٤٧ مدرسة و٤٣٢٤٥ معلمًا بنسبة تبلغ مشرفًا واحدًا لكل ٣٠ معلمًا. وتتم متابعة أعمال المشرفين بواسطة المشرفين الأوائل بالمحافظات التعليمية، الذين يُشرِف عليهم مشرفو العموم بالوزارة.

بالرغم من العدد الكبير للمشرفين، إلاّ أنّ تأثيرهم على جودة التعليم والتعلّم غير واضح.
تُشير مناقشات المجموعات التي نُوقشت لأغراض هذه الدراسة والاجتماعات التي تمت مع موظفي وزارة التربية والتعليم إلى أنّ المشرفين قد يقضونَ جزءًا كبيرًا من وقتهم وهم مشغولون بمهام أخرى تشمل واجبات إدارية وعقد الدورات التدريبية للمعلمين، وبالتالي يحدون من قدراتهم في ممارسة واجباتهم الإشرافية على مستوى المدارس. وأشار المعلمون الذين تم إجراء مقابلات معهم لهذه الدراسة إلى أنّهم يقدرون الملاحظات التي يقدمها لهم المعلمون الأوائل أكثر من تقديرهم لتلك التي يقدمها المشرفون الذين يُنظر إليهم في بعض الأحيان أنّهم لا علاقة مباشرة لهم بما يجري في الواقع داخل الغرف الصفية. وأشار تقرير أعدّ في عام ٢٠٠٨، وتضمن نتائج الإشراف وملاحظاته إلى: (١) العبء الكبير من الأعمال الإدارية والورقية على المعلمين. (٢) ضعف في استراتيجيات التدريس. (٣) بعض الضعف في المعرفة بالمواد الدراسية. (٤) مشكلات تتعلق بتوفير تقنية المعلومات وصيانة الأجهزة.

يُمكن لمديري المدارس القيام بدور أقوى في تحسين جودة التعليم في مدارسهم.
يطرأ تغيير على دور مدير المدرسة في العديد من الدول من كونه إداريًا/مديرًا إلى دور القائد ورائد التغيير في مدرسته (الإطار ٥،٦). ويُشير الكثير من البحوث التربوية إلى أهمية وجود قادة مدرسيين ذوي أداء جيد، لتحديد المخرجات التعليمية (Cotton 2003)، وتؤكد البحوث أهمية اختيار قادة المدارس الجيدين وتزويدهم بإعداد مناسب. وفي سلطنة عُمان تتم الترقية إلى وظيفة مدير مدرسة بناءً على الأداء في امتحانات تحريرية تتبعها مقابلة فنية. وتوفر الوزارة تدريبًا مهنيًا لمديري المدارس، حيث حصل معظم مديري المدارس الذين شاركوا في مناقشات المجموعات المشاركة في هذه الدراسة على تدريب في وظيفة مدير مدرسة، سواء كان ذلك عن طريق دوام كلي أو جزئي في برنامج مهني للدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس، وعمل كل مدير مدرسة في المجموعة في عدد من المدارس بمتوسط خدمة يتراوح بين ثلاث وأربع سنوات في كل مدرسة، وبالرغم من الاختيار الدقيق والتدريب، إلّا أن مديري المدارس يتمتعون باستقلالية محدودة نسبيًا في الوقت الحاضر، وهنالك مجال لتعزيز مهام القيادات المحلية، ومنح مديري المدارس استقلالية أكثر لتطوير جودة العملية التعليمية التعلّمية، عبر إجراءات محددة، مثل تنظيم برامج تدريب أثناء الخدمة مناسبة، وممارسة تأثير أكبر في عملية اختيار المعلمين وفي تحديد موازنة المدرسة.

إنّ مهنة التدريس مبنية على نظام ترقيات تتم في فترات محددة ويُقدّم حافزًا محدودًا لتطوير الأداء.
يُعيّن جميع المعلمين على أساس أنّهم موظفون دائمون في الخدمة المدنية بفترة تجريبية تمتد ثلاثة أشهر يكون المعلم بعد انقضائها موظفًا دائمًا في الخدمة المدنية، ويُحدّد الراتب الشهري في البداية على أساس المؤهلات الدراسية ويتساوى ورواتب الوظائف الأخرى في الخدمة المدنية من الدرجة الوظيفية نفسها، وحالما يُعيّن المعلمون يتلقون علاوات سنوية ثابتة وترقية تلقائية إلى الدرجة المالية الأعلى بعد كل أربع سنوات أثناء خدمتهم.

الإطار ٥,٦
القيادة في المدارس

«يعمل المديرون الأشياء بطريقة صحيحة بينما يعمل القادة الأشياء الصحيحة»

يضع التفكير في التعليم على المستوى الدولي تركيزًا قويًا على القيادة المدرسية، ويُعتبر القادة المدرسيون جسرًا بين السياسات والممارسة الفعلية في السياق التعليمي الذي يشهد تغييرًا سريعًا. ويتغير دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعلُّمية من كونه إداريًا/مديرًا إلى دور القائد ورائد التغيير في مدرسته، ويُشير الكثير من البحوث التربوية إلى أهمية وجود قادة مدرسيين ذوي أداء جيد لتحديد المخرجات التعليمية.

وتختلف الأنظمة التعليمية بقدر كبير عن بعضها بعضًا في مستوى الاستقلالية التي تمنح للمدارس، فمن ناحية هنالك اتجاه عالمي نحو قدر أكبر من المحاسبية في التعليم ينعكس على بذل جهود أكبر لوضع الأهداف، ومتابعة الإنجازات، وجعل المدارس خاضعة للمحاسبية حيالَ أدائها. ومن ناحية أخرى يرى كثيرون أنّ وضع نُظم ولوائح مدرسية جديدة ومنح سلطات أكبر للمدارس، بحيث تستطيع اتخاذ قراراتها بمفردها، سيؤدي إلى مخرجات تعليمية أفضل. وتوفر هذه الرؤية الدعم للمعلمين ومديري المدارس باعتبارهم المختصين في الحقل التربوي الذين يتمتعون بوضع أفضل لإصدار أحكام مرنة ومناسبة على جوانب التدريس ورعاية الطلبة.

ويتمثل أحد الأسئلة الرئيسية في: إلى أي مدى تؤثر المدارس في اختيار معلميها؟. وتُعتبر قدرة قادة المدارس على اختيار هيئات التدريس أمرًا محوريًا في قدرتهم على تكوين ثقافة وإمكانية مدرسية تُشجِّع على تحقيق الطلبة أداء أفضل.

«إذا لم أستطع اختيار أعضاء فريقي فإنني لن أكون مسؤولًا عن تحقيق الفوز في الملعب»

(Pont et al. 2008, 56)

المصدر: Pont et al. 2008

٥,٩ تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلّم

تمتلك سلطنة عُمان الفرصة للاستفادة من خبرات الدول الأخرى في استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم.

وكان لدول متقدمة عديدة توقعات عالية لدور تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم، واستثمرت استثمارات كبيرة في تقنية المعلومات والاتصالات طوال العقدين الماضيين، وكان أحد الدوافع الرئيسية لهذه الاستثمارات هو افتراض أنّ تقنية المعلومات والاتصالات يُمكن أنْ تُساعد في إعداد وتحضير الطلبة للمجتمع المعرفي، وذلك من خلال تيسير تكوين بيئة تتمحور بقدر أكبر حول المتعلم، ومَن خلال الوصول إلى مجموعة كبيرة من مصادر الغرفة الصفية، الأمر الذي تنتج عنه مهارات أفضل في التحليل وحل المشكلات، وكان بعض النتائج محبطًا، وبالرغم من أنّه كان هنالك بعض الأنشطة التعليمية الإيجابية التي وجدت الدعم من تقنية المعلومات والاتصالات، إلّا أنّ الكثير من واقع الحال في مجال تقنية المعلومات والاتصالات كان عبارة عن تعلُّم روتيني لعمليات الحاسوب.

تمتلك سلطنة عُمان بنية أساسية مثيرة للإعجاب في مجال تقنية المعلومات والاتصالات بالمدارس إلّا أنّها محدودة القدرة من حيث الاتصال بشبكة الإنترنت وعدم انتظام هذا الاتصال.

تتوافر أجهزة الحاسوب في مختبرات الحاسوب، وفي مراكز مصادر التعلُّم، وفي أماكن محددة مثل مختبرات العلوم بالمدارس، وفي غرف التوجيه المهني والغرف الصفية. وتُغطّي أجهزة الحاسوب حوالي ٢٠٪ من المدارس، ويتم توفير الأجهزة مركزيًا بواسطة الوزارة بفترة ضمان كامل تمتد إلى ست سنوات واستبدال للأجهزة دوريًا كل ست سنوات. وتوفر شبكة تتكون من حوالي ٤٥٠ فني حاسوب للدعم الفني لهذه الأجهزة، وتتوافر في ثلث المدارس ميزة الاتصال بشبكة الإنترنت بصورة وافية تسمح للطلبة بالبحث في المواقع الإلكترونية (الاتصال عبر تقنية دي.اس.ال)، وتعتمد مدارس عديدة أخرى على طرق اتصالات أبطأ عبر شبكة الهواتف المحمولة، ومن المرجح ألّا تُطوّر هذه الطريقة استخدام الإنترنت المتمركز حول الطالب، ويظل بعض المدارس دون اتصال بشبكة الإنترنت.

تدعم برامج تدريب المعلمين وإعداد المناهج وتطويرها استخدام تقنية المعلومات والاتصالات.

يتمتع حوالي ٤٠٠٠ معلم بمهارات تقنية المعلومات والاتصالات عبر حصولهم على دورات تدريبية أثناء الخدمة قصيرة المدى، وبصفة رئيسية في استخدام الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، بالإضافة إلى ذلك، ومنذ العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، قامت هيئة تقنية المعلومات بإطلاق مبادرة (IC3) لتدريب جميع موظفي الحكومة بمن فيهم معلمو وزارة التربية والتعليم. وتم في إطار هذه المبادرة تدريب أكثر من ٧٠٠٠ معلم من جميع أنحاء السلطنة، وتحتوي جميع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تدريب في مجال تقنية المعلومات والاتصالات؛ لضمان أنّ المعلمين الجدد حديثي التخرج يتمتعون بمهارات تقنية المعلومات والاتصالات، وتم إعداد منهج خاص بتقنية المعلومات والاتصالات لتشجيع استخدام تقنية المعلومات والاتصالات لدعم المواد الدراسية الأخرى بمرحلة التعليم الأساسي.

استخدام تقنية المعلومات والاتصالات لدعم التعليم والتعلُّم يظل محدودًا وغير منتظم.

بالرغم من توافر بيانات قليلة مؤكدة إلّا أنّ بعض المعلمين يستخدم تقنية المعلومات والاتصالات لدعم الأنشطة المتمركزة حول المتعلم، كما يبدو أنّ بعضهم الآخر فشل في تقدير ملاءمة هذه التقنية لهذه الأنشطة. ويظل التحول إلى طريقة التعلُّم المتمركزة حول الطالب أمرًا صعبًا بالنسبة إلى المعلمين الذين اعتادوا ممارسة طريقة التلقين في التدريس. وكان من الممكن أنْ يكون التدريب الذي يُوفّر للمعلمين من خلال الدورات التدريبية القصيرة أكثر نجاحًا في تطوير المهارات الفنية أكثر من تطويره للاتجاهات الخاصة بطرق التدريس، بالإضافة إلى ذلك هنالك تحفظ من تلقي المعلمين توجيهات مختلفة من المشرفين وأعضاء المناهج وأخصائيي تقنية المعلومات والاتصالات. ويجري في الوقت الحاضر القيام بعمل ما لمساعدة المعلمين في تعزيز استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في طرق تدريس الأنشطة التعليمية، وهنالك في الوقت الحاضر حوالي ٢٠٠ معلم من وزارة التربية والتعليم أعضاء في منظمة iEarn (وهي منظمة غير ربحية تشجع المعلمين والطلبة على العمل معًا عبر الشبكة الإلكترونية). ويتطلب إدخال تطوير على تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم القيام بما يلي: (١) عمل يستمر فترة طويلة في مجال التنمية المهنية للمعلمين وتركيز أكبر على بناء مهارات طرق التدريس. (٢) وجود تنسيق أكبر بين دوائر تقنية المعلومات والاتصالات، والمناهج ، والإشراف، والتقويم التربوي.

٥,١٠ جودة التعليم والتعلّم

بالرغم من أنّه توجد معلومات منتظمة محدودة حول جودة التدريس، إلّا أنّ هنالك مؤشرات تُشير إلى إمكانية القيام بالكثير لتطوير التدريس داخل الغرف الصفية.

إنّ بعض أهم المؤشرات في التعليم يحدث خلف الأبواب المغلقة للغرف الصفية، وتتوافر معلومات دولية قليلة موثوق بها حول ما يحدث داخل هذه الغرف، وتستثمر سلطنة عُمان استثمارات ضخمة لمراقبة جودة الأداء من خلال المعلمين الأوائل والمشرفين والموظفين الآخرين الذين يتابعون عملية التدريس، ويُمكن أنْ يكون بعض هذه الملاحظات سطحيًا نسبيًا، ولا يوجد حتى الآن نظام تم تصميمه لتحليل النتائج وتوجيه السياسات. إنّ هذا النقص في المعلومات يجعل من الصعوبة بمكان التأكُّد من الإجراءات التي يجب اتخاذها لتطوير جودة التدريس داخل الغرف الصفية.

بالرغم من النقص في الأدلة المباشرة من داخل الغرف الصفية فإنّ التوليفة التي تضم معدلات الالتحاق العالية للطلبة، والمستويات العالية لتوفير المعلمين، ومخرجات التعلُم غير المقبولة تُشير إلى أنّه يُمكن تطوير جودة طرق التدريس وأساليبها.

فيما يلي بعض المؤشرات على أنّ جودة أداء المعلمين تنخفض لأسباب عدة منها: (١) تخصيص وقت قليل نسبيًا لمهارات التدريس العملية في مقررات إعداد وتدريب المعلمين. (٢) توافر خبرات تدريسية محدودة لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين أنفسهم في أغلب الأحيان. (٣) تركيز البرنامج التعريفي للمعلمين الجدد على الإجراءات بدلًا من مهارات وأساليب التدريس. (٤) نقل ذوي الخبرة من المعلمين إلى وظائف إدارية وإشرافية. وهنالك أيضًا آراء وملاحظات تفيد بأنّ القدر الكبير نسبيًا من إعداد التقارير والمتابعة المقصود به ضمان تحقيق الجودة قد يتسبب في هدر الوقت وتحويل الاهتمام بعيدًا عن تحضير الدروس، وختامًا يُمكن أنْ تكون هنالك حالات تتمثل في محدودية استيعاب المعلمين للمادة الدراسية التي يُفترض فيهم تدريسها، وبصفة خاصة عندما يُكلّفون بتدريس مواد دراسية غير تلك التي تخصصوا في دراستها والتدرُّب عليها.

٥,١١ مضامين للسياسات التربوية

توجد بسلطنة عُمان هيئة تدريسية كبيرة العدد ومؤهلة، وحققت السلطنة إنجازات مثيرة للإعجاب في زيادة أعداد المعلمين وتأهيلهم بالمؤهلات الأكاديمية. وبالرغم من ذلك لا تزال توجد فرص لتطوير وتعزيز الممارسات الحالية من أجل تطوير جودة التدريس. إنّ التحدي الرئيسي الذي يبدو مؤكدًا يتمثل في قيام النظام التعليمي بإعداد طريقة يتوافر من خلالها للمعلمين الذين تلقوا تدريبًا جيدًا وقت كاف للتدريس، لرفع المستوى الحالي لإنجاز الطلبة وأدائهم. ونقدم التوصيات التالية بناءً على نتائج هذه الدراسة بعد الاطلاع على الخبرات الدولية ذات الصلة:

هنالك حاجة إلى وضع تقديرات مستقبلية وخطة استراتيجية خاصة بتوفير المعلمين.

بعد فترة التوسع السريع في توفير التعليم والطلب المتزايد عليه، وصل سوق توظيف المعلمين إلى مرحلة التشبع بهم ووجود بعض الطلب على معلمين في مواد دراسية بعينها. ويمكن أنْ ينعكس الوضع خلال السنوات القليلة القادمة ليكون طبيعيًا بصورة أكبر، وذلك عندما يتقاعد معلمون أو يتركون الخدمة بمعدل ثابت يتراوح بين ٥٪ و١٠٪ سنويًا، وتحتاج الوزارة إلى تعيين بديل لهم. وفي حين إنّه من الصعوبة بمكان التنبؤ بأعداد المعلمين الذين سيتركون الخدمة أو تحديد عددهم، وسيكون من المهم إعداد آلية لوضع تقديرات مستقبلية حول أعداد المعلمين المطلوب توفيرهم، وذلك لضمان المحافظة على تحقيق التوازن المعقول بين العرض والطلب في أعداد المعلمين. إنّ عدم المواءمة بين أعداد المعلمين المتوافرة من جهة والأعداد المطلوب تعيينها من جهة أخرى يُسبّب ضررًا، حيث إنّ قلة المتوافر منهم سينتج عنها نقصٌ في المدارس والاعتماد على المعلمين غير العمانيين أو غير المؤهلين. كما أنّ توافرهم بأعداد كبيرة يُسبّب ضررًا أيضًا وتدني أوضاعهم، ويجعل من الصعوبة بمكان جذب واستقطاب معلمين ذوي مستويات أداء عاليةَ إلى المهنة. ويتم في الوقت الحاضر تطبيق أنظمة للتنبؤ بالأعداد المطلوبة في المستقبل، وتنظيم عملية قبولهم بمؤسسات إعداد المعلمين الحكومية. ويجب التوسع في هذه الآليات لتشمل التقديرات الخاصة بالمعلمين الذين يتقاعدون أو يتركون الخدمة لمختلف الأسباب، وتوفير تقديرات طويلة المدى للأعداد المطلوب توفيرها.

يجب على وزارة التربية والتعليم اتخاذ الخطوات اللازمة لضمان توافر قدرة كافية لإعداد المعلمين لكل مرحلة دراسية وكل مادة دراسية، وذلك لتقليل مخاطر وجود معلمين: لا يتناسب إعدادهم والتطبيق الواقعي في الحقل التربوي أو المادة التي يدرسونها فعليًا.

إنّ إغلاق بعض كليات إعداد المعلمين استجابة للوفرة التي تحققت في أعداد المؤهلين منهم جعل سلطنة عُمان تتمتع بإمكانيات محلية محدودة في إعداد بعض المعلمين وتدريبهم، وبصفة خاصة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وسيتسبّب هذا الإجراء – على المدى الطويل – في تشكيل خطورة على مستوى جودة التدريس، وربّما يُعيد الاعتماد على المعلمين غير العمانيين أو الذين تم إعدادهم خارج السلطنة. ويجب على وزارة التربية والتعليم تحديد ما إذا كانت سلطنة عُمان تمتلك القدرة المؤسساتية لتدريب أعداد كافية من المعلمين لكل مرحلة دراسية، وأيضًا اتخاذ الخطوات الكفيلة بمعالجة النقص في عدد معلمي بعض المواد الدراسية.

يجب مراجعة سياسة توزيع المعلمين على مدارس المحافظات البعيدة، لتعزيز تحقيق التوازن بين المحافظات التعليمية.

سبّب صعوبة ملء شواغر مدارس المحافظات البعيدة القلق والاهتمام خلال الفترة التي تتميّز بوفرة المعلمين العُمانيين المؤهلين. ويجب على وزارة التربية والتعليم، من أجل تحقيق فرص متساوية في الحصول على التعليم، أنْ تتخذ الإجراءات اللازمة لضمان عدم معاناة طلبة المحافظات البعيدة من التغيير المُتكرّر في المعلمين، الأمر الذي يعيق نموهم المهني بصورة عادية. ويجب النظر في تطبيق عدد من الاستراتيجيات تتمثل في منح علاوة كبيرة للمعلمين الذين يتم تعيينهم في محافظات بعيدة، وتمديد فترة التكليف بالعمل في مدارس المحافظات البعيدة قبل نقل المعلم إلى مدرسة أخرى (فترة التكليف الآن عام دراسي واحد فقط)، وذلك من أجل استمرارية التدريس بواسطة المعلمين أنفسهم فترات أطول، ومنح أفضلية أكبر لأبناء المحافظات البعيدة من بين المرشحين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، وعند التعيين في وظائف المعلمين. ويُمكن – أيضا – التفكير في تطبيق نظام الحصص، وذلك من خلال تخصيص عدد من المقاعد بمؤسسات تدريب المعلمين لطلبة المحافظات البعيدة وربط ذلك بإلزام هؤلاء الطلبة بالعمل في محافظاتهم فترات محددة بعد التخرج.

يجب أنْ يتم تعيين المعلمين في المستقبل بناءً على احتياجات الوزارة إليهم، وأنْ يُركّز على الممارسات التدريسية داخل الغرف الصفية.

تم استحداث ٣٠٠٠ وظيفة إضافية في النظام التعليمي في عام ٢٠٠٩ (يعادل ذلك ٧٪ من إجمالي عدد أعضاء الهيئة التدريسية) زيادةً على المتطلبات الفعلية. وكان ذلك الإجراء استجابةً للضغوط التي طالبت باستحداث وظائف للأعداد الكبيرة من المعلمين الباحثين عن عمل. وقدمت هذه الوظائف دعمًا إضافيًا، من خلال تزويد المدارس بموظفين إضافيين، بينما تتصف المدارس أصلاً بتدني نسبة الطلبة مقابل المعلم حسب المعايير الدولية. إنّ وجود هذا الفائض في أعداد المعلمين في النظام التعليمي تسبّب في نقل المعلمين ذوي الخبرة من التدريس داخل الغرف الصفية إلى وظائف غير تدريسية، ويُمكن أنْ يؤدي ذلك إلى ضعف الممارسات العملية التي قد يكون من الصعوبة بمكان معالجتها في وقت لاحق.

يُمكن أن يُعزز مزيد من التعاون بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة في رفع مستوى جودة إعداد المعلمين.

ويُمكن أنْ تستفيد مؤسسات إعداد المعلمين من وجود تنسيق أوثق مع الممارسات التي تتم في المدارس الحكومية، فعلى سبيل المثال يجب تضمين المناهج و أنظمة التقويم والممارسات الأخرى ذات الصلة التي تتم داخل المدارس برامجَ إعداد المعلمين قبل الخدمة. ومن ناحية أخرى يجب دعوة مدربي المعلمين قبل الخدمة لتبادل الأفكار والآراء وموظفي وزارة التربية والتعليم كلما كان ذلك ممكنًا.

يجب أنْ تضع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة تركيزًا أكبر على مهارات التدريس العملية.

يجب أنْ تبدأ التربية العملية في السنوات الأولى من برامج إعداد المعلمين. ويجب زيادة ساعات التربية العملية، وأنْ تتضمن فترات تدريس فعليّ يعمل فيها الطلبة المتدربون بدوام كامل في المدارس عدة أسابيع. كما أنّ تعزيز دور المعلم المتعاون والطالب المُتدربً يُمكن أنّ يُطوّر جودة التربية العملية. ويجب أنْ تستخدم مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة المعلمين ذوي الخبرة بقدر أكبرَ في تدريب المعلمين، وبصفة خاصة في الإشراف، كما يجب أنْ تكون الكفاءة في التدريس هي المعيار الرئيسي في اختيار هؤلاء المعلمين الذين يقدمون دعمهم للطلبة المتدربين.

يُمكن تنظيم جودة واستقرار برامج إعداد المعلمين من خلال تطبيق نظام الاعتراف والاعتماد.

تتوافر للحكومة فرصة تعزيز جودة تدريب المعلمين أثناء الفترات التي توجد فيها أعداد فائضة عن الحاجة منهم، وذلك بتطبيق نظام الاعتراف والاعتماد لمقررات إعداد المعلمين وتدريبهم التي تُلبّي المعايير المطلوبة (الإطار ٥,٧). ويُمكن استخدام هذه العملية لضمان أن مؤسسات إعداد المعلمين يتوافر بها عددٌ كاف من أعضاء هيئات التدريس والتدريب من ذوي الخبرة، وأنّ هؤلاء الأعضاء يُقدّمون للطلبة تدريبًا يتّفق والسياسات الموضوعة للمناهج واللغات.

يجب زيادة الوقت الذي يقضيه المعلمون في التدريس.

يتمتع المعلمون في سلطنة عُمان بنصاب قليل من الحصص حسب المعايير الدولية، والعديد منهم يقع عليه عبءٍ كبير من مهام التقويم وإعداد تقارير أداء الطلبة. ويتعرض الوقت المخصص للتدريس لمزيد من التخفيض، نتيجةً لممارسات – ذات صلة بالامتحانات العامة، وتمت مناقشة ذلك في الفصل الرابع – ينتج عنها تقصير طول العام الدراسي. بالإضافة إلى ذلك تعوق تخصصات معلمي الصفوف الدنيا قدرة المعلمين على معرفة طلبتهم وتلبية احتياجاتهم الفردية. وهنالك حاجة لتطبيق سلسلة من الإجراءات لضمان أنّ المعلمين يوظفون جزءًا أكبر من وقتهم في التدريس الفعلي. ويجب على وزارة التربية والتعليم في المقام الأول مراجعة نصاب المعلمين من الحصص المطبق حاليًا، وحذف العديد من المهام غير الضرورية التي يقوم بها المعلمون للسماح بتخصيص وقت أكبر للتدريس وتطوير كفاءة النظام. وثانيًا: يجب على وزارة التربية والتعليم اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان امتداد العام الدراسي ١٨٠ يومًا المقررة رسميًا. وثالثًا: الاستفادة من ايجابيات المنهج التكاملي الذي يجري تجريبه في الوقت الحاضر في عدد محدود من المدارس، حيث يقوم معلم واحد بتدريس جميع المواد لطلبة الغرفة الصفية الواحدة، وذلك في أقرب وقت ممكن.

الإطار ٥,٧
تنظيم مهنة التدريس

هنالك العديد من الجهات المعنية بوضع نُظُم مهنة التدريس ولوائحها في عدد من الدول، وتُسمى هذه الجهات مجالس التدريس، وتتولى القيام بعددٍ من الوظائف لمساعدة الحكوماتً في تنظيم مهنة التدريس ومؤهلات المعلمين.

فأولاً: تحفظ هذه الجهات سجلًا خاصًا بالمعلمين المؤهلين. ويسمح هذا السجل بإنشاء معايير محددة، ويضمن تحقيق المعلمين المدرجين به المعايير المطلوبة. ويرتبط السجل في بعض الأحيان بالإجراءات الانضباطية والعقابية، حيث إنّ المعلمين قد يفقدون رخص التدريس في حالات سوء السلوك.

ثانيًا: تمتلك هذه الجهات سلطات تقويم مقررات إعداد المعلمين، وتحديد أي المقررات تتصف بجودة كافية تسمح للخريجين بالتسجيل في السجل كمعلمين مؤهلين. وتسمح هذه الآلية لمجلس التدريس بتنظيم جودة إعداد المعلمين. وتهتم مجالس التدريس أيضًا بجودة المقررات التدريبية خارج الدولة، وربّما تعترف بهذه المقررات أو تصر على أنْ يلتحق خريجوها بدراسات إضافية قبل اعتمادهم كمعلمين مسجلين.

وختامًا: تتولى بعض هذه الجهات دورًا في تنسيق البرامج والاعتراف ببرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وبرامج التنمية المهنية المستمرة بهذه البرامج.

أمثلة:

المملكة المتحدة: www.gtce.org.uk

اسكتلندا: www.gtcs.org.uk

أيرلندا: www.teachingcouncil.ie

نيوزيلندا: www.teacherscouncil.gov.nz

المصدر: المؤلفون

هنالك فرصة للتطوير المستمر لجودة التدريس، من خلال إعداد هيكل مهني للمعلمين يرتبط ببرامج التنمية المهنية المستمرة أثناء الخدمة.

يجب في الظروف المثالية وجود هيكل مهني للمعلمين ترتبط فيه الترقيات بأداء المعلم. إنّ قياس أداء المعلم وتقويمه باستخدام درجات الامتحانات التي يحصل عليها طلبته يُعتبران إشكالية، فالتجارب من دول أخرى تُشير إلى أنّ مجموعة من العوامل – وتشمل الخلفية الاجتماعية وفرص التعلّم – يُمكن أنْ تؤثر في مخرجات الامتحانات. إنّ اتخاذ القرارات بصفة خاصة بناءً على نتائج الامتحانات له آثار سلبية من بينها تشجيع المعلمين على التدريس من أجل الاختبارات والامتحانات، والتركيز على أسئلة الحفظ والاستظهار، واستثناء الطلبة ضعيفي المستوى من المشاركة في العملية التعليمية التعلّمية. ويُمكن تنفيذ ترقيات المعلمين، مثل اختيار المعلمين الأوائل، من خلال عملية تنافس المرشحين وإجراء مقابلات لهم، بناءً على بيانات مثل الدوام اليومي بالمدرسة، وإكمال مقررات تدريبية أثناء الخدمة، وتقارير مديري المدارس. وسيُوفّر مثل هذا النظام حوافز للمعلمين مقابل الانتظام في الدوام، والمشاركة الإيجابية في برامج التنمية المهنية المستمرة، والاتجاهات المهنية الإيجابية داخل المدرسة.

يجب على وزارة التربية والتعليم تشجيع المعلمين على التعاون لتطوير التدريس.

هنالك حاجة لأنْ يُركّز النظام على الجودة، وبصفة خاصة جودة التدريس، ومن المحتمل أنْ ينطوي تطوير طرق التدريس وأساليبها على المشاركة المستدامة مع المعلمين، والسماح لهم بتطبيق أفكارهم عند ممارسة التدريس، والإحساس بملكيتهم لعملية التعليم والتعلّم، ففي اليابان، على سبيل المثال، تقوم مجموعة من المعلمين بدراسة الدروس معًا، لفحص تدريس الموضوعات الفردية وتنقيحها (الإطار ٨,٥). ومن أجل إعداد مثل هذا البرنامج يجب على

الإطار ٥,٨

ممارسة تأملية: دراسة الموقف الصفي في اليابان

يمتلك المعلمون اليابانيون تاريخًا طويلًا في دراسة الموضوعات ومراجعتها قبل تدريسها، وتتمثل هذه الدراسة في صورة حلقات من الأنشطة تقوم من خلالها مجموعة من المعلمين، وفي العادة من الذين يقومون بتدريس طلبة صف بعينه، بالعمل معًا لتصميم درس أو دروس وتنفيذها وتطويرها وإدخال تغييرات إيجابية على ممارسة تدريسها وعلى طريقة تعلُّم الطلبة، ويقوم أعضاء المجموعة بتدريس هذه الدروس بصورة تعاونية وباهتمام، بملاحظتهم أداء بعضهم بعضًا، وتدوين ملاحظاتهم حول عملية تعلُّم الطلبة. إنّ هذا الشكل من التنمية المهنية المستمرة أدى إلى تكوين «معرفة متبادلة»، وطوّر أداء المدارس لتكون مؤسسات يتعلّم فيها المعلمون ويُطوّرون أداءهم في الوقت نفسه، ويُعتقد، أيضًا، أنّ هذه الطريقة في «دراسة الموقفَ الصفي» أسهمت في انتقال اليابان من مرحلة «التدريس التلقيني» إلى مرحلة «التدريس للفهم والاستيعاب»، وبصفة خاصة في المرحلة الابتدائية، اعتبارًا من عقد السبعينيات وحتى عقد التسعينيات من القرن الماضي.

المصدر: International Alliance of Leading Institutes 2008

وزارة التربية والتعليم أنْ تنظر في: (١) الاستفادة بقدر أكبر من خبرة المعلمين ذوي الخبرة. (٢) تشجيع التعاون بين المعلمين حيث يلتقون على المستوى المحلي لتبادل الأفكار وتطوير الممارسات. (٣) تشجيع إنشاء جمعيات لمعلمي المواد الدراسية لتنظيم منتديات للتنمية المهنية.

الفصل السادس

المواءمة

يحتاج النظام التعليمي إلى أنْ يكون موائمًا لثقافة المجتمع واقتصاده، بالإضافة إلى الأداء الجيد في توفير التعليم من حيث جودة التدريس والإنجازات التي يحققها الطلبة. وبصورة عامة يُركِّز هذا الفصل على مواءمة التعليم للاقتصاد، بدءًا باستعراض الوضع الراهن في سلطنة عُمان، والتحديات الخاصة بجوانب العرض والطلب، وانتهاءً بالخيارات المتاحة للتطوير.

٦,١ تحديات التعليم ما بعد الأساسي

يخدم التعليم ما بعد الأساسي جهتين، ويؤدي رسالتين.
بالإضافة إلى التنمية المتكاملة للطلبة، يحقق التعليم ما بعد الأساسي غرضين هما: إعداد الطلبة للدراسة الجامعية، وإعدادهم للالتحاق بسوق العمل. وتستقطب مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل مخرجات النظام التعليمي، ويُتوقّع من خريجي التعليم العام أنْ يكونوا مستعدين وجاهزين للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أو التدريب أو جاهزين مهنيًا للالتحاق بسوق العمل في معظم الدول. وتُمثّل مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في معظم الدول تحديًا صعبًا في مجال السياسات التربوية للمخططين التربويين، كما أنّ الوصول إلى بناء اتفاق سياسي حول هذه المرحلة صار بمثابة مشكلة أكثر مما هو عليه الحال بالنسبة إلى التعليم الأساسي أو التعليم الجامعي (الإطار ٦,١). إنّ الخيارات في السياسات الخاصة بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي أكثر تعقيدًا وذلك لأنها تخدم غرضين مختلفين هما التعليم العالي وسوق العمل، وهي تُعتبر في الوقت نفسه: (١) مرحلة ختامية للتعليم العام وتحضيرية للتعليم العالي. (٢) بها مواد دراسية إلزامية وأخرى اختيارية. (٣) منتظمة ومتنوعة. (٤) تخدم الأفراد والاحتياجات المجتمعية. (٥) يتحقق فيها التكامل بين الطلبة، وتميز بينهم، في الوقت نفسه، حسب قدراتهم الأكاديمية (World Bank 2005). وتُواجه مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان هذه الثنائية في الرسالة التي يؤديها التعليم باعتبارها نقطة تحولٍ بين عالم المدرسة وعالم سوق العمل، ومرحلة انتقالية بين هذين العالمين.

الإطار ٦,١
الخيارات الكلاسيكية للتعليم الثانوي في اقتصاد صناعي

تشمل الخيارات الكلاسيكية لتوفير التعليم الثانوي في الإطار العام لنموذج تعليمي في الاقتصاد الصناعي للسياسات التربوية الخاصة بهذه المرحلة ثلاثة أبعاد هي: (١) الاختيار والتخصص. (٢) تحقيق التوازن بين التعليم الأكاديمي والتعليم المهني. (٣) تصميم المناهج وتطويرها حسب المواد الدراسية أو بنظام لا يعتمد على تصنيف المواد الدراسية. ويُفهم من ذلك، ضمنًا، وجود مصفوفة من الخيارات والبدائل الخاصة بالسياسيات التربوية التي ينتج عنها إطارٌ عامٌ عريضٌ لتحليل السياسات الخاصة بأنظمة التعليم الثانوي. إنّ دمج الأبعاد الثلاثة وتحقيق التوازن بينها تنتج عنهما مجموعة من ثلاثة بدائل لسيناريوهات مختلفة للتعليم الثانوي ومضامين واضحة لتمويل التعليم الثانوي حسبما هو موضح أدناه:

السيناريو (١): مسارات تعليمية عالية التخصص وتوفر خيارات متعددة.
في هذا السيناريو يجلس الطلبة للامتحانات في عمر ١١-١٢ عامًا، وينتج عن ذلك التحاقهم بأنواع مختلفة من المرحلة الثانوية الدنيا. ويُعتبر التعليم المهني خيارًا رئيسيًا في المرحلة الثانوية الدنيا. ويتم التركيز فيها على المواد الدراسية التقليدية في المسارات الأكاديمية، وعلى التدريب في أماكن العمل والممارسة العملية في المسار المهني.

السيناريو (٢): تأجيل التخصص والاختيار لمرحلة لاحقة.
يتم في هذا السيناريو التخصص والاختيار في نهاية المرحلة الثانوية الدنيا. إنّ الإطار العام للمواد الدراسية الاختيارية يُستخدم كأداة تمييز داخلي محدود. ويُدفع بالتعليم المهني إلى المرحلة الثانوية العليا. وتُبذل بعض الجهود لتطبيق عناصر مهنية في المناهج العامة. وتؤخذ في الاعتبار الموضوعات المشتركة بين مناهج المواد الدراسية المختلفة والأساليب فيما بين المواد الدراسية، إلا أنّ المجالات التقليدية تظل هي التي تُشكّل الإطار العام لمناهج التعليم الثانوي.

السيناريو (٣): تأجيل التخصص والاختيار لمرحلة التعليم العالي.
يُشكّل نظام من المواد الدراسية الاختيارية ومجموعات طلابية متجانسة في النظام الداخلي للاختيار في مدرسة ثانوية معينة. ويُعتبر التعليم المهني تخصصًا رئيسيًا للالتحاق بمرحلة التعليم ما بعد الثانوي، كما يتم تضمين العناصر المهنية بصورة متزايدة في المناهج الأكاديمية. وباستثناء اللغات والرياضيات فإنّ بقية المواد الدراسية تنفصل عن الصيغة التقليدية للمواد الدراسية، وذلك من خلال إدخال البدائل الأخرى المشتركة المبنية على المهارات وتنفيذ المشاريع والتكامل والترابط بين مختلف المواد الدراسية.

المصدر: World Bank 2005

لا يزال الوقت مبكرًا جدًا لتقديم تقويم شامل لتأثير مشروعات تطوير النظام التعليمي العُماني، وخاصة تطبيق نظامي التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي.

يُشير تقرير الدراسة الاستشارية الأولى حول الصفين الحادي عشر والثاني عشر إلى أنّ الهدف من مشروعات التطوير هو إنتاج «خريجين من التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) يتمتعون بأداء أكاديمي عال حسب المعايير الدولية، وقادرين على تقديم مساهمة إيجابية للقوى العاملة» (وزارة التربية والتّعليم ٢٠٠٣). ويُحدّد برنامج التعليم ما بعد الأساسي الجديد بدقة أهم السمات التي توجد لها حاجة للوصول إلى الهدف الأساسي: التنوع والاختيار والمرونة وتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٨هـ). كما أنّه من المعروف أنّ المهارات الأساسية المطلوبة لتحقيق هذا الهدف هي: الاتصالات والرياضيات، وتقنية المعلومات، وحل المشكلات، والمهارات الشخصية والاجتماعية. وتخرجت الدفعة الأولى من الطلبة الذين بدأ بهم تطبيق نظام التعليم الأساسي في عام ٢٠٠٩، وكان عددهم قليلاً جدًا لتُبنى عليه استنتاجات راسخة. وعليه فإنّ الملاحظات التي يتضمنها هذا الفصل مبنية على النظام السابق للتعليم الثانوي الذي بدأ في التلاشي تدريجيًا، وليست بالضرورة منطبقة على الجيل الجديد من الطلبة.

٦,٢ جانب العرض: مخرجات النظام التعليمي

يُقدّم هذا الجزء استعراضًا عامًا لحجم الطلبة المنتقلين نحو السنوات الأخيرة في نظام التعليم وتركيبتهم ويستعدون للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أو للتدريب على الوظائف بعد تخرجهم من التعليم العام.

الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر

بالرغم من أنّ جزءًا كبيرًا من الشباب العُمانيين يظلون على مقاعد الدراسة حتى السنوات الأخيرة للنظام التعليمي، إلّا أنّ الأداء المنخفض للطلاب الذكور والنسبة الكبيرة للطلبة المتجاوزة أعمارهم السن المحددة لهذه المرحلة من المسائل مثيرة للقلق بسبب النتائج المحتملة في المراحل اللاحقة.

يلتحق جميع الأطفال العُمانيين تقريبًا بالصف الأول ومعدل بقائهم على مقاعد الدراسة حتى الصف الثاني عشر كان ٨٦٪ بالنسبة إلى الطلبة العُمانيين وغير العُمانيين في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (الشكل ٢,٢). كما أنّ معدل الانتقال من الصف العاشر بالتعليم الأساسي إلى الصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي كان ٨٩٪ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (الجدول ٢,٤). وانخفضت معدلات إعادة الصف بصورة ملحوظة خلال الست سنوات الماضية بجميع الصفوف بالتعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي. وبشكل عام لا تزال هنالك شواهد تدل على أنّه كانت هنالك معدلات عالية لإعادة الصفوف في الماضي، حيث تتمثل تلك الأدلة في النسبة العالية للطلبة الذين تفوق أعمارهم أعمار أقرانهم في الصفوف الدراسية الأخيرة نفسها بالنظام التعليمي. ومن بين كل ثلاثة طلبة بالتعليم ما بعد الأساسي هنالك طالب واحد يتجاوز عمره العمر المحدد لطلبة أي صف من صفوف هذه المرحلة. وبالرغم من التحسينات التي حدثت إلا أنّه كان هنالك حوالي ٢٩٪ من طلبة الصف الثاني عشر في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ تتجاوز أعمارهم العمر المحدد لطلبة هذا الصف بما يعادل أكثر من ستة أشهر[٤٣].

الانتقال إلى مراحل تعليمية عليا

هنالك مساران تعليميان متوفران للطلبة بعد إكمال الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر الذين يرغبون في الاستمرار في دراستهم بمؤسسات التعليم العالي - بعد الصف الثاني عشر، ومؤسسات التدريب المهني في مرحلة مبكرة كالصف العاشر - وذلك قبل التحاقهم بسوق العمل. وتعتمد الكيفية التي يختار بها الطلبة أو التي يتم بها اختيارهم لأحد هذين المسارين على عدد من العوامل التي تشمل توقعاتهم الشخصية ومدى تلبيتهم للمتطلبات الخاصة بالالتحاق بهذين المسارين[٤٤]. إنّ القرارات التي يتخذها الطلبة بشأن اختيار مساراتهم التعليمية تعتمد أيضًا على فهم للمتطلبات الخاصة بكل مسار، وعلى قدرتهم في الحصول على معلومات دقيقة حول هذه المتطلبات، وإدراكهم للفوائد التي سيحصلون عليها من كل مسار بما في ذلك قدرتهم على التحول من مسار إلى آخر مستقبلاً.

[٤٣] كانت النسبة للإناث ٢٦٪ وللذكور ٣٢٪، وتوجد نسبة مماثلة في المدارس الخاصة للطلبة الذين تتجاوز أعمارهم العمر المحدد للصف الدراسي.

[٤٤] هنالك رأي (من المقابلات غير الرسمية) يُشير إلى إنّ طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر يفضلون اختيار المواد العلمية على المواد الإنسانية وربّما يكون ذلك لرغبتهم في زيادة فرصهم في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

أ. مؤسسات التعليم العالي

كانت هنالك زيادات سريعة في معدلات الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، ففي العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ التحق أكثر من نصف الطلبة (٥٥٪) من خريجي الصف الثاني عشر بمؤسسات التعليم العالي (الشكل ٢,٤).

كان عدد الطلبة الملتحقين بمختلف مؤسسات التعليم العالي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ حوالي ٨٢٠٠٠ طالب بالإضافة إلى ١٢٠٠٠ طالب كانوا يتلقون دراساتهم خارج السلطنة، من خلال وجودهم الفعلي بهذه الجامعات بالخارج، أو من خلال دراستهم بالمراسلة (الجدول ٢,٤). وتساوي هذه الأعداد معدل التحاق إجمالي بنسبة ٣٥٪ (للفئة العمرية ١٨-٢٢ سنة)، وهو أعلى على نحو ما من النسبة المئوية المسجلة في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (الشكل ٢,٥). وبدأت مؤسسات التعليم العالي الخاصة عملها في سلطنة عُمان في عام ١٩٩٤م، وتُمثّل أعداد طلبتها في الوقت الحاضر ثلث العدد الإجمالي للطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الحكومية في سلطنة عُمان (الجدول ٢,٤)[٤٥]. وكان ربع الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان تقريبًا في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ يتلقون دراساتهم في الكليات التقنية. وبلغت نسبة الطلبة الملتحقين بجامعة السلطان قابوس وهي الجامعة الحكومية الوحيدة ١٩٪ من طلبة مؤسسات التعليم العالي في السلطنة وهي نسبة أقل من النسبة المسجلة قبل خمس سنوات والتي بلغت ٢٨٪. ويبدأ عدد كبير من الطلبة دراساتهم العليا بمؤسسات التعليم العالي خارج السلطنة (الجدول ٦,١).

الجدول ٦,١

معدلات الالتحاق في السنة الأولى بمؤسسات التعليم العالي للعامين الأكاديميين ٢٠٠٧/٢٠٠٨ و ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	٠٧/٢٠٠٨		٠٨/٢٠٠٩	
	العدد	٪	العدد	٪
إجمالي الطلبة الدارسين في السلطنة وبالخارج	٢٤١١٣	١٠٠	٢٥٦٩٤	٢٨
إجمالي الطلبة الدارسين في مؤسسات عُمانية	٢١٠٨٢	٨٧	٢٣٥٨٣	٩٢
الجامعات والكليات الخاصة	٨٢٤٦	٣٤	١٠٥٠٩	٤١
الكليات التقنية	٦٣١٨	٢٦	٦٨٤٤	٢٧
جامعة السلطان قابوس	٢٨١٠	١٢	٢٨٥٠	١١
كليات العلوم التطبيقية	٢٠٠٠	٨	١٧٥٠	٧
معاهد العلوم الصحية	٨٧٩	٤	٨٩٨	٣
معهد العلوم الشرعية	٢٤٣	١	٢١٥	١
كلية الدراسات المصرفية والمالية	٥٨٦	٢	٥١٧	٢
الدارسون بالخارج	٢٤٥٦	١٠	١٤٧٥	٦
الدارسون بالخارج بنظام المراسلة	٥٧٥	٢	٦٣٦	٢

المصدر: وزارة التعليم العالي ٢٠٠٨ و ٢٠٠٩.

ملاحظات: تختلف البيانات في هذا الجدول عن البيانات التي يحتوي عليها الجدول (٢,٤)؛ لأنّ هذا الجدول خاص بطلبة السنة الأولى فقط (الجدول ٢,٤ يتضمن جميع الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي).

تم تقدير طلبة السنة الأولى الدارسين بالخارج في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ والدارسين بالمراسلة أيضًا في العامين الدراسيين ٢٠٠٧/٢٠٠٨ و ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بأخذ ٢٨٪ من أعداد الملتحقين، وتمثل هذه النسبة عدد طلبة السنة الأولى في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان كنسبة من عدد الطلبة المسجلين في أي صف دراسي في العام الأكاديمي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

[٤٥] كانت نسبة الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الخاصة في العام الأكاديمي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م ٣٤٪ من إجمالي عدد الطلبة الملتحقين بجميع مؤسسات التعليم العالي (ويشمل ذلك الدراسة بالخارج) أو ٤١٪ من أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي داخل السلطنة (باستثناء الذين يدرسون بالخارج).

دفعت المنافسة الشديدة للحصول على مقاعد في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان، والفهم السائد وسط الطلبة عن أفضلية مؤسسات التعليم العالي بالخارج، وعدم وجود سنة تأسيسية لخريجي الصف الثاني عشر، إلى الالتحاق بالجامعات الخارجية، وخاصة في دول مجلس التعاون الخليجية.

إزدادت شدة المنافسة للحصول على مقاعد في مؤسسات التعليم العالي العُمانية مع الازدياد المتنامي لأعداد خريجي التعليم ما بعد الأساسي. وتمت تلبية هذا الطلب المتزايد بصورة جزئية من خلال الجامعات والكليات الخاصة، والكليات التقنية، وجامعة السلطان قابوس، وكليات العلوم التطبيقية، والكليات والمعاهد الأخرى (الجدول ٢,٤). وهنالك العديد من الأسباب وراء اختيار الطلبة العُمانيين للدراسة خارج السلطنة، ففي المقام الأول: هنالك عامل جذب يتمثل في الدراسة المجانية باللغة العربية في بعض جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الأخرى. ثانيًا: هنالك اعتقاد سائد وسط الطلبة بأنّ الدراسة في مؤسسات التعليم العالي الخارجية تُعتبر ذات قيمة أكبر من الدراسة في مؤسسات التعليم العالي المحلية. وثالثًا: لا تشترط الجامعات الخارجية بصورة عامة التحاق الطلبة بسنة تأسيسية كما تفعل الجامعات العُمانية. ويُشير اختيار المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة خارج السلطنة إلى أنّ ندرة العرض ليست هي الدافع الرئيسي لاختيارات الطلبة للمواد، حيث إنّ أكثر من نصف الطلبة العُمانيين الدارسين في جامعات عربية أخرى يدرسون التربية، وإنّ قلة منهم يدرسون تخصصات لا تُدرّس في مؤسسات التعليم العالي العُمانية. وتبلغ النسبة المئوية للطلبة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة ودول مجلس التعاون الخليجي العربية الأخرى ٧٨٪ من إجمالي الطلبة العُمانيين الدارسين خارج السلطنة. وأصبحت كل من الهند ونيوزيلندا وماليزيا دولًا جاذبة للطلبة العُمانيين للدراسة فيها، بالإضافة إلى المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وكندا.

التعليم الجامعي هو الخيار المفضل لخريجي الصف الثاني عشر، إلّا أنّ معدلات القبول متدنية.

كان عدد الطلبة الذين تقدموا للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ عبر نظام التسجيل الإلكتروني[٤٦] لمركز القبول الموحد التابع لوزارة التعليم العالي (بلغ عددهم ٤٦٦٨٧ طالبًا)[٤٧]، كان مساويًا تقريبًا لعدد الطلبة الذين كانوا مسجلين في الصف الثاني عشر للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ (٤٦٣١٦ طالبًا)[٤٨]. ويُشير هذا إلى أنّ الاختيار الأول لخريجي التعليم ما بعد الأساسي هو مواصلة دراستهم الجامعية، وبلغت النسبة المئوية للذين تم قبولهم في مؤسسات التعليم العالي ٣٢٪ فقط (١٥٠٧٢ طالبًا).

شروط القبول بجامعة السلطان قابوس صارمة.

بالإضافة إلى الحصول على النجاح في دبلوم التعليم العام في سنة القبول، تشمل شروط القبول الأخرى بجامعة السلطان قابوس: (١) أنْ يكون المتقدم حاملاً للجنسية العُمانية. (٢) أنْ يكون عمر المُتقدّم أقل من ٢٥ سنة. (٣) أنْ يكون المتقدم حاصلًا على الحد الأدنى للنسبة المئوية المحددة للقبول. (٤) أنْ يكون المتقدم قد أحرز درجات عالية في المواد الدراسية التي تُعتبر متطلبات للتخصص الذي يرغب في دراسته بالجامعة. ولا تتصف شروط القبول بمؤسسات التعليم العالي الأخرى بهذه الصرامة التي تتصف بها شروط القبول بجامعة السلطان قابوس، إلّا أنّها تُشكّل أداة لاختيار الطلبة وفقًا لمعايير محددة، مما يُقلّل من فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وتستخدم مؤسسات التعليم العالي، مثل كليات العلوم التطبيقية، والكليات التقنية، ومعظم مؤسسات التعليم العالي الأخرى سواء الحكومية أو الخاصة اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس، مثلها في ذلك مثل جامعة السلطان قابوس؛ وبالرغم من أنّ استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس ربّما يكون ذا فائدة للطلبة، حيث إنّ اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية المطلوبة للوظائف المهنية، إلّا أنّ أساتذة الجامعة أشاروا إلى أن مستوى الطلبة الجدد في اللغة الإنجليزية لا يُلبّي المعايير المطلوبة لدراسة محتوى المقررات الدراسية الجامعية بصورة كافية.

[٤٦] بدأ تطبيق نظام التسجيل الإلكتروني بواسطة مركز القبول الموحد للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في عام ٢٠٠٦. ويسمح هذا النظام للطلبة بالتسجيل في أي مؤسسة تعليم عال.

[٤٧] كان هنالك ٤١٧٥ طالبًا آخرين تقدموا للالتحاق ببرامج على نفقتهم الخاصة.

[٤٨] لا يشمل هذا العدد المسجلين في المدارس الدولية. (مركز القبول الموحد، ٢٠٠٩).

يجب على معظم المقبولين ببرامج الدراسة الجامعية الالتحاق «بسنة تأسيسية» قبل بدء دراسة المقررات الدراسية الجامعية، وذلك للوصول إلى المستوى المطلوب للمشاركة بفاعلية في التعليم العالي، وبصفة خاصة في اللغة الإنجليزية.

كان عدد الملتحقين بالسنة التأسيسية في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ بجامعة السلطان قابوس ١٣ طالبًا مقابل كل ١٠ طلاب جدد بالسنة الأولى بالجامعة، و١٦ طالبًا مقابل كل ١٠ طلاب في كلية العلوم التطبيقية بصلالة، وتلجأ الجامعات الخاصة أيضًا إلى نظام السنة التأسيسية، حيث يتم تسجيل ربع عدد الطلبة الجدد لدراسة السنة التأسيسية. إنّ الحاجة إلى السنة التأسيسية لدراسة مقررات التعليم العالي تُعتبر مؤشرًا واضحًا على أنّ خريجي مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الثانوية) لم يتم إعدادهم بصورة كافية. ويؤمل أنْ تساعد زيادة التركيز على اللغة الإنجليزية، وتقنية المعلومات، والعلوم، والرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي على معالجة هذا الضعف لدى الطلبة، وتعتبر اللغة الإنجليزية أكثر المواد التي يتم تقديمها لطلبة السنة التأسيسية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، الأمر الذي يُشير إلى أنّ خريجي التعليم ما بعد الأساسي ليسوا جاهزين بما يكفي ليتم تدريسهم بهذه اللغة. ويُكرّس مركز اللغات بجامعة السلطان قابوس جهوده لتنمية مستوى الطلبة في اللغة الإنجليزية وتدريس مقررات مكثفة فيها تهدف إلى رفع كفاءة الطلبة في هذه اللغة.

يختار معظم الطلبة الجدد في مؤسسات التعليم العالي دراسة التخصصات العلمية.

بناءً على إحصائيات مركز القبول الموحد يختار ٣١٪ من الطلبة الجدد (باستثناء الملتحقين بالسنة التأسيسية) دراسة الهندسة، و١٥٪ دراسة العلوم، و١٣٪ دراسة تقنية المعلومات، بينما يختار ٩٪ دراسة العلوم الطبية (مركز القبول الموحد ٢٠٠٩)[٤٩]

ب. التدريب المهني والتعليم التقني

بالرغم من الزيادات في السنوات القليلة الماضية في أعداد الملتحقين بالتدريب المهني والتعليم التقني، إلّا أنّ هذا القطاع في سلطنة عُمان لا يزال محدوداً نسبيًا، ويوجد مجال للتوسع فيه.

كان عدد الطلبة المسجلين في الكليات التقنية – مضمنة في الجزء السابق الخاص بمؤسسات التعليم العالي – في العام الأكاديمي ٢٠٠٩/٢٠٠٨ أكثر من ٢١٠٠٠ طالباً، وفي مراكز التدريب المهني الخمسة التي تديرها وزارة القوى العاملة أكثر من ٢٥٠٠ طالباً (الفصل الثاني). ويغلب وجود الطلاب الذكور في الكليات التقنية إذ تبلغ نسبتهم المئوية ٦٠٪. ويجب على معظم طلبة الكليات التقنية الالتحاق بسنة تأسيسية. وارتفع عدد الذين تم قبولهم بالسنة التأسيسية من حوالي ٢٢٠٠ طالباً في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ إلى أكثر من ٧٥٠٠ طالباً في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨. إنّ اشتراك الكليات التقنية والجامعات في تطبيق السنة التأسيسية يُثبت أنّ هذه السنة تظل ضرورية لخريجي التعليم ما بعد الأساسي، بصرف النظر عن المسار التعليمي الذي يختارونه لمواصلة دراساتهم بمؤسسات التعليم العالي. ويتوزع التسجيل في السنة الثانية بالكليات التقنية بين تخصصات الهندسة والعلوم من جهة، وتخصصات الدراسات التجارية وتقنية المعلومات من جهة أخرى.

تُعتبر مراكز التدريب المهني القاعدة الأساسية لإعداد الشباب العُمانيين للوظائف في المجالات المهنية، ويجب أنْ تكون متوافقة بصورة مباشرة واحتياجات سوق العمل.

تتكون مراكز التدريب المهني من ثلاث مراحل، وهي متاحة للطلبة منذ إكمالهم الصف التاسع (لبرنامج التدريب الأساسي)، إلّا أنّها موجهة بصورة أساسية للطلبة الذين يكملون الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر[٥٠]. وكان عدد الطلبة الجدد الذين التحقوا في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨ بمراكز التدريب المهني ١٧٨٢ طالبًا. ويدرس معظم المتدربين في مجالات مثل صيانة المعدات والأجهزة والمركبات.

توجد أيضًا مؤسسات خاصة في قطاع التدريب المهني.

تُركّز مؤسسات التدريب المهني الخاصة على المجالات الإدارية (٦٢٪ من أعداد الملتحقين بها) أكثر من تركيزها على المجالات الفنية والحرفية (٢١٪ و١٧٪ على التوالي). ويبلغ عدد الطالبات المسجلات بهذه المراكز ١٥٪ فقط من إجمالي عدد الملتحقين بها. ومعظم المتدربين في هذه المراكز هم من خريجي التعليم ما بعد الأساسي (٧١٪).

[٤٩] أغلبية الطالبات يخترن تخصصات أخرى وخاصة الطب إلا أن قلة منهن يخترن دراسة الهندسة.

[٥٠] يُقدّم الملحق (ر) وصفًا لنظام التدريب المهني والتعليم التقني.

تعمل كل من وزارة القوى العاملة ووزارة التعليم العالي معًا لإنشاء نظام متكامل للتعليم التقني والتدريب المهني، وذلك تماشيًا والممارسات الدولية في هذا المجال.

إن منح الفرصة للطلبة المتميزين من خريجي مراكز التدريب المهني للالتحاق بالكليات التقنية يعتبر أحد أبرز الجهود المبذولة لتعزيز التكامل بين مراكز التدريب المهني والكليات التقنية، ولإنشاء جسور تربط بين النظامين (الملحق ر).

مخرجات النظام التعليمي

يتخرج حوالي ٢٠٠٠٠ طالباً كل عام من النظام التعليمي، ولا يلتحقون بمؤسسات التعليم التقني أو بمراكز التدريب المهني أو بمؤسسات التعليم العالي أو بأية مؤسسة تدريبية، ويصيرون ضمن القوى العاملة.

بالرغم من أنّ الإحصائيات غير مكتملة[٥١] إلّا أنّه يبدو أنّ نصف عدد خريجي الصف الثاني عشر – حوالي ٢٠٠٠٠ – يُتركون خارج النظام التعليمي ويُعتبرون من ناحية عملية جزءًا من القوى العاملة (الشكل ٢,٤). ويكون هؤلاء الشباب في أوضاع غير مستقرة، وقد يواجهون صعوبات في إيجاد وظائف ذات عائد مجز بالنسبة إليهم. إنّ عدم وجود معلومات حول عددهم، وحول تصنيفهم إلى ذكور وإناث، وأيضًا حول الوضع الفعلي من حيث احتياجات سوق العمل، يعيق اتخاذ أية إجراءات وقائية أو علاجية.

حالما يتم قبول الطلبة بجامعة السلطان قابوس فإنه يتوقع بصورة كبيرة أنْ يكملوا دراستهم ويتخرجوا من الجامعة.

يبلغ إجمالي عدد الطلبة الذين يتخرجون سنويًا بدرجة البكالوريوس والدبلوم العالي حوالي ١٣٠٠٠ طالباً، ويشمل ذلك الجامعات والكليات في سلطنة عُمان والدارسين في الخارج (الجدول ٦,٢). وتخرج في عام ٢٠٠٨ من جامعة السلطان قابوس ٢٢٨٧ طالبًا بدرجة البكالوريوس (ولا يشمل هذا العدد خريجي الدبلوم العالي)، ويعكس ذلك معدل البقاء في الدراسة الجامعية حتى التخرج بنسبة ٨٣٪ [٥٢].

الجدول ٦,٢

الخريجون حملة البكالوريوس والدبلوم العالي من مؤسسات التعليم العالي، ٢٠٠٨

	العدد	٪
إجمالي الطلبة الدارسين في السلطنة وبالخارج	١٣٠٢٦	١٠٠
إجمالي الطلبة الدارسين في مؤسسات عُمانية	١١١٤٣	٨٦
الجامعات والكليات الخاصة	٣٩١٠	٣٠
الكليات التقنية	١٥٠٩	١٢
جامعة السلطان قابوس	٢٦٧٣	٢١
كليات العلوم التطبيقية	١٨٩٤	١٥
معاهد العلوم الصحية	٨٢٩	٦
معهد العلوم الشرعية	٢٦٠	٢
كلية الدراسات المصرفية والمالية	٦٨	١
الدارسون بالخارج	١٤٥٣	١١
الدارسون بالخارج بنظام المراسلة	٤٣٠	٣

المصدر: وزارة التعليم العالي ٢٠٠٩.

[٥١] يلتحق بعض الذين يتركون الدراسة في وقت مبكر ببرامج تدريبية، كما أن الرقم أعلاه لا يشمل الذين يلتحقون بالخدمة العسكرية أو الذين يدرسون بالمراسلة في جامعات خارجية.

[٥٢] تم حساب معدل البقاء في الدراسة الجامعية حتى التخرج باستخدام عدد خريجي جامعة السلطان قابوس في عام ٢٠٠٨ (٢٢٨٧) كنسبة مئوية من عدد المقبولين في برنامج البكالوريوس في عام ٢٠٠٤ (٢٧٥٤). لاحظ أنّ عدد المقبولين في عام ٢٠٠٤ تم تقديره بسبب أنّ البيانات الوحيدة المتوافرة هي للخريجين فقط؛ لذلك تم إستخدام هذا التقدير لإستبعاد الطلبة الخريجين من هذا العدد.

بالرغم من الانخفاض السريع في أعداد خريجي كليات التربية في السنوات القليلة الماضية، إلّا أنّه لا يزال هنالك جزء كبير من طلبة مؤسسات التعليم العالي يتخرجون بدرجات جامعية في التربية، وهي خاصية تنفرد بها السلطنة.

كانت نسبة الخريجين في تخصص التربية من حملة درجة البكالوريوس والدبلوم العالي في التربية من جامعة السلطان قابوس ٢٨٪ من إجمالي عدد خريجي الجامعة في عام ٢٠٠٨ (وزارة التعليم العالي ٢٠٠٩)، وعدد أقل من الخريجين في التخصصات الأخرى مثل الهندسة والعلوم (١٥٪ و٥٪ على التوالي). وتعكس هذه الحالة الجهود التي تبذلها السلطنة لتوفير المعلمين المطلوبين لتعميم التعليم الأساسي. كما تظهر الأفضلية التي تتمتع بها مهنة التدريس التي توفر وظيفة آمنة ومستقرة ضمن الدرجات الوظيفية لنظام الخدمة المدنية. إنّ هذا الوضع الفريد مشابه فقط لما يحدث في موريشيوس من حيث غلبة الوزن النسبي لتخصص التربية على التخصصات الجامعية، ومشابه لدول الخليج الأخرى المجاورة من حيث محدودية الوزن النسبي للتخصصات الهندسية بين التخصصات الجامعية الأخرى (الملحق ش)[٥٣]. إنّ هذا النمط يتغير بسرعة، حيث انخفض عدد طلبة التربية في جامعة السلطان قابوس بين عامي ٢٠٠٧ و٢٠٠٨ من ٢٢٪ إلى ١٨٪، وزاد عدد طلبة الهندسة من ١٦٪ إلى ١٧٪[٥٤]. وستحتاج هذه التغييرات إلى استدامتها وبقاء هذه النسب على هذا الحال، لأنّ الأعداد المطلوبة من المعلمين في مراحل التعليم الدنيا تشهد انخفاضًا، ولأنّ تخصصات أخرى بدأت الحاجة إليها في الظهور.

بالرغم من أنّ التخصصات العلمية صارت أكثر شيوعًا في اختيارات الطلبة الجدد الملتحقين بالجامعة، إلا أنّ تخصصات الخريجين لا تعكس أي تغيير.

معظم الخريجين في الوقت الحاضر يتخصصون في مواد غير علمية (الجدول ٦,٣). ويُعتبر هذا الأمر من موروثات استراتيجيات الاختيار السابقة التي أضافت على مجمل النظام التعليمي خللًا وظيفيًا حادًا. ونتجت هذه الممارسات عن عملية الاختيار التي كانت تتم على مستوى الجامعة، حيث كان اختيار المواد العلمية في الصفين الحادي عشر والثاني عشر استراتيجية للطلبة لزيادة فرص قبولهم بالجامعة. إنّ توقع الحصول على مقعد لدراسة التخصصات العلمية ساعد في عكس هذا الوضع، حسبما أشار عددٌ كبير من الطلبة الجدد الذين سجلوا في المسارات العلمية. وسيناقش هذا الفصل لاحقًا ما إذا كان هؤلاء الطلبة قد حصلوا على المعرفة العلمية اللازمة في مرحلة التعليم ما

الجدول ٦,٣

النسبة المئوية لتوزيع الخريجين (حملة البكالوريوس والدبلوم العالي) حسب التخصص في عام ٢٠٠٨

	مؤسسات التعليم العالي الحكومية في السلطنة	مؤسسات التعليم العالي الخاصة في السلطنة	مؤسسات التعليم العالي بالخارج	الدراسة بالمراسلة في مؤسسات التعليم العالي بالخارج	المجموع
الطب والعلوم الصحية والصيدلة	١٤	١	٧	٠	٩
الهندسة	١٢	٩	٤	٠	١٠
العلوم	٥	٢	٣	٠	٤
الزراعة	١	٠	٠	١	١
التربية	٤٠	١٢	٢٣	٣٢	٢٩
علوم الحاسوب وتقنية المعلومات	٥	٢١	١	٦	٩
الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية	٦	١١	١١	٤٢	١٠
القانون والتجارة والاقتصاد والعلوم السياسية	١٣	٣٨	٢٢	١٩	٢٢
الشريعة الإسلامية	٤	٠	٢٩	٠	٥
تخصصات أخرى	٠	٧	٠	٠	٢
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: وزارة التعليم العالي ٢٠٠٩.

[٥٣] موضوعات التعريف تجعل من الصعوبة الجمع بين إحصائيات معهد الإحصاء بمنظمة اليونسكو من جهة والإحصاءات التي تقدمها كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي في كتبها الإحصائية السنوية.

[٥٤] ويشمل ذلك طلبة البكالوريوس وطلبة الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراة.

بعد الأساسي لدراسة هذه المواد في المرحلة الجامعية أم لا، وأيضًا إنْ كان قد تم إعدادهم بصورة جيدة للاستفادة من الدراسات العلمية التي سيدرسونها في الجامعة. ويوضح الجدول ٦,٣ السابق ندرة التخصصات العلمية أو الهندسية بين خريجي مؤسسات التعليم العالي الخاصة أو الخريجين الدارسين بالخارج.

يتخرج عددٌ أكبر من الإناث من مختلف مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان مقارنةً بأعداد المتخرجين من الذكور. وبغض النظر عمّا إذا كانت الإناث يُمثلن الأغلبية بين الطلبة الجدد المقبولين بمؤسسات التعليم العالي أم لا، فإنّهن يمثلن أغلبية الخريجين (الجدول ٦,٤) .

فعلى سبيل المثال وصلت النسبة المئوية للطالبات المقبولات بالجامعات الخاصة ٥٢٪ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بينما كانت ٦٢٪ في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وبالرغم من أنّ هذه المقارنة غير ثابتة (حيث إنّه قد تكون حدثت تغييرات في النسب المئوية للطالبات بمرور الوقت)، إلّا أنّها تدعم الدليل الذي يُقدّمه هذا التقرير في مكان آخر حول الأداء المتدني للطلاب الذكور في النظام التعليمي. ويُلاحظ الفرق بصفة خاصة في الكليات التقنية، حيث أنّ الإناث يشكلن ٣٠٪ فقط من إجمالي عدد الطلبة الجدد المقبولين بهذه الكليات، إلّا أنّهن يُمثلن ٥٥٪ من الخريجين. إنّ الاستثناء في هذا الأمر يتمثل في الدارسين خارج السلطنة، فـ٦٩٪ من الطلبة الجدد كانوا من الإناث في حين إنّهن مثلن ٥٨٪ من الخريجين.

تُقدّم لطلبة المدارس خدمة التوجيه المهني، إلّا أنّ فعالية هذه المبادرة الجديدة لا تزال تحتاج إلى تقويم.

تم إنشاء المركز الوطني للتوجيه المهني في عام ٢٠٠٨ لتوفير الاستشارات والمعلومات المهنية للطلبة حول فرص العمل المتوافرة لهم. وتتمثل أهداف المركز في: (١) مساعدة الطلبة على تنمية ذواتهم لاكتساب مهارات التوجيه المهني الذاتي. (٢) إعداد الطلبة للتميز في مواقع العمل. (٣) تقديم خدمات تتسم بالفعالية في مجال التوجيه المهني والاستشارة المهنية. وتشتمل المبادرة على إنشاء غرف خاصة بمصادر التوجيه المهني في جميع المدارس التي توجد بها الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر. ويعمل بالوزارة في الوقت الحاضر حوالي ١٢٠٠ أخصائي توجيه مهني و٦٠ مشرف توجيه مهني تقريبًا. ويتعاون المركز الوطني للتوجيه المهني ووزارة القوى العاملة ووزارة التعليم العالي ووزارة الخدمة المدنية وجامعة السلطان قابوس والشركات الخاصة، مثل شركة شل عُمان، وبنك مسقط.

الجدول ٦,٤

النسب المئوية للإناث من الطلبة الجدد والخريجين للعامين الدراسيين ٢٠٠٧/٢٠٠٨ و ٢٠٠٨/٢٠٠٩

مؤسسات التعليم العالي	الطلبة الجدد ٢٠٠٨/٢٠٠٩	الخريجون ٢٠٠٧/٢٠٠٨
الجامعات والكليات الخاصة	٥٢	٦٢
الكليات التقنية	٣٠	٥٥
جامعة السلطان قابوس	٤٩	٥٤
كليات العلوم التطبيقية	٤٤	٦٠
معاهد العلوم الصحية	٧٣	٧٩
معهد العلوم الشرعية	٥٣	٦٩
كلية الدراسات المصرفية والمالية	٦٤	٦٨
الدارسون خارج السلطنة	٦٩	٥٨

المصدر: وزارة التعليم العالي ٢٠٠٩.

ويشارك المركز في العديد من الفعاليات مثل: معارض التعليم العالي والمعارض المهنية. وتشمل الموضوعات ذات الصلة بالتوجيه المهني التي تحتاج إلى مراجعة خلال الفترة التي تتطور فيها هذه المبادرة تحديد ما إذا كان (١) تقديم هذه الخدمة إلى الطلبة في صفوف مبكرة كالصف الخامس له مغزى ومعنى. (٢) تعيين أخصائيي التوجيه المهني من بين المعلمين يعد التوظيف الأمثل لهيئة التدريس. (٣) المعلمون الذين يتم تعيينهم للعمل كأخصائيي توجيه مهني يمتلكون الخبرة والتدريب المناسبين.

يُعتبر مركز التوجيه الوظيفي بجامعة السلطان قابوس مبادرة أخرى لإعداد الطلبة للانتقال من مرحلة الدراسة الأكاديمية إلى سوق العمل.

تتمثل رسالة المركز في مساعدة الطلبة على تطوير ثقافاتهم المهنية وخططهم لاتخاذ القرارات ذات الصلة بالتوظيف والحصول على عمل، و تعزيز معرفتهم بسوق العمل لرفع إمكانية توظيف خريجي الجامعة إلى أقصى حد ممكن». وتُغطّي أهداف المركز جميع الأنشطة بدءًا من تنمية المعرفة بالذات واختيار البرنامج الأكاديمي المناسب، وانتهاءً بمهارات البحث عن وظيفة وجمع المعلومات المهنية. ويُنفّذ مركز التوجيه الوظيفي بالجامعة أنشطة متنوعة تشمل تقديم الاستشارات المهنية الفردية حول الوظائف والمهن المختلفة، وإعلان فرص التوظيف المتاحة للخريجين، وإدارة موقع إلكتروني متخصص، وتنسيق دراسة مسحية سنوية حول توجهات الخريجين.

٦,٣ جانب الطلب: متطلبات سوق العمل

تسيطر الصناعات التحويلية على سوق العمل العُماني، إلّا أنّ النشاط الصناعي حاضر بنسب بسيطة.

برغم أنّ تركيبة سوق العمل العُماني تعكس تركيبة النشاط الاقتصادي حسب حجم مساهمة كل قطاع في الناتج المحلي الإجمالي. وتنفرد سلطنة عُمان ببعض الخصائص هي: (١) تدني مساهمة القطاع الزراعي. (٢) قلة مساهمة القطاع الصناعي (الصناعات غير النفطية وغير الغازية). (٣) لم يتم تطوير قطاع الخدمات لأقصى طاقاته الممكنة (الجدول ٦,٥)[٥٥].

الجدول ٦,٥

النسبة المئوية لمساهمة القطاعات المختلفة في الناتج المحلي الإجمالي في دول مختارة، ٢٠٠٧

	عمان	استونيا	هونج كونج	الأردن	كوريا	ماليزيا	موريشيوس	السعودية	سنغافورة	تركيا	الإمارات
الزراعة	٢	٣	٠	٣	٣	٩	٥	٢	٠	٩	٢
الصناعة	٤٩	٢٩	٩	٣٢	٣٩	٥١	٢٨	٧٠	٣١	٢٨	٥٦
(تشمل التصنيع)	١٠	١٧	٣	٢١	٢٨	٣٠	٢٠	٨	٢٦	١٨	١٤
الخدمات	٥٠	٦٨	٩١	٦٥	٥٨	٤١	٦٧	٢٧	٦٩	٦٤	٤٢
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٩، World Bank *At a Glance Tables*.

ملاحظات: تشمل «الصناعة» الأنشطة النفطية.

الرقم الخاص بتركيا لعام ٢٠٠٨. ربما لا يكون الإجمالي في الأعمدة أعلاه ١٠٠٪ بسبب التقريب.

معدلات النشاط الاقتصادي

يُعتبرَ مستوى المشاركة في سوق العمل بسلطنة عُمان منخفضًا نسبيًا، وخاصة للإناث، بالرغم من وجودهن الملحوظ بين خريجي مؤسسات التعليم العالي.

كان مُعدّل النشاط الاقتصادي في سلطنة عُمان حوالي ٥٥٪ في عام ٢٠٠٣، وهي نسبة تُصنّف في الجانب المنخفض وتعكس التركيبة السكانية الفتية (منظمة العمل الدولية – إحصائيات العمالة)[٥٦]. ويُعتبر معدل النشاط الاقتصادي للإناث بصفة خاصة متدنيًا، إذ بلغ ٢٥٪ في عام ٢٠٠٣ (الملحق ت.١). وفي حين إنّ معدل النشاط الاقتصادي لكلا الجنسين يصل إلى ذروته للفئة العمرية (٢٥–٢٩)، فإنّه يستقر حتى سن الخمسين بالنسبة إلى الذكور، لكنه ينخفض في وقت مبكر بالنسبة إلى الإناث (الملحق ت.١).

تتركز القوى العاملة العُمانية النشطة اقتصاديًا في الإدارات الحكومية والخدمات الخاصة، وتوجد مشاركة محدودة في نشاط التصنيع.

تضع بنية القوى العاملة – حسب كل قطاع على حدة – سلطنة عُمان في موقع فريد. وبناءً على البيانات المتوافرة بين عامي ٢٠٠٣ و ٢٠٠٧ فإنّ السمتين الرئيسيتين لبنية النشاط الاقتصادي العُماني هما: (١) جزء صغير جدًا من القوى العاملة يشارك في أنشطة التصنيع. (٢) جزء كبير جدًا من القوى العاملة يعمل في الإدارات الحكومية (الجدول ٦,٦)[٥٧].

---

[٥٥] البيانات حول التوظيف في عُمان تعكس بعض الاختلافات التي تجعل استخدامها وتفسيرها صعباً، وتحتاج إلى مزيد من الفحص والتأكيد. إنّ البيانات المقدمة من المنظمات الدولية (منظمة العمل الدولية – إحصائيات العمالة) بصفة خاصة لا تتفق دائمًا والبيانات الواردة من مختلف الجهات الحكومية.

[٥٦] معدل النشاط الاقتصادي يعني النسبة المئوية من السكان في سن العمل الذين يعملون بالفعل في وظائف، أو الذين لا يعملون (باحثين عن عمل، ومتواجدين للعمل). وتبدأ سن العمل في سلطنة عُمان في الوقت الحاضر عند ١٥ سنة من العمر (قانون العمل، المادة ٧٥ في الباب الخامس الخاص بتشغيل النساء والأحداث).

[٥٧] يسجل إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا رقمًا عالميًا لنصيب القطاع العام في إجمالي أعداد العاملين، وتسجل العديد من دول الإقليم أنصبة أعلى من سلطنة عُمان. إنّ هذه الخصوصية التي يتمتع بها الإقليم تُعتبَر مصدرًا لتشتيت الانتباه، حيث إنّ الرواتب العالية ومشروعات التأمين تغري العمالة الوطنية للتحول بعيدًا عن التوظيف في القطاع الخاص [World Bank 2008b].

إنتاجية العمالة في قطاع الخدمات متدنية، ويعمل بهذا القطاع نصف عدد القوى العاملة.
وتشير مقارنة نسبة القوى العاملة مع مساهمة كل قطاع في الناتج المحلي إلىمؤشر جيد في جودة إنتاجية العمالة. وباستخدام هذا المقياس نجد أنّ قطاع الزراعة ليس هو فقط الأقل إنتاجية بين كل القطاعات في سلطنة عُمان، وإنّما، أيضًا، يُعتبر أقل إنتاجًا من قطاعات الزراعة في الدول التي تقارن بها سلطنة عُمان. كما أنّ الإنتاجية في قطاع الخدمات منخفضة، أيضًا، في سلطنة عُمان مقارنةً بالدول الأخرى التي تُقارن بها السلطنة. وتُعتبر الإنتاجية في السلطنة أعلى في مجال الأنشطة التحويلية (الملحق – الجدول ت.٢). وتُشير البيانات إلى: (١) أنّ هناك إمكانية لزيادة التصنيع في سلطنة عُمان. (٢) أن الطاقة الاستيعابية للخدمة المدنية تكون قد استنفدت. (٣) استطاعة إنتقال أكبر عدد من الناس من قطاع الزراعة إلى قطاعات أخرى. (٤) وجود حاجة إلى تطوير مهارات العاملين في قطاع الخدمات لزيادة إنتاجيتهم.

يُهيمن غير العمانيين على القوى العاملة في القطاع الخاص العُماني، مثلما هو الحال في الدول الأخرى في المنطقة.
كانت نسبة غير العمانيينين في عام ٢٠٠٩ من إجمالي عدد سكان السلطنة حوالي ٣٦٪ (زادت من نسبة ٢٧٪ في عام ٢٠٠٦)، وتجاوز عدد الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٥ سنة و٥٤ سنة من غير العمانيينين عدد نظرائهم في هذه الفئة العمرية نفسها من المواطنين العُمانيين، وهم بالطبع يشكلون الأغلبية النشطة اقتصاديًا بين السكان (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠). وبلغ العددِ الإجمالي لغير العمانيين في السلطنة حوالي ١,١٥٦,٠٠٠ شخصاً في عام ٢٠١٠، مرتفعًا من ٦٠٠,٠٠٠ شخصاً في عام ٢٠٠٥، بالرغم من توقع الخطة الخمسية السابعة استقرارا في عدد السكان (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٦). وتم تقدير معدل النشاط الاقتصادي لغير العمانيين في عام ٢٠٠٧ بنسبة ٩٨٪، باعتبار أنّهم موجودون بالسلطنة للعمل[٥٨]. ويُمثّل غير العمانيين حوالي ٧٥٪ من القوى العاملة الحالية في سلطنة عُمان، ولهم حضور قوي في القطاع الخاص، حيث تصل نسبتهم إلى ٨٥٪ من القوى العاملة في هذا القطاع، بينما تصل نسبتهم إلى ٢٤٪ في المؤسسات العامة و١١٪ في الخدمة المدنية. وبالرغم من ذلك فإنّ وجود أبناء الغير العمانيين في التعليم العام والتعليم الأساسي والجامعات يُعتبَر قليلاً.

المستوى التعليمي للقوى العاملة

وصلت نسبة الذين يجيدون القراءة والكتابة في سلطنة عُمان إلى مستويات دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالنسبة إلى الملتحقين الجدد بالقوى العاملة، إلا أنّ المعدل لا يزال منخفضًا للقوى العاملة بشكل عام.
إنّ المعدل العام لمعرفة القراءة والكتابة لإجمالي عدد السكان الراشدين الذين تتجاوز أعمارهم ١٥ سنة أقل مما يُلاحظ في الدول التي تُقارن بسلطنة عُمان، كما أنّ الفجوة بين الجنسين تُعتبَر أعلى في السلطنة بصورة كبيرة

الجدول ٦,٦
النسبة المئوية للسكان النشطين اقتصاديًا حسب القطاعات المختلفة في دول مختلفة في سنوات مختلفة

	عمان (٢٠٠٣)	استونيا (٢٠٠٨)	كوريا (٢٠٠٧)	ماليزيا (٢٠٠٨)	موريشيوس (٢٠٠٨)	الإمارات (٢٠٠٨)
الخدمات الخاصة	٢٥	٣٦	٤٥	٣٨	٣٨	٤٥
الإدارات الحكومية والدفاع	٢٥	٦	٣	٧	٧	١١
الكهرباء والغاز وإمدادات المياه والإنشاءات	١٩	١٤	٨	١٠	١٢	١٦
التربية والصحة وخدمات المجتمع	١٣	١٩	١٨	١١	١٣	١٢
الزراعة والأسماك	٩	٤	٧	١٤	٩	٥
الصناعة	٩	٢١	١٨	١٩	٢١	١٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: منظمة العمل الدولية – إحصائية العمالة، مستقاة في نوفمبر ٢٠١٠.
ملاحظة: ربّما لا يكون إجمالي كل عمود من الأعمدة أعلاه ١٠٠٪ بسبب التقريب.

[٥٨] يوجد حوالي ٨٠٠,٠٠٠ عاملاً (منهم ٧١٥,٠٠٠ تتراوح أعمارهم بين ١٥–٥٩ سنة) من إجمالي عدد القوى العاملة البالغ ٨٢٠,٠٠٠ شخصاً.

(الفصل الثاني). أمّا بالنسبة إلى الجيل الذي تتراوح أعماره بين ١٥ – ٢٤ سنة فإنّ معرفة القراءة والكتابة تقترب من نسبة ١٠٠٪ لكلا الجنسين، مما يعني أنّ الفجوة بين الجنسين قد تلاشت، وهو الأمر الذي يضع سلطنة عُمان في وضع قريب من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

كان المستوى التعليمي للسكان النشطين اقتصاديًا في سلطنة عُمان لا يزال منخفضًا مع انطلاقة القرن الجديد، إلا أنه في بداية العقد الحالي سجلت سلطنة عُمان معدلات عالية في عدد الإناث المتخرجات من مؤسسات التعليم العالي مقارنةً بالدول التي تقارن بالسلطنة.
والطريقة الأخرى الأكثر تركيزًا للنظر في الموارد البشرية تتمثل في قياس وتقويم المستويات التعليمية للفئة النشطة اقتصاديًا من بين السكان، ففي عام ٢٠٠٠، وهو العام الذي تتوافر فيه أحدث بيانات يُمكن مقارنتها دوليًا، حيث كان ربع القوى العاملة العُمانية لا يزال يتصف بأنّه قد حصل على تعليم لأقل من سنة، وهو إنجاز ضعيف حسب المعايير الدولية (الملحق – الجدول ث.١). ويوضح التركيز على الفئة العمرية ٢٥–٢٩ سنة أنّ سلطنة عُمان توجد في مقدمة الدول التي تُقارَن بها في بداية العقد بالنسبة إلى عدد النساء اللائي أكملن مرحلة التعليم العالي. وفي عام ٢٠٠٠ كانت نسبة الإناث العُمانيات اللائي أكملن تعليمهن العالي ٥٥٪ من إجمالي عدد النساء في هذه الفئة العمرية (٢٥–٢٩ سنة) مقارنة بنسبة ١٧٪ للرجال في نفس الفئة العمرية، وهو فرق أكبر من الفرق الذي تم تسجيله في الدول المختارة (الملحق – الشكل ث.١).

عدد غير العمانيين أكثر من العمانيين في جميع مجالات العمل ما عدا في المؤسسات الحكومية.
صنّفت العمالة الوافدة في القطاع الخاص حسب المستوى التعليمي إلى نوعين: (١) الأغلبية من العمالة غير الماهرة. (٢) مجموعة من المهنيين ذوي التأهيل الأكاديمي العالي. ويسيطر غير العمانيين على جميع فئات الوظائف من حيث نوع الوظيفة، ما عدا الوظائف الكتابية التي يشغلها العُمانيون بأعداد كبيرة. وأسهمت سياسات التوظيف في الماضي، والرغبات الشخصية في جعل القطاع العام أكثر تفضيلاً بالنسبة إلى العُمانيين – بمن في ذلك ذوي المؤهلات العليا – بينما يسيطر غير العمانيين على وظائف القطاع الخاص. ويجذب القطاع العام الموظفين المتعلمين العُمانيين والغير العمانيين. إنّ أكثر من ثلثي الغير العمانيين الذين يعملون في الخدمة المدنية والمؤسسات الحكومية يحملون درجة جامعية. ويتفوق غير العمانيين على العُمانيين في هذه القطاعات نسبيًا بالرغم من حقيقة أنّ العُمانيين المتعلمين متركزون بصورة غير متناسبة في المؤسسات الحكومية (الجدول ٦,٧). وصار هذا النمط أكثر وضوحًا بمرور الوقت. ويستمر القطاع العام في جذب المتعلمين العُمانيين للعمل به – وخاصة الإناث – حسبما يوضحه توزيع الموظفين الجدد[٥٩].

الجدول ٦,٧
النسبة المئوية لتوزيع العمانيين وغير العمانيين في القطاع العام حسب المستوى التعليمي، ٢٠٠٧

المستوى التعليمي	الخدمة المدنية		المؤسسات الحكومية	
	عُمانيون	غير عمانيين	عُمانيون	غير عمانيين
ما قبل الابتدائي	١٣	٢	٦	٠
الابتدائي	٥	٠	٧	٠
الإعدادي	٥	٠	٧	٠
الثانوي	١٤	١	٢٦	٢
ما بعد الثانوي	٦٤	٩٧	٥٣	٩٧
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٩.
ملاحظة: ربّما لا يكون إجمالي كل عمود من الأعمدة أعلاه ١٠٠٪ بسبب التقريب.

[٥٩] ٧٦٪ من الإناث اللائي تم تعيينهن مؤخرًا في الخدمة المدنية يحملن شهادات دراسية فوق الشهادة الثانوية (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٨).

٦,٤ تحقيق التوازن بين العرض والطلب

يحلّل هذا الجزء الكيفية التي يجتمع بها العرض من مخرجات النظام التعليمي من جهة والطلب على هذه المخرجات من جهة أخرى، ويستعرض بصورة متتابعة الطلب على هذه المخرجات من مؤسسات التعليم العالي ومن سوق العمل، وهما الجهتان الرئيسيتان المستفيدتان من مخرجات النظام التعليمي.

التعليم العالي: مكتسبات النظام التعليمي

تصنف الجامعات العُمانية على إنها من الجامعات الأخرى في تصنيف المجموعة الفرعية للجامعات الإقليمية.
ولسوء الحظ لا تتوافر أدوات لقياس إنجازات الطلبة في مؤسسات التعليم العالي. ويحد هذا الأمر من إجراء مقارنات دولية ذات أهمية، فإنّ جداول جمعيات الجامعات وروابطها توفر – بالرغم من أوجه القصور فيها وسلبياتها – طريقة بديلة لتحديد جودة مؤسسات التعليم العالي. وفي هذا الصدد، وبالرغم من أنّ الجامعات العربية لا تصل إلى المستوى المطلوب لها بين الجامعات الأخرى فإنّ الجامعات العُمانية نفسها لا تصل إلى المستوى المطلوب بين الجامعات الإقليمية، بصرف النظر عن الطريقة المستخدمة في التصنيف وتحديد الترتيب (الملحق ر).

هنالك مفهوم سائد بين أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي مفاده أنّ الطلبة الجدد القادمين من نظام التعليم العام ليسوا جاهزين للدراسة في التعليم العالي، وأنّ الدرجات العالية التي يحصلون عليها في التعليم ما بعد الأساسي (المدارس الثانوية) لا تعكس بصورة صحيحة مستوياتهم الحقيقية لإنجازاتهم الدراسية.
تم تشكيل مجموعة عمل نقاشية خاصة بهذه الدراسة مع ممثلين من جامعة السلطان قابوس للتعبير عن توقعاتهم من طلبة الصف الثاني عشر حملة دبلوم التعليم العام. وكان الشعور السائد بينهم أنه بالرغم من المنافسة الشديدة في اختيار المقبولين بمؤسسات التعليم العالي، إلا أنّ خريجي التعليم ما بعد الأساسي ليسو مُعدّين جيدًا للدراسة في المرحلة الجامعية. وفي حين إنّه من المبكر جدًا قياس تأثير تطبيق نظام التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي، إلّا أنّ أعضاء هيئات التدريس أبدوا موافقتهم على أنّ الطلبة الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي يتصفون بضعف مستواهم بصورة عامة في الموضوعات الأكاديمية، وبصفة خاصة في المواد العلمية واللغة الإنجليزية، كما أنّهم يفتقدون مهارات الكتابة والمفاهيم الأساسية[٦٠]. إنّ التدني النسبي لإنجازات الطلبة العُمانيين في العلوم والرياضيات في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) للصف الثامن (الفصل الثالث) يُشير إلى أنّ المشكلة لها جذور في المراحل المبكرة. ويُلاحظ أساتذة جامعة السلطان قابوس أنّ هنالك ضعفًا في اتجاهات الطلبة (الابتكار، وإدارة الوقت، والقدرة على العمل باستقلالية، وأخلاقيات العمل)[٦١]. وتشرح أوجه القصور الأكاديمية وتلك المتعلقة بالاتجاهات سبب ضرورة السنة التأسيسية لخريجي المرحلة الثانوية للوصول بهم إلى المستوى الذي يُتوقّع من الطلبة الجامعيين. ويلوم عددٌ من أعضاء هيئة التدريس مناهج نظام التعليم العام، ويشيرون إلى حقيقة أنّ الدرجات العالية التي يحصل عليها طلبة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الثانوية) تعكس مستويات مرتفعة غير حقيقية لإنجازاتهم الفعلية. ويعتقد هؤلاء الأساتذة أنّ الجامعة تستمر في تضخيم الدرجات، بالإضافة إلى ذلك يعزو أعضاء هيئة التدريس أن إنتقال أعداد كبيرة من الطلبة بين البرامج الدراسية والكليات كإشارة إلى ضعف أعداد طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الثانوية) جيّدًا للدراسة الجامعية. وتوجد لدى أساتذة جامعة السلطان قابوس وموظفي وزارة التربية والتعليم توقعات عالية بأنّ الطلبة الذين درسوا في نظام التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي سيكونون أفضل من حيث الإعداد لمواصلة دراستهم بمؤسسات التعليم العالي.

[٦٠] أشار تربويون ممن تم إجراء مقابلات معهم منذ فترة قصيرة إلى «ضعف الإعداد القبلي وانخفاض الحافز الذاتي للطلبة»، وطالبوا بتحديد معايير واضحة ذات مستويات عالية (Al-Barwani, et al. 2009).

[٦١] يُعتبر الإستعداد للمرحلة الجامعية همًّا عامًا ليس مقصورًا فقط على سلطنة عُمان: لدى مؤسسة بيل وميليندا غيتس برنامج يُسمّى «الاستعداد للدراسة الجامعية للجميع» يُعتبر برنامجًا أساسيًا للمدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. انظر http://gatesfoundation.org/learning/Documnets/College-ready-for-aal-education-plan.pdf.

التوظيف: البُعد الكمي

إنّ عدم التوازن بين إجمالي المعدل العالي لمخرجات النظام التعليمي من جهة والمعدل المنخفض لتوفير الوظائف من جهة أخرى يزيد اتساعًا من خلال عدد الشباب الذين يغادرون النظام التعليمي بدون مهارات، وأيضًا من خلال منافسة غير العمانيين.
يصل في كل عام حوالي ٦٠,٠٠٠ شاباً إلى سن العمل، في حين إنّ العدد الإجمالي للوظائف التي تم إستحداثها سنويًا خلال الخطة الخمسية السابعة كان في حدود ٢١,٠٠٠ وظيفة (نصف عدد الوظائف تقريبًا الذي تم تقديره في الخطة الخمسية السادسة). ويبلغ عدد الطلبة المسجلين في الصف الثاني عشر حوالي ٤٧,٠٠٠ طالباً، ويتخرج من مؤسسات التعليم العالي ١٣,٠٠٠ طالباً تقريبًا. ويتخرج بقية الطلبة من المدارس وعددهم حوالي ٣٤,٠٠٠ طالباً بمهارات عامة، وكان من المفترض مواصلة دراساتهم الجامعية وليس الالتحاق بوظائف. وحسب الخطة الخمسية السابعة فإنّه يجب إستحداث ٤٣,٠٠٠ وظيفة في المتوسط كل سنة خلال فترة ٢٠٠٦–٢٠١٠، إلّا أنّه تم إستحداث نصف ذلك العدد من الوظائف. بالإضافة إلى ذلك فإنّ ٥٥٪ من هذه الوظائف كانت التقديرات تُشير إلى أنّها لن تحتاج إلى مهارات أو ستحتاج إلى مهارات منخفضة المستوى، وإنّ ١١٪ و ١٥٪ كان يُتوقّع أن يتم شغلها بواسطة أخصائيين وفنيين على التوالي. كما أنّ استمرار هيمنة غير العمانيين على سوق العمل العُماني يزيد من سوء الوضع في هذا المجال. إنّ معظم الطلب على العمالة ذات المهارات المحدودة أو العمالة غير الماهرة تتم تلبيته بواسطة غير العمانيين الذين يقبلون العمل في وظائف ذات وضع متدن أو راتب منخفض، وهي الوظائف التي يميل العُمانيون إلى تجنبها. ومن ناحية أخرى ظهر من المناقشات التي أجرتها مجموعة العمل مع جهات التوظيف إنّ المسؤولين بهذه الجهات كانوا يميلون إلى منح الأفضلية في التعيين إمّا لغير العمانيين وإمّا للعُمانيين الذين تلقوا تعليمهم خارج السلطنة في الوظائف التي تتطلب مهارات عالية أو الوظائف ذات الرواتب العالية. ويستطيع الشباب العُمانيون المتعلمون حتى الآن الحصول على وظيفة في مؤسسات الخدمة المدنية بسهولة، إلّا أنّ هذا الأمر سيقل تدريجيًا حينما تتشبع مؤسسات الخدمة المدنية بالوظائف.

مثلما هو الحال في دول عديدة، فإن لسلطنة عُمان معدل عال للباحثين عن عمل من بين الخريجين.
قدّرت الدراسة المسحية حول القوى العاملة التي تم إجراؤها في عام ٢٠٠٨ معدل الباحثين عن عمل للفئة العمرية ١٥–٢٤ سنة بنسبة ٢٥٪. وتبلغ النسبة المئوية لهذه الفئة ٦٥٪ من إجمالي عدد الباحثين عن عمل. وتتسق هذه

الجدول ٦,٨
النسبة المئوية لتوزيع الباحثين عن عمل لأول مرة حسب الجنس والمستوى التعليمي، ٢٠٠٧

		دون تعليم نظامي	ابتدائي (الصفوف ١–٦)	إعدادي (الصفوف ٧–٩)	الثانوي (الصفوف ١٠–١٢)	ما بعد الثانوي	المجموع
١٥– ١٩	ذكور	٧	٦	١٧	٧١	٠	١٠٠
	إناث	٤	٣	٤	٨٨	١	١٠٠
٢٠– ٢٤	ذكور	٣	٧	١٤	٦٥	١١	١٠٠
	إناث	٠	١	٦	٦٥	٢٧	١٠٠
٢٥– ٢٩	ذكور	٦	١٠	١٣	٥٩	١٣	١٠٠
	إناث	٠	٣	٦	٤٩	٤١	١٠٠

المصدر: دراسة مسح القوى العاملة، ٢٠٠٨
ملاحظة: ربّما لا يكون إجمالي كل عمود من الأعمدة أعلاه ١٠٠٪ بسبب التقريب.

الأرقام مع ما تمت ملاحظته في دول أخرى في المنطقة. وفي موضوع ذي علاقة بالنظام التعليمي فإنّ من بين الباحثين عن عمل أو الذين يحظون باهتمام خاص هم أولئك الذين يتم تسجيلهم من قبل كباحثين عن عمل، أو الذين يبحثون عن وظيفة أول مرة، وهم في الغالب من الفئة العمرية ١٥ – ٢٤ سنة. إنّ معظم الباحثين عن عمل للمرة الأولى (قد بلغت نسبتهم حوالي ٨٠٪) قد أكملوا تعليمهم ما بعد الأساسي أو في مؤسسات التعليم العالي (الجدول ٦,٨). وللمقارنة فإنّ ٣٢٪ فقط من العاملين الذين أنهوا خدمتهم في عام ٢٠٠٧ قد وصلوا إلى هذه المرحلة من التعليم. إنّ هذا الفرق بين الأعداد المتزايدة باستمرار للملتحقين بالتعليم ما بعد الأساسي من جهة والمعدل المنخفض لإستحداث الوظائف يؤدي إلى تزايد أعداد الشباب من حملة الدرجات الجامعية الباحثين عن عمل الذين لا تتوافر لهم فرص التوظيف في العديد من الدول (بما فيها الدول المتقدمة والدول النامية ودول الاقتصاديات التي تشهد نموًا ملحوظًا). وبالرغم من أنّ الظروف والأوضاع تختلف من دولة إلى أخرى بصورة كبيرة، فإنّ التحدي الذي يواجه هذه الدول متشابه ويتصف بفترة من التكييف المتبادل بين النظام المدرسي والاقتصاد. ويتخرج في الهند ٦٠٠,٠٠٠ مهندس كل عام يحصل ربعهم فقط على وظائف. وفي حالات عديدة، فإنّ عدم حصول الخريجين على وظائف يواكبه نقص في القدرات والمواهب[٦٢].

هنالك حالة من عدم الرضا بين جهات التوظيف تجاه انخفاض مستوى التوظيف بين الخريجين العُمانيين وافتقادهم المهارات الفنية والاتجاهات الضرورية للأداء في مواقع العمل.

أشار المسؤولون بجهات التوظيف الذين اجتمعوا في مسقط في شهر نوفمبر ٢٠٠٩، في إطار مجموعة العمل النقاشية الخاصة بهذه الدراسة، بأنّهم يفضلون العُمانيين الذين تلقوا تدريبًا خارج السلطنة، أو – أكبر بدرجة – غير العمانيين، وذلك عند حاجتهم لتعيين موظفين جدد. وحسب وجهة نظر هؤلاء المسؤولين فإنّ الأفضلية التي يتمتع بها العُمانيون الذين درسوا بالخارج وغير العمانيين على العُمانيين الذين درسوا بالسلطنة تتمثل في إتقانهم المهارات الأساسية والمهارات العلمية والفنية، وأيضًا المهارات الشخصية والاجتماعية (الإطار ٦,١). ولا يعتبر هؤلاء المسؤولون أنّ الخريجين من داخل سلطنة عُمان قد تم إعدادهم للعمل ضمن فريق، وللخطابة وفي مجال حل المشكلات، والتفكير الناقد. ويعتقد هؤلاء المسؤولون عن التوظيف أنّ الخريجين يفتقدون الرغبة في تحمُّل المسؤولية، وأنّ أخلاقيات العمل لديهم في أغلب الأحيان لم تتم تنميتها وتطويرها، كما أنّ هؤلاء الخريجين جيدون في الحفظ والتذكر ولكنهم لا يجيدون حل المشكلات.

بالإضافة إلى الكفايات الأساسية فإنّ جهات التوظيف التي توظف المهنيين تهتم بامتلاكهم مهارات اللغة الإنجليزية وتقنية المعلومات – وهي مهارات لا يمكن الإستغناء عنها في الاقتصاد ومجموعة متنوعة من السمات والخصائص التي يُمكن أنْ يطلق عليها اسم «المهارات الشخصية والاجتماعية».

ومن الأهمية بمكان ملاحظة أنّ هذه المهارات الشخصية والاجتماعية عليها طلب كبير في العديد من الوظائف والقطاعات، وليست مقصورة فقط على وظائف المديرين التنفيذيين وغيرها من الوظائف الإدارية العليا. وعليه فإنّ هذه المهارات تزداد أهميتها أكثر كجزء مكمل للكفايات الأساسية (الإطار ٦,٢).

إن أوجه الشبه بين آراء أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي ووجهات نظر المسؤولين بجهات التوظيف حول استعداد وجاهزية الشباب أمر لافت للنظر.

وتُشير إلى تقارب في التوقعات لدى الطرفين، وبالتالي لا يوجد تناقض رئيسي في هذه الآراء ووجهات النظر بالنسبة إلى كليهما. وهنالك تنسيق ضعيف بين بعض الكليات بجامعة السلطان قابوس ومؤسسات سوق العمل حول المهارات التي يحتاج إليها سوق العمل، وينتج عن ذلك عدم إكتساب بعض الخريجين جميع المهارات المطلوبة. ويُشكّل هذا التساهل بعض المخاطر من حيث إنّ الشهادات التي تمنحها الجامعة قد لا تعكس المستوى الفعلي لأداء الخرّيجين. وتبعًا لذلك قد تفقد جهات التوظيف ثقتها في النظام وفي الطلبة، لاكتشافها عدم واقعية التوقعات التي تحددها لهم. وفي مقابل وجهة نظر جهات التوظيف يعتقد الباحثون عن عمل من الشباب أنّ التعليم الذي اكتسبوه يؤهلهم بصورة كافية للعمل ويزيد مستوى ثقتهم بمؤهلاتهم الأكاديمية التي حصلوا عليها (الشكل ٦,١).

[٦٢] حسب آخر دراسة تم إجراؤها بواسطة الجهات المسؤولة عن القوى العاملة في ٣٦ دولة فإنّ ٣١٪ من جهات التوظيف تجد صعوبة في ملء الوظائف الرئيسية (القوى العاملة ٢٠٠٩).

الإطار ٦,٢
وجهات نظر جهات التوظيف حول مواءمة مهارات الخريجين لسوق العمل

مشغلو الأجهزة والمعدات والفنيين
لا يمتلك خريجو الكليات التقنية المهارات المطلوبة من قبل الشركات الخاصة لمشغلي الأجهزة والمعدات والفنيين، وهي المهارات الميكانيكية والإلكترونية والفنية.

القطاع المصرفي
يفتقد خريجو مدارس التعليم ما بعد الأساسي مهارات الاتصال ومهارات اللغات الأساسية، والحافز القوي تجاه العمل، ومهارات العرض والتقديم، ومهارات التفكير الناقد – بالرغم من أنّ بعضهم يمتلك مهارات أفضل من تلك التي يمتلكها حملة الدبلوم. إنّ بعض الذين يؤدون أداءً جيدًا في الاختبارات لا يستطيعون أن يشرحوا كيفية توصلهم للأجوبة الصحيحة.

موظفو الخدمة المدنية
يمتلك خريجو المدارس الثانوية والجامعات الذين يتم تعيينهم بواسطة وزارة القوى العاملة ووزارة الخدمة المدنية في أغلب الأحيان مهارات ضعيفة في حل المشكلات ومهارات الابتكار واللغة الإنجليزية.

المصدر: المؤلفون، بناءً على ملاحظات الجلسة النقاشية ذات الصلة بهذه الدراسة والمكوّنة من بعض المسؤولين بجهات التوظيف، ٢٠٠٩.

الإطار ٦,٣
المهارات الشخصية والاجتماعية التي تبحث عنها جهات التوظيف في إقليمي دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وجنوب شرق آسيا

السمات الشخصية
الحماسة، والحيوية، والعزيمة والالتزام، والآراء الإيجابية، والالتزام تجاه الأداء، والإحساس العالي بالمسؤولية، والمساهمة الإيجابية، والقدرة على العطاء، والمستوى العالي من المسؤولية، والنشاط، ووجود الحافز الذاتي، والعقلية الإبداعية، والروح المعنوية العالية، والذكاء، والاعتماد على الذات، والشخصية اللطيفة، والنضج العاطفي، والطموح، والرغبة في العمل، والصفات القيادية الطبيعية، ومهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين، والعمل الجاد، والقدرة على إلهام الآخرين وحثهم على العمل، والتفكير الاستراتيجي، والدبلوماسية والحنكة في التعامل، والتقبل من قبل الآخرين.

المهارات المكتسبة
الاتجاهات الإيجابية تجاه العمل، التحفيز الذاتي، الاهتمام بالمهام المطلوب أداؤها، التفكير الناقد القوي، أسلوب العمل المنتظم والمرتب، القدرة على العمل ساعات طويلة بدون إشراف مباشر من الآخرين، القدرة على العمل خارج ساعات الدوام الرسمي، القدرة على الإيفاء بالمواعيد المحددة لإنجاز الأعمال، الاهتمام بالتفاصيل عند العمل تحت ظروف ضاغطة، النظرة باتجاه المستقبل، العقلية المهنية، الاهتمام بالنتائج، التميز في العمل ضمن فريق، التفكير النمطي/التفكير خارج الصندوق، القابلية للعمل باستقلالية، السرعة في اتخاذ القرارات، القدرة على إظهار المهارات عند اتخاذ القرارات، مهارات التفاوض، مهارات التحليل، المشاركة الإيجابية في الأنشطة اللاصفية أثناء العمل بالمدرسة/الجامعة، مهارات العلاقات العامة الجيدة، السجل الجيد في الإنجازات السابقة.

المصدر: المؤلفون، من أقسام جرائد التوظيف الوطنية، (دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وجنوب شرق آسيا).

على العكس من التوقعات فإنه ليس من الغريب أنْ تلتحق فئة قليلة من الباحثين عن العمل من الشباب بدورات تدريبية مهنية قصيرة المدى لتكمل هذه الدورات ما اكتسبوه في تعليمهم العام.

ومع ذلك فإنّ معدل حضور هذه الدورات التدريبية يزيد حسب ارتفاع المستوى التعليمي، فالباحثون عن عمل الذين أكملوا تعليمهم في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بصفة خاصة يزيد احتمال حضورهم هذه الدورات أكثر من نظرائهم الذين أكملوا فقط المرحلة الابتدائية، وذلك من أجل تحسين فرص حصولهم على وظائف (الملحق – الشكل ذ.١).

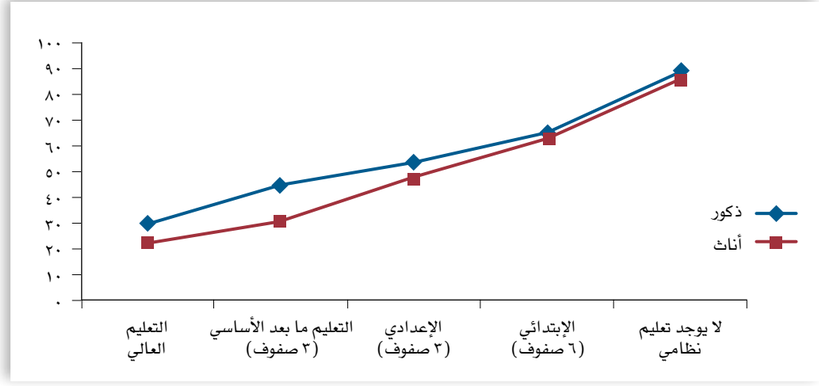
وتوضح دراسة مسح القوى العاملة التي أُنجزت في عام ٢٠٠٨ أنّ باحثًا عن عمل من كل خمسة باحثين عن عمل تقريبًا يرفض العمل في القطاع الخاص.

إنّ عدم الرغبة في العمل في القطاع الخاص منتشر أكثر بين الإناث مقارنة بالذكور[٦٣]. عدم الرغبة في العمل في القطاع الخاص إلى ذروتها عند الإناث غير المتعلمات وعند الذكور الذين حصلوا على تعليم جامعي. وتُشير هذه النتائج أيضا إلى أنّ المجازفة والريادة أمران لا يُركز عليهما النظام التعليمي الرسمي. بالإضافة إلى ذلك توضح دراسة مسح القوى العاملة نوع المهن التي يرغب فيها الباحثون عن عمل، فالإناث في معظم الأحيان يرغبن في الحصول على مهن مكتبية. وتزيد هذه الرغبة كلما ارتفع المستوى التعليمي، ويصدق الشيء نفسه لكن بقدر أقل على الذكور، إلّا أنّهم أكثر رغبة في قبول أي نوع من المهن (الملحق – الشكل ذ.٢)، وترتبط المهن المكتبية في أغلب الأحيان بوظائف الخدمة المدنية.

الشكل ٦,١

النسبة المئوية للباحثين عن عمل حسب وضعهم التعليمي (عُمر ١٥ سنة وأكثر).

الذين لم يتم تشغيلهم من قبل ويعتقدون أنّ مؤهلاتهم الدراسية تؤهلهم بقدرٍ كاف للتوظيف



المصدر: دراسة مسح القوى العاملة، ٢٠٠٨

[٦٣] أسباب ذلك الإختيار تختلف بين الإناث والذكور، فمعظم الذكور يتعللون في رفضهم للعمل في القطاع الخاص بتدني الأجور والرواتب، بينما تُشير الإناث إلى ساعات العمل الطويلة كسبب رئيسي لعدم بحثهن عن عمل في القطاع الخاص (تدني الرواتب يأتي كسبب ثان).

٦,٥ فرص سوق العمل

بالرغم من تجاوز سلطنة عُمان للأزمة الاقتصادية العالمية بصورة سريعة نسبيًا، إلّا أن إيجاد الوظائف وخفض معدلات البحث عن عمل لا يُتوقع أنْ يتم بصورة تلقائية.

وبعد أنْ حقق الاقتصاد العُماني معدل نمو بلغ ٦,٢ في عام ٢٠٠٨، إلّا أنّه في عام ٢٠٠٩ كان مُعدّل النمو ٣,٧ بالرغم من الأزمة المالية العالمية. وحيث إنّ العناصر الأساسية التي يقوم عليها الاقتصاد تظل قوية، فهنالك احتمال كبير أنْ يعود النمو الاقتصادي إلى سابق عهده قبل الأزمة في غضون السنتين القادمتين، حتى لو استغرق الوصول إلى معدل ٤,٧٪ التي حددتها الرؤية المستقبلية للاقتصاد العُماني ٢٠٢٠ وقتًا أطول مما كان محددًا لها مبدئيًا[٦٤، ٦٥]. وحسبما تم تأكيده في دول عدة فإنّ تعافي الاقتصاد لا يتسبب بصورة تلقائية في خفض معدلات عدم الحصول على وظائف.

سيتسبب البطء في النمو السكاني في خفض حجم دفعات الطلبة المتخرجين من النظام التعليمي، إلّا أنّ إجمالي الطلب المحلي على العمالة لن يرتفع بالضرورة تبعًا لذلك.

إنّ الانخفاض الحاد في معدل الخصوبة في سلطنة عُمان سينتج عنه انخفاض بمقدار ٢٠-٢٥٪ في عدد الطلبة المتخرجين من التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي في العشر سنوات القادمة. أمّا على مستويات التعليم العالي والتعليم التقني والتدريب المهني فإنّ الرؤية المستقبلية للاقتصاد العُماني ٢٠٢٠ تتنبأ بزيادة معدلات الالتحاق، وأيضًا زيادة في نصيب التعليم التقني والتدريب المهني في التعليم العالي من ٤,٥٪ في عام ١٩٩٥ إلى ٥٠٪ في عام ٢٠٢٠.

ربّما يظل الطلب على العمالة المحلية محدودًا وتواجهه معوقات مع ازدياد شدة منافسة العمالة الوافدة منخفضة التكلفة وذات المهارات العالية.

يُتوقع أن تزيد معدلات التعمين في القطاع الخاص في مجالي الوظائف التي تحتاج إلى مهارات منخفضة جدًا وتلك التي تحتاج إلى مهارات عالية جدًا. تم استحداث وظائف أقل مما كان متوقعًا بالرغم من تحقيق معدلات مقبولة في النمو الاقتصادي، ولذلك ليس هنالك سببٌ يدعو للتفكير في أنّ نموًا اقتصاديًا أقل ازدهارًا سينتج عنه ارتفاع معدلات الطلب على العمالة[٦٦،٦٧]. بالإضافة إلى ذلك هنالك ضغوطات متزايدة من الدول التي تُعتبر تقليديًا مصدرًا للعمالة قليلة التكلفة، فعلى سبيل المثال تعتمد جمهورية اليمن على التوجه نحو «تعريب» الوظائف في دول الخليج العربية من خلال إحلال العمالة من دول آسيا بعمالة من الدول العربية (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، اليمن ٢٠٠٩). ومع ارتفاع نسبة العمالة الوافدة الأسيوية في سلطنة عُمان مقارنة بدول الخليج الأخرى (٩٢٪ مقارنة بالمتوسط في دول المنطقة الذي يبلغ ٧٠٪)، فإنّ السلطنة تُعتبر دولة ذات خصوصية في توفير فرص العمل للعمالة العربية. وعليه فإنّه من المحتمل أنْ تزيد المنافسة بين الباحثين عن عمل من سلطنة عُمان ونظرائهم من الدول العربية الأخرى في فئة العمالة ذات المهارات المحدودة والأجور المتدنية وأيضًا فئة العمالة ذات المهارات العالية والأجور المرتفعة. إنّ الطريقة الوحيدة للمنافسة في نهاية الأمر تتمثل في تعزيز جودة التعليم للمواطنين العُمانيين.

وعليه فإنّه ليس من المحتمل أنْ تنخفض في القريب العاجل أعداد الباحثين عن عمل من الخريجين العُمانيين.

ويتسق هذا الرأي واتجاهات منظمة العمل الدولية ٢٠١٠، التي تضع تقديرات حول أعلى معدلات للزيادة السنوية لأعداد الباحثين عن عمل على مستوى العالم في فترة عشر سنوات على الأقل (منظمة العمل الدولية ٢٠١٠). وربّما

[٦٤] تجربة الخطة الخمسية السادسة أنّ التقديرات المحلية اتسمت بالتحفظ بسبب أنّ النمو الاقتصادي الفعلي كان أقوى مما قُدّر له (٤,٦٪ مقارنة بما كان مقدرا وهو نسبة ٣,٠٪).

[٦٥] حسبما ذكره ميريل لينش فإنّ التقديرات تُشير إلى: (١) التعافي من الأزمة المالية العالمية سيكون أقوى في محيط دول مجلس التعاون الخليجي حيث تقع سلطنة عُمان. (٢) ستتمتع سلطنة عُمان بأعلى معدل للنمو غير المرتبط بالنفط في المنطقة في عام ٢٠١٠ (اقتباس من الدورية الأسبوعية لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ١٢-١٩ فبراير ٢٠١٠).

[٦٦] تهدف المشروعات مثل برنامج سند إلى دعم المواطنين العُمانيين للبدء في مشروعات اقتصادية خاصة بهم. ويظل التأثير الكمي لهذه المشروعات محدودًا (أقل من ٦٠٠٠ مستفيد في عام ٢٠٠٧).

[٦٧] العديد من الاستثمارات الضخمة التي تمت في الفترة الأخيرة استثمارات رأسمالية ولها تأثير محدود على حصول العُمانيين على وظائف.

تؤدي الاستراتيجيات الفردية لمعالجة الوضع إلى زيادة الهجرة إلى الدول التي تعاني من نقص حاد في العمالة الماهرة[٦٨]. إنّ مثل هذه الاستراتيجيات يُمكن أن تتوافر فقط للعُمانيين ذوي المهارات المناسبة المطلوبة في سوق العمل، وعليهم منافسة نظرائهم من الدول المجاورة والدول الأخرى.

ستحتاج سلطنة عُمان لتستطيع المنافسة اقتصادياً مع غيرها من الدول إلى تنمية مهارات القوى العاملة العُمانية وتطوير تعليمها.

تُصنّف سلطنة عُمان في الوقت الحاضر في الثلث الأول من قائمة ترتيب مؤشر القدرة التنافسية الدولية من بين ١٣٠ دولة، وفي النصف الأول من قائمة ترتيب الدول في مؤشر اقتصاديات المعرفة، وهي في موقع متقدم بصورة واضحة على دول شمال أفريقيا، إلّا أنّها تحتل موقعًا في الترتيب بعد الدول التي تنافسها بصورة مباشرة، مثل دولة الإمارات العربية المتحدة ومعظم دول الخليج العربية، كما أنّها أيضًا متأخرة عن الدول التي تشهد نموًّا في اقتصادياتها مثل كوريا أو سنغافورة. وحيث إنّه من المعلوم أنّ التعليم يرتبط بقوة بالأداء الكلي للاقتصاد، وأنّ ترتيب سلطنة عُمان في مؤشر اقتصاديات المعرفة لعام ٢٠٠٩ كان منخفضًا بصفة خاصة (٨٦ من ١٤٥)، فإنّ سلطنة عُمان ستحتاج إلى زيادة رصيدها من القوى العاملة الماهرة والمتعلمة لتضع نفسها في موقع أفضل في السوق العالمي[٦٩].

جودة القوى العاملة والوظائف

بالرغم من أنّه ليس من المتوقع تغير حجم القوى العاملة وحجم الطلب على العمالة في سلطنة عُمان بصورة جذرية في العشر سنوات القادمة، إلا أنّ سوق العمل في سلطنة عُمان يشهد نقلة تدريجية ولكنها غير قابلة للتعديل والتغيير من حيث الجودة، وهي تعكس التغييرات التي يشهدها الاقتصاد العُماني.

إنّ الطريقة التي يُنظّم بها الإنتاج والعمالة تمر بتحولات كبيرة، ففي قطاع الخدمات ستستمر مؤسسات الأعمال الصغيرة والمتوسطة في الهيمنة على النشاط الاقتصادي (أكثر من ٨٥٪ من الشركات العُمانية المسجلة تُوظّف أقل من ١٠٠ موظف وعامل). وتتصف مؤسسات الأعمال الصغيرة والمتوسطة بأنّها ذات مستويات إدارية ووظائفَ مهنية أقلٍ تخصصًا، ومسارات مهنية محددة بقدر أقل أيضًا. ويُتوقع من العمال تصميم حلول كاملة وتطويرها وتنفيذها بدلًا من تقديم خدمات محدودة إلى العملاء. وتتصف النُظم واللوائح في المؤسسات المتوسطة والصغيرة بأنّها غير صارمة. ويعمل الأفراد بصورة أكبر في فرق وجماعات للوصول إلى المنتج النهائي بدلًا من العمل من خلال إجراءات ونُظم يجب التقيد بها. وتوجد حاجة أكبر للانضباط الذاتي، والثقة بالنفس، والإدارة الذاتية. ومثلما هو الحال في المؤسسات الحديثة الكبيرة فإنّ الدوائر والأقسام ذات المهام المحددة ومستويات الإدارة الدنيا يتم استبدالها بصورة متزايدة بمجموعات عمل، وفرق إنتاج ومجموعات/فرق لتنفيذ مشروعات محددة. ويتم تنظيم الأداء في صورة مشروعات وبرامج وملفات عمل. ولم يعد العاملون مجرد منفذين للإجراءات والحلول التي تتلى عليهم من أعلى.

إنّ هذه التغييرات التنظيمية تقتضي بالضرورة تغييرًا في المهارات المطلوب توافرها في القوى العاملة.

وتُشير أسواق العمل إلى أهمية وقيمة المهارات المعتمدة في الالتحاق الناجح بمواقع العمل. إنّ دولًا – مثل سلطنة عُمان – التي تتمتع بأسواق عمل مفتوحة نسبيًا، وحيث إنّ المهارات المطلوبة تكون أكثر وضوحًا على مستوى المؤسسة، تميل نحو تثمين وتقدير الخصائص والسمات العامة التي تساعد في الحصول على وظيفة، ويُمكن اكتساب مهارات محددة من خلال التّدرُّب على رأس العمل، ومن خلال برامج التنمية المهنية داخل المؤسسة، وهناك اتجاه ملحوظ في جميع أنحاء العالم إلى تحويل التركيز من المهارات المعرفية إلى مهارات الاتجاهات والمواقف، ومن المهارات اليدوية إلى المهارات الفكرية، ومن المهارات التنظيمية والإدارية إلى المهارات الإنسانية والاجتماعية، وفي حين إنّ المهارات العامة تُشكّل متطلبًا للحصول على مؤهلات إضافية والحصول على أي نوع من أنواع الوظائف، فإنّ المهارات المحددة المرتبطة بتَقنيات أو مهن خاصة ستظل الحاجة إليها دائمة، حتى لو استمر تنوُّع محتوياتها[٧٠].

[٦٨] هذا السيناريو تم تحليله بصفة خاصة بواسطة البرواني وآخرين في عام ٢٠٠٩.

[٦٩] www.worldbank.org/kam.

[٧٠] دراسة مسح القوى العاملة السنوية التي تم إجراؤها في عام ٢٠٠٩ على عينة تكونت من ٣٣ دولة، والتي لوحظ فيها بصورة واضحة غياب الدول العربية عنها، حددت «حرف المهارات اليدوية» على أنّها «الوظائف الأكثر جاذبية»، باعتبار أنّها الوظائف التي تجد جهات التوظيف صعوبة في ملئها. وتم تعريف حرف المهارات اليدوية في الدراسة باعتبارها تُشير إلى «نطاق عريض من عناوين الوظائف التي تتطلب في شاغليها من العمال تمتعهم بمهارات متخصصة، وتقليديًا يتم تعلمها خلال فترة من الوقت بواسطة العامل كمتدرب».

٦,٦ مضامين للسياسات التربوية

إنّ المقاييس التي تُتّخذ لرفع مستوى مواءمة التعليم لاحتياجات المجتمع تُعتبرَ من مسؤولية مجموعة كبيرة من الدوائر والوحدات وجهات إدارية أخرى تشمل عدة وزارات بالإضافة إلى وزارة التربية والتعليم.

وهنالك حاجة لوجود مقاييس في جميع مجالات النظام التعليمي، ليكون خريجوه قابلين للتدريب والتوظيف. وتشمل هذه المجالات المناهج، وطرائق التدريس، وتدريب المعلمين، والتوجيه المهني، والمعلومات، وأساليب التقويم. وتوجد معظم هذه المقاييس في الجانب الخاص بالعرض، حيث إنّ جانب الطلب ليس تحت إشراف وزارة التربية والتعليم. وبسبب تعدد أبعاد طبيعة ملاءمة التعليم فإنّ معظم المقاييس الخاصة بتطوير التعليم مذكورة في فصول أخرى من هذا التقرير، وإنّ ما تتم الإشارة إليه في هذا الفصل ما هو إلّا صدى تكرار لهذه المقاييس.

تُدرك وزارة التربية والتعليم أهمية مواءمة التعليم لاحتياجات المجتمع، وقد بدأت في معالجته من خلال مبادرات وآليات متنوعة.

وتشمل هذه المبادرات والآليات: (١) تطبيق نظامي التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي. (٢) تجديد المناهج الدراسية وتطويرها. (٣) إدخال مهارات البحث في المناهج. (٤) إدخال أجهزة الحاسوب في المدارس. (٥) طرق البحث. (٦) مشروعات التخرج. (٧) إنشاء المركز الوطني للتوجيه المهني والتوسع في خدماته في المدارس. كما تم أيضًا تفعيل اللجنة الخاصة بمواءمة التعليم لاحتياجات المجتمع وهي تعمل لتحقيق التوازن بين المواد الدراسية الاختيارية. إنّ تعقيد هذه المشكلة يتطلب طريقة حل أكثر عمقاً وشمولية.

الربط بين المسارين الأكاديمي والمهني

يُمكن تقليل الحواجز بين المسار الأكاديمي والمسار المهني، وبين مؤسسات كلا المسارين، وبين التعليم العام والتعليم التقني/المهني، وبين التعليم ما بعد الأساسي والتعليم العالي. ويمكن إضفاء المرونة على النظام بأكمله لإلغاء المسارات ذات النهايات المغلقة، ولمنح فرص ثانية للطلبة وتعزيز التعلم مدى الحياة.

تُشير التجارب من دول عديدة إلى أنّ إنشاء علاقات وروابط بين التعليم العام (الأكاديمي) والتعليم المهني في المرحلة الثانوية يُعتبر أفضل طريقة لإلغاء التمييز بين مؤسسات التعليم الأكاديمي والتعليم المهني، وأيضًا لرفع قيمة التعليم المهني (الإطار ٦,٤). وليست هنالك طريقة واحدة للقيام بهذا الأمر، إلّا أنّه من الضروري تجنب الاختيار المبكر للطلبة لكل مسار، وأيضًا تجنب المناهج المتخصصة جدا التي تحصر الطلبة في مسار محدد. وهنالك خيار متاح للتطبيق يتمثل في إدخال بعض المواد الدراسية الفنية أو المهنية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي. وبالإضافة إلى ذلك فإنّ تشجيع بعض المدارس على إنشاء أماكن متخصصة يُمكن لها أنْ تتحول إلى مراكز التميز يُمكن أنْ يكون خيارًا آخر (الإطار ٦,٥).

توثيق الصلات بين التعليم العام والتعليم المهني له مضامين ودلالات مؤسساتية، وخاصة في مجال التعاون الوثيق بين الجهات الحكومية العُمانية المسؤولة عن التعليم ما بعد الأساسي (وزارة التربية والتعليم)، والتعليم التقني (وزارة القوى العاملة)، والتعليم العالي (وزارة التعليم العالي).

وإذا لم تتم هذه الجهات الثلاث بالتفكير والعمل فيما بينها، فلن يتم تحقيق مواءمة التعليم لإحتياجات المجتمع. إنّ إدراك وتقدير الكفايات ذات الصلة بالوظائف، وإنشاء علاقات ومواءمات بين المهارات المطلوبة لمختلف أنواع المؤسسات من الجوانب المهمة في إدخال مرونة أكثر على النظام التعليمي. وفي هذا الصدد فإنّ إعداد إطار عام للمؤهلات، حسبما هو مقترح في الفصل الثامن، سيكون خطوة مهمة.

الإطار ٦,٤
الاستجابات الدولية للوضع المتغير للتعليم الثانوي المهني

ظلت الدول المتقدمة خلال العقدين الماضيين في عملية تجريب مسارات تعليمية أكثر مرونة في المرحلة الثانوية العليا، وذلك لمعالجة الوضع المتدهور لهذه المرحلة التعليمية، ولتستجيب للاحتياجات المتنوعة للأعداد المتزايدة من الطلبة وللتغيرات التي تشهدها مواقع العمل المختلفة. ويظل التحدي الرئيسي يتمثل في إنشاء نظام يسمح للطلبة الذين يكملون مسار التعليم العام بالحصول على المؤهلات المعترف بها في سوق العمل، ويسمح أيضًا للطلبة الذين يكملون مسار التعليم المهني بالالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وتُمثّل التحدي الرئيسي أمام المحاولات للجمع بين مساري التعليم الأكاديمي والتعليم المهني في عدم توافر الأجهزة والمعدات المتخصصة والمصادر ذات الصلة بالتعليم المهني في المدارس، والتي تحد من الخيارات في إدخال الوحدات والمواد الدراسية المهنية، وبالتالي تقلل من قيمة شهادات الدبلوم التي تُمنح للطلبة. وتكون المتطلبات التي تحددها جهات التوظيف ومتطلبات القبول بالجامعات في أغلب الأحيان أكثر مما تستطيع المدارس إكسابه لطلبتها. وحددت دراسة تم تنفيذها في عدد من الدول الأوربية، وأستراليا، وكندا، والولايات المتحدة الأمريكية (منظمة التعاون الاقتصادي والتّنمية ١٩٩٤) العناصر الأربعة المشتركة التالية في هذا المحور:

- خفض عدد مجالات أو برامج التعليم المهني، وذلك من خلال التوسع في المجالات المهنية والمؤهلات.
- إنشاء روابط بين مساري التعليم العام والتعليم المهني.
- إنشاء المدارس التي تجمع بين نظامي الدراسة النظرية والعملية حيث التعليم والتدريب في المدارس وفي مواقع العمل والربط بينهما.
- بناء جسور بين التعليم الثانوي المهني/التدريب ومؤسسات التعليم العالي.

وسلطت الدراسة الضوء على معضلتين أساسيتين تواجهان واضعي السياسات التربوية في جهودهم لتطوير التعليم الثانوي المهني: (١) زيادة المحتوى الخاص بالتعليم العام في المرحلة الثانوية العليا سيُعزز من قيمة هذه البرامج باعتبارها إعدادًا للطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، إلّا أنّ هذه البرامج يُمكن أنْ تكون ذات صفة تخصصية في اختيار الطلبة أكثر مما هو مقصود منها، وبالتالي سيتجنبها الطلبة الأقل تفوقا؛ ومع ذلك فإنّ تفصيل برامج التعليم المهني بالمرحلة الثانوية العليا بصورة تلبي فقط احتياجات الطلبة الأقل نجاحًا سيجعل هذه البرامج غير جاذبة للطلبة المتفوقين، وهو الأمر الذي يُمكن أنْ يقلل من قيمة برامج التعليم المهني كخيار مرغوب فيه. (٢) المحاولات التي تُبذل لتوسيع محتوى برامج التعليم الثانوي المهني لتكون ذات صفة عامة أكثر لعدد كبير من الوظائف والمهن يُمكن أنْ تؤدي إلى الحد من رغبة جهات التوظيف في تعيين الطلبة الذين يدرسون هذه البرامج، وذلك لأنّ هذه الجهات تطلب مهارات أكثر تخصصية للمتقدمين للالتحاق بها. بالإضافة إلى ذلك فإنّ هذه المحاولات يُمكن أنْ تتعثر بسبب العجز في المعدات والأجهزة والتجهيزات المادية والتدريب المحدود للمعلمين.

وتُقدم الدراسة بعض التوصيات المهمة لواضعي السياسات التربوية:

- تجنب جعل برامج التعليم المهني في المرحلة الثانوية العليا مسارات هامشية وذات نهايات مغلقة مرتبطة دائمًا بالوظائف والمهن ذات النوعية المتدنية وموجهة نحو الطلبة ذوي الأداء التحصيلي المتدني.
- إنشاء جسور مؤسسية بين التعليم الثانوي المهني والتعليم العالي والتأكد من أنّ عددًا كبيرًا من الطلبة يسلك هذا المسار.
- تصميم برامج التعليم المهني وبرامج التدريب للشباب الأقل نجاحًا لتكون هذه البرامج بمثابة عنصر للنجاة بدلًا من أنْ تكون برامج مهنية عادية، والتأكد من أنّ هذه البرامج تُعِدُّ الشباب للمشاركة في وقت لاحق في المسار الرئيسي للتعليم المهني والتدريب.

المصدر: منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية، ١٩٩٤

الإطار ٦,٥
المدارس التخصصية

توجد المدارس المتخصصة بمختلف أنواعها في العديد من الدول وتخدم أغراضًا متنوعة، ففي بعض الحالات تُستخدم المدارس التخصصية لتوفير مسارات موازية للتعليم الثانوي الأكاديمي والمهني؛ وفي حالات أخرى تُعتبر المدارس المتخصصة مراكز للتميز في مواد دراسية بعينها، مثل العلوم أو الرياضيات. ويُستخدم هذا المصطلح أيضًا للإشارة إلى المدارس الخاصة بطلبة ذوي احتياجات خاصة، مثل الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم أو ذوي الإعاقات الجسدية.

المسارات الأكاديمية والمهنية: يتم في بعض الدول توزيع الطلبة على أنواع مختلفة من التعليم الثانوي الموجه إمّا نحو مواد دراسية أكاديمية وإمّا نحو مواد دراسية فنية/مهنية. ويُستخدم هذا الاتجاه، على سبيل المثال، في ألمانيا حيث يفصل الطلبة في مدرسة أكاديمية أو مدرسة مهنية في نهاية المرحلة الثانوية الدنيا. ويتمثّل الاتجاه في دول أخرى في تقديم مجموعة من المواد الدراسية في مدرسة واحدة (المفوضية الأوروبية ٢٠٠٩). وفي المملكة المتحدة، على سبيل المثال، يلتحق ٩٠٪ من طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس الشاملة، التي تسمح للطلبة بالاختيار من مجموعة من المواد الأكاديمية والمواد الفنية. وتُقدّم الغالبية العُظمى من المدارس العليا في الولايات المتحدة الأمريكية شكلًا مَن أشكال التعليم الشامل. ومن ناحية نظرية تساعد المدارس الشاملة على تجنب وصم المدارس الفنية بالنظرة الدونية المرتبطة بالمدارس المهنية والتقنية، وتسمح بمرونة أكبر للطلبة بدراسة خليط من المواد الدراسية. وظل التعليم التقني/المهني تاريخيًا يميل نحو أنْ يكون أكثر تكلفة من التعليم الأكاديمي. وحيثما كان هنالك نظام تعليمي مواز فإنّه من المهم أنْ تُتاح الفرص للتنقل بين المسارات المتخصصة للطلبة الذين يكتشفون أنّهم لا يدرسون في المسار الأفضل بالنسبة إليهم حسب رغباتهم وقابليتهم.

مراكز التّميُز: تسعى المدارس في بعض الدول لتكون مراكز للتميز في بعض المواد الدراسية. وتُدرِّس هذه المدارس المناهج الدراسية العادية، إلّا أنّها بالإضافة إلى ذلك تركّز بصورة أقوى على مادة دراسية بعينها، وغالبًا ما تكون الرياضيات أو العلوم. ويُسمح للمدارس الحكومية والمعروفة باسم المدارس التخصصية في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عقد ستينيات القرن الماضي بجذب الطلبة من خارج مناطق الالتحاق المعتادة لها، وهي:

حالة المملكة المتحدة: تم في المملكة المتحدة منذ خمسينيات القرن الماضي تطبيق نظام ثلاثي للتعليم الثانوي، حيث كان الطلبة يجلسون لامتحان الفئة العمرية ١١ سنة وما فوق في سنتهم الدراسية الأخيرة بالتعليم الابتدائي، ومن ثمّ يُبعث بهم إلى التعليم الثانوي الحديث، أو الثانوي الفني، أو المدارس التقليدية (Grammar Schools)، حسب قدراتهم. وتم استبدال هذا النظام بصورة كبيرة بنظام المدارس الشاملة الذي يتم من خلاله تدريس مجموعة كبيرة من المواد الدراسية عبر كلا المسارين الأكاديمي والمهني. وتم إنشاء برنامج المدارس المتخصصة خلال تسعينيات القرن الماضي. وسمح ذلك البرنامج للمدارس بتقديم تخصصات خاصة بها لطلبتها تميزها عن غيرها من المدارس بينما تستمر في تدريس كامل المنهج الوطني (Higham 2007).

المصدر: المؤلفون.

يُمكن مراجعة محتوى مناهج التعليم ما بعد الأساسي للتأكّد من أنّها تستجيب لاحتياجات جهات التوظيف ومؤسسات التعليم العالي التي تستوعب خريجي هذه المرحلة الدراسية.

سيكون من الأهمية بمكان تطوير مناهج مرحلة التعليم ما بعد الأساسي لتستعد السلطنة لاتباع المحاور الدولية، وضمان تلبية النظام التعليمي احتياجات المجتمع، وذلك بعد أنْ تؤخذ في الاعتبار التغذية الراجعة من مؤسسات التعليم العالي وجهات التوظيف بشأن خريجي هذه المرحلة التعليمية. وتُعتبر هذه المهمة ضخمة ومعقدة، كما أنّها تتصف بأنها حساسة، حيث إنها تتأثر بجوانب عدة في المجتمع. وبالإضافة إلى تقليل التمييز بين المواد الأكاديمية البحتة والمواد الدراسية ذات الصلة بالوظائف والمهن، يُمكن لوزارة التربية والتعليم أنْ تنظر في موضوع تضمينها المناهجَ الدراسية. إنّ النهج العام الذي يتم اتباعه في دول عدة يتمثل في التحرك بعيدًا عن المناهج التقليدية المبنية على التصنيف الأكاديمي، والتوجه نحو المناهج المبنية على الكفايات. وسيكون من الأهمية بمكان تحديد كفايات أساسية يُعتقد أنّ هنالك حاجة لها بغض النظر عن مسار خريجي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي. وسيكون من الضروري في هذا الصدد استشارة ممثلي مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة وأيضًا جهات التوظيف التي يُتوقّع أنْ يلتحق بها هؤلاء الخريجون.

من الضروري تطوير جودة تعلُم اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، ويُمكن لوزارة التربية والتعليم النظر في تنمية «المهارات الشخصية والاجتماعية» و«مهارات الاتجاهات» لدى الطلبة عبر المناهج الدراسية.

تعتبر اللغة الإنجليزية مهمة ليس فقط للطلبة الذين يرغبون في مواصلة تعليمهم بمؤسسات التعليم العالي، وإنّما أيضًا للذين يرغبون في الالتحاق بوظيفة ما وبدء حياتهم المهنية. وإذا تم تطوير تعلُم اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي فإنّ المقررات الدراسية العلاجية في مرحلة الدراسة الجامعية تصبح غير ضرورية. إنّ ساعات التدريس المخصصة في الوقت الحاضر للغة الإنجليزية تحتاج إلى زيادة لتحقيق هذا الهدف. وبالإضافة إلى ذلك فإنّه يُمكن لوزارة التربية والتعليم دراسة المجالات الجديدة التي تُغطّي «المهارات الشخصية والاجتماعية» و «مهارات الاتجاهات»، التي أشار إلى ضعف الطلبة فيها كل من أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي والمسؤولين بجهات التوظيف. إنّ إحدى التوجهات لاستكشاف ذلك يُمكن أنْ يتم عبر تكليف المركز الوطني للتوجيه المهني بإدخال أنشطة محددة لمساعدة الطلبة على تطوير هذه المهارات. وسيحتاج المركز الوطني للتوجيه المهني من أجل تحقيق أقصى فائدة ممكنة من هذه الأنشطة إلى مداخلات وآراء دقيقة من كل من مؤسسات التعليم العالي وجهات التوظيف.

طرائق التدريس

يجب أنْ يتم تنسيق طرائق التدريس وتنظيمها، بحيث يكتسب الطلبة ليس فقط المهارات الضرورية التي تشكل الكفايات الأساسية، لكن أيضًا المهارات التي سيحتاجون إليها طوال حياتهم للتعلُم أكثر والعمل باستقلالية أكبر والمساهمة بصورة أفضل في المجتمع.

إنّ اكتساب المهارات مثل الثقة بالنفس والابتكار وحل المشكلات ليس موضوعاً في حد ذاته ولكنه يُعنى أكثر بالكيفية التي يتم بها تدريس المواد الدراسية والكيفية التي تتم بها مساعدة الطلبة. حيث تتم الإشارة إليها في العادة بأنّها مهارات ما وراء المعرفية (الملحق ث).

إنّ التحول بعيدًا عن طريقة التعلُم المتمحور حول المعلّم إلى طريقة التعلُم المتمحور حول الطالب في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي ساعَد في تعزيز جودة التعليم والتعلُم، إلا أنّه لا يزال هنالك مجال لمزيد من التطوير.

يقصد من طرائق التدريس، مثل العمل في مجموعات أو ضمن فرق عمل، وأنشطة خارج المدرسة، تطوير خبرات تعلُم الطلبة وإعدادهم بصورة أفضل لمواصلة دراستهم بمؤسسات التعليم العالي. وتهدف مشروعات التطوير هذه إلى تطوير المهارات والاتجاهات التي تنمي التعلُم الذاتي والتعاوني، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وتقنيات البحث، والإبداع والابتكار، التي سيحتاج إليها الطلبة لمواصلة التعلُم مدى الحياة. ويُمكن تحقيق مزيد من التطوير لهذه المهارات والاتجاهات واستخدامها بصورة منظمة، بحيث يكون تأثيرها أكثر عمقًا وأكثر استدامة، وذا فائدة للدراسة

في مؤسسات التعليم العالي وعند الحصول على وظيفة. ويُمكن استخدام العديد من التقنيات لهذه الأغراض: (١) تضمين مشروعات في المواد التطبيقية لتقوية القدرات للعمل ضمن فرق عمل. (٢) تضمين «نظم التفكير» في المناهج الدراسية. (٣) تشجيع الاستقصاء والتعلُم الذاتي ومكافأة الطلبة عليهما. (٤) تطوير ممارسة الاستقصاء ذي الحلول المختلفة والاستقصاء الناقد الذي يتحدّى الثقافة السائدة. (٥) تشجيع الإبداع في حل المشكلات، ومكافأة الطلبة على ممارستهم. (٦) إدخال مفاهيم تخطيط وإدارة المشاريع.

تدريب المعلمين

يُمكن أنْ يتم تدريب المعلمين ومدربي المعلمين على الاستخدام الفعّال لطرائق التدريس التي تطور قابلية الطلبة وقدراتهم على التعلُم بأنفسهم، بينما يتم تزويدهم بالمهارات والكفايات الأساسية.

وبصرف النظر عن مدى كفاءة المعلمين في مواد تخصصهم، فإنّهم يحتاجون إلى تدريب خاص ليكونوا ذوي فعالية في استخدام طرائق التدريس الجديدة. وبدون حصولهم على تدريب إضافي فلن يتمكن المعلمون من نقل المهارات «الشخصية» السلوكية وما بعد المعرفية. وهذه بدورها ستتطلب أنْ يتم إجراء مراجعة عميقة لمناهج كليات التربية – سواء كانت في جامعة السلطان قابوس أو أية مؤسسة تدريبية أخرى – والتركيز بصورة أكبر على الممارسات التدريسية (حسبما هو موصى به في الفصل الخامس). وينطوي ذلك ضمنًا على تدريب أعضاء هيئات التدريس أنفسهم، وأنْ تتم إعادة تصميم طرق تدريسهم لتتسق وطرق التدريس الحديثة. ويُعتبر هذا الأمر مهمة عاجلة يُمكن البدء في تنفيذها بمراجعة برامج تدريب المعلمين التي تقدمها المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم.

انتقال الطلبة من مرحلة تعليمية إلى أخرى

يمكن تقويم انتقال الطلبة عبر مراحل التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي والتعليم العالي بهدف أنْ يكون جميع الطلبة المتخرجين في العمر المحدد لإكمال المرحلة التعليمية المعنية، وأنّهم يمتلكون المهارات التي يحتاجون إليها للالتحاق ببرامج دراسية أخرى.

بالرغم من التطوير الذي تمت في السنوات الأخيرة هنالك عددٌ كبير من الطلبة يتخرج في عمر أكبر من العمر المحدد للتخرج من الصف الثاني عشر، وهو الأمر الذي يضع مستقبلهم في مؤسسات التعليم العالي وجهات التوظيف على المحك. ويُمكن أنْ يُحدّد تحليل هذه المشكلة أفضل الطرق لمعالجة تأثيرها السلبي على حياة الشباب.

يُمكن لوزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي إجراء تحليل دقيق لمواطن ضعف خريجي الصف الثاني عشر التي اقتضت إنشاء السنة التأسيسية في الجامعة.

سيقوم هذا التقرير في الصفحات التالية بمناقشة صريحة ومبنية على الحقائق لميزات هذه السنة التأسيسة والكيفية التي يُمكن بها توزيع المسؤوليات لتصحيح النقص في جاهزية وإعداد الطلبة للعمل الأكاديمي في الجامعة ومؤسسات التعليم العالي، وستؤدي هذه المناقشة في نهاية الأمر إلى تحويل مقررات السنة التأسيسية تدريجيًا إلى مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، وإلى النظر في إمكانية إلغاء السنة التأسيسية في الجامعة.

تقويم الطلبة

يُمكن تحسين مستوى دقة أساليب تقويم الطلبة بحيث تعكس المستويات الحقيقة لأدائهم ومنجزاتهم بدقة، ولتساعد الطلبة والتربويين وجهات التوظيف لإعداد وصياغة مفاهيم وتوقعات واقعية.

وحسبما تمت ملاحظته والإشارة إليه في الفصل الثالث يُمكن أنْ يكون تقويم الطلبة قاعدة المعلومات الرئيسية للطلبة ومعلميهم في الوقت الحاضر وفي المستقبل، وأيضًا لجهات التوظيف التي يُتوقّع أنْ يلتحقوا بها مستقبلاً لتكوين توقعات واقعية ولاتخاذ قرارات صحيحة تتعلق بخياراتهم الدراسية والعملية. إنّ التخلص من المرونة والمجاملة في منح تقديرات مستويات الأداء سيحافظ على مصداقية أساليب وإجراءات التقويم. كما أنّ ثبات التقويم ومصداقيته سيُقدّمان إلى مؤسسات التعليم العالي وجهات التوظيف إشارات صحيحة أثناء ممارسة إجراءات القبول بالتعليم العالي أو التعيين في الوظائف.

الربط بين المدرسة والعمل

هنالك العديد من الفرص التي يُمكن النظر فيها لجعل طلبة التعليم ما بعد الأساسي يكتسبون خبرات عملية، ولجعل القطاع الخاص يقترب أكثر من المدارس.

يُمكن أن يكون التدريب لفترات قصيرة في الشركات أو في الإدارات الحكومية من بين الأمثلة على مثل هذه المبادرات. وفي بلد مثل سلطنة عُمان لا يزال القطاع الخاص فيها محدودًا فإنّ العمل في المجتمع أو ممارسة الخدمة الاجتماعية يُمكن أن يكون أيضًا مفيدًا. وستُساعد مثل هذه الخبرات في بناء مسؤولية الطلبة كمواطنين، وستجعلهم أكثر قبولًا وجاذبية لدى جهات التوظيف التي تَفضل في أغلب الأحيان الخبرات المتعددة أكثر من تفضيلها المؤهلات الأكاديمية البحتة (الإطار ٦,٦) [٧١].

الإطار ٦,٦
مسارات الشباب إلى سوق العمل: استعراض عام لمبادرات المدارس الثانوية في كندا

تركّز هذه الدراسة على المدارس الثانوية في أربع مقاطعات وهي كولومبيا البريطانية، وألبرتا، وأونتاريو، ونيوفاوندلاند/لابرادور.

- ركّزت جميع المقاطعات الأربع على التخطيط المهني كجزء من برنامج التعليم الثانوي. ويتطلّب بعضها إعداد الطلبة ملفًا خاصًا بمهارات التوظيف أو ملفًا مهنيًا.
- ألزمت كل من كولومبيا البريطانية وأُنتاريو ونيوفاوندلاند طلبة المدارس الثانوية بالمشاركة في بعض أشكال المشاركة المجتمعية لعددٍ من الساعات كجزء من متطلبات التخرج من المدارس الثانوية.
- أنشأت كل من كولومبيا البريطانية وألبرتا ونيوفاوندلاند برنامجًا للتدريب في مواقع العمل (تشارك فيه نسبة بسيطة من طلبة المدارس الثانوية، كما أنّ معظم أعضاء المجموعة من الذكور).
- تُركّز جميع المقاطعات الأربع على الحاجة إلى شراكات محلية بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي وجهات التوظيف. ودعمت كل من مقاطعة أنتاريو وألبرتا إنشاء «وسطاء» بالمقاطعة لتطوير هذه الشراكات.
- طورت جميع المقاطعات الأربع أسلوب «سوق» لامركزي للتعليم المهني والتدريب بدرجات متفاوتة من التدخل في تنسيق الاجراءات المؤسساتية. وكانت هنالك مشاركة محدودة من الحكومة الفيدرالية في السنوات القليلة الماضية.
- تهتم جميع المقاطعات الأربع بزيادة المسارات المهنية للطلبة وبتعزيز المرونة والحركة في نُظُم التعلُّم. وذهبت كل من مقاطعة كولومبيا البريطانية وأنتاريو إلى أبعد من ذلك في توفير فرص لطلبة المدارس الثانوية للحصول على نقاط معتمدة تُحسَب لصالحهم في التعليم العالي و/أو في الحصول على شهادات مهنية. وتشمل هذه المبادرات في الوقت الحاضر جزءًا صغيرًا من طلبة المدارس العليا.
- تبذل جميع المقاطعات الأربع جهودًا كبيرة لتُلبّي حاجتها المستمرة لتحديث التقنية والمناهج والمرافق، وأيضًا في تعيين معلمين مؤهلين للعمل بمدارسها.
- قليل من المقاطعات يقوم بتجميع معلومات عن مخرجات البرامج التعليمية، ويفتقر لمقارنات عن معدلات الالتحاق بهذه البرامج.

المصدر: Taylor 2007

[٧١] ذكرت ٨٣٪ من جهات التوظيف في الولايات المتحدة الأمريكية في المقابلات التي تمت معها في إطار دراسة تم إجراؤها مؤخراً تتعلق بمدى جاهزية خريجي الكليات للتعيين أنّه سيكون فعّالًا جدًا أو على قدر متوسط من الفعالية الاطلاع على تقويم أداء الطلبة في مواقف حقيقية يُطبق فيها الطلبة ما تعلموه في الكليات. (http://insidehighered.com/news/2008/01/23/employers)

إنّ الجمع بين عالمي المدرسة والعمل أمرٌ ضروري وصعب في الوقت نفسه لخريجي المدارس الذين لا توجد لديهم رغبة في مواصلة دراستهم بمؤسسات التعليم العالي.

إنّ مشاركة جهات التوظيف في العملية التعليمية أمرٌ غير مؤكد حتى في الدول التي تمتلك قاعدة صناعية عريضة، وذلك بسبب عدم الإحساس بالمسؤولية المشتركة، وأيضاً بسبب الحوافز وتكلفة التدريب العالية من وجهة نظر جهات التوظيف (وانج ٢٠١٠). وعليه، وحسبما ذُكر سابقًا، يُمكن تشجيع الشركات من قبل الدولة، ويُمكن اتخاذ إجراءات تكميلية من قبل مؤسسات القطاع العام والخاص للخريجين الشباب، وبصفة خاصة الباحثين عن عمل (الإطار ٦,٧).

الإطار ٦,٧
الخدمات المقدمة لدعم الشباب في دولٍ مختارة

الدول	حزم الخدمات والدعم
المملكة المتحدة	تزويد الشباب من سن ١٨ إلى ٢٤ سنة بخدمات تستمر ستة أشهر على الأقل في مجالات البحث عن عمل، الإرشاد والتوجيه المهني، والمهارات الأساسية، ومهارات التدريب، وخبرات العمل. ويُقدّم الدعم المالي للتوزيع على مواقع العمل وتوفر المتابعة للمتدربين.
كندا	تعمل دوائر الحكومة ومؤسساتها في شراكة مع جهات التوظيف ومنظمات العمال ومجموعات المجتمع المدني لتقديم الخبرات العملية والتعلُّم وفرص بناء المهارات، وخدمات مهارات التوظيف الأساسية والمتطورة، والمساعدة في الحصول على وظائف في فصل الصيف. ويُقدّم لجهات التوظيف دعم مالي مقابل توفيرهم فرص التدريب للطلبة.
شيلي	تتولى الخدمة الوطنية للتدريب والتوظيف مسؤولية تنسيق البرامج والعمليات التي تهدف إلى زيادة فرص الشباب من الأسر ذات الدخل المحدود، والشباب الذين يعانون من صعوبات في الاندماج الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع. وتقوم المؤسسات والشركات بدورٍ تدريبي وتوفر خبرات عملية لهؤلاء الشباب مع ضمان أنّ التدريب المُقدّم لهم يتماشى واحتياجات سوق العمل المحلي.
فرنسا	قدّم برنامج الوظائف والخدمات الجديدة ١٩٩٧-٢٠٠٣ إعانات أجور تبلغ حتى ٨٠٪ من أدنى راتب للوظيفة الواحدة في كل سنة لمدة خمس سنوات لجهات التوظيف التي قامت بتعيين شباب للعمل بها بناءً على عقود عمل. وتم تكليف مشرفين مع الشركات وجهات التوظيف لتقديم النصح والإرشاد والدعم لهؤلاء الشباب.
جمهورية كوريا	يهدف برنامج الخبرات العملية للشباب في جمهورية كوريا إلى توفير الخبرة العملية ونظام للدعم الوظيفي. ومن خلال هذا البرنامج يتم توظيف طلبة التعليم العالي كمتدربين في مؤسسات القطاعين العام والخاص للحصول على خبرة عملية مباشرة. وتتلقى الشركات التي توظف الشباب كمتدربين إعانات مقابل الأجور والرواتب لمدة ثلاثة أشهر، كما أنّ الشركات التي تعين المتدربين كعمالة منتظمة لديها يُمكن أنْ تتلقى هذه الإعانات فترة ثلاثة أشهر إضافية.
هونج كونج، الصين	يُقدّم برنامج تدريب الشباب قبل الخدمة تدريبًا لخريجي المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥-١٩ سنة في مهارات العلاقات الشخصية، بما فيها مهارات القيادة، والانضباط الذاتي، وبناء فريق العمل، وتعليم الحاسوب، ومهارات مهنية. ويرتبط البرنامج بالتدريب على رأس العمل المدعوم ماليًا، وذلك لزيادة فرص التوظيف. وتُمنح جهات التوظيف إعانات مالية لتعيين مشرفين لتوجيه المتدربين أثناء فترة تدريبهم.

المصدر: Wang 2010

التعمين

يجب بذل جهود لإعداد استراتيجيات بديلة للإسراع في عملية التعمين في القطاع الخاص.
قلة وجود العُمانيين في القطاع الخاص يعتبَر في المقام الأول نتيجةً لمبدأ العرض والطلب في الاقتصاد العالمي الذي يخضع لتحكم مجدود. وعندما تتحسن جودة التعليم في المدارس الحكومية العُمانية سيكون الطلبة العُمانيون تدريجيًا أكثر قبولًا وجاذبية لدى جهات التوظيف التي يُتوقّع أن تعينهم للعمل فيها. وبسبب عدم وجود سياسة فاعلة للحوافز، لتعيين المزيد من العمال والموظفين العُمانيين في القطاع الخاص، فإنّ أية إجراءات تتخذها وزارة التربية والتعليم ستكون محدودة التأثير. وعليه فإنّ وزارة التربية والتعليم ستحتاج إلى التعاون مع الجهات الأخرى المعنية بأمر سياسة التعمين لتصميم إجراءات أكثر فاعلية لفرض التعمين في القطاع الخاص.

الإدارة والتخطيط

يُمكن لوزارة التربية والتعليم تعزيز علاقاتها بالمؤسسات الأخرى - بالقطاعين العام والخاص - والمسؤولة عن تنظيم و/أو توفير الخدمات التعليمية.
وتُعتبَر وزارة التربية والتعليم جهة وحيدة ، بالرغم من أنّها الأكبر، من بين جهات أخرى عديدة معنية بالعمل التربوي. إنّ التعاون بين مختلف الجهات المعنية بتوفير التعليم والتدريب، من جميع الأنواع وفي جميع المستويات، يُعتبر متطلبًا أساسيًا لضمان مواءمة النظام التعليمي لاحتياجات المجتمع. وبالقدر نفسه فإنّ مشاركة الطلبة وأعضاء الهيئات التدريسية والإدارية وجهات التوظيف يعتبر أمرًا ضروريًا. وهنالك حاجة لجمع الملاحظات والآراء من جميع هذه الجهات المعنية، وذلك من خلال تنظيم ملتقى تعرض فيه هذه الجهات آراءها وتغذيتها الراجعة. وفي هذا الصدد فإنّنا نوصي بتفعيل مجلس التعليم العالي، وتوفير سكرتارية له حسبما هو مقترح في الفصل الثامن.

يجب على وزارة التربية والتعليم التركيز على مواءمة التعليم داخل بنيتها الداخلية، بحيث تكون كل دائرة مدركة لهذا التوجه ومسؤولة في نهاية الأمر عن تحقيقه.
ويقتضي هذا الأمر تعزيز التعاون الداخلي بين الوحدات المعنية باتخاذ القرارات في أعلى السلم الإداري، وخاصة مديري العموم الذين يعملون تحت إشراف وكيل الوزارة للتعليم والمناهج، والذين يعملون تحت إشراف وكيل الوزارة للتخطيط وتنمية الموارد البشرية، ومعظم مديري عموم المديريات العامة المتخصصة، ورؤساء الوحدات المتخصصة، مثل المكتب الفني للدراسات والتطوير[٧٢]. ويجب التوسع في التعاون ليشمل جميع المديريات العامة للمحافظات التعليمية، وأنْ يصل إلى مستوى المدارس – مديرين ومعلمين وإداريين.

يُمكن تبادل المعلومات مع جميع الجهات المعنية بالأمر - الطلبة، وأولياء الأمور، والجهات التي تُقدّم الخدمات التعليمية، وواضعي السياسات التربوية - بحيث تستطيع وضع استراتيجيات واتخاذ قراراتٍ بناءً على الحقائق والبراهين.
هنالك حاجة إلى توفير معلومات موثوق بها وصحيحة، وفي وقت مناسب من قبل وزارة التربية والتعليم والوزارات الأخرى والمدارس ومؤسسات التعليم العالي، ومديري المدارس، والإداريين، والمعلمين، وجهات التوظيف، والطلبة، كلٍّ في مجال اختصاصه، وتقديمها لهذه الجهات. وهنالك حاجة إلى توزيع ونشر المعلومات بين جميع هذه الجهات المعنية. ويُمكن لوزارة التربية والتعليم – وشركائها مثل وزارة التعليم العالي، ووزارة القوى العاملة، وزارة الصحة – تسهيل تدفق هذه المعلومات وانسيابها بين جميع الجهات المعنية. ويُمكن، في المقام الأول، ومن أجل معالجة موضوع انقطاع الطلبة عن النظام التعليمي، تنفيذ دراسة ممتدة تتبع مسار طلبة الصف العاشر لعدد من السنوات (طوال فترة دراستهم بمؤسسات التعليم العالي أو في مراكز التدريب المهني) لفهم الكيفية التي يؤثّر بها التعليم ما بعد الأساسي الذي تلقوه في مهنهم المستقبلية. ويتمتع المركز الوطني للتوجيه المهني بمكانة متميزة ليقوم بدورٍ رئيسي في توفير المعلومات بشفافية، وللإشراف على إكمال هذه الدراسة. وبالإضافة إلى ذلك فإنّه لا يكفي وزارةُ التربية

[٧٢] مرجعية واضحة لضمان المتابعة والمحاسبية.

والتعليم والجهات الأخرى المعنية بتقديم الخدمات التعليمية والتدريبية والجهات الأخرى المعنية بأمر التعليم أنْ تقوم بتوفير المعلومات التربوية فقط، إذ أنّ تدفق هذه المعلومات وانسيابها يجب أن يكونا في كلا الاتجاهين مع جهات التوظيف، بحيث تُقدّم هذه الجهات أكبر قدر ممكن من التغذية الراجعة حول خطط التوظيف لديها، وأنواع المهارات التي تبحث عنها في خريجي النظام التعليمي، وحول تقويمها لأداء الخريجين الذين تقوم بتعيينهم. ويُمكن لوزارة التربية والتعليم الوصول إلى جهات التوظيف والحصول منها على التغذية الراجعة المطلوبة.

الـفـصل السابع

الـتـكـالـيـف والـتـمـويـل

التعليم الحكومي في سلطنة عُمان مجاني، وتتوافر الموارد المطلوبة؛ ليكون متاحًا للجميع ويكون أكثر ملاءمة لاحتياجات المجتمع وبمستوى جودة مرتفع، وليس هنالك قاعدة مطلقة أو شاملة تحدد ما إذا كانت الموارد المخصصة للتعليم كافية وفعالة وموزعة بأفضل ما يُمكن بين مختلف مراحل ومهام القطاع، وسيكون من المفيد في البداية إجراء مقارنة بين سلطنة عُمان والدول الأخرى التي تتمتع بالمقومات الاقتصادية نفسها، والسمات أو الخبرات الإقليمية نفسها التي حققت مستويات أهداف عالية[٧٣]، وتُحدد هذه المقارنة أنماطًا محددة، وتُقدّم فكرة عامة عن المجالات المحتملة التي يُمكن أنْ يُحسّن مستوى فاعليتها وكفاءتها، ورغم ذلك تظل هنالك أسئلة حول الأولويات التي حددتها الحكومة لهذا القطاع. «هل يُمكن تحقيق الأهداف الاستراتيجية الحالية بموارد أقل؟»، أو «هل سيكون من الممكن تحقيق أهداف أكثر طموحًا بمستوى الموارد نفسه؟». وبالرغم من أنّ النظام التعليمي مجاني للمستفيدين منه إلّا أنّ قاعدة موارده محدودة، وعلاوةً على ذلك هنالك قطاعات أخرى عديدة مهمة تنافس قطاع التعليم على الموارد نفسها. إنّ فكرة «الكثير هو الأفضل» يُمكن استبدالها بالكفاءة، ويناقش هذا الفصل موازنة التعليم في سلطنة عُمان، بما في ذلك العناصر الرئيسية، والكيفية التي تكونت بها بمرور الوقت، والكيفية التي يُمكن مقارنتها بدول أخرى، ويناقش كذلك موضوع أهمية كفاءة الإنفاق في قطاع التعليم.

[٧٣] معظم البيانات الخاصة بالموازنة مصدرها وزارة الاقتصاد الوطني. وبعد الإحصاء السكاني الذي تم في عام ٢٠١٠ وضعت خطة لتوحيد جميع التعريفات والأطر الزمنية وتلك التي تعمل بها وزارة التربية والتعليم. ولاختلاف التعريفات والأطر الزمنية فإنّها حاليًا لا تتفق بالكامل وتلك التعريفات والأطر التي تستخدمها وزارة التربية والتعليم. بالإضافة إلى ذلك فإنّ البيانات لا تتفق أيضًا وتلك المقدمة من قبل معهد الإحصاء بمنظمة اليونسكو. وعليه فإنّ موضوع مدى إمكانية مقارنة البيانات يُعتبر تحديًا بالنسبة إلى غرض هذه الدراسة، ولكنه أكثر عمومية وأهمية بالنسبة إلى توجيه النظام.

٧,١ موازنة قطاع التعليم: استعراض عام

خصصت الحكومة جزءًا كبيرًا من موازنة وزاراتها المدنية للتعليم.
بلغ الإنفاق على التعليم في عام ٢٠٠٩ ما نسبته ١٢,٨٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي. ويشمل ذلك إنفاق وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، وجامعة السلطان قابوس، ووزارة القوى العاملة المسؤولة عن التعليم الفني والتدريب المهني (الجدول ٧,١). ويجب التمييز في البداية بين الإنفاق المتكرر والإنفاق الرأسمالي الإنمائي[٧٤]. وبلغ الإنفاق المتكرر على التعليم في عام ٢٠٠٩ (ويشمل ذلك جميع الوزارات المعنية) ١٧,٥٪ من إجمالي التكاليف الحكومية المتكررة، أو ٣٧,٢٪ من إنفاق الحكومة على الوزارات المدنية (الجدول ٧,١)، وفي حين إنّ نصيب وزارة التربية والتعليم من إجمالي موازنة الاستثمار الحكومي يبلغ ٣,٢٪، إلّا أنّ نصيبها من إجمالي موازنة الحكومة المتكررة يزيد على الربع (٢٦,١٪) (الجدول ٧,١). ويُعزَى ذلك إلى أنّ قطاع التعليم يُعتبَر من القطاعات التي تستقطب عددًا كبيرًا من الكوادر البشرية. وتبلغ التكاليف المتكررة لوزارة التربية والتعليم أكثر من ٩٠٪ من إجمالي تكاليفها، وهي أعلى مما هو عليه الحال في الوزارات الأخرى.

الجدول ٧,١

الإنفاق الحكومي المتكرر والإنمائي: وزارة التربية والتعليم وإجمالي الموازنة العامة للأعوام ٢٠٠٥ و٢٠٠٧ و٢٠٠٩

الإنفاق الحكومي	الإجمالي (المتكرر + الاستثماري)			المتكرر			الاستثماري		
	٢٠٠٥	٢٠٠٧	٢٠٠٩	٢٠٠٥	٢٠٠٧	٢٠٠٩	٢٠٠٥	٢٠٠٧	٢٠٠٩
ملايين الريالات (متكرر)									
إجمالي الإنفاق الحكومي	٤٢٠٧,٦	٥٨٨٠,٥	٧٤٢٨,٧	٣٢١٢,٠	٤١٦٥,٦	٤٧٠٧,١	٩٩٥,٦	١٧١٤,٩	٢٧٢١,٦
الوزارات المدنية	٢٠٧٧,٧	٢٧٣٧,٢	٣٨٥٠,٦	١٥٣١,٩	١٨٩٨,٧	٢٢١٦,٧	٥٤٥,٨	٨٣٨,٥	١٦٣٣,٩
الوزارات المعنية بالتعليم وتفاصيلها	٥٤٥,٩	٧٤٦,٢	٩٤٨,٢	٤٩٣,٢	٦٥١,١	٨٢٣,٨	٥٢,٧	٩٥,١	١٢٤,٤
التربية والتعليم	٣٩٤,٣	٥١٦,٩	٦٣٠,٠	٣٦٠,٦	٤٧٤,٥	٥٧٨,١	٣٣,٧	٤٢,٤	٥١,٩
التعليم العالي	٢٤,٥	٥٥,٨	٧٠,٦	٢٢,٠	٣٤,٨	٤٣,٣	٢,٥	٢١,٠	٢٧,٣
جامعة السلطان قابوس	٨٩,٦	١١٠,١	١٤٢,٢	٨٤,٦	٩٩,٤	١٢٧,٠	٥,٠	١٠,٧	١٥,٢
القوى العاملة	٣٧,٥	٦٣,٤	١٠٥,٤	٢٦,٠	٤٢,٤	٧٥,٤	١١,٥	٢١,٠	٣٠,٠
النسبة المئوية (٪)									
التربية والتعليم والقوى العاملة كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي	١٣,٠	١٢,٧	١٢,٨	١٥,٤	١٥,٦	١٧,٥	٥,٣	٥,٥	٤,٦
إنفاق التربية والتعليم والقوى العاملة كنسبة مئوية من إنفاق الوزارات المدنية	٢٦,٣	٢٧,٣	٢٤,٦	٣٢,٢	٣٤,٣	٣٧,٢	٩,٧	١١,٣	٧,٦
نفاق وزارة التربية والتعليم كنسبة مئوية من إجمالي إنفاق الوزارات المدنية	١٩,٠	١٨,٩	١٦,٤	٢٣,٥	٢٥,٠	٢٦,١	٦,٢	٥,١	٣,٢

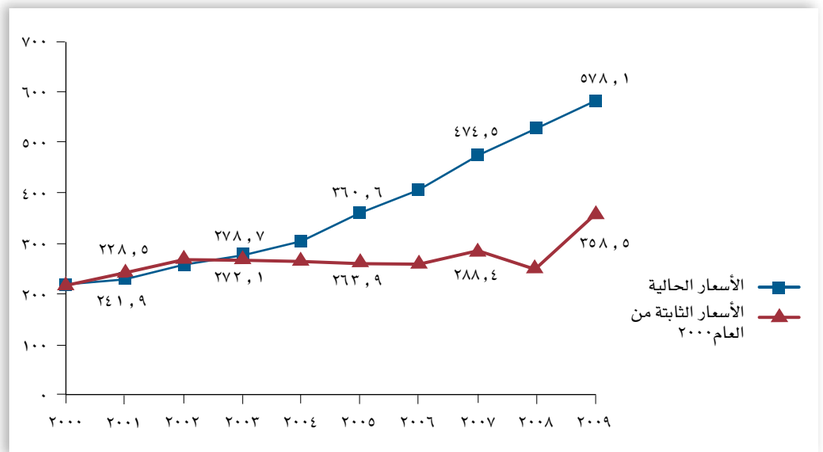
المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٨ و٢٠١٠.

ارتفع الإنفاق المتكرر لوزارة التربية والتعليم بين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٩ بنسبة سنوية تبلغ ٧٪ بالأسعار الجارية.
إنّ الإنفاق المتكرر ارتفع من ٢١٧,٧ مليون ريال عُماني في عام ٢٠٠٠ إلى ٥٧٨,١ مليون ريال عُماني في عام ٢٠٠٩ أو بزيادة سنوية بلغت ١٢٪ سواء بالأسعار الحقيقية أو الأسعار الحالية (الشكل ٧,١). وإذا تم تصحيح هذه الأسعار بواسطة معامل انكماش الناتج المحلي الإجمالي (لأخذ تغييرات الأسعار في الاعتبار) وترجمتها إلى أسعار عام ٢٠٠٠، فإنّ معدل النمو في الإنفاق كان محافظًا عند نسبة ٧٪ في السنة حتى بوجود بعض الانخفاض بين عامي ٢٠٠٧ و٢٠٠٨ (الشكل ٧,١).

[٧٤] بلغ إنفاق الوزارات المدنية في عام ٢٠٠٩ ما نسبته ٥٢٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي. وتوزعت النسبة الباقية بين الدفاع والأمن الوطني (٢٣٪)، والإنفاق على إنتاج النفط والغاز (١٧٪)، ودعم القطاع الخاص (٧٪)، وفوائد الديون (١٪). ويناقش الجزء المتبقي من هذا الفصل إنفاق الوزارات المدنية فقط.

الشكل ٧,١

الإنفاق المتكرر لوزارة التربية والتعليم من عام ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠٩ (بملايين الريالات العمانية)



المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠.

لم تكن الزيادة المستمرة في الإنفاق المتكرر على التعليم لوزارة التربية والتعليم نتيجةً للتوسع في التحاق الطلبة بالمدارس.

وبالرغم من أنّ الموازنة كانت في حالة ازدياد طفيف بمعدلات ثابتة أثناء العقد الماضي، إلّا أنّ إجمالي معدل الالتحاق بالمدارس كان في انخفاض، بسبب البطء في النمو السكاني الذي شهدته تلك الفترة (الفصل الأول). وعليه، فإنّ الموازنة لم تكن متأثرة بمعدلات الالتحاق ولكن بالمدخلات المخصصة للقطاع، وتم تخصيص موارد مالية أكثر بمرور الوقت على أساس كل طالب على حدة.

تُعتبر وزارة التربية والتعليم أكبر مستفيد من الموازنة المتكررة بين الوزارات المدنية.

تتقدم وزارة التربية والتعليم بموازنتها المتكررة التي تبلغ نسبتها ٢٦٪ من إجمالي إنفاق الوزارات المدنية عن أقرب جهة تليها مثل: ديوان البلاط السلطاني، وشؤون البلاط السلطان (١٣٪)، ووزارة الصحة (١٣٪) (الشكل ٧,٢). وإذا تمت إضافة إنفاق الوزارات الأخرى على التعليم والتدريب (ويشمل ذلك وزارتي القوى العاملة والتعليم العالي، وجامعة السلطان قابوس) فإنّ الموازنة المتكررة المخصصة لقطاع التعليم بأكمله كانت ٣٧٪ من إجمالي الموازنة المتكررة للوزارات والجهات المدنية في عام ٢٠٠٩ (الشكل ٧,٢ وجدول الملحق أ.٢).

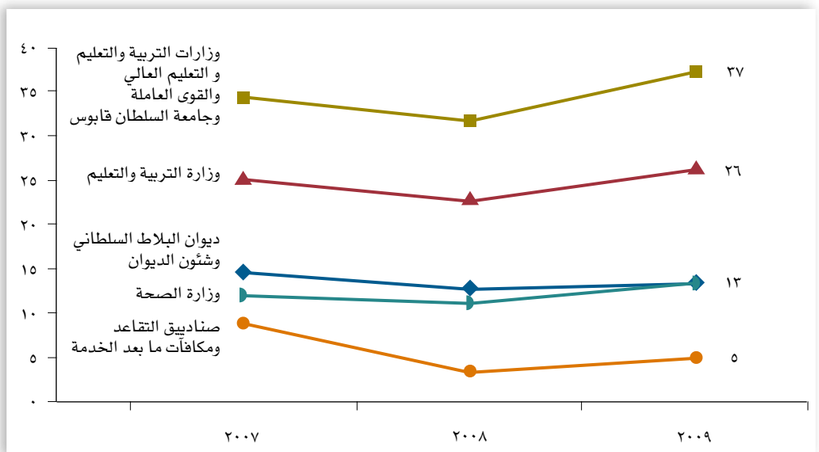
تُخصص لوزارة التربية والتعليم ٧٠٪ من الموازنة المخصصة لقطاع التعليم، ويُخصص المتبقي منها للتعليم العالي والتعليم الفني والمهني.

وتُشير مخصصات القطاعات الفرعية في إطار قطاع التعليم إلى درجة الأولوية الممنوحة لكل مستوى أو قطاع فرعي للتعليم[٧٥]، ففي عام ٢٠٠٩ تم تخصيص ٧٠٪ من الموازنة المتكررة لقطاع التعليم لوزارة التربية والتعليم، و٢٠٪ للتعليم العالي (وتشمل ١٥٪ لجامعة السلطان قابوس، و٥٪ لوزارة التعليم العالي)، و٩٪ لوزارة القوى العاملة وهي المسؤولة عن توفير التعليم الفني والتدريب المهني.

[٧٥] يجب أنْ يتضمن الحساب الشامل للإنفاق على التعليم الإنفاق على التدريب الذي تنفذه وزارة الصحة والوزارات والجهات الحكومية الأخرى. وعليه، الأرقام المستخدمة لا تعطي الجهود الكلية المبذولة في مجال التعليم والتدريب التقدير الذي تستحقه.

الشكل ٧,٢

الإنفاق المتكرر: جهات حكومية مختارة (النسبة المئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي)



المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠.

ارتفعت الموازنة المخصصة للتعليم بصورة طفيفة في السنوات الأخيرة مقارنة بالموارد التي تتوافر للدولة.

من الممارسات المألوفة قياس وزن موازنة التعليم مقارنة بالناتج المحلي الإجمالي، كانت النسبة المئوية للإنفاق الحكومي على التعليم في عامي ٢٠٠٥ و٢٠٠٧ ٤,٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي، وزادت هذه النسبة إلى ٥,٣٪ في عام ٢٠٠٩ (الجدول بالملحق أ.٢).

يقترب الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم بأكمله في سلطنة عُمان من الإنفاق في الدول التي يُمكن مقارنتها بسلطنة عُمان، سواء تم قياسه مقابل إجمالي الثروة الوطنية للسلطنة أو مقابل الإنفاق من الموازنة.

ولا يوجد مقياس مطلق لقياس ما إذا كانت أوجه الإنفاق هذه في الجانب الأعلى أو المنخفض، ما لم يتم النظر إليها من منظور دولي، فإذا تم قياسها من خلال نسبتها من الناتج القومي الإجمالي فإنّ الإنفاق على قطاع التعليم بأكمله في سلطنة عُمان كان في الحد الأعلى بين مجموعة الدول التي يُمكن مقارنتها بسلطنة عُمان[٧٦]، وإذا تم قياس الإنفاق الحكومي على التعليم من خلال حساب نسبته المئوية من الإنفاق الحكومي العام، فإنّه يُعتبر في الجانب المنخفض بين الدول التي يُمكن مقارنتها بسلطنة عُمان (الجدول ٧,٢). وتؤكّد هذه النتائج، في حقيقة الأمر، أنّ الإنفاق على التعليم ظل استثمارًا رئيسيًا لسلطنة عُمان.

[٧٦] الفرق الهام بين نسبة الإنفاق من الناتج المحلي الإجمالي (حسب تقديرات وزارة الاقتصاد الوطني) ونسبة الإنفاق من الناتج الوطني الإجمالي المذكورة في الجدول ٧,٢ نتج عن الاختلاف في تعريف إجمالي كل من الناتجين، وبصفة رئيسية عند الأخذ في الاعتبار حصيلة الدخل الأولي، وأجور الموظفين والعمال، والدخل الوارد من الخارج.

الجدول ٧,٢

الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، ومن الإنفاق الحكومي في دول مختارة في عام ٢٠٠٩ أو في أقرب عام تتوافر عنه بيانات

الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي			الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي		
تونس	٧,٥	٢٠٠٧	هونغ كونغ - الصين	٢٤,١	٢٠٠٩
سلطنة عُمان	٥,٦	٢٠٠٩	الأمارات العربية المتحدة	٢٣,٤	٢٠٠٩
استونيا	٥,٢	٢٠٠٧	تونس	٢٢,٤	٢٠٠٧
تايلند	٤,٩	٢٠٠٨	إيران	٢٠,٩	٢٠٠٩
إيران	٤,٧	٢٠٠٩	تايلند	٢٠,٩	٢٠٠٧
ماليزيا	٤,٦	٢٠٠٧	قطر	١٩,٦	٢٠٠٥
هونغ كونغ - الصين	٤,٥	٢٠٠٩	ماليزيا	١٨,٢	٢٠٠٧
قبرص	٤,٤	٢٠٠٧	جمهورية كوريا	١٤,٨	٢٠٠٧
جمهورية كوريا	٤,٢	٢٠٠٧	استونيا	١٣,٩	٢٠٠٧
الكويت	٣,٥	٢٠٠٦	الكويت	١٢,٩	٢٠٠٦
موريشص	٣,٢	٢٠٠٩	**سلطنة عُمان**	١٢,٨	٢٠٠٩
سنغافورة	٣,٠	٢٠٠٩	سنغافورة	١١,٦	٢٠٠٩
لبنان	١,٨	٢٠٠٩	موريشص	١١,٤	٢٠٠٧
الأمارات العربية المتحدة	٠,٩	٢٠٠٨	قبرص	٩,٦	٢٠٠٧
			لبنان	٧,٢	٢٠٠٩

المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني للبيانات الخاصة بسلطنة عُمان، ومعهد الإحصاء باليونسكو لبيانات الدول الأخرى.

٧,٢ تكاليف الوحدة

لا يبدو معدل الإنفاق الحكومي على الطالب الواحد في نظام التعليم الأساسي الجديد أعلى من معدل الإنفاق على الطالب في التعليم العام، بالرغم من أنّه قد تم رفع هذا المعدل منذ بداية تطبيق النظام الجديد.

حسب بيانات وزارة الاقتصاد الوطني فإنّ الإنفاق على الطالب من قبل وزارة التربية والتعليم لنظامي التعليم الأساسي والتعليم العام معًا كان حوالي ١٠٠٠ ريال عُماني في عام ٢٠٠٨، حيث ارتفع من ٧٢٠ ريالاً في عام ٢٠٠٦ [٧٧]. إنّ تقديرات تكلفة الوحدة التي قدمتها وزارة التربية والتعليم أعلى من هذه التقديرات. وحسب بيانات وزارة التربية والتعليم فإنّ تكلفة الطالب الواحد في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بصفة عامة أقل من تكلفة الطالب في الحلقة الثانية، إلاّ أنّ هنالك بعض الاستثناءات (٢٠٠١ و٢٠٠٧ و٢٠٠٨). إنّ الفرق في تكلفة الوحدة في المتوسط بين التعليم الأساسي والتعليم العام للصفوف من الأول إلى العاشر ليس كبيرًا (الجدول ٧,٣).

الجدول ٧,٣

الإنفاق على الطالب حسب المراحل التعليمية، ٢٠٠٨

		ريال عماني	دولار أمريكي	النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي للفرد
التعليم الأساسي	الحلقة الأولى (الصفوف ١-٤)	١٣٥٧	٣٥٢٨	١٧
	الحلقة الثانية (الصفوف ٥-١٠)	١١٨٨	٣٠٨٩	١٥
	الصفوف ١-٤	١١٣٨	٢٩٥٩	١٤
التعليم العام	الصفوف ٥-١٠	١٢٢٧	٣١٩٠	١٥
	الصفان ١١-١٢	١٦٩٧	٤٤١٢	٢١

المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩ (تكاليف الوحدة)، ووزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠ (الناتج المحلي الإجمالي للفرد).

إنّ الزيادة في تكلفة الطالب يُمكن أنْ تُعزى إلى حقيقة أنّ إجمالي معدل الالتحاق بالمدارس قد انخفض في وقت كانت مخصصات الموازنة تشهد فيه ارتفاعًا.

وتراوحت تكلفة الطالب كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي بين ١٤٪ لصفوف التعليم العام الأول إلى الرابع و٢١٪ للصفين الحادي عشر والثاني عشر في عام ٢٠٠٨ (الجدول ٧,٤) ويوضح الجدول ٧,٤ أنّ مستويات الإنفاق على الطالب في سلطنة عُمان مشابهة لمستويات الإنفاق على الطالب في الدول التي تُقارن بالسلطنة، وهي أقل من متوسط الإنفاق على الطالب في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وبالرغم من أنّ تطبيق هيكلة جديدة للنظام التعليمي لم تؤد إلى ارتفاع كبير في الإنفاق المتكرر، إلاّ أنّ إجراء تقويم شامل سيكون ممكنًا فقط عند اكتمال تنفيذ مشروعات التطوير ودمجها في النظام (بصفة خاصة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي). إنّ ارتباط إجراء مقارنات لتكاليف الوحدة بالمستوى الاقتصادي أو مستوى معدلات الالتحاق بالمدارس يُشير إلى أنّ سلطنة عُمان لا تزال في الفترة الانتقالية المرتبطة بإكمال مشروعات التطوير الجريئة لإعادة تنظيم بنية التعليم وحينئذٍ ستصير بنية التكلفة أكثر تمييزًا ووضوحًا (الإطار ٧,١).

[٧٧] الاقتصاد الوطني. وهي تتسق وتقديرات وزارة التربية والتعليم. إنّ عدم جمع تكاليف الوحدة الواحدة (وإجمالي التكاليف) حسب المراحل التعليمية يؤدي إلى حدوث درجة من العشوائية في التقديرات، حيث إنّ بعض البنود مشتركة بين جميع المراحل التعليمية (المعلمون الذين يُدرّسون صفوفًا مختلفة، الإداريون المسؤولون عن إدارة أكثر من حلقة أو مرحلة تعليمية، وهكذا...).

الجدول ٧,٤

الإنفاق على التعليم على أساس تكلفة الطالب كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي في عام ٢٠٠٩ أو في أقرب سنة تتوافر عنها بيانات

التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي		
متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	٢١	٢٠٠٧	متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	٢٥	٢٠٠٧
استونيا	٢٠	٢٠٠٧	استونيا	٢٤	٢٠٠٧
المملكة العربية السعودية	١٨	٢٠٠٧	جمهورية كوريا	٢٢	٢٠٠٧
جمهورية كوريا	١٧	٢٠٠٧	إيران	٢١	٢٠٠٨
سلطنة عُمان	**١٤– ١٧**	**٢٠٠٨**	المملكة العربية السعودية	١٨	٢٠٠٧
هونغ كونغ – الصين	١٤	٢٠٠٩	**سلطنة عُمان**	**١٥– ٢١**	**٢٠٠٨**
إيران	١٤	٢٠٠٨	هونغ كونغ – الصين	١٧	٢٠٠٩
الأردن	١٣	٢٠٠٧	الأردن	١٦	٢٠٠٧
الكويت	١١	٢٠٠٨	موريشص	١٥	٢٠٠٩
موريشص	٩	٢٠٠٩	الكويت	١٥	٢٠٠٨
الفليبين	٩	٢٠٠٧	الفليبين	٩	٢٠٠٧
الأمارات العربية المتحدة	٥	٢٠٠٨	الأمارات العربية المتحدة	٧	٢٠٠٩

المصادر: المؤلفون بناءً على بيانات وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ، ووزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠ لسلطنة عُمان، ومعهد الإحصاء بمنظمة اليونسكو للبيانات الخاصة بجميع الدول الأخرى.

ملاحظة: تراوح الإنفاق على الطالب بالتعليم الابتدائي في سلطنة عُمان كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠٠٨ بين ١٤٪ في صفوف التعليم العام من الأول إلى الرابع و١٧٪ للحلقة الأولى بالتعليم الأساسي. أما الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فبلغ الإنفاق عليها ١٥٪ و٢١٪ في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الجدول ٧,٣).

الإطار ٧,١

الثروة الاقتصادية ومعدلات الالتحاق بالمدارس: تجارب دولية

تكاليف الطالب كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي: تتركز في العادة التكاليف المنخفضة للطالب في التعليم الابتدائي كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في الدول ذات الدخل المنخفض، إنّ تكاليف الطالب في مرحلة التعليم الابتدائي ترتبط ارتباطًا ضعيفًا بمستوى الثروة للدولة، وبطريقة أكثر ضعفًا في حالة التعليم الثانوي، وتشترك الدول الفقيرة، مثل جمهورية الكونغو، في انخفاض تكلفة الطالب مع الدول الغنية، مثل دولة الإمارات العربية المتحدة، وبالطريقة نفسها توجد مستويات عالية لتكلفة الطالب في الدول الأكثر فقرًا، مثل بوركينا فاسو، وأيضًا في أكثر الدول تقدمًا مثل النرويج.

تكاليف الطالب كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ومعدلات الالتحاق بالمداس: هنالك ارتباط محدود بين تكاليف الطالب كنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ومعدلات التحاق الطلبة بالمدارس بالمرحلتين الابتدائية والثانوية، أمّا في مرحلة التعليم العالي فمن الواضح أنّ هنالك ارتباطًا سلبيًا، وتجد سلطنة عُمان نفسها في مجموعة الدول المتجهة نحو خليط من زيادة معدلات الالتحاق وتكاليف منخفضة للوحدة.

المصدر: المؤلفون، بناءً على بيانات معهد الإحصاء بمنظمة اليونسكو.

تُقدّر تكاليف إعادة الصفوف الدراسية بحوالي ٣٪ من موازنة الإنفاق المتكرر لوزارة التربية والتعليم. وبالرغم من أنّ تكاليف الطالب التي تم تقديرها سابقًا تُعطي مؤشرًا على كمية الموارد المستثمرة لكل طالب، إلّا أنّها لا تعكس التكاليف الكلية لتعليم طفل واحد طوال دراسته بجميع مراحل النظام التعليمي، وعليه فإنّ الخطوة التالية تتمثل في تقدير تكلفة تعليم الطلبة، بدءًا من الصف الأول وحتى التخرج من الصف الثاني عشر، ويجب أنْ تأخذ هذه التكلفة في اعتبارها إعادة الطلبة للصفوف الدراسية، وبالرغم من أنّ معدل إعادة الصفوف منخفض وظل في حالة انخفاض عدة سنوات، إلّا أنّ تأثيره في التكلفة الإجمالية لتعليم الطلبة ليس هامشيًّا (الفصل الثاني). وباستخدام بيانات وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠٠٨، فإنّ الفرق بين إجمالي التكلفة بإعادة الصفوف أو دون إعادتها يصل إلى ٣٪ من إجمالي الموازنة المتكررة السنوية لوزارة التربية والتعليم، وبمعنى آخر: لا تزال إعادة الصفوف تُكلف الوزارة ما يعادل تقريبًا تكلفة الوسائل التعليمية لثلاث سنوات (الجدول ٧,٥، الملحق ذ)، أمّا من حيث الوزن النسبي لتكلفة إعادة الصفوف في الموازنة المتكررة، فإنّ سلطنة عُمان تحتل موقعًا بين متوسط دول شرق آسيا ومتوسط دول أمريكا اللاتينية للتعليم الثانوي – قُدِّر في عام ٢٠٠٠ عند ٠,١٪ و٣,٥٪ على التوالي (World Bank 2006).

الجدول ٧,٥

تكاليف الطالب حتى التخرج، ٢٠٠٨

	التعليم الأساسي		التعليم ما بعد الأساسي	المجموع
	الحلقة الأولى	الحلقة الثانية		
تكلفة جميع الطلبة الملتحقين (بملايين الريالات العمانية)	٢٠٠,١	٣٩٢,٥	١٦٣,٣	٧٥٥,٩
التكلفة بدون إعادة الطلبة للصفوف	٢٠٠,١	٣٧٨,٣	١٥٩,٣	٧٣٧,٦
الفرق (بملايين الدولات الأمريكية)	٠,٠	١٤,٣	٤,١	١٨,٣

المصدر: المؤلفون، بناءً على بيانات وزارة التربية والتعليم لعامي ٢٠٠٨ج و٢٠٠٩أ (الملحق ظ).

٧،٣ مكونات موازنة الإنفاق المتكرر

إنّ الطريقة التي يتم بها عرض الموازنة المتكررة لوزارة التربية والتعليم لا تُساعد بسهولة على تنمية الموارد ومراقبتها ووضع تقديراتها المستقبلية: إنّها لا تحلل بصورة منفصلة كلَ مرحلة تعليمية على حدة، ولا تربط الموارد بأهداف القطاعات المختلفة.

يتم إعداد الموازنة المتكررة لوزارة التربية والتعليم حسب التصنيف الوطني الذي يُطبق بجميع الوزارات، وتتكون هذه الموازنة من ٦٠ مادة تقريبًا (الجدول ٧،٦)؛ وبالرغم من أنّ طريقة العرض هذه تُعتبر مفيدة لمعرفة تفاصيل أوجه الإنفاق، إلاّ أنّها لا تسمح بإجراء تحليل حسب المهام والأهداف والمخرجات، ولا تُميّز بين المراحل التعليمية. كما أنّها لا تقيس تكلفة تحقيق هدف محدد بدقة (التقييم، والإشراف، والتحليل وما إلى ذلك)، ولا تسمح بمعرفة ما إذا كانت الموارد المخصصة كافية لتحقيق الهدف أم لا، وبذلك فهي تحد من تطبيق أي إجراء للمحاسبية.

لا تميز التكاليف المتكررة بصفة خاصة - باستثناء بنود الإنفاق ذات الصلة بالموظفين - بين البنود الرئيسية المرتبطة بصورة مباشرة بالأنشطة التعليمية التعلّمية وتلك التي لها علاقة عرضية بالبنود الرئيسية (الخدمات الثانوية»).

ومع ذلك فإنّ هذا التمييز يُعتبر أمرًا جوهريًا، طالما أنّ التكلفة المرتبطة بالتعليم والتعلُّم تُعد من ضمن مهام وزارة التربية والتعليم وتحت إشرافها ومسؤولياتها المباشرة، وذات صلة وثيقة بمعدلات الالتحاق وأساليب التدريس وطرقه المستخدمة، بينما التكاليف الأخرى يُمكن إسناد أنشطتها إلى جهات أخرى. إنّ تصنيف الأنشطة بين هاتين المجموعتين يُعتبر الخطوة الأولى فقط، إلاّ أنّ تحديد تفاصيل أكثر في الموازنة حسب مهام وبنود عريضة سيخدم أغراض دراسة وتحليل الموازنة بصورة أفضل.

إنّ الجزء المخصص لرواتب ومستحقات الموظفين من الموازنة المتكررة يُعتبر كبيراً جدًا في سلطنة عُمان، ويترك مجالا ضيقًا للإنفاق الذي يرتبط مباشرةً بجودة التعليم.

تمت ملاحظة تغييرات محدودة فيما يتعلق بالتوزيع بين عامي ٢٠٠٦ و٢٠٠٩، وبلغت النسبة المئوية المخصصة لرواتب وأجور الموظفين ٩٠٪ تقريبًا من الموازنة المتكررة لوزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٩، وتُعتبر هذه النسبة عالية جدًا مقارنةً بالقطاعات الأخرى في سلطنة عُمان، حيث بلغت النسبة المئوية الإجمالية للأجور والرواتب من إجمالي الموازنة المتكررة للوزارات المدنية للدولة ٦٨٪ في عام ٢٠٠٩ (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠).

أجور ورواتب الموظفين

إنّ نسبة أجور ورواتب الموظفين في الموازنة المتكررة لوزارة التربية والتعليم عالية حسب المعايير الدولية.

تختلف رواتب الموظفين كنسبة مئوية من موازنة الإنفاق المتكرر لقطاع التعليم اختلافًا كبيرًا بين الدول، إلاّ أنّ هذه النسبة التي تبلغ في سلطنة عُمان ٩٠٪ تضع سلطنة عُمان في أعلى القائمة في هذا المجال على المستوى الدولي، وكان متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٦٤٪ لأجور المعلمين في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي كنسبة من الإنفاق المتكرر لقطاع التعليم في عام ٢٠٠٧، وبلغت النسبة المئوية لإجمالي رواتب وأجور جميع الموظفين ٨٠٪ في التعليم الابتدائي، و٧٩٪ في التعليم الثانوي، من إجمالي الإنفاق المتكرر على قطاع التعليم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٢٠١٠). وبصورة عامة يُلاحظ أنّ النسب المنخفضة تكون في أغلب الأحيان في الدول الأغنى، بينما توجد المستويات العالية لهذه النسب في الدول الأقل نموًا.

تتكون قائمة الرواتب من عنصرين: عدد الموظفين على كشف الرواتب، ومعدل مكافآتهم وأجورهم.

وعليه، فإنّ أول عنصر ننظر فيه هو حجم وتركيبة القوى العاملة التي تستخدمها وزارة التربية والتعليم وتدفع لها الرواتب، وهنالك فئتان من الموظفين: المعلمون والإداريون، إنّ المعلومات المتوافرة حول هؤلاء الموظفين على مستوى المدارس توضح تغييرات مهمة حدثت خلال فترة قصيرة لا تتجاوز ثلاث سنوات (الجدول ٧،٧).

الجدول ٧،٦

المصطلحات الرسمية المستخدمة في الموازنة المتكررة لوزارة التربية والتعليم

				الرواتب والأجور					
				أجور المؤقتين				الرواتب الأساسية	
البدلات									
بدلات اخرى	بدل نقل	بدل اغتراب	بدل طبيعة عمل	بدل هاتف	بدل ماء	بدل كهرباء	بدل سكن		
المستحقات الاخرى									
تكاليف عقود العمل الخاصة	ايجارات مساكن الموظفين	اجور اضافية	تعويض نقدي عن الاجازة	مكافات	تذاكر سفر				
مستلزمات سلعية									
مستلزمات سلعية اخرى	قطع غيار سيارات ووسائل النقل	وقود وزيوت للسيارات ووسائل النقل	وقود زيوت للآلات والمعدات	لوازم وامدادات الحاسب الالي	لوازم وامدادات الطرق والمباني	اللوازم المكتبية والمطبوعات	مواد غذائية	اللوازم التعليمية	
مستلزمات خدمية									
التأمين على السيارات	ايجارات عقارات	صيانة اجهزة الحاسب الالي	صيانة الات	صيانة سيارات ووسائل النقل	صيانة اثاث ومعدات مساكن	صيانةاثاث ومعدات مكاتب	صيانةالمباني	عقود النظافة	
صيانة اثاث ومعدات تعليمية	بعثات دراسية	مصروفات غير مبوبة	عقود خدمات استشارية	تكاليف استئجار سيارات ووسائل النقل	تكاليف خدمات اخرى	تكاليف التدريب	دعاية واعلان واقامة المعارض	الاشتراكات في الصحف والمجلات	مصروفات السفر في مهمة رسمية
الاشتراكات في المنظمات	مساعدات للمواطنين	تحويلات	مصروفات خدمات حكومية				اثاث ومعدات		
منظمات عربية	مخصصات الاعاشه للطلبه	تحويلات للاندية والاتحادات	تكاليف استهلاك المياه	تكاليف استهلاك الكهرباء	خدمات البريد والبرق والهاتف	اثاث ومعدات تعليمية	اثاث ومعدات مساكن	اثاث ومعدات المكاتب	
		وسائل النقل				الات ومعدات			
		سيارات				الات			

المصدر: المؤلفون. بناءً على بيانات الموازنة المتكررة لوزارة التربية والتعليم.

ملاحظة: تمثل الخانات المظللة المهام الأساسية.

الجدول ٧،٧

موظفو المدارس الحكومية حسب فئاتهم والمؤشرات الأخرى ذات الصلة بهم، من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ إلى العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨

	٢٠٠٧/٢٠٠٦	٢٠٠٨/٢٠٠٧	٢٠٠٩/٢٠٠٨	النسبة المئوية للتغير (٢٠٠٦/ ٠٧ - ٠٩/٢٠٠٨)
الإداريون	٤٥٢١	٥٧٠٩	٦٤٠٠	٤٢
المعلمون	٣٩٩٩٣	٤٢٠٧٩	٤٣١٤٩	٨
الطلبة	٥٣٦٦٠٢	٥٥٣٢٣٦	٥٤٠٣٣٢	١
المدارس	١٠٥٣	١٠٥٢	١٠٤٧	-١
الغرف الصفية	١٩٨٦٨	١٩٧٩٨	١٩٦٦٧	-١
نسبة المعلمين - الإداريين	٨،٨	٧،٤	٦،٧	-٢٤
نسبة الطلبة - المعلم	١٣،٤	١٣،١	١٢،٥	-٧
نسبة الإداريين - المدرسة	٤،٣	٥،٤	٦،١	٤٢
نسبة المعلم - الغرف الصفية	٢،٠	٢،١	٢،٢	١٠

المصدر: وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٧ج، ٢٠٠٨ج، ٢٠٠٩أ.

تتأثر المصروفات العالية للرواتب في الغالب بأعداد المعلمين الكبيرة التي تتزايد ببطء مقارنةً بأعداد الطلبة، وأيضًا بأعداد الإداريين الكبيرة التي تتزايد بسرعة في مقابل عدد المعلمين.

وبالرغم من أنّ أعداد المدارس والغرف الصفية والطلبة ظلت مستقرة نسبيًا، إلّا أنّ عدد المعلمين ارتفع ارتفاعًا طفيفًا، وزاد عدد الإداريين زيادة كبيرة[٧٨]. ونتيجةً لذلك انخفضت نسبة الطلبة إلى المعلم إلى أدنى مستوى لها في جميع الأوقات. وتظل سلطنة عُمان إحدى الدول في العالم التي توجد بها أدنى نسبة للطلبة مقابل المعلم، وبصفة خاصة في المرحلة الابتدائية التي تُسجل نسبةً في الوقت الحاضر أقل من نصف النسبة التي تُمثّل المتوسط العالمي لهذه المرحلة[٧٩]. بالإضافة إلى ذلك فإنّ الفرق بين نسبة الطلبة إلى المعلم في سلطنة عُمان وبين المَتوسط العالمي زاد بين عامي ٢٠٠٧ و٢٠٠٨، وبالطريقة نفسها، فبالرغم من أنّ كل إداري كان مسؤولًا عن ٤,٣ غرفة صفية في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦، إلّا أنّ هذه الرقم انخفض إلى ٣,١ بعد عامين من ذلك، ويُمكن تفسير الزيادة الحادة في عدد المعلمين كنتيجة للتحول من نظام التعليم العام إلى نظام التعليم الأساسي، وتُعزى تلك الزيادة بصفة خاصة إلى إعادة تنظيم الغرف الصفية، وتطبيق نظام المواد الدراسية الاختيارية، ويظل سؤال الجودة مطروحًا: هل نسبة الطلبة إلى المعلم العالية بصورة استثنائية في الوقت الحاضر سيقابلها مستوى مساوٍ من الجودة؟ وبنفس الطريقة، هل الأعداد الكبيرة من الإداريين تُعتبر ضمانًا بأنّ إدارة النظام التعليمي يتم بأفضل صورة ممكنة؟ إنّ النتائج التي يتوصل إليها هذا التقرير تُشير إلى أنّ الأجوبة لهذين السؤالين ستكون متداخلة في أفضل الحالات.

إنّ توزيع المعلمين حسب المحافظات يوضح تغييرًا طفيفًا، وصار أكثر انتظامًا خلال الثلاث سنوات الأخيرة

(الملحق ذ). ويعكس ذلك أنّ هنالك اتجاهًا ثابتًا نحو تطبيق المعايير وتوحيدها. ولا تزال هنالك بعض الاختلافات بين المحافظات حتى لو أخذنا في الاعتبار بعض السمات الخاصة ببعض المحافظات التعليمية، مثل قلة الكثافة السكانية، ووسائل معالجة هذا الموضوع، مثل تطبيق نظام الفترتين في بعض المدارس، والجمع بين صفين في غرفة دراسية واحدة، والدمج بين المراحل في مبنى واحد، وهي وسائل تُبرر بعض الخروج عن المعتاد، فعلى سبيل المثال: تختلف نسبة المعلمين مقابل الإداري من ٥,٨ في ظفار إلى ٧,٢ في جنوب الباطنة، ويتراوح عدد الإداريين في المدرسة الواحدة بين ٤,٧ في الوسطى و٦,٦ في مسقط وشمال الباطنة.

هنالك تركيز مكثف لموظفي وزارة التربية والتعليم في الدرجات الوظيفية الوسطى من نظام درجات الخدمة المدنية (الدرجات من الرابعة إلى السادسة).

وهذه هي الدرجات التي يتركز فيها المعلمون على سلم الدرجات الوظيفية. ولأنّ المعلمين يمثلون ٨٨٪، من موظفي وزارة التربية والتعليم، فإنّه ليس مستغربًا أن نجد أنّ ٧٥٪ من موظفي وزارة التربية والتعليم في هاتين الدرجتين (الملحق ذ). ومقابل ذلك نجد أنّ موظفي وزارة الصحة والوزارات الأخرى موزعون بطريقة أكثر انتظامًا بين الدرجات. وفي الوقت نفسه فإنّ الهياكل الوظيفية في هذه الوزارات أكثر تحديدًا وتفصيلًا مما هو عليه الحال في وزارة التربية والتعليم، حيث إنّ عدد الموظفين في الدرجات الخاصة من (أ) إلى (هـ) قليل جدًا بالنسبة إلى عدد موظفي الوزارة.

تتصف رواتب وأجور الموظفين بأنّها مرتبطة بعدد السنوات التي يقضيها الموظف في الوظيفة، كما أنّها تتصف بعلاوتها الكبيرة.

تتكون الأجور والرواتب من ثلاث مجموعات، وتُشكّل ستة عشر بندًا مختلفًا. ويعتبر «الراتب الأساسي» جزءًا من الراتب الإجمالي للموظف، وكان يُشكل ٥٨٪ من إجمالي الراتب في عام ٢٠٠٨ (الجدول ٨,٧)، متبوعًا بعدد من العلاوات تُشكل ٤١٪ من إجمالي الراتب، وتكمل ذلك مجموعة صغيرة من البنود المتفرقة ذات صلة بالعلاوات.

[٧٨] التعمين للمعلمين والإداريين يحقق تقدمًا ملحوظًا في الوقت نفسه، حيث تناقصت أعداد غير العمانيين بنسبة ٢٥٪ و١٠٪ على التوالي بين العامين الدراسيين ٢٠٠٧/٢٠٠٦ و٢٠٠٨/٢٠٠٧.

[٧٩] تم حساب هذا المتوسط لعدد ٩٠ دولة تتوفر عنها بيانات. أمّا بالنسبة للتعليم الثانوي ، تظل النسبة عند ٦ نقاط أقل من المتوسط العالمي (٢٠). أنظر الفصل الخامس لتحليل أكثر عُمقًا حول المعلمين.

الجدول ٧,٨

مكونات قائمة رواتب وأجور الموظفين لعام ٢٠٠٨

	ريال عماني	٪
أ. الرواتب والأجور	**٢٧٨٠٣٠٥٤٧**	**٥٧,٧**
الرواتب الأساسية	٢٧٦٣٤٥٧١٦	٥٧,٤
أجور المؤقتين	١٦٨٤٨٣١	٠,٣
ب. البدلات	**١٩٦٥٠٧٢٠٨**	**٤٠,٨**
بدل السكن	١٢٨٨٤٥٣٨٤	٢٦,٨
بدل الكهرباء	١٢١١٠٧٩٠	٢,٥
بدل الماء	٣٦١١٥٠٣	٠,٨
بدل الهاتف	٤٨١١٦٧٣	١,٠
طبيعة عمل	١٤٢٩٥٧٦١	٣,٠
بدل إغتراب	٧٣٩١٢	٠,٠
بدل نقل	٣٢٢٩٤٠٢٧	٦,٧
بدلات أخرى	٤٦٤١٥٨	٠,١
ج. مستحقات أخرى	**٦٩٥٤٠٧٥**	**١,٤**
تذاكر سفر	٢١٣٣٢١٤	٠,٤
مكافآت	٣٠٩١٧٤٨	٠,٦
تعويض نقدي عن الإجازات	١٠٩٢٧٥	٠,٠
أجور إضافية	٣٨٦٣٠٧	٠,١
إيجار مساكن الموظفين	٥٣٠٨٤٣	٠,١
رواتب عقود العمل خاصة	٧٠٢٦٨٨	٠,١
مشروع أوجه الإنفاق ذات الصلة بالموظفين	**٤٨١٤٩١٨٣٠**	**١٠٠,٠**

المصدر: وزارة التربية والتعليم.

لا يزال هنالك مجال لتطوير وتحسين عملية توزيع علاوات موظفي الخدمة في سلطنة عُمان.

هنالك عدة أنواع من العلاوات تستهدف عدة فئات من الموظفين لهم أوضاع مختلفة، مثل: (١) المعلمون/الإداريون. (٢) العُمانيون/غير العمانيين. (٣) موظفو الخدمة المدنية/الموظفون الذين يعملون بعقود خاصة. (٤) الموظفون داخل الدولة/الموظفون بالخارج، وحسبما تمت الإشارة إليه سابقًا، ليس هنالك طريقة مباشرة لتحديد مقدار العلاوات التي تحصل عليها كل فئة من هذه الفئات، إنّ ثلث هذه العلاوات مخصص للسكن، وتُدفع هذه العلاوة في الغالب إلى موظفي الخدمة المدنية العُمانيين[٨٠]. أمّا البند الذي يعتبر الأكثر أهمية فهو بند بدل النقل، وتمنح وزارة التربية والتعليم معظم غير العمانيين علاوة وسيلة نقل إلى مكان العمل. ويلي ذلك من حيث الحجم علاوات طبيعة العمل، وهي علاوات يتم صرفها لجميع المعلمين وشاغلي الوظائف المرتبطة بالهيئة التدريسية، إلّا أنّ مقدارها يختلف حسب الوظيفة من ٧ ريالات لمُنسّق الشؤون المدرسية والمشرف الإداري إلى ٥٢ ريالًا لمدير المدرسة.

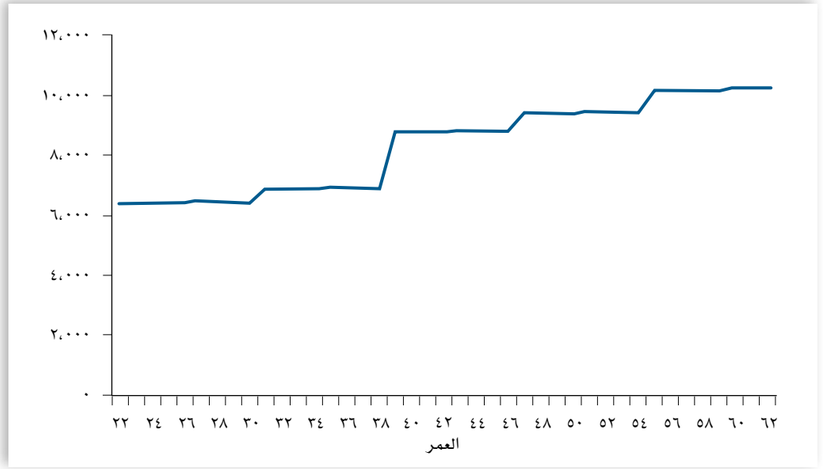
تخضع رواتب المعلمين لنظام رواتب موظفي الخدمة المدنية.

تتصف رواتب المعلمين بأنّها رواتب شهرية ثابتة ومحددة (الشكل ٧,٣)، فالمعلم الذي يوجد أعلى السُلّم الوظيفي يحصل على راتب يساوي ١,٦ مرة ما يحصل عليه معلم حديث التعيين. كما أنّ الترقيات إلى الدرجة الأعلى تتم حسب الأقدمية في الوظيفة، ولا توجد هنالك حوافز مرتبطة بالأداء، وتُمنح العلاوات السنوية في كل درجة وظيفية بصورة تلقائية، وهي محددة بمبلغ معين يزيد قليلًا في كل مرة تتم فيها ترقية إلى درجة أعلى، وليس هنالك مجال للعدول عن نظام الترقيات المحكوم بقانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية، وتبلغ النسبة المئوية للعلاوات حتى ٤٠٪ من إجمالي الراتب الشهري لموظفي الدرجة السادسة، و٤٨٪ لموظفي الدرجة الخامسة، بينما تتراوح النسبة المئوية لعلاوة السكن بين ٦٨٪ و٧٩٪ من إجمالي العلاوات لموظفي الدرجة السابعة. وتُمنح معظم العلاوات للمعلمين. إنّ السؤال الذي يطرح نفسه هنا ما إذا كان منح هذه العلاوات للمعلمين يُسهم في تطوير أدائهم.

[٨٠] غير العمانيين يتمتعون أيضًا بهذه العلاوة.

الشكل ٧,٣

ملخص نظري لما يحصل عليه المعلم بالريال العُماني سنويًا حسب عمره



المصدر: المؤلفون، بناءً على بيانات وزارة التربية والتعليم.

هنالك ندرة في البيانات حول رواتب المعلمين التي يُمكن مقارنتها بين مختلف الدول.
ومن الصعوبة إجراء مقارنة، خاصة بين الأرقام المطلقة، ويُمكن فقط استخدام المبلغ المعني من حيث مستوى دخل الدولة لأغراض المقارنة. وتُمثّل رواتب وأجور المعلمين في سلطنة عُمان بين ١,٠ و١,٨ أضعاف نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي، وهي نسبةٌ أكثر بقليل مما هو ملاحظ في دول أخرى مثل: البحرين (٠,٥)، أو استونيا (٠,٧)، أو كوريا الجنوبية (١,٥)، إلّا أنّها بعيدة عن دول أخرى ذات مستويات منخفضة من الدخل مثل الفلبين (٣,٣).

التكاليف المتكررة من بنود أخرى غير الرواتب

في مقابل تعزيز بيئة التعلُم التي تُعتبرَ أولوية بالنسبة لسلطنة عُمان، نجد أنّ نسبةً قليلة فقط من موارد الإنفاق المتكرر لوزارة التربية والتعليم تُخصّص لمدخلات أخرى غير الرواتب وترتبط بصورة مباشرة بالتعليم والتعلم وتؤثر مباشرة في الجودة وتساوي الفرص.
وعند أخذ الإنفاق على صيانة المباني والنظافة ورسوم استهلاك الكهرباء والماء في الاعتبار، فإنّ ما يتبقّى من الموازنة المتكررة للبنود الأخرى غير الرواتب يتم تخصيصه بصفة أساسية لتأجير حافلات المدارس التي تتلقّى نصف هذه الموازنة تقريبًا (الجدول ٧,٩)[٨١]. وبالرغم من أنّ تكلفة إيجار الحافلات أقل مما كان عليه الحال منذ عشر سنوات، فإنّ هذا البند لا يزال يستهلك جزءًا كبيرًا من الموارد المتوافرة، علمًا بأنّه لا يُعتبر مهمة رئيسية من مهام الوزارة.[٨٢]

[٨١] تُنظم أنشطتها بعقود فرعية.
[٨٢] تقرير البنك الدولي (٢٠٠٠) أشار إلى نسبة ٦٠٪.

الجدول ٧,٩

النسبة المئوية لأوجه الإنفاق على البنود الأخرى غير الرواتب الشهرية: بنود مختارة، ٢٠٠٨

	المدارس	الإدارة	المجموع	نسبة الإنفاق على المدارس
المواد التعليمية	١٢	٠	١١	١٠٠
عقود صيانة المباني والنظافة	٩	٨	٩	٩٠
السفر في مهمة رسمية	٠	١٦	٢	٠
التدريب	٣	٢	٣	٩٠
إيجار الحافلات	٥٥	٩	٤٩	٩٨
استهلاك الكهرباء والماء	٩	٨	٩	٩٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٨

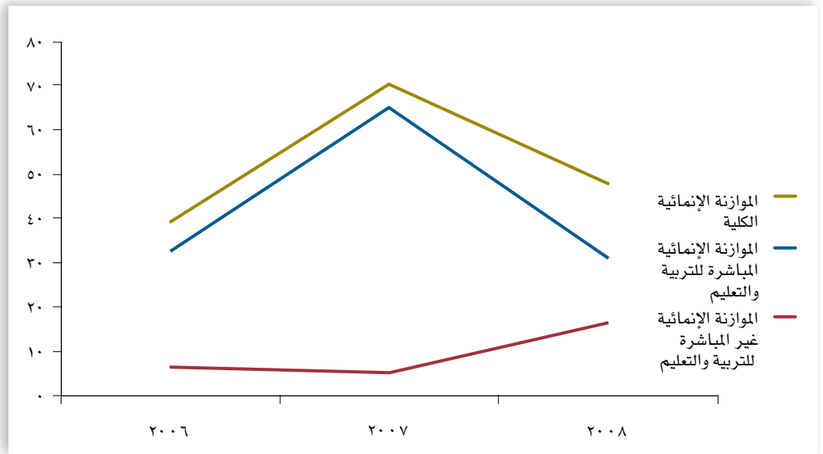
المصدر: وزارة التربية والتعليم.
ملاحظة: يوضح هذا الجدول النسبة المئوية لإجمالي الإنفاق المتكرر على البنود الأخرى غير الرواتب الشهرية المخصصة لكل بند من البنود المختارة. فعلى سبيل المثال، ٥٥٪ من الإنفاق المتكرر على المدارس يُخصّص على إيجار الحافلات، بينما تُخصّص نسبة ٩٪ من الإنفاق المتكرر على الإدارة لإيجار الحافلات. ويعني ذلك أنّ ٩٨٪ من الإنفاق المتكرر على إيجار الحافلات من الإنفاق على المدارس. ولا تُضاف الأعمدة الثلاثة الأولى إلى المجموع بسبب أن بنودًا مختارة قد تم عرضها.

تُمثّل اللوازم التعليمية ١١٪ من موازنة الإنفاق المتكرر على بنود أخرى غير الرواتب الشهرية، أو ما يعادل تقريبًا ٢٥ دولارًا أمريكيًا على الطالب في السنة.
وإذا أخذنا في الاعتبار أهمية تنفيذ المناهج المُطوّرة باستخدام طرق التدريس المتمركزة حول المتعلّم، فإنّ المبالغ التي تُخصّص للوازم التعليمية تُعتبر منخفضة مقارنةً بالدول الأخرى؛ بسبب أنّ أوجه الإنفاق الثانوية، مثل نقل الطلبة، تزاحم هذا البند الذي يُعتبَر ذا أهمية استراتيجية.

بالرغم من أنّ الموازنة، حسبما هي معروضة في الوقت الحاضر، لا توضح بصورة مباشرة تفاصيل التوزيع النهائي، إلا أنّه يُمكن وضع افتراضات حول أي البنود التي تصل إلى المدارس وأي منها تحتفظ به الإدارة المركزية بالوزارة أو إدارات المحافظات التعليمية.
وتُشير نتائج هذه الافتراضات إلى أنّ ٨٥٪ تقريبًا، من جميع المبالغ المرصودة في الموازنة المتكررة، تتدفق مباشرةً إلى المدارس، وأنّ المبالغ المتبقية يتم صرفها من قبل الإدارة المركزية بالوزارة وإدارات المحافظات التعليمية. إنّ البنود الرئيسية التي توجه إلى المدارس مباشرةً كجزء أعلى من ٨٠٪ تشمل اللوازم التعليمية بنسبة (١٠٠٪)، وصيانة المباني وعمليات النظافة بنسبة (٩٠٪)، والرواتب بنسبة (٨٥٪).

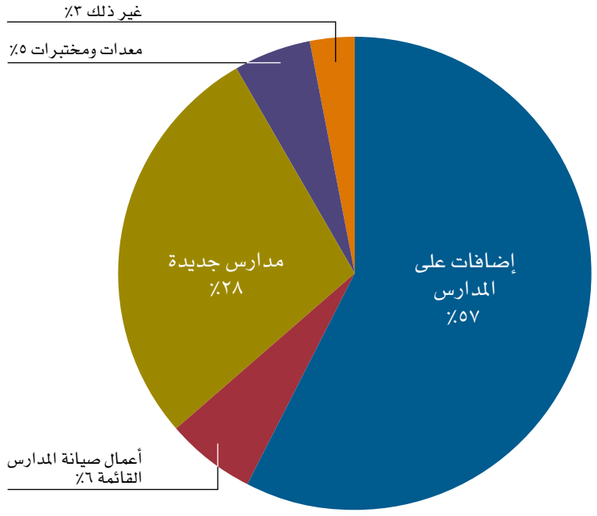
يتمتع مديرو المدارس بصلاحيات تقديرية محدودة في استخدام الموارد المخصصة للمدارس.
باستثناء المبالغ النقدية للصرف المحدود التي تُخصص للمدارس، فإنّ الجزء الأكبر من الموارد التي تتوافر للمدارس مصدره عائدات الجمعيات التعاونية المدرسية، وتحتفظ كل مدرسة بنسبة ٨٥٪ فقط من هذه العائدات؛ بينما يتم توريد المبالغ المتبقية إلى المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات التعليمية. وعليه، وبدون وجود مخصصات مالية للمدارس، فإنها تفتقر للحوافز والإمكانات للقيام بمبادرات ذاتية محددة ذات صلة ببيئتها التعليمية وبالمجتمع المحلي الذي تخدمه.

الشكل ٧,٤
الإنفاق التنموي المباشر وغير المباشر، ٢٠٠٦ إلى ٢٠٠٨ (بالريالات العُمانية)



المصدر: المديرية العامة للشؤون المالية بوزارة التربية والتعليم.

الشكل ٧,٥
الإنفاق المباشر على التنمية



المصدر: وزارة التربية والتعليم

٧,٤ الإنفاق على الاستثمار

تعكس معدلات الإنفاق الإنمائي المتواضعة نسبيًا تحولًا في الأولويات من بناء مرافق وتجهيزات جديدة إلى التوجه نحو الاستثمار في تطوير جودة التعليم.

وفي حين إنّ الموازنة المتكررة لوزارة التربية والتعليم تُمثّل ربع إجمالي موازنات جميع الوزارات المدنية، وأن هذه الموازنة تزداد ببطء، إلّا أنّ النسبة المئوية لموازنة الاستثمار لوزارة التربية والتعليم كانت ٣٪ فقط في عام ٢٠٠٩، وهي تسجل انخفاضًا مستمرًا منذ ذلك الوقت، ويُعتبر هذا المستوى المنخفض نسبيًا للمبالغ المخصصة للإنفاق الإنمائي أمرًا غير عادي، خصوصًا في دولة مثل سلطنة عُمان تشهد زيادة تدريجية في معدلات الالتحاق، وأكملت فترة شهدت فيها استثمارات ضخمة في بناء المدارس، وتُخصّص سلطنة عُمان من ٨٪ إلى ٩٪ من إجمالي الموازنة المخصصة للتعليم للإنفاق الرأسمالي، وتقترب هذه النسبة من متوسط نسب دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مثل المملكة المتحدة أو ألمانيا أو فرنسا التي تتراوح النسبة المئوية فيها للإنفاق الإنمائي بين أقل من ٥٪ و١٥٪ [OECD 2009b].

تتباين البيانات والتعريفات الخاصة بالاستثمار من مصدر لآخر، وإنّ الاختلافات بين المصادر كبيرة ومن الصعوبة التوفيق بينها[٨٣].

أوجه الإنفاق على الاستثمار المسجلة من قبل وزارة التربية والتعليم موزعة على فئتين: الإنفاق التنموي المباشر الذي يركز بصفة أساسية على المدارس، والإنفاق غير المباشر المخصص في الغالب للمرافق الإدارية، وتغيرت النسبة المئوية المخصصة لكل فئة بمرور الوقت (الشكل ٧,٤)، وحدث التغير الأكبر في مجال الإنفاق المباشر، بالرغم من أنّه كان يُتوقّع أن يكون مجال الإنفاق غير المباشر هو الأكثر تقلبًا، ويُعزى ذلك إلى أنّ الإنفاق غير المباشر يعتمد على القرارات التقديرية للقيام باستثمارات محددة، بينما يرتبط الإنفاق المباشر بالمدارس والتحاق الطلبة.

يُخصّص الجزء الأكبر من الإنفاق غير المباشر على التنمية لإنشاء المبنى الجديد لديوان عام وزارة التربية والتعليم، ومثّل ذلك ٧٢٪ و٨٦٪ و٦١٪ من هذه الفئة في أعوام ٢٠٠٦ و٢٠٠٧ و٢٠٠٨ على التوالي.

وتم استخدام المبالغ المتبقية في أغراض متنوعة حسبما تقتضي الحاجة، مثل إعادة إنشاء بعض المرافق في أعقاب الأنواء المناخية في عام ٢٠٠٧، وإنشاء مساكن المعلمين وتأثيثها في عام ٢٠٠٧، وعقد تطوير البوابة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٨؛ وبالرغم من استقرار أوجه الإنفاق غير المباشر خلال السنوات الثلاث الماضية من حيث قيمتها المالية، إلّا أنّه من المؤكد أنّها أوجه إنفاق استثنائية.

تشمل أوجه الإنفاق على التنمية إنشاء مدارس جديدة أو إضافة مبان إلى المدارس القائمة.

يُمثّل كل من إنشاء مدارس جديدة أو إضافة مبان للمدارس القائمة ٨٥٪ من إجمالي الإنفاق المباشر (الشكل ٧,٥). ويُصرف على المباني المضافة إلى المدارس القائمة معظم مخصصات فئة الإنفاق المباشر، مما يعكس البطء في معدلات الالتحاق، وأيضًا تحولًا في الأولويات من زيادة معدلات الحصول على التعليم إلى التركيز على تطبيق مشروعات تطوير التعليم الأساسي. إنّ تجديد وصيانة المدارس القائمة وشراء معدات وأجهزة المختبرات تعتبر جميعها استجابةً لهذا التوجه[٨٤].

---

[٨٣] المصدران هما وزارة التربية والتعليم ووزارة الإقتصاد الوطني. وأصدرت وزارة التربية والتعليم مجموعتين من البيانات، ونُشرت المجموعة الأولى في كتاب الإحصاء السنوي، بينما أصدرت المديرية العامة للشؤون المالية المجموعة الثانية.

[٨٤] تتوزع تكاليف الصيانة بين الموازنة المتكررة والموازنة الرأسمالية والموازنة الإنمائية للاستثمار. ويندرج تحت الموازنة المتكررة الصيانة الوقائية المحدودة، بينما نجد مشروعات الصيانة الرئيسية تحت بنود الموازنة الرأسمالية.

٧،٥ مصادر التمويل

إنّ اعتماد سلطنة عُمان المطلق على الأموال العامة الحكومية لتمويل قطاع التعليم قبل العالي الذي يُعتبر في قمة أولوياتها يُمكن أنْ يضع هذا القطاع في موقف ضعيف إذا توجب خفض الموارد المخصصة للتعليم و/أو تغيرت الأولويات القطاعية[٨٥].

وبالرغم من أنّ الدولة توفر التعليم مجانًا لجميع الأطفال العُمانيين، إلّا أنّ ذلك لا يعني أنّ المواطنين العُمانيين لا يدفعون أي رسوم مقابل حصولهم عليه. فأولًا، وعلى الرغم من حقيقة أنّ دخل الحكومة يأتي في الغالب من عائدات النفط والغاز بدلًا من الضرائب، إلّا أنّ هنالك تكلفة فرصة بديلة مرتبطة بالمخصصات من هذه العائدات للتعليم (الفرصة البديلة قيمة نظرية تُساوي القيمة المتوقعة للبدائل المتخلى عنها كنتيجة لاختيار بديل معين)، وإنّ تكلفة الفرصة البديلة هذه موزعة على جميع المواطنين، وعليه فإنّ تمويل التعليم من الموازنة يُعادل طريقة جماعية لدفع الرسوم الدراسية مقابل تعليم الأطفال المسجلين في المدارس الحكومية، إضافة إلى ذلك فربّما تزيد المنافسة للحصول على هذه المبالغ من القطاعات الأخرى، وفي سيناريو متشائم لكنّه ممكن الحدوث ربّما تتعرض العائدات الحكومية لضغوط ما، الأمر الذي يجعل المنافسة أكثر تأثيرًا من ناحية سلبية في قطاع التعليم في المدى المتوسط على الأقل.

بالإضافة إلى هذه الموارد الحكومية، يُسهم القطاع الخاص في تمويل التعليم سواء كان ذلك في مؤسسات التعليم الحكومي أو الخاص.

وتكون مساهمة أولياء الأمور في التعليم الحكومي بصفة رئيسية من خلال التكاليف غير المباشرة، وتكاليف الفرص البديلة الشخصية التي يتحملها الطلبة بعد سن التعليم الإلزامي، وتشمل المساهمة في التعليم الذي توفره مؤسسات التعليم الخاصة الرسوم الدراسية والتكاليف المباشرة. وختامًا هنالك استثمارات مباشرة في مؤسسات التعليم الخاص، وبصفة خاصة في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة.

معظم الأُسر العُمانية تُسجل أطفالها في المدارس الحكومية التي توفر لهم التعليم مجانًا، وبالتالي تصرف هذه الأسر مبالغ قليلة نسبيًا على التعليم من أموالها الخاصة.

وتُشير بيانات دراسة مسحية تمت في عام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ حول الدخل والإنفاق إلى الملاحظات التالية: (١) تُخصص الأسر ٨, ٤٪ فقط من إجمالي موازناتها للتعليم، وهي نسبة بعيدة كثيرًا عمّا تخصصه للسكن (١, ٢٣٪)، والمواصلات والاتصالات (٩, ٢٠٪)[٨٦]. (٢) ينفق المواطنون العُمانيون على التعليم مبالغ أقل بصورة ملحوظة عما ينفقه غير العمانيين (٨, ٤٪ مقارنةً بنسبة ٣, ٦٪)، بالرغم من أنّ دخلهم في المتوسط يُعادل ضعف دخل غير العمانيين. (٣) التشتت حول المتوسط بالنسبة إلى العُمانيين منخفض نسبيًا. وبالرغم من أنّ تأثير الموقع (ريف/حضر) محدود، إلّا أنّ الاختلافات بين المحافظات أكثر وضوحًا (من ٤, ٢٪ في محافظة الوسطى إلى ٥٪ في مسندم)؛ كما أنّ مستوى الإنفاق على التعليم يتأثر أيضًا بنسبة مستوى التبعية الاقتصادية (من ٩, ٢٪ إلى ٤, ٥٪). (٤) تزيد نسبة الإنفاق على التعليم في إنفاق الأسر العُمانية بارتفاع المستوى التعليمي لرب الأسرة، ولكن يحدث الشيء نفسه بالنسبة إلى السكن والمواصلات، وهذه البنود الثلاثة يزيد وزنها النسبي، وتحل محل الإنفاق على الغذاء جزئيًا، بطريقة سلسلة وهادئة كلما ارتفع المستوى التعليمي لرب الأسرة (الملحق ض)[٨٧].

---

٨٥ حسبما تمت الإشارة إليه في تقرير وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦ «تعتمد وزارة التربية والتعليم بالكامل على الأموال التي تتلقاها من الحكومة».

٨٦ البيانات لا تميز بين ما إذا كان الأطفال مسجلين في مؤسسات حكومية أم مؤسسات خاصة.

٨٧ من أجل تحليل أكثر دقة سيكون من الضروري تمييز الإنفاق على التعليم للأسر بناءً على حساب عدد الأطفال المسجلين في المدارس لكل أسرة على حدة.

لم يتم إجراء دراسة شاملة في سلطنة عُمان لإمكانية توفير القطاع الخاص للتعليم وللشراكة بين القطاعين العام والخاص، وربّما يُعزى ذلك إلى النُظم واللوائح أكثر مما يُعزى إلى انعدام الرغبة من كل من أولياء الأمور وجهات التعليم الخاص التي توفّر التعليم.

ويتصف نمط التعليم الخاص على المستوى الدولي بالسمات التالية: (١) الاختلاف في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي كبير جدًا حيث يتراوح نصيب التعليم الخاص بين صفر تقريبًا و٩٦٪. (٢) التعليم الخاص أكثر شيوعًا في مرحلة التعليم الثانوي أكثر من شيوعه في مرحلة التعليم الابتدائي، إلّا أنّ هنالك بعض الاستثناءات في دول مثل الأردن والإمارات العربية والولايات المتحدة الأمريكية. (٣) معظم الدول زادت نصيب التعليم الخاص خلال العشر سنوات الماضية.

بناءً على هذه الخلفية العامة يُعتبر توفير التعليم الخاص لا يزال متواضعًا في سلطنة عُمان، وبصفة خاصة في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الثانوية).

توجد في معظم الدول العربية في منطقة الخليج معدلات مرتفعة للالتحاق بمؤسسات التعليم الخاص أكثر مما هو موجود في سلطنة عُمان، فعلى سبيل المثال: بينما كان ٥٪ من إجمالي عدد الملتحقين بالتعليم في سلطنة عُمان في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨ مسجلين بالمدارس الخاصة التي تُدرس باللغة العربية، ونسبة إضافية قدرها ٥٪ مسجلة بالمدارس الدولية، كانت النسبة المئوية للمسجلين بمؤسسات التعليم الخاص في مملكة البحرين تعادل ٣٠٪ من إجمالي عدد الملتحقين بالمدارس (بيانات معهد الإحصاء لمنظمة اليونسكو حول الإحصاءات التربوية).

يُعتبرَ التعليم الخاص بديلًا للتعليم الحكومي، وهو في العادة يُكمل النقص في حالة عدم توافر التعليم الحكومي، أو عندما يُنظر للتعليم الحكومي على أنّه أقل جودة.

إنّ الدور الذي يقوم به القطاع الخاص في توفير التعليم وحجم ذلك التوفير يُعتبَران أيضًا من مهام البيئة التنظيمية. وفي نهاية الأمر فإنّ درجة مساهمة المؤسسات الخاصة في قطاع التعليم تعتمد بصفة جوهرية على خيار سياسي، ففي دول مثل الصين وفيتنام، تشهد معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية الخاصة ارتفاعًا (٨,٣٪ و١١,٥٪ على التوالي). إنّ الوضع في سلطنة عُمان، حيث توفر الدولة التعليم في المراحل التي تسبق التعليم العالي، يطرح الأسئلة التالية: (١) هل سيكون الوضع مختلفًا إذا صارت اللوائح والنُظُم أكثر مرونة؟ (٢) هل الوضع الراهن يتصف بالاستدامة المالية؟ (٣) هل تملك الأسر خيارات حقيقية؟ في ضوء هذه الأسئلة يبدو أنّ هنالك مساحة تسمح بنمو القطاع الخاص في هذا المجال.

ارتفعت بالتأكيد بصورة كبيرة معدلات الالتحاق بالمدارس الخاصة التي تدرس باللغة العربية في سلطنة عُمان، ووصلت تقريبًا إلى الضعف بين العامين الدراسيين ٢٠٠٣/٢٠٠٢ و٢٠٠٩/٢٠٠٨.

وبالرغم من حدوث هذا النمو (من ١٥٠٠٠ إلى ٢٩٠٠٠ طالب تقريبًا) ظلت نسبة الطلبة إلى المعلم عند نفس المستوى، وهو أيضًا ذات المستوى المتدني الملاحظ في المدارس الحكومية، وحسبما ذُكر في دراسة أُجريت مؤخرًا فإنّ المعايير الرئيسية بالنسبة إلى أولياء الأمور في اختيار المدرسة التي يلحقون بها أطفالَهم تتمثل في جودة النتائج التي يُحقّقها طلبتها، وهذا المعيار بالضبط هو الذي يدفع أولياء الأمور وأطفالهم بعيدًا عن المدارس الحكومية، ويجذبهم نحوَ المدارس الخاصة (البلوشي وآخرون ٢٠٠٩)[٨٨].

بالرغم من أنّ المدارس الخاصة قد استفادت من بعض الدعم، مثل حصولها على قطع أرض مجانية لبناء مرافقها، أو تخفيض بنسبة ٥٠٪ في بعض المواد، إلّا أنّها لا تتمتع بالوضع المالي المتوازن نفسه المساوي للمدارس الحكومية.

وعليه فإنّ نمو القطاع الخاص كان مدفوعًا في الغالب بجزء صغير من المدارس التي تفرض رسومًا دراسية عالية على طلبتها، والتي يستطيع فقط أطفال الأسر الميسورة اقتصاديًا تحملها، الأمر الذي يجعل الخيارات محدودة أمام أطفال الأسر الفقيرة. وينطوي هذا الوضع على مخاطر اجتماعية، كما أنّه ليس الأفضل من الناحية الاقتصادية، حيث إنّه يحد من الخيارات، وينشئ جيلًا من الطلبة من طبقتين، ويمنع الطلبة المجيدين من الأسر الفقيرة من الالتحاق بمؤسسات تعليمية عالية الجودة.

[٨٨] ويعتبر الاحتكاك بالثقافات الدولية كأسباب إضافية لإلحاق أولياء الأمور لأطفالهم بالمدارس الخاصة.

٧,٦ مضامين للسياسات التربوية

يعكس مستوى الإنفاق المرتفع على التعليم قبل العالي بصورة أساسية الأولوية التي تُمنح لقطاع تعليم يتصف بالحيوية، ولكن هذا المستوى العالي من الإنفاق ينتج جزئيًا من بعض الممارسات غير الفعالة، ومن الصعوبة تحديد دور كل من هذين العاملين في رفع مستوى الإنفاق. إنّ المحافظة على الأولوية التي تُمنح للقطاع وإزالة مظاهر عدم الفعالية والكفاءة سيسمحان للحكومة بالاستمرار في تطوير جودة التعليم بطريقة مستدامة. وفيما يلي بعض المقترحات للمضي قدمًا في هذا الطريق[٨٩].

إنّ تعزيز فعالية التخطيط والمتابعة في النظام التعليمي سيُزوّد المديرية العامة للشؤون المالية بتوجيهات عامة ومعلومات لإعداد كل من الموازنة المتكررة والموازنة الرأسماليّة والإنمائية بطريقة واقعية، ومن أجل تحقيق التأثير الإيجابي تشمل المتطلبات الخاصة بهذا الموضوع إنشاء نظام لإدارة المعلومات التربوية يتصف بالفعالية والمصداقية، وتوفير قاعدة بيانات قطاعية موثوق بها، وستسمح قاعدة البيانات بوضع تنبؤات خاصة بمعدلات الالتحاق، والاحتياجات المالية، والموارد المتوقع توفيرها. ويُمكن إنشاء وحدة مختصة لهذا الغرض.

التحول في طريقة إعداد الموازنة من أسلوب قائم على المدخلات إلى أسلوب قائم على المخرجات والنتائج سيكون بمثابة علامة بارزة نحو جعل الموازنة أكثر من ممارسة حسابية بسيطة وتحويلها إلى آلية للرقابة المالية، وأداة إدارية، ووسيلة من وسائل تنفيذ السياسات التربوية، وستكون الموازنة المبنية على المخرجات والنتائج عبارة عن أداة تحفيز تتصف بالشفافية لتعزيز الأداء وتمكين وزارة التربية والتعليم من تقويم تكاليف تحقيق نتائج محددة، إنّ الخصائص الرئيسية لهذا التّحوُّل ستكون: (١) تحديد أهداف ومهام معينة. (٢) ربط الموارد المطلوب توفيرها بتحقيق الأهداف وتنفيذ المهام. (٣) ذكر الموارد المخصصة في الموازنة، بقدر الإمكان، لكل حلقة في السُلّم التعليمي. وتحتاج بنود الموازنة إلى إعادة تصنيف لتبني هذه الطريقة. (الإطار ٧,٢)، ولكن هنالك أيضًا حاجة لإدخال تغيرات مؤسسية لنجاح الممارسة عند التطبيق، ولتحقق جميع الفوائد المرجوة منها؛ ولأنّ وزارة التربية والتعليم تحتاج لإدارة ماليتها تحت التصنيف الفئوي الذي تطبقه على جميع الدوائر، فإنّه يجب تنفيذ الأهداف بالتوازي والمهام، ويُمكن لوزارة التربية والتعليم أنْ تكون رائدة في هذا المجال من خلال إثباتها للفوائد التي تتحقق لها باستخدام هذه الطريقة.

ربط الموازنة بإطار عام للإنفاق متوسط المدى سيُحقّق للموازنة المبنية على المخرجات والنتائج دلالتها الكاملة. وتتجاوز أهداف وزارة التربية والتعليم أفق الموازنة للسنَة المالية الواحدة، ويحتاج تحقيقها فترة خمس سنوات على الأقل (الإطار ٧,٣). وعليه فإن ربط الموازنة بالإطار العام للإنفاق متوسط المدى سيزيد من القدرة على التنبؤ بالموارد المطلوب توفيرها لتحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم، ويجب أنْ يعكس الإطار العام للإنفاق متوسط المدى أولويات الخطة الخمسية، ويجب أنْ تكون بنيته مشابهة للخطة، لتيسير مراقبة صرف وإنفاق الأموال. إنّ الإطار العام للإنفاق متوسط المدى ووجود موازنة مبنية على المخرجات والنتائج سيجعلان معًا المفاوضات الخاصة بالموازنة أكثر شفافية ومدعومة بقوة بالتزامات متوسطة المدى من كلا الطرفين.

ربط أداء الوحدات التشغيلية لوزارة التربية والتعليم بالموارد المتاحة لها سيُوفّر وعيًا بالمحاسبة في وزارة التربية والتعليم، وسيتم تعريف الأداء بواسطة أهداف محددة بدقة، وستعكس الموازنَة المحاسبية لتتصف بالموضوعية، ويُمكن إعداد عقود الأداء الخاصة بمهام وغايات محددة لتتخذ هذه الروابط بين الوحدات التشغيلية والموارد المتاحة صفة رسمية.

[٨٩] تُركّز على التعليم العالي، إلّا أنّ التوصيات التي تضمنها تقرير (Ernst and Young report (2006 تُعتبر معقولة، وإنّ عددًا منها ذات صلة بالتعليم قبل العالي. ولتجنب التكرار فإنّ هذه التوصيات لا يتكرر ذكرها في هذا التقرير، إلا أنّها تتسق بصورة كاملة ومقترحات هذا التقرير. إنّ التوصيات ذات الصلة بمنح استقلالية أكبر للمؤسسات التعليمية تعتبر بصفة خاصة ذات أهمية وصلة وثيقة بالتعليم قبل العالي.

الإطار ٧,٢
مثال لتصنيف الموازنة في إعداد موازنة البرامج

نوع التصنيف	مستوى التصنيف	أمثلة
وظيفي	وظيفة أو وظيفة فرعية البرنامج الرئيسي	الزراعة، والغابات، والأسماك، والصيد. الزراعة
تنظيمي	وزارة أو جهة مستقلة مكتب أو دائرة في الوزارة	وزارة الزراعة دائرة خدمات التوسع
برنامج/تشغيلي	برنامج نشاط متكرر مشروع استثمار	خدمات التوسع في المحاصيل الغذائية إدارة البرنامج وخدمات استشارية إنشاء المخازن
مدخل/ مادة/ حسابات/ اقتصاد	فئه بند بند فرعي	السلع والخدمات المرافق الكهرباء

المصدر: Kim 2007

الإطار ٧,٣
الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة : حالتان متقابلتان

توجد الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة أو الأُطر العامة للإنفاق متوسط المدى في الاقتصاد المتنوع والبيئات القطاعية، وتمتد مجموعة الدول التي تستخدم فيها هذه الأطر العامة من دول الاتحاد الأوروبي عالية الدخل إلى الدول ذات الدخول المنخفضة، وهي جميعها تستفيد من مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع؛ وبالرغم من أنّ الأهداف النهائية متشابهة (معظمها تقع ضمن فئة «الحوكمة الجيدة»: الشفافية، الاستقرار، القدرة على التنبؤ، المصداقية، الواقعية)، فإنّ هنالك اختلافًا بالطبع في دور وسمات الأطر العامة في هاتين الحالتين المختلفتين.

الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة في دول الاتحاد الأوروبي

يتمثل السبب الرئيسي لتبني الدول الأعضاء في الاتحاد الأوربي (٢٠ من ٢٥) الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة في ارتباطه بالقواعد الخاصة ببرامج الاستقرار والحوكمة التي يُفترض من خلالها لهذه الدول الاحتفاظ بموازين ماليتها وموازناتها في حدود معينة، وبصفة خاصة المحافظة على سقف محدد للإنفاق، وتساعد هذه الأطر على التغلب على الميل «الطبيعي» لجهات اتخاذ القرارات نحو تبني رؤى قصيرة المدى، خصوصًا تلك الخاصة بالموازنات السنوية، وترغمهم على إلزام أنفسهم بإجراءات طويلة المدى، وتعمل الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة كعامل تذكير بأنّ الالتزامات يجب احترامها، وتساعد في تذكر ضرورة ربط تكلفة الإجراءات التي يتم اتخاذها بالعائدات المتوقعة. وفي الأحوال الاعتيادية؛ وبسبب البيئة التي تعمل فيها الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة، فإنها تغطي جميع القطاعات، وتسمح بالنظر في أمر إعادة تخصيص الموارد بين مختلف القطاعات. وتتوافر لمعظم الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة أفق يمتد من ثلاث سنوات (السويد) أو أربع سنوات (هولندا)، وتختلف الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة من دولة إلى أخرى في داخل الاتحاد الأوربي في إطار هذه العوامل والمحددات العريضة. وكقاعدة عامة تصنّف هذه الأطر كما يلي:

(١) الأطر العامة الثابتة التي لا تسمح بإجراء مراجعات، وبالتالي تنشئ حواجز قوية ضد الانحرافات الجوهرية من الالتزامات.
(٢) الأطر العامة المرنة التي تسمح بإجراء مراجعات للأهداف من عام لآخر لإدخال تعديلات حسب ما يطرأ من تغييرات.

وفي المقابل فإنّ كل نوع من أنواع الأطر العامة متوسطة المدى للموازنة يُمكن أنْ يكون ذا صفة دورية (لا يوجد إطار عام جديد قبل نهاية الفترة) أو صفة مستمرة (ويمكن تحديثه سنويًا). وتستخدم معظم دول الاتحاد الأوروبي أطرًا عامة متوسطة المدى للموازنة ذات صفة مرنة/مستمرة تمنح فرصًا أكثر لمراجعة المحددات. وكنتيجة لذلك يتناقض الغرض الأساسي لاستخدام الإطار العام.

الأُطر العامة للإنفاق متوسط المدى في الدول المشاركة في مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع

للحصول على أموال من مبادرة المسار السريع، التي تساعد في تحقيق أهداف التعليم للجميع، يتطلب الأمر من الدول ذات الدخل المنخفض إنشاء قطاع خاص للإطار العام للإنفاق متوسط المدى يقود هذه الدول لإعداد موازنات سنوية تتسق والإجراءات المطلوبة لتحقيق أهداف التعليم للجميع؛ وبالرغم من أنّ الأطر العامة للإنفاق متوسط المدى تغطي قطاعًا واحدًا فقط، إلا أنها تسمح بإعادة تخصيص الموارد بين مختلف القطاعات، بل إنّ ذلك يُعتبر من مهامها الرئيسية، وتتكون هذه الأطر من جزءين هما العائدات والإنفاق، إنّ الفجوة الناتجة عن ذلك تُعتبَر دليلا على تقويم الاحتياجات الإضافية التي تساهم فيها مبادرة المسار السريع، ويتم تحديد الجزء الخاص بالعائدات من تقديرات مبنية على الأداء الكلي للاقتصاد. إنّ واقعية هذه التقديرات تحدّد فائدة كامل الممارسة. إنّ الشرط الآخر لتحقيق فائدة تقديرات العائدات ومصداقيتها يتمثل في ربطها بالأطر الدولية العامة متوسطة المدى للموازنة (الأداء الكلي للاقتصاد العالمي). أمّا الجزء الخاص بالإنفاق فإنّه مبني على نموذج تقديرات مستقبلية محددة تأخذ في الاعتبار الحالة السكانية واتجاهاتها والمحددات الفنية والمالية المتنوعة للقطاع بأكمله. وتتوافر هنا أيضا شروط معينة لتكون الأطر العامة للإنفاق متوسط المدى أداة فعلية في السياسات التربوية. فأولًا: تحتاج أوجه الإنفاق، مثلها في ذلك مثل تقديرات العائدات، إلى أن تكون واقعية وشاملة (تغطي أوجه الإنفاق الرأسمالي والمتكرر معًا). وثانيًا: يجب أن يتم تنظيمها حسب البرامج/المهام. وختامًا: يجب أنْ تكون الأطرُ العامة للإنفاق متوسطة المدى ذات صفة مؤسسية، وأنْ يتم اعتمادها والموافقة عليها بواسطة السلطات السياسية، وأنْ يتم إعداد الموازنات السنوية بالإشارة بوضوح إلى الأطر العامة للإنفاق متوسطة المدى. وتشير النقاط السابقة إلى أنّ الأطرَ العامة للإنفاق متوسط المدى ربّما لا تقوم بالدور المتوقع منها وتظلّ ممارسة أكاديمية كنتيجة لذلك ما لم تلب عددًا من الشروط.

وتختلف سمات – وجودة – الأُطر العامة للإنفاق متوسطة المدى في الدول المشاركة في مبادرة المسار السريع للتعليم للجميع بين الدول اختلافًا جذريًا. إنّ الإطار العام للإنفاق متوسط المدى المستخدم في مالي يُغطي فترة ثلاث سنوات، وينقسم الجزء الخاص بالإنفاق إلى ثلاثة قطاعات فرعية (من مرحلة ما قبل التعليم المدرسي إلى التعليم العالي) وسبعة برامج. وتنقسم أوجه الإنفاق في كل برنامج من هذه البرامج إلى إنفاق على الرواتب، وإنفاق متكرر على بنود أخرى باستثناء الرواتب، وإنفاق رأسمالي. إنّ محددات السيناريو مُعرّفة بدقة ووضوح، وهي: مدخلات مبينة على التقديرات السكانية، ومعدلات التحول، ونسب الطلبة مقابل المعلم، واحتياجات الموظفين غير المعلمين، ومعدلات الرواتب، واحتياجات تدريب المعلمين، والمواد التعليمية والخدمات الأخرى.

المصدر: European Commission 2007 and Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales et al. 2010.

يُمكن إجراء دراسة تُحلِّل الكيفية التي تُحقّق بها أوجه الإنفاق المخصصة لوزارة التربية والتعليم الغايات والأهداف المحددة لها، وتُساعد بها في تكوين رؤية عميقة ودقيقة حول مصادر أوجه القصور والمعوقات التي يُمكن أنْ تواجه ذلك. إنّ مثل هذه الدراسة، التي تتم الإشارة إليها على أنّها دراسة مسحية لمسار الإنفاق الحكومي، ستُوضّح الكيفية التي تتدفق بها موارد الموازنة من وزارة المالية إلى وزارة التربية والتعليم على مستوى الوزارة المركزي ومستوى المحافظات، وفي نهاية الأمر على مستوى المدارس (الإطار ٧,٤). إنّ الدراسة المسحية لمسار الإنفاق الحكومي لن تتبع فقط مسار الموارد المالية نحو المستويات الدنيا، ولكن أيضًا الموارد البشرية والعينية، وستحدد الكيفية التي ستنساب بها هذه الموارد إلى وجهتها النهائية التي تتمثل في الجهات التي تُقدّم الخدمة[٩٠]. إنّ نتائج الدراسة المسحية لمسار الإنفاق الحكومي ستساعد وزارة التربية والتعليم على اتخاذ قرارات حول مخصصات الموازنة، وستُوفّر تغذية راجعة حول عملية إعداد الموازنة المبنية على النتائج والمخرجات.

الإطار ٧,٤
عينة مصوفوفة بحث للدراسة المسحية لمسار الإنفاق الحكومي

الأهداف	الأسئلة الفرعية	متغيرات جديرة بالاهتمام	مصدر البيانات	طريقة جمع البيانات	أداة جمع البيانات
لفهم آلية تخصيص الموارد في قطاع التعليم على مستوى الدولة ومستويات المحافظات وتحديد القضايا الرئيسية في تخصيص بنود الموازنة في أقاليم مختارة	ما الإجراءات الخاصة بتخصيص الموارد والتحويلات؟	ما الذي تمت موازنته؟ ما الذي تم اعتماده؟ ما الذي تم التصديق به للقطاع؟	موازنة الدولة موازنة وزارة التربية والتعليم موازنة المحافظة		استمارات استخلاص البيانات قوائم فحص
	ما هي أنماط الإنفاق في كل مرحلة؟	ما طرق إنفاق المبالغ في كلا المرحلتين؟ ما الفجوة المالية لتلبية احتياجات القطاع؟	موازنة المدرسة	مراجعة مكتبية	
تحديد مشكلات ذات صلة بتخصيص الموارد والتحويلات	ما الإجراءات الخاصة بتحويلات الموارد؟	ما المبالغ المستلمة في كل مرحلة؟	السجلات المالية للمرحلة	استخلاص البيانات	استمارات استخلاص البيانات قوائم فحص
	ما هي أنماط الإنفاق في كل مرحلة؟	فعالية نظام الإنفاق من الموازنة؟ الشفافية والمحاسبيه في المبالغ المخصصة لكل مرحلة؟ التحديات والمعوقات	موظفو الشؤون المالية والإدارية في كل مرحلة	مقابلات	جدول زمني لإجراء مقابلات

المصدر: World Bank 2010

[٩٠] أكثر من ١٥ دراسة مثل هذه الدراسة تم تنفيذها في جميع أنحاء العالم بمساعدة البنك الدولي.

مراجعة مخصصات الموازنة المتسقة مع الأولويات الوطنية ومع الأهداف الرئيسية؛ لتعزيز الجودة بصفة خاصة، ورفع مستوى إنجازات التعلم، وتطوير ملاءمة التعليم ليلبي احتياجات المجتمع، ستقود إلى أفضل ما يمكن تحقيقه في تحديد مخصصات الموازنة.
إنّ تعريف الخدمات الأساسية للتعليم سيجعل من السهولة حماية الموازنات في حالة تعرضها لمزيد من المعوقات المالية الحادة، وستشمل عملية المراجعة على الأرجح مراجعة التوزيع الحالي لبنود الإنفاق المتكرر التي تترك نصيبًا محدودًا للبنود الأخرى غير بنود الرواتب.

سيستفيد نظام رواتب وأجور موظفي وزارة التربية والتعليم من إجراء مراجعة شاملة، وذلك نظرًا لوزنها النسبي الكبير في الموازنة المتكررة، كما أنّ شكل الرواتب والأجور يُمكن إصلاحه.
وستُركّز عملية المراجعة على عدد الموظفين، وهو في الوقت الحالي كبير حسب المعايير العالمية بالنسبة إلى المعلمين والإداريين، ومن خلال هذه المراجعة يُمكن إعادة النظر في مبررات الاحتفاظ بالنسبة المتدنية للطلبة مقابل المعلم. ويُمكن لعملية المراجعة أيضًا أنْ تُحلِّل نظام الرواتب والأجور وتستكشف الكيفية التي يُمكن بها إدخال عناصر الأداء في تحديد الأجور، وتقدم بعض الحوافز لتحرير الطاقات، وبصفة خاصة طاقات المعلمين، حسبما تؤكده التجارب والخبرات الدولية في هذا المجال. إنّ التمييز في الرواتب والأجور للمعلمين في المحافظات البعيدة، والحد من منح بعض العلاوات بصورة تلقائية، يُمكن أنْ يؤديا إلى خفض معدلات غياب المعلمين والموظفين، ورفع مستويات تحفيزهم مهنيًا، وهو الأمر الذي سيؤدي إلى تحسين الأداء وتطويره. وحيث إنّه ليس بالإمكان تغيير موجهات لوائح الخدمة المدنية الصارمة التي يتم تطبيقها على موظفي وزارة التربية والتعليم ومعلميها، فإنّ هنالك حاجة لقدر من المرونة في مجال العلاوات التي تصل إلى ٤٠٪ من الراتب الإجمالي. إنّ ربط بعض هذه العلاوات بأداء الموظفً سيكافئ الذين يحققون معدلات عالية في الأداء ويُحفّز غيرهم لتطوير أدائهم.

يجب تخصيص موارد إضافية للأنشطة الرئيسية المرتبطة بتطوير جودة التعليم وملاءمته لتلبية احتياجات المجتمع ليتسق ذلك مع الأولويات الأساسية لوزارة التربية والتعليم، ويجب تحديد معايير واضحة واستخدامها لتحقيق توازن في تخصيص موارد للبنود الأخرى غير الرواتب والأجور بين الاستخدامات الأساسية ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلّمية من جهة والخدمات الثانوية من جهة أخرى. ويجب التمييز بين ضرورة الاستخدام الفعّال لموارد الأغراض التعليمية الأساسية وللأغراض الأخرى. ويجب أنْ تتم المبادلة بين نوعي الإنفاق بناءً على هذه المعايير. ويُمكن أنْ تكون هنالك حاجة لموارد إضافية لاستخدام المكتبات المدرسية بصورة مُرضية، الأمر الذي سيكون له تأثير واضح على تعلّم الطلبة. وبالطريقة نفسها، فإنّه ربّما تكون هنالك حاجة لتخصيص مبالغ إضافية للمواد التعليمية الأخرى، وللاعتبارات ذات الصلة بتوفير فرص متساوية للحصول على التعليم[٩١]. ويجب على وزارة التربية والتعليم، بصفة خاصة، مراجعة برنامج نقل الطلبة (الحافلات المدرسية) لضمان الوصول للمدرسة.

منح مزيد من الاستقلالية للمدارس وجعلها تخضع للمحاسبية - حسب النُظُم واللوائح المطبقة في الدولة - سيُمكّن من إطلاق الطاقات على المستوى المدرسي وتعزيز الشفافية والكفاءة في أداء المدارس.
إنّ منح مزيد مَن الصلاحيات لموظفي المحافظات التعليمية بدلًا عن ممارستها من ديوان عام الوزارة، سيُمكّن موظفي الوزارة بالمحافظات التعليمية من اتخاذ قرارات مهمة والتّصرُّف في الموارد بسرعة أكبر؛ ولأنّ مديري العموم بالمحافظات التعليمية يوجدون في مواقع أقرب إلى الميدان التربوي فإنّهم يستطيعون اتخاذ قرارات مهمة في مجال تخصيص الموارد، فعلى مستوى المدرسة سيُشكّل توفير قدر أكبر من الموارد تحت تصرف مديري المدارس حافزًا قويًا للمدارس للقيام بالمبادرات ذات الصلة بظروفها المحلية، وسيحتاج تطبيق اللامركزية على مستوى المدارس أن يواكبه مستوى أكبر من المحاسبية؛ لتحقيق كامل الفوائد المرجوة منها.

[٩١] الخاص بتوفير الفرص المتساوية في قطاع التعليم. تحليل الدراسة الخاصة بالدخل والإنفاق التي نفذتها وزارة الاقتصاد الوطني. ونوصي بأنْ تُمكّن وزارة التربية والتعليم من الاطلاع على تلك الدراسة لهذا الغرض.

سيكون من الصعوبة استدامة جودة قطاع التعليم بالاعتماد فقط على الموارد الحكومية.

تتحمل الدولة في الوقت الحاضر جميع تكاليف قطاع التعليم باستثناء التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ونظرًا للانخفاض المتوقع على المدى البعيد لعائدات النفط، فإنّه ربّما تتزايد المعوقات التي ستواجه الموازنة، وفي نفس الوقت سيرتفع مستوى الطلب على التمويل في القطاعات المنافسة الأخرى مثل قطاع البنى الأساسية، وفي داخل قطاع التعليم مثل التعليم العالي. بالإضافة إلى ذلك، وحيث إنّ وزارة التربية والتعليم ربّما تخطو بجدية أكثر نحو توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، فإنّه من المرجح أنْ تزيد الضغوط على موازنتها أيضًا. وعليه، يجب أنْ تؤخذ في الاعتبار أشكال أخرى من التمويل الإضافي لتنويع مصادر التمويل، وبذل الجهود في الوقت نفسه لترشيد الإنفاق، وإذا تم النظر في فرض مساهمة مالية على الطلبة في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، فإنّ العائدات من هذا الإجراء يجب أنْ تُوجّه بصورة كاملة للأنشطة غير الرئيسية، وأنْ تُربط بعناية بشكل من أشكال المساعدات المالية، بحيث لا يُحرم طالب من الحصول على التعليم بسبب مستوى دخل أسرته المنخفض أو بسبب خلفيته الاجتماعية.

إن نطاق مساهمة القطاع الخاص في تعليم الشباب العُماني يُمكن أنْ يكون أكبر بكثير، وعليه يُمكن المضي في تشجيعه على ذلك.

ويُمكن التركيز على التعليم الخاص بصورة أكبر لتحقيق الفائدة لقطاع التعليم في سلطنة عُمان. إنّ فتح حقل التعليم أمام مزيد من الاستثمارات الخاصة سيرفع بعض العبء عن وزارة التربية والتعليم، وسيؤدي إلى منافسة المؤسسات الحكومية منافسة صحية، ويُقدّم لأولياء الأمور خيارات أكثر لتعليم أبنائهم، وسيحتاج الاستثمار الخاص إلى أنْ يسبقه: (١) تجديد الإطار التنظيمي العام الخاص باللوائح والنُظم لجعله مشجعًا أكثر على الاستثمار في قطاع التعليم. (٢) تقوية آليات ضبط جودة القطاع. (٣) توفير ضوابط تحافظ بصورة كاملة على مبدأ المساواة في الحصول على التعليم؛ وهنالك عددٌ من الخيارات الخاصة بالدعم الإضافي للقطاع الخاص لتعزيز التوسع في المدارس الخاصة ذات الجودة العالية، ويجب التفكير في آليات تقليدية تشمل تطبيق رسوم تفضيلية على المواد التعليمية، وعلى خدمات الكهرباء وتوصيل الإنترنت وحوافز ضرائبية، وتشمل البرامج الأخرى في هذا الصدد إنشاء صندوق لتطوير الجودة يُمكن الاستفادة منه عبر المنافسة، ويتم دعمه من كل من الرسوم التي تفرضها المدارس الخاصة على الطلبة، وتوفير مبالغ مقابلة لها من الموازنة الحكومية، ويُمكن أنْ يشمل الدعم انتداب المعلمين من المؤسسات الحكومية إلى المدارس الخاصة، إنّ المبدأ وراء هذه المبادرات هو تكوين بيئة تُمكِن كلًا من مؤسسات القطاعين الخاص والعام من تقديم أفضل الخدمات التعليمية لطلبة سلطنة عُمان.

الفصل الثامن

الحوكمة والإدارة

يُركّز هذا الفصل على الاهتمامات الرئيسية لوزارة التربية والتعليم في مجال الحوكمة والإدارة الفعّالة لقطاع التعليم على المستوى الوطني ومستوى المحافظات التعليمية، وتشمل هذه الموضوعات تطوير السياسات التربوية، والتخطيط الاستراتيجي، والإدارة بتركيز خاص على اللامركزية. إن الاستنتاجات التي يحتوي عليها هذا الفصل مستمدة من معلومات تم الحصول عليها من اجتماعات ومناقشات مع الجهات المعنية، ومن ورش العمل وخبرات الدول الأخرى وتجاربها.

تغطي الحوكمة والإدارة الجيدة أبعاداً عديدة تشمل قدرة الحكومة على (١) صياغة سياسات تربوية سليمة (٢) تخصيص موارد مالية لتوفير خدمات تعليمية تتصف بالجودة العالية وضمان الاستخدام الفعّال لهذه الموارد (٣) تطوير ممارسات إدارية تسمح بالإشراف المجتمعي على تقديم الخدمات التعليمية وعلى جودة تعلّم الطلبة (٤) خضوع الجهات التي توفر الخدمات التعليمية للمحاسبية (٥) تشجيع احترام المواطنين للمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى وتقديرهم لها، وتتطلب إجادة الحوكمة في التعليم توفير الشروط التي تدعم على سبيل المثال مفهوم التعليم للجميع وتسانده من خلال توفير الإطار القانوني لذلك، وتحقيق مبدأ المساواة في الحصول على التعليم، ووضع القيود والموانع على ممارسات تشغيل الأطفال الضارة، وتحديد معايير مناسبة للبرامج التعليمية، وللمخرجات التعليمية ، والمدارس، والموظفين، والحوافز – كلما كان ذلك مناسبًا لتحقيق جودة الأداء – وتطبيق المحاسبية (الملحق أ.أ).

وتتمتع وزارة التربية والتعليم بسجل من النجاحات الملحوظة، وقدمت الفصول السابقة من هذا التقرير أدلة تثبت الإنجازات المهمة التي حققتها وزارة التربية والتعليم في تطوير النظام التعليمي، واستطاعت وزارة التربية والتعليم، خلال العقود الأربع الماضية، إنشاء المدارس في جميع أنحاء السلطنة، بما في ذلك المحافظات البعيدة، واستطاعت تدريب المعلمين والمشرفين، وإعداد المناهج الوطنية والكتب الدراسية وتطويرها، وتطوير نظام الامتحانات الوطنية العامة؛ ونتيجةً لذلك، تقدمت سلطنة عُمان من وضع كان التعليم الحكومي فيه محدود إلى وضع توفر فيه التعليم مجاناً لعدد يتجاوز نصف مليون طالب في الصفوف من الأول إلى الثاني عشر، وانخفضت نسبة الطلبة إلى المعلم إلى الثلثين تقريبًا، وأصبحت الغالبية العظمى من الطلبة العمانيين في المدارس الحكومية يتلقون تعليمهم بواسطة معلمين عمانيين بدلاً عما كان عليه الوضع في السنوات الأولى حيث كان تدريس الطلبة يتم بواسطة معلمين من خارج السلطنة، ونفذت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة الصحة برامج التغذية المدرسية وأنشأت مراكز للرعاية الصحية في معظم المدارس، وألقت وزارة التربية والتعليم نظرة ناقدة على جوانب مختلفة من أعمالها وأدخلت تعديلات رئيسية على كيفية تنظيم التعليم، وتغيير نظام التعليم العام بنظام جديد مطوّر يُشجّع الطلبة على البقاء على مقاعد الدراسة حتى سن السادسة عشر لإكمال عشرة أعوام من التعليم الأساسي والاستمرار لمدة عامين دراسيين آخرين في التعليم ما بعد الأساسي، ومن أجل تحقيق مزيد من التطور والتقدم في نظام التعليم في السلطنة، هناك قضايا وموضوعات رئيسية ذات صلة بحوكمة النظام وإدارته تحتاج إلى مناقشة.

٨,١ تطوير السياسات التربوية وتخطيطها

يندرج التخطيط التربوي في سلطنة عُمان في إطار قانوني وضمن سياق الخطط الخمسية الحكومية.
ويتوفر للنظام التعليمي إطار قانوني قائم على المراسيم السلطانية السامية، وعلى الأهداف والسياسات التي تحددها الحكومة، والتي تشمل تحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم ومسؤوليها في إنشاء صيغ ومعايير تربوية. إنّ الخطة الإستراتيجية الحالية للتعليم، وهي الثامنة في سلسلة الخطط الإستراتيجية، تغطي الفترة من ٢٠١١ إلى ٢٠١٥. وتم نشر إستراتيجية تنفيذ الخطة في وثيقة الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني ٢٠٢٠ (وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٧). وتوفر الخطة الخمسية الأساس الذي تقوم عليه الموازنة السنوية لوزارة التربية والتعليم، والتي يتم تقديمها إلى وزارة الاقتصاد الوطني للموافقة عليها قبل تقديمها إلى وزارة المالية والتي تُخصص الموارد المالية لوزارة التربية والتعليم، وتقوم وزارة الاقتصاد الوطني في كل عام بفحص مدى تحقيق وزارة التربية والتعليم لأهدافها باستخدام مؤشرات رئيسية للأداء من الخطة الخمسية، وتتولى دائرة التخطيط بالمديرية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم إدارة عملية التخطيط التربوي، وتحدد الدائرة تقديرات التحاق الطلبة بالمدارس لجميع المحافظات التعليمية وجميع المدارس، آخذة في الاعتبار الأرقام التي تُعدّها المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات التعليمية. وتعمل دائرة التخطيط مع المحافظات التعليمية لوضع الخطط الخاصة بإنشاء المدارس الجديدة أو إنشاء إضافات إلى مباني المدارس القائمة، وتلتزم دائرة التخطيط حسب تقديرات الطلبة الملتحقين بأحد الخيارات التالية: (١) إضافة مساحات أخرى (غرف صفية، ومختبرات، وملاعب) إلى المدارس القائمة (٢) إنشاء مرافق إضافية داخل المدارس نفسها (٣) إنشاء مدارس جديدة في مواقع مختلفة.

تقع مسؤولية تحليل السياسات وتطويرها في قطاع التعليم، والتدريب، والموارد البشرية على عاتق عددٍ من الجهات المختلفة.

إنّ إعداد السياسات التربوية وتطويرها ليست مسؤولية جهة بعينها بصفة دائمة ومستمرة في سلطنة عُمان، فبالإضافة إلى وزارة التربية والتعليم، تقوم وزارات أخرى بدورٍ رئيسي في ذلك، وهذه الوزارات هي: وزارة التعليم العالي من خلال الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، ووزارة القوى العاملة من خلال مراكز التدريب المهني وكليات التقنية العليا، ووزارة الصحة من خلال معاهد التمريض ومعاهد العلوم الصحية، ووزارة التنمية الاجتماعية من خلال برامج تعليم الطفولة المبكرة، ووزارة الدفاع وشرطة عمان السلطانية والمعاهد الدينية. كما أنّ السياسات التي تؤثر في التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي يتم – عادة – إعدادها من خلال عملية تشترك فيها جهتان رئيسيتان هما: اللجنة الرئيسية للسياسات التربوية بوزارة التربية والتعليم، والمكتب الفني للدراسات والتطوير، وتعمل هاتان الجهتان بالتنسيق مع المديريات العامة ذات الصلة والجهات المعنية الأخرى التي يحددها وزير التربية والتعليم، وهناك مشاركة من حين لآخر من قبل اللجنة الفرعية للتربية والتعليم بمجلس الشورى، واللجنة الفرعية للتربية والتعليم بمجلس الدولة، وعلى أية حال فإن النظام يفتقد لوجود آلية مركزية تعنى بتطوير السياسات التربوية أو مراجعتها.

إنّ غياب الآلية المركزية يجعل تطوير السياسات التي تشارك في إعدادها جهات متعددة أمراً يتصف بالصعوبة، وخصوصًا عندما تكون المشكلات التي تحتاج إلى معالجة تساهم فيها وزارات أو جهات أخرى مختلفة.

وتشمل هذه المشكلات ما يلي:

- عدم وجود فرص متساوية في تمويل مستويات التعليم والتدريب وأنواعه المختلفة.
- عدم القدرة على تحويل الجوانب التربوية المعتمدة بين المؤسسات التعليمية التي تتبع لوزارات مختلفة.
- التباين والاختلاف في إجراءات ضمان الجودة والاعتماد بين مختلف المؤسسات التعليمية التي تتبع مختلف الوزارات.

وفيما يتعلق باتخاذ القرارات ذات العلاقة بتطوير التعليم الأساسي وما بعد الأساسي فإن اللجنة الرئيسية للسياسات التربوية تقوم بدراستها مع المكتب الفني للدراسات والتطوير والمديريات الفنية المتخصصة للوصول إلى إتفاق جميع الأطراف المعنية بالموضوع.

وعلى أية حال، وبالرغم من وجود بعض الآليات المعنية بوضع السياسات، إلاّ أنّه لا يبدو أنّ وزارة التربية والتعليم تتوفر لها ممارسة عملية مقننة وواضحة المعالم ومفهومة تستطيع بناءً عليها أنْ تقوم وحداتها المتعددة بإعداد سياسات تربوية مترابطة منطقيًا. فعلى سبيل المثال، لا يبدو أنّ هناك إجراءات واضحة تبين متى تشارك اللجنة الرئيسية للسياسات التربوية والمكتب الفني للدراسات والتطوير في هذه الإجراءات وكيف ؟ فأحياناً يشارك المكتب الفني أكثر في بداية المشروع ويعمل مع الوحدات الأخرى في إعداد مقترحات خاصة بالسياسات التربوية، وأحياناً أخرى تطلب منه اللجنة الرئيسية للسياسات مراجعة المقترحات بعد انْ يتم تقديمها من الجهات المعنية، وبالإضافة إلى ذلك، تفتقد وزارة التربية والتعليم لإطار زمني محدد المعالم، وطريقة معتمدة وإجراءات لتقديم المقترحات الخاصة بالسياسات التربوية.

هناك نماذج مختلفة ومتعددة لتنسيق السياسات التربوية في العالم ورسمها.

تُحدد العديد من الدول مسؤولية وضع السياسات التربوية ضمن اختصاصات وزارة واحدة، أو أنّها تُشرك في ذلك جهات عدة تُمثّل جميع الجهات المعنية، ويتضمن ذلك تمثيل جميع المصالح والرغبات في وضع السياسات التربوية على المستوى الوطني، وفي تحقيق التجانس بين المطالب المتنافسة لهذه الجهات، أو ممارسة التحكيم بينها في القضايا التي تختلف فيها، وفي تحقيق التوازن في تخصيص الموارد، ففي دولة الكويت، على سبيل المثال، تتولى وزارة واحدة مسؤولية التعليم العام والمهني، بينما تشترك في هذه المسؤولية في تونس وزارتان مختلفتان. أمّا في سيرلانكا فتم إنشاء مفوضية وطنية للتعليم؛ لتُقدّم توصيات إلى رئيس الدولة حول السياسات التربوية في جميع جوانبها، مع رؤية تضمن استمرار السياسات التربوية وتُمكّن النظام التعليمي من الاستجابة للاحتياجات المتغيرة في المجتمع (الملحق أ.ج).

تسهم المديرية العامة لتقنية المعلومات في تيسير عملية التخطيط، وذلك بجمع البيانات التي تقدّمها بوابة سلطنة عُمان التعليمية لوزارة التربية والتعليم أو البوابة الإلكترونية.

وتُعتبر البوابة الإلكترونية جزءًا من جهد وزارة التربية والتعليم لإنشاء صلة بالمجتمع وللمساعدة في تطوير خدمات المعلومات، وتحتوي قاعدة البيانات التربوية في بوابة سلطنة عُمان التعليمية على معلومات يتم الحصول عليها من مصادر بديوان عام الوزارة ومن المحافظات التعليمية، وتشمل بيانات عن مدارس التعليم الأساسي (تفاصيل حول الطلبة، والموظفين والعهد المدرسية بالمدارس) وكما تشمل أيضًا العناصر التالية:

- معلومات وأخبار الجهات المعنية على المستويين مستوى الوزارة المحلي والمستوى الوطني.
- تفاصيل عن قنوات التفاعل المتعددة، وتشمل الشبكة الإلكترونية، والهاتف الثابت، والهاتف النقال وبرمجيات التعلُّم لمساعدة الطلبة على التعلم الذاتي.
- نظام تقارير أداء الطلبة لمتابعة التقدم الذي يحققه الطلبة في تعلمهم.
- مصادر للمعلمين والطلبة للتفاعل مع بعضهم بعضًا خارج الغرف الصفية.

وتشمل بوابة سلطنة عُمان التعليمية أيضًا، بيانات عن: (١) المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. (٢) عدد الصفوف في المدارس. (٣) عدد الطلبة في صفوف التعليم الأساسي. (٤) عدد الطلبة في مؤسسات التربية الخاصة. (٥) عدد الدارسين بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار. (٦) مصادر إنسانية ومعرفية وتكنولوجية. (٧) موازنة التعليم. ويعتبر الإصدار السنوي «المؤشرات التربوية» لوزارة التربية والتعليم الذي تصدره دائرة الإحصاء والمؤشرات أحد منتجات هذا النظام (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩ أ). إنّ إنشاء بوابة سلطنة عُمان التعليمية جهدٌ يستحق التقدير والإشادة ويحتاج إلى دعم مستمر وإلى بناء قدرات القائمين عليها لزيادة معدلات الاستفادة منها لجميع الجهات المعنية، وتسلط خبرات الدول الأخرى في هذا المجال الضوء على أهمية استدامة التزام وزارة التربية والتعليم، والمخاطر الناتجة عن أي نظام يتسم بدرجة عالية من التعقيد ويحتوي على معلومات غير ضرورية، وأي إخفاق في تقدير احتياجات المستخدمين للبوابة التعليمية، وبصفة خاصة واضعي السياسات التربوية (الإطار ٨,١).

إن الحاجة لاقتصاد المعرفة، التي تتطلب إدخال تغييرات على التعليم والتعلُّم والتقويم، تُشكل سلسلة من التحديات لوزارة التربية والتعليم.

ويشمل مفهوم اقتصاد المعرفة تحوُّلًا في نمط التفكير حول دور التعليم، وبدلًا من النظر إلى التعليم باعتباره وسيلة للحصول على وظيفة، أو لأداء مهمة محددة، يُنظر إليه باعتباره توظيفًا لقدرات الطالب كونه يُكسبه القدرة على تكييف المعارف والمهارات وتطبيقها في بيئات عمل جديدة. لقد استخدم دراكر (Drucker 1966) الذي يُعزَى إليه الفضل في وضع أسس مفهوم اقتصاد المعرفة، المقارنة بين العمال اليدويين والعمال المتعلمين لتوضيح معنى هذا المصطلح، حيث يستخدم العمال اليدويون أياديهم لإنتاج السلع والخدمات، بينما يستخدم العمال المتعلمون عقولهم لإنتاج أفكار ومعلومات جديدة، ويُشير المدافعون عن اقتصاد المعرفة إلى النقاط التالية:

- يُتوقّع من المعلمين القيام بدور الميسرين لعملية تعلُّم الطلبة وتشجيعهم؛ ليكونوا أكثر نشاطًا وفعالية، وليضطلعوا بمسؤوليات أكبر تجاه تعلمهم.
- يُتوقّع من المعلمين تغيير طرق التدريس التي يستخدمونها حينما تقوم المدارس بتوفير إمكانيات الوصول إلى مصادر المعلومات والمعرفة خارج المادة التعليمية التي تتضمنها الكتب الدراسية.
- يُتوقّع من الطلبة اكتساب المهارات في استنباط القضايا والموضوعات وتشكيلها وحل المشكلات غير الروتينية، وبصفة خاصة ذات الصلة بالعالم الأوسع خارج أسوار المدارس.
- يُمكن للمدارس مساعدة الطلبة في إعداد أنفسهم لمواجهة متطلبات الحياة في عالم يتسم بالمنافسة على الصعيد الدولي، وهو أمرٌ يختلف كثيرًا عن عالم العمل في الماضي القريب.
- يُمكن للمدارس تعزيز روابطها وعلاقاتها بالمجتمع الخارجي.

الإطار ٨,١
عشرة دروس في تصميم أنظمة إدارة المعلومات واستخدامها

الدروس المذكورة أدناه مبنية على مراجعة أدبيات البوابة الإلكترونية واستخدام أنظمة إدارة المعلومات التربوية، وعلى رؤى وخبرات المختصين في هذا المجال.

- **استدامة التزام القيادة:** إنّ استدامة نظام معلومات الإدارة التربوية ترتبط بصورة مباشرة بالتزام المؤسسة التربوية، وكلما قل تركيز المسؤولين زادت احتمالات تعثر النظام.
- **الحوافز والمكافآت:** يميل مستخدمو نظام معلومات الإدارة التربوية إلى المساهمة واستخدام المعلومات عندما تتوافر الحوافز والمكافآت للمشاركين.
- **المبالغة في تقدير احتياجات المستخدمين للخدمات الإلكترونية:** وتشمل سوء الفهم «بوجود طلب مستمر للمعلومات الإدارية الجيدة» أو «إذا تم إعطاء المعلومات ستجعل عملية اتخاذ القرارات تتصف بالرشد والعقلانية».
- **الأنظمة ذات التصميم المعقد:** تميل أنظمة إدارة المعلومات التربوية نحو التعقيد في تصميمها. إنّ الأنظمة التي يتم استخدامها بصورة مكثفة وتتمتع بإمكانية التكيف واحتياجات المستويات الأدنى من الاستخدام تتصف ببساطتها وتواضع نطاقها.
- **جمع المعلومات بقدر أكبر مما يُحتاج إليه:** تُجمع المعلومات في معظم الحالات بقدرٍ أكبر منْ تلك التي يتم تحليلها واستخدامها في إتخاذ القرارات، ويُمكن أنْ تُركز مشروعات تطوير أنظمة المعلومات التربوية أولًا على المعلومات التي تُستخدمَ بصورة مباشرة في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالأولويات.
- **استخدام قواعد البيانات القائمة:** تتصف الأنظمة الفعّالة بأنّها تقوم على قواعد البيانات الموجودة مسبقًا، وتستفيد من العمليات المستخدمة الحالية لجمع البيانات. إنّ المحافظة على ما هو مألوف وتعزيز الكفاءة في الوقت نفسه يُعطيان الثقة ويزيدان من فرص النجاح فترات طويلة.
- **أهمية العمليات التنظيمية القائمة:** معظم العمليات الخاصة بنُظُم إدارة المعلومات التربوية – التقويم والتصميم والتطبيق – تُركّز على الحلول الفنية التي تبتكرها الفرق الفنية، وتتجاهل العمليات التنظيميةَ والحوافز المؤسسية التي تتحكم في استخدام المعلومات.
- **اتفاق الجهات المعنية:** تتطلب الجهود واسعة النطاق الخاصة بنُظُم إدارة المعلومات التربوية اتفاق الجهات المعنية/المستخدمين، وقد تواجه المعلومات الجديدة بعض الجهات التي تقاوم بقوة استخدامها وتطبيقها. إنّ توسيع نطاق استخدام المعلومات في كل المستويات يزيد من احتمال الإحساس بملكية هذه المعلومات وتبنيها.
- **التأثير في التخطيط:** لنُظُم إدارة المعلومات التربوية تأثير كبير في التخطيط وفي دعم السياسات التربوية، وهي الفترة التي يكون لواضعي السياسات فيها فرصة أكبر للاستجابة للمعلومات الجديدة.

المصدر: Chapman 1990

سيتطلب تحدي اقتصاد المعرفة مجموعة جديدة من الأساليب التي يجب تطويرها،
وتشمل هذه الأساليب تنظيم دورات تدريبية مكثفة – قبل الخدمة وأثناءها – للمعلمين والمشرفين ومديري المدارس والموظفين على المستوى الوطني ومستوى المحافظات التعليمية، بالإضافه إلى تقديم الدعم لتعديل المناهج وتطوير أشكال جديدة من التقويم التربوي، بما في ذلك الامتحانات العامة والمواد التعليمية. أمّا بالنسبة إلى الخطة الإدارية للمستقبل فيجب على الوزارة أنْ تدرك أنّ مفهوم اقتصاد المعرفة مفهوم حديث جدًا وأنّ أنظمة تعليمية قليلة استطاعت تطوير برامج شاملة لمواجهة هذه التحديات الجديدة، وتستطيع سلطنة عُمان أنْ تبني على تجارب الدول الأخرى وخبراتها في محاولاتها لتكييف أنظمتها التعليمية وتعديلها استجابةً لمتطلبات اقتصاد المعرفة.

لا يتوافر لسلطنة عُمان نظام أو إطار عام شامل لمقارنة المؤهلات الدراسية أو التدريبية.
الإطار العام للمؤهلات عبارة عن مجموعة من المبادئ والموجهات التي تُوفّر رؤية، وقاعدة فلسفية، وبنية تنظيمية لنظام المؤهلات الوطنية، ويشمل إنشاء الإطار العام الوطني للمؤهلات إعداد مجموعة من المبادئ والموجهات التي يتم من خلالها تسجيل إنجازات الطلبة والدارسين، ويُسهّل الإطار العام الوطني للمؤهلات من عملية انتقال النقاط الأكاديمية المعتمدة الممنوحة للطلبة عبر مختلف أنواع المدارس، وعبر المراحل الدراسية للنظام التعليمي، فقد لاحظ المؤتمرون في مؤتمر نُظّم حول التجربة الأوروبية في مجال الأُطر العامة الوطنية للمؤهلات (مؤتمر الخبراء في بولونيا ٢٠١٠) أنّ إطارًا وطنيًا عامًا واحدًا للمؤهلات ركّز على مخرجات التعلُّم، يسّر كثيرًا من إدخال تعديلات وتغييرات في المناهج والبرامج، ولاحظ المؤتمرون أيضًا أنّه لتحقيق النجاح هناك حاجة لتعاون وثيق بين مُعدّي الأُطر العامة الوطنية للمؤهلات والجهات والدوائر المشاركة في اعتماد المؤهلات، وفي هذا الصدد أنشأت وزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان الإطار العام للمؤهلات في التعليم العالي، ولا يشمل ذلك مؤهلات التعليم ما بعد الأساسي أو مؤهلات التعليم الفني أو التدريب المهني، وتُشير تجارب الدول الأخرى (مثل أستراليا، وإنجلترا، وأيرلندا، ونيوزيلندا، واسكتلندا) إلى أنّ إطارًا عامًا وطنيًا للمؤهلات يتصف بالجودة يُمكن أنْ يشمل جميع الشهادات أو المؤهلات التعليمية والتدريبية الرئيسية تقريبًا، ويُقدّم الإطار ٨,٢ بعض التفاصيل حول نظام الإطار العام الوطني للمؤهلات في أيرلندا، كما يُقدّم الإطار ٨,٣ ملخصًا لنتائج دراسة حديثة لمنظمة العمل الدولية تُحذّر من التوقعات الكبيرة فيما يتعلق بالإطار العام الوطني للمؤهلات، وتُسلط الضوء على بعض أوجه القصور التي يجب تفاديها عند إعداد مثل هذه الأُطر العامة.

يُمكن لإطار عام وطني عُماني للمؤهلات ذي فعالية أنْ يشمل العناصر التالية:

- تحقيق التكامل بين مختلف مراحل التعليم وأنواعه، مثل التعليم الأساسي، والتعليم ما بعد الأساسي، والتعليم الفني، والتدريب المهني، والتعليم العالي.
- تيسير عملية الاعتراف الوطني بالمهارات والمعارف التي يكتسبها الطلبة.
- تنظيم المؤهلات في نظام شامل واحد يضم المستويات والمسميات المختلفة والمعايير.
- تحقيق قدر أكبر من المساواة في التقدير والاحترام بين المؤهلات الأكاديمية والمؤهلات المهنية.
- المساعدة في تحقيق التجانس بين جوانب النظام المختلفة، وتعزيز معايير الجودة.
- تشجيع التعلُّم المستمر مدى الحياة.

وبالإضافة إلى ذلك فإنّ شعور الطلبة بالتقدير تجاه الفرص التي تتوافر لهم، عبر المراحل التعليمية والتدريبية المختلفة، يزيد من احتمال تطوير معارفهم ومهاراتهم مما يعزز من فرص حصولهم على وظائف.

الإطار ٨,٢
سمات الإطار العام الوطني الايرلندي للمؤهلات

(١) تم إنشاء الإطار العام الوطني للمؤهلات كأداة لمقارنة التدريب والمؤهلات في المؤسسات التعليمية في جميع المستويات والمراحل.

(٢) لا تمنح السلطة الوطنية الشهادات؛ ولكنها تُنشئ السياسات والمعايير التي يُمكن أنْ يُبنى عليها الإطار العام للمؤهلات.

(٣) الجهات المستهدفة مبدئيًا هي مجالس الشهادات والمؤهلات في مختلف مستويات النظام، والجهات التي توفر الخدمات التعليمية والتدريبية بصفة عامة.

(٤) يتكون الإطار العام من عشرة مستويات بدءًا من الشهادات الأساسية وانتهاءً بشهادات الدكتوراة (حسبما هو موضح في الشكل أدناه).

(٥) يهدف الإطار العام الوطني للمؤهلات إلى تيسير الحصول على التعليم، والانتقال والتقدم عبر مختلف مستويات النظام التعليمي ومراحله.

(٦) يُركّز الإطار العام الوطني للمؤهلات على ما يستطيع فعله الشخص الذي يحصل على المؤهل وليس علَى الوقت الذي قضاه في الدراسة للحصول على ذلك المؤهل.

(٧) يُطوِّر الإطار العام الوطني للمؤهلات قدرة الشخص على التعلُّم مدى الحياة، والتعلُّم ذا الصلة باحتياجات المتعلم والجهات المعنية الأخرى، بما في ذلك قطاعا الأعمال والصناعة.

المصدر: National Qualifications Authority of Ireland 2009

الإطار ٨,٣
دروس حول الإطار العام الوطني للمؤهلات: تجارب وخبرات من ١٦ دولة

هناك رسالتان يجب التركيز عليهما حول الإطار العام الوطني للمؤهلات هما: لا يوجد نموذج بعينه صحيح للإطار العام الوطني للمؤهلات، ولا تُوفّر الأطر العامة الوطنية للمؤهلات إصلاحًا سريعًا أو حلولًا مبسطة للمشكلات المعقدة التي تواجه الدول في التعليم، وتطوير المهارات والتوظيف، حيث توجد لدى البعض توقعات واهية بأنّ الأطر العامة للمؤهلات يُمكنها تحقيق الأهداف الطموحة للسياسات التربوية في فترات قصيرة نسبيًا، وقدمت البحوث دليلًا محدودًا على أنّ الأُطُرَ العامة للمؤهلات قد طورت بصورة جوهرية التواصل بين التعليم وكلٍ من نظام التدريب وأسواق العمل.

ويُمكن القول بوضوح بأنّ الأُطُر العامة الوطنية للمؤهلات ليست «حلولًا سحرية» كأدوات للتطوير. إنّ الدول التي تنجح في تطبيق الأطر العامة الوطنية للمؤهلات هي تلك التي تعاملت مع إعداد هذه الأطُر باعتبارها مكملة لتطوير القدرات المؤسسية بدلًا من اعتبارها بديلًا لها أو كطريقة لإعادة تشكيل المؤسسات، وتكون الأُطُر العامة الوطنية للمؤهلات أقرب لتحقيق النجاح إذا كانت مخرجات التدريب ومدخلاته يُنظر إليها على أنّها مرتبطة ببعضها بعضًا، وأنّ اهتمام السياسات التربوية مركزٌ عليهما معًا.

وفي هذه الدراسة فإنّ الإطار العام الذي يبدو أكثر نجاحًا – وهو الإطار العام الاسكتلندي للمؤهلات – كان ذا طموحات محدودة، وقد يبدو الأكثر صعوبة في استنساخه لأنّه كان جزءًا من عملية تراكمية امتدت فترة طويلة لتطوير السياسات، كما أنّ المؤسسات التربوية الاسكتلندية تتصف بقوة نسبية.

وتُشير البحوث إلى أنّ وضع اعتبارات جادة لأولويات السياسات التربوية ونتائج هذه السياسات يُعتبَر أمرًا مهمًا لتحقيق نجاح الإطار العام الوطني للمؤهلات.

ويتم التمييز بين ثلاثة أهداف رئيسية للأطر العامة للمؤهلات، مما يؤدي إلى تحديد ثلاثة أنواع مقترحة للأطر العامة:

(١) الطريقة الأولى لفهم الأُطُر العامة الوطنية للمؤهلات هي محاولة جعل العلاقات بين المؤهلات القائمة أكثر وضوحًا، والتركيز هنا على أنظمة المؤهلات بدلًا من المؤهلات الفردية.

(٢) الطريقة الثانية لفهم تطبيق الإطار العام الوطني للمؤهلات هي محاولة جعل العلاقات أكثر وضوحًا بين النُظُم الخاصة بالالتحاق بأي مهنة من ناحية والمؤهلات المطلوبة للالتحاق بها من ناحية أخرى (ومثال على ذلك: النُظُم التي تضعها الدولة أو الجهات المهنية التي تُحدِّد الشخص الذي يستطيع الالتحاق بمهن أو وظائف معينة والشخص الذي لا يستطيع).

(٣) الطريقة الثانية لفهم تطبيق الإطار العام الوطني للمؤهلات هي محاولة استخدام مخرجات أو كفايات محددة بصورة مستقلة لتوجه وتقود مشروعات تطوير التعليم المختلفة. وبالرغم من أنّ الأطر العامة الوطنية للمؤهلات تستخدم مصطلحات مثل «مخرجات التعلم» أو «الكفايات»، إلا أنّ تطوير مخرجات التّعلُّم يُنظر إليها هنا على أنّها محور التركيز، وأنّها الآلية التي سيتم من خلالها تحقيق جميع أهداف الأُطر العامة الوطنية للمؤهلات.

وبجانب المشكلة العملية، التي تتمثل في مشاركة الموظفين، فإنّ الباحثين أشاروا أيضًا إلى أنّ الموظفين قد لا يستطيعون التعبير عن متطلباتهم دائمًا، وهم بالتأكيد لا يستطيعون التنبؤ دائمًا بالمهارات والمعارف التي ستكون مطلوبة منهم في المستقبل.

المصدر: Allais 2010

٨,٢ إدارة النظام

تُشير التجارب والخبرات الدولية إلى أنّ تطبيق اللامركزية في جوانب متعددة من اتخاذ القرارات في قطاع التعليم وإدارته يُمكن أن يُحقق فوائد.

تبنت سلطنة عُمان منذ أوائل عقد السبعينيات من القرن الماضي نظامًا مركزيًا للتعليم، وذلك – في المقام الأول – لضمان تطبيق معايير وطنية مشتركة، وفي هذه الصدد تعتقد وزارة التربية والتعليم أنّ النظام قد بلغ درجة من الرشد تسمح بتطبيق اللامركزية وتولّي المحافظات التعليمية للمهام الإدارية، وتم تطبيق اللامركزية على بعض جوانب النظام الحالي في سلطنة عُمانَ، وتشمل هذه المهام بعض الجوانب ذات الصلة بالامتحانات العامة، وتعيين المعلمين، وبعض برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين.

يُمكن أنْ يكون لتطبيق اللامركزية نتائج إيجابية وأخرى سلبية.

وتشمل الجوانب الإيجابية للامركزية تطوير مستوى ملاءمة البرامج التعليمية من حيث تلبيتها لاحتياجات المجتمعات المحلية، وتحقيق مستويات أعلى في معدلات الالتحاق بالمدارس، وزيادة الفعالية في تخصيص الموارد واستخدامها، وتخفيف بعض الضغوط السياسية عن الحكومة المركزية، وتعزيز الشرعية السياسية للحكومة، وزيادة عائدات الإدارات الحكومية المحلية ورفع مستوى قدراتها، وتعزيز المصداقية مع المجتمعات المحلية.غير أنّ ذلك لا يعني أنّ تطبيق اللامركزية لا تواجهه بعض المحاذير، وتشمل أوجه القصور في هذا الجانب إمكانية فقدان مضامين الرسائل التي يُراد إيصالها إلى الجهات المستهدفة عند إرسالها من المركز للوحدات الإدارية بالمحافظات. وتشمل أيضًا عملية اتخاذ القرارات على مستوى المحافظات عندما تكون مختلفة عن سياسات الحكومة المركزية، والضغوط السياسية المحلية التي قد يكون من الصعوبة مقاومتها في جوانب مثل بناء المدارس وتعيينات المعلمين.

تُعتبر الإدارة الذاتية للمدارس شكلًا من أشكال اللامركزية يجعل من المدرسة مركزًا للتطوير التربوي وضمان الجودة.

وتعتمد الإدارة الذاتية للمدارس على إعادة توزيع المسؤوليات باعتبارها الأداة الأولية لتحقيق التطوير، ومثلما هو الحال في دول أخرى فإنّ سلطنة عُمان تتحرك نحو منح استقلالية أكبر للمدارس وتعزيز دور القيادات المدرسية، وتم بذل جهود في السنوات الأخيرة لتحقيق ذلك وتكليف مديري المدارس بدور قيادي أكبر في إدارة مدارسهم. وتظل درجة استقلالية المدارس في سلطنة عُمان محدودة، وقد منح القرار الوزاري رقم ٢٠٠٩/٢١ بعض الاستقلالية لبعض المدارس المختارة في النظام التعليمي، ويُتوقع من مديري المدارس في الوقت الحاضر الإشراف على المعلمين بحضور حصص معهم مرة واحدة على الأقل أثناء العام الدراسي، وتنظيم جهود المدرسة في تطوير عملية التدريس، وإعداد خطة عمل مبنية على التقرير الشامل لتقويم الأداء المدرسي، وذلك من بين واجبات أخرى يقومون بها في إدارة مدارسهم، ومن المرجح أنْ تتباين المشكلات والقضايا وتختلف من محافظة تعليمية لأخرى، وتبدو بعض المشكلات مشتركة في جميع المحافظات التعليمية، فعلى سبيل المثال يواجه مديرو المدارس قضايا غياب المعلمين عن التدريس بسبب حضورهم للدورات التدريبية، أو بسبب إجازات الأمومة، أو لأسباب شخصية أخرى، ويُتوقع من مديري المدارس، مع زيادة مستوى الاستقلالية الممنوحة لهم، أنْ يتقبلوا قدرًا أكبر من المحاسبية.

ربّما لا يكون نظام الترقيات المعتمد حسب نُظُم الخدمة المدنية ولوائحها هو الأفضل لتحسين جودة التدريس.

يتم على المستوى النظري تقويم أداء كل معلم سنويًا بواسطة مدير المدرسة والمشرفين، وتُحدّد نتائج التقويم ترقية المعلم وتقدُّمَه في نظام الخدمة المدنية للدرجات الوظيفية الذي يتكون من أربع عشرة درَجة وظيفية، حيث إنّ المعلمين موظفين في الخدمة المدنية للدولة، ويتم تسكينهم في بداية تعيينهم في الدرجة السادسة، ويترقى المعلمون إلى الدرجة الأعلى كل أربع سنوات بشرط أنْ يكونوا قد حصلوا على تقدير «مقبول» في تقويم الأداء السنوي، ويُقصد بهذا – على المستوى النظري – ربط تحفيز المعلمين ومكافآتهم وترقيتهم بأدائهم، ولكن في واقع الأمر نجد أن نسبة قليلة جدًا من المعلمين تتراوح بين ١ – ٢٪ هم الذين لم تتم ترقيتهم بصورة تلقائية إلى الدرجات الوظيفية الأعلى.

شرعت وزارة التربية والتعليم في إعداد الإطار العام للمحاسبية للمحافظات التعليمية.

وسيتطلب ذلك من كل محافظة تعليمية ومدارسها وضع أهداف محددة وقياس مدى تقدمها في تحقيق تلك الأهداف، وتنفيذ مشروعات لتطوير أدائها، وتقديم تقارير سنوية عن ذلك، وتقوم هذه المبادرة على مجموعة من المخرجات،

والتأثيرات، ومؤشرات أداء مرتبطة بها تسمح للمحافظات ومدارسها بمقارنتها بناءً على مؤشرات رئيسية عامة للأداء، وكجزء من نظام تقويم الأداء المدرسي، يتم تقويم نتائج امتحانات الصف الثاني عشر، ويتم إرسال رسائل من الوزارة إلى المدارس التي يُعتبر أداؤها غير جيد في هذه الامتحانات، ويقوم مراقبون من المديرية العامة للشؤون المالية والمديرية العامة للشؤون الإدارية بزيارة كل محافظة تعليمية لمراجعة وتدقيق الأداء المالي والإداري للمحافظات التعليمية والمدارس، ويتلقى المشرف الإداري العام تقارير من كل محافظة تعليمية مرتين في العام.

يحمل معظم موظفي وزارة التربية والتعليم درجات جامعية في مختلف التخصصات.

يحمل ثلثا عدد موظفي المديرية العامة لتطوير المناهج (٦٥٪) درجة جامعية، ويحمل الدرجة نفسها (٦١٪) من موظفي المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، و(٧٥٪) من موظفي المديرية العامة للتقويم التربوي، و(٣٨٪)من موظفي المديرية العامة للشؤون المالية، والمديرية العامة للشؤون الإدارية، و(٥٥٪) من موظفي المحافظات التعليمية، ومعظم هذه الدرجات في التربية والعلوم الإنسانية، وحصل واحد من ثمانية موظفين على درجتهم الجامعية الأولى في إدارة الأعمال أو الإدارة، وركزت المناقشات أثناء ورش العمل التي تم تنظيمها بواسطة القائمين على هذه الدراسة على النقص في عدد المختصين في تخصصات ذات صلة بإدارة الأعمال والإدارة.

وكما هو الحال في أغلب الأحيان في دول أخرى، فقد وصل العديد من شاغلي الدرجات الوظيفية العليا من موظفي وزارة التربية والتعليم إلى مواقعهم الوظيفية الحالية دون حصولهم على مهارات حديثة في تخطيط السياسات التربوية والإدارة.

تُوفّر البيانات في الجدول ٨,١ دليلًا محدودًا على أنّ المهارات القيادية الرئيسية لم تُضمّن في البرامجَ التدريبية لوزَارة التربية والتعليم، إنّ الغالبية العظمى لهذه البرامج كانت – حسبما هو متوقع – موجهة المعلمين والمدارس، وفي المقابل فإنّ برامج تدريبية محدودة العدد تم تنظيمها في موضوعات ذات صلة بالقيادة والإدارة المالية والإدارة، ومن بين ٣٢٣ برنامجًا تدريبيًا شارك فيها ١١١٥٣ متدربًا فإنّ ٥٤ برنامجًا فقط شارك فيها ٥٧٢ متدربًا كانت معنية بموضوعات القيادة والإدارة، وليس واضحًا كم من هذه البرامج كان ذات صلة بموظفي الدرجات الإدارية العليا بالوزارة، وأشارت المناقشات التي تمت مع بعض شاغلي الدرجات الوظيفية العليا بالوزارة إلى أنّ العديد منهم لم تُتح لهم الفرص لتطوير مهاراتهم الإدارية من خلال برامج تدريب مهنية متخصصة.

يتولى الإداريون بوزارة التربية والتعليم مسؤوليات عدة.

ويُتوقع منهم القيام بالإشراف الضروري على النظام التعليمي لمراقبة كافة مدخلات البرامج ومخرجاتها ومتابعتها مقابل أهداف وطنية، والموافقة على قرارات يتم اتخاذها على المستوى المركزي، ومستوى المحافظات التعليمية، وتشمل مسؤوليات القيادات التربوية الأخرى: (١): توجيه الموظفين وإرشادهم. (٢): تهيئة الموظفين وتحفيزهم من خلال توجيهات فعّالة ذات أهداف محددة. (٣): ضمان أنّ المديريات العامة أو الدوائر تعمل على المسار الصحيح، وتوفير متابعة وإشراف مستمرين. (٤): تنسيق المبادرات مع الوزارات الأخرى، وإنشاء علاقات فعّالة بين التعليم والقطاعات الأخرى.

الجدول ٨,١

توزيع البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨

التخصص	النسبة المئوية	التخصص	النسبة المئوية
التربية والمناهج	٣٦	التدريب وتنمية الموارد البشرية	٥
تقنية المعلومات	٨	الإدارة المالية	٤
اللغة الإنجليزية	٧	القيادة	٤
العلاقات العامة	٧	الشؤون القانونية	٢
الإدارة	٧	التخطيط والهندسة	٢

المصدر: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨د.

تتصف وزارة التربية والتعليم والمحافظات التعليمية بوجود أعداد كبيرة من الموظفين تزيد عن الحاجة الفعلية للأنشطة التي تقوم بها حسب المعايير العالمية.

لبّى النظام التعليمي الحكومي في عام ٢٠٠٩ احتياجات ٤٥٠٠٠٠ طالب تقريبًا، مستخدمًا موارد تتمثل في ٤٣٠٠٠ معلم تقريبًا و٦٤٠٠ موظف إداري في المدارس (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩ أ) تقريبًا، الأمر الذي نتج عنه أن نسبة الطلبة إلى المعلم أصبحت تعادل ١٢,٥ طالب مقابل كل معلم، ونسبة إجمالية للطلبة مقابل كل موظف (بمن فيهم المعلمون) تعادل ١١ طالبًا مقابل كل موظف، وهي نسب أقل من نسب نظيرتها في معظم الدول التي تشهد تحولات اقتصادية، إضافة إلى ذلك كان هناك ٤٤٤١ موظفًا يعملون في ديوان عام الوزارة، وفي مكاتب المديريات العامة وإدارات المحافظات التعليمية، ويُمثّل موظفو وزارة التربية والتعليم ٥٠٪ من إجمالي موظفي الخدمة المدنية في سلطنة عُمان، وحيث إنّ هذا هو النمط السائد في دول مجلسَ التعاون لدول الخليج العربية[٩٢]، التي تتصف بحداثة أنظمتها التعليمية نسبيًا، إلّا أنّها أعلى قليلًا عند المقارنة بدول منطقة الشرق الأوسط التي توجد بها أنظمة تعليمية أقدم من النظام التعليمي في سلطنة عُمان، مثل مصر وسوريا والدول الأفريقية التي توجد في مرحلة النمو الاقتصادي نفسها لسلطنة عُمان، ويبدو أنّ جذور أسباب هذه الحالة تتمثل في قرار حكومي لمعالجة مشكلة الباحثين عن عمل، من خلال توظيفهم في الخدمة المدنية حتى وإن كان ذلك يعني فائضًا يزيد عن الحاجة وعدم الكفاءة.

تواجه المديرية العامة للمشاريع بعض المشكلات في إدارة بناء المدارس الجديدة أو في إنشاء إضافات للمدارس القائمة.

أنشأت وزارة التربية والتعليم خلال الخمس سنوات الماضية حوالي ٦٠ مدرسة لخدمة أكثر من ٤٠٠٠٠ طالب، وتجد دائرة المشاريع، وهي الدائرة المسؤولة عن الإشراف على بناء المدارس الجديدة وتأثيثها، صعوبة في جذب المهندسين المؤهلين ذوي الخبرة للإشراف على مشروعاتها الإنشائية المختلفة. إنّ مقارنة متوسط الراتب الشهري الذي يبلغ ٥٠٠ ريال عُماني للمهندس بوزارة التربية والتعليم مع متوسط راتبه في القطاع الخاص ليست في صالح الوزارة، فبين الأحد عشر مهندسًا ومعماريًا – الذين يعملون بالوزارة في الوقت الحاضر – نجد خمسًا من الإناث اللائي لديهن فرص محدودة في الإشراف على الإنشاءات في مواقع العمل البعيدة، وتم إجراء تحليل لعملية إنشاء المدارس في ورشة عمل كجزء من هذه الدراسة التي كان هناك تركيز خاص في أثنائها على قرار حول خيارين هما: (١) إمّا التوسع في و/أو إعادة تأهيل المدارس القائمة وتجديدها، أو: (٢) بناء مدارس جديدة. وتشمل مثل هذه المقارنة في العادة تحليلًا للتكلفة والفوائد لكلا الخيارين قبل اتخاذ أي قرار، وحدد المشاركون في ورشة العمل عددًا من العوامل المعوقة لاتخاذ القرارات ذات الصلة ببناء المدارس، وتشمل العوامل:

- توافر أرض بمساحة كافية تتوافر بها الخدمات في المحافظات البعيدة.
- الضغوط من بعض مجموعات أولياء الأمور حول مواقع المدارس في محافظاتهم.
- قلة خبرة المديرية العامة للمشاريع في أنواع عقود الإنشاءات، والتي لا تحدد بوضوح العقوبات على المقاولين في حالة عدم التزامهم ببنود العقود الموقعة معهم.
- محدودية قدرة المديرية العامة للمشاريع على الإشراف على عملية إنشاء المدارس الجديدة والتحكم فيها، الأمر الذي ينتج عنه – في أغلب الأحيان – إبرام عقود مرتفعة التكلفة مع الشركات الاستشارية للقيام بهذه الخدمة الأساسية.
- عدم وجود قاعدة بيانات توثيقية للمشروعات الإنشائية.

شجعت الحكومة إنشاء المدارس الخاصة في سلطنة عُمان لزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم، وأيضًا لرفع المستوى العام لجودة النظام التعليمي.

بلغ عدد المدارس الخاصة المسجلة بوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م ٢٠٠ مدرسة يدرس فيها ٢٨٩٩٩ طالبًا. ومثّلت هذه الأعداد ١٦٪ من إجمالي عدد المدارس في السلطنة، ٥٪ فقط من إجمالي عدد الطلبة (الجدول ٢,١)[٩٣]. إنّ أكثر من ٨٠٪ من المدارس الخاصة يتركز في أربع محافظات تعليمية هي: مسقط، وشمال الباطنة، وظفار، وشمال الشرقية. ومعظم المدارس الخاصة صغيرة الحجم.

[٩٢] في دولة الإمارات العربية المتحدة تصل النسبة إلى أعلى من ٦٠٪ عند المقارنة بين عُمان والإمارات.

[٩٣] لا تشمل هذه الأعداد ٣٣١٠٨ طلبة كانوا مسجلين في ٣٣ مدرسة دولية.

٨,٣ مضامين للسياسات التربوية

يُمكن لوزارة التربية والتعليم أنْ تنظر في تبني إطار عام جيد التخطيط لتطوير سياسات تربوية مشتركة بين جهات مختلفة.

يُمكن أنْ يساعد إطار قانوني في ضمان أنّ السياسات التي يتم تحديدها قد تم اختيارها عبر عملية محكمة ودقيقة، وأنّها تخضع للفحص والدراسة باستخدام معايير ومؤشرات معتمدة. وتشمل هذه العملية العديد من الجهات المعنية مع الأخذ في الاعتبار مجموعة من جميع القضايا المهمة ذات الصلة مثل: (١) سياسة منتقاه من بين عدة خيارات. (٢) إعداد خطط لتنفيذ السياسة التي يتم اختيارها. (٣) تنفيذ السياسة المختارة. (٤) تقويم تنفيذ السياسة. ويحتوي الملحق (أ.هـ) على تفاصيل حول هذا الإطار العام والأنشطة المطلوب تنفيذها في كل مرحلة.

يُمكن لحكومة سلطنة عُمان النظر في إنشاء مجلس وطني للتعليم.

وتشمل اختصاصات هذا المجلس جميع جوانب القطاع، وستكون أوسع من اختصاصات مجلس التعليم العالي. وسيُعنى المجلس بجميع الموضوعات والجوانب الرئيسية الخاصة بالسياسات التربوية في سلطنة عُمان في مجالات التعليم والتدريب وتنمية الموارد البشرية. ويُمكن أنْ يكون للمجلس المقترح جهة تنسيقية خاصة به، ويمكن أن يكون المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم دور رئيسي في توفير الدعم الفني والمصادر لتطوير السياسات، وإجراء دراسات الجدوى، وتحليل دراسات المقارنة حسبما يقتضي الحال.

ويُمكن إنشاء هيئة للمؤهلات العُمانية لإدارة الإطار العام العُماني للمؤهلات.

وستُمثّل الهيئة الوزارات الحكومية ذات الصلة، والموظفين والجهات الرئيسية المعنية بأمر التعليم. ويُمكن أن يتم تحديد النصوص التفويضية للإطارَ العام العُماني للمؤهلات ونطاق صلاحياته والإشراف عليه وإداراته بواسطة هيئة المؤهلات العُمانية. وسيساعد هذا الإطار العام في توفير رابط حيوي بين جميع قطاعات النظام التعليمي والتدريبي في سلطنة عُمان. كما سيُيسّر التعلُّم مدى الحياة حراك المتعلمين بين جميع المؤسسات والمراحل التعليمية في النظام، ويجعل العملية تتصف بالشفافية للطلبة والموظفين. كما يُمكن تشجيع التعاون بين مختلف القطاعات.

سياسة وزارة التربية والتعليم الحالية الخاصة بتطبيق اللامركزية من خلال منح المحافظات التعليمية صلاحيات أكبر في تنفيذ بعض المهام يبدو – عند تقويمه – أنّها تمضي على المسار الصحيح.

يُمكن أنْ يؤدي تطبيق اللامركزية في سلطنة عُمان إلى رفع مستوى الفعالية في تخصيص الموارد، والتدخل في الوقت المناسب عندما يتطلب الأمر، واستجابة أكبر لظروف المحافظات التعليمية وأوضاعها، وكلّما تسارعت الخطى نحو تطبيق اللامركزية تطلب الأمر من وزارة التربية والتعليم إجراء عمليات تقويم منتظمة لمبادرات المحافظات، وتدقيق حساباتها؛ لضمان أنّ القوانين الوطنية والسياسات والإجراءات يتم اتباعها بشكل صحيح، كما يُمكن أنْ تكون أكثر استجابةً للمبادرات ذات التوجهات والفوائد الوطنية. وفي هذه المرحلة يُمكن لوزارة التربية والتعليم أنْ تنظر في تطبيق اللامركزية على عدد من الأقسام، ونقل مزيد من السلطات والصلاحيات إلى المحافظات التعليمية في مجالات تنفيذ الموازنة، والتدريب أثناء الخدمة، وتعيين المعلمين ونقلهم بين المدارس، وتصميم المدارس وإنشائها. أمّا مهام وزارة التربية والتعليم الحالية، مثل امتحانات الدبلوم العام للصف الثاني عشر التي يتم إجراؤها على المستوى الوطني، ومتابعة البرنامج الكلي والإشراف عليه، فقد تظل من أولويات مهام الوزارة المركزية، وبالقدر نفسه فإنّ إعداد المناهج وتطويرها وتأليف الكتب الدراسية، التي تُمثّل قوة توحيد وطنية كبيرة من حيث المهارات والقيم التي تغرسها في الطلبة، يُمكن أنْ تستمر إدارتها على المستوى الوطني.

سيتطلب تعزيز استقلالية المدارس ومسؤوليات القيادة المدرسية بناء القدرات.

في هذه المرحلة من تطوُّر النظام التعليمي يبدو مفهوم الإدارة الذاتية للمدارس جديدًا نسبيًا لمديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور وقادة المجتمع المحلي، ولن تتحقق الاستقلالية بصورة تلقائية، حتى لو كانت محدودة، إذ يجب أنْ يتم التخطيط لها، وأنْ تتطور بمرور الوقت، وأنْ تلقى الدعم من وزارة التربية والتعليم. وهنالك حاجة لتنظيم برامج تدريبية أثناء الخدمة لمديري المدارس والمعلمين الأوائل، ويُمكن أنْ تُغطّي هذه البرامج التدريبية نطاقًا عريضًا من الموضوعات المصممة لتزويد المتدربين بالمعارف، وتطوير مهارات القيادة التي يُحتمل أنْ تُسهم في تطوير بيئة مدرسية تكون داعمة بقوة لتعلُّم الطلبة، ولا يُمكن أنْ يكون للإدارة الذاتية المدرسية دور فاعل في النظام التعليمي لسلطنة عُمان دون تدريب، ويُقدِّم الإطار ٨,٤ خمسة مجالات ذات أولوية في بناء القدرات المتصلة بالإدارة الذاتية المدرسية.

الإطار ٨,٤
بناء قدرات القيادة المدرسية

تطوير جودة التدريس: يحتاج قادة المدارس إلى تدريب على كيفية تعديل البرامج الدراسية لتُلبّي الاحتياجات المحلية، وتطوير مهاراتهم في المتابعة والإشراف وتقويم أداء المعلمين، وتطوير العمل الجماعي والتنمية المهنية للمعلمين أثناء ساعات الدوام المدرسي وخارجها، ويُتوقّع من إدارات المدارس العمل مع المعلمين لمساعدتهم في خفض المهام المدرسية -كلما كان ذلك ضرورياً - التي تشغل المعلمين في الوقت الحاضر خارج الغرف الصفية (الفصلان الرابع والخامس من هذا التقرير).

إدارة الموارد البشرية: يجب على المدارس اكتساب مهارات في إدارة المعلمين والموظفين الآخرين وتحفيزهم، وعليهم أيضًا أنْ يكونوا قادرين على معالجة المشكلات ذات الصلة بسلوكيات المعلمين، بما في ذلك المواظبة على الحضور اليومي، وتشجيع المعلمين على المشاركة في الأنشطة اللاصفية، وأنْ يكونوا بمرور الوقت أكفاء، وأنْ يشاركوا في القرارات الخاصة بتعيين المعلمين ونقلهم بين المدارس، وأيضًا في القرارات الخاصة بترقية المعلمين (الفصل الخامس).

الإدارة المالية: حينما تصبح الإدارة الذاتية المدرسية أكثر رسوخًا فإنّ بعض بنود الموازنة المخصصة في الوقت الحاضر للمحافظات التعليمية، لتنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة، يُمكن تخصيصها لبرامج بناء القدرات المهنية للمعلمين داخل المدارس حسب الحاجة لمثل هذه البرامج وفق ما يراه مدير المدرسة بالتشاور مع المعلمين، وبموافقة المحافظة التعليمية، بالطريقة نفسها يُمكن تخصيص مبالغ للصيانة المستمرة لمباني المدرسة ومرافقها، وستكون هناك حاجة لتنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس والمعلمين الأوائل في مجالات أساسية للإدارة المالية لحسابات المدارس.

التعاون مع المدارس الأخرى وجمعيات المعلمين للتخصصات المختلفة: يحتاج مديرو المدارس والمعلمون الأوائل إلى تطوير المهارات، والوعي بكيفية ممارسة القيادة، لرفع المستوى العام لجودة الخبرات التعليمية في مدارسهم، ويُمكن أنْ يُطلب إلى مديري المدارس ممارسة دور قيادي في تطوير مهارات التعاون مع المدارس الأخرى في محافظاتهم المحلية، ويُمكن أن يكون التعاون في صورة طريقة مشتركة متفق عليها؛ لتنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة وتنظيم فعاليات رياضية أو ثقافية بين المدارس، كما يُمكنهم تشجيع المعلمين وتقديم الدعم لهم لإنشاء جمعيات لمعلمي المواد الدراسية المختلفة والمشاركة في اجتماعاتها (الفصل الخامس)، بحيث تكون هذه الاجتماعات مصممة لتطوير معرفة المعلمين بالمناهج أو بطرق تدريس مقررات المواد الدراسية أو أي جوانب تعليمية أخرى.

تحديد الأهداف والتقويم والمحاسبية: يُمكن لمديري المدارس أن يكون لهم قدر أكبر من الصلاحيات في وضع التوجهات الاستراتيجية لمدارسهم، وفي تطوير خطط مدرسية واقعية لمعالجة المواقف الخاصة بمدارسهم، ويُمكن إعداد الخطط التي ستكون عبارة عن متابعة لما ورد في تقرير تقويم الأداء المدرسي (الفصل الرابع)، ومراجعة هذه الخطط من قبل المسؤولين بالمحافظات التعليمية، وتحديثها على أسس منتظمة، ويُمكن أنْ تُعطي هذه الخطط المناهج الدراسية، وبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، واستخدام مرافق المدرسة وقاعاتها ومعداتها، والسياسات الخاصة بإغلاق المدارس أيضاً، والموضوعات التنظيمية والإدارية الأخرى، وسيخضع المديرون الذين يتلقون تدريبًا على كيفية إعداد الخطط المدرسية لإجراءات محاسبية حول وضع هذه الخطط ومستوى جودة قيادتهم في تنفيذها.

المصدر: المؤلفون.

استخدام نتائج الاختبارات الوطنية للمساعدة في تحديد برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة:
تضمن الفصل الرابع تفاصيل حول الكيفية التي يُمكن بها استخدام اختبار وطني لتقويم الإنجازات التعليمية لتحديد وجهات نظر المعلمين حول مواطن الضعف لديهم في مجالات طرق التدريس أو في مجال مهم من محتوى المقرر الدراسي، وبطريقة مماثلة يُمكن أنْ يساعد الاختبار الوطني في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس والمعلمين الأوائل، فعلى سبيل المثال تم تنظيم ورش عمل في الأرجنتين والأروغواي بعد اختبار وطني لمعالجة الموضوعات التي حددها مديرو المدارس، بالإضافة إلى ورش عمل أخرى للمعلمين والمشرفين (Benveniste 2002). ويُقدّم الإطار ٨,٥ خطوط عريضة، وتفاصيل حول الكيفية التي يوفر بها إجراء الاستبيانات كجزء من الاختبارات الوطنية معلومات قيمة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وللحصول على مزيد من المعلومات حول الإدارة الذاتية المدرسية انظر الملحق أ.د.

الإطار ٨,٥
استخدام الاختبارات الوطنية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس

يُمكن للاستبانات التي يتم إجراؤها ضمن الاختبارات الوطنية المساعدة في تحديد احتياجات مديري المدارس التدريبية أثناء الخدمة. وتساعد البيانات التي يتم جمعها من خلال هذه الاستبانات على تشجيع المسؤولين التربويين على تنظيم دورات تدريبية لمعالجة موضوع من الموضوعات التالية: (١) مهارات مديري المدارس في إدارة الموارد المخصصة للمدارس لتوفير بيئة تعلم آمنة وفعّالة وتتصف بالكفاءة. (٢) مهارات قيادية لتكوين ثقافة مدرسية وبرامج تعليمية تدعم تعلّم الطلبة. (٣) مساعدة المعلمين في تطوير معارفهم ومهاراتهم. (٤) تحليل مشكلات النظام والانضباط ومعالجتها، والالتزام بالدوام المدرسي، وأخلاقيات المهنة لدى المعلمين. (٥) إعداد استراتيجيات للتعاون مع الأسر والمجتمعات المحلية في عمل المدرسة وبصفة خاصة إذا كان للمجتمع وجهات نظر سلبية تجاه المدرسة. (٦) فهم السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي الذي تعمل في إطاره المدرسة والاستجابة له والتأثير فيه.

المصدر: Murphy et al. 2000

تعيين موظفين يمتلكون مؤهلات معتمدة في تخصصات ذات صلة بالإدارة يُمكن أنْ يساعد في تعزيز الكفاءة الكلية لوزارة التربية والتعليم.
يُمكن تقديم الدعم للموظفين المختصين في مجالات مثل المحاسبة والتدقيق والمشتريات والتعيينات، لتطوير مهارتهم وتحديثها من خلال مشاركتهم في دورات وبرامج تدريبية دورية ذات صلة بتخصصات محددة.

يُمكن لوزارة التربية والتعليم النظر في النظام الحالي الذي يجعل المعلمين ضمن السلم الوظيفي للخدمة المدنية والذي تكون الترقيات فيه مرتبطة بسنوات الخدمة.
ويُمكن للوزارة بصفة خاصة أنْ تنظر فيما إذا كانت الترقيات التلقائية للمعلمين تصب في مصلحة تطوير جودة التدريس أم لا.

يُمكن لوزارة التربية والتعليم تنظيم دورات وبرامج تدريبية قصيرة للمديرين والمسؤولين، خلال فترة تمتد لأعوام، في مجالات مصممة لتطوير مهاراتهم في جوانب القيادة والإدارة.
ويُمكن أنْ يشمل التدريب المجالات التالية - على سبيل المثال وليس الحصر - : التخطيط الاستراتيجي[٩٤]، القيادة، تحديد الرسالة، إدارة العمليات، والمتابعة والتقويم المبنيين على النتائج (Kusek and Rist 2004).

يُمكن لوزارة التربية والتعليم النظر في أهمية طلب الموظفين قياديين بالوزارة للترشيح وإكمال دورات دراسية مصممة خصيصًا للحصول على دبلوم في القيادة والإدارة التربوية.
يُمكن تصميم هذه الدورة وتنفيذها بالتعاون مع معهد الإدارة العامة بسلطنة عُمان وجامعة السلطان قابوس للمسؤولين والمديرين من وزارة التربية والتعليم، ومن الوزارات الحكومية الأخرى أيضاً، وبصفة خاصة تلك التي لها صلة بتنمية الموارد البشرية. ويُمكن تنفيذ هذه الدورة بنماذج متعددة تتصف بالمرونة، وتشمل المحاضرات ومشروعات المجموعة والدراسة عبر شبكة الإنترنت، على أنْ تشمل الدورة الموضوعات التالية: (١) تدريب القيادات. (٢) طرق تقويم الجدوى. (٣) التخطيط الاستراتيجي وتنفيذ الاستراتيجيات. (٤) إدارة العمليات. (٥) المهارات الشخصية والإنسانية (مثل الكفاءة في الاتصالات الفعّالة، تحفيز الموظفين، تغيير الإدارة وحل القضايا الخلافية. (٦) إدارة الموارد البشرية. (٧) تقدير التكلفة والموازنة والإدارة المالية. (٨) الاتصالات وآليات نشر المعلومات وتوزيعها لضمان تدفق المعلومات بصورة فعّالة ومستمرة. ويُقدّم الإطار ٨,٦ مثالاً في هذا الصدد من فنلندا.

[٩٤] أنْ يتضمن هذا الموضوع طرق التخطيط الاستراتيجي مثل تحليل (سوات) للمواقف (طريقة تقويم نقاط القوة ومواطن الضعف والفرص والتحديات) وإدارة العمليات. ويحتوي الملحق أ.هـ على ملخصات مختصرة للطرق الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي وإدارة العمليات .

الإطار ٨,٦
معهد القيادة التربوية الفنلندي

تم إنشاء معهد القيادة التربوية الفنلندي منذ عشر سنوات ليكون بمثابة الجهة الرائدة في تطوير البحوث التربوية والتدريب في الجامعات في مجال القيادة التربوية. ويوفر المعهد في الوقت الحاضر مجموعة كاملة من البرامج ذات المستوى الجامعي في القيادة التربوية بدءًا من إعداد مديري المدارس ووصولاً إلى برامج القيادة المتقدمة لكبار المديرين التربويين ومديري المدارس.

واختارت وزارة التربية والتعليم الفنلندية جامعة يافاسكيلا كجامعة متميزة في مجال تعليم الكبار للمرة الثانية لفترة ثلاث سنوات من عام ٢٠٠٧ إلى عام ٢٠٠٩. وتشمل معايير الاختيار ريادة الجامعة في البحوث التربوية، والجودة العالية، وطريقة متعددة المداخل للإدارة التربوية، وتطوير طرق تدريس تعليم الكبار.

وتشترك جامعة يافاسكيلا ومعهد القيادة التربوية في إعداد برنامج مدته سنتان ينتهي بالحصول على درجة الماجستير في القيادة التربوية، وتتمثل المتطلبات الأساسية لمؤهلات المرشحين للالتحاق بالبرنامج في الحصول على درجة البكالوريوس في التربية أو في مجال ذي صلة. كما يستطيع الفنلنديون الحاصلون على درجة الماجستير في تخصص ذي صلة بالتربية التقديم للالتحاق بالبرنامج، واتفقت كل من جامعة يافاسكيلا ووزارة التربية والتعليم الفنلندية **على تمويل مشروع جديد، وهو إعداد برنامج دولي للماجستير والدكتوراة في مجال القيادة التربوية**، ونتج عن هذا المشروع البدء في أول برنامج للماجستير في القيادة التربوية في عام ٢٠٠٧، وكان البرنامج الثاني في عام ٢٠٠٨.

المصدر: المؤلفون.

في حين إنّ وزارة التربية والتعليم ترحب بزيادة التركيز على بيانات أداء الطلبة لوضع السياسات التربوية فإنّ الوزارة يُمكنها تفسير هذه النتائج مع بعض الحذر.
يُمكن توخي الدقة في عدم إلقاء اللوم على الطلبة من المدارس والمناطق الفقيرة أو من المستويات الاجتماعية الأقل حظًا نسبيًا، أو من المناطق التي لا تتوافر فيها مصادر كافية للتعلّم، مثل المعلمين ذوي التدريب الجيد الذين يستمرون في العمل في مدارسهم فترات طويلة ومنحهم بعض الامتيازات (الفصل الخامس).

يُمكن لوزارة التربية والتعليم النظر في اتخاذ خطوات لتحديد قواعد ومعايير أداء المهام الرئيسية ذات الصلة بالشؤون المالية.
وتشمل هذه الخطوات: (١) تحديد بنود معينة في الموازنة خاصة بالاستثمار الرأسمالي لصيانة المدارس. (٢)تطوير إجراءات المحاسبة المالية وممارساتها، وخاصة تلك ذات الصلة بالرقابة المالية والتدقيق الخارجي للإنفاق الداخلي. (٣) وضع قواعد لإدارة المبالغ النقدية. (٤) إعداد طرق لضمان الشفافية في مخصصات الموازنة وتدقيق الإنفاق. (٥) إجراء تحليل تكلفة لمعرفة فوائد المصادر والبرامج.

تُعتبر عملية تعيين الموظفين بوزارة التربية والتعليم وتنمية قدراتهم عملية مستمرة تتطلب التخطيط والتدريب والرقابة والتقويم.
ولتوفير طريقة منتظمة للتعيينات وتوزيع الموظفين وتنميتهم مهنيًا يُمكن للمديريات العامة المعنية النظر في الإجراءات التالية:

- إعداد مواصفات وظيفية تحدد مجموعة المهارات ومستويات الكفاءة المطلوبة لكل وظيفة.
- إنشاء قواعد ومعايير لتوزيع الموارد البشرية وربط عملية التوزيع بمتطلبات العمل.

الإطار ٨,٧
الدروس التي يُمكن الاستفادة منها من مبادرات تطوير الخدمة المدنية في الأردن

العناصر الرئيسية لمبادرة تطوير الخدمة المدنية في الأردن التي يُمكن أنْ تكون ذات صلة بسلطنة عُمان:

- العدد المناسب من الموظفين: تعديل حجم العمالة في وزارة التربية والتعليم لمستويات مقبولة تحقق الكفاءة.
- عملية تحليل وإعادة هندسة العمل: تشجيع المديرين على التفكير «خارج الإطار» لإعادة تصميم العمليات البيروقراطية المكثفة وتبسيطها.
- قياس جميع مخرجات برامج وزارة التربية والتعليم ومراقبتها، بما في ذلك درجة رضى وقبول الجهات الأخرى المعنية بأمر التعليم.
- أداء الموازنة: ترجمة الموازنة الكلية إلى موازنات فردية خاصة بالمديريات العامة والدوائر، بناءً على الأهداف الفرعية للدوائر التي تُحدد وتستخدم مؤشرات الأداء، وإعداد إطار عام للتدقيق الداخلي لمراقبة تنفيذ بنود الموازنة ومخرجاتها.
- تقويم الأداء: تقويم أداء كل وحدة على حدة، ومكافأة الوحدات التي تتصف بأداء جيد.

المصدر: http://mirror.undp.org/magnet/Docs/psreform/jordan_ten_best.htm

- إجراء دراسات مسحية للمهارات بين الموظفين الحاليين ومقارنة مستويات المهارات بالمواصفات الوظيفية للمساعدة في تحديد النقص في المهارات، وإعداد برامج تدريبية وتنفيذها لمعالجة مشكلة النقص في المهارات وتكليف بعض الوحدات الإدارية والمديرين بهذه المسؤوليات لضمان معالجة النقص في المهارات.
- تحليل مقدار العمل وأعبائه مقارنة بعدد الموظفين، لتحديد مجالات النقص والفائض في عدد الموظفين، وتعديل أعداد الموظفين في الوحدات والدوائر من خلال إعادة توزيعهم، ومن خلال التعيينات والتشاور مع وزارتي المالية والخدمة المدنية، أو من خلال برنامج التقاعد المبكر لبعض الموظفين، وزيادة مهام العمل للموظفين والأعباء الإدارية - كلما كان ذلك مناسبًا - في المواقع التي يوجد بها فائض في عدد الموظفين.

عندما تشرع الحكومة في تنفيذ مشاريع لتطوير الخدمة المدنية يجب عليها النظر في الجوانب التي حققت نجاحًا في تطوير الإدارة العامة للنظام التعليمي.
إنّ الدروس المستفادة من الدول الأخرى، وأفضل الممارسات التي تم تبنيها فيها، وخاصة تلك التي تم تنفيذها في الأردن (الإطار ٨,٧) في العقد الأخير، يُمكن أنْ تكون بمثابة مُوجّهات لتنفيذ مشروع تطوير محكم ودقيق في سلطنة عُمان.

يُمكن لوزارة التربية والتعليم تحقيق وفراً مالياً كبير من خلال تقوية وتعزيز عمل موظفيها في إنشاء المدارس بموظفين مؤهلين فنيًا.
كما يمكنها أيضًا تنظيم دورات تدريبية قصيرة مكثفة في مجالات مثل توفير السلع والخدمات، والعقود، وإدارة المشروعات، أمّا المبادرات الأخرى التي تستحق النظر فيها بجدية فتشمل الحاجة إلى اتفاقيات لصيانة معدات جميع المكاتب وأجهزتها، لتستمر مثل هذه الصيانة حتى بعد انتهاء فترات الضمان، وإعداد موازنات مالية خاصة بالصيانة، وإعداد أنظمة إلكترونية وتنفيذها لإدارة الأصول وإمكانية تضمينها البوابة التعليمية، ومراقبة استخدام الموارد، وصياغة سياسات خاصة بالموجودات بالمخازن وتنفيذها.

تستطيع وزارة التربية والتعليم تحسين مستوى جودة المباني والمرافق المدرسية بطريقة تتصف بفعالية التكلفة من خلال سياسة للصيانة الوقائية.

إنّ الحالة غير المرضية نسبيًا للمعدات والأجهزة والأثاث والمباني في بعض المدارس يُمكن أنْ تُعزى بقدر كبير إلى الإهمال، وانعدام ثقافة الصيانة الوقائية، ويُمكن لوزراه التربية والتعليم أنْ تُساعد في تحسين الوضع، من خلال قيادتها ودعمها لحملة توعية لتشجيع معلمي وموظفي المدارس وأولياء الأمور والطلبة على الاهتمام بالمباني المدرسية والمرافق الأخرى بالمدارس، كما يُمكنها إعداد معايير خاصة بالمباني والمرافق، ويُمكن لوزارة التربية والتعليم، أيضًا، تخصيص نسبة مئوية من الموازنة مباشرة للمدارس لأعمال الصيانة المستمرة، وبذلك توفر الوقت والمال اللذين يترتب عليهما انشغال موظفي المدارس بهذا الموضوع، حيث يضطرون أحيانًا إلى القيام بعدة زيارات إلى الجهات المعنية لمعالجة مشكلات صغيرة نسبيًا كان من الممكن معالجتها وحلها بواسطة موظفين محليين يتمتعون بالكفاءة. كما يُمكن للوزارة، أيضًا، إعداد نظام حوافز للمدارس، لتشجيع الاستخدام الأمثل والفعّال للمعدات والأجهزة والمرافق، ففي المملكة المتحدة - على سبيل المثال - معظم الأموال التي تمنحها السلطات التعليمية المحلية للمدارس يُمكن أنْ تستخدمها المدارس حسبما تراه مناسبًا (تمويل التعليم ٢٠١٠). وتستطيع المدارس التقدم بطلبات للحصول على منح إضافية من الحكومة، ومن صناديق الائتمان، ومن الجمعيات الخيرية والمجموعات الخاصة. ويُمكن أنْ تُستخدَم المنح في شراء الأجهزة والمعدات، والمواد، وفي إنشاء مبان إضافية وملاعب بالمدارس، وأيضًا في تعزيز تعلُّم الطلبة وتقويتهم في بعض المواد الدراسية[٩٥].

تعزيز البوابة التعليمية وتقويتها يتطلب، في المقام الأول، تحليلًا تفصيليًا لاحتياجات المستخدمين المتوقعين من المعلومات، وما مدى استخدامهم لمعلومات البوابة التعليمية، والقيمة المفترضة لهذه المعلومات ودقتها.

ويُمكن أنْ يتبع ذلك تحليل لمستوى مهارات الموظفين والمزودين الحاليين للمعلومات. إنّ هذا التحليل الأخير يُمكن أنْ يقود إلى تحديد برامج التدريب التي يحتاج إليها الموظفون المعنيون بالأمر في جميع المديريات العامة، بما في ذلك المحافظات التعليمية والمدارس؛ ولزيادة استخدام البوابة التعليمية لا يُمكن لوزارة التربية والتعليم افتراض أنّ المعلومات سيتم استخدامها ببساطة فقط «لأنّها موجودة هنالك». ويُمكن لوزارة التربية والتعليم أنْ تُنظّم أو تدعم دورات تدريبية قصيرة لجميع الموظفين حول كيفية الحصول على المعلومات وكيفية استخدامها بفعالية، وقد تطلب الوزارة، أيضًا، وضع التقارير التشغيلية المستمرة (مثل التقارير السنوية حول التدريب أثناء الخدمة، وحول مشرفي المدارس) على البوابة التعليمية في فترات منتظمة محددة مسبقًا.

إنّ إنشاء إطار عام لإدارة العمليات سيُحقّق فوائد لوزارة التربية والتعليم، للتفكير في تطوير فعالية عملياته وكفاءتها.

وهذا الإطار العام عبارة عن نهج إداري يُركّز على اتساق جميع جوانب المؤسسة واحتياجات عملائها والجهات المعنية الأخرى بمجال نشاطها، وهو أسلوب شاملَ للإدارة يُطوّر فعالية العمل وكفاءته بينما يسعى نحو التجديد والمرونة، ويحاول هذا الإطار العام تطوير العمليات التشغيلية بصفة مستمرة، وتطوير إمكانات المؤسسات لتكون أكثر كفاءة وأكثر فعالية وأكثر قدرة على التغيير مقارنةً بطريقة الإدارة التقليدية التي تُركّز فقط على المهام والوظائف المحددة التي تخضع للتسلسل الهيكلي الوظيفي في أداء المهام والواجبات الوظيفية.

ويوضح الشكل ٨,١: مثالًا على كيفية تخطيط العمليات الإدارية والتشغيلية لإنشاء إضافات لمباني المدارس والخيارات المتعددة لذلك.

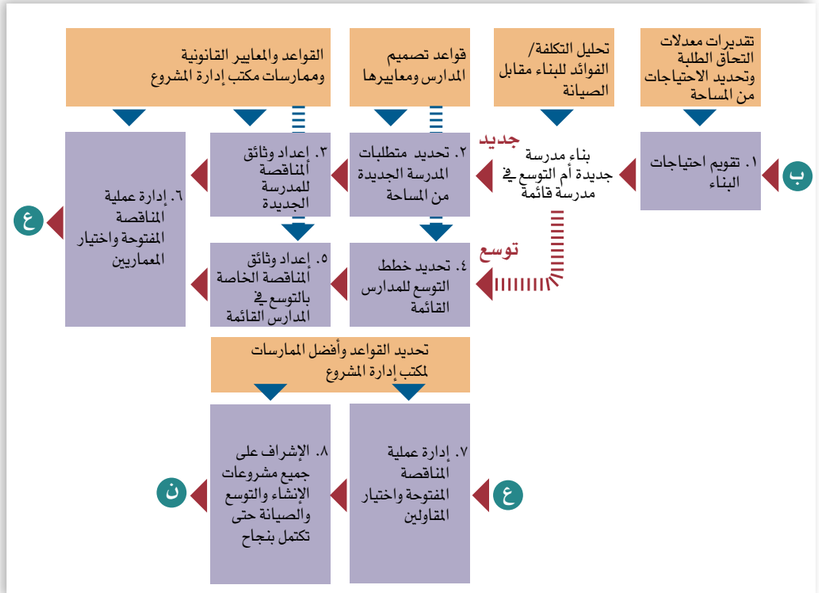
ومن المهم بناء القدرات والمعارف في وزارة التربية والتعليم لمراقبة تنفيذ برنامج الإطار العام لإدارة العمليات بفعالية، وربّما يشمل هذا الأمر تعيين استشاري خارجي ذي تجارب ناجحة في هذا المجال في دول أخرى، ويُمكن تفويض هذا الاستشاري لاختيار فريق عمل من العُمانيين المؤهلين وتدريبهم على مبادئ تطوير العمليات التي تشمل المراحل التالية:

[٩٥] http://www.fundingeducation.co.uk/grants-for-schools.html

- التخطيط المبدئي للعملية التي سيتم تنفيذها.
- تحليل عوامل النجاح الأساسية للعملية.
- تحديد عناصر المعلومات الرئيسية التي سيتم جمعها لمتابعة مخرجات ونتائج العملية ومراقبتها.
- دمج معلومات العملية وإدخالها كمجموعة فرعية في نظام معلومات الإدارة التربوية.
- متابعة مخرجات ونتائج كل عملية ومراقبتها مقابل الأهداف المحددة لها.
- تقويم الثغرات في الأداء وتحليل أسبابها.
- تطوير الأداء في العملية لسد الثغرات فيه.
- تحديث نظام معلومات الإدارة التربوية.

الشكل ٨,١

خريطة إدارة العمليات لإنشاء و/أو تجديد مدارس قائمة وإضافة مبان إليها



المصدر: المؤلفون.

يُمكن لوزارة التربية والتعليم التفكير في تنفيذ مبادرة إدارة العمليات التي تشمل تحديد قواعد الأداء للمهام المالية الرئيسية ومعاييرها التي تشمل:

- تحديد القواعد والمعايير للبنود المحددة في الموازنة المتكررة للاستثمار الرأسمالي مثل تحديد تدفق المبالغ لمشروعات البنى الأساسية بناءً على تخصيص مبالغ كافية للصيانة ولتطوير صيغ ملزمة لتخصيص هذه المبالغ.
- تطوير إجراءات وممارسات المحاسبة، وخاصة تلك ذات الصلة بمراقبة الإنفاق الداخلي والتدقيق الخارجي.
- تطبيق قواعد لإدارة النقد وتقديم حوافز للجهات الملتزمة بها وعدم تقديم هذه الحوافز للجهات غير الملتزمة بهذه القواعد.
- التأكد من أنّ مخصصات الموازنة وعمليات تدقيق الإنفاق تتصف بالشفافية.

- إجراء تحليل للتكلفة – الفوائد لجميع الموارد والبرامج تحت التنفيذ، وتحديد البرامج التي تكون تكلفة تنفيذها عالية جدًّا مقارنةً بالفوائد المكتسبة منها في نهاية المطاف، واتخاذ إجراءات تصحيحية لمثل هذه الحالات.
- تطوير القدرة على تخصيص مبالغ للمديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات، وتدريب الموظفين على تحليل المعلومات، وإجراء تحليل للتكاليف، وإعداد موازنة المشروعات، وكتابة مبررات أفضل للموازنة.
- النظر في استراتيجيات لمعالجة الفائض في أعداد الموظفين، ويشمل ذلك: (١) تبني نسبة أكثر واقعية في موضوع نسبة الطلبة مقابل المعلم، بحيث تكون ١:٢٠ بدلًا من النسبة الحالية ١:١٢,٥، وتطوير تدريب المعلمين لضمان جودة التعليم والتعلّم. (٢) زيادة حجم العمل، ورفع مستوى إنتاجية الموظفين غير المعلمين من خلال توفير برامج تدريب أكثر فعالية وفرص للتنمية المهنية دون انتهاك نُظم الخدمة المدنية ولوائحها المعمول بها في الوقت الحاضر.

تطبيق طريقة إدارة العمليات على الدوائر المعنية ربّما يشمل مبادرات التطوير التالية:

- إجراء تحليل لحجم عمل الموظفين، وتحديد النقص والفائض في أعدادهم، وتعديل هذه الأعداد من خلال إعادة توزيعهم ومن خلال التعيينات، وإجراء مفاوضات مع وزارة المالية ووزارة الخدمة المدنية؛ لتسهيل عملية التقاعد المبكر لبعض الموظفين.
- إعداد قواعد ومعايير لتوزيع الموظفين، وربط عملية التوزيع بالمتطلبات التشغيلية.
- معالجة الفائض في أعداد الموظفين الناتجة عن الاعتبارات السياسية من خلال الاحتفاظ بهؤلاء الموظفين ومع زيادة حجم العمل والتوقعات الإدارية.
- إعداد االمواصفات الوظيفية التي تحدد مجموعة المهارات ومستويات الكفاءة المطلوبة لكل نوع من أنواع الوظائف.
- إجراء دراسة مسحية بين شاغلي الوظائف ومقارنتهم بالمواصفات الوظيفية، لوظائفهم لتحديد الثغرات الموجودة في المهارات، وإعداد برامج تدريبية وتنفيذها لموظفي وزارة التربية والتعليم، وتوزيعهم على وحدات وإدارات معينة كلما كان ذلك ممكنًا.

وبالطريقة نفسها يُمكن للدوائر المعنية أنْ تنظر في تبني أسلوب إدارة العمليات بالإجراءات التالية:

- ترسيخ ثقافة الصيانة في المديريات العامة للتربية والتعليم وجميع المدارس.
- دمج الوحدات التنظيمية المختصة بتوفير الموارد وإدارتها على مستوى ديوان عام الوزارة والمحافظات التعليمية ورفع قدراتها.
- تدريب المديرين في مجال إدارة الأصول، والتأكد من توافر عدد كافٍ من الموظفين المدربين تدريبًا مناسبًا.
- إعداد سياسات/استراتيجيات لتوفير الموارد المادية وتوزيعها واستخدامها بناءً على متطلبات التشغيل.
- إبرام اتفاقيات خدمات، وصيانة لجميع الأجهزة والمعدات، بحيث تكون سارية المفعول حتى بعد انتهاء فترات الضمان.
- إعداد وتنفيذ أنظمة إلكترونية لإدارة الأصول، وإعداد موازنات مالية خاصة بالصيانة.
- تنفيذ مراقبة منتظمة لاستخدام الموارد وتوظيفها، وجعل الموظفين خاضعين لنُظُم محاسبية لتطوير أدائهم.
- صياغة سياسات خاصة بالموجودات بالمخازن وتنفيذها.

ربّما يكون هناك مجال لرفع مستوى التوسع في توفير التعليم بواسطة المدارس الخاصة.

يُعتبر قطاع التعليم الخاص في سلطنة عُمان صغيرًا نسبيًّا مقارنةً بدول أخرى عديدة. وربّما يؤدي التوسع في توفير التعليم بواسطة المدارس الخاصة إلى تقديم خيارات أكبر إلى أولياء الأمور حول تعليم أبنائهم والمشاركة في مسؤوليات التكلفة مع الدولة من قبل المواطنين الذين تتوافر لديهم القدرة المالية لذلك. كما يجب إيلاء اهتمام لضمان أنّ التوسع في المدارس الخاصة لا يُكوّن نظامًا من طبقتين اجتماعيتين، مما يؤدي إلى نتائج سلبية بالنسبة إلى الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الحكوميّة. وفي هذا الصدد يُمكن أخذ الإجراءات التالية في الاعتبار:

- إعداد معايير محددة وواضحة وموضوعية (مادية ومالية وتعليمية) لإنشاء المدارس الخاصة ونشرها للمواطنين.
- تقديم حوافز لإنشاء المدارس الخاصة في المحافظات البعيدة التي لا تتوافر بها الخدمات.
- التأكد من أنّ دعم الدولة للمؤسسات الخاصة مشروط بالتزامها بقبول نسبة محددة على الأقل من الطلبة من الأسر ذات الدخل المحدود.
- إجراء عمليات تقويم منتظمة ودورية لظروف التدريس وأوضاعه وجودة التعليم بالمدارس الخاصة، وتعزيز سياسة قبول الطلبة من أسر الدخل المحدود بنسبة محددة كمتطلب أساسي لإنشاء المدارس الخاصة.

الفصل التاسع

الطريق إلى الأمام

قامت هذه الدراسة بمراجعة استراتيجية شاملة لقطاع التعليم في سلطنة عُمان، من أجل تقديم المساعدة في المرحلة التالية من تطوير النظام التعليمي. ويُعتبر توفير التعليم من المهام الأساسية لأي دولة، حيث إنّه يقوم بدورٍ رئيسي في تشكيل المجتمع، ونشر الثقافة والقيم، وتطوير المهارات والقدرات التي تؤثر في حياة المواطنين. ونظرًا لأهمية التعليم للمجتمع؛ تحتاج السياسات التربوية لمراجعة دورية لتمكين هذا القطاع من التكييف والسياقات والمتطلبات المتغيرة. وتأتي هذه الدراسة، التي تمت بعد فترة النمو السريع والمستدام في معدلات الالتحاق بالتعليم، لتكون بمثابة مراجعة تُركّز على السياسات التربوية والتعليمية للقطاع. وبناءً على المعلومات والبيانات المتوافرة، والمقارنات الدولية، ومناقشة الجهات المعنية. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد التحديات الرئيسية والتوجهات المستقبلية لسياسات سلطنة عُمان التربوية، والجهود التي تبذلها للبناء على النجاحات التي تحققت خلال الفترة الماضية، ولتحقيق مزيد من التقدم والتطور للنظام التعليمي. وجدير بالذكر أنّ هذه الدراسة تناولت مخرجات نظام التعليم العام الذي تم استبداله بنظام التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي، اللذين ربما تكون مخرجاتهما مختلفة عن مخرجات النظام السابق.

حققت سلطنة عُمان منذ عقد سبعينيات القرن الماضي زيادة مثيرة للإعجاب في معدلات الالتحاق بالتعليم.
وانتقلت السلطنة بسرعة من خلال بنائها على تقاليد راسخة للتعليم الأسري والمجتمعي نحو زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم في نظام تعليمي حديث يتسق والمعايير الدولية. وارتفعت أعداد المسجلين بالمدارس من ٩٠٩ طلبة في عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٦٠٠٠٠٠ طالب في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وبلغت النسبة المئوية لإجمالي الالتحاق بالتعليم الأساسي (الصفوف ١-١٠) أكثر من ٩٧٪، بينما بلغت نسبة إجمالي الالتحاق بالتعليم ما بعد الأساسي (الصفان ١١ و ١٢) ٨٦٪، وبموازاة ذلك ارتفعت القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي بسرعة بافتتاح جامعة السلطان قابوس، والكليات التقنية، وكليات العلوم التطبيقية، ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، بالإضافة إلى النمو الذي تحقق في الجامعات الخاصة. ويواصل في الوقت الحاضر ٥٥٪ من الطلبة الذين يكملون الصف الثاني عشر دراستهم بمؤسسات التعليم العالي. وتبلغ النسبة المئوية للطلبة المسجلين بمؤسسات التعليم العالي داخل السلطنة ٩٢٪ من إجمالي الطلبة العُمانيين الملتحقين بالتعليم العالي (الشكل ٢,٤).

ونتيجةً لهذا النمو السريع فإنّ الالتحاق بالتعليم في سلطنة عُمان يُعتبر في الوقت الحاضر في مستوى أعلى من متوسط الالتحاق في دول الدخل المتوسط إلا أنّه لا يزال أدنى من الدول ذات الدخل المرتفع.
وكانت النسبة المئوية لإجمالي الالتحاق بالتعليم ما بعد الأساسي (الصفان ١١ و١٢) ٩٠٪ للمواطنين العُمانيين في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وهو أعلى بكثير من المتوسط في الدول ذات الدخل المتوسط الذي يبلغ ٥٤٪، ولكنه أقل من المتوسط في الدول المتقدمة ذات الدخل المرتفع البالغ ٩٩٪ (الملحق د). أمّا النسبة المئوية لإجمالي معدل الالتحاق بالتعليم العالي في سلطنة عُمان فكانت ٣٥٪، وهي نسبة أعلى من دول عديدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ولكنها أقل من متوسط النسبة المئوية لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) البالغة ٧٠٪.

وبينما تسعى سلطنة عُمان نحو تطوير اقتصاد قوي يستطيع المنافسة على المستوى الدولي قائم على مهارات مواطنيها، فإنّه من المهم أن يتواكب النجاح الذي تحقق في التوسع في الالتحاق بالتعليم وإعداد معايير عالية للتعليم وتطويرها.
في الوقت الحاضر هنالك عدد من التحديات تواجه تحقيق جودة التعلُّم من أبرزها: أولًا: بالرغم من أنّ مخرجات التعلُّم في سلطنة عُمان مشابهة لتلك التي توجد في الدول المجاورة، إلّا أنّها تقل بكثير عن مخرجات التعلُّم في بعض الدول ذات الدخل المرتفع، مثل سنغافورة وجمهورية كوريا. ثانيًا: توجد في سلطنة عُمان فجوة كبيرة بين الجنسين حيث تتفوق الإناث على الذكور في التحصيل الدراسي. ثالثًا: هنالك بعض القلق حول ملاءمة التعليم لاحتياجات الشباب وجهات التوظيف.

يوجد دليل من مصادر متنوعة على أنّ مخرجات التعلُّم لا تواكب التوقعات وتقل عن مخرجات التعلم في الدول المتقدمة على المستوى الدولي.
أظهرت الدراسات التي أجرتها منظمتا اليونسكو/منظمة اليونيسيف حول مراقبة تحصيل الطلاب بين عامي ١٩٩٣ و٢٠٠٤ أنّ مستوى تحصيلهم متدن، وخاصة في مادة الرياضيات للصف السادس، وخلصت الاختبارات الوطنية لقياس مستوى تحصيل طلبة الصفين الرابع والسابع التي تم تنظيمها في العامين الدراسيين ٢٠٠٦/٢٠٠٧ و٢٠٠٨/٢٠٠٩ على التوالي إلى أنّ الطلبة بصفة عامة لم يحققوا مستويات التحصيل التي حددتها وزارة التربية والتعليم، وشاركت سلطنة عُمان في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) التي وفرت مقارنة دولية دقيقة لمستويات التحصيل لطلبة الصف الثامن، واعتبرت مفردات كلا الاختبارين مناسبة حسبما توصلت إليه لجان المراجعة التي شكلتها المديرية العامة للتقويم التربوي لأغراض هذه الدراسة؛ وبالرغم من ذلك كان ترتيب سلطنة عُمان في اختبار الرياضيات الحادي والأربعين من ٤٩ دولة شاركت في الدراسة مع تحقيق طلبة السلطنة لمتوسط درجات أقل من المتوسط العام، وكان تحصيل طلبة سلطنة عُمان أفضل من نظرائهم في الدول المجاورة (الكويت وقطر والمملكة العربية السعودية). إنّ الفرق في التحصيل بين سلطنة عُمان والدول التي حقق طلبتها مستويات تحصيل عالية في هذه الدراسة (الصين تايبيه وجمهورية كوريا وسنغافورة وهونج كونج) يجعل تحصيل الطلبة العُمانيين متدنيا. إنّ أفضل طالب في التحصيل في سلطنة عُمان (أفضل من ٩٠٪ من الطلبة) كان في مرتبة ليست أعلى من مرتبة ١٥٪ من الطلبة ذوي الأداء المنخفض في سنغافورة، أمّا في مادة العلوم فإنّ متوسط تحصيل طلبة السلطنة جعلهم في منتصف قائمة ترتيب الدول العربية، وأدنى من الدول التي حققت أفضل النتائج. وكان ترتيب السلطنة السادس والثلاثين من ٤٨ دولة شاركت في الدراسة، وكان ترتيب طلبة السلطنة أعلى من ٥ دول عربية وأدنى من ٤ دول عربية أخرى.

لا يتم إعداد خريجي المدارس بصورة كافية للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

يُطلب إلى معظم الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الالتحاق بسنة تأسيسية لرفع مستوياتهم إلى المستويات المطلوبة لإكمال دراساتهم بنجاح، وبصفة خاصة في اللغة الإنجليزية، ففي جامعة السلطان قابوس، على سبيل المثال، كان هنالك ١٣ طالبًا في السنة التأسيسية في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ مقابل ١٠ طلبة جدد بالسنة الأولى بالجامعة، وعبّر أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي عن وجهة نظرهم بأنّ الطلبة الجدد من نظام التعليم العام ليسوا جاهزين للدراسة بالكليات المختلفة، وأنّ الدرجات العالية التي يحصلون عليها في التعليم ما بعد الأساسي (المدارس الثانوية) لا تعكس بصورة صحيحة مستوى عاليًا من القدرات والمهارات؛ وبالرغم من الاختيار للقبول بمؤسسات التعليم يتم عبر المنافسة، فإنّ الخريجين من مدارس التعليم ما بعد الأساسي يفتقدون إلى المهارات الأساسية والاتجاهات المطلوبة للدراسة الجامعية وللأداء حسب المعايير المحددة للتعليم العالي.

تتفوق الإناث على الذكور بصورة ملحوظة في مقاييس تحصيل الطلبة.

وحققت ٩٢٪ من الطالبات العُمانيات النجاح في امتحانات الصف الثاني عشر لعام ٢٠٠٩ مقارنةً بنسبة ٨٣٪ للذكور. وفي كل اختبار من الاختبارات الوطنية تفوقت الإناث على الذكور، ففي امتحانات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) تفوقت الإناث على الذكور بمتوسط بلغ ٥٤ نقطة في الرياضيات و٦٠ نقطة في العلوم، ويرى بعض معلمات الصف الأول أن الفرق بين الجنسين واضح من الصفوف الأولى، إنّ حجم هذه الفروق بين الجنسين يُعتبَر ذا دلالات مهمة، وبناءً على بيانات الدراسة الدولية في الرياضيات، فإنّ أداء الطلبة العُمانيين لو كان مساويًا لأداء الطالبات لارتفع ترتيب سلطنة عُمان من المرتبة الحادية والأربعين إلى المرتبة الثلاثين من بين ٤٩ دولة شاركت في الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) كذلك، أنّ الفجوة بين الجنسين في سلطنة عُمان كانت أكبر من أي دولة أخرى شاركت في الدراسة، بما في ذلك دول مجلس التعاون الخليجي العربية المجاورة، ويُشير تصنيف المعلمين للصف الأول إلى أنّ أصول هذه الفروق ربّما تُعزَى إلى ممارسات تتعلق برعاية الطفولة قبل التحاق الطفل بالمدرسة. ونتج عن هذا الفرق في التحصيل الدراسي بين الإناث والذكور تطبيق نظام الحصص في القبول، وذلك بعدم منح الإناث فرصًا متساوية مع الذكور في الالتحاق بالجامعات، ويُشير تحليل فرص القبول، التي أتاحها مركز القبول الموحد بوزارة التعليم العالي في ديسمبر ٢٠٠٩، إلى أنّ عدد الإناث اللائي تم قبولهن في التخصصات الهندسية كان سيزيد بنسبة ٨٢٪ لو لم يكن هنالك تطبيق لنظام الحصص في القبول بين الإناث والذكور.

بالرغم من أنّ أداء الإناث أعلى من الذكور في النظام التعليمي، إلّا أنهن أقل تمثيلًا وحضورًا في القوى العاملة.

معظم الخريجين (٦١٪) من بين السكان هم من الإناث، إلّا أنّ ٢٥٪ فقط من اللائي يتجاوز عمرهن ١٥ عامًا هن العاملات ضمن القوى العاملة، مقارنةً بنسبة ٧٧٪ من الذكور (بيانات عام ٢٠٠٣)، وأشار مسح القوى العاملة (٢٠٠٨) إلى أنّ خُمس الباحثين عن عمل كانوا لا يرغبون في قبول العمل في القطاع الخاص، وهنالك بصفة خاصة رفض للعمل في القطاع الخاص بين الإناث الباحثات عن عمل.

يهيمن القطاع الحكومي في الوقت الحاضر على التوظيف في سوق العمل العُماني، ولكن تتنبأ الاستراتيجية الوطنية بحدوث تحوُّل نحو توظيف أكبر في القطاع الخاص، وهو تحوُّل سوف يضع متطلبات جديدة على النظام التعليمي.

وبلغت نسبة العاملين في قطاعي الإدارة العامة والتعليم معًا في عام ٢٠٠٣ حوالي ٣٨٪ من إجمالي القوى العاملة، بينما كانت نسبة العاملين في القطاع الصناعي ٩٪ فقط، ويُتوقّع زيادة نسبة التوظيف في القطاع الخاص في قطاعي الصناعة والخدمات، وذلك في هذه الفترة التي تشهد تحوُّلًا باتجاه جعل الاقتصاد ذا قدرة تنافسية أكبر، ومن المحتمل أنْ يكون لفترة التحول هذه تأثير في نوعيات المهارات المطلوبة في الموظفين، وتهيمن شركات الأعمال الصغيرة والمتوسطة على قطاع الخدمات، وإنّ أكثر من ٨٥٪ من الشركات العُمانية المسجلة يعمل بكل منها عدد أقل من ١٠٠ موظف وعامل، وفي مثل هذه الشركات الصغيرة هنالك مستويات إدارية أقل، وطلب أكبر على الموظفين لتنفيذ العديد من المهام والوظائف، وأن يتصفوا بالمرونة، والقدرة على حل المشكلات، وتنفيذ المبادرات الخاصة بهم بمفردهم.

هنالك مؤشرات على أنّ الشباب العُمانيين ليسو دائمًا مُعدّين جيدًا للتوظيف.

توجد نسبة عالية من الباحثين عن عمل من بين الشباب العُمانيين، حيث يُشير مسح القوى العاملة (٢٠٠٨) إلى أن نسبة الباحثين عن عمل حوالي ٤٠٪ من السكان الذين هم في سن العمل، وأنّ نسبة الباحثين عن عمل هي الأعلى بين الفئات العمرية الشابة، وفي الوقت نفسه تعتمد سلطنة عُمان بكثافة على العمالة الوافدة، ويُشكّل غير العمانيين نسبة ٣٦٪ من عدد سكان سلطنة عُمان في الوقت الحاضر، لكنّهم يمثلون ٧٥٪ من القوى العاملة، وتتركز العمالة الوافدة في القطاع الخاص حيث يمثلون ٨٥٪ من إجمالي عدد العاملين في هذا القطاع، وعبّرت جهات التوظيف في نوفمبر ٢٠٠٩ أثناء مناقشات تمت في مجموعات تم تشكيلها لأغراض هذه الدراسة عن عدم رضاها بصفة عامة عن استعداد الخريجين العُمانيين وجاهزيتهم للتوظيف، وتميل جهات التوظيف نحو تفضيل غير العمانيين أو العُمانيين الذين تلقوا تعليمهم خارج السلطنة على العُمانيين الذين درسوا داخل السلطنة، وتذكر جهات التوظيف مبررات منها أنّ خريجي مؤسسات التعليم العالي العُمانية ليسوا مُعدّين جيدًا بصفة عامة للعمل، ففي التخصصات الأكاديمية يُنظر إليهم بأنّهم جيدون في الحفظ والتذكر إلّا أنّهم غير جيدين في استيعاب المفاهيم، مشيرين إلى أنّ المقررات الدراسية بمؤسسات التعليم العالي تُركّز أكثر على الحفظ، أمّا في المهارات العامة فإنّ خريجي مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة كشفوا عن ضعف في مهارات العمل ضمن الفريق الواحد، وفي مهارات التحدث والإلقاء، وفي حل المشكلات والتفكير الناقد، وأنّهم يفتقدون أخلاقيات العمل والرغبة في تحمُّل المسؤولية.

ربّما تختلف بقدر كبير توقعات خريجي المدارس من الشباب وإدراكهم لقدراتهم الذاتية عن توقعات جهات التوظيف.

بالرغم من أنّ جهات التوظيف عبّرت عن قلقها حيال قابلية التوظيف لدى الخريجين، إلّا أنّ معظم الباحثين عن عمل يعتقدون بأنّ التعليم الذي اكتسبوه قد أعدهم بصورة كافية للعمل، ويميل تقويم المعلم للطلبة نحو التفاؤل، وربّما يزودهم بآراء غير واقعية عن تحصيلهم الدراسي. بالإضافة إلى ذلك يتوقع الخريجون الحصول على وظائف مكتبية بساعات عمل أقل نسبيًا.

٩,١ العوامل التي تُسهم في الجودة والملائمة

يرتبط موضوع الجودة ارتباطًا وثيقًا بموضوع الملاءمة، وتُشير بيانات مخرجات التعلُّم إلى أنّه بالرغم من معدلات النجاح العالية في اختبارات المدارس والامتحانات الوطنية، إلّا أنّ مستوى تحصيل الطلبة يبدو منخفضًا حسب تحصيل طلبة الصف الثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، وقد يتخرج الطلبة من المدارس بمستويات من الثقة في قدراتهم غير واقعية، وبمهارات غير كافية لتلبية احتياجات سوق العمل الذي يشهد تنافسًا حادًا بصورة متزايدة على المستوى العالمي.

يبدأ الأطفال العُمانيون دراستهم بالمدارس في سن متأخرة نسبيًا.
يلتحق الطلبة بالمدارس في العادة عند بلوغهم سن السادسة، حيث يجب أنْ تكون أعمارهم ٥ سنوات و٩ أشهر على الأقل بنهاية شهر سبتمبر ليتم قبولهم بالمدارس الحكومية، وتُعتبر هذه السن أكبر من السن المحددة للالتحاق بالمدارس في الدول المتقدمة ذات الدخل العالي، وفي غياب توافر تعليم حكومي شامل في مرحلة تعليم الطفولة المبكرة، فإنّ ٣٩٪ فقط من أطفال الفئة العمرية ٤-٥ سنوات التحقوا بمؤسسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (الفصل الثاني). وتُشير الأدلة المتوافرة على المستوى العالمي إلى أنّ التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يُسهم بصورة كبيرة في إعداد الأطفال للمدرسة، وهو مهم بصفة خاصة للأطفال من الأسر الأقل حظًا في التعليم.

يتصف الوقت المخصص للأنشطة العملية بمحدوديته بسبب قصر العام الدراسي.
بالرغم من أنّ طول العام الدراسي المستهدف رسميًا من قبل الوزارة، وهو ١٨٠ يومًا الذي يماثل طول العام الدراسي في دول عديدة، إلّا أنّ العام الدراسي في سلطنة عُمان في الواقع يقل عن تلك الفترة المحددة؛ بسبب الامتحانات العامة للصف الثاني عشر والمناسبات الرسمية، ويتم تنظيم هذه الامتحانات مرتين في العام، وينتج عنها إيقاف الدراسة بالمدارس، ويؤثر هذا الإجراء في الصفوف الدنيا أيضًا، حيث إنّ معلمي الحلقة الأولى يتم تكليفهم كمراقبين للطلبة أثناء الامتحانات العامة. إنّ تأثير غياب المعلمين عن مدارسهم، وتوقف الدراسة بسبب الامتحانات العامة، وحسب المناقشات التي تمت مع مجموعات عمل هذه الدراسة، عوامل تتسبّب في أنْ يكون طول العام الدراسي ١١٠ أيام فقط في مدارس البنين و١٢٦ يومًا في مدارس الإناث. وفي واقع الأمر يُمكن أن يُعادِل عدد الأيام التي يقضيها الطلبة فعليًا في الدراسة ثلثي عدد الأيام المعتمدة رسميًا للعام الدراسي.

هنالك استخدام محدود نسبيًا من قبل الطلاب الذكور للوقت خارج المدرسة للأغراض التعليمية.
أظهرت الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) أنّ الطلاب الذكور يميلون لقضاء وقت أقل من الذي تقضيه الإناث في أداء الواجبات المنزلية والقراءة من أجل المتعة الذاتية، وتميل الإناث أيضًا إلى قضاء وقت أقل في مشاهدة التلفزيون أو أشرطة الفيديو أو في ممارسة ألعاب الحاسوب.

تسمح المناهج والامتحانات بتحقيق النجاح من خلال الحفظ.
تؤثر الممارسات في امتحانات الصف الثاني عشر في عملية التدريس، وإنّ المعلمين «يُدرسون من أجل الامتحانات». إنّ تطبيق نظام الفصلين الدراسيين - الذي تعيد الوزارة النظر فيه في الوقت الحاضر - ربّما يُشجّع على هذه الطريقة في التدريس، حيث إنّه يجعل الطلبة يدرسون أجزاء من المناهج الدراسية لكل امتحانات الفصل الدراسي. إنّ الاختلاف بين نتائج الطلبة في امتحانات المدارس من جهة وتحصيلهم في اختبارات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) - التي تُركّز على حل المشكلات - من جهة أخرى يُوضّحان مدى توسع هذه الظاهرة. إنّ العدد الكبير نسبيًا للمواد الدراسية في الصف الثاني عشر، حيث يدرس الطلبة ثمان مواد أساسية وثلاث مواد اختيارية وينفذون مشروعًا للتخرج، يُشجّع أيضًا على الانشغال السطحي بكل مادة دراسية دون التعمق في دراستها. وبدأت وزارة التربية والتعليم في دراسة هذه الموضوعات، وأدخلت بعض التغييرات على الامتحانات بهدف أنْ تُمثّل أسئلة القدرات العليا ٢٠٪ على الأقل من أسئلة الامتحان، ويتم في الوقت الحاضر إجراء تقويم لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي، وتتم مراجعة عدد المواد الدراسية المقررة في هذه المرحلة.

لا يُركّز برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بصورة كافية على تنمية مهارات التدريس.
يحتاجُ المعلمون لممارسة التدريس من أجل تحقيق فهم واستيعاب الطلبة إلى اكتساب مجموعة من مهارات التدريس التي يُمكن تطويرها وتنقيحها بالممارسة، وتتضمن أنظمة إعداد المعلمين قبل الخدمة الحالية برنامجًا محدودًا للتربية العملية بالمدارس، وتتضمن أيضًا جزءًا كبيرًا نسبيًا من المحتوى النظري، وعبّر طلبة كليات التربية عن قلقهم بأنّهم غير معدين جيدًا لمواجهة الواقع داخل الغرف الصفية.

يبدو أن المعلمين على نحو ما راضون عن المستويات الأكاديمية الحالية.
بالرغم من أنّ أداء طلبة سلطنة عُمان في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) كان ضعيفًا نسبيًا، إلّا أنّ بيانات هذه الدراسة تُشير إلى أنّ معظم المعلمين شعروا بأنّ طلبتهم بالصف الثامن كانوا معدين جيدًا لاختبار العلوم. إنّ تقديرات مستويات التحصيل التي يمنحها المعلمون لطلبتهم تعكس هذه النظرة المتفائلة: حيث مُنح ٣٢٪ من الطلبة التقدير (أ) أو (ب) من قبل معلميهم في اختبار العلوم.

٩,٢ الطريق إلى الأمام

التركيز على المخرجات التعليمية

تطوير جودة المخرجات التعليمية ربّما يُعتبر التحدي الأكبر الذي يواجه قطاع التعليم.
سُتعزّز المخرجات التعليمية ذات المستويات الأفضل في سلطنة عُمان قدراتها التنافسية على المستوى الدولي، وتُساعد في تحقيقها لأهدافها الاقتصادية. وسيزيد تطوير هذه المخرجات التعليمية الفرص المتوافرة لجميع المواطنين، وبصفة خاصة المواطنين من أسر الدخل المحدود أو من الأسر الأقل حظًا في التعليم. وفي حين إنّ تطوير الجودة يُعتبَر عملية معقدة، ومهمة ذات أوجه متعددة تتطلب بذل جهود مستدامة، إلّا أنّ هنالك سلسلة من الإجراءات التي نوصي بها كأولويات.

يُمكن لوزارة التربية والتعليم السعي لزيادة الوقت الذي يقضيه الطلبة في أداء مهام تعلم ذات معنى لتواكب في ذلك المعايير الدولية.
يبلغ متوسط الوقت المخصص للدراسة الفعلية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المشاركة في البرنامج الدولي لتقويم أداء الطلبة (PISA) أكثر من ٩٠٠ ساعة في السنة، ويُمكن تحقيق هذا العدد من الساعات من خلال ١٨٠ يومًا دراسيًا بمعدل ٥ ساعات في اليوم، كما يُمكن تنفيذ سلسلة من الإجراءات لزيادة الوقت المخصص للأنشطة العملية. ويُمكن تمديد العام الدراسي ليبلغ العدد المستهدف رسميًا، وهو ١٨٠ يومًا دراسيا. يمكن تقليل الفاقد في الوقت الذي تتسبب فيه الامتحانات بعدم توقف الدراسة أثناء الامتحانات، ومن خلال العودة إلى نظام الامتحان الواحد في العام الدراسي؛ إنّ الفاقد في الوقت المخصص للتدريس بسبب المناسبات الرسمية يُمكن خفضه من خلال تعزيز صارم لسياسة تحدد الحد الأدنى لعدد أيام الدراسة الفعلية، ومنح المدارس الحرية لتمديد فترة الدراسة برغبتها لاستيعاب الفعاليات الأخرى.

هنالك حاجة لتنمية ثقافة المعايير العليا لتعلُّم الطلبة.
يشمل ذلك تغييرًا متفقًا عليه للقيم السائدة في النظام التعليمي، تقوده رقابة ومتابعة واقعيتان لمستويات تحصيل الطلبة وإعداد تقارير الأداء، وتشمل الإجراءات الرئيسية في هذا الصدد وضع أهداف تعلُّم واضحة وواقعية لكل صف دراسي، وتشجيع المعلمين على متابعة تعلُّم الطلبة بصفة منتظمة، وتنسيق المناهج والامتحانات بهدف تطوير الجودة. ويُمكن تطوير الامتحانات العامة من خلال تقويم مهارات وقدرات التفكير العليا بصورة متزايدة، وأنْ تكون أقل قابلية لتوقع الأجوبة عن أسئلتها، ويُمكن تشجيع التركيز على المعايير من خلال تقديم تغذية راجعة منتظمة وواقعية إلى أولياء الأمور، توضح كيفية أداء أبنائهم، بناءً على معايير وطنية ومعايير خاصة بالمحافظات التعليمية. كما يُمكن تحليل الامتحانات واستخدامها لتحديد صعوبات التعلُّم ومعالجتها.

هنالك حاجة لدراسة مستويات الأداء المنخفضة للطلاب الذكور ومعالجتها.
تُمثّل مستويات التحصيل المنخفض للطلاب الذكور إحدى المشكلات التي تواجه تحقيق جودة التعليم في سلطنة عُمَان، ويُمكن أنْ تتسبّب على المدى البعيد في الحد من القدرة التنافسية والإنتاجية للسلطنة، وتُعتبر هذه المشكلة معقدة وذات أبعاد متعددة تمتد إلى أبعد من النظام التعليمي، وهنالك الكثير من المعلومات المعروفة مسبقًا عن الفرق في التحصيل بين الجنسين. وتصنف المعلمات الطالبات في مرتبة أعلى من الطلاب الذكور من حيث الأداء منذ الصف الأول الأساسي، الأمر الذي يُشير إلى أنّ جزءًا من هذا الفرق في الأداء يُمكن أنْ يُعزى إلى الإعداد قبل الالتحاق بالمدرسة، وتُشير بيانات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) إلى أنّ الإناث في الصف الثامن يقضين وقتًا طويلًا من وقتهن خارج المدرسة في أنشطة داعمة للتعلُّم، مثل القراءة الحرة وأداء الواجبات المنزلية، وفي داخل المدارس تتلقى الإناث في الصف الثاني عشر وقتًا في الدراسة أطول مما يتلقاه الذكور بنسبة تزيد على ١٠٪ من إجمالي أيام الدراسة؛ بسبب غياب الطلاب الذكور عن الدراسة خلال الفترة التي تسبق الامتحانات العامة. ومع ذلك فإنّ مقاييس الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) التي تقيس درجة الثقة عند الطلبة، تُشير إلى أنّ الذكور يشعرون بمستوى الثقة نفسه الذي تشعر به الإناث حول قدراتهم في مادة الرياضيات، وعند أخذ كلا الأمرين معًا فإنّ ذلك يُشير إلى أنّ كلًا من أولياء الأمور والمدارس لديه توقعات أكاديمية أقل بالنسبة إلى الطلاب الذكور، ويُسهم في إعطاء الطلاب الذكور مستوى من الثقة غير واقعي في مستوياتهم الأكاديمية، وستكون معالجة هذه القضايا عبر عملية بطيئة تشمل رفع مستوى وعي أولياء الأمور بموضوع الفرق في الأداء بين الجنسين، وتشمل أيضًا تحديد توقعات تحصيل أعلى للذكور، وتزويدهم بنتائج واقعية وموثوق بها حول تحصيلهم الدراسي.

يُمكن بذل جهود لزيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في التعليم.
من المرجح أن تزيد مشاركة أولياء الأمور في شؤون المدارس من مراقبتهم ومتابعتهم لأداء أبنائهم للواجبات المدرسية، وأنْ تزيد من إدراك الطلبة لمغزى وأهمية دراستهم، ويُمكن بذل جهود على المستوى الوطني لإشعار أولياء الأمور بأهمية دورهم في تعزيز وتطوير تعلُّم أبنائهم من خلال تشجيعهم على القراءة، ومتابعة أدائهم للواجبات المدرسية، وتنظيم أنشطتهم اللاصفية، وخفض معدلات غيابهم عن الدراسة، وعلى المستوى المدرسي تستطيع كل مدرسة تشجيع المشاركة الفعّالة لأولياء أمور طلبتها في الحياة المدرسية من خلال مجالس الآباء.

التوسع في معدلات الالتحاق بالتعليم في مراحل معينة

يُمكن أن يوضع في الاعتبار التوسع في توفير التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة.
يبدأ الأطفال العُمانيون دراستهم بالمدارس في سن متأخرة نسبيًا، وتُشير البحوث التربوية الدولية إلى أهمية تعليم مرحلة الطفولة المبكرة في إرساء أساس جيد للتعلُّم، وهنالك طلب كبير على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة حسبما يثبته النمو في أعداد المؤسسات الخاصة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ويُعتبر توفير هذا النوع من التعليم محصورًا في فئات معينة، حيث تستفيد منه بصورة أساسية الأسر الموسرة اقتصاديًا التي تتمتع بمستويات عالية من التعليم. إنّ التوسع في التعليم الحكومي في مرحلة الطفولة المبكرة يُعتبر أحد الأساليب الواعدة لتعزيز مخرجات التعلُّم وتطويرها، وبصفة خاصة للفئات الفقيرة والأقل حظًا في التعليم بين فئات المجتمع. ويُمكن التوسع في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال: (١) إلحاق صفوف بالمدارس القائمة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، أو (٢) استخدام نظام الكوبونات المالية لتمويل الالتحاق بالتعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة برسوم محددة متفق عليها، بالرغم من أنّ هذه الآلية تخضع للنقاش في الأدبيات المهنية ذات الصلة بهذا الموضوع، ومهما يكن المسار الذي سيتم اتباعه فإنّ توفير هذا النوع من التعليم يُمكن أنْ يستهدف المحافظات التي تتصف بأداء ضعيف في التعليم، ويُمكن للحكومة بمشاركة الوزارات المعنية إعداد استراتيجية شاملة وقابلة للتنفيذ للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ترتبط برؤية شاملة للتعليم.

يُمكن لوزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوزارات المعنية الأخرى أنْ تسعى لضمان توفير التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وبصفة خاصة في المحافظات البعيدة.
يُمكن النظر في إعداد استراتيجية متكاملة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بواسطة وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية. وسيشمل هذا الأمر إنشاء آليات لتحديد الأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة وتقويم حالاتهم، وجمع بيانات موثوق بها لتحديد حجم الحاجة لهذا النوع من التعليم، وتدريب معلمي المدارس الحكومية الذين يتولون مسؤولية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدرسي بصورة مناسبة.

يُمكن أنْ تتم دراسة مقررات تعليم الكبار بهدف تطوير ملاءمتها لاحتياجات الدارسين وتغطيتها لكل الراغبين في الالتحاق بهذا النوع من التعليم.
إنّ إجراء دراسة تقويمية لبرامج ومناهج محو الأمية وتعليم الكبار ولاحتياجات الدارسين المتوقع التحاقهم سيكون بمثابة الخطوة الأولى باتجاه تطوير توفير تعليم الكبار ومحو الأمية. ونظرًا لتدني معدلات التحاق الذكور بصفة خاصة بهذه البرامج فإنّه سيكون من المهم إجراء دراسة حول مدى ملاءمة هذه البرامج لاحتياجات الدارسين، وسيتبع ذلك تحديد خطوات تطوير جودة البرامج وتوفيرها، ويشمل ذلك إعداد سياسات لجذب المعلمين المؤهلين والمناسبين للعمل بمراكز تعليم الكبار والاحتفاظ بهم لأطول فترة ممكنة.

إعداد هيئة تدريس مناسبة تتمتع بمهارات عالية في أساليب التدريس

هنالك حاجة لإعداد عدد كاف من المعلمين لضمان جودة التدريس بالمدارس.
يوجد عدم توازن في توفير المعلمين على المدى القصير، كما يوجد عجز في عدد المعلمين لبعض التخصصات، وفائض في أعدادهم في تخصصات أخرى عديدة، وتعمل مؤسسات إعداد المعلمين في سلطنة عُمان على أساس العدد الكلي لأعداد المقبولين بها، إلّا أنّه يُمكن القيام بالكثير لتوجيه وتحديد أعداد المتخصصين في كل مادة دراسية. إن نشر التقديرات بأعداد المعلمين المطلوبين للعمل، حتى ولو كانت أرقامًا تقريبية، يُمكن أنْ يُعطي إشارة إلى أولياء الأمور والراغبين في الالتحاق بالمهنة. ويُمكن أنْ ينتج عن ذلك طلب أكبر على المواد الدراسية المحتمل أنْ تشهد توظيف عدد أكبر من المعلمين، والتي ربّما يكون لها تأثير في خيارات الدراسة بالنسبة إلى الطلبة العُمانيين الذين يدرسون خارج السلطنة، وبالنظر إلى الأمام يُمكن تكييف استيعاب برامج تدريب المعلمين حسب احتياجات السلطنة على المدى البعيد، وسيعني ذلك ضبط القدرة الاستيعابية لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لتناسب الطلب المتوقع على المعلمين على المدى البعيد، والتأكُّد من أنّ هنالك عددًا كافيًا – أكثر بقليل من تقديرات المتطلبات – لكل مادة دراسية. إنّ إغلاق العديد من كليات التربية لإعداد معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بصفة خاصة يُعتبر مثار اهتمام وقلق، حيث إنّه ربّما يؤدي إلى إعادة الاعتماد على المعلمين غير العمانيين في هذه المرحلة التعليمية المهمة.

يحتاج توزيع المعلمين إلى التعامل بشكل حاسم لتقليل الاعتماد على المعلمين غير العمانيين.
هنالك ثلاثة إجراءات مقترحة: أولًا: يُمكن منح علاوة إضافية للمعلمين الذين يعملون في مدارس بعيدة يتم اختيارها بعناية. ثانيًا: فترة بقاء المعلمين بالمدارس البعيدة والمحددة في الوقت الحاضر بعام دراسي واحد يُمكن تمديدها لضمان استمراريتهم فترة أطول. ثالثًا: يُمكن أنْ تُعطى الأفضلية لأبناء وبنات المحافظات البعيدة عند القبول بكليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين وعند التعيين. وربّما سيكون من الأفضل حجز عدد محدد من المقاعد في كليات التربية لطلبة المحافظات البعيدة الذين يودون الالتحاق بهذه الكليات، على أنْ يُربط ذلك بنظام يُلزمهم بالعمل في هذه المحافظات فترة محددة بعد التخرج.

يُمكن تعزيز جودة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة واستقرارها من خلال منظومة من القواعد والأسس.
يمكن أن تستخدم هذه القواعد والأسس لضمان أنّ يتم: (١) إعداد المعلمين بصورة جيدة تتسق والمناهج الدراسية التي يُتوقع من هؤلاء المعلمين تدريسها بعد التخرج. (٢) يُمنح الأولوية المناسبة لتطوير مهارات التدريس وأساليبه في برنامج إعداد المعلمين، وستساعد هذه المنظومة على ضمان أنّ يكون هناك توافق كبير بين برامج إعداد المعلمين والمناهج الدراسية، وعلى تقليل خطورة التدريس بواسطة معلمين غير متخصصين في المواد التي يدرسونها، وربّما تكون هنالك حاجة لمزيد من الجهود لتطوير جودة الإعداد المهني للمعلمين، ويُعتبَر مقرر التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين في الوقت الحاضر صغيرًا نسبيًا، ويُنفّذ في وقت متأخر من البرنامج، ويتمتع بوزن نسبي محدود في الدرجة النهائية، ويُمكن اتخاذ إجراءات لضمان أنْ تُمنَح مهارات التدريس العملية وزنًا نسبيًا أكبر، وتُضمّن بصورة أفضل في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وحيث إنّ عددًا من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ذوو خبرة محدودة في التدريس الفعلي في المدارس، فإنّه سيكون من المفيد إعداد نظام للانتداب المؤقت للمعلمين ذوي الخبرة للعمل بمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة.

يُمكن إعادة تركيز عمل المعلمين على التدريس وعلى تعلُّم الطلبة.
يُعتبر وقت التدريس الفعلي للمعلمين في الوقت الحاضر منخفضًا نسبيًا، ومع ذلك يشتكي المعلمون من عبء زائد من الأعمال الورقية، ومن إعداد تقارير أداء الطلبة، ويُمكن تبسيط عملية إعداد تقارير الأداء والتقويم، وزيادة الوقت الفعلي للتدريس، لإعادة التوازن لعمل المعلمين لصالح عملية التدريس. كما يُمكن إعادة التوازن لأنظمة الإشراف والمتابعة والتقدير لتكون الأولوية لأداء المعلم داخل الغرفة الصفية أكثر

من أنْ تكون للأعمال الورقية، وتُعطى الأولوية داخل الغرفة الصفية لتدريس موضوعات المنهج، على أنْ يُخصص الوقت بعد ساعات الدوام المدرسي للأنشطة اللاصفية، ويُمكن تجنب تخصص المعلمين في تدريس مواد دراسية بعينها لطلبة الصفوف الدنيا كلّما كان ذلك ممكنًا، لأنّ ذلك يُمكن أنْ يعوق قدرة المعلمين على معرفة طلبتهم ومعالجة مشكلاتهم الفردية.

يُمكن استخدام برامج التنمية المهنية المستمرة أثناء الخدمة لزيادة التركيز على التعليم والتعلُم.
يُمكن أنْ تُعطى الأولوية لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ذات الصلة بالتعليم والتعلُم، وبصفة خاصة للبرامج التي تشتمل على مهارات عملية وتطبيقية داخل الغرف الصفية، ويتم تقديمها للمتدربين بواسطة معلمين ذوي خبرة. إنّ استخدام الطريقة الهرمية في تنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة ربّما لا يكون هو النموذج الأفضل لتغيير ممارسات المعلمين داخل الغرف الصفية، وحيث إنّ الأنشطة التي يشترك فيها معلمان تُعتبَر طريقة واعدة لتعزيز الممارسات الصفية، فإنّ الأنشطة التي تجمع المعلمين معًا يجب أنْ تلقى الدعم والمساندة، كما يُمكن النظر في أمر تكوين جمعيات لمعلمي المواد الدراسية المختلفة بالمحافظات التعليمية، بحيث تُتاح للراغبين من معلمي المادة الدراسية الفرص لتبادل الخبرات والتجارب ومناقشة ممارساتهم داخل الغرف الصفية.

تطوير ملاءمة التعليم

يُمكن تعزيز العلاقات بين النظام التعليمي والتعليم العالي وجهات التوظيف لتطوير ملاءمة التعليم لتلبية احتياجات المجتمع.
يُمكن أن يبدأ هذا بتبادل المعلومات حول متطلبات جهات التوظيف والجامعات، وحول التوقعات المرجوة من طلبة التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي، ويحتل المركز الوطني للتوجيه المهني موقعًا مناسبًا ليقوم بدور رئيسي في هذه المهمة، كما ستحتاج المناهج والمعايير، على المدى البعيد، إلى مراجعة لتطوير ملاءمتها لسوق العمل، ويُرجّح أنْ تتطلب جهات التوظيف مجموعة من المهارات الأكاديمية والعملية لدى الخريجين الذين يرغبون في العمل بها، ويُمكن للنظام التعليمي أنْ يسعى لتقليص الفصل بين المسارين الأكاديمي والمهني، بحيث يتخرج عددٌ أكبر من الطلبة بمهارات أكاديمية وفنية ذات جودة، ويُمكن تحقيق ذلك من خلال إدخال بعض المواد الفنية أو المهنية في التعليم ما بعد الأساسي، وبذلك يُسمح للطلبة فرادى بدراسة مزيج من المحتوى الأكاديمي والمهني، بالإضافة إلى ذلك فإنّه قد يكون بالإمكان تشجيع بعض المدارس على تدريس مواد دراسية تخصصية محددة بما يسمح لها أنْ تكون مراكز للتميز في هذه المواد (الإطار ٦,٤). وربّما الأكثر أهمية من ذلك تقدير جهات التوظيف لأنْ يمتلك الشباب الذين تقوم بتوظيفهم المهارات ما بعد المعرفية (أبعد من المعرفة البسيطة). وتشمل هذه المهارات القدرة على تعلُم مهارات جديدة بسرعة، وامتلاك اتجاهات إيجابية تجاه العمل، والقدرة على حل المشكلات، والعمل بصورة جيدة ضمن فريق عمل. وحينما تتم مراجعة المناهج فإنّه يُمكن أنْ يحتوي المقرر الدراسي على هذه المهارات الأساسية جنبًا إلى جنب مع موضوعات المادة الدراسية. ويُمكن النظر والتفكير في إدخال الخبرات العملية في البرامج المدرسية كجزء من عملية تعديل المناهج الدراسية لتلائم المهارات الحياتية.

وتظل الجودة هي المدخل إلى ملاءمة التعليم، وبصفة خاصة في مهارات التفكير العليا، والتحليل، وحل المشكلات.
سيُعزّز تطوير جودة التعليم من قابلية خريجي المدارس للتوظيف، كما أنّ مستويات الطلبة الممتازة في اللغة الإنجليزية مهمة للعمل في القطاع الخاص، وبصفة خاصة في القطاعات ذات الصلة بالتصدير، وتُقدّر جهات التوظيف التميز في الرياضيات والعلوم، حيث يُعتبر ذلك متطلبًا أساسيًا للحصول على العديد من الوظائف ذات الصلة بالتقنية في القطاع الصناعي. ومن المرجح أنْ يتطلب تطوير جودة التعليم ما بعد الأساسي خفض عدد المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب، ووضع تركيز أكبر على استيعاب المفاهيم في هذه المواد الدراسية، وتستطيع وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة التعليم العالي تحليل مواطن الضعف الرئيسية لدى طلبة الصف الثاني عشر من حيث جاهزيتهم واستعدادهم للدراسة بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي؛ وذلك لمعالجتها، وبالتالي تنتفي الحاجة إلى السنة التأسيسية بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

قد يكون من الضروري مراجعة نظام الاختيار للقبول بمؤسسات التعليم العالي.
يقدم النظام الحالي حوافز مضللة بحيث يُشجّع الطلبة على اختيار مواد دراسية لا يرغبون في دراستها، وذلك للحصول على الدرجات المطلوبة للحصول على مقعد دراسي في الجامعة لدراسة التخصص الذي يرغبون في دراسته، ويُمكن معالجة هذا الأمر من خلال التأكُد من وجود معايير ثابتة عبر كل المواد الدراسية، أو من خلال تعديل آلية الاختيار لضمان أنّ المواد الدراسية ذات الصلة بتخصص ما في الجامعة هي التي يكون لها وزن أكبر في حساب الدرجات التي تؤهل للقبول بمؤسسات التعليم العالي.

بينما يسعى النظام التعليمي إلى أنْ يكون أكثر استجابةً لاحتياجات الطلبة وسوق العمل، فإنّه من الضروري تحسين مستوى المرونة داخل النظام.
إنّ الآليات التي تُمكّن الطلبة من تأخير التخصص في مسارات تعليمية محددة، ولتغيير مساراتهم بعد التخصص والعودة للتعلُم بعد خبرة عملية ستُساعد جميعها في بناء نظام تعليمي يتصف بالمرونة، وستُعزّز من مفهوم التعلُم مدى الحياة، وستسمح للطلبة بتكييف تعليمهم حسب حاجاتهم. ويُمكن، كجزء من عملية إنشاء مثل هذا النظام، وضع اعتبار لإعداد إطار عام وطني للمؤهلات الدراسية.

٩,٣ تطبيقات إدارية ومالية

رفع مستوى الرؤية والتخطيط لقطاع التعليم

سيتطلب التخطيط وضمان اتساق المخرجات التعليمية مع الاحتياجات الوطنية تعاوناً وثيقاً بين الوزارات الحكومية.
لأنّ التعليم يُعتبر أولوية وطنية أساسية، ومحور التركيز الرئيسي للإنفاق الحكومي، وعاملًا مهمًا في تحديد المستقبل الاقتصادي لسلطنة عُمان، فإنّ نطاق مسؤولياته يمتد إلى أبعد من وزارة التربية والتعليم وحدها، وتشمل الاستراتيجية الوطنية للتعليم عمل وزارات التربية والتعليم، والتعليم العالي، والقوى العاملة، والتنمية الاجتماعية، وبالطبع وزارة المالية، وهنالك حاجة ماسة لتعاون وثيق بين الوزارات المعنية لبناء استراتيجية وطنية متكاملة للتعليم. إنّ إنشاء وحدة رفيعة المستوى تضم ممثلين لهذه الوزارات ومختلف الجهات المعنية، بما فيها القطاع الخاص، سيساعد على توجيه وقيادة قطاع التعليم. إنّ مقترح إنشاء المجلس الوطني للتعليم يُمكن تنفيذه للقيام بهذا الدور، وستكون هنالك حاجة لتعاون وثيق بين الوزارات والجهات الأخرى في مجالات مثل تنظيم عملية تعيين المعلمين حسب الاحتياج إليهم، ومراجعة المناهج الدراسية حسب الاحتياجات المتغيرة للمجتمع وسوق العمل.

يُمكن تطوير عملية جمع البيانات واستخدامها لتخطيط النظام التعليمي.
يُمكن معالجة أوجه القصور في البيانات المتوافرة في مجالات معينة من النظام التعليمي لدعم عملية اتخاذ القرارات، كما يُمكن تعزيز مواءمة سياسة التحليل المالي من خلال إعادة تصنيف بيانات الموازنة لتتناسب والأهداف، بالإضافة إلى إنتاج مؤشرات رئيسية للتعليم وتتبعها - إذا توافرت - يانات دقيقة عن الأطفال غير العُمانيين، ويُمكن مراقبة ملاءمة التعليم لاحتياجات سوق العمل بصورة أفضل إذا توافرت بيانات تفصيلية حول تتبع مسارات خريجي المدارس وخريجي مؤسسات التعليم العالي، لقد استثمرت سلطنة عُمان مبالغ كبيرة حتى الآن في البنية الأساسية لتقنية المعلومات والاتصالات في قطاع التعليم، بما في ذلك البوابة الإلكترونية وقاعدة البيانات المرتبطة بها، وتوجد الآن فرصة لتعزيز البيانات التي تتوافر من هذا المصدر واستخدامها في التخطيط للقطاع.

يُمكن إعداد إطار عام وطني شامل للمؤهلات الدراسية؛ ليسمح بإجراء مقارنات للمؤهلات التعليمية والتدريبية، ولتيسير حركة الانتقال بين مختلف البرامج الدراسية والمسارات.
يتوافر لدى وزارة التعليم العالي في الوقت الحاضر إطار عام للمؤهلات، وهذا الإطار العام لا يشمل مؤهلات التعليم ما بعد الأساسي أو التعليم الفني والمهني، ومن خلال توسيع هذا الإطار العام ليشمل جميع المؤهلات فإنّ إطارًا عامًا شاملًا للمؤهلات لسلطنة عُمان يُمكن أنْ يُيسر تحويل النقاط المعتمدة للطلبة عبر مختلف أنواع التعليم ومستوياته.

هنالك مجال لاستخدام دراسات تقويمية منتظمة لتوجيه رسم السياسات التربوية.
إنّ المبادرات الرئيسية، وتشمل استخدام تقويم الأداء المدرسي الشامل، وتوفير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتوفير الاستشارة والتوجيه للطلبة، يُمكن تقويمها بطريقة منتظمة ودقيقة بهدف توجيه تطويرها في المستقبل، ومن خلال تطوير ثقافة تقويم واضحة في التعليم يُمكن إنشاء مركز وطني للبحوث والتقويم التربوي لتدريب وإعداد مختصين وخبراء في البحوث التربوية، وفي برمجة التقويم وتنفيذه، وفي إعداد الاختبارات والاستبانات، وفي تحليل العينات، وذلك للقيام بالمهام التالية: (١) إجراء دراسات تقويم دورية لتحصيل الطلبة على المستوى الوطني. (٢) تنسيق المشاركة في الاختبارات والدراسات الدولية والإقليمية. (٣) تنفيذ دراسات تقويمية موضوعية للبرامج والأنشطة. (٤) توفير الدعم الفني لعملية وضع معايير تعلُّم الطلبة.

تعزيز القدرة في إدارة نظام التعليم

هنالك حاجة لتطوير مهارات القيادة والإدارة لدى المديرين في نظام التعليم بعدة مستويات.
يشغل العديد من الموظفين وظائف قيادية في الوقت الحاضر دون أنْ يحصلوا على تدريب وإعداد متصلين بمهام هذه الوظائف، ويُمكن للموظفين الذين يتم تعيينهم في وظائف قيادية تلقي تدريب منتظم في القيادة التربوية على المستوى المركزي، وعلى مستوى المحافظات والمدارس، ويُمكن أن يتم ذلك بمشاركة الجَامعات، وأنْ يأخذ شكل الدراسة بعد المرحلة الجامعية، مثل برنامج الدبلوم العالي في القيادة التربوية والإدارة، ومن خلال إعداد القيادات التربوية سيكون من الضروري تحديد أدوار ومسؤوليات واضحة لموظفي وزارة التربية والتعليم، لخفض الازدواجية في الجهود وتعزيز مفهومي المحاسبية والشفافية في الأداء.

هنالك مجال للمضي قُدمًا نحو تطبيق اللامركزية والإدارة الذاتية للمدارس.
يُمكن التوسع في الإدارة الذاتية للمدارس لتشمل جميع المدارس، بما في ذلك مدارس الحلقتين الأولى والثانية. إنّ لامركزية المسؤولية للمحافظات التعليمية يُمكن تعميقها والتوسع فيها، ويُمكن إدخال هذه التغييرات تدريجيًا وبالتوازي وبناء القدرات وإجراءات المحاسبية المناسبة.

إدارة الأداء

يتمثل المدخل لأي نظام تعليمي في أداء الموظفين. ويُمكن إيلاء بعض الاهتمام للأنظمة التي تُشجِّع أداء المعلمين والإداريين وتكافئهم.
يسمح النظام الحالي لإدارة أداء المعلمين بالترقي إلى درجات وظيفية أعلى في سُلّم الدرجات الوظيفية إذا حصلوا على تقدير «مقبول» في تقارير الأداء. إنّ نسبة مئوية قليلة جدًا، من موظفي التربية والتعليم، لا تتم ترقيتهم؛ ولذلك فإنّ النظام له تأثير محدود كحافز للتميز.

يجب أن يُوضع في الاعتبار إعداد نظام للترقيات الوظيفية تُربط فيه الترقية بالأداء.
يُمكن أنْ يكون هذا النظام أكثر تنافسية لاختيار المعلمين الأوائل باستخدام المقابلات التنافسية، وحسب بيانات تتعلق بالدوام اليومي بالمدرسة، وإكمال برامج التدريب أثناء الخدمة المقررة، وتقارير مديري المدارس، وسيُوفّر هذا النظام حوافز مقابل انتظام الدوام اليومي، والمشاركة الإيجابية في برامج التنمية المهنية المستمرة، وإظهار اتجاهات مهنية إيجابية داخل المدرسة. إنّ هذا النظام سيكون من السهل تنفيذه في سياق مشروع أوسع لتطوير جدول رواتب الخدمة المدنية ونظام الترقيات.

مراجعة البنية المالية

من الضروري مراجعة تمويل النظام التعليمي من أجل تحقيق مزيد من التوسع في توفير التعليم، بينما يتم تطوير الجودة وتوفير الفرص المتساوية للحصول عليه.
تُخصص سلطنة عُمان في الوقت الحاضر جزءًا كبيرًا من موارد الوزارات المدنية لقطاع التعليم. وتبلغ النسبة المئوية للإنفاق الحكومي المتكرر على التعليم (ويشمل وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، وجامعة السلطان قابوس، ووزارة القوى العاملة) ٣٧,٢٪ من الإنفاق المتكرر الحكومي على جميع الوزارات المدنية، أو ١٧,٥٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي المتكرر، وظلت تكاليف التعليم ترتفع بقيمة حقيقية ومعدلات أسرع من الزيادة في أعداد الطلبة، وحيث إنّ سلطنة عُمان تخصص أصلًا نسبة عالية من موارد الوزارات المدنية للتعليم، فإنّ أي تطورات مستقبلية ستعتمد على الأرجح على مكتسبات الكفاءة والتمويل الخاص، ويُمكن أنْ تشمل مكتسبات الكفاءة، على سبيل المثال، تطوير نظام الموازنة، ومراجعة السياسات الخاصة بالرواتب والأجور والتعيينات، وإجراء دراسة مسحية لمسارات الإنفاق الحكومي لتحديد المعوقات التي تواجهه بدقة.

التحول في طريقة إعداد الموازنة من أسلوب قائم على المدخلات إلى أسلوب قائم على المخرجات والنتائج يُمكن أنْ يُعزّز من استخدام الموازنة كآلية للرقابة المالية وأداة للسياسات المالية.
يشمل ذلك ربَط تخصيص الموارد بمخرجات ومهام محددة، وبالتالي توفير حافز مالي يتصف بالشفافية لتطوير الأداء، ويُمكن للموازنات القائمة على المخرجات أنْ تكون حاسمة في سياق إطار عام للإنفاق متوسط المدى يُوفّر الاستقرار والقابلية لتحديد التقديرات المستقبلية في القطاع (الإطار ٧,٣)، ويُمكن لوزارة التربية والتعليم إجراء مسح لمسارات الإنفاق الحكومي كخطوة أولى لفحص التدفق الحالي للموارد ودراسته.

هناك مجال لتحقيق الكفاءة في نصيب المدارس من المعلمين وفي حُسن توظيفهم.
تبلغ تكلفة هيئات التدريس في الوقت الحاضر أكثر من ٩٠٪ من الإنفاق الحكومي المتكرر، وهي نسبة أعلى من النسبة المسجلة في ٢٢ دولة تتوافر عنها بيانات وتبلغ ٦٣٪. إنّ المستويات العالية لوجود المعلمين بالمدارس هي التي ترفع من تكلفة هيئات التدريس. وقد بلغ متوسط نسبة الطلبة إلى المعلم في سلطنة عُمان ١٢,٥:١ في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ مقارنةً بدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي بلغت هذه النسبة فيها ١٧:١ (في المدارس الابتدائية). إنّ المستويات العالية لتوافر المعلمين بالمدارس لا تنعكس إيجابًا على عدد الطلبة بالغرف الصفية. وفي واقع الأمر يبلغ متوسط عدد الطلبة في الغرفة الصفية ٢٧ طالبًا، وهو متوسط أعلى من متوسط عدد الطلبة في الغرفة الصفية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ويُمكن استخدام تغييرات طفيفة في نصيب كل معلم من الحصص، إمّا لخفض عدد الطلبة في الغرف الصفية وإمّا لتوفير موارد للتوسع في توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. إن تغيير نسبة المعلمين مقابل الغرف الصفية الحالية التي تبلغ ٢,٢ معلم لكل غرفة صفية إلى ٢ معلم مقابل كل غرفة صفية، سيُوفّر، على سبيل المثال، ٣٨٠٠ معلم، وهو عدد أكثر من كاف لتوفير غرفة صفية واحدة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في كل مدرسة.

هناك مجال لزيادة نصيب الإنفاق على التعليم من موارد خاصة في التعليم العالي.
يُعتبَر الإنفاق الخاص على التعليم منخفضًا في الوقت الحاضر، حيث يبلغ ٤,٣٪ فقط من إنفاق الأُسرة (مسح الدخل والإنفاق لعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧). إنّ الشعبية التي يتمتع بها توفير التعليم الخاص في مرحلة التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة وفي التعليم العالي تُوضّح الطلب على التعليم والرغبة في دفع الرسوم عندما لا تتوافر الخدمات التعليمية الحكومية. إنّ الاعتماد على المال الخاص ربّما تكون له آثار اجتماعية سلبية، حيث إنّ الأُسر الموسرة تكون أقدر من غيرها على دفع رسوم الخدمات التعليمية. وعليه، وكمبدأ عام، فإنّ المشاركة في التكلفة مع الموارد الخاصة أكثر ملاءمة في المراحل العليا من النظام التعليمي (مثل مؤسسات التعليم العالي)، حيث إنّ العائدات الخاصة يُمكن تحديدٍ حجمها، ويُمكن أنْ يُصاحبها نظام للمنح والبعثات الدراسية التي تستهدف الطلبة محدودي الدخل، لضمان أنّ الأُسر ذات الدخل المحدود لا يتم استثناؤها من الحصول على التعليم.

٩,٤ تطوير جودة التعليم في سلطنة عُمان: استعراض التوصيات الخاصة بالسياسات التربوية

يُقدّر هذا التقرير الإنجازات الضخمة التي حققتها سلطنة عُمان في توفير التعليم حتى الآن، والقدرة السياسية وإرَادتها اللتين يسّرتا تحقيق تلك الإنجازات. كما يُقدّم هذا التقرير بعض التوصيات الخاصة بالسياسات التربوية على الطريق إلى الأمام لقطاع التعليم في سلطنة عُمان. ويحتوي الجدول ١,٩ ملخصًا للنتائج الرئيسية للتقرير مرتبةً في مصفوفة للسياسات. وتسلط المصفوفة الضوء ليس فقط على توصيات التقرير ومبرراتها ولكن أيضًا على الوزارات والجهات الأخرى المعنية بها التي يُعتبر تعاونها ضروريًا في كل خطوة. إنّ التحدي الذي يُواجِه تطوير التعليم ليس مستحيلاً على سلطنة عُمان تجاوزه والتغلب عليه، إلّا أنّ ذلك سيتطلّب رؤية مشتركة، وتخطيطا دقيقًا، واستخدامًا مُركّزًا للموارد، وعملًا تعاونيًا يشمل جميع الجهات المعنية بأمر التعليم.

جدول ٩,١

مصفوفة التوصيات الخاصة بالسياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم

	توصيات خاصة بالسياسات التربوية	المبررات	بالتعاون مع	الإطار الزمني
أ. التركيز على الجودة				
١.أ	**زيادة وقت الطالب المخصص للتعلم الفعلي**			
١,١.أ	تحقيق الهدف الخاص بجعل العام الدراسي ١٨٠ يومًا. ولتحقيق هذا الهدف يجب على وزارة التربية والتعليم: ١. تمديد الفصل الدراسي لتعويض أيام الدراسة المفقودة. ٢. مواصلة التدريس للصفوف ١-١١ قبل امتحانات الصف الثاني عشر وفي أثنائها. ٣. تطبيق امتحانات الصف الثاني عشر مرة واحدة في نهاية العام الدراسي. ٤. التأكد من أنّ المعلمين يعطون الأولوية لموضوعات المنهج، على أن تنفذ الأنشطة اللاصفية بعد انتهاء الحصص الدراسية.	يمتد العام الدراسي المعلن رسميًا إلى ١٨٠ يومًا، إلّا أنّ أيام الدراسة الفعلية أقل من ذلك بكثير، بسبب إغلاق المدارس للمناسبات والأعياد والعطلات الرسمية، وبسبب الاستعانة بالمعلمين كمراقبين في امتحانات شهادة دبلوم التعليم العام، الأمر الذي ينتج عنه إلغاء الحصص بالنسبة إلى الصفوف الأخرى.		قصيرة المدى
٢.أ	**تطوير ثقافة معايير التعلُّم العليا بحيث تكون متسقة مع المناهج والامتحانات العامة**			
١,٢.أ	وضع أهداف تعلُّم واضحة وواقعية لكل صف دراسي، وتشجيع المعلمين على متابعة ورصد التعلُّم بصورة منتظمة.	إطلاع الجهات المعنية على أهداف التعلم الواضحة والواقعية يُمكن أنْ يرفع من مستوى جودة التعلُّم.		قصيرة المدى
٢,٢.أ	تطوير محتوى الامتحانات لزيادة تقويم مهارات التفكير العليا.	القدرة على التنبؤ بمحتوى أسئلة الامتحانات العامة يُمكن أنْ يُشجّع الطلبة على الحفظ والاستظهار بدلًا من تنمية مهارات التفكير العليا لديهم.		متوسطة/ طويلة المدى
٣,٢.أ	توفير تغذية راجعة منتظمة وواقعية لأولياء الأمور، وربط المعلومات المناسبة حول إنجازات الطلبة بالمعايير الوطنية.	لا توجد صلة بين مستوى التحصيل الحقيقي للطلبة من جهة وثقتهم في قدراتهم من جهة أخرى.		قصيرة المدى
٤,٢.أ	تقديم الدعم لمزيد من تطوير نظام الرصد والمتابعة المنتظمة لمستويات التحصيل التي يحققها الطلبة، وذلك للحصول على بيانات صحيحة وموضوعية يستفيد منها واضعو السياسات التربوية.	يفتقد واضعو السياسات التربوية للبيانات ذات الجودة العالية وفي الوقت المناسب حول تحصيل الطلبة في تحقيق أهداف التعلُّم.		متوسطة/ طويلة المدى

قصيرة المدى: يتم التنفيذ خلال خمس سنوات.
متوسطة/طويلة المدى: يتم التنفيذ في فترة أطول من خمس سنوات.

	توصيات خاصة بالسياسات التربوية	المبررات	بالتعاون مع	الإطار الزمني
٥,٢.أ	تحليل نتائج الامتحانات لتحديد صعوبات التعلُّم ومعالجتها، وتحديد مجالات محددة في المواد الدراسية لتضمينها، والتركيز عليها في برامج التدريب أثناء الخدمة.	يتلقى مديرو العموم نتائج الإمتحانات العامة، إلّا أنّ البيانات لا تُستخدم كأداة تعلُّم.		قصيرة المدى
٦,٢.أ	تقديم الدعم للبحوث وبرامج التقويم طويلة المدى التي ينفذها موظفو المديرية العامة للتقويم التربوي وذلك لرفع مستوى جودة نظام الامتحانات ولتقديم تغذية راجعة لواضعي السياسات التربوية والجهات المعنية الأخرى.	يمتلك عدد قليل من موظفي المديرية تدريبًا فنيًا في الجوانب الرئيسية الخاصة بإعداد الأوراق الامتحانية وإجراء البحوث حولها وتقويمها.		متوسطة/ طويلة المدى
٧,٢.أ	تنفيذ برنامج أنشطة لتطوير التقويم المستمر من خلال إنشاء لجان لمراجعة عمليات الفحص والتدقيق.	تُعتبر عمليات الفحص والتدقيق مكونًا مهمًا لتحقيق فعالية التقويم المستمر، وتفتقد هذه العملية الدقة في الوقت الحاضر في سلطنة عُمان.	المدارس/ المعلمون	قصيرة المدى
٨,٢.أ	النظر في الاتجاهات الدولية في مجال تطوير المناهج، ودراسة تجارب الدول الأخرى وخبراتها في موضوعات المناهج، ونظم التقويم والامتحانات الدولية/الوطنية لتحديد المجالات التي يُمكن أن تُسهم في تطوير جودة المناهج العمانية.	خبرات الدول الأخرى وتجاربها يُمكن أن تعزز من عملية تطوير المناهج.		قصيرة المدى
٩,٢.أ	تطوير الكفاية الفنية لموظفي المديرية العامة لتطوير المناهج في مجال إعداد المناهج وتطويرها. النظر في إمكانية إنشاء علاقة ارتباط بمركز مرموق على الصعيد الدولي.	تم استقطاب معظم موظفي المديرية العامة لتطوير المناهج من العاملين في مهنة التدريس، وبالتالي فإنّهم يفتقدون تدريبًا رسميًا في مجال إعداد المناهج وتطويرها وتقويمها.	وزارة التعليم العالي	قصيرة المدى
٣.أ	**دراسة تدني مستوى الإنجازات التي يُحقّقها الطلاب الذكور ومعالجتها**			
١,٣.أ	زيادة وعي أولياء الأمور بالفجوة التي توجد بين الذكور والإناث في مستويات الأداء، وتحديد توقعات أداء أعلى بالنسبة إلى الطلاب الذكور.	توضح الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم لعام ٢٠٠٧ (TIMSS 2007) أنّ الفجوة في الأداء بين الإناث والذكور كانت هي الأعلى بين الدول المشاركة. ويُمكن عزو أسباب تلك الفجوة إلى الكيفية التي يستخدم بها الذكور أوقات فراغهم خارج المدرسة وإلى التعليم الذي تلقوه في طفولتهم.	أولياء الأمور والمدارس	قصيرة المدى
٢,٣.أ	تزويد الطلاب وأولياء أمورهم بتقارير تقويم أداء تتصف بالواقعية والمصداقية.	بالرغم من ضعف نتائجهم في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) يمتلك الطلاب الذكور ثقة عالية غير مبررة في إنجازاتهم الأكاديمية.	المدارس والمعلمون	قصيرة المدى
٣,٣.أ	إجراء دراسة تجريبية شاملة لتحديد العوامل الرئيسية التي تؤثر في تدني الإنجازات التي يحققها الطلاب الذكور.	الموضوعات الرئيسية التي تؤثر في تدني مستويات أداء الطلاب الذكور غير مفهومة جيدًا.		قصيرة المدى
٤.أ	**زيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع في التعليم**			
١,٤.أ	إطلاق حملة عامة لتوعية أولياء الأمور بدورهم في تعزيز تنمية قدرات واتجاهات أبنائهم نحو التعلُّم وتحقيق الإنجازات.	يُعتبر المنزل عاملًا مهمًا في تحقيق التنمية الشاملة للأبناء. يُمكن لأولياء الأمور ممارسة القراءة لأبنائهم ومتابعة أدائهم للواجبات المنزلية، وتنظيم أنشطتهم اللاصفية، وتشجيعهم على المواظبة على الذهاب إلى المدرسة.	المدارس وأولياء الأمور	قصيرة المدى
٢,٤.أ	تشجيع المشاركة الإيجابية لأولياء الأمور في الحياة المدرسية من خلال مجالس الآباء والمعلمين.	بهذه المشاركة يستطيع أولياء الأمور أنْ يفهموا التوقعات التي تحددها المدرسة لأداء الطلبة، ويُمكن لأولياء الأمور أيضاً أنْ يطوروا من مفاهيم الطلبة نحو أهمية الأنشطة والأعمال المدرسية.	المدارس	متوسطة/ طويلة المدى

قصيرة المدى: يتم التنفيذ خلال خمس سنوات.
متوسطة/طويلة المدى: يتم التنفيذ في فترة أطول من خمس سنوات.

	توصيات خاصة بالسياسات التربوية	المبررات	بالتعاون مع	الإطار الزمني
ب - توسيع المشاركة في مجالات محددة				
ب.١	**التوسع في توفير تعليم مرحلة الطفولة المبكرة**			
ب.١.١	التوسع في التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة الذي تُموِّله الحكومة.	تبين البحوث الدولية أهمية تعليم مرحلة الطفولة المبكرة. ويتصف هذا النوع من التعليم بانخفاض معدلاته في سلطنة عُمان، إلاّ أنّ النمو في توفيره من قبل القطاع الخاص يعكس الطلب المتزايد عليه.		متوسطة/ طويلة المدى
ب.١.٢	استهداف المحافظات ذات الأداء التعليمي الضعيف في المقام الأول.	فوائد تعليم مرحلة الطفولة المبكرة تُعتبر في العادة ذات أهمية جوهرية للأطفال من الأسرة الفقيرة والأقل تعليمًا.		قصيرة المدى
ب.١.٣	إعداد استراتيجية لتعليم مرحلة الطفولة المبكرة ترتبط برؤية شاملة للتعليم تتضمن رؤية تشخيصية طويلة المدى، وخطة استراتيجية قصيرة – متوسطة المدى وترتيبات خاصة بتنفيذها.	سيضمن وجودَ استراتيجية وطنية تُنسّق جهود جميع الجهات المعنية حدوثَ توسُّع في هذا النوع من التعليم وتطويره.	جميع الجهات المعنية	قصيرة المدى
ب.٢	**التوسع في تعليم ذوي الإعاقة**			
ب.٢.١	إعداد استراتيجية وطنية متناسقة لتعليم ذوي الإعاقة.	إعداد استراتيجية وطنية لتنسيق جهود جميع الوزارات المعنية (وتشمل وزارة الصحة، ووزارة التنمية الاجتماعية) ستضمن إدارة شؤون تعليم ذوي الإعاقة بصورة متسقة ومترابطة.	وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية	قصيرة المدى
ب.٢.٢	إنشاء آليات لتحديد وتقويم الأطفال ذوي الإعاقة.	لا توجد في سلطنة عُمان في الوقت الحاضر آليات كافية لتحديد وتقويم الأطفال ذوي الإعاقة.	وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية	قصيرة المدى
ب.٢.٣	جمع بيانات موثوق بها حول الحاجة إلى تجهيزات ومرافق تعليمية لخدمة الأطفال ذوي الإعاقة.	عدم توافر بيانات موثوق بها حول هذه التجهيزات والمرافق يعوق وضع استراتيجية مناسبة لتطوير تعليم ذوي الإعاقة.	وزارة الصحة و وزارة التنمية الاجتماعية	قصيرة المدى
ب.٢.٤	توفير تدريب مناسب لمعلمي المدارس الحكومية المسؤولين عن دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع غيرهم من الطلبة.	يتلقى المعلمون في الوقت الحاضر تدريبًا محدودًا لتكييف طرق التدريس لتلائم الطلبة ذوي الإعاقة الذين يدرسون مع غيرهم من الطلبة في صفوف الدمج.	وزارة التعليم العالي	متوسطة/ طويلة المدى
ب.٣	**تحسين جودة تعليم الكبار**			
ب.٣.١	تقويم مناهج تعليم الكبار وطرق تدريسها، وإجراء تقويم لاحتياجات الكبار التعليمية واحتياجات المنقطعين عن الدراسية النظامية المستهدفين ببرنامج تعليم الكبار وبصفة خاصة الذكور.	يتصف برنامج تعليم الكبار الحالي بمحدوديته، وتوجد به مشاكل في جذب المعلمين الأكفاء، ويعاني من قلة عدد الملتحقين به من الذكور.		قصيرة المدى
ب.٣.٢	تعزيز جودة برنامج تعليم الكبار وذلك بإنشاء المزيد من مراكز تعليم الكبار، وتطوير مناهجه والمواد المساعدة في تدريسه، واتخاذ إجراءات لجذب المعلمين المناسبين وتشجيعهم على الاستمرار في العمل بالبرنامج.	تحسنت مستويات تعليم الكبار بصورة ملحوظة، وتوجد إجراءات لخفض معدلات الأمية لتحسين جودة تعليم الكبار.		متوسطة/ طويلة المدى

قصيرة المدى: يتم التنفيذ خلال خمس سنوات.
متوسطة/طويلة المدى: يتم التنفيذ في فترة أطول من خمس سنوات.

	توصيات خاصة بالسياسات التربوية	المبررات	بالتعاون مع	الإطار الزمني
ج - توفير هيئة تدريسية تمتلك مهارات تدريس بأعداد مناسبة				
ج.١	**توفير أعداد كافية من المعلمين**			
ج.١.١	تزويد مؤسسات إعداد المعلمين بالأعداد المطلوبة من المعلمين في كل تخصص.	يوجد عدم توازن في أعداد المعلمين حيث إنّ هنالك عجزًا في بعض التخصصات وفائضًا في تخصصات أخرى.	وزارة التعليم العالي	قصيرة المدى
ج.١.٢	نشر تقديرات الأعداد المطلوب توافرها من المعلمين مستقبلًا.	يُمكن أنْ تُساعد تقديرات الأعداد المطلوبة مستقبلاً من ألمعلمين طلبة مؤسسات إعداد المعلمين في اختيار التخصصات التي تسهل عملية تعيينهم كمعلمين في المستقبل.		قصيرة المدى
ج.١.٣	تحديد الأعداد المطلوبة من المعلمين على المدى الطويل بحيث تُلبّي تقديرات الاحتياجات المطلوبة من المعلمين.	التأكد من أنّ توفير أعداد كافية من المعلمين سوف يُقلل من الاعتماد على المعلمين من غير العُمانيين. ونتج عن التغييرات التي تم تنفيذها مؤخرًا خفض عدد خريجي مؤسسات إعداد المعلمين للعمل بالحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، وربّما ينتج عنها الاعتماد في المدى المتوسط على المعلمين الذين تم إعدادهم في دول أخرى.	وزارة التعليم العالي	متوسطة/ طويلة المدى
ج.١.٤	تزويد صفوف تعليم مرحلة الطفولة المبكرة الملحقة بمدارس التعليم الأساسي بمعلمين مؤهلين يتمتعون بنفس الوضع الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي.	توظيف معلمين مؤهلين سيضمن توفير تعليم للطفولة المبكرة ذي جودة عالية، وسيساعد في استمرار المعلمين أطول فترة ممكنة.		قصيرة المدى
ج.٢	**معالجة الموضوعات ذات الصلة بتوزيع المعلمين**			
ج.٢.١	تقديم علاوة إضافية للمعلمين العاملين بالمدارس البعيدة على أنْ يتم استهداف هذه المدارس بعناية فائقة.	يميل المعلمون نحو ترك العمل بمدارس المحافظات البعيدة بعد العمل بها فترات قصيرة نسبيًا، وعليه فإنّ هذه المدارس تعتمد بقدر كبير على المعلمين غير العُمانيين.		متوسطة/ طويلة المدى
ج.٢.٢	تمديد فترة عمل المعلمين بمدارس المحافظات البعيدة قبل أنْ يُسمَح لهم بطلب النقل منها.	الفترة المحددة حاليًا للبقاء للعمل بمدارس المحافظات البعيدة هي عام دراسي واحد.		قصيرة المدى
ج.٢.٣	منح الأفضلية لأبناء المحافظات البعيدة عند الترشيح للقبول بمؤسسات إعداد المعلمين، وعند التعيين للعمل كمعلمين.	من المرجح أنْ يظل المعلمون من المحافظات البعيدة يعملون بمحافظاتهم أكثر مقارنةً بالمعلمين القادمين من المدن.	وزارة التعليم العالي	قصيرة المدى
ج.٣	**تعزيز جودة برامج إعداد المعلمين واستمراريتها**			
ج.٣.١	تنظيم مقررات إعداد المعلمين لضمان إعدادهم لتدريس المناهج الدراسية، والتركيز على تنمية مهارات التدريس لديهم. زيادة ساعات التربية العملية، وتعزيز دور المعلمين المشرفين على تدريب طلبة مؤسسات إعداد المعلمين أثناء برامج التربية العملية وأهمية النظر في أمر اعتماد مقررات إعداد المعلمين التي تُلبّي المعايير المطلوبة.	لا تتلاءم مقررات إعداد المعلمين قبل الخدمة بصورة جيدة والمناهج الحالية، كما أنّ الجانب الخاص بالتربية العملية في هذه المقررات محدود.	وزارة التعليم العالي	قصيرة المدى
ج.٣.٢	إعداد نظام للانتداب المؤقت للمعلمين ذوي الخبرة للعمل بمؤسسات إعداد المعلمين.	العديد من أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات إعداد المعلمين يمتلكون خبرة محدودة في مجال التدريس الفعلي بالمدارس.	وزارة التعليم العالي	متوسطة/ طويلة المدى

قصيرة المدى: يتم التنفيذ خلال خمس سنوات.
متوسطة/طويلة المدى: يتم التنفيذ في فترة أطول من خمس سنوات.

	توصيات خاصة بالسياسات التربوية	المبررات	بالتعاون مع	الإطار الزمني
ج.٤	**تركيز المعلمين على جودة التدريس وتعلُم الطلبة**			
ج.١,٤	تبسيط إجراءات التقويم المستمر، وإعداد تقارير أداء الطلبة من أجل زيادة الوقت المخصص للتدريس، وإعادة التوازن بين الإشراف والمتابعة، وتقويم الأداء لإعطاء الأولوية لأداء المعلمين داخل الغرف الصفية بدلا من أن تكون الأولوية للأعمال الورقية الكتابية.	بالرغم من انخفاض نصاب المعلم من الحصص الدراسية، إلاّ أنّ المعلمين يشتكون من ارتفاع نسبة الوقت المخصص للأعمال الكتابية، وإعداد التقارير عن أداء الطلبة.		قصيرة المدى
ج.٢,٤	تجنب تخصُّص المعلمين في المواد الدراسية للصفوف الدنيا.	يُمكن أنْ يعوق التخصص في المواد الدراسية للصفوف الدنيا المعلمين عن التعرُّف على الطلبة ومعرفة احتياجاتهم الفردية وتلبيتها وممارسة التدريس بصورة تحقق التكامل في التعلم.	المدارس	متوسطة/ طويلة المدى
ج.٥	**تركيز برامج التنمية المهنية المستمرة أثناء الخدمة على التعليم والتعلُم**			
ج.١,٥	إعطاء الأولوية لبرامج التدريب أثناء الخدمة ذات الصلة بالتعليم والتعلُم، وبصفة خاصة مهارات التدريس داخل الغرف الصفية التي يُقدِّمها المعلمون ذوو الخبرة للمتدربين.	يجب إعطاء الأولوية في برامج التدريب أثناء الخدمة لمهارات التدريس من أجل تحسين جودة التعلُم والتعليم.	المدارس والمعلمين	قصيرة المدى
ج.٢,٥	تقديم الدعم للأنشطة الخاصة بالمعلمين وتشمل تكوين جمعيات المعلمين للمواد الدراسية بالمحافظات التعليمية.	تطبيق النموذج التسلسلي للتنمية المهنية ليس هو الأفضل لتغيير ممارسات المعلمين التدريسية داخل الغرف الصفية.	المدارس والمعلمين	قصيرة المدى

	د - تطوير ملاءمة التعليم ليُلبّي احتياجات المجتمع			
د.١	**تقوية الروابط بين النظام التعليمي ومؤسسات التعليم العالي والجهات المعنية بتوظيف الخريجين**			
د.١,١	تبادل المعلومات حول متطلبات الجامعات وجهات التوظيف وتوقعات مستويات خريجي التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي.	هنالك نقص في تدفق المعلومات بين مؤسسات التعليم العالي، وجهات التوظيف، والحكومة، وأولياء الأمور، والطلبة، حول المهارات المطلوب توافرها في الخريجين، وفي خطط التوظيف، وتقويم الخريجين، وغيرها من المعلومات المماثلة.	وزارة التعليم العالي، والمركز الوطني للتوجيه المهني	قصيرة المدى
د.٢,١	مراجعة المناهج والمعايير المحددة للمستويات وذلك لتطوير ملاءمة النظام التعليمي ليُلبّي احتياجات سوق العمل.	التغذية الراجعة من جهات التوظيف تشير إلى أنّ المناهج الدراسية ومعايير الأداء يُمكن تطويرها.		متوسطة/ طويلة المدى
د.٣,١	تحليل نقاط ضعف الملتحقين الجدد بمؤسسات التعليم العالي، والعمل على معالجة الموضوعات المحددة، وذلك لإلغاء الحاجة إلى السنة التأسيسية.	تطلب معظم مؤسسات التعليم العالي من الطلبة الذين يلتحقون بها أول مرة إكمال سنة تأسيسية بسبب افتقادهم بعض المهارات، وبصفة خاصة في اللغة الإنجليزية.	مؤسسات التعليم العالي	قصيرة المدى
د.٤,١	تقليل الفصل بين المسارين الأكاديمي والمهني، ورفع قيمة المقررات المهنية، وتجنب الاختيار المبكر للتخصصات الدراسية.	ربّما تتطلّب جهات التوظيف من الخريجين حصولهم على خليط من المهارات الأكاديمية والعملية والمعرفية.		متوسطة/ طويلة المدى
د.٥,١	تضمين الخبرة العملية في تدريس المناهج الدراسية.	يُمكن للخبرة العملية أثناء الدراسة أنْ تركز تعرف الطلبة بالمهارات الضرورية، وتوجههم لاختيار المواد الدراسية، وتُساعدهم على الانتقال من الحياة المدرسية إلى الحَياة العملية بسهولة.	المدارس وجهات التوظيف	متوسطة/ طويلة المدى

قصيرة المدى: يتم التنفيذ خلال خمس سنوات.
متوسطة/طويلة المدى: يتم التنفيذ في فترة أطول من خمس سنوات.

	توصيات خاصة بالسياسات التربوية	المبررات	بالتعاون مع	الإطار الزمني
د.٢	**تطوير جودة المناهج**			
د.١,٢	توضيح الجوانب الضرورية في تعليم اللغة الإنجليزية (مهارات القراءة والكتابة، والمخاطبة والإنصات)، وتعديل المناهج، وإعطاء الأولوية لطرائق التدريس المناسبة.	تستخدم معظم مؤسسات التعليم العالي اللغة الإنجليزية كلغة تدريس. وتشير التغذية الراجعة إلى أنّ مستوى بعض الطلبة الجدد الملتحقين بهذه المؤسسات ضعيف في اللغة الإنجليزية. كما أنّ مستوى الخريجين في مهارة التحدث باللغة الإنجليزية يُشكِل مصدر قلق بالنسبة إلى جهات التوظيف.		قصيرة المدى
د.٢,٢	مراجعة مناهج مادتي الرياضيات والعلوم.	تُشير نتائج الدراسات الدولية والوطنية التي تم جمعها إلى تدني تحصيل الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم. وتحسين وتطوير أداء الطلبة في هاتين المادتين يعد متطلباً لدى جهات التوظيف.		قصيرة المدى
د.٣,٢	تقليل عدد المواد الدراسية المطلوب دراستها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي.	تخفيض عدد المواد الدراسية، وزيادة فهم المواد الدراسية التي تشكل دراستها أولوية بالنسبة إلى الطالب، وذلك من أجل تطوير جودة التعليم في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي.		قصيرة المدى
د.٤,٢	تطوير عملية إعداد المناهج من خلال تدريب أعضاء المناهج بالمديرية العامة لتطوير المناهج، وتوفير برامج التنمية المهنية المناسبة لهم، والاستفادة من نتائج تحصيل الطلبة لتقديم تغذية راجعة لهم.	التدريب الرسمي في مجال إعداد وتطوير المناهج وتقويمها المتوافر في الوقت الحاضر غير كاف. وتوفر عمليات التقويم الوطنية والدولية معلومات مفيدة حول تطوير المناهج مستقبلا.		قصيرة المدى
د.٣	**زيادة مرونة النظام التعليمي**			
د.١,٣	بناء نظام مرن تتأخر فيه عملية التخصص بالنسبة إلى الطلبة، ويسمح بالتغيير في التخصصات بعد اختيارها، ويسمح بالعودة إلى الدراسة بعد اكتساب خبرة عملية في مواقع العمل.	تُشير التجارب الدولية إلى تحقيق فوائد ملحوظة من وجود نظام تعليمي مرن يسمح بفترة مشاركة أطول، والتحول بين مستوياته المختلفة، والانتقال بين المؤسسات التعليمية والتخصصات والمقررات الدراسية المختلفة.	وزارة التعليم العالي	متوسطة/ طويلة المدى
د.٢,٣	إعداد إطار عام شامل للمؤهلات الوطنية.	يسمح إنشاء هذا الإطار العام للمؤهلات الوطنية بإجراء مقارنة بين المقررات الدراسية والانتقال بين المسارات المختلفة أيضًا.	وزارة التعليم العالي	متوسطة/ طويلة المدى

	هـ - المضامين الإدارية والمالية			
هـ.١	**تطوير رؤية قطاع التعليم وتخطيطه**			
هـ.١,١	تتعاون جميع الوزارات المعنية بإعداد استراتيجية وطنية للتعليم.	يمتد نطاق المسؤولية عن التعليم ليشمل وزارات أخرى غير وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي.	وزارة التعليم العالي ووزارة التنمية الاجتماعية ووزارة القوى العاملة ووزارة المالية والمؤسسات المعنية	قصيرة المدى

قصيرة المدى: يتم التنفيذ خلال خمس سنوات.
متوسطة/طويلة المدى: يتم التنفيذ في فترة أطول من خمس سنوات.

	توصيات خاصة بالسياسات التربوية	المبررات	بالتعاون مع	الإطار الزمني
هـ.٢,١	إنشاء جهة رفيعة المستوى تتولّى مسؤولية تطوير التعليم والتنسيق بين جميع الوزارات ذات الصلة والجهات المعنية الأخرى والقطاع الخاص.	يُمكن لهذه الجهة التنسيقية أنْ تُنظّم الأولويات لتلبية أهداف السياسة التربوية، مثل مراجعة المناهج وتنسيق برامج تدريب المعلمين وتعيينهم.	وزارة التعليم العالي ووزارة التنمية الاجتماعية ووزارة القوى العاملة ووزارة المالية والمؤسسات المعنية	قصيرة المدى
هـ.٢,٢	تطوير عملية جمع البيانات واستخدامها لأغراض التخطيط. ويشمل ذلك إعداد نظام معلومات للإدارة التربوية قائم على بيانات أكثر دقة ومصداقية يتم الحصول عليها في وقت مناسب ومن مصادر عامة حول جميع جوانب النظام التعليمي.	بعض المؤشرات الرئيسية لا تتوافر في الوقت الحاضر، وفي حالة توفرها فإنّها تكون غير دقيقة، كما يعوق هذا الأمر عملية تخطيط المشروعات التطويرية ومتابعة التقدم الذي يتحقق فيها.	وزارة التعليم العالي وزارة القوى العاملة وزارة المالية	قصيرة المدى
هـ.٢,٣	تطبيق مركزية البحوث والتقويم من خلال إنشاء مركز وطني للبحث والتقويم التربوي، وتقديم الدعم لموظفيه من خلال برنامج مستدام لبناء القدرات يوفر دراسات مرجعية حول النظام التعليمي للتطوير المستقبلي، وتقويم المبادرات الرئيسية، مثل تقويم الأداء المدرسي من جميع جوانبه وبرامج التدريب أثناء الخدمة وبرنامج التوجيه المهني.	تقوم جهات عديدة بإجراء بحوث تربوية ودراسات تقويمية إلّا أنها تفتقد المهارات الرئيسية لتصميم البحوث والإحصائيات وإعداد الاختبارات.		متوسطة/ طويلة المدى
هـ.٢	**تعزيز القدرة الإدارية لقطاع التعليم**			
هـ.٢,١	تطوير مهارات الإدارة والقيادة التربوية لدى التربويين من خلال التدريب المنتظم على المستوى المركزي والمحلي والمدرسي، وتقديم هذا التدريب في صورة مقرر ما بعد المؤهل الجامعي إذا أمكن ذلك.	لا يمتلك عدد من المسؤولين التربويين التدريب المطلوب والإعداد المناسب للقيام بمهام وظائفهم.	وزارة التعليم العالي	قصيرة المدى
هـ.٢,٢	تحديد مهام ومسؤوليات واضحة لموظفي وزارة التربية والتعليم.	تقليل الازدواجية في أداء المهام والمسؤوليات، وتعزيز المحاسبة والشفافية.		قصيرة المدى
هـ.٢,٣	التوسع في تطبيق الإدارة الذاتية في جميع المدارس، وتطبيق اللامركزية بمنح مسؤوليات أكبر للمديريات العامة وإدارات التربية والتعليم بالمحافظات التعليمية.	مزيد من اللامركزية للمديريات العامة وإدارات التربية والتعليم بالمحافظات التعليمية والمدارس يؤدي إلى إصدار قرارات مدروسة مبنية على الظروف المحلية.		متوسطة/ طويلة المدى
هـ.٣	**إدارة الأداء**			
هـ.٣,١	إعادة النظر في الهياكل التنظيمية لتشجيع المعلمين والإداريين على تحسين جودة الأداء ومكافأتهم على ذلك.	النظام الحالي لإدارة الأداء تتوافر به حوافز محدودة للسعي نحو التميز في الأداء.		متوسطة/ طويلة المدى
هـ.٣,٢	النظر في موضوع ربط الترقيات بالأداء، مثل اعتماد نظام المنافسة في الاختيار لوظائف المعلمين الأوائل.	يُمكن من خلال ربط الترقيات بالأداء تشجيع المواظبة على الانتظام في الدوام، والمشاركة الإيجابية في برامج التنمية المهنية واكتساب الاتجاهات المهنية.		متوسطة/ طويلة المدى

قصيرة المدى: يتم التنفيذ خلال خمس سنوات.
متوسطة/طويلة المدى: يتم التنفيذ في فترة أطول من خمس سنوات.

	توصيات خاصة بالسياسات التربوية	المبررات	بالتعاون مع	الإطار الزمني
هـ.٤	**مراجعة الهيكل المالي**			
هـ.٤,١	مراجعة نطاق مكتسبات الكفاءة، وتطوير نظام الموازنة، ومراجعة النظام الخاص بسياسات الرواتب والأجور، وإجراء دراسة مسحية لتتبع مسارات الإنفاق العام لتحديد العوائق والمشكلات التي تواجهه.	جزء كبير من أموال الوزارات المدنية مخصص للتعليم، وبناء عليه فإنّ مزيدًا من التطوير لهذا القطاع من المرجح أنْ يعتمد على مكتسبات الكفاءة.	وزارة المالية	قصيرة المدى
هـ.٤,٢	النظر في التحول من نظام التمويل المبني على المدخلات إلى نظام قائم على المخرجات والنواتج.	ربط تخصيص الموارد بمخرجات ومهام محددة يوفر حافزًا ماليًّا أكثر شفافية لتشجيع تجويد الأداء.	وزارة المالية	متوسطة/ طويلة المدى
هـ.٤,٣	مراجعة الأموال المخصصة للرواتب لتطوير الكفاءة في أنصبة المعلمين من الحصص؛ لتوفير موارد أكثر للاستثمار في تحقيق الجودة وطرح مبادرات جديدة.	نسبة المعلم مقابل الطلبة تعتبر منخفضة، ويوجد عدد كبير من الطلبة في كل غرفة صفية. زيادة نصاب المعلم من الحصص يُمكن أنْ يوفر موارد مالية لتقليل عدد الطلبة في الغرف الصفية أو التوسع في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة.		متوسطة/ طويلة المدى
هـ.٤,٤	النظر في أمر تنويع مصادر تمويل التعليم وترشيد الإنفاق في الوقت نفسه، وضمان تحقيق المساواة في الحصول على التعليم، فعلى سبيل المثال يُمكن استهداف الحصول على مساهمات مالية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي لاستخدامها في الأنشطة غير الأساسية وتقديم مساعدات مالية للذين يحتاجون إليها.	سيكون من الصعوبة بمكان استدامة جودة التعليم بالاعتماد فقط على الموارد الحكومية.		متوسطة/ طويلة المدى
هـ.٤,٥	زيادة نطاق المساهمات المالية الخاصة في التعليم. ويتطلب هذا الأمر وضع إطار عام قانوني وتعزيز آليات رقابة الجودة.	فتح قطاع التعليم أمام مزيد من الاستثمار الخاص سيُخفّف العبء عن وزارة التربية والتعليم.		متوسطة/ طويلة المدى

الـمـلاحـق

الملحق (أ)
بيانات اقتصادية

جدول أ.١
مؤشرات اقتصادية مختارة، ١٩٩٨-٢٠٠٨

	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩
الناتج القومي الإجمالي للفرد	٦٣٠٠	٦٠٩٠	٦٧٢٠	٧٧٠٠	٧٨٧٠	٨١٤٠	٩١٤٠	١٠٣٨٠	١٢٢٣٠	١٤٣٠٠	١٧٨٩٠	–
الناتج المحلي الإجمالي الاسمي (ملايين الريالات بالسعر الحالي)	٥٣٥٦	٥٩٧٢	٧٤٧٩	٧٤٥٩	٧٧٠٨	٨٢٨٣	٩٤٨٧	١١٨٨٣	١٤١٥١	١٦١١٤	٢٣٢٨٨	١٨٠٢٠
الناتج المحلي الإجمالي الفعلي (ملايين الريالات، ثابت ٢٠٠٠)	٧١٩١	٧١٤٧	٧٤٧٩	٧٨٩٥	٨٠٥٨	٨٠٨٧	٨٣٦٢	٨٦٩٦	٩١١٧	٩٧٩٤	١١٠٥٢	١١١٧٦
معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي الفعلي (٪)	–	٠,٦-	٤,٦	٥,٦	٢,١	٠,٤	٣,٤	٤,٠	٤,٨	٧,٤	١٢,٨	١,١
الناتج المحلي الإجمالي الاسمي للفرد (الريال العماني الحالي)	٢٣٤٢	٢٥٦٩	٣١١٣	٣٠١٠	٣٠٣٧	٣٥٣٨	٣٩٢٧	٤٧٣٦	٥٤٩١	٥٨٧٥	٨١٢٣	٥٦٧٧
الناتج المحلي الإجمالي للفرد (دولار أمريكي)	٦٠٩٢	٦٦٨١	٨٠٩٦	٧٨٢٩	٧٨٩٩	٩٢٠١	١٠٢١٤	١٢٣١٦	١٤٢٨٣	١٥٢٧٩	٢١١٢٦	١٤٧٦٥
الناتج المحلي الإجمالي الفعلي للفرد (ثابت - الريال العماني ٢٠٠٠)	٣١٤٥	٣٠٧٤	٣١١٣	٣١٨٦	٣١٧٥	٣٤٥٤	٣٤٦٢	٣٤٦٦	٣٥٣٨	٣٥٧١	٣٨٥٥	٣٥٢١
معامل انكماش الناتج المحلي الإجمالي (٢٠٠٠ = ١٠٠)	٧٤	٨٤	١٠٠	٩٤	٩٦	١٠٢	١١٣	١٣٧	١٥٥	١٦٥	٢١١	١٦١

المصدر: حسابات المؤلفين بناءً على وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠١٠، وبيانات منتدى البنك الدولي للتنمية.
ملاحظة: أرقام عام ٢٠٠٩ مبدئية.

الجدول أ.٢

الإنفاق الحكومي المتكرر حسب قطاعات مختارة، ٢٠٠٥، و ٢٠٠٧، و٢٠٠٩

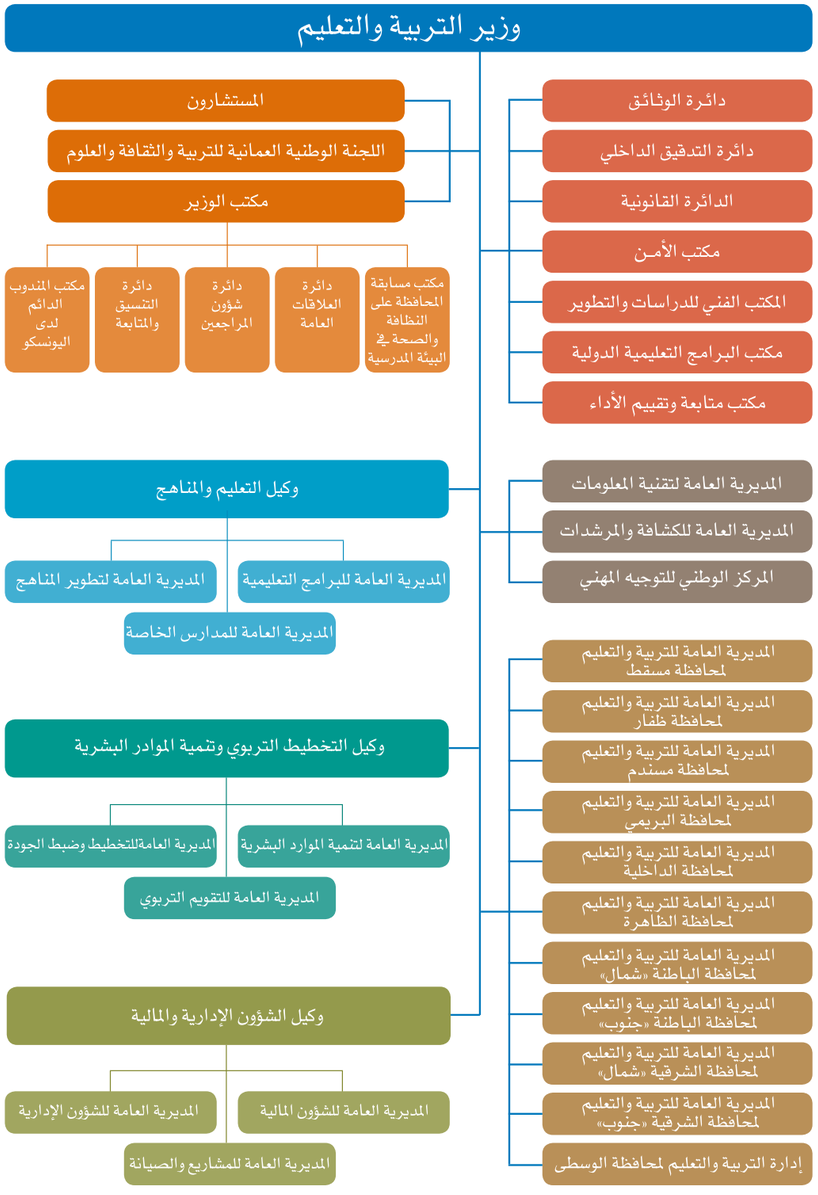
	الإجمالي (المتكرر + الرأسمالي)			المتكرر			الرأسمالي		
	٢٠٠٥	٢٠٠٧	٢٠٠٩	٢٠٠٥	٢٠٠٧	٢٠٠٩	٢٠٠٥	٢٠٠٧	٢٠٠٩
الملايين بالريال العماني									
إجمالي الإنفاق الحكومي	٤٢٠٧,٦	٥٨٨٠,٥	٧٤٢٨,٧	٣٢١٢,٠	٤١٦٥,٦	٤٧٠٧,١	٩٩٥,٦	١٧١٤,٩	٢٧٢١,٦
إجمالي إنفاق الوزارات المدنية	٢٠٧٧,٧	٢٧٣٧,٢	٣٨٥٠,٦	١٥٣١,٩	١٨٩٨,٧	٢٢١٦,٧	٥٤٥,٨	٨٣٨,٥	١٦٣٣,٩
الوزارات ذات الصلة بالتعليم	٥٤٥,٩	٧٤٦,٢	٩٤٨,٢	٤٩٣,٢	٦٥١,١	٨٢٣,٨	٥٢,٧	٩٥,١	١٢٤,٤
وزارة التربية والتعليم	٣٩٤,٣	٥١٦,٩	٦٣٠,٠	٣٦٠,٦	٤٧٤,٥	٥٧٨,١	٣٣,٧	٤٢,٤	٥١,٩
وزارة التعليم العالي	٢٤,٥	٥٥,٨	٧٠,٦	٢٢,٠	٣٤,٨	٤٣,٣	٢,٥	٢١,٠	٢٧,٣
جامعة السلطان قابوس	٨٩,٦	١١٠,١	١٤٢,٢	٨٤,٦	٩٩,٤	١٢٧,٠	٥,٠	١٠,٧	١٥,٢
وزارة القوى العاملة	٣٧,٥	٦٣,٤	١٠٥,٤	٢٦,٠	٤٢,٤	٧٥,٤	١١,٥	٢١,٠	٣٠,٠
ديوان البلاط السلطاني	٢٨٣,٢	٤١٧,١	٦٣٧,٠	١٩٢,٦	٢٧٦,٠	٢٩٦,١	٩٠,٦	١٤١,١	٣٤٠,٩
وزارة النقل والاتصالات	١٥٩,٠	٢٨٦,٨	٥٨١,٨	١٩,١	٢٣,٤	٢٦,٦	١٣٩,٩	٢٦٣,٤	٥٥٥,٢
وزارة الصحة	١٩٩,٦	٢٤٧,٧	٣٣٢,٩	١٧٨,٨	٢٢٨,٥	٢٩٥,١	٢٠,٨	١٩,٢	٣٧,٨
صناديق التقاعد	٦١,٥	١٨٠,٠	١١٩,٨	٦١,٥	١٨٠,٠	١١٩,٨	–	–	–
وزارة الإسكان	١٧٩,٥	١٩٠,٨	٦٩,٨	١١٢,٥	١٠٠,٨	٢٣,١	٦٧,٠	٩٠,٠	٤٦,٧
الوزارات ذات الصلة بالتعليم									
الوزارات ذات الصلة بالتعليم	٢٦,٣	٢٧,٣	٢٤,٦	٣٢,٢	٣٤,٣	٣٧,٢	٩,٧	١١,٣	٧,٦
وزارة التربية والتعليم	١٩,٠	١٨,٩	١٦,٤	٢٣,٥	٢٥,٠	٢٦,١	٦,٢	٥,١	٣,٢
وزارة التعليم العالي	١,٢	٢,٠	١,٨	١,٤	١,٨	٢,٠	٠,٥	٢,٥	١,٧
جامعة السلطان قابوس	٤,٣	٤,٠	٣,٧	٥,٥	٥,٢	٥,٧	٠,٩	١,٣	٠,٩
وزارة القوى العاملة	١,٨	٢,٣	٢,٧	١,٧	٢,٢	٢,٤	٢,١	٢,٥	١,٨
ديوان البلاط السلطاني	١٣,٦	١٥,٢	١٦,٥	١٢,٦	١٤,٥	١٣,٤	١٦,٦	١٦,٨	٢٠,٩
وزارة النقل والاتصالات	٧,٧	١٠,٥	١٥,١	١,٢	١,٢	١,٢	٢٥,٦	٣١,٤	٣٤,٠
وزارة الصحة	٩,٦	٩,٠	٨,٦	١١,٧	١٢,٠	١٣,٣	٣,٨	٢,٣	٢,٣
صناديق التقاعد	٣,٠	٦,٦	٣,١	٤,٠	٩,٥	٥,٤	–	–	–
وزارة الإسكان	٨,٦	٧,٠	١,٨	٧,٣	٥,٣	١,٠	١٢,٣	١٠,٧	٢,٩
النسبة المئوية لإجمالي الإنفاق الحكومي									
الوزارات ذات الصلة بالتعليم	١٣,٠	١٢,٧	١٢,٨	١٥,٤	١٥,٦	١٧,٥	٥,٣	٥,٥	٤,٦
وزارة التربية والتعليم	٩,٤	٨,٨	٨,٥	١١,٢	١١,٤	١٢,٣	٢,٤	٢,٥	١,٩
وزارة التعليم العالي	٠,٦	٠,٩	١,٠	٠,٧	٠,٨	٠,٩	٠,٣	١,٢	١,٠
جامعة السلطان قابوس	٢,١	١,٩	١,٩	٢,٦	٢,٤	٢,٧	٠,٥	٠,٦	٠,٦
وزارة القوى العاملة	٠,٩	١,١	١,٤	٠,٨	١,٠	١,٦	١,٢	١,٢	١,١
ديوان البلاط السلطاني	٦,٧	٧,١	٨,٦	٦,٠	٦,٦	٦,٣	٩,١	٨,٢	١٢,٥
وزارة النقل والاتصالات	٣,٨	٤,٩	٧,٨	٠,٦	٠,٦	٠,٦	١٤,١	١٥,٤	٢٠,٤
وزارة الصحة	٤,٧	٤,٢	٤,٥	٥,٦	٥,٥	٦,٣	٢,١	١,١	١,٤
صناديق التقاعد	١,٥	٣,١	١,٦	١,٩	٤,٣	٢,٥	–	–	–
وزارة الإسكان	٤,٣	٣,٢	٠,٩	٣,٥	٢,٤	٠,٥	٦,٧	٥,٢	١,٧
النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي									
الوزارات ذات الصلة بالتعليم	٤,٦	٤,٦	٥,٣	٤,٢	٤,٠	٤,٦	٠,٤	٠,٦	٠,٧
وزارة التربية والتعليم	٣,٣	٣,٢	٣,٥	٣,٠	٢,٩	٣,٢	٠,٣	٠,٣	٠,٣
وزارة التعليم العالي	٠,٢	٠,٣	٠,٤	٠,٢	٠,٢	٠,٢	٠,٠	٠,١	٠,٢
جامعة السلطان قابوس	٠,٨	٠,٧	٠,٨	٠,٧	٠,٦	٠,٧	٠,٠	٠,١	٠,١
وزارة القوى العاملة	٠,٣	٠,٤	٠,٦	٠,٢	٠,٣	٠,٤	٠,١	٠,١	٠,٢

المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني ٢٠٠٨ و٢٠١٠.

الملحق (ب)
الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم

الشكل ب.١

الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم



المصدر: وزارة التربية والتعليم، المكتب الفني للدراسات والتطوير

الملحق (ج)
أهداف التعليم للجميع

تم الاتفاق على أهداف التعليم للجميع في المؤتمر الدولي للتربية الذي عُقد في داكار بالسنغال في شهر أبريل ٢٠٠٠ (اليونسكو ٢٠٠٦)، وفيما يلي الأهداف الستة للتعليم للجميع:

(١) التوسع في توفير التعليم والرعاية للطفولة المبكرة وتطويره، وبصفة خاصة للأطفال الذين هم أكثر عُرضة للمخاطر، وأطفال الأسر الفقيرة.

(٢) التأكُّد من أنّه بحلول عام ٢٠١٠ يحصل جميع الأطفال، وخاصة الفتيات، والأطفال الذين يُعانون ظروفًا معيشية صعبة، والذين ينتمون لأقليات إثنية، على تعليم ابتدائي كامل ومجاني وإلزامي ذي نوعية جيدة.

(٣) التأكُّد من أنّ احتياجات التّعلُّم للشباب والكبار تُلبّى من خلال توفير الفرص المتساوية للحصول على تعلُّم مناسب وبرامج للمهارات الحياتية.

(٤) تحسين مستويات محو الأمية وتعليم الكبار بنسبة ٥٠٪ بحلول عام ٢٠١٥ للنساء، وتوفير فرص متساوية للحصول على التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الدارسين الكبار.

(٥) التّخلُّص من الفروق بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام ٢٠١٥، والتركيز على ضمان أنّ الفتيات تتوافر لهن فرص كاملة ومتساوية للحصول على تعليم أساسي ذي نوعية جيدة وتحقيق الإنجازات فيه.

(٦) تطوير جميع جوانب جودة التعليم، وضمان تحقيق التميز في جميع هذه الجوانب بحيث يُمكن تحقيق مخرجات تعلُّم معترف بها وقابلة للقياس بواسطة الجميع، وخاصة في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية الأساسية.

الملحق (د)
مقارنة دولية لمعدلات الالتحاق الإجمالي

الجدول د.١

النسبة المئوية لمعدلات الالتحاق الإجمالي في دول مختارة ٢٠٠٧/٢٠٠٩

الثانوية العليا		الثانوية الدنيا		الابتدائي	
قطر (٢٠٠٨)	١٠٩				
الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٧)	١٠٨	قطر (٢٠٠٨)	١١٣		
البحرين (٢٠٠٨)	١٠٥	إستونيا (٢٠٠٨)	١٠٢		
جمهورية كوريا (٢٠٠٨)	١٠٥	البحرين (٢٠٠٨)	١٠١		
لبنان (٢٠٠٨)	١٠١	الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٧)	١٠١		
إستونيا (٢٠٠٨)	١٠٠	**عُمان* (٢٠٠٩)**	١٠٠		
موريشيوس (٢٠٠٨)	٩٩	جمهورية كوريا (٢٠٠٨)	٩٩	إستونيا (٢٠٠٨)	٩٧
السعودية (٢٠٠٨)	٩٨	السعودية (٢٠٠٨	٩٨	جمهورية كوريا (٢٠٠٨)	٩٦
ماليزيا (٢٠٠٧)	٩٧	موريشيوس (٢٠٠٧)	٩٧	البحرين (٢٠٠٨)	٩٢
عُمان* (٢٠٠٩)	٩٦	الكويت (٢٠٠٨)	٩٦	السعودية (٢٠٠٨)	٩١
الكويت (٢٠٠٨)	٩٥	ماليزيا (٢٠٠٧)	٩٣	**عُمان* (٢٠٠٩)**	٩٠
		لبنان (٢٠٠٨)	٨٨	الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٧)	٨٤
				الكويت (٢٠٠٨)	٨١
				موريشيوس (٢٠٠٨)	٨١
				قطر (٢٠٠٨)	٧٨
				لبنان (٢٠٠٨)	٧٥
دول الدخل المرتفع (٢٠٠٨)	١٠١	دول الدخل المرتفع (٢٠٠٨)	١٠١	دول الدخل المرتفع (٢٠٠٨)	٩٩
دول الدخل المتوسط (٢٠٠٨)	١٠٩	دول الدخل المتوسط (٢٠٠٨)	٨٣	دول الدخل المتوسط (٢٠٠٨)	٥٤

المصدر: إحصائيات تربوية (أغسطس ٢٠١٠) والمؤلفون بناءً على بيانات من دائرة الإحصاء، وزارة التربية والتعليم.

ملاحظات: معدل الالتحاق الإجمالي يُمكن أنْ يكون أعلى من ١٠٠٪ في حالات وجود طلبة أكبر أو أصغر سنًّا من السن المعتمدة رسميًّا للصف المعنيّ، أو عندما تكون تقديرات السكان غير دقيقة.

*تشمل النسبة المواطنين العُمانيين فقط.

الملحق (هـ)
التعليم ما قبل المدرسي في سلطنة عُمان ٢٠٠٨/٢٠٠٩

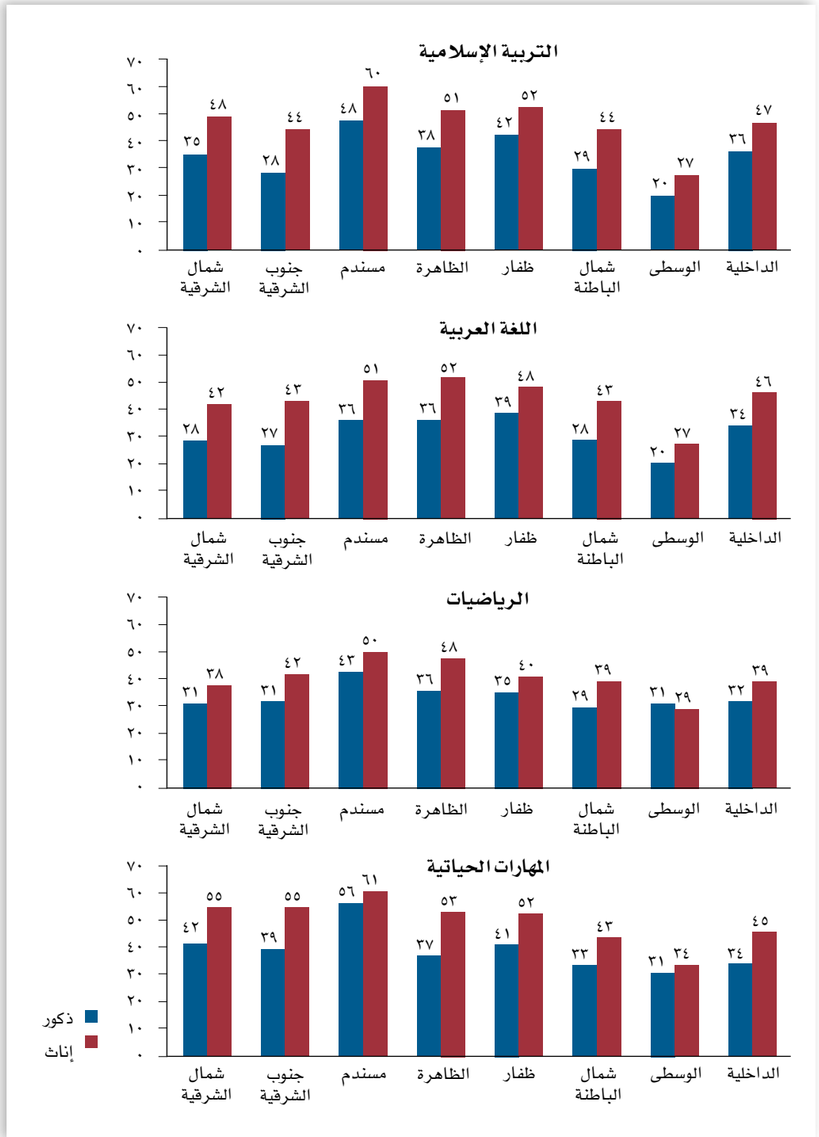
الجدول هـ.١
التعليم ما قبل المدرسي في سلطنة عُمان، ٢٠٠٨/٢٠٠٩

نوع المدرسة	نوعها	الجهة المشرفة عليها	مدة الدراسة	الفئة العمرية المستهدفة	الرسوم	عدد الطلبة	النسبة المئوية للطلبة	وصف
المدارس القرآنية	حكومية	وزارة الشؤون الدينية	٣ سنوات	٣-٦ سنوات	لا توجد	٤١١	١	تطبق منهجًا معتمدًا بواسطة وزارة الشؤون الدينية، وتُركّز على القرآن وعلومه، ومبادئ القراءة والكتابة والرياضيات.
	خاصة	وزارة التربية والتعليم	سنتان	٣,٥-٥,٥ سنة	نعم	١٤٣٩٧	٣٥	تستخدم المنهج أعلاه ومنهجًا خاصاً للمدارس القرآنية.
رياض الأطفال الخاصة (نوعان)	خاصة	وزارة التربية والتعليم	٣ سنوات	٣-٦ سنوات	نعم	١١٩٦٦	٢٩	تُدار بواسطة القطاع الخاص تحت الإشراف الإداري والفني لوزارة التربية والتعليم، وتستخدم منهجًا متطورًا أعدّ بواسطة وزارة التربية والتعليم، ويهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للطفل جسديًا وعقليًا واجتماعيًا ووجدانيًا.
			سنتان	٤-٦ سنوات	نعم			
بيوت نمو الطفل	تطوعية	وزارة التنمية الاجتماعية (بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم	سنتان	٣,٥-٥,٥ سنوات	رسوم قليلة	٧١٠٩	١٧	مبادرة مجموعة محلية لأطفال المناطق الريفية لتوفير خدمات تعليمية واجتماعية وثقافية وترفيهية.
أركان الأطفال	تطوعية		سنتان					تحت إشراف جمعيات المرأة العمانية لأطفال المدن ومراكز الولايات. توفر خدمات تعليمية أساسية واجتماعية وثقافية وترفيهية. تُدار بواسطة جمعيات المرأة العمانية، ومراكز تأهيل الفتيات.
المدارس الدولية	خاصة	وزارة التربية والتعليم	مختلفة من مدرسة لأخرى	مختلفة من مدرسة لأخرى	نعم	٥٤٠٣	١٣	تطبق مناهج خاصة بها. معظم طلبتها من غير العمانيين.
صفوف التهيئة	حكومية	وزارة التربية والتعليم	٥ سنوات	سنة واحدة	لا توجد	١١٧٣	٣	مبادرة رائدة، صفوف ملحقة بمدارس التعليم الأساسي الحكومية في بعض المحافظات البعيدة. بدأت العمل في ٢٠٠٥ في ١٤ مدرسة.
شرطة عُمان السلطانية	حكومية	وزارة التربية والتعليم وشرطة عُمان السلطانية	٤ سنوات	سنة واحدة	رسوم قليلة	٦٤٣	٢	تستخدم مناهج وزارة التربية والتعليم.
قوات السلطان المسلحة	حكومية	وزارة التربية والتعليم	سنتان	٣,٥-٥,٥ سنة	رسوم قليلة	٣٨٠	١	تستخدم مناهج وزارة التربية والتعليم.
المجموع						٤١٤٨٢	١٠٠	

المصدر: المؤلفون باستخدام معلومات من دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

الملحق (و)
تقديرات مستويات الأداء التي منحها المعلمون لطلبة الصف الأول

الشكل و.١
النسبة المئوية للطلبة الذين تم منحهم تقدير المستوى (أ) في الصف الأول حسب الجنس والمحافظة



المصدر: دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم.

الملحق (ز)
عدد المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في دول مختارة

يُطلَب إلى طلبة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي دراسة ثماني مواد دراسية أساسية هي مواد المجموعة الأولى: (الثقافة الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والمهارات الحياتية، والمشروع)، بالإضافة إلى ذلك يُطلب إليهم اختيار ثلاث مواد من قائمة المواد الاختيارية؛ ليكون المجموع إحدى عشرة مادة دراسية، إنّ عدد المقررات والمواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في الفئة العمرية نفسها في الدول الأخرى تختلف من دولة إلى أخرى، ويختار الطلبة في إنجلترا وويلز من ثلاث إلى خمس مواد دراسية، ويختار طلبة اسكتلندا خمس مواد، بينما يختار الطلبة في فرنسا وهولندا وجمهورية أيرلندا ست مواد أو أكثر، وتختلف متطلبات الحصول على دبلوم المدارس الثانوية العليا في الولايات المتحدة الأمريكية من ولاية إلى أخرى، وتشترك الولايات في أربع أو خمس مواد (في العادة القراءة واللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية). (Center on Education Policy 2009). ويتطلب الحصول على دبلوم البكالوريا الدولية، التي تُمنح في دول عديدة، دراسة ست مواد دراسية (لغتان ومادة من كل فئة من فئات أربع: الدراسات الفردية والاجتماعية، العلوم التطبيقية، والرياضيات وعلوم الحاسوب، والفنون).

الملحق (ح)
بعض أوجه القصور في نظام الامتحان الحالي

فيما يلي بعض التحديات التي تواجه تطوير جودة نظام الامتحانات:

(١) لا يسمح النظام الحالي بوقت كاف لإعداد الامتحانات وإنتاج أوراق الأسئلة ومواد الامتحانات. إنّ مهمة إعداد الامتحانات لكل فصل دراسي تتسم بالصعوبة، وأجريتْ الامتحانات خلال العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩ مرة واحدة في نهاية العام الدراسي؛ بسبب ظروف خاصة، وتُخطط وزارة التربية والتعليم لتقويم أثر إجراء الامتحانات مرة واحدة في نهاية العام الدراسي مقابل الممارسة السابقة التي كانت تقتضي إجراء الامتحانات مرتين في العام، في نهاية الفصل الدراسي الأول، وفي نهاية الفصل الدراسي الثاني.

(٢) يفتقر نظام الامتحانات إلى نظام صارم ودقيق لعملية الفحص والتدقيق باعتبارها متطلبًا أساسيًا للتأكُّد من ثبات معايير التصحيح (وبصفة خاصة في التقويم المستمر).

(٣) كانت تقاليد الامتحانات في الماضي تتحكم في عملية التدريس، ويميل المعلمون نحو تأسيس تدريسهم على المحتوى المتوقع لأوراق الامتحانات، وعلى ممارسات التقويم خلال العام الدراسي، وعلى أوراق أسئلة الامتحانات السابقة، ولقد اتخذت المديرية العامة للتقويم التربوي بعض الإجراءات لتعويد المعلمين والطلبة على أشكال مفردات الامتحانات من خلال توزيع عينة المفردات على جميع المدارس التي يوجد بها الصف الثاني عشر.

(٤) تجعل امتحانات الصف الثاني عشر الطلبة يركزون فقط على المواد الدراسية التي يمتحنونها في الامتحانات العامة، ويُركِّزون في كل مادة دراسية على الجوانب التي تتضمنها الامتحانات بصورة تقليدية، ويتم اختبار الطلبة في المواد الأخرى على مستوى المدارس.

(٥) يشمل نظام تصحيح الامتحانات الحالي تصحيح عينات من أوراق الطلبة تعادل من ٥٪ إلى ١٠٪ من إجمالي أعداد أوراق امتحانات الصف الثاني عشر من كل محافظة تعليمية. وتُدرَس الأسئلة بصورة فردية لمعرفة ما إذا كانت بعض المفردات تتصف بالسهولة المفرطة أو الصعوبة الشديدة، وفي حالة حدوث مثل هذا الأمر يُعاد توزيع الدرجات المخصصة لمثل هذه الأسئلة على الأسئلة الأخرى، ويُعَدُّ دليلٌ رسميٌّ للتصحيح بناءً على هذه التعديلات. كما يُعاد توزيع الدرجات أيضًا (بمستوى أقل في الوقت الحاضر مقارنةً بما كان يحدث في السنوات الأولى)، بعد الانتهاء من عملية التصحيح، إنّ التأثير الكلي لعملية إعادة توزيع الدرجات كان في الماضي يُضعف قدرة الامتحانات على التمييز بين الطلبة، وأشارت المديرية العامة للتقويم التربوي إلى أنّ إعادة توزيع الدرجات نادرًا ما تحدث في الوقت الحاضر، فإذا حدث أنْ كان هنالك «خطأ واضح» في سؤال ما، تتم إعادة توزيع الدرجات على الأجزاء الأخرى من السؤال.

(٦) يحتاج معدو أسئلة الامتحانات إلى تطوير مهارتهم من خلال التدريب على وضع الأسئلة التي تُقوِّم مهارات التفكير العليا.

الملحق (ط)
ضمان مصداقية نظام الامتحان

على وزارة التربية والتعليم أنْ تتوخّى الحذر، وأنْ تظل يقظة؛ لضمان استمرار النظر إلى نظام الامتحانات بأنّه لا يزال يتمتع بالمصداقية، وقامت المديرية العامة للتقويم التربوي باتخاذ إجراءات لمعالجة ما ورد إليها من حدوث بعض أنواع السلوكيات غير الصحيحة من قبل الطلبة وآخرين، وتشمل هذه الإجراءات التحذير الشفوي، والفصل المؤقت من الدراسة للعام الدراسي التالي، وتُشير المناقشات التي تمت مع موظفي الامتحانات ومجموعات الجهات المعنية الأخرى إلى أنّ تلك الممارسات السيئة، بالرغم من ندرة حدوثها، تحدث في سلطنة عُمان مثلما تحدث في الدول الأخرى التي تُطبّق نظام الامتحانات العامة، وقُدّمت تقارير حول قيام الطلبة بكتابة أجوبة متطابقة. ويجبَ بصفة خاصة اتخاذ ما يلزم منَ إجراءات لضمان أنّ الأجهزة الإلكترونية (وهي ممنوعة داخل قاعات الامتحانات) لا تُستخدَم، وأنّه لا يتم إحضارها خفية إلى داخل غرف الامتحانات، ويجب أنْ يتصف الملاحظون بالحزم والصرامة أثناء قيامهم بملاحظة الطلبة المتحنين، وخاصة الممتحنين الكبار. وتتطلب المحافظة على الثقة في الامتحانات توفير عدد كاف من الملاحظين في أماكن الامتحانات، وتحديد العقوبات للمخالفين لنظم الامتحانات، ونشرها على الطلبة المعلمين والملاحظين الذين يخالفون قواعد الامتحانات، وتعزيز العقوبات عليهم، ويُمكن أن تقوم المديرية العامة للتقويم التربوي بزيارات عشوائية غير معلنَة إلى قاعات الامتحَانات، وتُراجع باستمرار إجراءاتها الخاصة بأمن الامتحانات وسلامتها، وأنْ تكون على اطلاع بما يتم اتخاذه من إجراءات ذات صلة بالممارسات السيئة وغير المقبولة التي تحدث أثناء الامتحانات في الدول الأخرى (Greaney and Kellaghan 1996).

الملحق (ي)
استخدام نتائج التقويم الوطني لإجراء مقارنات بين المحافظات

إنّ نتائج تقويم وطني مبني على العينات باستخدام طريقة مبنية على معايير يُمكن عرضها بنفس طريقة عرض بيانات الرياضيات في الجدول ١,١. ويوضح ذلك أنّ إجمَالي ٢,٤٪ من الطلبة على المستوى الوطني لم يحققوا مستوى إنجاز جيد يكفي لوضعهم في المستوى (١)، وفي الطرف المقابل فإنّ ١٠,٧٪ حققوا المستوى (٥)، وهو المستوى المتقدم. إنّ واضعي السياسات التربوية المهتمين برفع مستويات إنجازات الطلبة في المحافظات الأضعف أداء في الدولة (حسب نتائج التقويم الوطني في الرياضيات) يجب أنْ يركزوا انتباههم على المحافظة (١)، حيث إنّها المحافظة التي تُوجَد بها أقل نسبة من الطلبة في المستويات العليا.

الجدول ي.١
مثال على بيانات المعايير في كل مستوى من مستويات الإنجاز في مادة الرياضيات حسب المحافظات التعليمية (النسبة المئوية للطلبة، الخطأ المعياري)

المحافظات	المستوى (٠)	المستوى ١	المستوى ٢	المستوى ٣	المستوى ٤	المستوى ٥
١	٣,٢	٢٣,٨	٢٢,٩	٢٤,٨	٢٠,٢	٥,٢
	(٠,٩٧)	(٢,١٢)	(٢,٣٧)	(١,٧٣)	(٢,٣٢)	(١,٤٢)
٢	١,١	٦,٥	١٦,٩	٢٣,٨	٣٨,١	١٣,٧
	(٠,٧٨)	(١,٧٩)	(٢,٣٦)	(٣,٠١)	(٤,٦٠)	(١,٨٨)
٣	٢,٨	١٣,٧	٢١,٣	٢٥,٩	٢٤,٢	١٢,١
	(٠,٨٠)	(١,٩٤)	(٢,٠٦)	(١,٩٢)	(٢,١٢)	(١,٩٦)
٤	٢,٥٠	١٣,٠٤	٢١,٧٠	٢٥,٢٠	٢٥,٧٠	١١,٨٠
	٠,٦٢	(١,٧١)	(٢,٢٢)	(١,٨٣)	(٢,٤٦)	(١,٥٥)
جميع المحافظات	٢,٤	١٤,٢	٢٠,٦	٢٤,٩	٢٧,٢	١٠,٧
	(٠,٤١)	(١,٠٦)	(١,١٢)	(١,١٦)	(١,٦٤)	(٠,٩٥)

المصدر: Shiel 2010

ملاحظة: الخطأ في المعيار موضح بين الأقواس.

الملحق (ك)
تقرير مدرسي أسترالي: برنامج التقويم الوطني القراءة والكتابة والحساب، الصف الخامس، ٢٠٠٩

الجدول ك.١
ملخص المهارات التي تم تقويمها ٢٠٠٩

يوضح الجدول التالي بعض المهارات التي تم قياسها في اختبارات هذا العام. وتتدرج هذه المهارات بحسب الصعوبة من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى. ويجب على الطالب الذي يتم تقييمه في مستوى معين أن يجيب بصورة صحيحة عن الأسئلة التي تتضمن مهارات هذا المستوى وجميع المستويات الأدنى منه.

الصف الخامس

المستوى	القراءة	الكتابة	الترقيم والإملاء	الحساب
٨	تحليل وتفسير محتوى نصوص معقدة. تحديد الفكرة الرئيسية للكاتب من خلال المعلومات الرابطة في نص يحتوي على أسلوب الإقناع.	كتابة قصة مكتملة العناصر تستحوذ على اهتمام القارئ. اختيار كلمات معينة ومناسبة لإيجاد استجابة عاطفية. محاولة استخدام سمات مختلف أنواع النصوص مثل قصص الخيال والمغامرات، ومختلف الأساليب الفكاهة والدراما. صياغة جمل معقدة صحيحة.	التعرف على الخطأ ومن ثم كتابة كلمات ذات التركيبة الصعبة بصورة صحيحة التعرف على مجموعة من القواعد اللغوية وتطبيقها مثل (exhausted, excitement). تطبيق أدوات الترقيم في اللغة الانجليزية بصورة صحيحة مثل الفاصلة وعلامات التنصيص.	حل مسألة كتابية تتضمن طرح أرقام عشرية إلى رقمين عشريين. التعرف على الرسم الصوري لعدد من الأرقام الكسرية. حل مسألة معقدة تتضمن الضرب والقسمة والتحويل بين وحدات الجرام والكيلو جرام. حساب مساحة المستطيل باستخدام طول الأضلاع. تصور عدد الأوجه الملونة لجسم مركب ثلاثي الأبعاد.
٧	استنتاج دوافع شخصية معينة في قصة أكثر صعوبة. تحديد كيفية عرض القيم في نص مقنع. فهم كيفية بناء النصوص الواقعية وتمييز أثر استخدام الشعارات والغرض من خصائص التصميم مثل العناوين الفرعية.	كتابة قصة تحتوي على مقدمة وأحداث تفصيلية. تطوير الشخصيات والإطار المكاني والزماني من خلال الوصف أو الحوار. ربط وترتيب الأفكار باستخدام أدوات الربط والمحافظة على معنى واضح خلال القصة. كتابة الكلمات الشائعة وبعض الكلمات الصعبة بصورة صحيحة من ضمنها الكلمات ذات الرسم غير المعتاد والكلمات التي تحتوي على حروف غير منطوقة.	كتابة بعض الكلمات الصعبة التي تنتهي ب (tion-) والتي تحتوى على مد طويل بصورة صحيحة مثل (illustration). التعرف على خطأ، وكتابة بعض الكلمات الصعبة بصورة صحيحة مثل (author) والكلمات التي تتضمن حروف غير منطوقة مثل (knitting). تمييز بعض القواعد اللغوية الشائعة على سبيل المثال تصريف الفعل. تمييز الاستخدام الصحيح لأدوات الترقيم للخطاب المباشر وغير المباشر.	تطبيق استراتيجيات مثل المضاعفات والمجموعات لحل مسألة كتابية. تحويل السنتيمتر إلى متر. حساب الوقت بالساعات والدقائق باستخدام الرموز الرقمية (ص، م). تحديد مجموع مواصفات محددة لجسم ما ثلاثي الأبعاد.
٦	إيجاد روابط بين الأفكار الضمنية غير المكتوبة صراحة. تفسير اللغة الرمزية لفهم دور الشخصيات وأحاسيسها. فهم كيفية بناء النصوص ومعرفة الغرض من أجزاء النص مثل العنوان.	تقسيم القصة إلى فقرات تركز كل منها على فكرة واحدة أو مجموعة من الأفكار المترابطة. استخدام الكلمات الملائمة في وصف الأحداث والأفكار. استخدام أدوات الترقيم المختلفة في اللغة الانجليزية بصورة صحيحة. استخدام أدوات الترقيم ذات المستوى الأعلى في بعض الأحيان.	كتابة الكلمات ذات حروف المد الطويل بصورة صحيحة والكلمات التي تنتهي بـ (ous-) مثل (dangerous). تحديد الخطأ ومن ثم كتابة الكلمات التي تتكون من مقطعين صوتيين بصورة صحيحة مثل (often). التعرف على القواعد اللغوية العامة مثل الاستخدام الصحيح للصفات والأفعال والأحوال. معرفة الاستخدام الصحيح لأدوات الترقيم مثل الفاصلة وعلامات التنصيص.	حل مسألة باستخدام الجمع والطرح. حل مسألة تتضمن القسمة مع وجود الباقي. تقسيم عدد صحيح إلى عشري. استكمال النمط المكاني بعد العنصر التالي. استخدام الميزان لتحديد التكافؤ. إيجاد عرض المستطيل بإعطاء المحيط والطول. تحديد موضع المعلومات المتعلقة بالزاوية المنعكسة. تحليل الخريطة وإتباع التعليمات لتحديد أماكن معينة.
٥	ربط وتفسير الأفكار في قصة ما. تحديد معنى كلمة ما في سياق معين والفكرة الرئيسية فقرة معينة. الربط بين الأفكار والصور في نص واقعي مصور أكثر طولا. تحديد لمن يعود الضمير في جملة ما.	بناء قصة بحيث تشمل مقدمة وحبكة وأحداث مرتبطة ببعضها. إضافة تفاصيل داعمة كافية للقصة لكي تكون سهلة للقارئ بالرغم من أن النهاية قد تكون ضعيفة أو بسيطة. استخدام معظم صيغ الجمل البسيطة والمركبة والمعقدة.	كتابة الكلمات ذات مد اللين غير المعتاد بصورة صحيحة مثل (thought) وأيضا الكلمات التي تتكون من ثلاث مقاطع صوتية والكلمات التي تنتهي بحروف le- أو er- مثل (title, publisher). التعرف على الخطأ وكتابة الكلمات المركبة بصورة صحيحة مثل (sometimes). معرفة القواعد اللغوية العامة مثل زمن الفعل الصحيح. معرفة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم مثل علامة الاستفهام في الخطاب المباشر.	حل مسألة مالية تتضمن الضرب والتقريب. تحليل البيانات في جدول لحل مسألة طرح. اختيار الرسم البياني العمودي لتمثيل معلومات في الجدول. مقارنة الأحجام من خلال قراءات مختلفة للميزان. تحديد هرم رباعي من الشبكة ورسم الأوجه المقابلة على شبكة المكعب.
٤	الاستدلال من معلومات مذكورة بوضوح وتحديد الرسالة العامة في ملصقين مختلفين. الاستدلال من خلال أفعال شخصية معينة في القصة. تحديد المعلومات الواردة في نص واقعي مصور طويل.	كتابة قصة بحيث يتم وصف الشخصيات والإطار العام بإيجاز. استخدام أدوات الترقيم (الحروف الكبرى والنقطة) في بعض الجمل بصورة صحيحة. كتابة معظم الكلمات الدارجة الاستخدام بصورة صحيحة.	كتابة الكلمات التي تتكون من مقطعين بصورة صحيحة مثل (because). التعرف على الخطأ ثم كتابة الكلمات المركبة بصورة صحيحة مثل (overnight). معرفة القواعد اللغوية العامة مثل الاستخدام الصحيح للصفات وحروف الجر. التعرف على صيغة الاستفهام.	جمع أرقام مركبة. استخدام جدول الضرب إلى ١٠x١٠ لتحديد القيم المتساوية. استكمال نمط رقمي معين مبني على الطرح. تحديد شكل ثنائي الأبعاد ينتج عند تقسيم شكل آخر وتحديد المنشور من خلال السياق اليومي.
٣	ربط المعلومات المذكورة بوضوح من أجزاء مختلفة من النص. الربط بين الكلمات والصور في القصة. إيجاد المعلومات المذكورة بوضوح في قصة أو ملصق.	محاولة كتابة قصة تحتوي على بعض الأحداث المتصلة، بالرغم من إنها غالبا لا تكون مفصلة. ترتيب الكلمات في جمل بسيطة. محاولة كتابة جمل أكثر تعقيدا. ترتيب وربط الأفكار باستخدام بعض أدوات الربط ولكن الرابط لا يكون دائما واضحا أو صحيحا.	كتابة الكلمات التي تتكون من مقطعين وذات الرسم اللغوي المعتاد بصورة صحيحة. معرفة القواعد اللغوية العامة مثل الاستخدام الصحيح للأحوال والضمائر. التعرف على الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم في النصوص الانجليزية.	قراءة الوقت وتحديد مواضع العقارب عند انتصاف الساعة. تحديد تاريخ معين في التقويم. تحديد النتيجة الطبيعة لحدث بسيط.

المصدر: Australia Curriculum and Assessment Reporting Authority 2008

الملحق (ل)
دعم الدراسات البحثية والتقويمية الخاصة بالامتحانات العامة

يجب على وزارة التربية والتعليم دعم برنامج طويل المدى للبحوث والتقويم يُصمّم لتعزيز جودة نظام الامتحانات العامة وتأثير التجديدات الحديثة فيه، وأجرت المديرية العامة للتقويم التربوي (دائرة الاختبارات وإدارة الامتحانات) دراسات حول موثوقية تقدير الدرجات لأوراق امتحانات ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في مواد اللغة العربية والرياضيات البحتة. إنّ مثل هذا البرنامج، الذي سيكون مستقلًا عن نظام الامتحانات، يُمكن أنْ يُقوّم الجوانب الرئيسية لنظام الامتحانات، ويُمكن أنْ يشمل هذا البرنامج العناصر التالية:

- تحديد الوقت الذي يحتاج إليه الطلبة للإجابة عن الجزء الخاص بأسئلة الاختيار من متعدد في كل ورقة امتحانية.
- تقويم مصداقية محتوى امتحانات الصف الثاني عشر.
- تحديد جوانب المنهج المعتمد التي تم تجاهلها أو إهمالها في عملية الامتحانات.
- تقويم جودة عملية الفحص والتدقيق بالتركيز على المهام/الأنشطة، ومعايير التصحيح، والأوزان النسبية، وفهم المعلمين لقواعد التصحيح.
- تقويم المستويات المعرفية التي تختبرها امتحانات المواد الرئيسية.
- مقارنة معايير التصحيح واختلافاته في جميع المواد الدراسية بين المحافظات التعليمية للتقويم المستمر والامتحانات التحريرية.
- دراسة تأثير الامتحانات في معدلات التحاق الطلبة والتسرب من الدراسة.
- تقويم مصداقية مشروعات الطلبة وإيجابياتها التعليمية ومدى تعبيرها عن الجهود الذاتية للطلبة.
- تقويم فعالية الامتحانات التحريرية ومشروعات التخرج كمؤشر للتنبؤ بمستويات أداء الطلبة عند التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي.
- إجراء دراسة حول موضوع تحيز أسئلة الامتحانات إلى جنس ما (ذكورًا وإناثًا).
- تقويم مدى استخدام التقويم الذي يتم في المدارس لتقديم تغذية راجعة إلى المعلمين والطلبة.

الملحق (م)
أمثلة من دول مختلفة على استخدام المعلومات الموضوعية التي يُحصَل عليها من الاختبارات الوطنية لتطوير المناهج

ارتبطت الاختبارات الوطنية وبعض أساليب التقويم الأخرى بإدخال تغييرات على المناهج في عدد من الدول، ففي البرازيل استخدمت نتائج تقويم كيفية أداء الطلبة في مجالات المناهجً الرئيسية، والصعوبات التي يواجهونها، في تقديم النصح والإرشاد للمعلمين حول استراتيجيات التدريس التي يستخدمونها، وفي تايلند أدى ضعف أداء الطلبة في الرياضيات والعلوم إلى وضع تركيز أكبر في المناهج على مهارات التدريس وتطبيقات المعرفة، وأدت نتائج الاختبارات الوطنية في غينيا إلى إطلاق مبادرة وطنية للقراءة لتطوير التعليم والتّعلُّم في الصفوف الدنيا، أمّا في بوتان فأشار تقرير أُعدّ في عام ٢٠٠٣، بعد اختبارات وطنية للصف السادس، إلى أنّ المشكلة تكمن في الحمل الزائد للمناهج وكثافة محتواها. وتم تقديم توصية بإجراء مراجعة استراتيجية للمقرر الدراسي لمادة الرياضيات، وقُدّم، أيضًا، اقتراح ينص على «وضع تركيز أقل على الجبر والهندسة»، أو على الأقل لَيس بالمستوى نفسه من التعقيد المتوقع دراسته بواسطة الطلبة. (Bhutan Board of Examinations, 2004, p. viii). إنّ وجهات نظر وآراء الجهات الخاصة المعنية بترجمة نتائج الامتحانات إلى إجراءات يُمكن أنْ تؤكد الحاجة إلى تطوير المناهج. وفي إثيوبيا، على سبيل المثال، استخدمت التغذية الراجعة من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور بالتزامن مع إجراء تحليل لأداء الطلبة في الاختبارات الوطنية لاتخاذ قرارات حول تغيير المناهج.

المصدر: Kellaghan et al. 2009

الملحق (ن)
أمثلة لمراكز البحوث والتقويم

الجدول ن.١
مركز البحوث التربوية، أيرلندا

سنة التأسيس	١٩٦٦
الإدارة	وحدة مستقلة إداريًا في كلية كبيرة للتربية. وللمركز علاقة غير رسمية بوزارة التربية والتعليم من ناحية تقديم التقارير.
الموظفون	٢٥ (١٧ باحثًا و٥ في وظائف للدعم الإداري وجانب عمل في البحوث، و٣ مختصين بمجال بيع الامتحانات وتوزيعها على المدارس).
الدخل (حسب أرقام ٢٠٠٩)	منحة من وزارة التربية والتعليم الأيرلندية: ٥٠٪ من تكلفة تمويل مشروعات محددة تُنفذ للوزارة غالبًا. ٣٣٪ من الدخل يأتي من مبيعات الامتحانات. ١٥٪ من مبيعات الامتحانات. ٢٪ مصادر أخرى.
نشاط البحوث والتطوير	يشمل: تقويم المبادرات والبرامج الجديدة. تقويم الخدمات التعليمية المقدمة في المدارس. تحليلا نقديًا لنتائج الامتحانات. تحليل نتائج الامتحانات العامة. إجراء اختبارات وطنية لتقويم الإنجازات التعليمية. اختبارات دولية للإنجازات التعليمية. تطوير أدوات التقويم. انظر الصفحة على الموقع الإلكتروني www.erc.ie للاطلاع على تفاصيل الأنشطة التي يضطلع المركز بتنفيذها.
المخرجات	تقارير البحوث، أوراق عمل للمؤتمرات، مقالات صحفية، مقالات أدبية، كتب، فصول كتب، صيغة لتخصيص الموارد بناءً على نماذج إحصائية، اختبارات ومواد تقويم أخرى.
العنوان	مركز البحوث التربوية كلية سانت باتريك دبلن ٩ أيرلندا هاتف ٨٣٧٣٧٨٩ ١ ٠٠٣٥٣ بريد إلكتروني: info@erc.ic
الموقع	www.erc.ie

الجدول ن.٢
مجلس البحوث التربوية، نيوزيلندا

سنة التأسيس	١٩٣٤
الإدارة	مجلس الإدارة: ستة أعضاء منتخبين وعضو يعينه الحاكم العام بتوصية من وزير التربية والتعليم.
الموظفون	٥٨ موظفًا منهم ٢٢ باحثًا أو مساعد باحث، ويشنمل ذلك فريقًا للإحصاء.
الدخل	الحكومة: ١٥٪. عقود لإجراء البحوث: ٤٧٪. مبيعات: ٢٥٪ وتشمل الاختبارات والكتب والدوريات. دخل من الخدمات، مثل تقديم الخدمات إلى المدارس عبر الشبكة الإلكترونية.
نشاط البحوث والتطوير	يشمل: بنوك مصادر التقويم. تقويم القراءة والكتابة والحساب لدى الكبار. التعليم والتعلم. الأطفال الأكفاء. الدراسات الطولية الممتدة للمتعلمين. المناهج. المؤسسات التعليمية والسياسات التربوية. تقنية المعلومات والاتصالات. تعليم مآووري. الانتقال الثانوي. جنس الطالب واتخاذ القرارات المهنية. عمل المعلمين. الشراكة في التعلم بين الشباب. مشاركة الطالب في التعلم. بناء مدارس أفضل من خلال الشراكة مع قطاع الأعمال.
المخرجات	تقارير البحوث، أوراق عمل للمؤتمرات، أوراق خاصة بمناسبات معينة، مقالات صحفية، مقالات أدبية، كتب، فصول كتب، مداولات المؤتمرات، ومصادر الغرف الصفية.
الموقع	http://www.nzcer.org.nz/default:php?cPath=21

الملحق (ق)
المعلمون وجودة التعليم

الجدول ق.١
النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين حسب المواد الدراسية، ٢٠٠٨/٢٠٠٩

المادة الدراسية	الصفوف	عدد المعلمين			٪
		دبلوم عال	دبلوم	المجموع	
التربية والثقافة الإسلامية	٥-١٢	٢٩٨٠	–	٢٩٨٠	٧
اللغة العربية	٥-١٢	٤٦٤٤	–	٤٦٤٤	١١
الكيمياء	٥-١٢	١٧٥٩	–	١٧٥٩	٤
الفيزياء	٥-١٢	٢٠٢١	–	٢٠٢١	٥
الأحياء	٥-١٢	٨٠٢	–	٨٠٢	٢
الرياضيات	٥-١٢	٤٤٢٨	–	٤٤٢٨	١٠
اللغة الإنجليزية	١-٤	٨٩٧	٦٢٣	١٥٢٠	
	٥-١٢	٤٠٥١	–	٤٠٥١	
	جميع الصفوف ١-١٢	٤٩٤٨	٦٢٣	٥٥٧١	١٣
الرياضة المدرسية	١-١٢	١١٠٥	٤٥٣	١٥٥٨	٤
صعوبات التعلُّم	١-٤	٣٩٠	٥٤	٤٤٤	
	٥-١٠	٥٦	–	٥٦	
	الصفوف ١ – ١٠	٤٤٦	٥٤	٥٠٠	١
المجال الأول	١-٤	٢٥٨٣	٤،٠١٣	٦٥٩٦	١٥
المجال الثاني	١-٤	٢٣٨٣	١،٥٠٩	٣٨٩٢	٩
تقنية المعلومات	١-٤	٣٧٠	٣٥٥	٧٢٥	
	٥-١١	١٠٥٤	٢٤	١٠٧٨	
	لصفوف ١ – ١١	١٤٢٤	٣٧٩	١٨٠٣	٤
الفنون التشكيلية	١-١٢	١٠٩٤	٢٨٠	١٣٧٤	٣
الجغرافيا	٥-١٢	١٨٤٣	–	١٨٤٣	٤
التاريخ	٥-١٢	١٣٦٤	–	١٣٦٤	٣
المهارات الحياتية	١-١٢	١٨٤٣	٣٣٣	١١٧٦	٣
المهارات الموسيقية	١-١٢	٨١٠	١٢٢	٩٣٢	٢
المجموع		**٤٣٢٤٣**			**١٠٠**

المصدر: قاعدة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩.

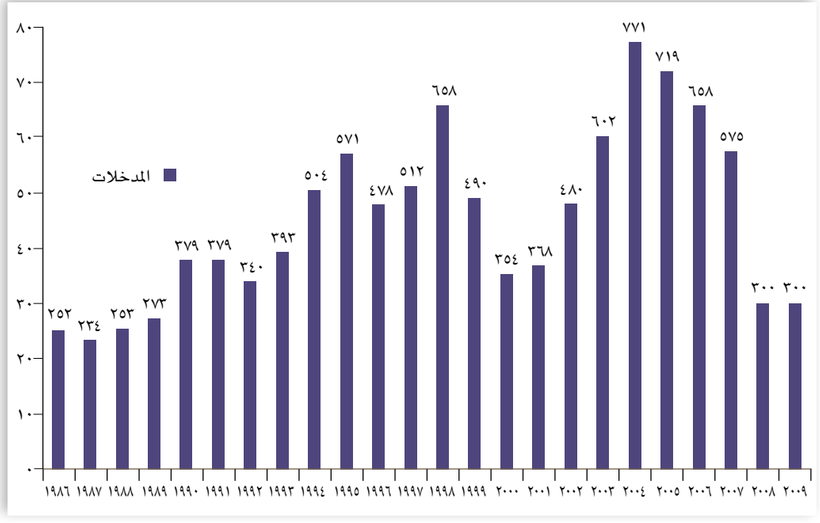
ملاحظة: تختلف بيانات الجدول عن بيانات الجدولين ١,٥ و٢,٥؛ لأنّ الحصول عليها من قاعدة بيانات الموارد البشرية تم في أوقات مختلف من العام.

الجدول ق.٢
النسبة المئوية لمعلمي المواد المختلفة حسب المواد الدراسية والمحافظة التعليمية

	تربية إسلامية	لغة عربية	لغة إنجليزية	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء	الرياضيات
البريمي	١٤	٣	٤	٤	١٣	١٧	١٣
الداخلية	١٤	٣	٥	٩	١٣	١٤	١١
الظاهرة	١٣	٣	٤	٥	١٣	١٥	١١
شمال الشرقية	١٤	٢	٥	٥	١٣	١٤	١١
جنوب الشرقية	١٣	٢	٥	٥	١٣	١٤	١٢
الوسطى	١٣	٢	٤	٥	١٣	١٥	١١
شمال الباطنة	١٣	٢	٥	٦	١٣	١٦	١٣
جنوب الباطنة	١٥	٢	٥	٦	١٣	١٥	١٢
ظفار	١٣	٢	٥	٥	١٢	١٤	١٢
مسندم	١٣	٢	٦	٧	١٢	١٣	١٢
مسقط	١٤	٢	٤	٥	١٣	١٥	١٣
المجموع	١٤	٢	٥	٦	١٣	١٥	١٢

المصدر: قاعدة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩.

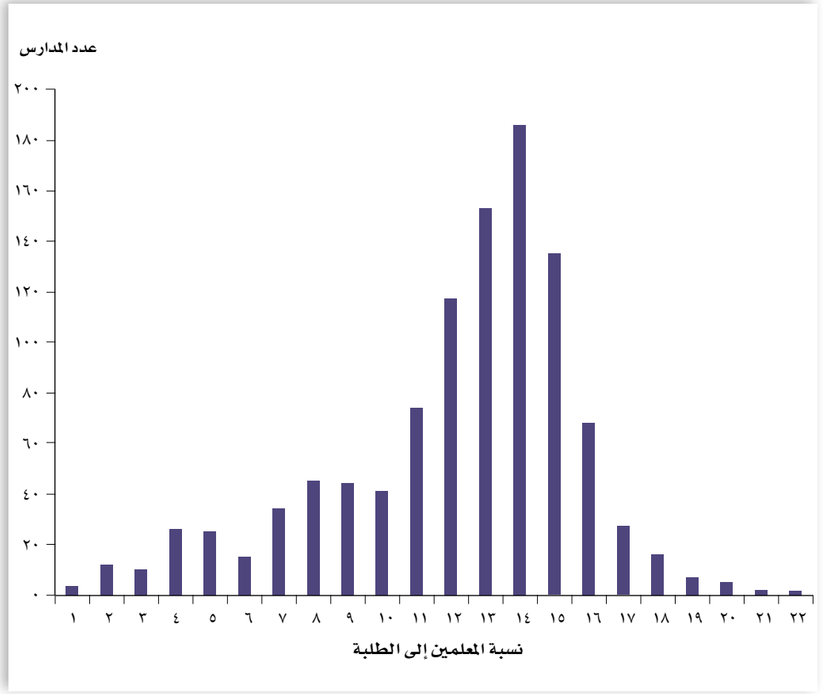
الشكل ق.١
أعداد المقبولين بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، من ١٩٨٦ إلى ٢٠٠٩



المصدر: وزارة التربية والتعليم.

الشكل ق.٢

التوزيع التكراري لنسبة الطلبة مقابل المعلم في المدارس، ٢٠٠٩.



المصدر: وزارة التربية والتعليم.

الجدول ق.٣

هيئات التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٨/٢٠٠٩

القسم	حملة الدكتوراة	حملة الماجستير	المجموع
٨	٤	٤	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
٩	٢	٧	مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية
٣	٠	٣	مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية
٣	٠	٣	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٦	١	٥	مناهج وطرق تدريس العلوم
٦	٢	٤	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
٣	٠	٣	مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية
٣	١	٢	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية
١٤	٦	٨	التربية الفنية
١٤	٦	٨	التربية الرياضية
٤	٠	٤	الطفولة المبكرة
٧	١	٦	تقنيات التعليم والتعلّم
١٧	٣	١٤	الإدارة التربوية وأصول التربية
٢٧	٧	٢٠	علم النفس
١٦	٣	١٣	العلوم الإسلامية
١٤٠	**٣٦**	**١٠٤**	**المجموع**

المصدر: وزارة التربية والتعليم.

الإطار ق.١

مكونات برنامج تهيئة المعلمين: سلطنة عُمان

مكونات برنامج تهيئة المعلمين: سلطنة عُمان

١. قواعد ونُظم الامتحانات.
٢. أدوار المعلمين ومسؤولياتهم.
٣. أخلاقيات عمل المعلم.
٤. دليل المعلم (من دائرة الإشراف).
٥. نظام التقويم المستمر.
٦. تطوير التعليم المدرسي.
٧. المراهقون وكيفية معاملتهم.
٨. مشكلات المعلمين وكيفية التعامل معها.
٩. محتوى المناهج وتحليلها.
١٠. الأنشطة الصفية وتقويمها.
١١. إعداد الوسائط التعليمية (السمعية والبصرية).
١٢. حزمة التدريب عبر الأشرطة التلفزيونية (مشاهدة دروس نموذجية مسجلة).
١٣. طرق التدريس الجديدة.
١٤. الأنشطة الصفية.
١٥. العلاقة بين المعلم والطلبة والإدارة.
١٦. فرص الدراسات العليا وكيفية التقديم لها.

المصدر: وزارة التربية والتعليم.

الجدول ق.٤
متوسط عدد الطلبة في الغرفة الصفية حسب المحافظات التعليمية

	الحلقة الأولى المدارس المختلطة	مدارس البنات	مدارس البنين	المجموع
شمال الباطنة	٢٦	٣١	٣١	٢٩
جنوب الباطنة	٢٦	٣١	٣٠	٢٩
البريمي	٢١	٣١	٣٠	٢٦
الداخلية	٢٥	٣٠	٣٠	٢٨
الظاهرة	٢٤	٢٩	٢٧	٢٦
شمال الشرقية	٢٦	٢٨	٢٨	٢٧
جنوب الشرقية	٢٤	٢٩	٢٧	٢٦
الوسطى	١٧	–	٢٣	١٨
ظفار	١٧	٢٩	٢٥	٢٢
مسندم	٢٢	٢٥	٢٤	٢٣
مسقط	٢٧	٣٢	٣١	٣٠
المجموع	**٢٤**	**٣٠**	**٢٩**	**٢٧**

المصدر: وزارة التربية والتعليم.

الجدول ق.٥
متوسط عدد الطلبة في الغرف الصفية، مقارنات دولية، ٢٠٠٦

	التعليم الابتدائي	الثانوية الدنيا
المؤشرات التربوية الدولية	٢٨ , ٣	٣٤ , ٢
متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي	٢١ , ٤	٢٤ , ١
المملكة المتحدة	٢٤ , ٣	٢١ , ٠
الولايات المتحدة الأمريكية	٢٣ , ١	٢٤ , ٣
شيلي	٣١ , ٢	٣١ , ٨
ألمانيا	٢٢ , ١	٢٤ , ٧

المصدر: UIS 2006.

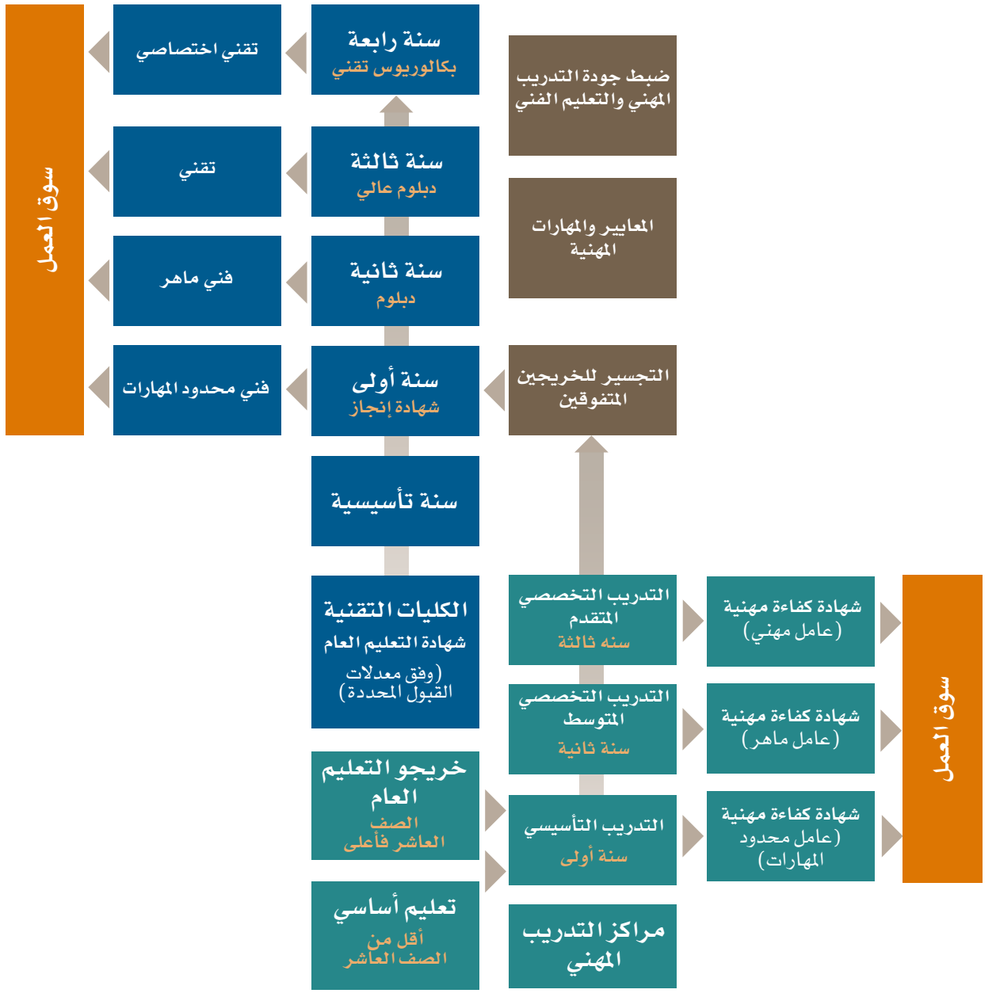
الجدول ق.٦
الوقت الرسمي المخصص للتدريس في سلطنة عُمان

	طول الحصة	عدد الحصص في الأسبوع	عدد أيام الدراسة في السنة	عدد الساعات في العام الدراسي
التعليم الأساسي (الصفوف ١-٩)	٤٠	٤٠	١٨٠	٩٦٠
التعليم العام	٤٠	٣٥	١٨٠	٨٤٠
المدارس التي تعمل بنظام الفترتين (الصفوف ١ - ٦)	٣٥	٣٥	١٨٠	٧٣٥
التعليم ما بعد الأساسي	٤٥	٤٠	١٨٠	١٠٨٠

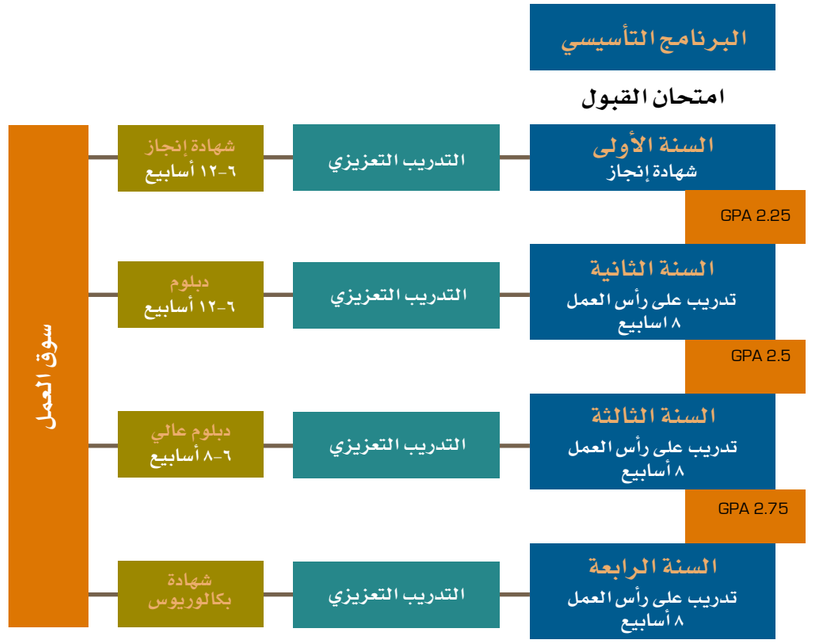
المصدر: وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٩أ.

الملحق (ر)
وصف نظام التدريب المهني والتعليم التقني

الشكل ر.١
نظام التدريب المهني والتعليم التقني



الشكل ر.١٠ (يتبع)
نظام التدريب المهني والتعليم التقني (كليات التقنية)



الملحق (ش)
توزيع خريجي التعليم العالي حسب التخصص الدراسي

الجدول ش.١
النسبة المئوية لتوزيع خريجي التعليم العالي حسب التخصص الدراسي في دول مختارة، ٢٠٠٦/٢٠٠٧

	عُمان	البحرين	إستونيا	جمهورية كوريا	لبنان	ماليزيا	موريشيوس	المملكة العربية السعودية	الإمارات
	٢٠٠٧	٢٠٠٦	٢٠٠٧	٢٠٠٧	٢٠٠٧	٢٠٠٦	٢٠٠٦	٢٠٠٦	٢٠٠٧
الزراعة	١,٠	–	٢,١	١,٣	٠,٦	٣,٩	٠,٧	٠,٦	٠,١
التربية	٤٠,٣	٥,٤	١٠,٧	٨,٣	٣,٧	١١,٣	٤٢,٩	٥,٥	١١,٩
الهندسة والتصنيع والإنشاءات	٩,٦	١٠,٣	١٠,٦	٢٦,٤	١٣,٣	٢٨,٤	١١,٩	٧,١	٩,٤
الصحة	٨,٢	٩,٤	١٠,٩	١٢,٣	١١,٩	٣,٧	–	٧,١	٥,١
العلوم الإنسانية والفنون	٥,٩	٩,١	١٠,٤	١٨,٢	١٢,٦	١١,٤	١٥,٩	٣٣,٦	١٣,٤
العلوم	١١,٨	٧,٦	١٠,٥	٧,٤	٩,٩	١٦,٧	٦,٨	٢٤,٦	٢٣,٤
الخدمات	–	٥,٠	٨,٩	٦,١	١,٤	٢,٣	–	–	١,٢
العلوم الاجتماعية والأعمال والقانون	١٧,٠	٤١,٤	٣٥,٨	١٩,٩	٤٦,٦	٢٢,٢	٢١,٨	١٧,٨	٣٥,٤
مجالات غير معروفة وغير محددة	٦,٢	١١,٨	–	–	٠,٠	٠,٠	–	٣,٧	–
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر: UIS

ملحق (ت)
أسواق العمل: معدلات النشاط وإنتاجية القوى العاملة

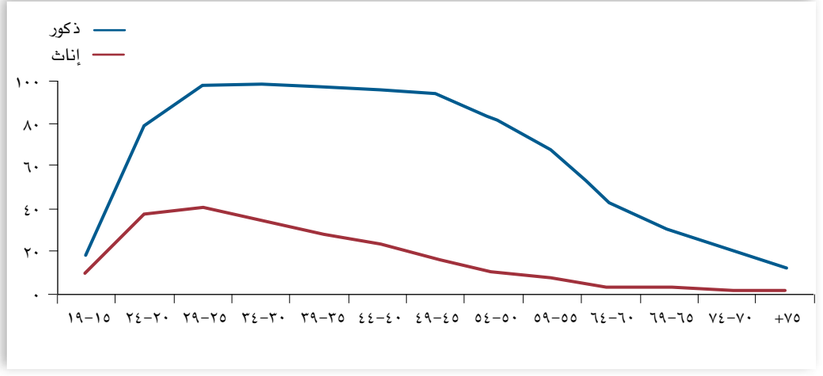
الجدول ت.١
النسبة المئوية لمعدلات النشاط الاقتصادي في عمر ١٥+ سنة، حسب الجنس في دول مختارة، لسنوات مختلفة

	المجموع	ذكور	إناث	ذكور/إناث
عُمان (٢٠٠٣)	٥٥,٣	٧٦,٩	٢٤,٦	٣
البحرين (٢٠٠١)	٦٥,٧	٨٦,٠	٣٥,٥	٢
إستونيا (٢٠٠٠)	٥٦,٤	٦٤,٤	٤٩,٩	١
إيران (٢٠٠٥)	٤٦,٦	٧٣,٨	١٩,٢	٤
هونغ كونغ (٢٠٠٣)	٦١,٤	٧٢,٠	٥١,٦	١
كوريا (٢٠٠٣)	٦١,٤	٧٤,٦	٤٨,٩	٢
لبنان (٢٠٠٤)	٤٤,٠	٦٨,٩	٢٠,٤	٣
موريشيوس (٢٠٠٤)	٥٨,٢	٧٧,٤	٣٩,٧	٢
تركيا (٢٠٠٣)	٤٨,٣	٧٠,٤	٢٦,٦	٣
الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٥)	٧٧,٥	٩٢,٧	٣٧,٨	٢

المصدر: LABORSTA

الملاحظات: بيانات سلطنة عُمان مستثناة منها القوات المسلحة.

الشكل ت.١
معدلات النشاط الاقتصادي للذكور والإناث في عمر ١٥+ حسب الفئات العمرية، سلطنة عُمان، ٢٠٠٣



المصدر: LABORSTA، بناءً على التعداد السكاني ٢٠٠٠.

الجدول ت.٢
مساهمة القوى العاملة في القطاعات المختلفة/مساهمة القطاعات في الناتج المحلي الإجمالي في دول مختارة لسنوات مختلفة

	عمان (٢٠٠٣)	إستونيا (٢٠٠٣)	هونغ كونغ (٢٠٠٤)	كوريا (٢٠٠٤)	موريشيوس (٢٠٠٤)	سنغافورة (٢٠٠٣)	تركيا (٢٠٠٣)	الإمارات (٢٠٠٥)
الزراعة	٤,٢	–	–	٢,٧	١,٧	–	٢,٦	٢,٢
الصناعة	٠,٥	١,١	١,٣	٠,٧	١,١	٠,٧	١,١	٠,٧
الخدمات	١,٣	٠,٤	١,٠	٠,١	٠,١	١,١	٠,٧	٠,١

المصدر: حسابات المؤلفين مبنية على إحصائيات العمالة (LABORSTA) بمنظمة العمل الدولية وقواعد بيانات البنك الدولي (World Bank).

الملحق (ث)
المستوى التعليمي للقوى العاملة

الجدول ث.١

النسبة المئوية للقوى العاملة (١٥+سنة) حسب المستوى التعليمي في دول مختارة، حوالي عام ٢٠٠٠ (٪ من المجموع)

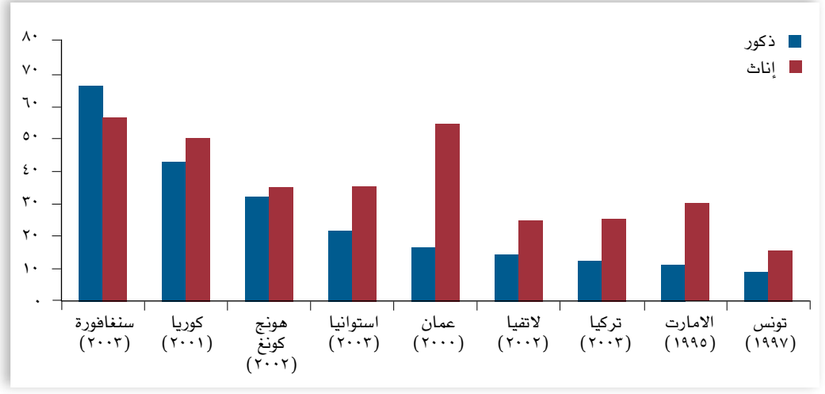
الدولة	السنة	دراسة أقل من سنة واحدة	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
إستونيا	٢٠٠٠	١	١٢	٤٦	٤١
سنغافورة	٢٠٠٠	١٣	٢٥	٢٥	٣٧
جمهورية كوريا	٢٠٠٠	٠	٣٣	٤٤	٢٤
هونغ كونغ	٢٠٠٢	١	٣٣	٤٥	٢١
قطر	٢٠٠٤	٣٨	٢٤	١٩	١٩
الكويت	٢٠٠٣	٣٢	٢٥	٢٦	١٧
الإمارات ع م	٢٠٠٥	٢٥	٢٩	٢٩	١٧
سلطنة عُمان	**٢٠٠٠**	**٢٦**	**٣٥**	**٢٥**	**١٤**
تركيا	٢٠٠٠	٠	٧١	١٩	١٠

المصدر: منظمة العمل الدولية (ILO) – الإحصائيات التربوية (يناير ٢٠٠١).

ملاحظة: الأرقام الخاصة بسلطنة عُمان تتضمن المواطنين العُمانيين فقط.

الشكل ث.١

النسبة المئوية للقوى العاملة في عمر ٢٥-٢٩ الذين أكملوا دراستهم بمؤسسات التعليم العالي في دول مختارة في سنوات مختلفة



المصدر: ILO.

الملحق (خ)
الترتيب الدولي للجامعات

الجدول خ.١

عدد الجامعات من دول مختارة مصنفة ضمن أفضل ٥٠٠ جامعة في العالم

	ترتيب QS-Time لأفضل ٥٠٠ جامعة	ترتيب Webometrics ٢٠١٠ لأفضل ٥٠٠ جامعة	ترتيب ARWU لأفضل ٥٠٠ جامعة
هونغ كونغ	٤	٥	٠
إيران	١	–	١
كوريا	١٠	٤	٩
ماليزيا	٤	–	٠
السعودية	٢	٣	١
سنغافورة	٢	٢	٢
تايوان	٨	١١	–
تايلند	٤	٥	٠
تركيا	٤	١	١

المصدر:

QS-Time:
[http://www.topuniversities.com/university-ranking/world-university-ranking/2009results];

Webometerics:
[http://www.webometerics.info/]

ARWU:
[http://www.arwu.org/ARWU2009.isp]

ملاحظة: تايوان ليست مضمنة في تصنيف ARWU

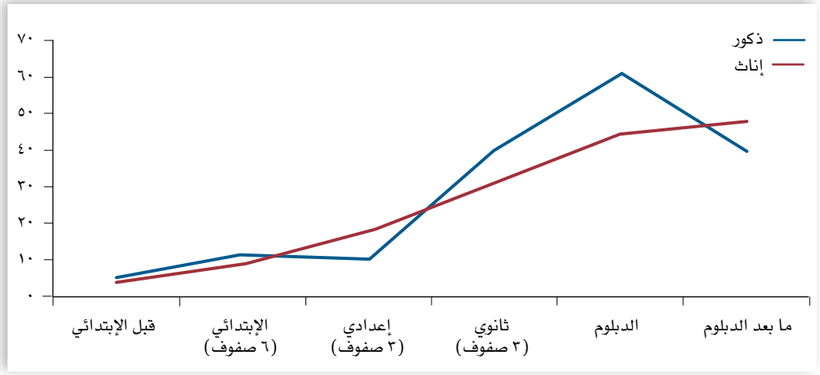
الجدول خ.٢
أفضل الجامعات العربية

الترتيب	الجامعة	الدولة	الترتيب الدولي
١	جامعة الملك سعود	السعودية	١٩٩
٢	جامعة الملك فهد للنفط والمعادن	السعودية	٤٠٤
٣	جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	٤٩٦
٤	جامعة الإمام محمد بن سعود	السعودية	٨٣٥
٥	جامعة أم القرى	السعودية	١٠٥٠
٦	الجامعة الأمريكية ببيروت	لبنان	١٣٦١
٧	جامعة القاهرة	مصر	١٣٨٧
٨	جامعة الملك فيصل	السعودية	١٥٢٧
٩	الجامعة الأمريكية بالقاهرة	مصر	١٦١٤
١٠	جامعة النجاح الوطنية	فلسطين	١٦١٦
١١	جامعة الكويت	الكويت	١٦٩١
١٢	جامعة عين شمس	مصر	١٧١٣
١٣	جامعة الإمارات العربية المتحدة	الإمارات	١٧٣٦
١٤	جامعة قطر	قطر	١٨٨٦
١٥	جامعة الملك خالد	السعودية	٢٢٢٧
١٦	جامعة بيرزيت	فلسطين	٢٢٥٥
١٧	كلية التقنية العليا	الإمارات	٢٢٦٩
١٨	جامعة نجران	السعودية	٢٢٩٧
١٩	جامعة السلطان قابوس	عُمان	٢٤٠٧
٢٠	جامعة القدس العربية	فلسطين	٢٥٦١

المصدر: Webometerics [http://www.webometerics.info/]

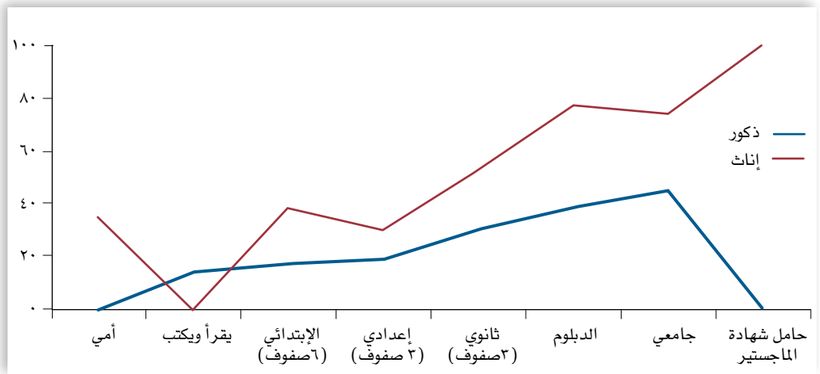
الملحق (ذ)
توقعات الباحثين عن عمل

الشكل ذ.١
النسبة المئوية للباحثين عن عمل (من عمر ١٥ سنة وأعلى) الذين لم يسبق لهم العمل من قبل والتحقوا ببرامج التدريب المهني لفترة قصيرة



المصدر: LFS 2008

الشكل ذ.٢
الباحثون عن عمل الذين يفضلون الوظائف المكتبية حسب مستواهم التعليمي، ٢٠٠٨



المصدر: LFS 2008

الملحق (ض)
المهـارات فوق المعرفيــة

القدرات التالية تُعتبَر مهارات فوق معرفية:

- تحقيق التكامل بين التعلُّم المنهجي والتعلُّم اللامنهجي، وبين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية.
- الحصول على المعلومات واختيارها وتقويمها في عالم مشبع بالمعلومات.
- تنمية أشكال من الذكاء وتطبيقها في مواقف تتجاوز العمليات المعرفية التي تتصف بصرامتها ودقتها.
- العمل والتعلُّم بفعالية ضمن فرق ومجموعات.
- مواجهة المعضلات والقضايا وتحويلها وتعديلها وحلها بسلاسة.
- ابتكار المعرفة وإعادة ترتيبها وتعديلها.
- التعامل مع المواقف المبهمة وغير المحددة المعالم والمشكلات المفاجئة التي لا يُمكن التنبؤ بها.

المصدر: مقتبسة ومعدّلة من البنك الدولي، ٢٠٠٥.

الملحق (ظ)
تكـلفـة التَّخـرُّج

الجدول ظ.١
تكلفة التّخرُّج، ٢٠٠٨

الصفوف	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	المجموع
إجمالي الالتحاق	٤٣٩٤٣	٤٤٢٥٦	٤٣٩٧١	٤٣٧٨٦	٤٥٦٩٥	٤٩٧٥٦	٥١٩٨٣	٥٢٧٢٩	٥٢٢٦٩	٥٣٨٥٦	٤٩٥٩٨	٤٦٦٥٩	٥٧٨٥٠١
المعيدون	٠	٠	٠	٠	٢٦٨٠	١٦٩٥	١٧٠٤	١١٧٩	٨٣٥	٢٧٩٠	١٨٦٢	٥٢٨	١٣٢٧٣
إجمالي الالتحاق بدون المعيدين	٤٣٩٤٣	٤٤٢٥٦	٤٣٩٧١	٤٣٧٨٦	٤٣٠١٥	٠٦١	٥٠٢٧٩	٥١٥٥٠	٥١٤٣٤	٥١٠٦٦	٤٧٧٣٦	٤٦١٣١	٥٦٥٢٢٨
تكلفة الوحدة (ريال عماني)	١١٣٧	١١٣٧	١١٣٧	١١٣٧	١١٣٧	١١٣٧	١٢٢٧	١٢٢٧	١٢٢٧	١٦٩٧	١٦٩٧	١٦٩٧	١٥٥٩٤
تكلفة الالتحاق الكلي (مليون ر.ع)	٥٠,٠	٥٠,٣	٥٠,٠	٤٩,٨	٥٢,٠	٥٦,٦	٦٣,٨	٦٤,٧	٦٤,١	٩١,٤	٨٤,٢	٧٩,٢	٧٥٥,٩
التكلفة بدون المعيدين	٥٠,٠	٥٠,٣	٥٠,٠	٤٩,٨	٤٨,٩	٥٤,٦	٦١,٧	٦٣,٣	٦٣,١	٨٦,٧	٨١,٠	٧٨,٣	٧٣٧,٦
الفرق بملايين الريالات العُمانية	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٣,٠	١,٩	٢,١	١,٤	١,٠	٤,٧	٣,٢	٠,٩	١٨,٣
الفرق بملايين الدولارات	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٧,٩	٥,٠	٥,٤	٣,٨	٢,٧	١٢,٣	٨,٢	٢,٣	٤٧,٦

المصدر: حسابات المؤلفون بناءً على بيانات وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨ج و٢٠٠٩أ.

الملحق (غ)
نسب هيئة التدريس مقابل الطلبة والإداريين والغرف الصفية

الجدول غ.١
نسب هيئة التدريس حسب المحافظة، ٢٠٠٨/٢٠٠٩

	الطلبة مقابل المعلم	الطلبة مقابل الإداري	عدد الطلبة في الغرف الصفية	المعلمون مقابل الغرفة الصفية	الإداريون مقابل المدرسة
مسقط	١٣,٨	٧,٠	٣٠,٠	٢,٢	٦,٦
شمال الباطنة	١٣,٦	٧,٠	٢٩,٢	٢,١	٦,٦
جنوب الباطنة	١٣,٦	٧,٢	٢٨,٨	٢,١	٦,٤
الداخلية	١٣,٠	٦,٨	٢٨,١	٢,٢	٦,٤
جنوب الشرقية	١١,٦	٧,٠	٢٦,٢	٢,٣	٦,١
شمال الشرقية	١٢,٧	٦,٥	٢٧,٤	٢,١	٦,٣
البريمي	١١,٣	٧,١	٢٦,٢	٢,٣	٥,٧
الظاهرة	١١,٣	٦,١	٢٦,٢	٢,٣	٦,١
ظفار	٩,٧	٥,٨	٢١,٧	٢,٢	٥,٠
الوسطى	٧,٥	٦,٩	١٧,٨	٢,٤	٤,٧
مسندم	٩,٤	٦,٨	٢٣,٥	٢,٥	٤,٩
المجموع	**١٢,٥**	**٦,٧**	**٢٧,٥**	**٢,٢**	**٦,١**

المصدر: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ.

الملحق (أ.أ)
توزيع موظفي الخدمة المدنية حسب الدرجات الوظيفية

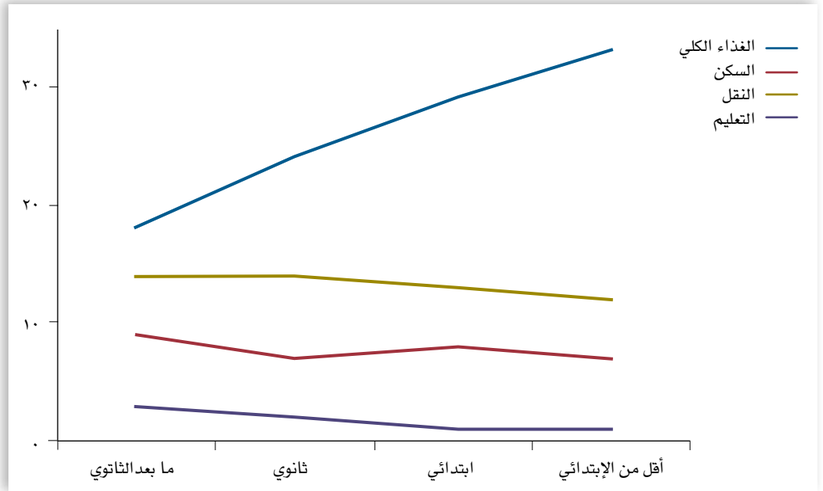
الجدول أ.أ.١
توزيع موظفي الخدمة المدنية حسب الدرجات الوظيفية، ٢٠٠٧

	المعدل					
	الدرجات الخاصة	١ و٢ و٣	٤ و٥ و٦	٧	١٠ و١١ و١٢	١٣ و١٤	المجموع
وزارة التربية والتعليم	١٠٣	٦٤٧٣	٤٣٠٨٤	٢٢٨٠	٨٨٦	٤٤٥٤	٥٧٢٨٠
النسبة المئوية	٠,٢	١١,٣	٧٥,٢	٤,٠	١,٥	٧,٨	١٠٠
وزارة الصحة	١٢٦٣	١٦٧٦	٧١٤٥	٥٠٧٨	٦٢٦٥	١٣٨٧	٢٢٨١٤
النسبة المئوية	٥,٥	٧,٣	٣١,٣	٢٢,٣	٢٧,٥	٦,١	١٠٠
جميع موظفي الخدمة المدنية	٢٣٩٢	٦٦٦٧	١٦٣٩٨	٧٩٥١	١٥٩٧٣	٧٩٦٣	٥٧٣٤٤
النسبة المئوية	٤,٢	١١,٦	٢٨,٦	١٣,٩	٢٧,٩	١٣,٩	١٠٠

المصدر: وزارة الاقتصاد الوطني، ٢٠٠٨.

الملحق (أ.ب)
نصيب بنود إنفاق مختارة في الموازنة الكلية للأسرة حسب مستوى تعليم رب الأسرة

الشكل أ.ب.١
النسبة المئوية لنصيب بنود إنفاق مختارة في الموازنة الكلية للأسرة حسب مستوى تعليم رب الأسرة ٢٠٠٧/٢٠٠٨



المصدر: المؤلفون بناءً على دراسة مسح الدخل والإنفاق.

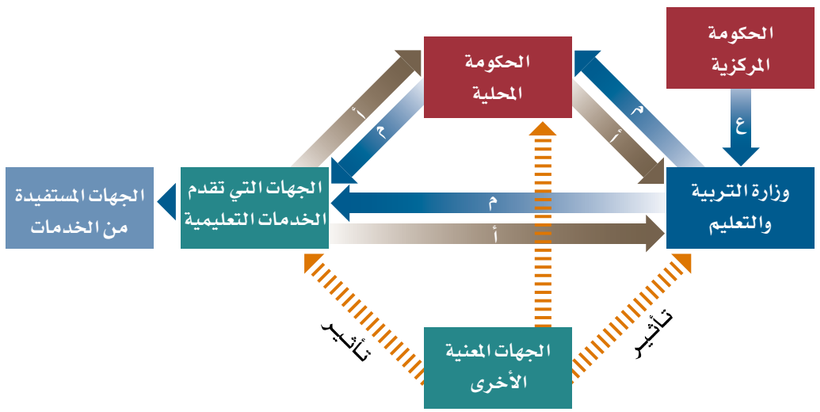
الملحق أ.ج
الإطار العام لحوكمة التعليم

تتضمن الحوكمة والإدارة الجيدة في التعليم أبعادًا متعددة. ويبدو أنّ هذا المفهوم يتخذ معاني متعددة في سياقات سياسية وثقافية مختلفة. ويشمل بصفة عامة قدرة وزارة التربية والتعليم على صياغة وإعداد سياسات تربوية سليمة، وتخصيص موارد كافية واستخدامها بكفاءة لتوفير خدمات تعليمية تتصف بالجودة، وتطبيق إجراءات تسمح لأولياء الأمور والجهات المعنية الأخرى بمراقبة ومتابعة توفير التعليم، وتطبيق مفهوم المحاسبية على الجهات التي تُوفِّر التعليم، وضمان قبول واحترام المواطنين للمؤسسات التي تُوفِّر الخدمات التعليمية.

وتتطلب الحوكمة الفعّالة في التعليم تطبيق الشروط التالية: وجود معايير، وتوفير معلومات حول الأداء، وتقديم حوافز مقابل الأداء الجيد وتطبيق مفهوم المحاسبية. وتعني السياسات التربوية جميع السياسات التي توجه المؤسسة وتقودها، ومستويات التمويل وأساليبه، وتوفير الخدمات التعليمية في الدولة، وهي الخدمات التي يعتمدها البرلمان وتتبناها الحكومة، وتستخدمها وزارة التربية والتعليم لتوجيه العمليات الخاصة بتقديم الخدمات الاجتماعية وقيادتها. أمّا عمليات الإدارة التربوية وممارساتها فتعني العمليات والممارسات المصممة لتحقيق الأهداف المحددة لمختلف مراحل النظام التعليمي، وتشمل تحديد مسؤوليات جميع الجهات المعنية بالنظام، وتحديد الكيفية التي تتواصل بها الأنظمة الفرعية وبعضها بعضًا، وتوضيح الكيفية التي يتم بها تقويم الأداء ومراقبته.

ويوضح الشكل أ.ج.١ الجهات الرئيسية التي تقوم بأدوار رئيسية في النظام التعليمي والعلاقات بينها.

الشكل أ.ج.١
الإطار العام لحوكمة التعليم



أ = محاسبية.
م = إجراءات الإدارة وممارساتها.
ع = عمليات.

المصدر: المؤلفون.

وتتطلب الحوكمة الجيدة في التعليم معلومات دقيقة على مستوى النظام. ويُمكن أنْ ينعكس ذلك في تعريفات واضحة لمدخلات النظام ومخرجاته ومكوناته، مصحوبة ببيانات دقيقة حول الأداء والنتائج جُمِعَتْ في فترات منتظمة، وتُمكّن مثل هذه المعلومات المديرين من مراقبة الأداء، وتُمكّنهم، أيضًا، من مكافأة الأداءَ الجيد، وفرض عقوبات عندَما لا يتم تحقيق المستويات المحددة. ويجب أنْ تتضمن الَحوكمة في الأحوال النموذجية مستويات الأداء المطلوب تحقيقها، ومعايير شفافة ومعلنة و/أو مقاييس مرجعية تُستخدَم في قياس السياسات التربوية وتوجيهها، والخدمات التي يتم توفيرها، والأداء. وتطبق بعض المدارس الحوافز كجانب رئيسي من جوانب الحوكمة الجيدة، وهذه الحوافز تكون في العادة مكافآت مالية أو غير مالية إيجابية (أو سلبية) (مثل تعديل الوضع أو التقدير أو الترقية) تُحفّز نوعًا معينًا من السلوك أو الفعل وتُشجعه، وتُشجّع الحوافز الإيجابية في العادة سلوكًا معيّنًا مرغوبًا فيه، بينما تعمَل الحوافز غير الإيجابية على منع مثل هذا السلوك. وربطت بعض الأنظمة التعليمية في السنوات الأخيرة الحوكمة الجيدة بالمحاسبية، مثل الأنظمة التعليمية في شيلي وإنجلترا، وبعض أجزاء الولايات المتحدة الأمريكية، وتشمل هذه الطريقة، التي أثارت مناقشات مكثفة (Ravitch 2010)، في العادة، جعل الموظفين الحكوميين والجهات المختصة بتوفير التعليم، بمن فيهم المعلمون ومديرو المدارس والمدارس نفسها، مسؤولين عن تحقيق المخرجات المحددة، ومعاقبتهم في حالة تقصيرهم في ذلك.

الملحق أ. د
المفوضية الوطنية للتعليم في سريلانكا

تأسست المفوضية الوطنية للتعليم في سريلانكا بموجب قانون المفوضية الوطنية للتعليم رقم ١٩ لعام ١٩٩١، لتقديم توصيات إلى رئيس الجمهورية حول السياسات التربوية في جميع جوانبها، بهدف ضمان الاستمرارية وتمكين النظام التعليمي من الاستجابة للاحتياجات المتغيرة في المجتمع.

الرؤية

دعم إعداد وتطوير إطار وطني عام شامل للسياسات التربوية يحقق مفهوم التعليم للجميع، وضمان العدالة والقدرة على التكيف للمحافظة على الهوية الوطنية لسريلانكا.

التفويض

دراسة السياسات التربوية الوطنية وتقديم توصيات تضمن الاستمرارية في جميع أجزاء النظام التعليمي في سياق الاحتياجات المتغيرة لسريلانكا، وتشمل السياسات التربوية الوطنية الشاملة الموضوعات التالية:

أهداف وغايات التعليم، بنية النظام التعليمي: التعليم ما قبل المدرسي، الابتدائي، الثانوي، التعليم العالي، التعليم الفني، التعليم المهني، التعليم المنهجي، التعليم غير المنهجي، تعليم الكبار، التربية الخاصة، التعليم الوظيفي، التعليم الديني.

إنشاء المؤسسات التربوية وتحديد مواقعها وتوزيعها، ويشمل ذلك طرق ومعايير قبول الطلبة، وتعيين المعلمين، ومحتوى التعليم، بما في ذلك لغة التدريس، وتنوع المناهج، والكتب الدراسية، ومواد التّعلّم، ومكان المعارف الدينية، والمراقبة والممارسة، والقياس والتقويم.

الإشراف على نظام الامتحانات، والشهادات، والدبلومات، والجوائز الأكاديمية، والاعتراف بالمؤهلات الدراسية، والتعيينات، والإحلال، وقواعد الانضباط، والتنمية المهنية لموظفي الخدمات التعليمية، بمن فيهم المعلمون والموظفون المساعدون، والمشرفون، والإداريون.

حشد وتعبئة الموارد للتعليم، ويشمل ذلك حشد المشاركة المجتمعية، وتوفير الخدمات الثانوية والمساندة للتعليم، مثل الوجبات الغذائية عند منتصف اليوم الدراسي، والخدمات الصحية، وخدمات العناية بالأسنان، والتربية الرياضية، والألعاب الرياضية.

المهمة

تقديم توصيات إلى رئيس الجمهورية حول السياسات التربوية في جميع جوانبها بهدف ضمان الاستمرارية وتمكين النظام التعليمي من الاستجابة للاحتياجات المتغيرة في المجتمع، وتشمل مراجِعة فورية للسياسات التربوية، ووضع الخطط، وتضمين التوصيات المقدمة إلى الرئيس السياساتِ التربويةَ الوطنيةَ الشاملة.

مراجعة السياسات الوطنية التربوية والخطط التي يجري تنفيذها على أساس دوري، وتقديم توصيات، كلما تقتضي الضرورة، إلى الرئيس بإدخال تغييرات في هذه السياسات والخطط.

تقديم الاستشارة إلى الرئيس حول القضايا والموضوعات الأخرى ذات الصلة بالتعليم والتي يُمكن أنْ تُحوّل من قبل الرئيس إلى المفوضية الوطنية للتعليم للحصول على استشارتها بشأنها.

المصدر: http://www.nec.gov.lk.

الملحق أ.هـ
إطار عام لتطوير السياسة التربوية وتنفيذها

يُعتبر إعداد إطار عام جيد التخطيط لتطوير السياسات التربوية وتنفيذها طريقة منطقية ومنتظمة لتطوير هذه السياسات، ويساعد في ضمان أنّ السياسات التي تم تحديدها قد تم اختيارها عبر طريقة دقيقة ومحكمة، وأنّها قد خضعت للدراسة والفحص باستخدام إطار عام مقارن قائم على معايير ومؤشرات تدعمها الأدلة والبراهين، ويشمل الإطار العام الذي يُعرض في الشكل أ ج١ المراحل الأربع التالية:

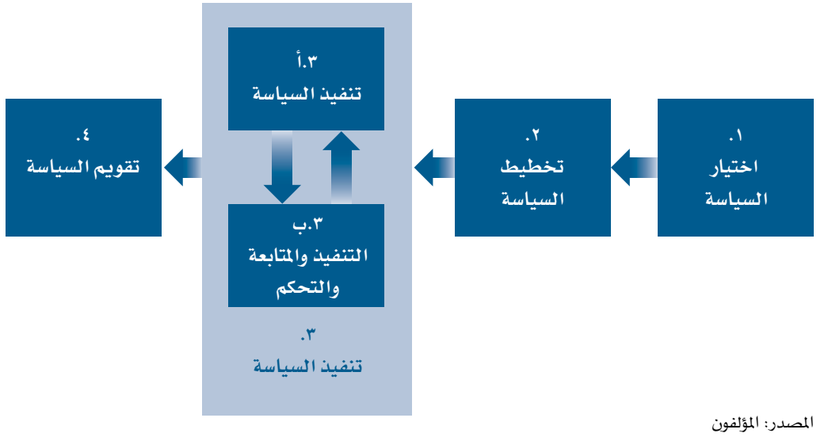
اختيار السياسة: وتشمل هذه المرحلة العناصر التالية:

- التشكيل المبدئي لفريق تطوير السياسات التربوية.
- تحديد نطاق السياسات التربوية وأبعادها.
- تحديد جميع الجهات المعنية وتحديد محاور اهتمامها بهذه السياسات.
- الإعداد الأولي لإطار عام مقارن لتحليل خيارات السياسات التربوية التي تشمل الأدوات، مثل تحليل فوائد التكلفة، وتحليل نقاط القوة ومواطن الضعف والفرص والمهددات، وإجراء تحليل مبني على النتائج.
- تنظيم مؤتمر للجهات المعنية بأمر التعليم لتحديد الخيارات الممكنة للسياسات التربوية.
- الإعداد النهائي للإطار العام المقارن في صورة متكاملة.
- تطبيق الإطار العام على خيارات السياسات التربوية.
- اختيار أفضل الخيارات الموجودة.

تخطيط السياسات: وتشمل هذه المرحلة إعداد خطة شاملة لتطبيق السياسة التي تم اختيارها، وستُستخدَم في إعداد الخطة طرق إدارة المشروعات المتفق عليها لتحديد خطة السياسة التربوية، وستشمل المكونات التالية:

- نطاق وتفاصيل الخطة.
- مراحل تنفيذ الخطة وتسلسلها وجداولها الزمنية.
- تخصيص الموارد.
- تقدير التكلفة والموازنة.
- تحديد خمس سنوات كخط قاعدي.
- تقويم المخاطر وخطة الإدارة.
- الحصول على الموارد وخطة تدبيرها.
- خطة ضمان الجودة.
- خطة الاتصالات.

الشكل أ.هـ.١
الإطار العام لإعداد السياسات التربوية وتنفيذها



المصدر: المؤلفون

تنفيذ السياسة التربوية: تشمل خطة تنفيذ السياسة التربوية مكونين رئيسيين يتم تنفيذهما بطريقة تفاعلية: تنفيذ السياسة والمتابعة والتّحكُم، ويشمل المُكوّن الأول تخصيص جميع الموارد (المالية والبشرية والمادية والمعرفية) لتنفيذ مختلف البرامج والأنشطة المحددة في خَطة السياسة التربوية. وتُعتبَر هذه المرحلة أصعب المراحل في العملية، وتتطلّب قدرة وخبرة كبيرتين في إدارة المشروعات والمبادرات المماثلة. وتشمل مرحلة متابعة التنفيذ والتحكم تطبيق طرق مراقبة تقدُّم تنفيذ السياسة مقابل الخطة الموضوعة لها، وتقليل الفجوة بين بين ما هو مخطط وما يتم تنفيذه أو الجهد المكتسب، واتخاذ إجراءات تصحيحية لملء الفجوة. إنّ هذين المكونين لمرحلة تنفيذ السياسة يعتمدان على بعضهما بعضًا، ويتطلب تنفيذهما خبرة كبيرة في تنفيذ السياسات، ولكنهما أيضًا يعتمدان على البدء بخطة واقعية للسياسة التربوية.

تقويم تنفيذ السياسة: في نهاية المرحلة المحددة لتنفيذ السياسة (في الغالب خمس سنوات في قطاع التعليم مثلما هو الحال في سلطنة عُمان) يتم إجراء تقويم لمخرجات وتأثيرات السياسة التي تم تنفيذها بواسطة جهات داخلية وخارجية؛ لضمان أنّ منظورًا مستقلًا ومحايدًا ومبنيًا على الأدلة يتم تقديمه إلى كافة الجهات المعنية التي يُمكن أنْ تُسهم في اتخاذ القرارات المرتبطة بمستقبل السياسة التربوية، وتُسهم عملية التقويم، أيضًا، في تطوير قاعدة معرفية جماعية وبنك لبيانات الممارسات الجيدة في قطاع التعليم.

الملحق أ.و
الإدارة الذاتية المدرسية

تشمل الإدارة الذاتية المدرسية لامركزية الصلاحيات من الحكومة المركزية ومنحها إلى مستوى المحافظات التعليمية والمدارس.

وهي شكل من أشكال اللامركزية الذي يعترف بأنّ المدرسة كالجهة الأساسية لاتخاذ القرارات حول التعليم. وتُحوّل اللامركزية سلطة اتخاذ القرارات الخاصة بالعمليات المدرسية إلى مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والجِهات الأخرى في المجتمعات المحلية التي تخدمها المدارس، ويتحقّق هذا التّحوُّل في الظروف النموذجية من خلال تشكيل اللجان المدرسية، واللجان الإدارية، ومجالس المدارس. وبصورة عامة فإنّ تبني الإدارة الذاتية ينتج عنه نقل بعض مستويات السلطة والصلاحيات وتحويله من الإدارات المركزية إلى مستويات المدارس في مجال واحد أو أكثر من المجالات التالية: (١) مخصصات الموازنة ومراقبتها. (٢) تعيين المعلمين وموظفي المدارس الآخرين والاستغناء عن خدماتهم. (٣) متابعة أداء المعلمين وتقويمه وترقيات المعلمين. (٤) مراقبة تعلّم الطلبة ومتابعة مخرجاته. (٥) تطوير المناهج ومراجعتها. (٦) توفير الكتب المدرسية ومصادر التّعلُّم الأخرى. (٧) صيانة البنى الأساسية بالمدرسة وتجديدها.

وتختلف وجهات النظر حول الإدارة الذاتية المدرسية، ويطرح المدافعون عنها حججًا بأنّها: (١) تُيسّر توفير التعليم كخدمة. (٢) تطوّر إنجازات الطلبة. (٣) تُطوّر الأداء وتُعزّز مفهوم المحاسبية. (٤) تُعزّز الشفافية وتُقلّل من الفساد والممارسات الضعيفة، وتشمل نقاط الضعف التي تُثار حول الإدارة الذاتية المدرسية ما يلي: (١) فقدان السلطة المعروفة والواضحة للجميع، وتغيير ديناميكيتها. (٢) وجود توقّع أكبر لاستغلال السلطة والنفوذ. (٣) إحداث تغيير في أدوار المعلمين ومسؤولياتهم ونصيبهم من الحصص.

مجالات مسؤوليات القيادة المدرسية

وضّحت البحوث التربوية أنّ قادة المدارس يُمكنهم إحداث الفرق في المدارس إذا تم منحهم سلطات وصلاحيات لاتخاذ قرارات مهمة، وعلى أية حال لا تقود الاستقلالية وحدها بصورة تلقائية إلى التطوير ما لم تُدعَم جيدًا، بالإضافة إلى ذلك فإنّه من المهم أنْ يتم، بوضوح، تحديد المسؤوليات الأساسية لقادة المدارس، ومعرفة حدود صلاحياتهم وسلطاتهم، ويجب تحديد هذه المسؤوليات من خلال فهم الممارسات التي يُرجّح في أغلب الأحيان أن تُطوّر العملية التعليمية التّعلُّمية.

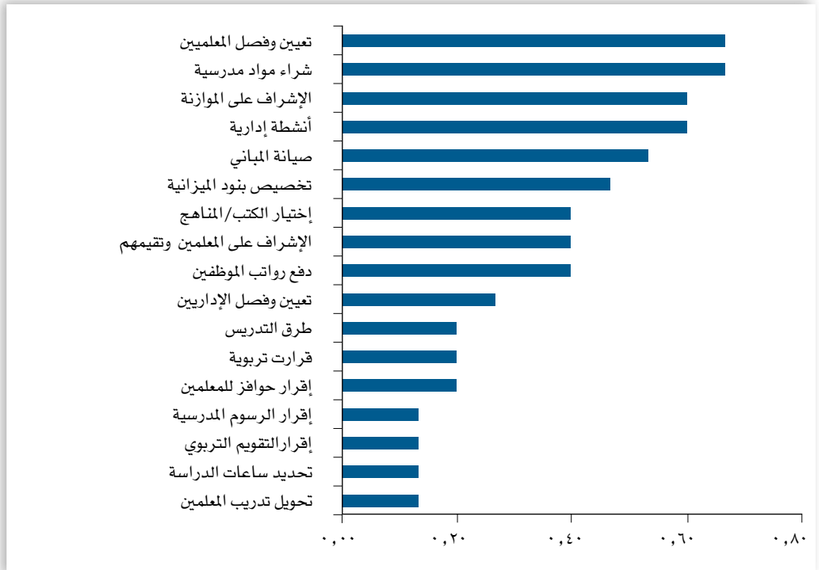
وتشمل مسؤوليات قادة المدارس المجالات التالية:

- **دعم جودة أداء المعلم وتقويمه وتطويره:** يجب أنْ يكون بمقدور قادة المدارس تعديل برنامج التدريس ليُلبّي احتياجات المدرسة، وتطوير روح العمل الجماعي بين المعلمين، وأنْ يهتموا بمراقبة أداء المعلمين ومتابعتهم وتقويمهم وتنميتهم مهنيًا.
- **وضع الأهداف والتقويم والمحاسبية:** يحتاج واضعو السياسات التربوية إلى ضمان أنّ قادة المدارس تتوافر لهم الصلاحيات والسلطات لوضع التوجهات الاستراتيجية لمدارسهم، وأنْ يطوروا قدراتهم – في إعداد خطط مدارسهم وأهدافها – لأقصى درجة ممكنة، ويُراقبوا التّقدُّم باتجاه تحقيق هذه الأهداف، مستخدمين البيانات لتطوير الممارسات.
- **إدارة استراتيجية للموارد المالية والبشرية:** يُمكن لواضعي السياسات التربوية تعزيز مهارات الإدارة المالية لفرق القيادة المدرسية من خلال توفير فرص التدريب لقادة المدارس، وإنشاء وظيفة المدير المالي ضمن فريق القيادة، أو تقديم خدمات الدعم في مجال الشؤون المالية إلى المدارس، بالإضافة إلى ذلك يجب أنْ يكون بمقدور قادة المدارس التأثير في قرارات تعيين المعلمين لتطوير مستوى الملاءمة بين المرشحين واحتياجات مدارسهم.
- **التعاون مع المدارس الأخرى:** يحتاج هذا البعد الجديد في مسؤوليات القيادة المدرسية إلى تنظيمهم كدور محدد لقادة المدارس. ويُمكن أنْ يُحقّق فوائد للنظام المدرسي بشكل عام بدلًا من طلبة مدرسة بعينها. ويحتاج قادة المدارس إلى تطوير مهاراتهم ليكونوا مشاركين في أمورٍ وموضوعات تتجاوز حدود مدارسهم.

حدّدت دراسة تمّت حول مشروعات الإدارة الذاتية المدرسية في ١٥ دولة في أمريكا اللاتينية، والولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، ونيوزيلندا، وأفريقيا، ١٧ مهمة خاصة بالقيادة المدرسية بناءً على تكرار حدوثها في هذه الدول (الشكل أ د.١).

وكانت الأنشطة الأكثر تكرارًا الخاصة بالإدارة الذاتية المدرسية في هذه الدول هي: (١) توفير المواد التعليمية المدرسية. (٢) التعيين والاستغناء عن الخدمات. (٣) الإشراف على موازنة المدرسة. (٤) الأنشطة الإدارية المدرسية. (٥) صيانة المباني المدرسية. ومن ناحية أخرى، كانت الأنشطة الأقل تكرارًا في حدوثها هي: (١) فرض رسوم مدرسية على الطلبة. (٢) تحديد تواريخ بدء وانتهاء العام الدراسي والامتحانات وغيرها. (٣) تحديد عدد الحصص الدراسية. (٤) تمويل برامج تدريب المعلمين. (٥) تغيير طرق التدريس.

الشكل أ.و.١
النسبة المئوية لتكرار حدوث مهام مجلس المدرسة في ١٥ مشروعًا للإدارة الذاتية المدرسية



المصدر: World Bank 2008a

الملحق أ.ز
إطار عام للتخطيط الاستراتيجي وإدارة الأعمال

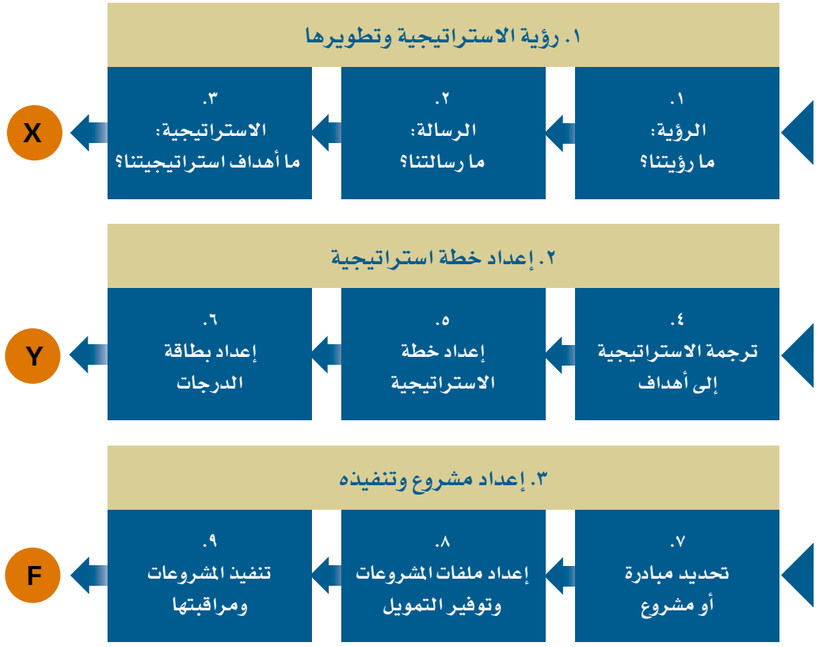
التخطيط الاستراتيجي: البطاقة المتوازنة

تُعتبَر هذه الطريقة إحدى الطرق التي تُيسّر عملية التخطيط الاستراتيجي وهي مستخدمة في العديد من المؤسسات والشركات. وقُدّمت هذه الطريقة أوّل مرّة في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية، في أوائل تسعينيات القرن الماضي، لتقويم أداء شركات القطاع الخاص في تنفيذ خططها الاستراتيجية. وتم تعديل هذه الطريقة وتبنيها على نطاق واسع من قبل مؤسسات القطاع العام في قطاعات التعليم والرعاية الصحية والنقل وقطاعات أخرى تُقدّم خدمات حيوية للمجتمع. ويُحدّد الإطارُ العامُّ لكلّ غاية استراتيجية لمؤسسة ما الأهداف والمؤشرات والمبادرات والمَشروعات التي تُحقّق تلك الغايةَ، وهناك أربعة عنَاصرَ يتم أخذهاً في الاعتبار هي: (١) وجهة نظَر الجهاتَ المعنية. (٢) العملياتَ الداخلية للمؤسسة. (٣) الموارد المتوافرة. (٤) التمويل أو الجوانب المالية. وتسمح طريقة البطاقة المتوازنة للمؤسسات، مثل وزارة التربية والتعليم، بترجمة خطتها الاستراتيجية التي تمتد خمس سنوات إلى ملفات لمشروعات محددة ذات صلة بأهداف وغايات واضحة ومحددة، وتتوافر تفاصيل ومخططات واضحة في مؤلف Kaplan and Norton (1996) حول الطريقة النموذجية والمعتادة لترجمة الغايات الاستراتيجية لمؤسسة ما مثل وزارة التربية والتعليم إلى أهداف قابلة للقياس والتقويم ومشروعات محددة.

طريقة إدارة عمليات المؤسسة

تُركّز طريقة إدارة عمليات المؤسسة على توافق واتساق جميع جوانب المؤسسة والرغبات والاحتياجات. وهي طرَيقة شاملة وكلية تُطوّر من الفعالية والكفاءة بينما تسعى نحو الابتكار والمرونة والتكامل مع التكنولوجيا. وتسعى طريقة إدارة عمليات المؤسسات إلى تطوير العمليات بصفة مستمرة، وتُشير مختلف الآراء إلى أنّ طريقة إدارة العمليات تُمكّن المؤسسات من أنْ تكون أكثر فعالية وأكثر كفاءة وأكثر قدرة على التغيير مقارنةً بالطريقة التقليدية ذات التّسلسلَ الإداري الهرمي التي كانت تُرّكز على أداء المهام والوظائف، وتساعد هذه الطريقة المؤسسات على الاستجابة للاحتياجات والمتطلبات المتغيرة للجهات المعنية بسرعة وفعالية، وتُساعد هذه الطريقة المؤسسات، أيضًا، على: (١) تحديد قاعدة العملية أو قاعدة تطويرها. (٢) محاكاة التغيير وتطبيقهَ على العملية. (٣) مقارنة مختلف خيارات المحاكاة ببعضها بعضًا لاختيار أفضل طريقة للتطوير. (٤) اختيار تنفيذ خطة التطوير. (٥) متابعة عملية التطوير ومراقبتها، وتقديم معلوماتٍ حول الأداء وتضمينها نموذج المحاكاة، وذلك كخطوة للإعداد لتكرار عملية التطوير، ويُقدّم الشكل أ هـ.١ مخططًا لطريقة إدارة عمليات المؤسسة.

الشكل أ.ز.١
طريقة ترجمة الغايات الاستراتيجية إلى ملفات مشروعات



المصدر: المؤلفون

المراجع

المراجع باللغة العربية

وزارة التربية والتعليم

٢٠٠٢. *تطور الإحصاء التربوي في سلطنة عمان، ١٩٧٠-٢٠٠١* ، مسقط، سلطنة عمان، مقتبسة من رازق.

٢٠٠٤. *التعليم محرك التنمية: مشروعات التطوير الحديثة في سلطنة عمان مع إشارة خاصة الى وضع النساء والفتيات*. جنيف: مكتب التربية الدولي.

٢٠٠٣. *تقرير للدراسة الاستشارية حول تطوير التعليم بالصفين الحادي عشر والثاني عشر*، مسقط، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٤. *التقرير الوطني حول جودة التعليم في سلطنة عمان*، مسقط، سلطنة عمان. وزارة التربية والتعليم

٢٠٠٦. *من الانطلاق إلى النجاح: التعليم للجميع في سلطنة عمان ١٩٧٠-٢٠٠٥* . مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٧أ. *التعليم للجميع في سلطنة عمان : تقرير النصف السنوي*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٧ب. *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧* . مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٧ج. *الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلاب*. مسقط، سلطنة عمان. وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٨أ. *التعليم الشامل في سلطنة عمان: التقرير الوطني لسلطنة عمان لعام ٢٠٠٨* . مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٨ب. *الاختبارات الوطنية للصف السابع، ٢٠٠٦-٢٠٠٧* . مسقط، سلطنة عمان: المديرية العامة للتقويم التربوي. وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٨ج. *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام ٢٠٠٧/٢٠٠٨* . مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٨د. *المؤشرات التربوية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨* . مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم، (www.moe.gov.om).

٢٠٠٨هـ. *برنامج التعليم ما بعد الأساسي: الصفان ١١ و١٢* . مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٩أ. *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩* . مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٩ب. الاختبارات الوطنية للصف العاشر. وثيقة غير منشورة. المديرية العامة للتقييم التربوي. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٩ج. *دراسة حول التقويم المستمر*. وثيقة غير منشورة. المديرية العامة للتقويم التربوي. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠٠٩د. *الكتاب الإحصائي العام لمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٠١٠. *برنامج التعليم ما بعد الأساسي: الصفان ١١ و١٢*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التعليم العالي

٢٠٠٨. *الكتاب الإحصائي العام لمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي.

٢٠٠٩. *الكتاب الإحصائي العام لعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي.

وزارة الاقتصاد الوطني

٢٠٠٤. *بيانات ومؤشرات مختارة للتعداد السكاني لعامي ١٩٩٣ و٢٠٠٣*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة الاقتصاد الوطني.

٢٠٠٦. *الخطة الخمسية السابعة (٢٠٠٦-٢٠١٠)*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة الاقتصاد الوطني.

٢٠٠٦. *الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٠٦*. العدد ٣٤، (أكتوبر). مسقط، سلطنة عمان: وزارة الاقتصاد الوطني.

٢٠٠٧. *استراتيجيه التنمية طويلة المدى (١٩٩٦-٢٠٢٠): الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني (عمان ٢٠٢٠)*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة الاقتصاد الوطني.

٢٠٠٨. *الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٠٨*. العدد ٣٦، أكتوبر ٢٠٠٨. مسقط، سلطنة عمان: وزارة الاقتصاد الوطني.

٢٠٠٩. *الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٠٩*. العدد ٣٧، نوفمبر ٢٠٠٩. مسقط، سلطنة عمان: وزارة الاقتصاد الوطني.

٢٠١٠. *الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠١٠*. العدد ٣٨، نوفمبر ٢٠١٠. مسقط، سلطنة عمان: وزارة الاقتصاد الوطني.

٢٠١١. *الخطة الخمسية الثامنة (٢٠١١-٢٠١٥)*. مسقط، سلطنة عمان: وزارة الاقتصاد الوطني.

المراجع باللغة الإنجليزية

Australia Curriculum and Assessment Reporting Authority (ACARA). 2008. *National Assessment Program Literacy and Numeracy*. Sydney: ACARA.

Al Balushi, A., B. Al Manthri, T. Al Ismaili. 2009. "What Makes an Ideal School? A Study of Service Quality in the Schools in the Sultanate of Oman." Glasgow: University of Strathclyde.

Al-Barwani, Chapman and Ameen, 2009. "Strategic Brain Drain: Implications for Higher Education in Oman." *Higher Education Policy* 22: 415–432.

Allais, Stephanie. 2010. *The Implementation and Impact of National Qualifications Frameworks: Report of a Study in 16 Countries*. Geneva: International Labor Organization.

Benavot, A. with M. Amadio. 2004. "A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980–2000: Background Paper Commissioned by the International Bureau of Education." *UNESCO-EFA Global Monitoring Report (2005): The Quality Imperative*. Geneva: IBE.

Benveniste, L. 2002. "The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy." *Comparative Education Review* 46: 89–119.

Bhutan Board of Examinations. 2004. *National Educational Assessment in Bhutan: A Benchmark of Student Achievement in Literacy at Class 5, 2003*. Thimphu: Ministry of Education.

Bologna Expert Conference. 2010. "National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training: Report." Dublin Castle, Ireland, April. http://www.nqai.ie/qualificationsframeworksconference2010.html

Brozo, W. G., G. Shiel, and K. Topping. 2007. "Engagement in Reading: Lessons Learned from Three PISA Countries." *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51: 304–15.

Canedcom International Corporation. 2004. *Final Report for Evaluation of Cycle One Basic Education*. Toronto: Canedcom International.

Carneiro, Pedro and James Heckman. 2003. "Human Capital Policy." *National Bureau of Economic Research Working Paper 9495*. www.nber.org/papers/w9495

Center for British Teachers (CfBT). Under preparation. Report on Development of Standards. Muscat, Oman: CfBT.

Center on Education Policy. 2009. *State High School Exit Exams: Trends in Test Programs: Alternate Pathways and Pass Rates*. Washington DC: Center on Education Policy.

Chapman, D. W. 1990. "The Role of Education Management Information Systems." In *Improving Educational Quality*, ed. D. W. Chapman and C. A. Carrier. Westport, CT: Greenwood Press.

Cotton, K. 2003. *Principals and Student Achievement: What the Research Says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Creative Associates International. 2005. *Middle East Partnership Initiative: Oman Secondary School Assessment Report*. Washington, DC: Creative Associates International.

Curtain, H. 1990. *Foreign Language Learning: An Early Start*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Darling-Hammond, Linda and Gary Sykes. 2003. "Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet The "Highly Qualified Teacher" Challenge." *Education Policy Analysis Archives* 11 (33).

Drader, J., J. Edwards, and C. MacKay. 2004. *Student Achievement Analysis of Assessments, Tests and Questionnaires*. Unpublished document. Toronto: CANEDCOM International Corporation.

Drucker, Peter. 1966. *The Effective Executive*. New York: Harper and Row.

Educational Research Centre. 2008. *Progress in Mathematics: Using Class-level Performance Bands and Monitoring Progress over Time*. Dublin: Educational Research Centre. http://www.erc.ie/documents/dpmt_combined_documents.pdf

Economist Intelligent Unit (EIU). 2008. *Oman: Country Profile 2008*. London: EIU.

Ernst and Young. 2006. "Expenditure Rationalization and Optimization Study for the Council for Higher Education." Muscat, Oman: Council for Higher Education.

European Commission. 2007. "How to Stick to Medium-term Budgetary Plans." In *Public Finances in EMU-2007*, Part III: 131–167.

European Commission. 2009. *Structures of Education and Training Systems in Europe: Germany*. 2009/10 edition. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_DE_EN.pdf

Funding Education. 2010. *Grants for Schools*. http://www.fundingeducation.co.uk/grants-for-schools.html

Ganson, H. 1998. "Report on the Statistical Analysis Consultancy Visit to the Examinations Administration Department of the Ministry Of Education." Author memo.

Gopinathan, S., Steven Tan, Fang Yanping, Letchmi Devi, Catherine Ramos, and Edlyn Chao. 2008. *Transforming Teacher Education: Redefined Professionals for 21st Century Schools*. Report prepared for The International Alliance of Leading Institutes. Singapore: National Institute of Education.

Greaney, V. 2006. "Textbooks, Respect for Diversity, and Social Cohesion." In *Promoting Social Cohesion through Education*, ed. E. R. Roberts-Schweitzer with V. Greaney and K. Duer, 47–69. Washington, DC: World Bank.

Greaney, V. and T. Kellaghan. 1996. "The Integrity of Public Examinations in Developing Countries." In *Assessment: Problems, Developments, and Statistical Issues*, ed. H. Goldstein and T Lewis, 167–88. Chichester, England: Wiley.

Greaney, V. and T. Kellaghan. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education*. Vol 1. National Assessment of Educational Achievement Series. Washington DC: World Bank.

Griffith, D. 2004. "Detailed Guidance on Moderation at Grades 11 and 12." Memo. Muscat, Oman: Ministry of Education.

Guthrie, J. and V. Greaney. 1991. "Literacy Acts." In *Handbook of Reading Research* (Second edition), ed. R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal and P. D. Pearson, 68–96. New York: Macmillan.

Hanushek, E. 2005. "Why Quality Matters in Education." *Finance and Development* (June): 15–19.

Harlen, W. 2004. *A Systematic Review of the Evidence Of Reliability and Validity of Assessment by Teachers Used for Summative Purposes*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit. Cited by J. Wilmut and J. Tuson in *Statistical Moderation of Teacher Assessments*. A Report to the Qualifications and Curriculum Authority. 2005. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Harlen, W., ed. 1994. *Enhancing Quality in Assessment*. London: Chapman.

Hassan, A. 2005. *Early Childhood Care and Education Policy in Oman*. Report prepared for UNESCO, Doha, Qatar.

HEAC (Higher Education Admission Center). 2009. *Higher Education Admission Statistics for the Academic Year 2008/09*. Muscat, Oman: HEA

Higham, Rob, David Hopkins and Elpida Ahtaridou. 2007. *Improving School Leadership: Country Background Report for England*. London: London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education, University of London. http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/39279379.pdf

International Bureau of Education. 2006. *World Data on Education: Oman: Profile of the Education Sector*. Geneva: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country/arab-states/oman/profile-of-education.htm.

International Labour Organization (ILO). 2010. *ILO's Global Employment Trends 2010*. Geneva: ILO.

Kaga, Yoshie. 2007. *Jordan's Strategies for Early Childhood Education in a Lifelong Learning Framework*. UNESCO Policy Brief on Early Childhood, 39 (July/August).

Kaplan, R. and D. Norton. 1996. *The Balanced Score Card*. Boston: Harvard Business School Press.

Kellaghan, T. and V. Greaney. 1992. *Using Examinations To Improve Education. A Study In Fourteen African Countries*. Washington DC: World Bank.

Kellaghan, T. and V. Greaney, 2004. *Assessing Student Learning in Africa*. Washington DC: World Bank.

Kellaghan, T., V. Greaney, and T.S. Murray. 2009. *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Vol. 5. National Assessment of Educational Achievement Series. Washington DC: World Bank.

Killeavey. 2006. "Induction: A Collective Endeavor of Learning, Teaching, and Leading." *Theory into Practice* 45 (2).

Kim, J., ed. 2007. *From Line-item to Program Budgeting. Global Lessons and the Korean Case*. Seoul: Korea Institute of Public Finance.

Krachen, S., M. Long, and R. Scarcella. 1979. "Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition." *TESOL Quarterly* 13 (4).

Kusek, J. and R. Rist. 2004. *Ten Steps to a Results-Based Monitoring and Evaluation System*. Washington, DC: World Bank.

Kuwait Ministry of Education. 2007. *Education Indicators in the State of Kuwait*. Kuwait City, Kuwait: Ministry of Education.

Le Metais, J. 2003. "International Trends in Primary Education." *International Review of Curriculum and Assessment Framework (INCA) Thematic Study 9*. London: Qualification and Curriculum Authority.

Manpower, Inc. 2009. *Manpower Employment Outlook Survey*. Milwaukee: Manpower, Inc.

Martin, M.O., I.V.S. Mullis, P. Foy, with J.F. Olson, C. Preuschoff, E. Erberber, A. Arora, and J. Galia. 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Marvel, J., D.M. Lyter, P. Peltola, G.A. Strizek, and B.A. Morton. 2006. *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2004–05 Teacher Follow-up Survey.* U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics 2007–307. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

McBeath, A. 2006. "Getting Districtwide Results." Presented at the Getting Districtwide Results Conference, Long Beach, CA, February 6.

McKinsey and Company. 2007. *How the World's Best School Systems Come Out on Top.* http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. 2010. Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education – Cadre des Dépenses à Moyen Terme (2010–2012). Bamako, Mali.

Ministry of Education (MOE). 2002. *Evolution of Educational Statistics In The Sultanate, 1970–2001.* (Arabic), cited by S. Rassekh. 2004. *Education as a Motor for Development: Recent Education Reforms In Oman with Particular Reference to the Status of Women and Girls.* Geneva: International Bureau of Education.

2003. *Report from the Consultancy Study on the Reform of Years 11 and 12.* Muscat, Oman: MOE.

2004. *National Report on Quality Education in Oman.* Muscat, Oman: MOE.

2006. *From Access to Success: Education for All (EFA) in the Sultanate of Oman 1970–2005.* Muscat, Oman: MOE.

2007a. *Education for All in the Sultanate of Oman: Midterm Report.* Muscat, Oman: MOE.

2007b. *Educational Statistical Year Book 2006/07.* Muscat, Oman: MOE.

2007c. *General Document for Students' Learning Assessments.* Translated from Arabic version. Memo. Muscat, Oman: MOE.

2008a. *Inclusive Education in the Sultanate of Oman: National Report of the Sultanate of Oman 2008.* Muscat, Oman: MOE.

2008b. *National Test Report for Grade 7, 2006–07.* Education Evaluation Directorate. Muscat, Oman: MOE.

2008c. *Educational Statistical Year Book 2007/08.* Muscat, Oman: MOE.

2008d. Education Indicators, Academic Year 2007/2008. Muscat, Oman: MOE. (www.moe.gov.om).

2008e. *Post-basic Education Programme, Grades 11 and 12.* Muscat, Oman: MOE.

2009a. *Educational Statistical Year Book 2008/09.* Muscat, Oman: MOE.

2009b. *National Assessment for Grade 10.* Unpublished document. Education Evaluation Directorate. Muscat, Oman: MOE.

2009c. *Continuous Assessment Survey.* Unpublished document. Education Evaluation Directorate. Muscat, Oman: MOE.

2009d. *The General Statistical Book for Higher Education Institutions in the Sultanate of Oman.* Muscat, Oman: MOE.

2010. *Post-basic Education Program, Grades 11 and 12.* Muscat, Oman: MOE.

Ministry of Higher Education (MOHE). 2008. *The General Statistical Book for Higher Education Institutions in the Sultanate of Oman, Academic Year 2007/08.* Muscat, Oman: MOHE.

2009. *The General Statistical Book 2008/09.* Muscat, Oman: MOHE.

Ministry of National Economy (MONE). 2004. *Selected Data and Indicators from 1993 & 2003 Censuses.* Muscat, Oman: MONE.

2006. *Seventh Five-year Plan 2006–2010.* Muscat, Oman: MONE.

2006. *Statistical Year Book 2006.* Issue 34, (October). Muscat, Oman: MONE.

2007. *Long-term Development Strategy (1996–2020): Vision for Oman's Economy (Oman 2020).* Muscat, Oman: MONE.

2008. *Statistical Year Book 2008. Issue 36, October 2008.* Muscat, Oman: MONE.

2009. *Statistical Year Book 2009. Issue 37, November 2009.* Muscat, Oman: MONE.

2010. *Statistical Year Book 2010. Issue 38, November 2010.* Muscat, Oman: MONE.

2011. *Eighth Five-year Plan 2011–2010.* Muscat, Oman: MONE.

Ministry of Planning and International Cooperation, Yemen. 2009. *A Perspective to Recruit and Absorb Yemeni Labour Force in the Labour Markets of the Cooperative Council for the Arab States of the Gulf.* Sana'a, Yemen: Ministry of Planning and International Cooperation.

Mullis, Ina V.S., Ann M. Kennedy, Michael O. Martin and Marian Sainsbury. 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications, 2nd Edition.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, P. Foy, with J.F. Olson, C. Preuschoff, E. Erberber, A. Arora and J. Galia. 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Murphy, J. J. Yff, and N. Shipman. 2000. "Implementation of the Inter-state School Leaders Licensure Consortium Standards." *International Journal of Leadership in Education* 3: 17–39.

National Qualifications Authority of Ireland. 2009. National Framework of Qualifications. http://www.nqai.ie/nfq/en/

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

1994. *Vocational Education and Training for Youth: Towards Coherent Policy and Practice.* Paris: OECD.

2002. "The Teaching Workforce: Concerns and Policy Challenges." *Education Policy Analysis.* Paris: OECD.

2004a. *Equity in Education Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.* Paris: OECD.

2004b. *Programme for International Student Assessment, Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003.* Paris: OECD.

2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris: OECD.

2009a. *Evaluating and Rewarding the Quality of Teacher: International Practices.* Paris: OECD.

2009b. *Education at a Glance 2009*. Paris: OECD.

2010. *Education at a Glance 2010*. Paris: OECD.

Okagaki, L. 2001. "Triarchic Model of Minority Children's School Achievement." *Educational Psychologist* 36: 9–20.

Pennycuick, D. 1990. "The Introduction Of Continuous Assessment Systems at Secondary Level in Developing Countries." In *Changing Educational Assessment. International Perspectives And Trends*, ed. P. Broadfoot, R. Murphy and H. Torrance, 106–118. London: Routledge.

Pont, Beatriz, Deborah Nusche and Hunter Moorman. 2008. *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.

Rassekh, S. 2004. *Education as a Motor for Development: Recent Education Reforms In Oman with Particular Reference to the Status of Women and Girls*. Geneva: International Bureau of Education.

Ravitch, D. 2010. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books.

Rogers, Alan. 2005. *Training Adult Literacy Educators in Developing Countries*. Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. Paris: UNESCO.

Rowe, K.J. and K.S. Rowe. 1999. "Investigating the Relationship between Students' Attentive-inattentive Behaviors in the Classroom and Their Literacy Progress" *International Journal of Educational Research* 31 (2).

Sanders, W.L. and J.C. Rivers. 1996. *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville, Tennessee: University of Tennessee Value-added Research and Assessment Center.

Shiel, G. 2010. "Linking Test Data to Policy Related Variables." In *Analyzing Data from a National Assessment of Educational Achievement*, ed. V. Greaney and T. Kellaghan. Washington, DC: World Bank, in preparation.

Taylor, A. 2007. "*Pathways for Youth to the Labour Market: An Overview of High School Initiatives.*" Ottawa: Canadian Policy Research Network.

United Nations Development Programme (UNDP). 2009. *Human Development Report 2009*. New York: UNDP.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

2000a. *The EFA 2000 Assessment: Country Reports: Oman*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/oman/rapport_1.html

2000b. *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.

2006a. *International Standard Classification of Education (ISCED) 1997*. Paris: UNESCO.

2006b. *Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO.

2010. *Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris: UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics. 2006. "Education Counts. Benchmarking Progress in 19 WEI Countries." *World Education Indicators, 2006*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Wang, Y. 2010. "Education in a Changing World: Flexibility, Skills and Employability." Research Paper (forthcoming), World Bank, Washington, DC.

Wilmut, J. and J. Tuson. 2005. *Statistical Moderation of Teacher Assessments: A Report to the Qualifications and Curriculum Authority*. Nottingham: Centre for Developing and Evaluating Lifelong Learning, University of Nottingham.

World Bank.

2000. *Cost Effectiveness Study for the Education Sector*. Washington, DC: World Bank.

2003. *Education for All: Including Children with Disabilities*. Washington, DC: World Bank.

2005. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Washington, DC: World Bank.

2006. *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia. Improving Efficiency and Resource Mobilization*. Washington, DC: World Bank.

2008a. *What is School-based Management?* Washington, DC: World Bank.

2008b. *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington, DC: World Bank.

2009. *Implementation Completion and Results Report on a Loan in the Amount of US$120 million to the Hashemite Kingdom of Jordan for an Education Reform for Knowledge Economy I Project*. Report No: ICR00001208. Washington, DC: World Bank.

2010. *Show Us the Money: A Guide to Public Expenditure Tracking Surveys (PETS)* Washington, DC: World Bank (forthcoming).

Young, Mary Eming. 2009. *Early Human Development: Critical Path to Economic Growth – A Proposed Strategy for the MENA Region*. Issues Paper. Washington, DC: World Bank.

الصور: ابراهيم البوسعيدي، سيف السعدي،
عبدالرحمن البلوشي،جاويد محمد

التصميم: إيريكا بفالر، سناء المحفوظي

المطبعة: مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة

نشر عام ٢٠١٢ بواسطة وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

إصدارات تربوية ٢٠١٢/٢٢
رقم الإيداع بوزارة الإعلام ٢٠١٢/٢٣٣

جميع الحقوق محفوظة لوزارة التربية والتعليم

التعليم في سلطنة عُمان

المُضي قُدماً في تحقيق الجودة

كان عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس ٩٠٠ طالب في سلطنة عُمان في عام ١٩٧٠م. ويبلغ عدد الطلاب في الوقت الحاضر أكثر من ٦٠٠ ٠٠٠ طالب وطالبة يدرسون في المدارس المنتشرة في جميع أنحاء السلطنة. وتعني هذه الزيادة الكبيرة في معدلات الالتحاق بالتعليم خلال السنوات الأربعين الماضية، من حيث الحصول على فرص التعليم وإكمال الدراسة حتى نهاية مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، أنّ المستويات التي تم تحقيقها في هذا المجال تميل إلى صالح السلطنة عند مقارنتها بالدول الأخرى في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وتتبنى الحكومة في الوقت الحاضر سياسات تحوّل التركيز من الاهتمام بتوفير فرص التعليم نحو تطوير جودته، وتحقيق ملائمة العملية التعليمية التعلّمية لتلبية احتياجات المجتمع العماني. ويتمثل محور مشروعات التطوير التي شهدها قطاع التعليم في تطبيق نظامي التعليم الأساسي للصفوف من الأوّل إلى العاشر، والتعليم ما بعد الأساسي للصفين الحادي عشر والثاني عشر. إنّ ترسيخ ثقافة المعايير العالية للأداء وتطوير القدرات المهنية للهيئات التدريسية تُعتبر من المهام الرئيسية التي يجب تنفيذها في الفترة المقبلة من أجل الوصول إلى تحقيق جودة التعليم.

إنّ هذا التقرير الذي يستهدف صانعي السياسات التربوية والعاملين بالحقل التربوي يرتكز على الأدلة والمعلومات المستقاة من مصادر متعددة ومتنوعة لاستكشاف الوضع الحالي لقطاع التعليم ما قبل العالي بسلطنة عُمان. إنّ هذا التقرير، الذي تم إعداده بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بالسلطنة، يستعرض الجوانب ذات الصلة بتوفير التعليم، وجودة التعلّم، وطرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، ومدى مواءمة النظام التعليمي لسوق العمل، وتمويل وإدارة النظام التعليمي. ويُقدّم التقرير عددًا من التوصيات التي تُعنى بتحقيق مزيد من الجودة والتطوير في النظام التعليمي لسلطنة عُمان.

دراسة مشتركة بين
وزارة التربية والتعليم،
سلطنة عُمان
والبنك الدولي

www.moe.gov.om