المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة التربية

طـرح منهجـي

لإصلاح النظم التربوية في الدول العربية

(قائم على التكنولوجيا اللّامادية)

الأستاذ الدكتور
محمد بن فاطمة

تونس 2019

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة التربية

طرح منهجي

لإصلاح النظم التربوية في الدول العربية

(قائم على التكنولوجيا اللّامادية)

الأستاذ الدكتور محمد بن فاطمة
خبير دولي في تقويم النظم التربوية وإصلاحها

تونس 2019

الفهرس

تصدير 5
الملخّص..... 7
مقدّمة..... 9
1- حركات إصلاح النظم التربوية..... 10
2- تقرير البنك الدولي حول إصلاحات النظم التربوية في الأقطار العربية..... 12
3-الرهانات المطروحة على التربية والتعليم والتكوين في الأقطار العربية..... 14
4- المنهجية المعتمدة من قبل أغلب الدول العربية في إصلاح نظمها التربوية مع مراعاة بعض الفروق..... 16
5-نظرة نقدية للمنهجية المستخدمة في أغلب الدول العربية..... 18
6- طرح لإصلاح النظم التربوية قائمة على التكنولوجيا اللامادية..... 19
1.6- الرافعة الأولى..... 20
2.6- الرافعة الثانية..... 21
3.6-الرافعة الثالثة..... 26
4.6-الرافعة الرابعة..... 38
5.6-الرافعة الخامسة..... 52
6.6-الرافعة السادسة..... 55
7-مشاريع تجديدية ذات بعد مستقبلي..... 56
1.7-تطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال..... 56
2.7-كفايات القرن الحادي والعشرين..... 57
الخاتمة..... 59
الملاحق..... 61
المراجع..... 92

تصديـر

تعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم منذ تأسيسها على مرافقة النظم التربوية العربية في تمثّل مشاريع إصلاحها، ووضعها موضع التنفيذ، وتقييم نواتجها من خلال المؤتمرات والندوات التي تعقدها، وبواسطة الدراسات والبحوث التي تعدّها؛ وأيضا بالمهمّات التي يؤمّنها خبراؤها. فهي مظلّة العرب التي تعدّ الإستراتيجيات والخطط لدفع العمل العربي المشترك. فهي تُنجز المشاريع، وتضع الرؤى الحديثة، وتنشر التوجّهات التي تدفع نحو التجديد والتطوير في مجالات التربية والتعليم والتكوين.

وفي هذا السياق، تقدم المنظمة هذا الكتاب الذي أعده أ. د محمد بن فاطمة ويعرض فيه منهجية إصلاح للنظم التربوية في الوطن العربي تقوم على مرتكزات علمية وإبستمولوجية من شأنها أن تحسّن من مردودية المنهجية المعهودة في إصلاحات النظم التربوية. فهي منهجية تطوّر مفهوم تشخيص واقع التربية والتعليم والتكوين في الأقطار العربية بحيث يُصبح تعاقبياً، ويُعنى بمرحلة كاملة من حياة منظومة التربية؛ ويعتمد في هذا تحليلاً علمياً. وأدخل هذا الطرح الجديد مفهوم الخطاب المنهجي ومستوياته في التعامل مع فعّاليات إصلاح بما يُمكّن من الرفع من المستوى الإبستمولوجي لمشاريع إصلاح النظم التربوية. كما قدّم مفهوم المداخل التي يندرج في إطارها الإصلاح بما يُؤمّن الاتّساق الداخلي للمعايير والمؤشّرات التي تُعتمد في مباشرة مختلف مكوّنات المنظومة التربوية. وأرسى مفهوم البنية التحتية للإصلاح التي تُغني مفهوم البنية التحتية للمنظومة التربوية. وركّز الطرح المنهجي الجديد على قضية من القضايا المطروحة في أغلب الأقطار العربية ممثّلة في التباين والاختلاف الحاصل على مستوى المفاهيم المستخدمة. وقدّم شرحاً للأسباب التي هي وراء هذه الظاهرة. ودعا الطرح المنهجي لتوحيدها وتحديدها.

ويُعتبر هذا الطرح لمنهجية إصلاح للنظم التربوية في الأقطار العربية قائمة على التكنولوجيا اللامادية، مبادرة وجيهة للإسهام في تطوير التربية والتعليم والتكوين بدولنا العربية.

الأستاذ الدكتور محمد ولد أعمر

المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الملخّص

يتمحور هذا الكتاب حول طرح منهجية إصلاح للنظم التربوية في الأُقطار العربية، قائمة على التكنولوجيا اللامادية. ويُقدّم تحليلاً لوضع النظم التربوية وللقضايا التي تطرحها، وللرهانات الأساسية الواجب رفعها. ويبيّن الإخلالات والهنات في المنهجيات التي تعتمدها أغلب الدول العربية في مشاريع إصلاحاتها وبرامجها؛ علماً أن هذه الهنات ذات طابع إبيستمولوجي أساساً.

وبعد هذا التشخيص للواقع الراهنّ يقدّم الكتاب الطرح الذي يقترحه. وهو مؤلّف من ستّ رافعات؛ وهي التالية:

- الرافعة الأولى: تتمثّل في تشخيص تعاقبي لمرحلة من مراحل حياة منظومة التربية قد تدوم ثلاثة أو أربعة عقود أو أكثر؛ بحيث تُغطّي أكثر من إصلاح شامل؛ ويستأنس التشخيص التعاقبي بالمنهجية المعتمدة في الدراسات الأنتروبولوجية.
- الرافعة الثانية: تُعنى بتأسيس بنية تحتية للإصلاح. وتتكوّن من أربعة مؤسّسات.
- الرافعة الثالثة: تتعلّق بمستويات الخطاب المنهجي المستخدم في مشروع إصلاح للمنظومة التربوية؛ وهي ثلاثة مستويات: الخطاب العفوي، والخطاب الخبري، والخطاب القائم على التكنولوجيا اللامادية.
- الرافعة الرابعة: تشمل المداخل الخمسة لإصلاح منظومة التربية؛ وهي المدخل التنفيذي، ومدخل الحوكمة، والمدخل الإستراتيجي، ومدخل البنك الدولي، ومدخل الجودة.
- الرافعة الخامسة: إرساء رؤية تكاملية ومستقبلية للإصلاح.
- الرافعة السادسة: تحديد المفاهيم الإصلاحية وتوحيدها في الدول العربية.

مقدّمة

يُعتبر إصلاح النظم التربوية إحدى القضايا الساخنة في الحياة السياسية والاقتصادية، والاجتماعية للعالم المعاصر. وتزخر الساحة العالمية بالمؤتمرات والندوات التربوية والدراسات التي تبحث عن منهج وجيه تُرفع فيه التحدّيات المطروحة في مُناخ تتداعي فيه الأنظمة التربوية تدريجيا أمام المدّ الحضاري الذي يهدّد الأسس التقليدية والمعايير التي قامت عليها التربية التقليدية. وإزاء هذه التداعيات، أخذت المجتمعات على عاتقها مسؤولية إعادة بناء أنظمتها التربوية في اتّجاه التفاعل الإيجابي مع تطوّر الحياة العصرية ومع إفرازاتها؛ إذ وجدت في الإصلاح التربوي منطلقاً لتطوير أوضاعها الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية.

وفي خضمّ هذه الأوضاع العالمية، عرفت مشاريع إصلاح التربوي في أغلب الأقطار العربية طفرة تنوّعت فيها المقاربات والإستراتيجيات والتوجّهات: فمن الأقطار ما اعتمد استراتيجيات بلدان متقدّمة في مجالي التربية والتعليم؛ فأقرّتها في بيئتها المحلّية؛ ومنها ما اكتفى ببعض الأبعاد فقط من هذه الإستراتيجيات الأجنبية على مستوى المضمون أو / وعلى مستوى طريقة التنظيم؛ ومنها ما تأثّر بالموروث العربي الإسلامي تأثراً متقدّماً، فأخذ منه ما بدا له هامّا في عملية الإصلاح، وكذلك يُوجد من الأقطار العربية، ما استنبط لنفسه إستراتيجية كاملة...

وتسهم وثيقة الحال في تمثّل قراءة إيبستيمية لواقع الإصلاحات التربوية في الوطن العربي ما يفتح نافذة لبرادقمات تؤسّس لرؤى وإستراتيجيات إصلاحية متقدّمة، وتأمل أن تُساعد مخرجاتها في عقلنة لمشاريع إصلاح النظم التربوية، والرفع من مستوى جدواها.

وبدءاً، نقدّم كشفاً موجزاً عن حركات إصلاح النظم التربوية في العالم المتقدّم وفي الأقطار العربية.

1. حركات إصلاح النظم التربوية

1. 1 إصلاح النظم التربوية في البلاد الأجنبية المتقدّمة.

شهد القرن العشرين، وعلى وجه التحديد، في النصف الثاني منه، وفي العقدين الأوّلين من القرن الحادي والعشرين إصلاحات عديدة في مجال التربية. وظهر ذلك إثر إطلاق الاتحاد السوفياتي قمره الصناعي الأول: سبوتنيك، عام (1957) ممّا أثار حفيظة البلدان الغربية، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية. وتلاحقت إصلاحات في اليابان وأوروبا والهند وبلدان أخرى.

وشهدت الولايات المتّحدة الأمريكية أهمّ حركة إصلاح تربوي في عام (1989) حيث عُقدت قمّة رئاسية حول أوضاع التعليم فيها، حضرها الرئيس الأمريكي جورج بوش في مدينة تشارلوتزفيل في ولاية فرجينا. وصدر عن هذه القمّة بيان في 18 نيسان (1991) بعنوان : أمريكا عام (2000) : استراتيجية للتربية.

ومن جهة أخرى، عقد رؤساء دول السوق الأوروبية المشتركة اجتماع قمّة في عام (1986)، لدراسة مخاطر التخلّف العلمي والتكنولوجي في دولهم، وانتهوا إلى ضرورة إيجاد الوسائل الكفيلة برفع التحديات والمخاطر الناجمة عن تخلّفهم؛ وكان التعليم أحد أهمّ هذه القضايا التي طرحت في القمّة.

ومن أهمّ المبادرات إصلاحية أيضا، إصلاح التربوي التي أقدمت عليها اليابان في عهد ميجي في عام (1870). ونشير بهذه المناسبة، إلى أنّ ميجي هذا، أرسل بعثة لدراسة النظام التعليمي في مصر في عهد محمد علي، وعلى وجه التحديد، عام (1882). (مكتب التربية العربي لدول الخليج).

1. 2 إصلاح النظم التربوية في الأقطار العربية.

شهدت الأقطار العربية في أغلبها، إصلاحات لنظمها التربوية منذ النصف الثاني من القرن العشرين؛ والسؤال المطروح هو: ما هي محدّدات هذه الإصلاحات؟ وما هي الظروف التي أحاطت بها، وما هي مخرجاتها؟

لقد حقّقت هذه الإصلاحات بعض التقدّم وبعض النجاحات، منها:

- ارتفاع في أعداد الملتحقين ونسبهم بمختلف المراحل التعليمية

- تحسين مستوى الإنفاق على التعليم؛
- تحسين بنية التعليم التحتية؛
- توظيف ولو بنسب متفاوتة، لتكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة في التربية والتعليم...

لكن هذه الإصلاحات

- لم تحقّق في أغلبها، الحدّ الأدنى المأمول من أهدافها؛ إذ جاءت هذه الأهداف جزئية وشكلية، ولم تدخل في عمق القضية الحضارية للإصلاح؛ ذلك أنّ السياسات التربوية مازالت غير واضحة بالقدر المطلوب؛
- لم تتضمّن توجّهات تتعلّق بالتجديد التربوي وبالإبداع. فالتجديد التربوي ما زال في الوطن العربي لغة غير متداولة في السياسات التربوية، وما زال مفهوم الإصلاح التربوي نفسه يُعاني قصوراً شاملاً في أغلب أقطار العربية؛
- غابت فيها الرؤية التكاملية للتخطيط التربوي وإن اختلف ذلك من قطر إلى آخر، فالرؤية الجزئية ما زالت تسيطر على مشاريع إصلاح.
- غابت فيها أيضاً الرؤية المستقبلية؛ ذلك أنّ اتّجاهات العقل العربي ما زالت سلبية تُجاه حركة الزمن؛ فما زال العقل العربي متشبّثاً بزمن الماضي، بحيث «إنّ الماضي يزحف على الحاضر، ويعيد إنتاج نفسه في المستقبل: إذا كان هذا العقل يريد فعلا أن يواجه حركة التاريخ التي تتجاوز الحاضر والماضي إلى آفاق مستقبلية بعيدة المدى» وإن كانت التربية وعلى وجه التحديد، إصلاحات النظم التربوية في البلدان المتقدمة تُعاني من أزمة حقيقية، فإنّ هذه الأزمة تأخذ أبعادا مأساوية في الأقطار العربية: فالأنظمة التربوية في المجتمعات المتقدمة تُواجه اليوم مشكلات ما بعد الحضارة الصناعية؛ وإذا كانت مشكلات المستقبل هي هاجس هذه البلدان، فإن مشكلات الماضي ما زالت تشكّل محور اهتمام البلدان العربية. ومن المفارقات، أنّ التربية في الأقطار العربية تستهدف المستقبل؛ بينما هي مخطّط لها على أساس الماضي؛ وهنا تبرز مفارقة التضارب بين الماضي الذي تقوم عليه وبين المستقبل الذي تُعدّ له.

- (البرجاوي): (http://www.alukah.net/social/0/100446/).

- يخضع إصلاح النظم التربوية في أغلب الأقطار العربية لتصوّرات السياسيين، كما يخضع لتمثّل كل وزير تُسند إليه مهام التربية والتعليم؛ مما يقود إلى إصلاحات تختلف من حكومة إلى أخرى، ومن وزير إلى آخر، دونما توحيد للرؤى والأهداف؛
- يطغى مفهوم التعليم على مفهوم التعلّم. ويُعدّ هذا الأمر أحد الأسباب الرئيسية لتدنّي مستوى وجاهة إصلاح النظم التربوية، ممّا يشرح عجز هذه النظم عن اللّحاق بموكب الحضارة التربوية في العالم. (الحطّاب: 1989). وتمّ في هذا المجال، اختزال التربية في مجالاتها الواسعة، في التمدرس وفي عملياته المعرفية الضيّقة، ما أدّى إلى تجفيف ينابيع التربية في ثقافتها الحياتية، وفي مهامّها الاجتماعية والإنسانية.
- ويُمكن القول في آخر الأمر، إنّ الأقطار العربية في أغلبها لم تأخذ تحدّيات القرن الحادي والعشرين على محمل الجدّ، ولم يعترف أغلب صانعي القرار فيها بأن التعليم يمثّل الخطّ الأمامي في مواجهة التحديات المستقبلية . فالسياسيون العرب وصنّاع القرار لا يستجيبون بالقدر المطلوب لنداءات المربّين، وخبراء التعليم لإجراء الإصلاحات التربوية الضرورية، والمشاركة في بناء القرار التربوي الذي يُعدّ مهمّة اجتماعية متكاملة.

2. تقرير البنك الدولي حول إصلاحات النظم التربوية في الأقطار العربية

يتمحور هذا التقرير الذي صدر عام (2007) حول (21) إصلاحاً النظم تربوية امتدّت على (40) سنة في (14) دولة عربية. وقارن التقرير بين نوعية التعليم في هذه الأقطار، وأيضا بين الإصلاحات التي أُنجزت فيها. وانتهت المقارنة إلى أنّ نوعية التعليم في المنطقة العربية لا تستجيب بالقدر الكافي لمتطلبات النمو الاقتصادي على مستوى الكفايات والمهارات البشرية حيث تُواجه صعوبات تُعيق قدرة المتعلّمين على اكتساب كفايات التحليل، وحلّ الوضعيات الصعبة، والتفكير الناقد، والإبداع... كذلك أشار التقرير إلى أنّه في عام (2030) يُتوقّع أن تكون نسبة ممن لا يمكنهم الانخراط في سوق الشغل زهاء (50%) من مجموع الخرّجين؛ بالرغم من أنّ نسبة الإنفاق على التعليم في المنطقة العربية تفوق ما تنفقه مناطق أخرى مشابهة مثل منطقة أمريكا اللاتينية. ويُشير التقرير من جهة أخرى، إلى أنّ الدول العربية أحرزت تقدّما هاماً في نسبة الالتحاق بالتعليم، والمساواة

بين النوعين... لكن بالرغم من التقدّم الحاصل، ما زالت متخلّفة؛ ومن أوجه التخلّف، وجود فجوة بين ما تحقّقه النظم التربوية وبين ما تحتاجه المجتمعات لتحقيق أهدافها التنموية الحالية والمستقبلية.

ويوصي التقرير بضرورة إعادة النظر في النظم التربوية وإصلاحها باستخدام إطار تحليلي يقوم على ثلاثة معايير؛ هي:

- إجراءات «الهندسة»، والمقصود بالهندسة المدخلات، واستخدامها بحرفية عالية؛ علما أنّ (82%) من إجراءات الإصلاح السابقة تتعلّق بالمدخلات.
- الحوافز اللاّزمة من أجل تحسين الأداء من قبل من يُؤمّنون خدمات تعليمية.
- المساءلة العامة والمسؤولة.

وفيما يتعلّق بمستوى النجاح في إصلاحات النظم التربوية وبمستوى أدائها استُخدم مؤشّر عام جمع بين الهندسة والتحفيز والمساءلة العامة، وأشار التقرير إلى وجود تباين بدرجات مختلفة بين الدول العربية. فالدول التي تأتي في المقدّمة؛ أي تلك التي حقّقت أعلى نسبة في نجاح إصلاحاتها، هي: الكويت والأردن. أمّا الدول التي تأتي في المرتبة الثالثة على سلّم نجاح إصلاحاتها هي: جيبوتي، والجمهورية اليمنية. وتأتي الدول العربية الأخرى التي شملتها الدراسة، في الدرجة الثانية. كما يُشير التقرير إلى أنّ كلّ مجموعة من هذه البلدان تواجه تحدّيات ورهانات مختلفة: فالبلدان اللذان يأتيان في المرتبة الأولى هما مؤهّلان للدخول في جيل جديد من الإصلاحات؛ ومن الإصلاحات، الاحتفاظ بالمتعلّمين في مختلف مراحل الدراسية، وزيادة الكفاءة الخارجية، وتحقيق مستويات أعلى في التعليم. أمّا البلدان التي تأتي في الدرجة الثالثة، فهي لا تزال تواجه قضايا أساسية مثل انخفاض معدّلات إتمام المرحلة الابتدائية، والرفع من نسب محو الأمّية، والانخفاض النسبي لإمكانية الحصول على تعليم بعد المرحلة الإلزامية. والبلدان في الدرجة الثانية أي المتوسّطة في الترتيب، فقد حقّقت في أغلبها، التعليم الابتدائي الشامل ومزيج خاص من الإنجازات.

وخلاصة تقرير البنك الدولي هي أنّ دراسة مدى نجاح إصلاحات النظم التربوية في الأقطار العربية، أسفرت عن وجود ثلاثة استنتاجات هامة؛ جاءت كما يلي:

- وجود تفاوت كبير بين البلدان العربية في مدى نجاحها في إصلاح نظمها التربوية: والبلدان التي سجّلت تحسّناً معتدلاً في جودة نظمها التربوية؛ هي: الأردن، والكويت، وتونس، ولبنان. وفي الطرف الآخر، توجد جيبوتي، والجمهورية

اليمنية، والعراق. وكانت البلدان الأخرى في الوسط من حيث نجاح إصلاحات نظمها التربوية؛ وهي: مصر، والجزائر، والمملكة العربية السعودية، وسوريا بالإضافة إلى الضفة الغربية وقطاع غزة.

- البلدان الأعلى نجاحا نسبياً في إصلاحاتها التربوية هي تلك التي لها أنظمة تربوية تتميّز بتحقيق مزيج جيّد من الهندسة، والحوافز، والمساءلة العامة.

3. الرهانات المطروحة على التربية والتعليم والتكوين في الأقطار العربية

وفي ختام الكشف الموجز السابق عن إصلاح النظم التربوية في الدول العربية، يبدو لنا أنّ تتطوّر التربية والتعليم والتكوين المهني بها، يطرح جملة من التحدّيات الكبرى والأساسية التي يُمكن تفريعها إلى رهانات وتحدّيات فرعية. ونكتفي في هذه الوثيقة نظرا لضيق المقام، بتقديم عدد من هذه الرهانات الأساسية التي تتميّز بطابعها الإبستيمي:

- **الرهان الأوّل:**

فكّ الأزمة الحضارية التي تعيشها النظم التربوية في الوطن العربي في قطاع التربية والتعليم. وتتمثّل هذه الأزمة في أنّ التربية والتعليم يرتكزان على إرث تربوي يحمل سمات التقليد بحكم انشدّادهما إلى ثقافة الماضي، ويتّسمان بضعف رغبتهما في الانخراط في ثقافة العصر؛ وإن كان ذلك يختلف لا محالة، من قطر إلى آخر. ومن مظاهر انشدّادهما إلى الماضي على سبيل المثال، أنّ الفكر الثقافي يقوم لدى الأمّة العربية على مفهوم المطلق؛ بينما يقوم الفكر المعاصر على النسبية والظرفية.

- **الرهان الثاني:**

ضرورة تأسيس نموذج معرفي عربي أصيل يقوم على توجّهات رئيسة هي: حفز الاجتهاد، والنهوض باللغة العربية، واستحضار التراث الثقافي المعرفي، وإغناء التنوع الثقافي داخل الأمّة، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وخوض التجربة الكونية من جديد كطريق للنماء، وتجاوز الذات، وتقبّل خبرات الأمم الأخرى رغم سمة الاختلاف والتباين التي تميّز الأمّة العربية عن غيرها من الأمم.

---

http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Summary_ARB.pdf

- **الرهان الثالث:**

إعادة تشكيل «الطريق غير المسلوكة» لأنظمتها التعليمية العربية؛ ذلك أنّ المسار المستقبلي يدعو لأن تؤخذ بعين الاعتبار ثلاثة أبعاد هيكليّة حسب تقرير البنك الدولي، (2007) وهي: إعطاء «الأهميّة المتزايدة لاقتصاد المعرفة في التخطيط للتنمية، والتحكّم في التغيّرات الديموغرافية في المنطقة العربية، ورفع القيود على التمويل الذي يمكن أن يُحدّ من الجهود الرامية إلى تلبية أنواع جديدة من الطلبات التعليمية».

- **الرهان الرابع:**

بناء خطّة للسياسة التربوية والتعليمية واضحة الأهداف، وقائمة على جملة من الثوابت الموضوعية؛ بحيث لا تتغيّر بتغيّر المسؤولين عن وزارات التربية والتعليم. ولا بدّ من الإشارة في هذا السياق، إلى أنّ عدداً من الدول العربية لها خطط إلى 2030.

- **الرهان الخامس:**

ربط التعليم بإستراتيجيات محو الفقر، والقضاء على البطالة، وتوفير التشغيل، وتحقيق التنمية المتوازنة اجتماعيًا ومكانيًا.

- **الرهان السادس:**

وضع تصورات أوسع للمواطنة والتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية والمشاركة الاجتماعية، وتوفير القدرات المطلوبة لبناء مواطن واسع الاطلاع وذي حسّ عال بالمسؤولية؛ والعمل على غرس القيم لديه والاتّجاهات والمهارات الثقافية، وحقّ الاختلاف وتفهّم الرأي والرأي الآخر، واحترامه، والتسلح بمهارات تحليل المعلومات، والتمكّن من أدوات التعلّم المستمرّ وأساليبه، واكتساب المزيد من المعرفة مدى الحياة.

- **الرهان السابع:**

اعتماد منهجية في إصلاح النظم التربوية في المنطقة العربية تقوم على توجّهين أساسيين: يتمثل الأول في عقلنة الإصلاح وذلك باعتماد منهج يستأنس بالتكنولوجيا اللامادية، وهو ما سنتطرّق إليه في الفقرات الموالية. ويتمثّل التوجّه الثاني في محاولة توحيد منهجية الإصلاح في الدول العربية المنخرطة في هذا المشروع.

4 -المنهجية المعتمدة من قبل أغلب الدول العربية في إصلاح نظمها التربوية مع مراعاة بعض الفروقات.

تتمثّل عموماً، المنهجية المعتمدة في المراحل التالية:

1.4 المرحلة الأولى: تشخيص واقع منظومة التربية.

عادة ما يعمد أغلب الدول العربية في مرحلة أولى، إلى القيام بتشخيص لواقع منظومة التربية والتعليم والتكوين المهني. ويتمّ ذلك بأدوات مختلفة؛ منها التالية:

- استطلاع الرأي: وتُستخدم للغرض أساليب مختلفة منها: المقابلة المجموعية (group Focus)، أو المقابلة الفردية، أو الاستبانة، أو تقنية العصف الذهني (Storming Brain)؛ إلى غير ذلك. وتُطبّق هذه التقنيات على الفاعلين في الحقل التربوي والمنتفعين مثل المدرّسين، ومديري المؤسّسات التعليمية، والمتفقّدين والمجهين والإداريين والطلبة أنفسهم؛ وعلى شرائح المجتمع العريض مثل أولياء الأمور، والمُشغّلين، وعامة النّاس...
- تقارير الخبراء: تنتدب بعض الدول خبراء في التربية والتعليم والتكوين لتقويم الوضع الراهن في مجال التربية التعليم والتكوين المهني؛ بما يمكّن من رصد جوانب القوّة وجوانب الضعف التي يتوجّب إدراجها في مشروع الإصلاح.
- نتائج الطلبة المدرسية: وعادة ما يكون ذلك على مدى السنوات الدراسية الخمس الأخيرة؛ وهو ما يمكّن من استقراء جوانب في منظومة التربية لدعمها في مشروع الإصلاح إن كانت مضيئة، أو لمعالجتها إن كانت ضعيفة. وقد تعمد بعض النظم التربوية إلى إجراء اختبارات لرصد مستويات المتعلّمين.

  وفي هذا السياق، يمكن الرجوع إلى نتاج المشاركة في المباريات (المنافسات) الدولية مثل: PISA و TIMSS و PEARLS وغيرها.
- الملاحظة العفوية لسلوك المتعلّمين والمدرّسين والفاعلين بصفة عامة في قطاعات التربية والتعليم والتكوين. وعادة ما تُستخدم في هذا المجال بطاقات ملاحظة.
- الملاحظة المخبرية. ومفادها أن يُقحم الفرد في وضعيّة مُعدّة مسبقاً، وتُلاحظ ردود فعله ذات العلاقة بالتربية والتعليم والتكوين.

ويلجأ بعض النظم التربوية إلى استخدام أكثر من تقنية للتأكّد من صدقية محاور إصلاح.

4. 2 المرحلة الثانية: تحديد محاور الإصلاح

تتمُّل هذه المرحلة في جمع البيانات المتحصّل عليها من خلال تطبيق الأدوات والتقنيات المشار إليها في المرحلة الأولى، وفي تحليلها وتصنيفها، والخروج بالمحاور الأساسية التي يعتبرها المشرفون على الإصلاح ذات أهمّية لتشكيل محاور الإصلاح. وللوصول إلى ذلك، يستخدموا التحليل العفوي الذي يقوم على التجربة الميدانية، والتبصّر الذاتي. كما يمكن أن يعمدون إلى منهجية تحليل المحتوى أو تحليل المضمون اللتين يخضعان إلى معايير محدّدة وتقنيات معينة، أو الاثنتين معا؛ علماً أنّ هذا النوع من التعامل مع البيانات المجمّعة من خلال التشخيص نادر في الأقطار العربية.

وتُفضي المرحلة الثانية، لا محالة إلى تحديد مضامين الإصلاح التي تُعتمد قاعدة للمرحلة الثالثة.

3.4 المرحلة الثالثة: وضع تصوّر أو مقترحات خاصة بكلّ محور من محاور الإصلاح

في هذه المرحلة، تُكوّن عادة عدّة فرق (أو أفرقة) من المنخرطين في عملية الإصلاح. ويكلّف كلّ فريق بإدخال تحويرات على مكوّنات من منظومة التربية موضوع الإصلاح بهدف تطويرهما (وتحسينهما) وذلك بالاستئناس بتجربته في المجال وبرؤيته التي تكون اعتُمدت من قبل إن كانت هناك رؤية قد حُدّدت بعد.

وتتّخذ عملية التطوير والتغيير عدّة أشكال، ومنها: حذف بعض المضامين، وإضافة أخرى، تحويل بعضها الآخر إلى صفّ لاحق أو سابق، وإعادة ترتيب المفردات، إلى غير ذلك. وينتهي عمل الفريق لمّا يستنفذ من وجهة نظره، مقترحاته ومبادرته. وقد يعرض بعض الأقطار مخرجات عمل الفرق (أو اللجان) إلى فرق أخرى أو شخصيات مشهود لها بالكفاءة في مجال معيّن، لإبداء الرأي والتقدّم بمقترحات. وقد يُؤدّي ذلك إلى إرجاع المنتج إلى الفريق المكلّف بالإصلاح للنظر في المقترحات والآراء، وتوظيفها لتحسين المنتج.

4.4 المرحلة الرابعة: القيام بوضع وثيقة تأليفية للإصلاح.

وهي مرحلة جامعة لمنهجية الإصلاح ولمخرجاته. وتتمثّل أساساً في تصوّر خطّة لوضع الإصلاح موضع التنفيذ؛ وهي قضية أخرى لا نباشرها في دراسة الحال؛ علما أنّها تستوجب خبرة وعلم وإستراتيجية عملية.

ونشير في خاتمة هذه الفقرة إلى أنّ كلّ مرحلة من المراحل الأربع تتفرّع إلى مراحل فرعية، لكلّ منها أهدافها ووظيفتها بالنسبة إلى المراحل الفرعية الموالية.

5- نظرة نقدية للمنهجية المستخدمة في أغلب الأقطار العربية

ما يهمّنا في هذه النظرة النقدية ليست مضامين الإصلاح بقدر ما تهمّنا بالدرجة الأولى المنهجية المستخدمة في الغرض. وفي إطار هذا السياق، نتقدّم بالملاحظات التالية:

- لا شكّ، إنّ هذه المنهجية هي ذات طابع عملي. وقد استُخدمت وما زالت تُستخدم إلى حدّ الآن في أغلب النظم التربوية العربية؛ فهي نسبياً سهلة. لكنها تفتقد إلى مرتكزات علمية متوافرة في علوم التربية وفي علم هندسة إصلاحات النظم التربوية.
- مرحلة التشخيص كما قدّمناها لا تعتمد، مدخلاً من المداخل المعروفة في مجال إصلاحات النظم التربوية؛ إذ يبقى التشخيص مرتبطاً أساساً بالتجربة الميدانية وبالتقدير الشخصي أكثر من ارتباطه بإطار منهجي يقوم على نظرية أو أكثر أو على اعتبارات إبيستمية معيّنة؛ وهو ما يُحدّ من وجاهة التشخيص ومن مخرجاته وأيضاً، من المراحل إصلاح منظومة التربية اللاحقة.
- اللّجان والفرق التي تتولّى تطوير مكوّنات منظومة التربية تشتغل عادة كلّ على حدة دونما تنسيق بينها؛ وهو ما لا يضمن الاتّساق الضروري بين مفردات إنتاجها ممّا له أثر سالب يُحدّ من جودتها ومن وجاهتها. والأمر هو نفسه على مستوى اللجنة الواحدة طالما لا يوجد خيط يوجّه العمل والآراء والاتّجاهات.
- المنهجية المعتمدة لا تُقدّم ضمانات مسبقة على تحسينها للتربية والتعليم والتكوين في أغلب الأقطار العربية.
- والملاحظ في أغلب مشاريع الإصلاح، أنّه لا تُحدّد متطلّبات التنفيذ لعدد من المقترحات إصلاحية؛ ممّا يُؤدّي إلى أنّه في بعض النظم التربوية العربية، لم ينفّذ من مشروع إصلاح إلاّ ما قدره بين (15% و20 %).

استنتاج عام:

إن كان ذلك، فالوضع الحالي لمنهجية إصلاح النظم التربوية في الأقطار العربية لا يستجيب لطموحات الأمّة العربية، وللرهانات المطروحة للحاق بالمجتمعات المتقدّمة، ولا

تمكّن في جلّها من تكوين أجيال قادرة على التكيّف والمساهمة بصورة جدّية وبكفاءة في الرقي بالمجتمع العربي والمجتمع الإنساني. ونعتبر أنّ هذه الطموحات ليست مستعصية إذا طوّرت المجتمعات العربية نظمها التربوية التي تُعتبر القاطرة التي تجرّ الاقتصاد، والثقافة، والسياسة، إلى غير ذلك. ولذا، يتعيّن مراجعة المنهجية لإصلاح النظم التربوية العربية على أسس علمية من خلال برادقم أو برادقمات أخرى في المجال.

وفي هذا السياق، وجب وضع برادقم لإصلاح النظم التربوية العربية على أسس علمية، يقوم على مفارقة تتمثّل في عقلنة منهجيات الإصلاح وفي ذات الوقت، توحيدها والأخذ في الاعتبار خصوصيات كلّ بلد عربي وكلّ منظومة تربوية. وليس هذا بعزيز. ونقدّم في الجزء الموالي، برادقماً أوأنموذجاً منهجياً يقوم على التكنولوجيا اللامادية.

6. طرح لمنهجية إصلاح النظم التربوية العربية قائمة على التكنولوجيا اللاّ مادية

يقوم هذا الطرح المقترح على مرتكزات نظرية ثلاثة؛ وهي التالية:

- المنهجية المستخدمة في الدراسات الإنتروبولوجية
- هندسة إصلاحات النظم التربوية.
- التكنولوجيا اللامادية.

إنّ الاستئناس بهذه المرتكزات يُفضي إلى توظيف ستّ رافعات أساسية يقوم عليها إصلاح النظم التربوية العربية في بعده المنهجي، ويُحدّد توجّهاته ومعاييره ومؤشّراته. وتحمل هذه المرتكزات في مرحلة ثانية، مضامين إصلاح في مختلف المجالات التعليمية والتكوينية، وفي كلّ المواد الدراسية وغير الدراسية؛ علما أنّ الرافعات هي الضامنة لوجاهة الإصلاح وعلميته، وموضوعيته، وحياده عن التذاجبات السياسية والإيديولوجية والمذهبية.

وتتمثّل الرافعات الستّ، في التالية:

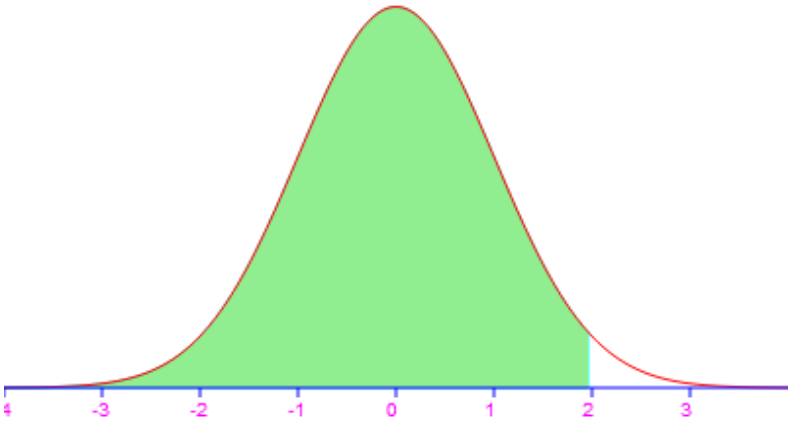
- الرافعة الأولى: قراءة تعاقبية لواقع منظومة التربية تستأنس بالمنهجية الأنتروبولوجية.
- الرافعة الثانية: إرساء بنية تحتيّة للإصلاح.
- الرافعة الثالثة: اعتماد خطاب منهجي قائم على التكنولوجيا اللاّمادية.
- الرافعة الرابعة: اعتماد مدخل (أو أكثر) من المداخل الخمسة لإصلاح النظم التربوية.

- الرافعة الخامسة: إرساء رؤية تكاملية ومستقبلية لإصلاح النظم التربوية.
- الرافعة السادسة: تحديد المفاهيم المفتاحية لإصلاح النظم التربوية.

6. 1 الرافعة الأولى: قراءة تعاقبية لواقع منظومة التربية تستأنس بالمنهجية الأنتروبولوجية.

تقوم هذه القراءة على الاعتبارات التالية:

- تشمل عملية التشخيص مرحلة زمنية من «عمر» منظومة تربوية معينة، وتُغطّي أكثر من إصلاح شامل؛ وهي مدّة تبدأ من حدث في المجتمع أو في التربية، وتتمادى إلى حين تدهور منظومة التربية قبل أن تدخل مرحلة ثانية. ففي تونس على سبيل المثال، ابتدأت المرحلة من إصلاح 1958 وأشّر إلى نهايتها منذ 2011؛ أي دامت المرحلة 53 سنة تقريباً. وعادة ما ترتبط بداية المرحلة ونهايتها بحدث هام كالحصول على الاستقلال، أو اكتشاف النفط، أو إرساء التعليم الأساسي، إلى غير ذلك. وتتطوّر المرحلة الواحدة من حياة منظومة التربية في الحالات العادية، قي شكل التوزيع الاعتدالي لقوس (GAUSS) الممثّل في الرسم التالي:



رسم بياني لسير مرحلة من حياة منظومة التربية

نلاحظ من خلال هذا الرسم، أنّه في بداية المرحلة، تكون منظومة التربية في بداية نموّها على مستوى المردودية والجودة وقدرتها على تحقيق الأهداف المرسومة لها؛ ثمّ تتطور نحو التحسّن إلى أن تبلغ ذروتها. وبعد عدد من السنوات، تتدّرج شيئاً فشيئاً نحو

الضعف، ونحو مستوى متدنّ؛ وهو ما يدعو إلى إصلاح شامل لزرع الحياة من جديد في منظومة التربية لتدخل مرحلة ثانية.

- تعتبر الأبعاد السالبة والهنات المسجّلة في منظومة التربية من خلال التشخيص أنّها ليست نقائص أو عوامل تشرح ضعف منظومة التربية، وإنّما تُعتبر أعراضاً لوضع مرضي. يتعيّن التعامل معها من هذا المنطلق.
- تستخدم في التشخيص عدّة أدوات منها: الاستبانة، والمقابلة الفردية أو المجموعية (group fox)، ونتائج الدراسات التقويمية في المجال، والروائز (الاختبارات)، ودراسة الحالة؛ إلى غير ذلك. وتتوجّب القراءة لواقع منظومة التربية، استخدام أكثر من أداة لتتبّع العوامل الأكثر وجاهة في وصف الواقع.
- يتعيّن في التشخيص أيضا، استخدام معايير ومؤشّرات محدّدة لبناء الأدوات المعتمدة؛ وذلك عن طريق الاستنباط من المدخل (أو المداخل) التي يقع الاختيار عليه (أو عليها). (وسنقدّم لاحقا تفصيلاً لهذه المداخل في دراسة الحال).

2.6 الرافعة الثانية: إرساء بنية تحتيّة للإصلاح

تُمثّل البنية التحتية في الأرضية التي يُقام عليها إصلاح للمنظومة التربوية تمثّلاً وتنفيذا وتقويماً. وهي أيضا الضامنة مسبقا لنجاعة الإصلاح ولوجاهته. وتتكوّن البنية التحتية من أربعة إحداثات؛ هي التالية:

إحداث مجلس أعلى للتربية والتعليم والتكوين المهني.

يتولّى هذا المجلس المهام التالية:

- وضع السّياسة الوطنيّة للتّربية والتعليم والتكوين وفقًا لمتطلّبات التّنمية الاقتصادية والاجتماعيّة والثّقافيّة للبلاد بالاعتماد على المعايير الدولية؛ في اتّجاه ترسيخ الهويّة الوطنية، ودعمًا للمكاسب وتكريسًا لقيم المواطنة والدّيمقراطيّة والكرامة والعدالة والمساواة.
- وضع الخطط التّنفيذيّة لإصلاح منظومات التربية والتعليم العالي والتكوين المهني وأيضاً لمنظومات الجودة والرّقابة والتقويم والمتابعة والاعتماد اللاّزمة لتنفيذ السّياسة الوطنيّة للتّربية والتّعليم العالي والتكوين المهني.

- وضع أسس التّنسيق بين الخطط الوطنيّة المتّصلة بتكوين مختلف أصناف الإطارات ذات العلاقة بالشّأن التّربوي، بما في ذلك الإصلاحات التّربويّة الكبرى والأنظمة الأساسية.
- المصادقة على إحداث المؤسّسات التّربويّة والتعليمية والتكوين المهني الّتي تقتضيها اِحتياجات البلاد.
- النظر في العرائض والآراء والمقترحات المتّصلة بالشّأن التّربوي والتعليمي والتكويني الواردة من الوزارات والمنظّمات والجمعيّات والأحزاب ذات العلاقة.
- وضع ما يتعلّق بتحقيق التّرابط والتّكامل بين منظومات التربية والتّكوين المهني والتّعليم العالي والبحث العلمي والتكوين المهني بهدف دعم الكفاءات والخبرات العلميّة الوطنيّة والتّشجيع على التّعلّم مدى الحياة.
- تحديد المعارف والاتّجاهات والكفايات التي يتعيّن أن يتملّكها التلاميذ والطالب في نهاية كلّ مرحلة تعليمية وتكوينية.
- مراقبة أداء المنظومة التّربويّة ونواتج التّعلم كمًّاً ونوعًاً اعتمادًاً على الدّراسات والبحوث الّتي تنجزها لجان المجلس أو مراكز ومعاهد التقويم الوطنيّة أو الدّوليّة ذات العلاقة.

ويرفع رئيس المجلس الأعلى للتّربية إلى رئيس السلطة التنفيذية تقريرًا سنويًّا يُنشر بالرّائد الرّسمي للجمهوريّة التّونسيّة. ويقدّم في آخر كلّ سنة دراسية أو جامعية، تقريرا إلى رئيس الجمهورية حول واقع منظومة التربية والتعليم ومردودها، ثمّ يُنشر للعموم.

ونشير إلى أنّ المجلس الأعلى للتربية والتعليم العالي والتكوين المهني مؤسّسة مستقلّة إدارياً ومالياً عن الوزارات والهيئات التي تُعنى بالتربية والتعليم. ويرأس المجلس رئيس الدولة أو رئيس الحكومة.

(وتجدون في الملحق الأوّل مشروعاً لأمر به تفصيل لمنظومة المجلس الأعلى للتربية)

إحداث معهد وطني لتقويم منظومة التربية.

المعهد الوطني لتقويم منظومة التربية والتكوين مؤسّسة عمومية علميّة وبيداغوجية ذات صبغة إدارية، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، ويخضع لإشراف رئيس الدولة أو رئيس الحكومة، وتلحق ميزانيته ترتيبياً بميزانية الدولة.

يتولّى المعهد الوطني لتقويم المنظومة التّربويّة والتكوين إعداد دراسات وتقويمات تتعلّق بمختلف مكوّنات المنظومة التربويّة والتكوين المهني في ضوء الأهداف المرسومة للمنظومة، وذلك بالاستناد إلى المعايير الوطنيّة والإقليميّة والدولية المعمول بها في هذا المجال. ويمدّ المعهد الجهات الطّالبة بنتائج دراساته وتقويماته.

ولهذه الغاية، يقوم المعهد خاصّة بما يلي :

- إجراء تحليلات للسياسات العمومية في مجالات التربية والتعليم العالي والتكوين المهني.
- تقويم المشاريع والخطط التّربويّة، واقتراح التوجّهات الكفيلة بتطويرها.
- تقويم أداء المؤسّسات التّربويّة، واقتراح السبل التي تُمكّن من تطويرها بما يساعد في تحقيق الغايات المرسومة.
- تقويم مكتسبات المتعلّمين والمتدرّبين، ونواتج التّعلّم في ضوء الكفايات المستوجبة.
- تقويم المنافع الحاصلة للبلد من منظومة التّربية والتعليم العالي والتكوين المهني مقارنة بالنفقات المرصودة لها، وبالنظر إلى متطلبات الفعّالية والفاعلية، والتّصرّف الرشيد في الميدان التربوي.
- تقويم مدى تطوّر الأداء الداخلي والأداء الخارجي لمنظومة التربية والتعليم العالي والتكوين ومدى التّحسن الحاصل فيها.
- وضع أدوات التقويم وتطويرها والتي تمكّن منظومة التربية من الأداء الأمثل لوظائفها ودعم البحوث العلمية والدّراسات التّربويّة في هذا الشّأن.

(وتجدون في الملحق الثاني مشروعاً لأمر به تفصيل لمنظومة المعهد الوطني لتقويم المنظومة التربية والتكوين)

إحداث كلية لعلوم التربية.

وتتمثّل مهام الكلّية في الإعداد والتكوين المستمر لـ:

- مربي التعليم ما قبل المدرسي،
- ومدرّسي التعليم الابتدائي،
- ومدرّسي التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي،
- ومدرّسي التعليم العالي والجامعي،

- ومكوّني التكوين المهني.
- والمتفقّدين(المفتّشين) بمختلف أسلاكهم وللمساعدين البيداغوجيين،
- والمرشدين في الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي.

كما تُؤمّن كلية علوم التربية إعداد :

- الباحثين في مجالي التربية والتعليم العالي والتكوين المهني،
- والخبراء في المجالين السابقين،
- والمهندسين في بناء المناهج التعليمية، وفي وضع الخطط والإستراتيجيات في التربية والتعليم، وفي قيادة التجديدات في المجال،
- والمقيّمين للمنظومة التربوية في كلّيتها وفي بعض مكوّناتها.

وتتولّى الكلّية أيضا عقد ندوات ومؤتمرات ومنتديات ودورات تأهيلية في مجالات التربية والتعليم والتكوين المهني، وتشارك في هذه التظاهرات على المستويات المحلّية والعربية والأجنبية، وعلى مستوى المنظّمات الدولية.

كما تُشارك بصفتها حكماً في مختلف اللجان ذات العلاقة بتخصّصاتها. وتساعد في تثقيف المجتمع وفق مخطّطات وتوجّهات في الغرض.

وتمنح الكليّة الشهادات التالية:

- الإجازة في علوم التربية. وتختم مرحلة تكوين تدوم ثلاث سنوات بعد البكالوريا (الثانوية العامة).
- والماجستير في علوم التربية مع تحديد مجال التخصّص. والدكتوراه في علوم التربية
- والماجستير في تعليمية المواد،
- والدكتوراه في تعليمية المواد.

كما تمنح شهادات المشاركة للمشاركين في دورات التكوين المستمرّ.

وتعقد عقود شراكة مع المؤسّسات والهياكل الرسمية وغير الرسمية في المجالات الراجعة لها بالنظر.

وتجدون في الملحق الثالث مشروعاً لنصّ قانون به تفصيل لمنظومة كلية علوم التربية.

وضع ميثاق وطني للتربية والتعليم العالي والتكوين المهني.

الميثاق الوطني للتربية والتعليم العالي والتكوين المهني هو عبارة عن «دستور» للتربية والتعليم العالي والتكوين المهني. فمنه وطبقاً له، إلى جانب منطلقات أخرى، توضع خطط للإصلاح الشامل أو الجزئي للنظم التربوية وتوضع الإستراتيجيات في المجال. ومنه يتمّ وضع خطّة التقويم. فهو الضامن لوحدة مكوّنات منظومة التربية والتكوين مع مراعاة خصوصيتها. فلا يجوز لأيّة وزارة ولأية هيئة مدنية تجاوزه والخروج عنه. فالميثاق الوطني ملزم للجميع في البلد الواحد.

وفي الأنظمة التي تتسم بالتنظيم وبسياسة متّسقة، يتولّى المجلس الأعلى للتربية والتعليم العالي والتكوين المهني، وضع الميثاق الوطني، والسهر على تطبيقه. وبطبيعة الحال، يعمل المجلس الوطني للتربية والتكوين على إشراك كلّ الأطراف الرسمية والحزبية والمدنية (الأهلية) في تمثّله، وتجريبه، وتقويمه.

وتوجد نماذج متنوّعة من الميثاق الوطني في الأقطار العربية بحسب وضع منظومة التربية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية... لكنّ هذه النماذج تجتمع حول العناصر والأقسام الرئيسة التالية:

- يتضمن القسم الأول المبادئ الأساسية التي تشمل المرتكزات الثابتة لمنظومة التربية والتعليم العالي والتكوين المهني، والغايات الكبرى لهذه المنظومة، وحقوق كل الشركاء في إصلاح وواجباتهم.
- ويحتوي القسم الثاني مجالات للتطور والتجديد، ومنها:
  - نشر التربية والتعليم العالي والتكوين المهني،
  - الرفع من جودة التربية والتعليم العالي والتكوين المهني.
  - ربط التربية والتعليم العالي والتكوين المهني بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي،
  - التنظيم البيداغوجي،
  - التسيير والتصرّف،

- الموارد البشرية،
- التمويل،
- الشراكة والتعاون...

ومن المحاور التي يمكن أن يشملها الميثاق، اعتبار أنّ إصلاح منظومة التربية والتكوين، عمل متكامل لا يقبل التجزئة، ويتطلّب جهداً متواصلاً. ويتطلّب تنفيذه:

- وضع النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة، طبقاً لما جاء في الميثاق، وإعطاءها الأسبقية في المصادقة والتنفيذ.
- تعبئة كل الأطر الإدارية والتربوية في جميع الإدارات المختصة، لتدقيق مختلف دعامات الميثاق وتنفيذها.
- إحداث آلية للمتابعة اليقظة، على مستوى الحكومة، والبرلمان والهيئات المنتخبة والرأي العام..

الرافعة الثالثة: الخطاب المنهجي المستخدم في خطط إصلاح النظم التربوية في الأقطار العربية.

من الطبيعي أن تهتمّ كلّ شرائح المجتمع بالتربية والتعليم. ومن الطبيعي أيضا، أن يُقدّم كلّ مواطن آراءه ومقترحاته وتمثّله في المجال. ولا شكّ أنّ هذه الرُؤى والمقترحات قد تتقاطع وقد لا تتقاطع على مستوى بعض مكوّنات منظومة التربية، وفي مستوى استخدام المفاهيم، وفي تمثّل أسس التخطيط والتنفيذ، ومحطّات التقويم وأدواته؛ وفي المحصّلة، على مستوى الخطاب الموظّف في تمثّل الإصلاح. ويُلاحظ المتمعّن في هذا الخطاب اختلافاً في المضامين وتنوّعاً في الشكل، وتفاوتاً في طرح القضايا. ونُضيف أنّ هذا الاختلاف له أثر مباشر على وجاهة عمليات الإصلاح؛ أي في تشخيص واقع المنظومة التربوية، واستقراء مواطن القوّة فيه ومواطن الخلل بما يمكّن أو لا يمكّن من بناء الإستراتيجيات إصلاحية، والخطط العملية، وتقويم مدى جدواها وجدوى نتائجها.

ونشير إلى أنّ هذا الأمر يتعلّق بمنهجية الإصلاح وبنتائجها وقدرتها على تحقيق أهدافها، وعلى التحسين الفعلي للتربية والتعليم: فبعض الخطابات ليس لها أثر موجب في منظومة التربية، وبعضها الآخر وإن غيّر وحسّن أبعاداً محدّدة في المنظومة، فهو لا يُوفّر ضمانات مسبقة عن وجاهتها. لكن بعضها الثالث يُوفّر الضمانات المطلوبة. وبدءاً ما هي

مستويات الخطاب؟ لقد أوجزناها من خلال الدراسات التي أجريناها في المجال، في ثلاثة مستويات أو برادقمات؛ وهي التالية:

- الخطاب العفوي،
- الخطاب الخِبري،
- الخطاب القائم على التكنولوجيا اللامادية.

أ. الخطاب (أو البرادقم) العفوي.

يستخدم هذا البرادقم كلّ شرائح المجتمع ممن ليست لهم خبرة بالتربية ولا بالتعليم، ولا علم في المجال؛ وإنّما يعنيهم قطاع التربية بحكم أنّ لهم أبناء وبنات يدرسون في المؤسّسات التعليمية. ويمكن أنّ يتقدّم هؤلاء ببعض المقترحات لتحسين الوضع التربوي؛ وعادة ما تكون هذه المقترحات ذات طابع عملي ولها علاقة بما يعنيهم في منظومة التربية. لكن تبقى هذه المقترحات والرؤى ذات طابع سطحي لا ترقى إلى مستوى أكثر عمقا وأبعد نظراً؛ مثل ما يتعلّق بالمناهج التعليمية، ومصادر التعلّم، والزمن المدرسي، إلى غير ذلك.

ويتّسم البرادقم العفوي بالمواصفات التالية التي هي في آخر الأمر، معايير يحتكم إليها:

- اعتماد معايير ذاتية في تمثّل الإصلاح بحكم غياب منهجية موضوعية في بناء الرؤية.
- التركيز على الظواهر الملموسة والعملية في منظومة التربية.
- غياب التحليل المسبق للعوامل المحدّدة للوضع التربوي.
- غياب التعرّض لمتطلّبات تنفيذ المقترحات.
- عدم الاعتبار لمدى إمكانية تطبيق المقترحات.

معايير البرادقم العفوي ومؤشّراتها

المعايير	المؤشّرات
1- غياب منطلقات الإصلاح في الخطاب	1.1 - لا يستأنس بتقارير الخبراء وبنتائج الدراسات العلمية في المجال
	2.1 - لا تُعتبر الخطّة التنموية للبلد في إصلاح التربوي.
2-غياب ثقافة علمية في علوم التربية، وعلى وجه التحديد، في هندسة إصلاح النظم التربوية	1.1- لا يمتلك أغلب القائمين بالإصلاح تكوينا علميا في علوم التربية أو في بعض فروعها.
	2.2 - لا يمتلكون تجربة ميدانية في التربية والتعليم والتكوين
	3.2 - لا يلتزمون بالانخراط في مشروع الإصلاح.

3-غياب رؤية متكاملة لإصلاح منظومة التربية.	1.3- يفتقر الخطاب إلى أهداف عامة لإصلاح منظومة التربية.
	2.3- يفتقر الخطاب إلى توجّهات عامة للإصلاح
	3.3- لا تُحدّد في الخطاب رسالة للمؤسّسة التربوية.
	4.3- لا تُحدّد مهام المؤسّسة التربوية.
4- غياب إستراتيجية للإصلاح	1.4-لا يُحدّد مدخل في مشروع الإصلاح.
	2.4-لا تحدّد مراحل الإصلاح.
	3.4- لا تضبط قائمة المتدخلين في بناء إستراتيجية الإصلاح.
	4.4- لا يُعّين مكان إنجاز كلّ مرحلة وزمنه.
	5.4- لا يوجد تقويم قبلي للإستراتيجية
	6.4- لا يُوجد تقويم أثناء وضع الإستراتيجية.
	7.4- لا يُحدّد تقويم بعدي لمشروع الإصلاح
5-اعتماد معايير ذاتية في تمثّل إصلاح للتربية والتعليم.	- يطغى البعد الوجداني في تمثّل الإصلاح1.5
	-يطغى البعد الشخصي في تمثّل الإصلاح2.5
	3.5- يُوجد بعض التحمّس في إثارة قضية إصلاح
6- التركيز على الظواهر العملية في منظومة التربية	1.6- يُركّز على الوضعيات التي يعيشها الفرد أو المجموعة، بصفة عملية.
	2.6- لا يُوجد تنظير واستنتاجات عامة
7- غياب التحليل المسبق للعوامل المحدّدة للوضع التربوي	1.7-- يسبق الحكم (الذاتي) تحليل العوامل المتحكّمة في الوضعية.
	2.7- يُنتقل مباشرة من الحكم إلى المقترحات
8- غياب التعرّض لمتطلّبات تنفيذ المقترحات.	1.8- يُكتفى بتقديم مقترحات لإصلاح منظومة التربية
	2.8- يُعتقد مسبقا بأنّ المقترحات المقدّمة قابلة للتطبيق.

ب- الخطاب (البرادقم) الخِبري (expérientiel).

تقوم الخِبرية على تجربة ميدانية في مجال التربية والتعليم والتكوين المهني؛ لكنّها لا تقوم على أسس علمية. ومن أمثلة ذلك أنّ المدرّس والمفتّش أو الموجه أو المتفقّد ومدير المؤسّسة التربوية لهم في أغلبهم، تجربة ميدانية قد تكون غنيّة؛ لكن ليس لجلّهم تكوين علمي (أكاديمي) في المجال. فهم يستمدّون مهاراتهم من التجربة الميدانية التي اكتسبوها.

يُشارك عادة المنخرطون في هذا البرادقم، في بناء إستراتيجيات إصلاح للمنظومة التربوية. ويحدث أن يُشرفوا بأنفسهم على المشاريع الإصلاحية. فيُوظفون فيها خبرتهم

الميدانية. لكنّهم يبقون في أغلبهم، غير قادرين وإن بنسب متفاوتة، على الاستفادة من المرجعيات العلمية والتكنولوجية اللاّمادية ذات العلاقة. فيبقى خطابهم خطاباً عملياً ميدانياً خاضعاً لمنطق «الصواب والخطأ» الذي لا يرقى إلى تأمين ضمانات عن صلاح الإصلاح..

ويتّسم البرادقم الخِبري بالمواصفات التالية:

- غياب منطلقات إصلاح المنظومة التربوية
- عدم الاستئناس بالمرجعيات العلمية ذات العلاقة بإصلاح النظم التربوية.
- الاعتماد على التجربة الميدانية في بناء مشروع الإصلاح.
- غياب رؤية متكاملة لإصلاح منظومة التربية.
- غياب إستراتيجية متماسكة منظوميّاً وفق هندسة إصلاحات النظم التربوية.
- الاحتكام إلى منطق الصواب والخطأ.
- غياب ضمانات عن وجاهة الإصلاح.
- التركيز على الجوانب النّوعية دون الكمّية في تمثّل مشروع الإصلاح.
- غياب التقويم لمشروع إصلاح منظومة التربية

معايير البرادقم الخِبري ومؤشّراتها

المعايير	المؤشّرات
1. غياب منطلقات إصلاح منظومة التربية	1.1- لا يُوجد في الخطاب ما يتعلّق بالاعتماد على الدستور في تمثّل الإصلاح.
	2.1- لا تُعتبر الخطّة التنموية للبلد في الإصلاح التربوي.
	3.1- لا تُعتمد نتائج التقويم لواقع منظومة التربية
2. غياب الاستئناس بالمرجعيات العلمية ذات العلاقة بإصلاح منظومة التربية.	1.2- لا يُستأنس بتقارير الخبراء في المجال
	2.2- لا تعتمد نتائج التقويمات الداخلية.
	3.2- لا تُعتمد نتائج التقويمات الخارجية.
	4.2- لا يُرجع إلى المستجدّات في المنهجيات الخاصة بإصلاح النظم التربوية.
	1.2- يعتمد أساسا على التجربة الميدانية في بناء مشروع الإصلاح.
3. غياب رؤية متكاملة لإصلاح منظومة التربية.	1.3- لا تُوجد في الخطاب توجّهات عامة للإصلاح.
	2.3- لا يُوجد في الخطاب تحديد لرسالة التربية والتعليم والتكوين.
	3.3- لا يُوجد ضبط لأهداف الإصلاح في منظومة التربية.
	4.3- لا يُوجد تحديد لمهام التربية والتعليم والتكوين في مشروع الإصلاح

4. غياب إستراتيجية متماسكة منظوميّاً وفق هندسة إصلاح النظم التربوية.	1.4- يُوجد تناقض بين مفردات ومكوّنات إصلاح في الخطاب إصلاحي
	2.4- يُوجد تناقض داخلي بين مكوّنات بعض المفردات
	3.4- لا تُضبط حدود منظومة إصلاح.
5. غياب ضمانات عن وجاهة إصلاح	1.5- لا يوجدُ ربط بين النوعي والكمّي
	2.5- لا تُقدّم ضمانات أخرى
6. الاحتكام إلى منطق الصواب والخطأ	1.6- يُعتمد على البعد النوعي في التعامل مع الظواهر والقضايا
	2.6- لا يُعتمد على البعد الكمّي في التعامل مع الظواهر إلاّ بشكل عرضي
	3.6- يغيب التفاعل بين النوعي والكمي في تحليل الظواهر وفي الاستنتاجات.
7. غياب التقويم لمشروع إصلاح المنظومة التربوية	1.7- يفتقر مشروع الإصلاح إلى التقويم القبلي
	2.7- يفتقر الإصلاح إلى التقويم أثناء بنائه.
	3.7- يفتقر الإصلاح إلى التقويم البعدي.

ج- الخطاب (أو البرادقم) القائم على التكنولوجيا اللّامادية

يندرج هذا البرادقم في إطار هندسة (engineering) إصلاح النظم التربوية وعلوم التربية، والعلوم المتفرّعة عنها. ويكون قد سبق للمنخرطين فيه أن أعدّوا دراسات وبحوثاً ذات منهجية علمية في المجال. ولهم تجربة في إصلاح النظم التربوية ومرجعيات نظرية ومنهجية، وخبرة فنّية وعملية، وكفاية تفعيل النظريات ذات العلاقة في شكل إجراءات عملية؛ وكفاية أيضا، الانتقال من العملي والميداني إلى النظري (كفاية التنظير انطلاقا من العملي). ويترتّب عن هذا أنّ الخطاب في إصلاح النظم التربوية يتميّز عن الخطاب في البرادقم العفوي وعن الخطاب في البرادقم الخبري بالاستئناس بمرجعيات علمية ونظرية عند معالجة قضية مطروحة أو ظاهرة ميدانية؛ وكذلك عند اقتراح رأي أو منهجية محدّدة. فيتميّز الخطاب كذلك بأنه لا يكون وصفياً وسردياً فقط؛ وإنّما يرقى إلى الخطاب التحليلي والتجريبي أيضاً.

كذلك، يقضي هذا البرادقم بتملّك خبرة بقواعد بناء الإستراتيجيات، وبمراحله وطريقة مباشرته. لذا يكون خطاباً فنّياً وتقنياً أكثر منه خطابا عاماً.

ويتّسم البرادقم القائم على التكنولوجيا اللّامادية بالمواصفات التالية:

- توظيف هندسة إصلاح النظم التربوية.
- وجود رؤية متكاملة منظوميّا لمشروع إصلاح.

- اعتماد مدخل من المداخل الخمسة المعمول بها في أوساط الاختصاص
- توافر إستراتيجية متكاملة لمشروع الإصلاح.
- التفاعل بين العملي والنظري.
- القيام بعمليات التقويم للمشروع (تقويم قبلي، وتقويم أثناء بناء المشروع، وتقويم عند الانتهاء من وضعه).
- تأمين ضمانات لوجاهة مشروع إصلاح.
- الالتزام بالدمج بين الكمّ والنوع في تمثّل المشروع .
- تطبيق مبدأي التشاركية والديمقراطية بحسب طبيعة المرحلة في بناء المشروع.

معايير البرادقم القائم على التكنولوجيا اللامادية ومؤشّراتها

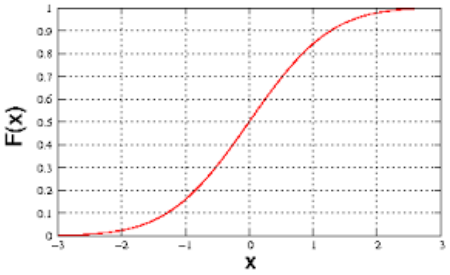
المعايير	المؤشّرات
1- اعتماد هندسة إصلاح النظم التربوية	1.1- يمتلك القائم بإصلاح معرفة بمجال هندسة إصلاح النظم التربوية
	2.1- يمتلك معرفة بالأطر الإيبستمية العامة للإصلاح.
	3.1- يمتلك مهارة في توظيف هندسة الإصلاح
2- تمثّل رؤية متكاملة منظوميّا لمشروع الإصلاح.	1.2- يتضمّن مشروع الإصلاح توجّهات عامة في المجال
	2.2- يتضمّن أهدافا عامة للإصلاح
	3.2- تحدّد رسالة التربية والتعليم والتكوين
	4.2- تُحدّد مهام التربية والتعليم والتكوين
3- اعتماد مدخل من المداخل الخمسة المعمول بها في أوساط الاختصاص	1.3-اختار مدخلا من المداخل الخمسة للإصلاح: المدخل التنفيذي، المدخل الإستراتيجي، ومدخل الحوكمة، ومدخل الجودة، ومدخل البنك الدولي.
	2.3-اختار مدخلاً آخر مع بيان وجاهة الاختيار.
4- توافر إستراتيجية متكاملة لمشروع الإصلاح	1.4-تُبيّن الأسس التي تقوم عليه الإستراتيجية
	2.4- تحدّد توجّهات الإستراتيجية
	3.4- تضبط فقرات الإستراتيجية أو مراحلها
	4.4-تُقيّم الإستراتيجية المعتمدة
5- التكامل بين العملي والنظري.	1.5- يُعتمد التقويم النوعي والكمّي في التحاليل.
	2.5 - يعتمد التقويم النوعي والكمّي في تحديد المقترحات
	3.5- يعتمد التقويم النوعي والكمّي في الاستنتاجات

6- القيام بعمليات التقويم لمشروع الإصلاح	1.6- يُعتمد التقويم القبلي
	2.6- يُعتمد التقويم في أثناء وضع خطّة الإصلاح
	3.6- يعتمد التقويم البعدي للإصلاح
7- تأمين ضمانات عن وجاهة مشروع إصلاح.	1.7- تقدّم ضمانات نوعية عن وجاهة الإصلاح تكون مدعّمة
	2.7- تقدّم ضمانات كمّية عن وجاهة الإصلاح تكون مدعّمة
	3.7- تُقدّم ضمانات نوعية وكمّية في ذات الوقت عن وجاهة الإصلاح تكون مدعّمة
8- تطبيق مبدأي التشاركية والديمقراطية بحسب طبيعة المرحلة في بناء المشروع.	1.9- يُطبّق المبدأين في عملية التشخيص
	2.9- يُطبّق المبدأين في العمليات الخاصة بتمثّل الإصلاح

وبعد تعريف البرادقمات الثلاثة للخطاب المنهجي المعتمد في إصلاح النظم التربوية في الوطن العربي، وبعد تحديد مواصفات كلّ منها ومؤشّراتها، نشير إلى أنّ العلاقة بينها هي علاقة اندماجية على قاعدة إنّ «ما لحق يُدمج ما سبق»، أي أنّ البرادقم القائم على التكنولوجيا اللامادية يُدمج البرادقم الخِبري، وهذا الأخير يُدمج البرادقم العفوي.

واقع الأمر في إصلاح نظم التربية في الدول العربية.

إنّ المتمعّن في مشاريع إصلاح النظم التربوية في الدول العربية، يُلاحظ خلطاً في المؤشّرات واختلافا فيها؛ وحتّى في المعيار الواحد: فقد تجد في المشروع الواحد معايير ومؤشرات تندرج ضمن برادقمات مختلفة من البرادقمات الثلاثة: بعضها ينتمي إلى البرادقم العفوي، وبعضها الآخر ينتمي إلى البرادغم الخِبري، أو إلى البرادقم القائم على تكنولوجيا اللامادية. والسؤال المطروح هو كيف يمكن تقويم مشروع إصلاح منظومة التربية وتصنيفه في برادقم معيّن من البرادقمات الثلاثة. وكيف يمكن التعامل مع هذا الخلط؟. وما هي الأداة التي تُمكّن من ذلك؟



شكل التوزيع الاعتدالي المختزل

وللإجابة عن هذه التساؤلات، نشير إلى أنّ تقويم برادقم الخطاب المستخدم في إصلاح منظومة تربوية معيّنة وتحديد مستواه، نَعتمد أنموذج التوزيع الاعتدالي المختزل ممثّلا في الرسم التالي:

ونعرض فيما يلي شبكة المعايير والمؤشرات المكوّنة للأداة لرصد البرادقم المعتمد في خطاب لإصلاح منظومة تربوية معيّنة.

شبكة لرصد برادقم الخطاب المنهجي الذي يندرج فيه مشروع إصلاح منظومة التربية

المجال	المعايير	المؤشّرات	المؤشّر موظّف	المؤشّر غير موظّف	ملاحظات
1- البنية التحتية لإصلاح منظومة التربية	1-تحديد المنطلقات لإصلاح منظومة التربية	تمّ اعتبار الدستور في مشروع الإصلاح (عند وجوده)			
		اعتبرت استحقاقات الثورة (عند حدوثها)			
		تمّ الرجوع لتقارير الخبراء			
		اعتُبرت الخطّة التنموية للبلد			
	2-استقراء نتائج التشخيص لواقع منظومة التربية	استُخدمت استشارة الأطراف المعنية بالشأن التربوي عن طريق استطلاع الرأي.			
		تمّ الرجوع إلى نتائج الدراسات التقويمية لواقع التربية في البلد.			
		اعتُبرت نتائج التلاميذ في بناء مشروع الإصلاح			
	3-توافر الإرادة لإجراء إصلاح	توافرت الإرادة من الجهات الرسمية.			
		توافرت الإرادة من سلطة الإشراف.			
		توافرت الإرادة من الفاعلين التربويين.			
1- رؤية لمشروع الإصلاح	1-تحديد رسالة للمنظومة التربوية في إطار إصلاح التربوي.	ضُبطت رسالة المؤسّسة التربوية في مشروع الإصلاح			
		تنسجم الرسالة مع الدستور			
		تنسجم الرسالة مع تطلّعات المجتمع في مجال التربية والتعليم والتكوين .			
	2-تحديد مهمّات أساسية للمنظومة التربوية	حدّدت مهمّات المؤسّسة التعليمية			
		تنسجم المهمّات مع الدستور			
		تنسجم المهمّات مع رسالة منظومة التربية.			
	3-تحديد أهداف لإصلاح منظومة التربية	حدّدت أهداف لمشروع الإصلاح.			
		كانت الأهداف خارجة بعضها عن بعض			
		تتّسم الأهداف بالوضوح			

إستراتيجية الإصلاح	1-وجود إستراتيجية لإصلاح منظومة التربية	تضمّن مشروع الإصلاح إستراتيجية			
		تمّ تحديد توجّهات للإصلاح			
		ضُبطت مراحل لعملية الإصلاح في الإستراتيجية.			
		تمّ تعيين المشرف (أو المشرفين) على كلّ مرحلة.			
		حدّد المكان والزمن لكلّ مرحلة.			
		تمّ تحديد متطلّبات الإصلاح.			
		تمّ رصد معطّلات الإصلاح المحتملة وطرائق تجاوزها.			
	2- اختيار برادقم الخطاب الإصلاحي.	أختير البرادقم العفوي			
		أختير البرادقم الخِبري			
		أختير البرادقم القائم على التكنولوجيا اللامادية			
	3-اختيار المدخل للإصلاح	اختير المدخل التنفيذي			
		اعتُمد المدخل الاستراتيجي			
		اعتُمد مدخل البنك الدولي			
		اعتمد المدخل القائم على الجودة			
		اعتمد مدخل الحوكمة			
4-تقويم مشروع إصلاح المنظومة التربوية	1-إعداد معايير التقويم	ربط المعيار بمؤشّراته			
		حدّدت معايير التقويم القبلي لمشروع الإصلاح			
		ضبطت معايير التقويم أثناء بناء المشروع			
		ضبطت معايير التقويم البعدي للمشروع.			
احتساب تكرارات « المؤشّرات الموظّفة» وتكرارات «المؤشّرات غير الموظّفة»					
احتساب النسبتين المائويتين «للمؤشّرات الموظّفة» و«للمؤشّرات غير الموظّفة»					

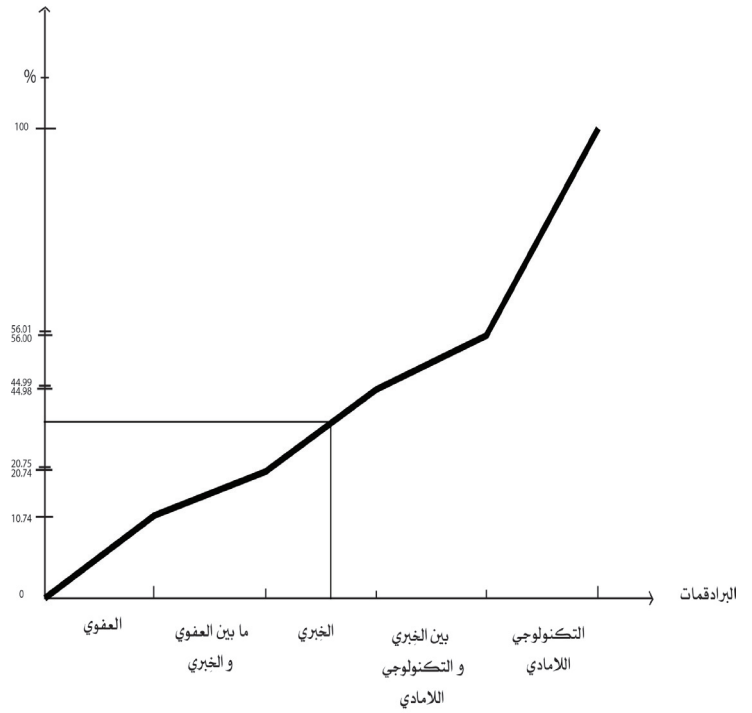
الاستنتاج: في أيّ برادقم يندرج مشروع إصلاح منظومة التربية في ضوء النسبة المائوية للمؤشّرات الموظّفة والمسجّلة في شبكة المعايير؟

يستخدم للغرض الجدول التالي:

- من صفر إلى 10،74 % = البرادقم العفوي
- من 10،75 % إلى 20،74 % = بين البرادقم العفوي والبرادقم الخبري
- من 20،75 % إلى 44،98 % = البرادقم الخِبري
- من 44،99% إلى 56،00 % = بين البرادقم الخبري والبرادقم القائم على التكنولوجيا اللاّ مادية
- 56،01 % فما فوق = البرادقم القائم على التكنولوجيا اللا مادية

الاستنتاج: البرادقم الموظّف في الخطاب موضوع التقويم هو: .....

هذا ويمكن أيضا لرصد البرادقم الذي يندرج فيه الخطاب المنهجي لإصلاح منظومة التربية، استخدام الشكل التالي الذي يمثّل رسماً بيانيًاً باعتماد النسبة المائوية للمؤسّرات الموظّفة:



رسم بياني لرصد برادقمات الخطاب في الإصلاح للنظم التربوية

ونضيف من جهة أخرى، أنّ المدخل السابق لرصد برادقم الخطاب، يندرج في إطار تحليل يستعمل الإحداثي العمودي. ويمكن للتعمّق في تحديد مستوى الخطاب اعتماد الإحداثي الأفقي من خلال معايير عامة أفقية خارقة للمعايير السابقة؛ وهي:

- معيار الملاءمة (relevance) ويتعلّق المعيار بالمشاكل المطروحة وبالصعوبات وأيضا بالحاجات التي يُعبّر عنها الأفراد وتعبّر عنها الجماعات، والمجتمعات. ويجمع المعيار جملة من المؤشّرات؛ لعلّ أهمّها التالية:
  - تتوافق الأهداف الموضوعة مع الصعوبات والحاجات ذات العلاقة.
  - يُوجد اتّساق داخلي بين الأهداف المرسومة.
  - تمّ تحيين الأهداف مع الوضعية الراهنة.

- يمكن تحقيق الأهداف الموضوعة.
- تتوفّر بعض الأبعاد ذات العلاقة بالصدقية للفروض المعتمدة.

- معيار الفاعلية النجاعة (Efficacity). ويتّصل بمدى تحقيق الأهداف التي وضعت للبرنامج أو للإستراتيجية المعنيين. وتتفرّع الفعّالية إلى المؤشّرات التالية:
  - يُحقّق البرنامج أو تحقّق الإستراتيجية الأهداف الموضوعة لهما.
  - تتوافق النتائج المسجّلة مع الأهداف المعتمدة.
  - يُشارك المنتفعون في وضع البرنامج المخطّط له، وفي تنفيذ الإستراتيجية الموضوعة.
  - يتضمّن البرنامج أو تتضمّن الإستراتيجية المخاطر التي قد تحدث في المجال.
  - تمّ اتّخاذ الإجراءات لمجابهة المخاطر المحتملة.
- معيار الفاعلية الملاءمة (Efficiency). ويتعلّق بالعلاقة بين الفعّاليات المبرمجة وبين التكلفة المالية، والوقت، والزمن، والجهد، والظروف المتاحة.... ومن مؤشّراته التالية:
  - توجد علاقة مقبولة بين الفعاليات المخطّطة والزمن المتاح.
  - يوجد توافق بين الفاعلين المنتدبين لتنفيذ البرنامج أو الإستراتيجية، وبين متطلّبات ذلك.
  - تتّسم العلاقات بين الفاعلين والمنتفعين والمجتمع المدني بالتفاهم والتعاون.
  - تكفي التكلفة المالية لتنفيذ البرنامج أوالإستراتيجية.
  - تساعد الظروف العامة لوضع البرنامج أو الإستراتيجية ولوضعهما موضع التنفيذ.
- معيار الاتّساق الداخلي للخطاب المنهجي المعتمد(consistency) . ويتفرّع إلى المؤشّرات التالية:
  - تنسجم النتائج المسجّلة مع الأثر المنتظر في المجال المعني.
  - ينسجم البرنامج أو الإستراتيجية مع المناخ السياسي للبلد.
  - ينسجم البرنامج أو الإستراتيجية مع اهتمامات المجتمع المدني

- معيار الديمومة والمواصلة (Viability). ويتعلّق المعيار بمدى قدرة البرنامج أو الإستراتيجية على مواصلة العمل بمقتضياتهما. وللمعيار عدد من المؤشّرات؛ من أهمّها، التالية:

  - تمّت استشارة المشاركين في البرنامج أو الإستراتيجية، والأخذ بآرائهم.
  - يوُجد توافق بين المموّلين والسياسيين على البرنامج الموضوع أو على الإسترتتيجية.
  - تدعم السلطات وتدعو لمواصلته.
  - إنّ برادقمات الخطاب المنهجي لإصلاح النظم التربوية تُعتبر وجيهة لبناء مشاريع إصلاح وتدعمها لما توفّره من ضمانات لوجاهة المشروع، وللفعّالية، وللفاعلية؛ من منطلق أنّها تسمح بتحديد وبكلّ دقة، طبيعة الخطاب المستخدم؛ علما أنّ البرادقم القائم على التكنولوجيا اللامادية هو الأفضل لأنّه يستخدم المعايير والمؤشّرات، والسند العلمي، ونتائج الدراسات علمية المنهجية.

لكن اعتماد برادقمات الخطاب المنهجي يتطلّب تكويناً معمّقاً في المجال، يُشرف عليه متخصّصون لهم كفاية الإبحار في النظري والعملي الميداني. وفي آخر الأمر، يبقى القرار السياسي في مجالي التربية والتعليم من المتطلّبات المتأكّدة لاستخدام مدخل البرادقمات المعروضة.

4.6- الرافعة الرابعة: اعتماد مدخل (أو أكثر) من المداخل الخمسة لإصلاح النظم التربوية.

يتنزّل مفهوم المدخل لإصلاح منظومة التربية في إطار مجال معرفي حديث نسبيّا تحت مسمى «هندسة الإصلاحات التربوية»، من منطلق أنّ هذا النهج في مباشرة الإصلاح يضمن مستوى مقبولاً من الاتّساق الداخلي والخارجي للإصلاح من جهة، وقدرا مناسبا من الفعّالية والفاعلية أو النجاعة والملاءمة من جهة أخرى.

ويجوز إيجاز هذه المداخل في خمسة، وهي :

- المدخل القائم على الحوكمة المطبّقة في قطاع التربية والتعليم العالي والتكوين.
- المدخل الإستراتيجي

- مدخل الجودة.
- المدخل القائم على معايير البنك الدولي.
- المدخل التنفيذي.

ونشير إلى أنّ لكلّ مدخل مفاهيم ومؤشّرات خاصة به تتمحور حول الأبعاد التالية:

- المجالات (Domains)
- المعايير(Standards)
- المؤشّرات (Indicators)
- الممارسات والإجراءات (Practices)
- مقاييس التقدير (Estimation metrics)

1.5- مدخل الحوكمة المطبّق في التربية والتعليم العالي والتكوين المهني:

يقوم مدخل الحوكمة على مبدأين اثنين، هما: أنّ التنظيم الهيكلي والإداري هو أساس كلّ تطوير وكلّ إصلاح للمنظومة التربوية، وأنّ الثقافة السائدة في الهيكل الإداري أو في المؤسّسة التعليمية هي الدافعة الفعلية في اتّجاه الإصلاح. ومن هذا المنطلق ، فإنّ الحديث عن الحوكمة، يُحيلنا أساسا إلى البحث في تطوير التنظيم الهيكلي والإداري للمنظومة ككلّ على الصعيد المركزي، وعلى الصعيدين الجهوي (أو المنطقة) والمحلّي، وأيضا، إلى البحث في تطوير طرائق التسيير لمختلف الهياكل في اتّجاه الاستجابة إلى غايات الإصلاح وأهدافه.

معايير الحوكمة:

ونضيف أنّ هذا المدخل لإصلاح هياكل منظومة التربية، يحتكم إلى مجموعة من المعايير، هي التالية :

- التشاركية : وتشمل الذكور والإناث على حدّ سواء، وتشمل المجتمع المدني بكامل أطيافه القريبة من الهيكل الإداري أو أُطر المؤسّسة التعليمية، وأولياء الأمور، والتلاميذ، والطلبة. وتكون المشاركة مباشرة أو عن طريق ممثّلين لهم.
- التوافق : ومفاده أن يُؤخذ بعين الاعتبار اختلاف الاهتمامات، والآراء، ووجهات النظر بين أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى اتّفاق على ما هو الأنسب للمجتمع عموما، أو للفئة أو للمجموعة المحلّية.

- الاستقلالية في اتّخاذ القرار : وتتمثّل في أن تتّخذ المؤسّسة القرارات الراجعة إليها بالنظر بالاستئناس بالقوانين والتراتيب المعمول بها في مجال تخصّصها، دونما ترخيص مسبق من الجهة العليا.
- المساءلة على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات : ومفادها أن تخضع هياكل منظومة التربية، والمؤسّسات التعليمية العامة والخاصة، كما يخضع العاملون فيها ومختلف المتدخّلين الخارجين، إلى المساءلة العامة أمام من سيتأثّرون بالقرارات المتّخذة.
- الشفافية : ولها وجهان : يتمثّل الوجه الأوّل في اتّخاذ القرارات بوضوح، والعمل على تنفيذها وفق القوانين والتراتيب المعمول بها. ويتّصل الوجه الثاني بتوافر المعلومة ويُسر الوصول إليها من قبل من هو في حاجة إليها، وخصوصا من قبل من سيتأثّر بتطبيق القرارات المتّخذة.
- الفعّالية: وتتعلّق بمدى تحقيق الأهداف المرسومة، وبمدى توافق النتائج مع احتياجات الأفراد والمجتمع.
- الفاعلية : وتتّصل بالعلاقة بين نتائج العمل المنجز والتكلفة المالية، أو أيضا بالكلفة في استخدام الموارد المادية والبشرية.
- حكم القانون وسيادته: ويتمّ ذلك باعتماد أشكال عمل شرعية تقوم على عدم التحيّز بما يحفظ حقوق الأفراد جميعا.
- المساواة والشمول: ويتجسّمان في أن تشعر فئات المجتمع كلّها بأنّها معنية بما يجري في المؤسّسة التربوية، وبكونها غير مستبعدة من اتّخاذ القرار.

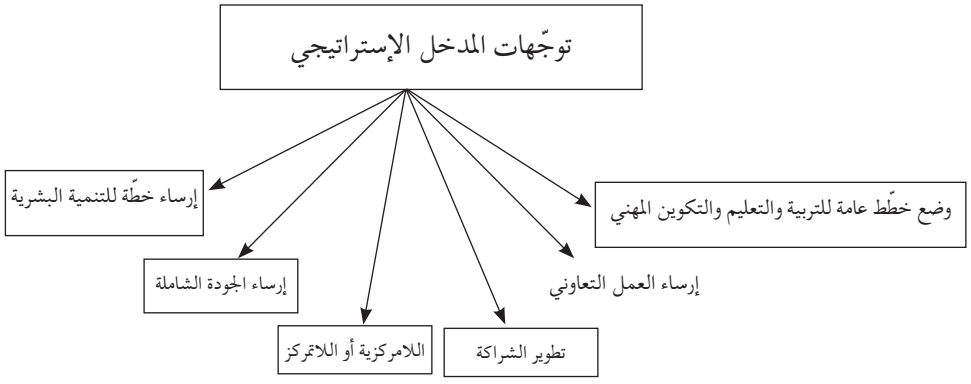
ونلاحظ أنّ العمل بمقتضى الحوكمة يؤثّر حتما على جميع مكوّنات منظومة التربية؛ ومن أوجه هذا التأثير: التنمية المهنية للإطارات التعليمية والإدارية، ودعم عملية التعليم والتعلّم في ضوء ما يُسمّى بـ «القيادة الرشيدة». ومن التأثير أيضا، ما توفّره المؤسّسة التعليمية من إمكانات تساعد في التجديد، وتشجّع على المبادرة الإبداعية والاستخدام الأمثل للتكنولوجيات الحديثة؛ ممّا ينعكس إيجابا على مخرجات التربية والتعليم العالي والتكوين المهني... خصوصا في ظلّ نظام ديمقراطي يقوم على المشاركة، والتوافق المتبصّر، ودعم المؤسّسة التعليمية من قبل المجتمع المحلّي المشارك أصلا في اتّخاذ القرار من موقعه، وفي تسيير المؤسّسة المدرسية.

للحوكمة كذلك متطلّبات يُؤخذ بها لتقييم مستوى تطبيقها والعمل بمقتضاها؛ علما أنّ هذه المعايير تختلف من منظمة إلى أخرى. فعلى سبيل المثال: اعتمدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) ، وبنك التسويات المالية (BIS)، ومؤسّسة التمويل الدّولية التابعة للبنك الدولي، شبكات من المعايير مختلفة عن بعضها بعضا.

ونلاحظ أيضا أنّ كلّ معيار من هذه المعايير يحتاج إلى تحويله إلى مجموعة من المؤشّرات، وتحويل كلّ مؤشّر إلى مجموعة من الإجراءات العملية، وكذلك إلى مقاييس التقدير ليكتمل المشهد. ويُنجز هذا العمل فريق من الخبراء ومن المتدخّلين مباشرة في المجال التربوي والتعليمي والتكويني.

2.5- المدخل الإستراتيجي:

يُركّز المدخل الإستراتيجي على وضع الخطط الشاملة، وتحديد الأهداف العامة، وبناء الإستراتيجيات العملية، وعلى متابعة تنفيذها. ويمثّل الشكل التالي أهم المعايير التي صيغت في شكل توجّهات يقوم عليها:



وفيما يلي توضيح لهذه التوجّهات:

التوجّه الأول : وضع خطّط عامة ومتكاملة للتربية والتعليم على مستوى وزارة الإشراف.

ويؤكّد هذا التوجّه على أهمّية التخطيط في الإدارة الإستراتيجية؛ وعلى أنّ الخطط الموضوعة تشمل كلّ البرامج والمشاريع التطويرية بعد توضيح وجاهة اختيار هذه المشاريع والبرامج.

التوجّه الثاني : إرساء العمل التعاوني بين الإدارات، ومع المؤسّسات العليمية.

التوجّه الثالث : إحداث قاعدة شراكة مع المنظّمات والمؤسّسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني، وتعزيزها.

وتعتبر الشراكة من مقوّمات المدخل الإستراتيجي. وقد بيّنت تجارب عديدة في العالم أنّ الإدارة الإستراتيجية تشاركية بالأساس لكي تضمن قدرا مناسباً من النجاح. والشراكة معناها عدم الاقتصار على العاملين بالهيكل المركزي؛ وإنّما يتجاوز ذلك إلى العاملين في المؤسّسات التعليمية. وتشمل الشراكة أولياء الأمور، والمؤسّسات الحكومية وغير الحكومية، ومؤسسات المجتمع المدني.

التوجّه الرابع : تعزيز اللّامركزية أو اللاتمركز في إدارة منظومة التربية لفائدة المؤسّسات المدرسية.

وتُعتبر اللاّمركزية من متطلّبات الإدارة الإستراتيجية. وتتمثّل في إعطاء صلاحيات أكثر إلى المدارس والمعاهد في مجالات إدارية ومالية وفنّية. ومن هذه الصلاحيات :

- ❖ اتّخاذ القرار فيما يخصّ موازنات المؤسّسة التعليمية،
- ❖ اتّخاذ القرار فيما يتعلّق بتحديد الحوافز والعلاوات للموظّفين بالمؤسّسة التعليمية،
- ❖ ترشيح المدرّسين والإداريين العاملين بها للمشاركة في الدورات التدريبية،
- ❖ متابعة تطوّر أداء المشاركين في الدورات التدريبية على مستوى عملهم التعليمي، وفيما له علاقة بمحتويات التدريب،
- ❖ القيام بتقويم أداء المدرّسين والموظّفين الإداريين في إدارة المؤسّسة التعليمية.

وفي هذا الإطار، يصبح للمؤسّسة التعليمية خمسة أدوار:

- التخطيط : ويتمثّل في إعداد خطّة سنوية، وفي متابعة تنفيذها يوميا، وإعداد تقارير شهرية عن تقدّم العمل فيها؛ بالإضافة إلى إعداد خطّة إستراتيجية عادة ما تمتدّ إلى خمس سنوات.
- التربية والتعليم والتكوين: وهي أكثر الأدوار تشعّبا لتعدّد العناصر المتداخلة فيها: المدرّسين والمكوّنين، المتعلّمين، المناهج، الكتب المدرسية، الوسائل التعليمية. لكنّها تظلّ أكثر الأدوار أهمّية لأنّها مرتبطة مباشرة بعمليتي التعليم والتعلّم.

- دور إداري : ويتمثّل أهمّ ما في الدور الإداري الذي تضطلع به المؤسّسة التعليمية في إدارة الشؤون المالية، وشؤون الموظفين، والخدمات، والمشتريات، والتجهيزات.
- دور مجتمعي متمثّل في المشاركة المجتمعية: وهو الدور الذي بدأ يتجلّى بوضوح في الآونة الأخيرة؛ علما أنّ الشركاء ممثلي المجتمع عديدون، هم أولياء الأمور، ومؤسسّات حكومية محلّية، ومؤسّسات تجارية وصناعية، وجمعيات المجتمع المدني، وسوق العمل...

التوجّه الخامس : إعداد خطّة متكاملة للتنمية البشرية.

ونستنتج ممّا سبق أنّ إصلاح منظومة التربية وفق المدخل الإستراتيجي، يمكن أن يتمّ بمراعاة المتطلّبات التالية:

- القيام الإصلاح بشيء من التأنّي وليس دفعة واحدة، أي على مراحل،
- تأسيس الإصلاح على الأبعاد الموجبة في النظام السابق،
- اعتماد المتابعة والتعديل في المسار كلّما دعت الحاجة إلى ذلك.

3.5- مدخل الجودة.

أ- تعريف الجودة:

للجودة تعريفات عديدة، ومنها:

- يعرفها قاموس أكسفورد بأنها الدرجة العالية من النوعية أو من القيمة.
- وبالنسبة إلى النظام الدولي القياسي (ISO 9000:2000)، الجودة «مجموعة من الصفات المميّزة للمنتج أو النشاط أو المؤسّسة أو الفرد؛ علما أنّ هذه الصفات ملبّية للحاجات المعلنة والمتوقعة، أو هي قادرة على تلبيتها».
- ومن التعريفات أيضا أنّ الجودة تتمثّل في:
  - مطابقة المنتج لمواصفات محدّدة مسبقا،
  - إرضاء المنتج للعملاء أو الزبائن،
  - انخفاض نسبة العيوب والهنات في المنتج،
  - انخفاض التلف والفاقد،

- انخفاض شكاوى الزبائن،
- عدم التخلّف عن تقديم الخدمات للزبائن،
- انخفاض الحاجة إلى الاختبارات والمراقبة،
- تحسين الأداء،
- النجاح في تنمية المبيعات،
- النجاح في خفض التكاليف.

ونشير إلى أنّ الجودة على مستوى التوظيف الميداني، تجمع عدداً من النماذج والتيارات التي هي في الحقيقة برادقمات يتعيّن تعرّفها لتخيّر أفضلها عند الانخراط في مدخل الجودة. ومن هذه البرادقمات:

- إدارة الجودة الشاملة.
- ضمان الجودة.
- ضبط الجودة.
- مراقبة الجودة؛ إلى غير ذلك.

ونكتفي لضيق المقام، بتقديم بعض المعلومات عن الجودة الشاملة وعن ضمان الجودة باعتبارهما نسبيا من التيارات الحديثة.

الجودة الشاملة (TQM) :

لا يوجد تعريف للجودة الشاملة متّفق عليه من قبل المفكرين والباحثين في المجال. لكن التعريف الأكثر انتشارا الذي اعتمدته منظمة الجودة البريطانية (BQO)، اعتبر أنّ الجودة «فلسفة إدارية للمؤسسة تحقق من خلالها كلّ احتياجات المستهلك وأهداف المشروع. وقد عرّفها الأمريكيون بكونها «فلسفة وخطوطاً عريضة ومبادئ ترشد المنظومة لتحقيق تطوّر مستمرّ؛ وهي كذلك، «أساليب كمّية تحسّن من استخدام الموارد المتاحة والخدمات بحيث يسعى كل العاملين في المؤسسة أو في المنظومة لإشباع حاجات المستهلكين». والجودة (لكول Cole,1995) نظام إداري يضع رضا العمّال على رأس الأولويات دونما تركيز على الأرباح على المدى القصير. وخلاصة القول. إنّ إدارة الجودة الشاملة نظام يجمع الفلسفات الفكرية المتكاملة، والأدوات الإحصائية، والعمليات الإدارية لتحسين مستوى رضا الزبائن والموظفين على حدّ سواء.

معايير الجودة الشاملة في مشروع إصلاح منظومة التربية.

نشير إلى أنّ توظيف الجودة الشاملة مدخلا إلى إصلاح النظم التربوية يتطلب استخدام عدد من المعايير منها التالية:

- **المعيار القانوني**: ويتطلّب تحريك قوانين منظومة التربية نحو الأفقية وليس نحو العمودية، ونحو المرونة وليس نحو الصلابة، نحو الديناميكية وليس نحو الجمود، ونحو الإشتراك في اتخاذ القرار وليس نحو الفردية. فلم يعد مقبولاً في نظام الجودة الشاملة، اتّخاذ قرارات بصفة فردية، وإلغاء مشاركة الجميع في اختيار الكتاب المدرسي، واختيار نسبة معيّنة من المقرّرات المدرسية وفقاً لخصوصية الجهة وخصوصية المحيط الجغرافي والبيئي للمؤسّسة التعليمية، وذلك في بعض المواد المدرسية أو الجامعية والتكوينية، على الأقل.

- **معيار البيئة التحتية**: ويستوجب تطوير البنية التحتية للتعليم على مستوى الشكل والمضمون. ويتمثّل التطوير في أن تصبح للمؤسسات التعليمية فضاءات تستجيب لتنوّع الفعل التعليمي ومتطلّبات إنجازه؛ ذلك لأنّ شكل قاعة مرتبطة بالإنترنت يختلف عن شكل قاعة مخبريه، ومحتويات قاعة متعدّدة الاختصاصات تختلف عن محتويات قاعة الأنشطة الثقافية أو قاعة درس في اللغة. ويتطلّب تطبيق هذا المدخل وضع إستراتيجية قصيرة ومتوسّطة المدى لارتباط ذلك بميزانيات وتكاليف مالية ليست دائما متوافرة بالقدر المطلوب.

- **معيار التجهيز**: ويتعلّق بتجهيز المؤسّسات الإدارية والتعليمية وغيرها من المصالح المركزية والجهوية والمحلّية تجهيزا مناسبا على مستوى النوع ومستوى الكمّ حيث أصبحنا في عصر الحاسوب الشخصي والجماعي، وعصر السبورة المتحرّكة' والكتاب الرقمي، والأقلام المتنوعة بدل الطبشورة، وعصر فضاءات القراءة والبحث، وعصر المعامل التطبيقية والمختبرات العملية. فتجهيزات الإصلاح التربوي تختلف عن عصر الترميم والترقيع.

- **معيار الفعل البيداغوجي**: ويتمثّل في تحديد المعايير والمميّزات العلمية والمهنية والأكاديمية الممتازة لتخطيط الدروس ولأدائها إلى جانب التخطيط العام للنظام التعليمي بما يمكّن من تحقّق خدمة عالية الجودة للمتعلمين.

- **المعيار الاجتماعي**: ويركّز على تقديم خدمة عالية الجودة لمكوّنات المجتمع بما فيها سوق العمل؛ إذ من المطلوب إنتاج منتج تعليمي ملائم لما هو مطلوب في سوق العمل أو لما هو في المجتمع.
- **المعيار الشخصي**: ويركّز على حاجات المتعلّم نفسه لتنمية شخصيته بما يمكّن من تحقيق متطلّباته الحالية والمستقبلية عبر تقديم تعليم جاد ونافع، ويحقّق طموحاته العلمية والمهارية والأخلاقية...
- **معيار الموارد البشرية**: ويتعلّق بتأهيل الموارد البشرية في النظام التعليمي، وتمهينها، وتجويد أدائها، وإقامة جسور لتبادل الخبرات والتجارب والمعلومات، وتفعيل الفرد بما يحقّق ذاته في إطار العمل الجماعي. ويتطلب تحقيق هذا الهدف تحسين موارد الفرد العلمية والمهنية والمالية، وتوفير الشروط والظروف التي تسمح له بتأديتها على أحسن وجه وبدرجة عالية من الإتقان.
- **معيار المناهج التعليمية**: ويقضي ببناء المناهج التعليمية وتحديد المعارف والكفايات والمهارات والقيم مع الأخذ في الاعتبار حاجات المتعلم وحاجات البيئة المحيطة وحاجات سوق العمل؛ وفق نسق بيداغوجي يقوم على التكامل بين النظري والعملي، وعلى اختيار الطرائق التي تتمحور حول المتعلّم.
- **معيار التقويم وإسناد الشهادات**: يُمنح المتعلمون الشهادات التي يستحقونها استنادا إلى معايير ومؤشرات موضوعية وشفافة حفاظاً على مصداقية المؤسّسة التعليمية.
- **معيار تكافؤ الفرص**: ويضمن الفرص لجميع المتعلّمين والمتعلّمات للحصول على الخدمات التي تؤمّنها المؤسسة التعليمية بما يعزّز لديهم الرضا وحسّ الانتماء إلى المؤسسة.
- **معيار الصحّة والسلامة**: ويقضي بتوافر بيئة صحيّة آمنة لجميع المتعلمين وللإداريين والمدرّسين وأيضا، للزائرين.

ضمان جودة إصلاح النظم التربوية:

يُعدّ ضمان الجودة من الركائز الأساسية للدلالة على نجاح الإدارة الناجحة في مجال التربية والتعليم والتكوين من خلال تطبيق أساليب متقدّمة وتقنيات متطوّرة بما يُحقّق مستويات عالية في العمليات والممارسات ومخرجات مؤسّسات التعليم والتكوين.

ويقصد بضمان الجودة في التعليم، التأكّد من أنّ المعايير الخاصة برسالة المؤسسة قد تمّ فعلاً تحقيقها على الوجه الأفضل، وبشكل يتوافق مع المعايير المناظرة لها على المستوى الوطني (القطري) أو الإقليمي أو العالمي. كذلك يشمل ضمان الجودة التأكد من أنّ فرص التعلّم والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة، ملائمة أو هي تتجاوز توقعات المستفيدين من الخدمات التي تؤمّنها المؤسسة التعليمية.

ويقوم ضمان الجودة على التقويم الداخلي للمؤسّسة التعليمية والتكوينية والتقويم الخارجي.

ويحتكم ضمان الجودة إلى أربعة معايير أساسية، هي:

أ- الالتزام المؤسّسي بتحسين الجودة؛ وله ثلاثة عناصر فرعية:

- القيادة،
- الموارد،
- المشاركة المؤسّسية

ولهذا المعيار ستّة مؤشّرات تتمحور حول:

- دعم القيادة ومتابعتها.
- توفر الموارد المادية والبشرية والمالية اللاّزمة (ص: 37).
- نشر ثقافة الجودة.
- إشراك جميع العاملين في المؤسّسة,
- الالتزام بمجالات التحسين.
- الاستفادة من التغذية الراجعة في عملية التحسين.

ب- نطاق عمل ضمان الجودة وعناصره اثنان:

- التقويم الدوري المستمرّ.
- شمولية ضمان الجودة للمدخلات والعمليات والمخرجات.

ولهذا المعيار ثلاثة مؤشّرات:

- تطبيق إدارة ضمان الجودة ومتابعتها في مختلف مؤسّسات التعليم والتكوين والوحدات الإدارية والفنّية.

- تقويم المدخلات والعمليات والمخرجات.
- مراقبة الجودة وتحسينها.

ج- المؤشّرات والمعايير والمقارنات المرجعية

ولهذا المعيار خمسة عناصر، هي:

- مؤشّرات الأداء الأساسية.
- مؤشّرات الأداء الثانوية
- المعايير المرجعية لجودة الأداء المؤسّسي.
- التغذية الراجعة.
- التأكّد من مخرجات التعلّم.

ولهذا المعيار خمسة مؤشّرات، هي:

- شمولية مؤشّرات الأداء الأساسية وتكاملها وقابليتها للقياس.
- اختيار مؤشّرات أداء ثانوية لمتابعة أداء الوحدات الأكاديمية.
- تحديد معايير قياسية للمقارنات المرجعية لجودة الأداء المؤسّسي.
- التأكّد من مخرجات التعلّم والتكوّن التي حقّقها المتعلّمون ومقارنتها بمتطلّبات سوق العمل واحتياجاته.
- القيام بعمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء على مصادر متعدّدة من الأدلّة والبراهين.

د- التأكّد المستقلّ من التقويم وله ثلاثة عناصر:

- المصادر المتعددة من الأدلّة والبراهين،
- التغذية الراجعة من خلال الاستطلاعات.
- التأكّد من مخرجات نواتج التعلّم والتكوّن.

ولهذا المعيار مؤشران اثنان، هما:

- التأكّد من صحّة الاستنتاجات المبنية على تفسيرات الأدلّة والبراهين الخاصة بالجودة عن طريق استشارة مستقلّة.

- التأكّد من مخرجات نواتج التعلّم والتكوّن التي يُحقّقها المتعلّمون والمتكوّنون مقارنة من بمتطلّبات المؤهّلات الوطنية والمستويات التي تُحقّقها مؤسّسات تعليمية وتكوينية مشابهة.

4.5- المدخل القائم على معايير البنك الدولي.

نشر البنك الدولي سنة 2007 تقريرا بعنوان «الطريق غير المسلوكة» وضمّنه نتائج دراسة حول إصلاحات النظم التربوية التي أجريت في (14) دولة عربية من خلال (21) إصلاح على مدى (40) عاماً (وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في التحاليل السابقة). وقارن بين هذه إصلاحات باعتماد معايير ثلاثة؛ هي: الهندسة، والمساءلة العامة، والتحفيز. واعتبر هذه المعايير مقياسا لمدى نجاح إصلاحات. ومن هذا المنطلق، يمكن اعتبار هذه المعايير مدخلا إلى إجراء إصلاح النظم التربوية. لكن ما مضمون هذه المعايير الثلاثة؟

أ- معيار الهندسة:

يشمل هذا المعيار عدّة مكوّنات منها بناء المدارس وتجهيزها، وإنتاج المواد التعليمية، وبناء المناهج التعليمية، وتدريب المدرّسين، وتشجيع الطلب على التعليم الرسمي. ويمكن إضافة مؤشّرات أخرى منها: إنتاج كفايات مؤهّلة للتعامل مع المنافسة العالمية، تلبية الطلب على التعليم ما بعد التعليم الأساسي، ودعم الشراكة مع الأطراف والمؤسسات المتدخلة في قطاع التعليم.

ب- المساءلة العامة عن الأداء:

توجد على مستوى الأداء للنظام التربوي، قنوات متنوّعة للمساءلة العامة؛ ومنها أن يشارك في المساءلة المعنيون بالتعليم بالدرجة الأولى وهم المتعلّمون، وأولياء الأمور، وأرباب العمل، وكل المهتمين بشؤون التربية والتعليم والتكوين؛ علما أنّ المساءلة العامة تستوجب العمل على توفير نظام من المعلومات والبيانات يكون دقيقاً ومفصّلاً ومتّسماً بالصّدقية، وخاضعاً للمراجعة الدوريّة من أجل أن تتمّ المساءلة على أسس متينة.

ج- إيلاء الحوافز مكانة هامة في مشروع إصلاح وربطها بالنواتج:

ومن هذه الحوافز: زيادة التشجيع على التعليم الخاص؛ لاسيما في المجالات التي يلبّى فيها الطلب المتنوّع على الخدمات التعليمية، ودعم التوجّه نحو منح المؤسّسات التعليمية

قدراً أكبر من الاستقلالية، والاعتماد الذاتي على إدارتها وتطويرها، وتمكينها من المشاركة في اتّخاذ القرار من أجل الزيادة في مرونة التسيير، وربط التمويل العام بالنواتج وبالابتكار، ودعم التوجّه نحو تيسير الحصول على التراخيص والترقيات للمدرّسين وربطها بمواصلة تحسين مهاراتهم التدريسية ومهاراتهم التعليمية.

إنّ العمل بمقتضى هذا المدخل يمكن أن يكون مفيدا في عملية التقويم القبلي لمرحلة تمثّل إصلاح النظم التربوية؛ أي قبل وضعه موضع التنفيذ. كما يمكن إدماجه في مدخل آخر يكون أكثر شمولية.

5 - المدخل التنفيذي (أو القطاعي)

يُعتبر المدخل التنفيذي أو القطاعي من المداخل الأيسر استخداما، والأبسط إستراتيجية للقيام بإصلاح منظومة التربية. فهو يقوم على اختيار المكوّنات التي يعتبرها القائمون على إصلاح النظام التربوي أساسية؛ والتي منها المناهج، والكتب الدراسية في مختلف المراحل التعليمية، والامتحانات، وتكوين المدرّسين، وأطر الإشراف التربوي (المتفقّدون والمساعدون البيداغوجيون...)، والتكوين المستمرّ (التدريب في أثناء الخدمة)، والإدارة المدرسية، والمؤسّسات التعليمية، إلى غير ذلك. وتتكوّن للغرض فرق أو لجان قطاعية حسب المكوّنات التي هي موضوع الإصلاح؛ تتألّف عادة من عدد من المتفقّدين (المفتّشين أو الموجّهين) والمدرّسين والإداريين والباحثين، ومن غيرهم ممن يهتمّون بالتربية والتعليم. وتعمل كلّ لجنة على تعديل مضامين القطاع الموكول إليها وفق توجّهات عادة ما تقدّم إليهم، أو تستنبطها من التجارب الميدانية ومن المستجدّات في المجال.

وتتمثّل عملية الإصلاح في القيام بإجراءات منها: إضافة محتويات تعليمية، وحذف محتويات أخرى، والتوسّع في بعضها، وتحويل بعض المحتويات إلى صفّ لاحق أو صفّ سابق، تعديل الأوزان المسندة إلى بعض المواد الدراسية وفي التوقيت المخصّص لكلّ مادة، وإدخال طرائق جديدة في عملية التعليم والتعلّم، وفي استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية/ التعلّمية، وإدخال تعديل على هيكلة تكوين المدرّسين وعلى الإدارة المدرسية، وعلى الزمن المدرسي؛ وإلى غير ذلك من الإجراءات.

إنّ هذا المدخل الأكثر اعتمادا في المنطقة العربية، والأيسر عمليا يتعرّض لعدّة مآخذ منها التالية:

- يقوم المدخل على الخبرية والتجربة الميدانية أكثر من قيامه على معايير علمية محدّدة مسبقاً ومتعارف عليها عالميا؛ وهو ما يجعلها في أغلب الأحيان، محدودة الوجاهة، وضعيفة الفعّالية، والفاعلية.
- لا يضمن المدخل دائما يُسر التنفيذ الميداني. فقد يجد المدرّسون أو بعضهم صعوبة في استخدام إجراء أو برنامج جديد لأنّه يتطلّب تدريباً وتجهيزات ليست دائما متوافرة.
- لا تخضع الأبعاد المعدّلة في أغلب الأحيان، إلى متابعة وتقويم في مختلف مراحل الإصلاح (تقويم قبلي لمشروع إصلاح، وتقويم أثناء تمثّل إصلاح وتجريبه، وتقويم بعدي يلي وضع مشروع الإصلاح، وتقويم أثر الإصلاح).

فالمدخل التنفيذي يغلب عليه الطابع التقليدي الذي يقوم عموماً على التجربة الميدانية دونما استئناس بنتائج الدراسات العلمية ولا بالنظريات ذات العلاقة؛ وهو ما يجعله عاجزاً على توفير ضمانات لصلاح الإصلاح الذي يُؤدّي إليه.

تعقيب عام على المداخل إصلاح النظم التربوية:

إنّ المتأمّل في المداخل التي تمّ عرضها في هذه الدراسة يمكن أن يخرج بعدد من الاستنتاجات؛ منها التالية:

- التأكيد على ضرورة التفكير والتأني في اختيار مدخل للإصلاح قبل الشروع في معالجة محتوياته ومضامينه، وعلى أهمية تجنّب السقوط في العجلة المؤدّية إلى المدخل القطاعي الذي لا يضمن فعّالية الإصلاح وفاعليته.
- إنّ اختيار المدخل لبناء إصلاح للمنظومة التربوية عملية تتطلب تبصّرا وتعمّقا في إمكانات المداخل وحدودها؛ ذلك أن المدخل الذي يتمّ عليه الاختيار يحدّد بنسبة عالية توجّهات الإصلاح وطريقة التعامل معه، ومواطن التركيز فيه في عملية التطوير.
- توافر إمكانية اختيار أكثر من مدخل لتوليف مدخل جديد. لكن يتعيّن ألاّ نمزج بين مدخلين متناقضين من حيث أسسهما وتوجّهاتهما لتجنّب الوقوع في فقدان الاتّساق في عملية التعامل مع مضامين الإصلاح التربوي.
- اختيار المدخل الأنسب أو المزج بين أكثر من مدخل عملية تقنية تتنزّل في إطار ما يسمّى بهندسة إصلاح المنظومات التربوية؛ لذا يفضّل الاستعانة بمهندسين في مجال التربية والبيداغوجيا.

- اختيار المدخل يؤشّر على دخول إصلاحات النظم التربوية في الدول العربية ،في عهد جديد نأمل أن يتوسّع ويتطوّر بما يخدم التربية حاليا ومستقبلا.

5.6- الرافعة الخامسة: إرساء رؤية تكاملية ومستقبلية لإصلاح النظم التربوية.

6. 1- مفهوم الرؤية

تتألّف الرؤية عموما من أربعة أركان أساسية؛ هي:

- منطلقات الرؤية
- التوجّهات المعتمدة في مشروع الإصلاح
- الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها الإصلاح
- مهمّات إصلاح النظم التربوية في الوطن العربي...

2.6- منطلقات الرؤية (على سبيل المثال):

- اعتبار التربية والتعليم والتكوين قضيّة أساسية من قضايا الأمن القومي العربي؛ من منطلق أنّها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتنمية عامة، وبالتنمية المستدامة خاصة، وبالهوية الشخصية، والهوية الجماعية، بالمواطنة أيضا.
- اعتبار التربية والتعليم والتكوين أدوات رئيسة لتعزيز قدرة المجتمعات العربية على التعامل مع استحقاقات عصر العولمة وتحدّياته؛ لما لها من دور رئيس في بناء الكفايات والقدرات والمهارات التي تمكّن المتعلمين من استيعاب هذا العصر ومتطلّباته.
- اعتبار التربية والتعليم والتكوين مسؤولة على تشكيل الوعي، والقيم، والمدركات لدى الأجيال القادمة؛ وذلك من منطلق أنّها مسؤولة على التنشئة الاجتماعية والثقافية، والسياسية لهذه الأجيال.
- اعتبار أنّ التربية والتعليم والتكوين مسؤولة على بناء الرأس المال البشري في الوطن العربي.

توجّهات مشروع إصلاح النظم التربوية في الوطن العربي.

نورد بعض التوجّهات على سبيل المثال. ويبقى هنا أيضاً المجال مفتوحاً لكلّ دولة عربية لإضافة أو حذف بعض ممّا نقترحه. وفي هذا السياق، نقدّم التوجّهات التالية:

- أن تتأسّس الرؤية المستقبلية للتربية والتعليم والتكوين على اقتصاد المعرفة لإنتاجها وتوظيفها في مناحي التنمية الإنسانية من خلال تنظيم عقلاني لآلياتها. فالعالم العربي مدعوّ إلى إقامة اقتصاد معرفي يُجرّم احتكار المعارف، ويحارب التفاوت الاقتصادي والاجتماعي.
- أن يتمّ استشراف المستقبل؛ ممّا يتطلّب الانطلاق من المعطيات المتوافرة وتمثّل المشهد المستقبلي مع تحديد متطلّبات تحقيق المشهد المرغوب فيه؛ علما أنّ استشراف المستقبل أصبح علماً قائماً بذاته؛ لكنّه يبدو أنّه لم يترسّخ بعد في العالم العربي، على الأقل في مجال التربية والتعليم والتكوين؛ خصوصاً في ظلّ أزمة البحث العلمي التي تشهدها الدول العربية.
- أن يُركّز في الرؤية المستقبلية على الاهتمام الكلّي بتكوين الاتّجاهات (Attitudes) النفسية والاجتماعية الضرورية إزاء ما يحتاج إليه التطوّر العلمي والتكنولوجي من إبداع، وخلق الأساليب العلمية الجديدة والتقنيات الحديثة في التربية والتعليم والتكوين.
- أن يُنمّي التعليم والتربية والتكوين إرادة العمل المشترك لدى المتعلمين في سبيل أهداف مشتركة»؛ ومفاد ذلك أن تكون التربية والتعليم والتكوين أداة للوحدة الثقافية على مستوى القطر أو الأمّة؛ ممّا يُقوّي التماسك الاجتماعي الذي يشدّ الأفراد إلى غاية مشتركة يعملون على تحقيقها..
- أن تدمج القيم الاجتماعية والدينية في عملية التعليم والتعلّم في البنية الاقتصادية التي تدفع للاندماج في مجتمع المعرفة.

الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها الإصلاح.

من الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها إصلاح، نورد التالية (دائماً على سبيل المثال):

- الرفع من الكفاية الداخلية للمنظومة التربوية.
- الرفع من الكفاية الخارجية للمنظومة التربوية
- إعادة هيكلة قطاع التربية والتعليم والتكوين من خلال صياغة حديثة لمنظومة التعليمات، والقواعد التي تحكم تطوير المناهج التعليمية وإلتحاق المعلمين بالسلك التعليمي، وتنظيم وظيفة الإشراف التربوي...

مهمّات إصلاح النظم التربوية في العالم العربي.

إصلاح النظم التربوية في الأقطار العربية مشروع له مجموعة من المهمّات عليه أن يطّلع بها. ونقتصر في عرض هذه المهمّات على القواسم المشتركة بين الدول العربية. وفي هذا السياق، نورد المهمّات التالية:

- أن يُمكّن الإصلاح من التغلّب في حدود 2030 على الأزمة في التربية والتعليم والتكوين المشار إليها أعلاه في أغلب الأقطار العربية، بالاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة من خلال زيادة فعّالية النظم التربوية والرفع من مستوى الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية، واستخدام أشكال جديدة للتربية والتعليم والتكوين تتجاوز الإطار التقليدي، وتعتمد الثقافة الحديثة في المجال.
- الأخذ بمتطلّبات النهوض بالتعليم العربي من خلال تبنّي إستراتيجيات متكاملة ومدروسة تُعبّر عن منظومات تعليمية حقيقية؛ على أن تشمل هذه الإستراتيجيات الجوانب التالية:
  - تطوير المناهج والمقرّرات الدراسية والتكوينية على أسس علمية.
  - تحقيق التكامل بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص ضمن سياسة تعليمية وطنية واحدة.
  - التوسّع في المرافق التعليمية وتحديثها بما يُخفّض من الكثافة في فصول التعليم والتكوين.
  - زيادة الاهتمام بالمختبرات وبالمعامل في المؤسّسات التعليمية والتكوينية.
  - زيادة الاهتمام بالتعليم الفنّي...
- الأخذ بأسلوب التخطيط العلمي في التربية والتعليم والتكوين للربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية في ضوء الأهداف المستقبلية التي يضعها المجتمع العربي لنفسه.
- إدخال القضايا البيئية في المناهج التعليمية؛ إذ أصبحت هذه القضايا مدخلاً إلى ترشيد سلوك الإنسان نحو البيئة ونحو مواردها، ولم يعد ذلك ترفاً أو أمراً شكلياً
- العمل بمقتضى «المجتمع المتعلّم»، والتوجّه به إلى كلّ أفراد المجتمع، وإلى كلّ الأعمار. ويشمل هذا المفهوم «مفهوم التربية المستمرّة»، والتربية السابقة للمدرسة، والتربية اللاحقة، والتربية لبعض الوقت.

- ردم الفجوة القائمة بين المدرسة والحياة الاجتماعية والاقتصادية بفتح محاور اتّصال بينها.
- تعميم التعليم الأساسي وتجويده ليصال إلى المناطق النائية والمحرومة، مع سدّ منابع الأمّية.

7-الرافعة السادسة: تحديد المفاهيم المفتاحية في مشاريع إصلاح النظم التربوية في الدول العربية

نلاحظ من خلال الأدبيات المتوفرة باللغة العربية في مجال التربية والتعليم والتكوين، ومن خلال التقارير ذات العلاقة بإصلاح النظم التربوية، خلطاً وتنوّعاً في التعامل مع المفهوم الواحد ومع مجمل المفاهيم المستخدمة في المجال. ويتّخذ هذا الخلط أشكالاً مختلفة؛ منها التالية:

- استخدام المفهوم بمدلول مفهوم آخر يختلف عنه؛ مثال: استعمال المهارة والكفاية بنفس المعنى،
- اختلاف في صياغة نفس المفهوم؛ مثل الكفاية والكفاءة،
- غياب المفهوم في الأدبيات المتعامل بها بالرغم من تأكّد وجوده، الخلط بين مفهوم البرنامج التعليمي والمنهج التعليمي؛ والحال أنّهما مفهومان مختلفان من حيث المعنى والمضمون،
- عدم الوضوح بين مفهوم التقييم والتقويم في عدد من الدول العربية؛
- استعمال مفاهيم الإصلاح، والتطوير، والتغيير على أنّها مترادفات،
- عدم الوضوح في تحديد المعيار الفارقي بين المصطلح والمفهوم؛ إلى غير ذلك

ويرجع الخلط وعدم الوضوح بين المفاهيم المستخدمة في أغلب الدول العربية إلى عدّة عوامل؛ لعلّ أهمّها، التالية:

- عدم الوضوح في تحديد المعيار الفارقي بين المصطلح والمفهوم.
- الاكتفاء بالتركيز في أغلب الأحيان، على المرجعية اللغوية للمفهوم؛ والحال أنّه أحياناً يستوجب الأمر الاستئناس بمرجعيات أخرى مثل المرجعية العلمية أو المرجعية الإبيستمولوجية، أو المرجعية النظرية...

- التأثّر البالغ بالثقافة الفرنكفونية، أو الثقافة الإنجلوسكسونية، أو الثقافة العربية الإسلامية القديمة. فيُحلّل المفهوم ويُستخدم بمقتضاها؛ كلّ هذه الحساسيات موجودة في العالم العربي...

وخلاصة القول أنّه يتعيّن في إطار الرافعة السادسة، توحيد المفاهيم ومضامينها في مشاريع إصلاح النظم التربوية العربية.

7 - -مشاريع تجديدية ذات بعد مستقبلي يمكن إدماجها في إستراتيجيات إصلاح النظم التربوية العربية

نكتفي نظرا لضيق المقام بمشروعين إثنين حديثين نسبياً في عدد من الدول العربية

7. 1 تطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال بما يفتح آفاقا جديدة لتطوير قطاع التربية والتعليم، والتكوين في المنطقة العربية.

لئن بات من المتوافر استخدام أغلب الدول العربية لتكنولوجيا المعلومات والاتّصال في عملية التعليم والتعلّم، إلاّ أنّ هذا الاستخدام ما زال في صوره الأولى منذ أكثر من عقد أو عقدين. فلم يتطوّر إلى الأشكال المتقدّمة. ونغتنم هذه الفرصة لعرض بعض التطبيقات المتطوّرة التي يُمكن إدراجها في مشاريع إصلاح النظم التربوية العربية، والتي يمكنها أن تُساعد في تطوير العملية التعليمية التعلّمية برمّتها. ومن هذه التطبيقات المتطوّرة:

أ- توفير بيئة تقنية لتطبيقات الهواتف الذكية واللّوحات الرقمية التي تُستخدم في مجالات التربية والعلوم؛ وذلك من خلال:

- إحداث منصّة تكنولوجية عربية (Store Apps Alecso) لتخزين تطبيقات الهواتف الذكية واللّوحات الرقمية المتخصّصة في مجالي التربية والتعليم والعلوم والألعاب التعليمية، لتيسير خدمات النفاذ، والبحث، والتنزيل، والاستخدام.
- تنظيم دورات تدريبية لإنتاج تطبيقات ومضامين للهواتف الذكية واللوحات الرقمية.

ب- استخدام الحوسبة السحابية لخدمة التعليم والمتعلّمين.

تمثّل الحوسبة السحابية في بنية تحتية رقمية فعّالة تسمح للباحثين والمدرّسين والطلبة من أيّ مكان، باستعمال أيّ نوع من الأجهزة الرقمية القادرة على الارتباط بالإنترنت،

والاستفادة من الإمكانات والوظائف التي توفّرها هذه البيئات الرقمية الحديثة، ممّا يُساهم في تحقيق جودة التعلّم والتعليم، وترشيد الإنفاق، ودعم مقوّمات العمل التشاركي والتعاوني.

- نظم التعلّم الألكتروني المفتوح عالي الاستقطاب (MOOCs). يثير التعليم الألكتروني المفتوح عالي الاستقطاب اهتمام المعنيين بالتعليم والتعلّم والتدريب كافة، لما تُتيحه هذه النظم لأعداد كبيرة من المتعلّمين من فرص للنفاذ عبر الإنترنت، إلى موارد تعليمية وتدريبية مفتوحة، بقطع النظر عن النوع الاجتماعي للمتعلّم، أو عن مستواه التعليمي، أو عن انتمائه الاجتماعي.
- إحداث مستودع للموارد التعليمية العربية المفتوحة (OER).
- الموارد التعليمية المفتوحة؛ هي موارد تعليم وتعلّم، وتدريب، وبحث، متوافرة للجميع، ويتمّ إصدارها برخصة ملكية فكرية تسمح باستعمالها وتعديلها وإعادة توزيعها بدون مقابل. ويمكن النفاذ إلى هذه الموارد على نطاق واسع، ممّا يُشجّع على نشر ثقافة العمل التشاركي والتعاوني وتنمية المهارات والقدرات. ويكون إيواء الموارد التعليمية المفتوحة في مستودعات رقمية على شبكة الإنترنت تمكّن المستخدمين من الوصول السريع إليها.

2.7- إدماج كفايات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية: مدخل مستقبلي لتطوير النظم التربوية والتعليمية في الدول العربية.

إنّ توظيف كفايات القرن الحادي والعشرين في النظم التربوية العربية يتنزّل في إطار تطوير التربية والتعليم والتكوين. ويمكن اعتبار هذا التوظيف مدخلاً لبناء مستقبل التربية والتعليم والتكوين في الوطن العربي.

ونضيف أنّ اختيار كفايات القرن الحادي والعشرين مدخلاً إلى تطوير النظم التربوية العربية، يتعلّق باختيارات المجتمع لمستقبله القريب والبعيد، كما يتعلّق برؤيته للنمط المجتمعي الذي يريد إرساءه.

إنّ العمل بمقتضى كفايات القرن الحادي والعشرين، ليست مسألة تُختزل في تقنيات بيداغوجية وممارسات تربوية فحسب، بقدر ما هي في العمق، قضية اختيار إستراتيجي لمستقبل المجتمع ولنظامه التربوي؛ وقضيّة مصير لأجياله اللاّحقة ومستقبله في هذا العالم المتغيّر. ويجري هذا الأمر على كلّ المجتمعات؛ ومنها المجتمعات العربية.

وتقوم كفايات القرن الحادي والعشرين على جملة من التوجّهات لعلّ أهمّها التالية:

- عملية التعليم والتعلّم تتمركز حول المتعلّم وليس حول المعلّم؛
- التعلّم يتمحور حول الاستعدادات والقدرات الذهنية للمتعلّم، وحول ما يمكن أن يكون قادراً عليه في المستقبل؛ بدلاً من التمحور حول المكتسبات السابقة؛
- التعلّم يتّوجّه نحو المهارات العملية، ومهارات التفكير، واختيار التمشّيات والإستراتيجيات؛ بدلاً من تعلّم المعرفة الجاهزة؛ بحيث يتمّ التركيز على طرائق التعلّم بدلاً من النتائج التي يفضي إليها.

وتتوزّع كفايات القرن الحادي والعشرين التسع الموجّهة إلى النظم التربوية العربية، إلى ثلاث مجموعات:

- تشمل المجموعة الأولى الكفايات العامة ذات الطابع العرفاني. ونلاحظ في هذا الصدد أنّه في الحقيقة، لا توجد كفايات عرفانية صرفة؛ وإنّما هي في ذات الوقت عرفانية واجتماعية ووجدانية؛ لكنّ الطابع العرفاني يكون فيها هو الغالب مثل كفاية التحليل أو كفاية الاستنباط؛ وكذلك الأمر بالنسبة إلى الكفايات في المجموعتين الأخريين.
- وتجمع المجموعة الثانية الكفايات ذات الطابع اجتماعي يتوجّب على المتعلّم تملّكها.
- وتشمل المجموعة الثالثة كفاية ذات طابع وجداني واحدة.

1 - الكفايات ذات الطابع العرفاني؛ وهي خمس:

1.1- كفاية حلّ المسألة المركّبة

2.1- كفاية التفكير الناقد

3.1- كفاية استخدام التكنولوجيات الحديثة في مجالي المعلومات والاتّصال، واستثمارها.

4.1 - كفاية الإبداع

5.1- كفاية استخدام طرائق عمل واستراتيجيات مناسبة.

2 - الكفايات العامة ذات الطابع الاجتماعي وعددها ثلاثة :

1.2- كفاية التواصل مع الغير

2.2- كفاية التعاون والتشارك.

3.2- كفاية العيش معا:

3- كفاية عامة ذات طابع وجداني:

1.3-كفاية تعرّف الذات وإمكاناتها وحدودها.

الخاتمة

إنّ الطرح الذي قدّمناه في المتن لمنهجية تقوم على التكنولوجيا اللامادية، هو بمثابة أداة واختراق لمقاربة تأمل أن تكون فاعلة لتحريك مشاريع إصلاح النظم التربوية في الدول العربية. ويستوجب، لتفعيله، اعتماد جملة من المتطلّبات في شكل مراحل محدّدة، وهي من وجهة نظرنا، التالية:

- تُخصّص في مرحلة أولى قد تدوم سنتين، لعرض المنهجية على المعنيين بالأمر؛ وهم المشرفون على مشاريع إصلاح في مختلف الدول العربية، وإقناعهم فنّياً بفعّالية الطرح بما يُنمّي فيهم الرغبة للانخراط فيه.
- وفي مرحلة ثانية، وبعد مراجعة الطرح المنهجي وإدخال بعض التعديلات عليه، تضع اللجنة المركزية ولجنة موسّعة تضمّ ممثلين عن الدول المنخرطة في مشروع الإصلاح، إستراتيجية عملية لتنفيذ الطرح في الدول المشاركة.
- وفي مرحلة ثالثة، يبدأ وضع الإستراتيجية موضع التنفيذ في النظم التربوية العربية المنخرطة.

هذه فقط خطوط عامة نعرضها. فهي تستوجب بطبيعة الحال، عمليات فرعية عديدة وتنظيمات محدّدة وقرار سياسي حازم وداعم.

الملاحـــق

الملحق الأوّل

مشروع أمر لإحداث المجلس الأعلى للتربية والتعليم والتكوين

المرجعية القانونية والتشريعية التي يقوم عليها المشروع، وهو خاص بكلّ بلد

العنوان الأوّل

إحداث مجلس أعلى للتربية والتعليم والتكوين (التدريب)، ومهامه

الفصل الأول:

أحدث بمقتضى هذا الأمر مجلس تقريري أطلق عليه تسمية « المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين».

الفصل 2 :

يتولّى المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين وضع السياسات وتقديم توصيات وإبداء في مجال، وإبداء الرأي حول:

- السّياسة الوطنيّة للتّربية والتعليم والتكوين وفقًا لمتطلّبات التّنمية الاقتصادية والاجتماعيّة والثّقافيّة للقطر باعتماد المعايير الدولية؛ وذلك ترسيخا لهويّة القطر العربيّ الإسلاميّ ودعمًا لمكاسبه الوطنيّة وتكريسًا لقيم المواطنة والحداثة والدّيمقراطيّة والكرامة والعدالة والمساواة._

- الخطط التّنفيذيّة وبرامج ومنظومات التربية والتعليم والتّكوين الأساسي والمستمرّ وكذلك منظومات الجودة والرّقابة والتقويم والمتابعة والاعتماد اللاّزمة لتنفيذ السّياسة الوطنيّة للتّربية والتّعليم.

- أسس ومقوّمات التّنسيق بين الخطط الوطنيّة المتّصلة بتكوين مختلف أصناف الإطارات ذات العلاقة بالشّأن التّربوي والتعليمي والتكويني، بما في ذلك إصلاحات التّربويّة والتكوينية الكبرى والأنظمة الأساسية._

- إصلاحات والتّجديدات المزمع القيام بها في جميع المستويات التربوية والتعليمية والتكوينية، وكذلك الإجراءات المرافقة لإنجازها.

- برامج إحداث المؤسّسات التّربويّة والتعليمية والتكوينية الّتي تقتضيها اِحتياجات البلد.

- العرائض والآراء والمقترحات المتّصلة بالشّأن التّربوي والتعليمي والتكويني الواردة من الوزارات والمنظّمات والجمعيّات ذات العلاقة، والأحزاب السياسية.

- سبل تحقيق التّرابط والتّكامل بين منظومات التربية والتّكوين المهني والتّعليم العالي والبحث العلمي بهدف دعم الكفاءات والخبرات العلميّة الوطنيّة والتّشجيع على التّعلّم مدى الحياة والنّهوض به.

- الدّراسات والبرامج المتعلّقة بتعزيز مكانة المؤسّسة التّربويّة والتعليمية والتكوينية.

- المعارف والكفايات التي يتعيّن أن يتملّكها التلاميذ في نهاية التعليم الأساسي.

- الخطط الوطنيّة لرصد ذوي الاحتياجات الخصوصيّة وذوي اضطرابات التّعلّم وصعوباته في مختلف مجالات التّربية والتّعليم والتكوين، والمساهمة في الإحاطة بهم.

- أداء المنظومة التّربويّة والتعليمية والتكوينية، ونواتج التّعلم كمًّا ونوعًا اعتمادًا على الدّراسات والبحوث الّتي تنجزها لجان المجلس أو مراكز ومعاهد التقويمات الوطنيّة أو الدّوليّة ذات العلاقة.

ويرفع رئيس المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين إلى رئيس السلطة التنفيذية تقريرًا سنويًّا ينشر بالرّائد الرّسمي للدولة.

ويقدّم في آخر كلّ سنة دراسية وتعليمية وتكوينية، تقريراً إلى أعلى سلطة بالدولة حول واقع منظومة التربية ومردودها، ثمّ يُنشر هذا التقرير للعموم.

العنوان الثّاني

تكوين المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتعليم والتكوين:

الفصل 3 :

يتألّف المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين، علاوة على رئيس المجلس، من الهيئات الآتي ذكرها:

- الهيأة العامّة.
- مكتب المجلس.
- لجان المجلس.

الباب الأوّل: الهيأة العامّة

القسم الأوّل

تركيبة الهيأة العامّة:

الفصل 4 :

تتركّب الهيأة العامّة للمجلس الأعلى للتربية والتعليم والتكوين، علاوة على رئيس الحكومة بصفته رئيس المجلس أو من ينوبه، من الأعضاء الآتي ذكرهم:

I) أعضاء مصوّتون:

1) أعضاء بصفتهم:

– الوزير المكلّف بالتّربية
- الوزير المكلّف بالتّعليم العالي.
- الوزير المكلّف بالتكوين المهني والتشغيل
- الوزير المكلّف بالتّنمية.
- الوزير المكلّف بالشّؤون الاجتماعيّة.
- الوزير المكلّف بالماليّة.

- الوزير المكلّف بتكنولوجيّات الاتّصال.
- الوزير المكلّف بالطّفولة.
- الوزير المكلّف بالشّباب.
- الوزير المكلّف بحقوق الإنسان والعدالة الانتقالية.
- الوزير المكلّف بالشؤون الدينية.
- وزير الشؤون الثقافية.
- رئيس إحدى جامعات التعليم العالي.

كما يمكن لرئيس الهيأة العامّة دعوة وزراء آخرين إذا ما رأى ضرورة لحضورهم، طبقًا لجدول أعمال جلسة الهيأة العامّة.

- الأمناء العامون أو رؤساء مختلف المنظّمات الوطنيّة ذات العلاقة.
- الأمناء العامون أو رؤساء الأحزاب السّياسيّة الممثّلة في مجلس السلطة التشريعية.

2) أعضاء معيّنون من قبل رئيس المجلس:

- اثنا عشر عضوًا يتمّ اختيارهم باعتبار تجربتهم وخبرتهم في المجالات ذات العلاقة وذلك كما يلي:
- ثلاثة أعضاء يتمّ اختيارهم من قبل رئيس الحكومة.
- ثلاثة أعضاء يتمّ اختيارهم من قبل رئيس المجلس المكلّف بالسلطة التشريعية.
- ثلاثة أعضاء من بين أسلاك التّعليم يتمّ اختيارهم من قبل الوزراء المكلّفين بالتّربية والتعليم والتكوين.

ويتعيّن ألاّ يكون هؤلاء الأعضاء نوّابًا في المجلس المكلّف بالسلطة التشريعية أو في المجلس الاقتصادي والاجتماعي.

II) أعضاء غير مصوّتين:

أ- المديرون العامون بوزارة التّربية وبوزارة التعليم العالي وبوزارة التكوين المهني والتشغيل.

ب- المديرون العامون للمؤسّسات العموميّة ذات الصّبغة الإداريّة وغير الإداريّة التّابعة لوزارة التّربية ووزارة التعليم العالي ووزارة التكوين المهني.

ج- رؤساء اللّجان المختصّة الوطنيّة والإقليميّة الّتي يحدثها المجلس.

د- ممثّلان اثنان عن الجمعيّات التّربويّة والشّبابيّة يتمّ اختيارهم من قبل رئيس المجلس بصورة دوريّة لمدّة سنتين.

ه- ممثّل عن التعليم الخاص

و- ثلاثة نواب عن أولياء التلاميذ / الطلاب

ز- تلميذ/ طلاب عن كلّ إقليم في البلد من الأقسام قبل النّهائيّة للتّعليم الثّانوي يتمّ اختياره باعتبار حصوله على أحسن أداء في الإقليم.

ح- ممثّل عن كلّ سلك من الأسلاك الرّاجعة بالنّظر إلى وزارة التّربية ووزارة التعليم العالي ووزارة التكوين المهني.

كما يمكن لرئيس الهيأة العامّة دعوة أعضاء آخرين إذا ما رأى ضرورة لحضورهم طبقًا لجدول أعمال جلسة الهيأة العامّة دون أن يكون لهم حقّ التّصويت.

القسم الثّاني

سير عمل الهيأة العامّة

الفصل 5 :

تجتمع الهيأة العامة للمجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين في جلسة عاديّة مرّتين اثنتين على الأقل في السّنة؛ وكلّما دعت الحاجة إلى ذلك، بدعوة من رئيس المجلس وتحت رئاسته. كما يمكن لثلثي أعضاء الهيأة العامة أو لثلثي أعضاء اللّجان المختصّة الإقليميّة أن يقدّموا طلباً مرفوقًا بالملف المحدّد بموضوع الطّلب، إلى الرّئيس لدعوة الهيأة العامّة إلى الاجتماع في جلسة استثنائيّة للنّظر في المسائل المحدّدة في طلبهم، وذلك في حدود اختصاص الهيأة العامّة. وتوجّه هذه الدّعوة إلى مكتب المجلس الّذي يُحيلها إلى اللّجنة المختصّة الوطنيّة للنّظر فيها بناء على الملف المرفق للطّلب.

وترفع اللّجنة المختصّة الوطنيّة رأيها إلى رئيس المكتب الّذي يحيله إلى رئيس المجلس للبتّ فيه.

الفصل 6 :

يكتمل نصاب اجتماع الهيأة العامة للمجلس بحضور أغلبية الأعضاء بما في ذلك رئيس المجلس.

الفصل 7 :

ترسل إلى أعضاء الهيأة العامة للمجلس قبل موعد اجتماعها بأسبوعين، دعوة تحدّد زمانه ومكانه مرفقة بنسخة من جدول الأعمال الذي يُعدّه مكتب المجلس بعد موافقة الرئيس، وبالوثائق التي تتعلق بالمواضيع المعروضة على المجلس؛ غير أنّه يمكن لرئيس المجلس في الحالات الاستعجالية أن يدعو الهيأة العامة إلى الاجتماع في أي وقت دون التقيد بالآجال المنصوص عليها بالفقرة الأولى أعلاه.

الفصل 8 :

لا يمكن مناقشة أي موضوع غير مدرج في جدول أعمال الهيأة العامّة للمجلس. ويمكن لأحد أعضاء الهيأة العامة أو لثلثي أعضاء اللّجان الإقليميّة، اقتراح إدراج موضوع ما يدخل ضمن اختصاصات الهيأة العامة في جدول الأعمال وذلك قبل تاريخ الجلسة بثلاثة أسابيع على الأقل.

كما يمكن لرئيس المجلس في حالة الضرورة، عرض مواضيع إضافية لم تدرج في جدول الأعمال.

الفصل 9 :

تصدر الاقتراحات والتوصيات بأغلبية أصوات الحاضرين الذين لهم حقّ التصويت؛ وفي صورة التساوي، يكون صوت الرئيس مرجّحاً.

الفصل 10 :

تعيّن الهيأة العامّة من بين أعضائها ومن غيرهم، أعضاء اللّجان المختصّة الوطنيّة.

الباب الثّاني: مكتب المجلس

القسم الأوّل

تركيبة مكتب المجلس

الفصل 11 :

يتألّف مكتب المجلس بالإضافة إلى وزير التّربية ووزير التعليم العالي ووزير التكوين المهني الذين يتولّى كلّ منهم وبصفة دورية، رئاسة المكتب وإلى نائبه المعيّن من قبله -

من ثمانية أعضاء قارين تنتخبهم الهيأة العامة بالأغلبيّة من بين أعضائها وذلك لمدة أربع سنوات.

كماتُنتخب الهيأة العامة للمجلس وفق نفس الإجراءات، ثمانية نواب للأعضاء القارّين للمكتب. وبالإضافة إلى ذلك، يعتبر رؤساء اللجان المختصّة الوطنيّة للمجلس، أعضاء في مكتب المجلس. يمكن لرئيس مكتب المجلس أن يدعو إلى إجتماعات المكتب، كل شخص يمكن أن يكون حضوره مفيدا لأشغال المكتب بالنظر إلى القضايا المعروضة عليه. ويمكن لأعضاء الحكومة المشار إليهم في الفصل 4 أعلاه، حضور أشغال مكتب المجلس، بعد إعلام رئيس المكتب، بالمسائل التي يرغبون في أن تسجّل في جدول أعماله.

تدوّن محاضر جلسات ومداولات مكتب المجلس في سجلّ خاص.

تتمّ تسمية نائب رئيس مكتب المجلس بمقتضى أمر وباقتراح من رئيس المكتب، وله رتبة وامتيازات مدير عام إدارة مركزيّة. ويتمتع بنفس المنح والامتيازات المخولة لهذا الأخير؛ وذلك طبقا لأحكام الأمر ذي العلاقة المتعلق بضبط نظام إسناد الخطط الوظيفية بالإدارة المركزية والإعفاء منها.

الفصل 12 :

تُحدث بمكتب المجلس لجنة إداريّة وماليّة تضطلع تحت مسؤوليّة كاتب عام يُسمّى من قبل رئيس المكتب، بالتّسيير الإداري والمالي للمجلس وبمراقبة نفقاته.

تتكوّن المصالح الإداريّة والماليّة للمجلس من :

- الكتابة العامّة.
- وحدة الوسائل.
- وحدة المداولات.
- وحدة التّوثيق والإعلاميّة.
- وحدة الإعلام والعلاقات الخارجيّة.
- مكتب الضّبط.

الفصل 13 :

يساعد الكاتب العام رئيس المكتب في التصرّف في شؤون المجلس الإداريّة والماليّة وفي التنسيق بين سائر المصالح؛ وهو مكلف بالقيام بكل ما يلزم لحسن سير نشاط المجلس وهياكله.

يُسمّى الكاتب العام بمقتضى أمر وباقتراح من رئيس المجلس، وله رتبة وامتيازات مدير إدارة مركزيّة. ويتمتع بنفس المنح والامتيازات المخولة لهذا الأخير وذلك طبقا لأحكام أمر ذي العلاقة المتعلق بضبط نظام إسناد الخطط الوظيفية بالإدارة المركزية والإعفاء منها.

الفصل 14 :

وحدة الوسائل مكلفة بـ :

- التصرّف في الشؤون المالية والإدارية للمجلس،
- التصرّف في الموارد البشرية للمجلس،
- التصرف في البناءات والمعدّات وصيانتها

وتشتمل وحدة الوسائل على :

- مصلحة الشؤون المالية،
- مصلحة الشؤون الإدارية.

الفصل 15 :

وحدة المداولات مكلفة بـ :

- تنظيم الجلسات العامة واجتماعات اللّجان،
- تدوين محتوى المداولات، وإعداد محاضر الجلسات العامة واجتماعات اللجان،
- ترجمة الآراء الصادرة عن المجلس وكل الوثائق التي تسهّل عمل المجلس والهياكل التابعة له.

وتشتمل وحدة المداولات على :

- مصلحة مداولات الهيأة العامة،
- ومصلحة مداولات اللجان.

الفصل 16 :

وحدة التوثيق والإعلامية مكلفة بـ :

- تنمية رصيد الوثائق للمجلس وحفظ هذه الوثائق.
- جمع البيانات الإحصائية المتعلقة بمشمولات المجلس وتحليلها وترتيبها وتوزيعها،

- مدّ أعضاء المجلس والهياكل التابعة له بكلّ الوثائق اللاّزمة للقيام بأعمالهم،
- إدراج كل أشغال المجلس وبرامجه في الإعلامية.

و تشتمل وحدة التوثيق والإعلامية على:

- مصلحة التوثيق والإحصاء،
- ومصلحة الإعلامية.

الفصل 17 :

وحدة الاتّصال مكلفة بـ :

- تأمين التغطية الإعلاميّة لنشاط المجلس.
- وتأمين التّواصل مع مكاتب الإعلام والصّحافة والتّوثيق والعلاقات العامّة التّابعة لمختلف الوزارات والمنظّمات.

وتشتمل وحدة الاتّصال على :

- مصلحة للإعلام،
- ومصلحة العلاقة مع الصّحافة.

الفصل 18 :

يسيّر كلّ وحدة من وحدات المكتب مدير مساعد يُسمّى طبقا لأحكام الأمر المتعلق بضبط نظام إسناد الخطط الوظيفية بالإدارة المركزية والإعفاء منها.

ويسيّر كلّ مصلحة من مصالح الوحدات سالفة الذّكر رئيس مصلحة يُسمّى طبقا لأحكام الأمر المتعلق بضبط نظام إسناد الخطط الوظيفية بالإدارة المركزية والإعفاء منها.

القسم الثّاني

مشمولات مكتب المجلس

الفصل 19 :

يكلّف مكتب المجلس بالمهام التّالية :

- اقتراح جدول أعمال الهيأة العامّة.

- السهر على تنظيم اجتماعاتها.
- إعداد الملفّات التي ستعرض على الهيأة العامّة.
- متابعة تنفيذ مقترحات الهيأة العامّة والتوصيات.
- تنسيق أعمال اللّجان المختصّة الوطنيّة والإقليميّة.
- متابعة تنفيذ قرارات الهيأة العامّة بعد المصادقة عليها.
- النّظر في طلبات إبداء الرّأي المعروضة على المجلس وإحالتها، قصد الدّراسة والبحث، إلى اللّجان المختصّة الوطنيّة.

الباب الثّالث

لجان المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين

الفصل 20:

تساعد المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين لجان مختصّة يمكن أن تكتسي صبغة قارة أو مؤقّتة. ويمكن لهذه اللّجان أن تستعين بلجان فنّية مضيّقة تنظر في المواضيع التي تندرج ضمن مشمولاتها، وتبدي رأيها وتقدّم اقتراحاتها.

الفصل 21 :

أحدثت على المستوى الوطني وعلى المستوى الإقليمي، اللّجان المختصّة القارّة الخمس التّالية:

- لجنة التّربية قبل المدرسيّة والمرحلة الابتدائيّة.
- لجنة المرحلة الابتدائية.
- لجنة المرحلة الإعداديّة.
- لجنة التّعليم الثّانوي.
- لجنة التعليم العالي.
- لجان أخرى.

القسم الأوّل

مشمولات لجان المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين المختصّة

الفصل 22 :

تكلّف اللّجان المختصّة الوطنيّة القارّة بوضع البنود المرجعيّة للدّراسات والأعمال التي يعهد بها إليها مكتب المجلس طبقا لمداولات الهيأة العامة للمجلس أو المحالة إليها من قبل اللّجان المختصّة الإقليميّة، وتقترح المسائل الّتي يمكن أن تندرج ضمن جدول أعمال الهيأة العامّة.

الفصل 23 :

تتولّى اللّجان المختصّة الإقليميّة المهام التّالية:

- إبداء الرّأي في المسائل التّي تعرض عليها من قبل وزير التّربية أو وزير التعليم العالي أو وزير التكوين المهني، والمتعلّقة بالتوجّهات الجهويّة وانعكاساتها على المستوى الوطني. ويمكن لها أن تتقدّم بمقترحات بهدف تطوير المنظومة التّربويّة وتحسين أدائها كمًّا ونوعا.
- تقديم مقترحات لإحكام الرّبط والتّنسيق بين منظومة التّربية من جهة ومنظومة التّكوين المهني ومنظومة التّعليم العالي والبحث العلمي، وكلّ المؤسّسات والهياكل المعنيّة بتنمية الموارد البشريّة، من جهة ثانية.
- إبداء الرّأي في المشاريع التّربويّة المعدّة من قبل الهياكل الجهويّة للتّربية.
- إبداء الرّأي في مشروع الخارطة المدرسيّة الجهويّة وفي المقترحات الّتي تبديها الجهات لتحيينها.
- تقويم المردود التّربويّ على مستوى مرجع نظرها التّرابي في ضوء نتائج التّقويمات المحليّة والوطنيّة والدّوليّة وتقديم مقترحات لتحسينه.
- تقديم مقترحات لمزيد تفتّح المؤسّسات التّربويّة والتعليمية والتكوينية على محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

كما تتولّى اللّجان المختصّة الإقليميّة إبداء الرّأي وتقديم المقترحات في كلّ المسائل المعروضة عليها من قبل وزير التّربية أو وزير التعليم العالي أو وزير التكوين المهني.

القسم الثّاني

تركيبة لجان المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين

الفصل 24 :

تتركّب اللّجان المختصّة الوطنيّة القارّة من رئيس وعشرة أعضاء يتمّ اختيارهم من قبل الهيأة العامّة.

تحدث لجان مختصّة مؤقّتة، وتضبط تركيبتها وطرق سيرها بقرار من رئيس المكتب.

يمكن أن تحدث اللّجان المختصّة لجاناً فنيّة مضيّقة في مجال اختصاصها.

وتضبط تركيبة اللّجان الفنيّة المضيّقة وطرق سيرها بقرار من رئيس اللّجنة المختصّة.

الفصل 25 :

تضبط مقرّات اللّجان المختصّة الإقليميّة، وتوزّع على الأقاليم التّالية وفق التوزيع الإداري للبلد

أحكام ختاميّة

الفصل 26 :

تحمل مصاريف المجلس الأعلى للتّربية والتعليم والتكوين على ميزانيّة رئاسة الحكومة.

الفصل 27 :

تلغى جميع الأحكام السّابقة والمخالفة لهذا المشروع.

الفصل 28 :

وزير التربية ووزير التعليم العالي ووزير التكوين المهني ووزير المالية، مكلفون كل فيما يخصّه، بتنفيذ هذا الأمر الذي ينشر بالرائد الرسمي للدولة.

التاريخ

الملحق الثاني

مشروع أمر لإحداث المعهد الوطني لتقويم منظومة التّربية والتكوين

المرجعية القانونية والتشريعية التي يقوم عليها المشروع، وهي خاصة بكلّ دولة عربية

الفصل الأوّل:

أحدث بمقتضى هذا الأمر معهد وطني لتقويم منظومة التربية والتكوين، أُطلق عليه اسم» المعهد الوطني لتقويم منظومة التربية والتكوين». ويُشار إليه في هذا الأمر بعبارة «المعهد»

الفصل 2:

المعهد الوطني لتقويم منظومة التربية والتكوين مؤسّسة عمومية علميّة في مجال التربية والتعليم العالي والتكوين المهني ذات صبغة إدارية، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتخضع لإشراف رئاسة الحكومة، وتلحق ميزانيته ترتيبيا بميزانية الدولة.

يوجد مقرّ المعهد ومصالحه بـ .....

الفصل 3 :

- يتولّى المعهد الوطني لتقويم منظومة التربية والتكوين، بصورة منتظمة، وبمبادرة منه أو بناء على طلب رئاسة الحكومة أو المجلس الأعلى للتربية والتعليم والتكوين، إنجاز

دراسات وتقويمات تتعلّق بمختلف مكوّنات منظومة التربية والتكوين، مع تقدير لفعّاليتها البيداغوجية والإداريّة والمالية في ضوء الأهداف المرسومة للمنظومة، وذلك بالاستناد إلى المعايير الوطنيّة والإقليميّة والدولية المعمول بها في هذا الشّأن. ويمدّ الجهات الطّالبة بنتائج دراساته وتقويماته.

ولهذه الغاية ، يقوم المعهد خاصّة بما يلي :

- إجراء تحليلات للسياسات العمومية في مجالات التربية والتعليم والتكوين.
- تقويم المشاريع والخطط التّربويّة، واقتراح الطّرائق الكفيلة بتطويرها.
- تقويم أداء المؤسّسات التّربويّة، واقتراح الطرائق الكفيلة بتطويرها بما يساعد في تحقيق الغايات المرسومة للمنظومة التّربويّة والتكوين ككلّ.
- تقويم مكتسبات المتعلّمين ونواتج التّعلّم في ضوء معايير الكفايات المستوجبة.
- تقويم المنافع الحاصلة للبلد من منظومة التّربية والتكوين مقارنة بالنفقات المرصودة لفائدتها، وبالنظر إلى متطلبات الفعّالية والفاعلية، والتّصرّف الرشيد في المجال التربوي.
- تقويم مدى تطوّر المردودية الداخلية والمردودية الخارجية لمنظومة التربية والتكوين ومدى التّحسن الحاصل، عبر التقويمات المتعاقبة، على مستوى جودة الخدمات المقدّمة للمتعلّمين.
- وضع وتطوير أدوات التقويم التي تمكّن منظومة التربية والتكوين من الأداء الأمثل لوظائفها ودعم البحوث العلمية والدّراسات التّربويّة في هذا الشّأن.

الباب الأوّل

التنظيم العلمي

الفصل 4 :

يشتمل التنظيم العلمي للمعهد الوطني لتقويم منظومة التربية والتكوين على:

- مجلس علمي،
- أقسام،
- لجّان مختصّة.

القسم الأول : المجلس العلمي

الفصل 5 :

المجلس العلمي له وظيفة استشارية، ويرأسه المدير العام للمعهد.

ويقوم المعهد بالمهمّات التالية:

- الاطلاع على برامج المعهد وإبداء الرأي حولها. ولهذه الغاية يضع المدير العام على ذمة أعضاء المجلس التقرير السنوي لأنشطة مختلف الأقسام، ونتائج الدراسات والتقويمات التي يتمّ إجراؤها وذلك في شكل تقرير، وكل البيانات والوثائق اللاّزمة؛ وذلك قبل خمسة عشر يوما على الأقل قبل التاريخ المحدد للاجتماع،
- اقتراح سبل توظيف نتائج البحوث المنجزة وأنشطة الإعلام والتوثيق العلمي للمعهد، وتطبيقه
- إبداء الرأي في مشاريع اتفاقيات التعاون العلمي،
- إبداء الرأي في الصيغ النهائية للدّراسات والتقارير العلمية للمعهد،
- إبداء الرأي في ما يرفعه المدير العام إلى المجلس من مسائل تتعلق بالأنشطة .

الفصل 6 :

يتركب المجلس العلمي من :

1 ـ أعضاء بصفتهم :

- المدير العام للمعهد : (رئيساً)،
- رؤساء الأقسام،
- الكاتب العام للمعهد : (مقرّر المجلس)،
- المديرين العامين للإدارات العامة بوزارة التربية وبوزارة التعليم العالي وبوزارة التكوين المهني، وبالمؤسسات تحت إشرافها ذات الصلة بنشاط المعهد.

2 ـ أعضاء معيّنين بقرار من رئاسة الحكومة :

ـ ثلاثة (3) أعضاء يتمّ اختيارهم باعتبار خبرتهم،

ـ أربعة (4) أعضاء يمثلون وزارة التربية، وزارة التعليم العالي،

ووزارة التكوين المهني يتم اختيارهم من بين المدرّسين والباحثين بعد أخذ رأي وزير التربية ووزير التعليم العالي ووزير التكوين المهني.

الفصل 7 :

تدوم نيابة الأعضاء المعّينين ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرّة واحدة.

الفصل 8:

يجتمع المجلس العلمي بدعوة من رئيسه، ثلاث مرّات على الأقل في السنة لمناقشة المواضيع المدرجة بجدول الأعمال المقترح من قبل المدير العام. ويتمّ توجيه الاستدعاء خمسة عشر يوما على الأقل قبل تاريخ انعقاد الجلسة. لا تصحّ اجتماعات المجلس إلاّ بحضور أغلبية الأعضاء، وفي صورة عدم توفّر النصاب، يتمّ عقد جلسة ثانية في غضون الثمانية أيّام الموالية مهما كان عدد الحاضرين.

ويتولّى الكاتب العام للمعهد مهمّة كتابة محضر الجلسة.

القسم الثاني : أقسام المعهد

أقسام المعهد هي التالية:

- قسم التّربية قبل المدرسيّة
- قسم المرحلة الابتدائيّة.
- قسم المرحلة الإعداديّة.
- قسم التّعليم الثّانوي.
- قسم التعليم العالي.
- قسم التكوين المهني.
- قسم الدراسات الاستشرافية والمقارنة،
- قسم التوثيق والموارد البيداغوجية والإعلام.

يضمّ كلّ قسم وحدات بحث يُحدّد عددها ومشمولاتها بقرار من رئاسة الحكومة، وباقتراح من قبل المدير العام للمعهد بعد أخذ رأي المجلس العلمي ومجلس الإدارة.

الفصل 9 :

يسيّر كل قسم مدير يُسمّى بأمر وباقتراح من المدير العام للمعهد طبقاً للشروط العامة المعمول بها في القطر. ويتمتع مدير القسم بالمنح والامتيازات المخولة لمدير إدارة مركزية ويكلّف خاصة بـ :

- السهر على حسن تنفيذ البرامج الموكولة له،
- تنسيق أعمال اللجان المنضوية تحت قسمه،
- تمثيل القسم في المجلس العلمي.

القسم الثالث : المتعاقدون مع المعهد

الفصل 10 :

يمكن للمعهد اللجوء إلى خدمات المتعاقدين الذين يتمّ إلحاقهم بصورة مؤقتة، ويحدّد المجلس العلمي مدّة التعاقد في ضوء المهام الموكلة إليهم.

الفصل 11 :

تنصّ العقود المبرمة مع المتعاقدين والمشار إليها بالفصل 10، على المهام المنوطة بعهدة المتعاقد، ومدّتها وكذلك طرق إنجازها. كما تنصّ على أجر المعني بالأمر وطريقة تقويم الأعمال التي يتعيّن إنجازها.

وتصبح العقود المبرمة نافذة المفعول بعد مصادقة وزير التربية عليها.

الفصل 12 :

تصبح البحوث والأعمال المنجزة لفائدة المعهد ملكا له.

الباب الثّاني

التنظيم الإداري

القسم الأول : المدير العام

الفصل 13 :

يسيّر المعهد الوطني لتقويم منظومة التربية والتكوين مدير عام تتمّ تسميته بأمر وباقتراح من وزير التربية أو وزير التعليم العالي أو وزير التكوين المهني طبقا

للشروط العامة المعمول بها في القطر. يتمتع المدير العام بالمنح والامتيازات المخولة لمدير عام إدارة مركزية.

الفصل 14 :

يتولى المدير العام إدارة المعهد واتّخاذ القرارات في جميع المجالات ضمن مشمولاته. ويكلّف بالخصوص بـ :

- رئاسة مجلس الإدارة والمجلس العلمي للمعهد،
- التسيير الإداري والمالي والعلمي للمعهد ،
- إعداد أعمال المجلس العلمي ومجلس الإدارة؛ والسهر على تطبيق قراراتها،
- إبرام الصفقات والعقود والاتفاقيات حسب الصيغ والشروط المنصوص عليها بالتشريع والتراتيب الجاري بها العمل،
- ضبط البرامج التي يتكفّل بها المعهد، ومتابعتها،
- تنسيق أعمال الأقسام واللّجان،
- ضبط الميزانيات التقديرية لبرامج المعهد
- إعداد ميزانية المعهد والسهر على تنفيذها،
- تمثيل المعهد في الاجتماعات الخارجية،
- ضبط القوائم المالية،
- اتخاذ الإجراءات اللازمة لاستخلاص مستحقّات المعهد ،
- تطوير التعاون بين المعهد والهياكل والشبكات الوطنية والدولية،
- إعداد التقارير السنوية العلمية والإدارية والمالية حول نشاط المعهد، وتقديمها إلى مجلس الإدارة والمجلس العلمي وإلى سلطة الإشراف والمصالح المعنية،
- تنفيذ كل مهمّة أخرى تتصل بنشاط المعهد. ويتم تكليفه بها من قبل سلطة الإشراف.

الفصل 15 :

يمكن للمدير العام تفويض جزء من سلطته وكذلك إمضائه للكاتب العام للمعهد و/ أو لمديري الأقسام.

القسم الثاني : مجلس الإدارة

الفصل 16 :

يتكوّن مجلس الإدارة الذي يرأسه المدير العام للمعهد، من الأعضاء الآتي ذكرهم :

1 - ممثل عن رئاسة الحكومة،

2 - ممثل عن وزارة الشباب والطفولة والرياضة،

3 - ممثل عن وزارة التعليم العالي،

4 - ممثّل عن وزارة التربية،

5 - ممثل عن وزارة المالية،

6 - ممثل عن وزارة التكوين المهني ،

7 - ممثل عن وزارة التنمية الاقتصادية،

8 - ممثل عن وزارة الثقافة،

9 - ممثل عن الجهة المسؤولة عن البحث العلمي والتكنولوجيا.

يعيّن أعضاء مجلس الإدارة لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة بقرار من رئاسة الحكومة وباقتراح من الوزارات المعنية. ويمكن للمدير العام أن يدعو إلى حضور اجتماعات مجلس الإدارة كلّ شخص يعتبر رأيه مفيدا لأعمال المجلس.

الفصل 17 :

يجتمع مجلس الإدارة بدعوة من المدير العام كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وعلى الأقل كلّ ثلاثة أشهر لإبداء الرأي في المسائل الداخلة في نطاق مشمولاته والمُدرجة بجدول الأعمال، وتُضمّن مداولاته بمحاضر جلسات يوقّع عليها رئيس المجلس وأحد الأعضاء الحاضرين في اجتماع المجلس، وتُدرج المحاضر بدفتر خاص يحفظ بمقرّ المركز. توجّه نسخ من محضر الجلسة في أجل شهر من تاريخ اجتماع المعهد، إلى رئيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين.

الفصل 18 :

يضبط المدير العام للمعهد جدول أعمال مجلس الإدارة بعد موافقة رئاسة الحكومة عليه. ويوجّهه إلى أعضاء المجلس كافة، مصحوباً بالوثائق التي ستدرس أثناء الاجتماع؛ وذلك قبل موعد انعقاده بعشرة أيام على الأقل.

لا تصح اجتماعات مجلس الإدارة إلاّ بحضور أغلبية أعضائه. وفي صورة عدم توفّر النصاب بعد دعوة أولى؛ فإن المجلس يجتمع بصفة قانونية في غضون الثمانية أيام الموالية للاجتماع الأول، بناء على دعوة ثانية للتداول في المسائل المذكورة بجدول الأعمال مهما كان عدد الأعضاء الحاضرين.

وفي كل الحالات يُبدي المجلس رأيه بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين ويرجّح صوت رئيس المجلس في صورة تساوي الأصوات. ويتولى الكاتب العام للمعهد مهمّة كتابة محضر الجلسة.

ويمكن للمدير العام للمعهد دعوة كلّ شخص من ذوي الكفاءة في الميدان التربوي والتكوين، لإبداء الرأي حول إحدى المسائل المدرجة بجدول أعمال المجلس.

الفصل 19 :

يقوم مجلس الإدارة بدراسة وإبداء الرأي في :

- الميزانيات التقديرية للتصرّف والاستثمار،
- القوائم المالية،
- الصفقات والعقود والاتفاقيات المبرمة من قبل المعهد،
- التقارير العلمية والإدارية والمالية المتعلقة بأنشطة المعهد،

وبصفة عامة، كلّ مسألة أخرى تتصل بنشاط المعهد والتي يتمّ عرضها عليه من قبل المدير العام.

القسم الثالث : الكاتب العام

الفصل20:

يساعد المدير العام في مهامه الإدارية والمالية، كاتب عام يُسمّى بأمر بعد اقتراح من المدير العام للمعهد طبقا للشروط العامة المنصوص عليها. ويُسمّى بأمر وباقتراح من وزير

التربية أو وزير التعليم العالي أو وزير التكوين المهني طبقا للشروط العامة المعمول بها في القطر.

ويتمتّع الكاتب العام بالمنح والامتيازات المخوّلة لمدير إدارة مركزية أو كاهية مدير إدارة مركزية ويكلّف خاصة ب:

- السهر على حسن تنفيذ المهام الموكولة إلى المصالح الإدارية والمالية والحسابية،
- والسهر تحت سلطة المدير العام على تنفيذ الأحكام القانونية والترتيبية المتعلقة بالإشراف الإداري والالتزامات الموضوعة على كاهل المعهد.

الباب السادس

التنظيم المالي

الفصل 21 :

تتكوّن موارد المعهد الوطني لتقويم منظومة التربية والتكوين من:

- المنح التّي تسندها الدّولة للتسيير والتّجهيز في إطار الميزانيّة العامّة لرئاسة الحكومة.
- المنح التي توفّرها الذوات المعنويّة الأخرى أو غيرها من الهيئات والمنظمات الوطنيّة،
- الهبات والوصايا.

الفصل22 :

في صورة حلّ المعهد الوطني لتقويم منظومة التربية والتكوين المحدث بمقتضى هذا الأمر، ترجع ممتلكاته إلى الدّولة التي تتولى تنفيذ التزاماته طبقا للتشريع الجاري به العمل.

الفصل 23:

وزيرا المالية ووزير التربية ووزير التعليم العالي ووزير التكوين المهني مكلفون، كل فيما يخصه، بتنفيذ هذا الأمر الذي ينشر بالرائد الرسمي للقطر.

التاريخ

الملحق الثالث

مشروع قانون لإحداث كلّية علوم التربية

المرجعية القانونية والتشريعية التي يقوم عليها المشروع، وهو خاص بكلّ بلد

العنوان الأوّل

إحداث كلية علوم التربية- ومهامها

الفصل 1:

أُحدثت بمقتضى هذا القانون مؤسّسة جامعية أطلق عليه اسم « كلية علوم التربية».

الفصل 2: مهام الكليّة:

تتولّى الكلية الإعداد والتكوين المستمرّ

- لمربّي التعليم ما قبل المدرسي،
- ومدرّسي التعليم الابتدائي،
- ومدرّسي التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي،
- ومدرّسي التعليم العالي والجامعي،
- ومكوّني التكوين المهني
- والموجّهين التربويين (المشرفين أو المتفقّدين) بمختلف أسلاكهم وللمساعدين البيداغوجيين،
- والمرشدين في الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي.

كما تُؤمّن إعداد :

- الباحثين في مجالات التربية والتعليم العالي والتكوين،
- والخبراء في المجالين السابقين،
- والمهندسين في بناء المناهج التعليمية، وفي وضع الخطط والإستراتيجيات في التربية والتعليم والتكوين، وفي قيادة التجديدات في المجال،
- إعداد المقومي المنظومة التربوية في كلّيتها وفي بعض مكوّناتها.

وتتولّى أيضا عقد ندوات ومؤتمرات ومنتديات ودورات تأهيلية في مجالات التربية والتعليم والتكوين. وتشارك في هذه التظاهرات على المستويات المحلّية والعربية والأجنبية، وعلى مستوى المنظّمات الدولية.

وتشارك بصفتها حكما في مختلف اللّجان ذات العلاقة باختصاصاتها. وتساعد في تثقيف المجتمع الوطني وفق مخطّطات وتوجّهات الجاري بها العمل في الغرض.

وتمنح الكليّة الشهادات التالية:

- الإجازة (البكالوريوس) في علوم التربية. وتختم مرحلة تكوين تدوم ثلاث سنوات بعد الثانوية العامة (البكالوريا).
- والماجستير في علوم التربية مع تحديد مجال التخصّص. وتختم مرحلة تكوين وبحث تدوم سنتين بعد الإجازة (البكالوريوس).
- والدكتوراه في علوم التربية مع تحديد لمجال التخصّص. وتختم مرحلة تكوين والبحث التي تدوم ثلاث سنوات بعد الماجستير.
- والماجستير في تعليمية المواد،
- والدكتوراه في تعليمية المواد.

كما تمنح شهادات المشاركة للمشاركين في دورات التكوين المستمرّ.

وتعقد عقود شراكة مع المؤسّسات والهياكل الرسمية وغير الرسمية في المجالات الراجعة لها بالنظر.

العنوان الثاني

هيكلية الكلّية

الفصل 3: تتكوّن الكلّية من الهياكل التالية:

- العمادة،
- ومساعدة العميد،
- ومجلس الإدارة،
- والمجلس العلمي،
- والمقتصدية،
- والكتابة العامة،
- والأقسام الأكاديمية،
- ومجلس التأديب،
- ولجنة التقويم وضمان الجودة، والاعتماد،

الفصل 4: العمادة

يُدير كلّية التربية عميد يُنتخب من قبل المدرّسين القارّين بالكلّية. ويُباشر مهامه لمدّة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرّة واحدة. ويتولّى العميد:

- تسيير الكلّية،
- ورئاسة المجلس العلمي وضبط جدول أعماله.
- وتنسيق نشاط أجهزة التعليم والتكوين والبحث العلمي في المجال التربوي.
- وتمثيل الكلّية أمام العدالة وتجاه الغير.
- وإبرام الاتّفاقات بعد موافقة رئيس الجامعة.
- والأمر بالقبض والصرف لميزانية الكلّية.

الفصل 5: مساعد العميد

ويساعد العميد في الأعمال والمهام التي يقوم بها العميد بتكليف من هذا الأخير، كتحرير التقارير، والإشراف على الامتحانات، والاتّصالات بالمدرّسين.، إلى غير ذلك.

الفصل 6: مجلس الإدارة

ويجمع مجلس الإدارة العميد الذي يتولّى رئاسة المجلس، ونائب العميد، والكاتب العام للكلّية، ومحافظ المكتبة، والمقتصد، وأشخاصاً آخرين معنيين بجدول أعمال المجلس. وقد يكون هؤلاء من داخل الكلّية و/أو من خارجها.

الفصل 7: الكتابة العامة

يشرف الكاتب العام للكلّية على سير الدروس، وتسليم الشهادات، وتوزيع الأعمال على العمّال، ومراقبتهم، وعلى كلّ ما يتعلّق بالسير العملي للكلّية.

الفصل 8: المقتصدية

يتولّى المقتصد تصريف الميزانية المخصّصة للكلّية وفق الأبواب المحدّدة بعد موافقة العميد، والإمضاء عليها.

الفصل 9 : محافظ المكتبة أو مركز التوثيق

ومن مهامه: تنظيم المكتبة وفق ما هو معمول به في المجال، وتسليم الوثائق من كتب وتقارير وبحوث إلى المدرّسين والطلبة... واستلامها. كما يشرف على تزويد المكتبة وإغنائها بالمراجع الجديدة طبقا للشروط المعمول بها. ويتعهّد الوثائق القديمة، إلى غير ذلك.

الفصل 10: المجلس العلمي.

يتكوّن المجلس العلمي من عميد الكلية رئيساً له، والكاتب العام للكلية، ورؤساء الأقسام، وممثّل عن الطلبة، وممثّل عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وممثل عن وزارة التربية، وممثّل عن وزارة التكوين المهني وممثّل عن نقابة المدرّسين، وممثّل عن نقابة الطلبة، وممثّل عن اتّحاد الصناعة والتجارة، وممثّل عن المجتمع المدني. ويمكن أن يدعو العميد كلّ من يُمكن أن يُفيد في إنارة المجلس. ويتولى إدارة المجلس العلمي عميد الكليّة.

مهام المجلس العلمي:

- وضع النظام الداخلي للكلّية على أن يحظى ذلك بموافقة مجلس الجامعة.
- تقديم الاقتراحات في مختلف شؤون الكلّية؛ وخاصةً فيما ما يتعلق منها بالمناهج،

والبحوث وعقود البحوث وأنظمة الامتحانات.

- ترشيح المدرّسين للترقية المهنية.
- درس الاقتراحات الواردة من الأقسام، ورفع التوصيات بشأنها إلى مجلس الجامعة.
- الموافقة على التعاقد مع المرشحين للعمل في مختلف نشاطات الكلّية.
- مناقشة التقرير السنوي الذي يُحرّره العميد عن شؤون الكلّية، تمهيداً لرفعه إلى رئيس الجامعة.
- تعيين المرتشّحين من المدرّسين والطلبة للإفادة من المنح ومتابعة الدراسة.
- إصدار نتائج الامتحانات النهائية ونتائج اختبارات الدخول إلى الكليّة.
- إبداء الرأي بخصوص اشتراك الكلّية في المؤتمرات والحلقات العلمية والثقافية، ورفع التوصية إلى مجلس الجامعة.
- النظر في سائر المهام التي تنصّ عليها القوانين والأنظمة بالكليّة التي منها: خدمات المكتبة، والضمان الصحيّ للطلبة، ومنح التخصص في الخارج...

الفصل 11: الأقسام (الأكاديمية)

- يتكوّن القسم من المدرّسين الذين يُباشرون به. ويرأسه عضو من ضمنهم يُنتخب لسنتين اثنتين قابلتين للتجديد مرّة واحدة.
- يعقد القسم اجتماعات دورية بناءً على دعوة من رئيسه أو من نصف أعضاء القسم.

الفصل 12: مهام القسم هي التالية:

- تنفيذ قرارات المجلس العلمي المتعلّقة به.
- السهر على حسن سير العمل في الأقسام على مستوى هيئة المدرّسين والطلاب.
- ترشيح مدرّسين للتعاقد والتعيين والترقية في القسم.
- توزيع مواد التدريس على المدرّسين في القسم.
- تنظيم توقيت الدروس.
- ترشيح لجان الامتحانات المتعلقة بالقسم.
- النظر في كلّ ما يتّصل بمهام القسم وبسيره.

الفصل 13 - لجنة التأديب.

للكلّية مجلس تربية (أو تأديب) تضبط تركيبته ومشمولاته وقواعد سيره بأمر.

الباب الثالث

ميزانية الكلّية

الفصل 14 :

تتكوّن مداخيل الكلّية من :

- المداخيل المتأتّية من مساهمة الطلبة في الحياة الجامعية،
- المداخيل المتأتّية من عقود التكوين والبحوث العلمية، والدراسات، والاختبارات، ومن الخدمات التي تقدّمها للمؤسّسات والهياكل الرسمية وغير الرسمية،
- المداخيل المتأتّية من استغلال الممتلكات أو التفويت فيها طبقا للتراتيب الجاري بها العمل،
- المنح المسندة من الدولة للتصرّف،
- المنح التي تسندها الدولة للتجهيز،
- المنح التي توفّرها الذوات المعنوية والهيئات الأخرى،
- الهبات والوصايا.

وتكتسي ميزانية الكلّية صبغة تقديرية. ويمكن تنقيحها قبضا وصرفا بمقرّر من رئيس الجامعة التي ترجع له الكلية بالنظر؛ على أن تنحصر جملة المصاريف المأذون بدفعها في حدود مبلغ المقابيض الحاصلة فعليا لفائدة الكلّية. وتُنقل الفواضل المسجّلة بميزانية الكلية عند ختم السنة الجامعية، إلى ميزانية الكلّية للسنة الموالية. وتُوزّع بمقرّر من رئيس الجامعة المعنية.

الفصل 15: نفقات الكلّية.

تتكوّن نفقات الكلّية من نفقات التصرّف ونفقات التنمية، وتخضع هذه النفقات وجوبا لتأشيرة مراقبة المصاريف العمومية في حدود النصف من الاعتمادات المفتوحة.

العنوان الخامس

التقويم وضمان الجودة والاعتماد

الباب الأوّل: في التقويم

الفصل 16:

يتمّثل تقويم الكلّية في تدقيق الأداء الأكاديميّ والمؤسّسي بها استنادا إلى معايير الجودة المعتمدة؛ بهدف تحديد الإجراءات المناسبة للارتقاء بمستوى أداء المؤسّسة والنهوض به بفاعليّة وكفاءة.

الفصل 17:

يتمّ التقويم على أساس معايير وأساليب وإجراءات موضوعيّة تضمن الشفافيّة والإنصاف، وتتولّى اللجنة نشر نتائجها لدى الجامعات، ومؤسّسات التعليم العالي والبحث العلمي، وإطارات التدريس، والطلبة، والإطارات الإداريّة.

وتتضمّن أعمال التقويم الاطّلاع على كلّ الوثائق ذات العلاقة بأعمال الكلّية وبأنشطتها، والاستماع إلى العميد ورئيس لجنة التقويم والجودة والاعتماد، والى إطارات التدريس وكذلك إلى الطلبة والمتصرّفين والمؤسّسات المشغّلة.

الفصل 18:

ويشمل التقويم خاصّة:

- مسالك التكوين،
- والبرامج،
- والأداء العلميّ والبيداغوجيّ للمدرّسين وإنتاجهم العلميّ،
- والنتائج المسجّلة على مستوى التعلّم والتشغيليّة والقدرات الإبداعيّة للمتخرّجين،
- مدارس الدكتوراه عندما تكون موجودة، وبرامج التكوين بواسطة البحث العلمي،
- الشراكة مع الجامعات ومؤسّسات التعليم العالي الوطنيّة والأجنبيّة ومع المؤسّسات الاقتصاديّة والاجتماعيّة،

- التصرّف البيداغوجيّ والإداري والمالي،
- وعقود التكوين والبحوث.

الفصل 19:

يكون التقويم داخليّا وتقوم به الكلّية، وخارجيّا وتقوم به فرق من الخبراء تحت إشراف لجنة التقويم وضمان الجودة والاعتماد. وتعدّ تقارير سنويّة تحتوي على تحليل لأوضاع المؤسّسة وظروف سيرها. كما تقوم باقتراح الإجراءات الضروريّة لتطوير أدائها والرفع من مستواه. وتُرفع تقارير التقويم إلى رئاسة الجامعة.

الباب الثاني: في ضمان الجودة

الفصل 20:

تتمثّل جودة التعليم والتكوين بالكلّية في المطابقة للمعايير المحدّدة من قبل اللجنة المشار إليها؛ خاصّة في:

- الإتقان في إكساب العلوم والمهارات،
- كفاءة الأداء المهنيّ للخرّيجين،
- فاعليّة البحث العلميّ والتجديد التكنولوجيّ،
- مدى تلاؤم التكوين مع متطلّبات سوق الشغل.

الفصل 21:

ويتمثّل ضمان الجودة في استجابة الكلّية للشروط اللاّزمة التي تتيح لها تحقيق الجودة والمحافظة عليها بصورة مستمرّة.

ويستند ضمان الجودة إلى مؤشّرات تعتمد بيانات حول المواصفات المعتمدة والتي يمكن قيسها موضوعيّا.

الباب الثالث: في الاعتماد

الفصل 22:

يتمثّل الاعتماد في الإقرار من قبل اللجنة المشار إليها أو من جهة من خارج الكلّية، أو من جهة مختصّة، في أنّ الكلّية قد استوفت المعايير المستوجبة لضمان الجودة، وأنّها قادرة على إسداء الخدمات الأكاديميّة والإداريّة وفقا لمعايير الجودة.

التاريخ

المراجع

- ابن فاطمة، محمد (2019) **الإطار العربي لوصف مؤهّلات التعليم قبل الجامعي**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.
- ابن فاطمة، محمد. (2013). **وثيقة مرجعية حول كفايات القرن الحادي والعشرين**.
- أبو علام، رجاء محمود (2005). **تقويم التعلّم**. دار المسيرة. عمان.
- الأمين، عدنان (1995). **إصلاح التعليم العام في الدول العربية**. بيروت.
- حجازي يسن أدريس(2005). **ضرورات إصلاح المدرسي في الدول العربية**. مكتب اليونسكو الإقليمي. بيروت. لبنان.
- الخليلي، خليل يوسف (1998). التقويم الحقيقي في التربية. **مجلة التربية**، 126، 133-118.
- درندري، إقبال زين العابدين (2010). **تقويم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتّجاهات المعاصرة للتقويم وجودة التعلم**. مركز الأبحاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الديب، بدر (ترجمة،1412هـ). **آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي**. وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- البنك الدولي (2007). **الطريق غير المسلوكة لإصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا** .تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا عن البنك الدولي
- عبد العظيم، سلامة(2008). **الاتّجاهات المعاصرة في نظم التعليم**. دار الجامعة الجديدة. القاهرة.
- الكيلاني، عبدالله زيد (1997) **المساءلة في الأردن: محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن**. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية بعنوان «المساءلة في التربية»، عمّان- الأردن.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2012). **التصنيف الدولي المقنن للتعليم** (**إسكد** *1997*) ، الطبعة الثانية، مايو211 .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2008). **خطّة تطوير التعليم في الوطن العربي**، تونس
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(2012). **واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره**، دراسة أُعدّت تنفيذا لتوصية من المؤتمر التاسع حول توحيد