

عبد الرحيم ليه

عبد الناصر ناجي

الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين المبادئ الكبرى والمعايير الرئيسية العامة



<https://amaquen.org>

عبد الناصر ناجي

عبد الرحيم ليه

الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين

المبادئ الكبرى والمعايير الرئيسية العامة

ISBN : 978-1-4478-3937-8

DOI : 10.37870/book.02.2023

فبراير 2023



© 2023 جمعية أماكن



الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين: المبادئ الكبرى والمعايير الرئيسية العامة

تأليف عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم ليه

صورة الغلاف: الدكتور المهدي المنجرة في دردشة مع أطفال مؤسسة تبال الفائزة بجائزة جودة التعليم المنظمة من طرف جمعية أماكن والتي تحمل اسمه

الكتاب مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي، نسب المصنف - غير تجاري 4.0 دولي.

لك مطلق الحرية في:

- المشاركة: نسخ وتوزيع ونقل العمل لأي وسط أو شكل.
- التعديل: المزج، التحويل، والإضافة على العمل.
- لا يمكن للمرخص إلغاء هذه الصلاحيات طالما اتبعت شروط الرخصة.

بموجب الشروط التالية:

- نسب المصنف — يجب عليك نسب العمل لصاحبيه بطريقة مناسبة، وتوفير رابط للترخيص، وبيان إذا ما قد أجريت أي تعديلات على العمل. يمكنك القيام بهذا بأي طريقة مناسبة، ولكن على ألا يتم ذلك بطريقة توهي بأن المؤلف أو المرخص مؤيد لك أو لعملك.
- غير تجاري — لا يمكنك استخدام هذا العمل لأغراض تجارية.

ISBN : 978-1-4478-3937-8

DOI : 10.37870/book.02.2023

الفهرس

1	مقدمة.....	5
2	أبعاد ومحددات جودة التعليم.....	11
3	عناصر جودة التعليم.....	32
3.1	أولاً: المتعلمون.....	33
3.2	ثانياً: بيئة التعلم.....	34
3.3	ثالثاً: المحتوى الدراسي.....	37
3.4	رابعاً: الكتب المدرسية والمواد التعليمية.....	38
3.5	خامساً: التطوير المهني للمعلمين.....	38
3.6	سادساً: عمليات التدريس.....	39
3.7	سابعاً: نتائج التعلم.....	40
4	إرساء جودة التعليم.....	42
4.1	أولاً: مرحلة السياسة والتخطيط.....	46
4.2	ثانياً: مرحلة التنفيذ والتشغيل.....	46
4.3	ثالثاً: مرحلة التحليل والتقييم.....	47
4.4	رابعاً: الابتكار والإجراءات التصحيحية.....	47
5	المقارنة الدولية.....	49
5.1	أطر العمل الدولية.....	49
5.2	أطر العمل الوطنية.....	57
5.3	حالة فيتنام.....	59
5.4	حالة إندونيسيا.....	60
5.5	حالة نيجيريا.....	62
5.6	حالة باكستان.....	63
6	الحاجة إلى معايير وطنية.....	65
7	مفاهيم أساسية للمعايير.....	68
7.1	المقصود بالمعايير.....	68
7.2	أهمية المعايير.....	70
7.3	معايير المناهج.....	71
7.4	معايير المدرسين.....	74

8	دراسة معمقة لمعايير التعليم	85
8.1	بعض الخصائص الأساسية	85
8.2	تغيير المنظور في اتجاه التركيز على المخرجات	87
8.3	نحو مفهوم أوسع لمعايير التعليم	90
8.4	معايير التعليم في بعض التجارب الدولية	92
8.5	الاستراتيجيات التوجيهية لسياسة الجودة	117
8.6	حكمة المعايير	128
8.7	شروط النجاح في تطبيق المعايير في التعليم	132
8.8	المعايير الرئيسية العامة بالنسبة للمغرب	134
9	الملحقات	152
9.1	الدليل المرجعي الوطني لتقييم وضمان جودة التعليم العالي 2019	152
9.2	المرجعية الوطنية للجودة في منظومة التربية والتكوين المغربية 2011	172
9.3	معايير اللغة العربية في التعليم الإماراتي	207
10	المصادر	221

1 مقدمة

يتم تبني سياسة الحد الأدنى لمعايير الجودة في التعليم في الكثير من البلدان بغض النظر عن مستوى تقدمها الاقتصادي، وتستخدم عادة هذه المعايير الدنيا لضمان الحد الأدنى من الجودة الذي ينبغي أن تتجاوزه المنظومات التربوية ضمن سلم الارتقاء في درجات الجودة لبلوغ مستوى التميز. وبشكل عام، لا يمكن لمعايير الجودة أن تحقق هذا المبتغى إلا إذا شملت بشكل نسقي جميع مكونات المنظومة التربوية، من منهاج دراسي وبنيات للتعليم ومدرسين وإدارة تربوية وحكامة، على أن تكون غايتها التحسين المستمر لجودة التعليم لجميع المتعلمين والمتعلمات.

لذلك، تغطي عادة الأطر المفاهيمية للمعايير الدنيا للتعليم في معظم البلدان عدة مجالات مثل القيادة التربوية، والمتعلمين، وموارد التدريس والتعلم، ونوعية المدرسين، والبنية التحتية للمؤسسات التعليمية، والمناهج الدراسية، ونتائج المتعلمين. وتخصص معايير لكل مجال من هذه المجالات ومؤشرات لكل معيار من هذه المعايير لغرض قياس الإنجاز. وترتبط هذه المعايير والمؤشرات بأنظمة المراقبة والتقييم في الدول التي تتبنى التدبير بواسطة المعايير.

وقد أثرت المبادرات الدولية في مجال التعليم، بما في ذلك الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، إلى حد كبير في زيادة اهتمام الدول -بما في ذلك النامية- بتبني التدبير بواسطة المعايير مع إيلاء المزيد من العناية بترسيخ جودة

التعليم المدعومة بالإنصاف، سواء منه المجالي أو الاجتماعي أو البدني أو المبني على المساواة بين الجنسين.

وبما أنه من المسلمات أن جودة أية منظومة تربوية تقاس بمدى قدرتها على تخريج متعلمين متمكنين من الكفايات التي يحددها المنهاج الدراسي، أو المنهاج المرجعي الذي تتوافق حوله مجموعة من الدول، فقد أصبح تقييم التحصيل الدراسي الذي تقوم به جهة مستقلة بالرجوع إلى معايير محددة مسبقا، من الوسائل التي لا غنى عنها لتأكيد الجودة أو نفيها. وهو ما أعطى للتقييمات الدولية من قبيل تيمس وويرلز وبيزا قيمة معتبرة على الصعيد الدولي في هذا المجال، ودفع مجموعة من الدول، منها المغرب، إلى تبني تقييمات وطنية تنظمها مؤسسات مستقلة عن وزارة التعليم.

ونظرا لأهمية معايير الجودة في التعليم، فإن هذا الكتاب يرمي إلى بسط المبادئ الكبرى والمعايير الرئيسية العامة التي ينبغي اعتمادها من أجل وضع الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين. ولهذا الغرض، فقد احتوى على سبعة فصول إضافة إلى مقدمة وملحقات.

في الفصل الأول، تم التطرق إلى أبعاد ومحددات جودة التعليم، بدءا بتحديد مفاهيم الجودة وضمان الجودة وأنظمة الجودة وعلاقتها بالمعايير وثقافة الجودة وتوفير المعلومات حول سير المنظومة التربوية وسبل تحسين أدائها من خلال المنافسة بين المؤسسات. وفي هذا الإطار، تم تسليط الضوء على الفروقات بين مفهوم الجودة بين عالم التربية والتعليم وعالم المقابلة، وبيان خصائص منهجية الجودة في التربية.

الفصل الثاني تناول عناصر الجودة التي ينبغي أن يشملها التعليم حتى نستطيع أن نؤمن بيئة مدرسية مناسبة، ونصوغ مناهج دراسية ملائمة تركز على المتعلم، ونوفر الموارد التعليمية اللازمة والمدرسين الأكفاء، ونكون أخيرا متعلما مواطنا صالحا وحاصلا على الكفايات والمهارات والقيم المستهدفة التي تعزز المشاركة الإيجابية والفعالة في المجتمع. وفي هذا الإطار تمت الإشارة إلى متطلبات الجودة على مستوى سبعة عناصر: (i) المتعلمون، (ii) بيئات التعلم، (iii) المحتوى الدراسي، (iv) الكتب المدرسية والمواد التعليمية، (v) التطوير المهني للمعلمين، (vi) عمليات التدريس، (vii) نتائج التعلم.

وبعد تحديد عناصر الجودة، تم في الفصل الثالث تناول موضوع إرساء الجودة في أية منظومة بما في ذلك المؤسسات المنتمية لمنظومة التربية والتكوين. وعملية الإرساء تمر بأربعة مراحل وهي: السياسة والتخطيط، ثم التنفيذ والتشغيل، ثم التقييم، وأخيرا الابتكار والإجراءات التصحيحية.

بعد عرض المفاهيم والمنهجيات المرتبطة بالجودة، تم الانتقال إلى موضوع المعايير، وبدأ تناوله بعرض التجارب الدولية ذات العلاقة في الفصل الرابع من هذا الكتاب من خلال بسط بعض أطر العمل الدولية مثل الذي وضعه اتحاد الأبحاث الذي تموله وزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) وإطار العمل الحتمي للجودة الذي تم إنشاؤه بواسطة الحملة العالمية للتعليم، وهي تحالف دولي من المنظمات غير الحكومية يعمل على تعزيز تعليم الأطفال والكبار، وإطار عمل اليونيسيف لفعالية المدرسة وإطار تحليل جودة نظام التعليم العام الذي أعدته اليونسكو والإطار الاستراتيجي من أجل التعاون الأوربي في مجال التربية والتكوين الذي أعده المجلس الأوربي. وقد تم أيضا التطرق في

هذا الفصل إلى اطر العمل الوطنية، من خلال عرض عينة من هذه الأطر شملت أربعة دول: فيتنام وباكستان واندونيسيا ونيجيريا.

وانطلاقا من التجارب الدولية وما آلت إليه من نتائج إيجابية في موضوع إرساء أنظمة الجودة ومعاييرها، نوه الفصل الخامس من الكتاب إلى حاجة المغرب إلى وضع معايير وطنية تشمل جميع أسلاك التعليم بما في ذلك التعليم الأساسي.

الفصل السادس من الكتاب عاد ليركز أكثر على المفاهيم الأساسية للمعايير. وفي هذا الإطار، بدأ بتحديد المقصود بالمعايير وعلاقتها بمفهوم الصيرورات ومدخلاتها ومخرجاتها، ثم انتقل إلى إبراز أهمية المعايير وأبعادها المختلفة والمقاربة التشاركية في إعدادها وصياغتها، بحيث يتم إشراك جميع الجهات والأقاليم والمناطق من أجل التوافق حولها، لتجسد الرؤية المشتركة لجودة التعليم بين جميع مكونات الأمة وتصبح مرجعا مستقرا لجميع الفاعلين مهما حدث من تغيرات في الحكومات والمسؤولين. وقد خص المعلمون والمناهج في هذا الفصل بتحديد المعايير المرتبطة بهم نظرا لأهميتها البالغة، وتم في هذا المجال عرض مثال التجربة الأسترالية التي تعتبر تطوير معايير مهنة التدريس جزءا لا يتجزأ من ضمان جودة التعلم والتعليم، وبفضل ذلك، أصبحت أنظمة التعليم الأسترالية في وضع جيد لتكون من بين الأفضل في العالم.

الفصل السابع والأخير تناول بشكل معمق معايير التعليم، وحلل خصائصها الأساسية والإشكالات التي تطرحها مثل تقييم نتائج التعليم والتعلم التي تتجاوز بكثير الدرجات أو النقاط الدراسية، وما تشير إليه من مستوى إتقان

المتعلم للمعرفة والمهارات والقيم المستهدفة في مختلف مجالات المنهاج. وقد تمت الإشارة بهذا الصدد لعدم وجود معايير دولية للمناهج ولعمليات التقييم إلا أن هناك محاولات وطنية في بعض الدول الأوروبية وغيرها. وتتميز هذه التجارب بمستوى مرونتها أو صرامتها ومنهجية تنزيل تلك المعايير، سواء من حيث البرنامج الزمني الذي قد يمتد لسنوات عديدة، أو من حيث توزيع السلطات والصلاحيات بين المركز والجهات والأقاليم، أو من حيث الآليات القانونية، أو من حيث التركيز على المدخلات أو المخرجات، أو من حيث الصياغة، وفي هذا الباب الأخير، تجدر الإشارة أن المعايير تحتاج إلى دقة متناهية على مستوى الصياغة اللغوية حتى لا تكون عرضة لاختلافات في القراءة أو في التأويل. ولتوسيع مفهوم المعايير، تم تحليلها في ثلاث عناصر أساسية وهي المحتوى والأداء والموارد، وربطها ببعض التجارب الدولية بما في ذلك التجربة الأمريكية لاستخلاص بعض الدروس التي تم عرض أهم عناصرها. وفي هذا السياق، تم عرض عدة نماذج: نموذج التغيير والابتكار ونموذج تنفيذ السياسات ونموذج التعلم المهني والتنظيمي، كما تم استخلاص الاستراتيجيات التوجيهية لسياسة الجودة والتطرق إلى موضوع الحكامة بالمعايير التربوية التي تعتبر الآلية الأساس لتطبيق المقاربة المتمحورة حول النتائج. وقد اختتم هذا الفصل الأخير بتناول موضوع المعايير الرئيسية العامة بالنسبة للمغرب، حيث تمت الإشارة إلى القانون الإطار 51.17 الذي يعتبر المرجع القانوني الأسمى لمنظومة التربية والتكوين بالمغرب والذي أشار إلى ضرورة وضع إطار مرجعي للجودة، وهو ما شكل موضوع كتاب آخر صدر للمؤلفين (وهو يشكل الجزء الثاني بينما هذا الكتاب يشكل الجزء الأول).

وجدير بالإشارة أن هناك مبادرات هامة سابقة تصب في هذا الاتجاه خاصة ما قامت به الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم (أماكن)، وما أنتجته مديرية الجودة بوزارة التربية الوطنية بين سنتي 2010 و2012، بالإضافة إلى معايير الجودة في التعليم العالي الذي أعدته الوكالة الوطنية للتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي وصدر بمرسوم.

2 أبعاد ومحددات جودة التعليم

التعريف المتداول للجودة هو قدرة المؤسسة على إرضاء المستفيدين من خدماتها، وعلى رأس هؤلاء في مجال التربية والتعليم المتعلمات والمتعلمين وأسرهم، ولو في حدود معينة. ولذلك بالرجوع إلى المعايير التربوية، ونظرا لارتباطها الوثيق بالمتعلمين، فإن بعض الدول تعطي قيمة خاصة لآراء هؤلاء في العملية التعليمية التعلمية، بل وتجعلهم أعضاء كاملي العضوية في فرق الافتحاص. ويعتبر تقييم الأساتذة من طرف المتعلمين من الممارسات السائدة اليوم في منهجيات الجودة (Gérard & De Ketele, 2007).

يعرف المختصون ضمان الجودة بأنها صيرورة للتقويم المستمر (Vlăsceanu, Grünberg, & Pârlea, 2004) أو المراقبة المخطط لها والممنهجة لمنظومة معينة أو مؤسسة أو برنامج من أجل التحقق من احترام المعايير وتطويرها، والحرص على حصول المستفيدين من خدمة ذات جودة محكومة بمعايير، والتركيز على المسؤولية من خلال توفير المعلومات وإصدار الأحكام بناء على معايير محددة (Elassy, 2015). وبالتالي فإن نظام ضمان الجودة يحيل على الآليات التي تضمن المؤسسات بواسطتها للأطراف المعنية بأن جميع الشروط متوفرة من أجل احترام المعايير المحددة. وهذا النظام يتكون من السياسات والعمليات والإجراءات التي تهم تحقيق الجودة التربوية وتحسينها، اعتمادا على التقويم المستمر والمقارنة بين النتائج المرجوة وتلك المحققة، مع تحديد أسباب الاختلالات المرصودة. وقد أعطت أوروبا لهذا الموضوع أهمية خاصة من خلال ثلاث مستويات: مستوى المؤسسات حيث

اهتمت بنشر ثقافة الجودة داخلها على نطاق واسع والتحسيس بأهمية إدراك الجودة لجميع المتعلمين؛ ومستوى كل دولة من خلال دعم الشراكة بين المؤسسات والحكومات ووكالات ضمان الجودة، مع التركيز على تطوير الإجراءات والمتطلبات المتعلقة بتأمين الملاءمة مع المعايير؛ ومستوى الاتحاد الأوروبي حيث تقوم هيئات ضمان الجودة باعتماد المؤسسات لتكون في مستوى المنافسة مع نظيراتها في أمريكا واليابان والصين وسنغافورة.

ومن بين أهداف ضمان الجودة يمكن التذكير بتوفير المعلومات حول سير المنظومة التربوية ونتائجها والطرق القمينة بتطويرها، وضمان الشروط الملائمة لتحقيق جودة التعليمات، والحرص على تطبيق المعايير التربوية الضامنة لجودة المناهج وتطويرها، وتنمية ثقافة مؤسساتية للجودة، وتوفير الحماية الضرورية للمستفيد الأول منها، ألا وهو المتعلم.

ويبدو جليا من دراسة أهم التجارب الدولية أن أكبر عقبة في وجه الارتقاء بالجودة هي ضعف المنافسة بين مؤسسات التربية والتكوين، لكن البعض يرجع ذلك إلى قلة الموارد. في حين أن البعض الآخر يضع ضعف مهنية المدرسات والمدرسين كعامل مساعد في تدني الجودة. ففيما يتعلق بعامل الموارد، فإن بعض التقارير الدولية تشير إلى أن هناك خمسة مجالات تشكل عبئا ماليا قد يؤثر سلبا على تجربة التعلم لدى المتعلمات والمتعلمين، وهي كما يلي: العلاقات بين المدرس والمتعلم، والمنهاج والتقويم، وحاجات المتعلمات والمتعلمين وانتظاراتهم، وبيئات التعليم والتعلم والخدمات المدرسية. وتشكل العلاقات بين المدرس والمتعلم أهم هذه المجالات لأنها

مرتبطة بجملة من العوامل المؤثرة مثل نسبة التأطير، وزمن التعلم، وكثافة الفصل الدراسي، والأنشطة المدرسية.

وفي دراسة لأكاديمية التعليم العالي ببريطانيا، يقول الكاتب (Gibbs, 2010) أن المهم هو توجيه الموارد للأشياء التي تساعد المتعلم على النجاح، مثل تنمية قدرات الموظفين والمدرسين وتطوير مراكز التعلم. ومع ذلك، لاحظ أيضا أن انخفاض نسب التأطير قد تكون مفيدة لتحقيق مكاسب تعليمية، شريطة أن يتم استغلالها بشكل مناسب. وبالمثل، العديد من الدراسات تبين كيف تؤثر كثافة الفصول وحجم التواصل بين المدرس والمتعلم في جودة تحصيل المتعلمين والمتعلمات.

وتؤكد الدراسات الحديثة أن أحسن وسيلة للمحافظة على الجودة هي اللجوء إلى المراجعة بالقرين والرفع من حدة المنافسة بين المؤسسات، من خلال الربط بين حجم التمويل ومدى تحقيق الأهداف المسطرة قياسا للمعايير الوطنية للجودة.

وحسب (Westerheijden, 2009) فإن أنظمة الجودة مرت، عبر تاريخها القصير نسبيا، بثلاث مراحل سماها "الحديقة السرية" و"الأمن الجماعي" و"دور السوق".

في المرحلة الأولى كان ينظر لنظام الجودة كقضية داخلية بالنسبة لكل مؤسسة يتم التركيز فيها على المدخلات وخاصة كفايات المدرسين والمتعلمين، من خلال تطبيق بعض الإجراءات الرسمية، لكن تبقى صيرورات الجودة غير مقننة. كما تميزت هذه المرحلة بضعف المنافسة على الجودة بين المؤسسات وقلة الاهتمام بالضبط الخارجي والحكامة.

في المرحلة الثانية أصبحت أنظمة الجودة شيئاً متقاسماً بين الأفراد والمؤسسات بطريقة جماعية، وتشرف عليها الدولة التي أصبحت تهتم أكثر بالموضوع، كما أن شيئاً من المنافسة بدأ يظهر بين المؤسسات. لكن ظل منطق العرض طاغياً رغم أن التقويم الخارجي والمراجعة بالقرين ظلت تشكل ضمانات للجودة مدعومة بإعلان نتائج ضمان الجودة للعموم. كما أن نظام الجودة انتقل من التركيز على المدخلات إلى التركيز على فعالية صيرورات الجودة التي أضحت مقننة ومضبوطة. أكثر من هذا، أصبحت المعلومات حول الجودة متوفرة بشكل أوسع، لكن أهم من ذلك هو أن المؤسسات أصبحت تتوفر على المعلومات من خلال صيروراتها الخاصة ومن خلال مراجعة القراء أو الخبراء الخارجيين.

وفي المرحلة الثالثة أصبح نظام الجودة موضوع تقاسم بين المؤسسات والدولة والسوق، وأصبحت منافسة السوق ينظر إليها كضمانة أساسية للجودة. من هنا تأتي أهمية تحرير ولوج الأسواق والرفع من حجم المعلومات الموجهة للعموم وجودتها (تصنيف المؤسسات، تصنيف الأساتذة، تصنيف الوكالات). وهكذا أصبحت المعلومات الأساسية تهتم بالنتائج والمخرجات أكثر من المدخلات والصيرورات رغم أهمية هذه الأخيرة.

وإذا كان تعريف الجودة والحكم على تحقيقها متروكا للمجتمع التربوي في المرحلة الأولى، فإن في المرحلة الثانية أصبحت أنظمة الجودة شيئاً متقاسماً بين الأفراد والمؤسسات بطريقة جماعية وتشرف عليها الدولة التي أضحت تهتم أكثر بالموضوع، وأما المرحلة الثالثة، فتميزت بكون أن الحكم الأخير يعود للمستهلك أو المستفيد من الخدمة، وكما يقول (Marks, 2007)، فإن الحكم

على تحقيق الجودة، انتقل من ملكية السلطات إلى ملكية الجماهير. في السابق كان الحكم على الجودة يعتمد على مدى احترام المعايير التربوية المحددة من طرف المؤسسات أو الدولة، الشيء الذي يعني أن الجودة كانت تعكس وجهة نظر تربوية حول ما يعنيه أن يكون الشخص متعلما في مادة دراسية أو مجال تعليمي، غير أن منطق "السوق" فرض أن يكون "المستهلك" أي المستفيد (المتعلم والأسرة والمشغل ووسائل الإعلام) ومتطلباته وتوقعاته في صلب الاهتمام، وهو ما جعل الجودة تعني الملاءمة بين المناهج والبرامج وحاجات هؤلاء "الزبناء". وفي نهاية المطاف تقاس الجودة بدرجة رضا المتعلم أو من يقوم مقامه والقدرة على إرضاء حاجات سوق الشغل كما يعبر عنها المشغلون أو من يمثلهم. غير أن هذه النظرة تعتبر قاصرة لأنها تركز على منطق الاستهلاك الذي يحاول أن يعالج إشكالات المنظومات التربوية من منطلق اقتصادي محض، وهو ما يتنافى مع المقاصد العليا للتربية بوصفها تهدف أساسا إلى التربية على القيم والرفع من قيمة الإنسان بوصفه إنسانا. من هنا تأتي أهمية إعادة وتعميق النظر في مفهوم الجودة وآلياتها في مجال التربية والتعليم، وذلك من أجل بناء منظومة مفاهيمية تربوية خاصة تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات ومميزات هذا المجال.

لقد أثبتت منهجيات الجودة على اختلاف أنواعها جدارتها داخل المقاولات سواء منها الإنتاجية أو الخدماتية، وساهمت بقسط وافر في إحداث تغييرات مهمة في آليات العمل التي أدت إلى تطور مستمر في الأداء وفي النتائج المحصل عليها، وهذا ما حمل مؤسسات التربية والتكوين في بقاع كثيرة من العالم على التفكير في استثمار هذا النجاح الباهر لصالحها، باعتبارها لا تختلف في شيء

عن المقابلة إلا في كونها وسائل لصناعة المستقبل، وهو ما يكرس خطورة الدور الذي تلعبه ويحتم عليها أكثر من غيرها التفكير في أنجع الطرق لتجويده وإتقانه، لأن كل عطب يلحق بهذه الوسائل فهو يهدد ليس فقط مستقبل هذه المؤسسات بل مستقبل الأمم التي تمثلها. لكن هل بمقدور مفهوم الجودة أن يهاجر بنجاح من المقابلة -موطنه الأصلي- إلى المؤسسة التربوية -موطنه الجديد- وهل يستطيع أن يندمج كما هو داخل بيئته الجديدة، أم لابد من إعادة صياغته من جديد حتى ننجح في إدماجه، ونكتب فيه كل حنين إلى الماضي يمكن أن يهدد بنسف الجهود المبذولة؟

ما هي إذن الفروق بين المؤسسة التربوية والمقابلة؟ وكيف تؤثر هذه الفروق في إعادة تشكيل مفهوم الجودة حتى يلائم خصوصيات المؤسسة التربوية؟ وكيف يمكن تغيير أو ملائمة المنهجيات التي أثبتت نجاحها داخل المقابلة حتى يمكن تطبيقها بنفس الفعالية في المجال التربوي؟ وما هي الشروط الواجب توفيرها لضمان ذلك النجاح؟

تنتج المقابلة أشياء مادية بينما تكون المؤسسة التربوية إنسانا مؤهلا، لذلك فمن الطبيعي أن يختلف تطبيق منهجية الجودة في المؤسسة التربوية عنه في المقابلة، لكن ما هي الفروق الأساسية بين المؤسسة التربوية والمقابلة؟ يمكن تحديد الفروق الممكنة بين المؤسسة التربوية والمقابلة إذا قارنا بينهما اعتمادا على أربعة معايير هي الأهداف والمدخلات والعمليات والمخرجات.

ففيما يتعلق بالأهداف، يمكن القول بأن الهدف الأساسي للمقابلة -غير الاجتماعية- هو الربح المادي الصرف على المدى القريب الذي يمكن التوصل إليه بالرفع من الإنتاجية مع تقليص الكلفة، ويسهل قياس تحقق هذا الهدف

ما دام الربح المادي عبارة عن أرقام تكفي عمليات محاسبية الإحاطة بها. بينما هدف المؤسسة التربوية هو تكوين إنسان مؤهل للانخراط الفاعل والإيجابي في المجتمع وقادر على رفع تحديات المستقبل، وهو هدف علاوة على أنه لا يتحقق إلا في المدى البعيد فإن إنجازه تشترك فيه أطراف كثيرة ومتنوعة، وهذا من شأنه أن يطرح صعوبة التحقيق وصعوبة القياس.

أما ما يتعلق بالمدخلات، فالمقالة بشكل عام تحدد مواصفاتها مسبقا وتستطيع أن تتحكم في جودتها إما بتشديد المراقبة عليها في بداية دورة الإنتاج، أو بالتعاون مع المزودين للعمل سوية على تحسين جودتها. بينما بالنسبة للمؤسسة التربوية فهناك صعوبة للتعامل مع المدخلات من وجهين: فمن جهة ليس من السهل التحديد الدقيق لمواصفات المتعلمين الواردين على سلك معين من التعليم نظرا لصعوبة تحديد مواصفات الخريجين التي تبقى مرتبطة بالتوقعات المستقبلية والبيئات الاجتماعية والاقتصادية المعقدة الخاصة بالمتعلمين وظروف التعلم، إذ أن التربية هي صناعة المستقبل بامتياز في أبعاده المجتمعية المختلفة، ونظرا كذلك لصعوبة قياس هذه المواصفات بعد تحديدها سواء عند خروج المتعلم من السلك السابق أو عند دخوله للسلك الموالي. ومن جهة أخرى حتى ولو تغلبنا على عقبة تحديد المواصفات، فإن التحكم في المدخلات لن يكون بالأمر السهل بالنظر إلى عدم تطابق مستويات المتعلمين ولا خصائصهم.

أما العمليات اللازمة لتوفير المنتج في صيغته النهائية المرضية لحاجات "الزبناء" فإن المقالة تتحكم فيها جيدا، نظرا لأنها تتعامل مع مادة صماء يسهل التنبؤ باستجاباتها إذا تم تحديد خصائصها والسهولة النسبية في التعامل

مع "الموارد" البشرية، وهو أمر تراكمت فيه التجارب والخبرات وتم احراز تقدم كبير فيه، إذ أن المقابلة أصبحت الآن تتحكم بشكل كبير في تقنيات الإنتاج وأدواته. أما في المؤسسة التربوية ف"المنتج" - أي المتعلم- إنسان تدب فيه الحياة وليس من السهل التنبؤ بردود أفعاله التي تظل محكومة بالحالة التفاعلية التي تحدثها العملية التعليمية التعلمية بينه وبين المدرس وكذا وبين مختلف الجهات التي أصبح لها دور كبير في التعليم والتعلم يزداد يوما بعد يوم، وبالتالي فمواصفات العمليات المنجزة تتغير بتغير خصائص المتعلمين وتغير نوعية استجاباتهم، وهو ما يجعل مسألة التحكم في هذه العمليات معقدة إلى حد ما.

أما المخرجات فواضحة بالنسبة للمقابلة لأن الزبون معروف وحاجاته محددة، ومن خلال حكمه على المنتج نستطيع أن نعرف مقدار الجودة الذي حققته. بينما يصعب على المؤسسة التربوية التعامل مع المخرجات نظرا لتعدد "الزبائن" (الطلبة - أولياء الأمور - إدارة المدرسة - سوق العمل - المجتمع - الإنسانية)، وتعدد الحاجات واختلافها من زبون إلى آخر إلى حد التعارض في بعض الأحيان، وهو ما يجعل عملية الحكم على جودة المخرجات غير مأمونة إذا لم يتم التوفيق بين مختلف وجهات النظر.

إن مفهوم الجودة في المقابلة يعتمد على ثلاث مداخل لا بد منها وهي المتطلبات والمنتج والزبون، غير أن تحديد هذا الأخير يساعد بشكل كبير في تحديد العنصرين الآخرين. فهو الذي يعتمد على وجهة نظره وميولاته لتحديد المتطلبات، وهذه المتطلبات هي التي تعتمد لتحديد مواصفات المنتج. وبهذا المعنى يبدو أن المفهوم بسيط وقابل للتطبيق كما هو على المؤسسة التربوية،

غير أنه عند تحليل العملية التربوية على ضوء المداخل الثلاثة تبدو صعوبة المهمة، الناتجة أساسا عن عاملين اثنين:

العامل الأول هو تعدد "زبائن" المؤسسة التربوية، والعامل الثاني هو الأدوار المتعددة التي يلعبها المتعلم داخل المؤسسة التربوية، فهو في نفس الوقت يلعب دور "المنتج" ودور "الزبون" ودور "العامل".

إذا استعرنا مصطلحات المقالة، رغم قصورها على الإحاطة بخصوصيات المجال التربوي وذلك بغرض المقارنة وتقريب المفاهيم فقط، يمكن اعتبار المتعلم كمنتج قيد الصنع يصبح منتجا نهائيا مؤهلا لتلبية حاجات الزبناء عندما ينهي دراسته. وأثناء مساره التعليمي ينتقل من مؤسسة ممونة إلى مؤسسة زبونة، تعامل الوافدين عليها كمواو للعمل تشكلها باستعمال المناهج الدراسية كطرائق للإنتاج، والوسائل التعليمية كأدوات للإنتاج، وذلك بالاعتماد على المدرس الذي يقوم في الآن نفسه بدور المهندس والعامل. وبهذا المنطق يمكن اعتبار الخريجين المدمجين في سوق الشغل وفي المجتمع ككل بمثابة "مبيعات"، وغير القادرين على الاندماج إما بمثابة مخزون ينتظر فرصة بيعه، أو بضاعة فاسدة يجب التخلص منها.

من جهة أخرى، يمكن اعتبار المتعلم زبونا للمؤسسة التربوية ككل وللمدرس على الوجه الخصوص. فالمؤسسة تقدم خدمات للمتعلم مثل المطاعم والمكتبات والتجهيزات والقاعات الرياضية والإشراف والتتبع لتساهم في تحفيزه ودفعه إلى الانخراط بإيجابية في العملية التعليمية التعلمية. أما المدرس، بوصفه الفاعل الأساسي في العملية، فتقع عليه مسؤولية تقديم "بضاعة" تربوية تغطي حاجات المتعلم. وتعد درجة تحقيق هذه التغطية

مؤشرا على جودة التدريس، مما يعطي أهمية لا يستهان بها لعملية تقييم أداء المدرسين من طرف المتعلمين، لكن في حدود معينة لا تتعدى الجوانب البيداغوجية المحضة، لأن المتعلم غير قادر على الحكم على مدى وجاهة المعارف التي يتعلمها، والكفايات التي يكتسبها، خاصة وأن أغلبها ليس له آثارا آنية بل مستقبلية.

هذه الأدوار، المتناقضة ولو ظاهريا، التي يلعبها المتعلم داخل المؤسسة التربوية تعطي الانطباع باستحالة تطبيق مفهوم الجودة كما هو في المقالة على المؤسسة التربوية، بما أن الشرط الأساسي لذلك والمتمثل في وضع حدود واضحة بين الزبون والمنتج تنتفي تماما في حالة هذه الأخيرة. لكن الحقيقة غير ذلك تماما لسبب بسيط هو أن الحدود بين زبون المؤسسة التربوية ومنتجها مرسومة بكل وضوح. فإذا نظرنا إلى المؤسسة التربوية بوصفها نسقا متكاملًا له مخرجات تشكل المنتجات التي ينتجها هذا النظام، سهل علينا القول بأن المتعلم هو بالذات هذا المنتج. لكن هذا المتعلم ليس شيئا جامدا ولكنه ذاتا فاعلة يبني تعلمه بنفسه بتفاعل مع بيئته الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، مما يحتم على مخططي التربية أخذ حاجات المتعلمين بعين الاعتبار عند وضع السياسات التربوية وتصميم المناهج التعليمية. أما الزبون فهو المجتمع بصفة عامة وسوق العمل بصفة خاصة، لكونهم المستفيدون من المنتج المقدم من طرف المؤسسة التربوية. ولا يمكن اعتبار المتعلم زبونا كاملا ولو داخل حدود علاقته بالمعلم، لأن للزبون الحق في الحكم على المعلم ومكافأته، وإذا أعطينا الحرية للمتعلم لاستعمال هذا الحق فإننا سننقل عالم التربية من منطق التوكيل المحكوم بالعلاقات غير المتكافئة والمبني على الثقة، إلى منطق

السوق الذي قد يفضي إلى الاتفاق على الحد الأدنى من المجهود بسبب لعبة الضغط والمساومات.

إذن يمكن اعتبار الفرد الناتج عن العملية التعليمية بمثابة "منتج فاعل"، ينبغي أن يلبي ليس فقط الحاجات الخارجية المنبثقة عن الأطراف المهمة بهذا "المنتج"، بل أيضا الحاجات الداخلية النابعة من الفرد نفسه.

وببساطة يمكن القول بأن كل منظومة للتربية والتكوين تستهدف إجمالا إعداد الفرد للاندماج الفاعل في الحياة عبر الإيفاء بمجموعة من المتطلبات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسيكولوجية والدينية وغيرها، وهذه المتطلبات يمكن أن تكون:

- إما حاجات ضمنية يشعر بها المستفيد من خدمات المنظومة ولكنه لا يعبر عنها لأنها تشكل غالبا حقوقا معترف له بها؛
- أو حاجات صريحة يعبر عنها هذا المستفيد بوضوح بواسطة طريقة من الطرق مثل دفتر التحملات؛
- أو حاجات كامنة لم يتم بعد رصدها ولم نجد بعد لها جوابا.

وإذا كان إرضاء الحاجات الصريحة والضمنية يعد شرطا ضروريا لبناء منظومة تربوية تتسم بمواصفات الجودة، فإن ذلك لا يكفي إذا لم نف بشرط احترام الحاجات الكامنة. وهو ما لا يمكن تحقيقه إذا لم نتسلح بروح المبادرة واستباق الأحداث، والرؤية البعيدة لاستيعاب توجهات التاريخ والتعرف على ملامح المستقبل، مع الاعتماد على قراءة نقدية للأحداث تمكن من توقع انعكاساتها المستقبلية وتحث على الفعل فيها من أجل تغيير مجرياتها كلما تطلب الأمر

ذلك. فعندما يتحدث (Ramonet, 1998) مثلا، عن التحولات الثلاثة الكبرى في العالم المعاصر:

- التكنولوجيا: أذكاة أدوات الإنتاج؛
- الاقتصادية: العولمة وتبعية السياسة للاقتصاد؛
- الاجتماعية: الإقصاء الجماعي وأزمات الهوية.

فليس بهدف تكريسها كيفما كان الثمن، بل من أجل أخذ الاحتياطات اللازمة لمواجهة هذه التحديات قصد تكريس ما هو إيجابي وتقليص ما هو سلبي. وهو المعنى الذي يشير إليه (Morin, 2015)، حينما يقول "لا ينكر أحد أن التنمية تقود إلى التقدم العلمي والتكنولوجي والطبي والاجتماعي، لكنها تقود أيضا إلى الدمار البيئي والثقافي وإلى أنواع جديدة من العبودية".

يمكن أن تكون ثمرة لجهود غير منظمة بشكل صريح وألا تعتمد على أية منهجية معتمدة بشكل واع، لكن الجودة واحدة وكل لا يتجزأ، وإدراكها ممكن عبر طرق عديدة ومتنوعة. فالجودة يمكن تديرها وتخطيطها والتحكم فيها وضمانها وتحسينها. ويمكن الحديث عن ثلاث مسارات قد تبلغ سالكها إلى الجودة:

1. مسار ملاءمة المنتج: ويرى سالكوه أن العبرة بالنتائج ولا تهمهم الوسائل المستعملة ما دام الزبون يتوصل بمنتج يلي رغباته. إنها الجودة بأي ثمن التي قد يستعمل مدعيها منهجيات وأدوات الجودة، ويمكن حتى أن يضع نظاما للجودة، لكن دون أن يكون لهذا أي أثر إيجابي لا على العمليات ولا على العنصر البشري. ويعتمد أصحاب هذا التوجه على المراقبة البعدية للمنتج وعلى حلقات الجودة المنزوعة

القرار وعلى الاستعمال الفردي لبعض أدوات الجودة، بل وأحيانا على التطبيق المستعجل لمخططات الجودة أو التطبيق الأعوج لمعايير الجودة.

2. مسار نجاعة العمليات: ويحرص سالكوه على إيلاء أهمية واضحة للوسائل مع ترشيدها لتحقيق الجودة المرجوة. ويتميز هذا المسار على الخصوص بإرساء نظام لتدبير الجودة ينضاف إلى استعمال منهجيات وأدوات الجودة. ويعتمد على التطبيق الدقيق لمعيار إيزو 9001 بهدف ملاءمة المنتج للمتطلبات بطبيعة الحال، لكن مع مراعاة إرضاء الزبون عبر الإنجاز الفعال للعمليات والبحث عن التطوير المستمر.

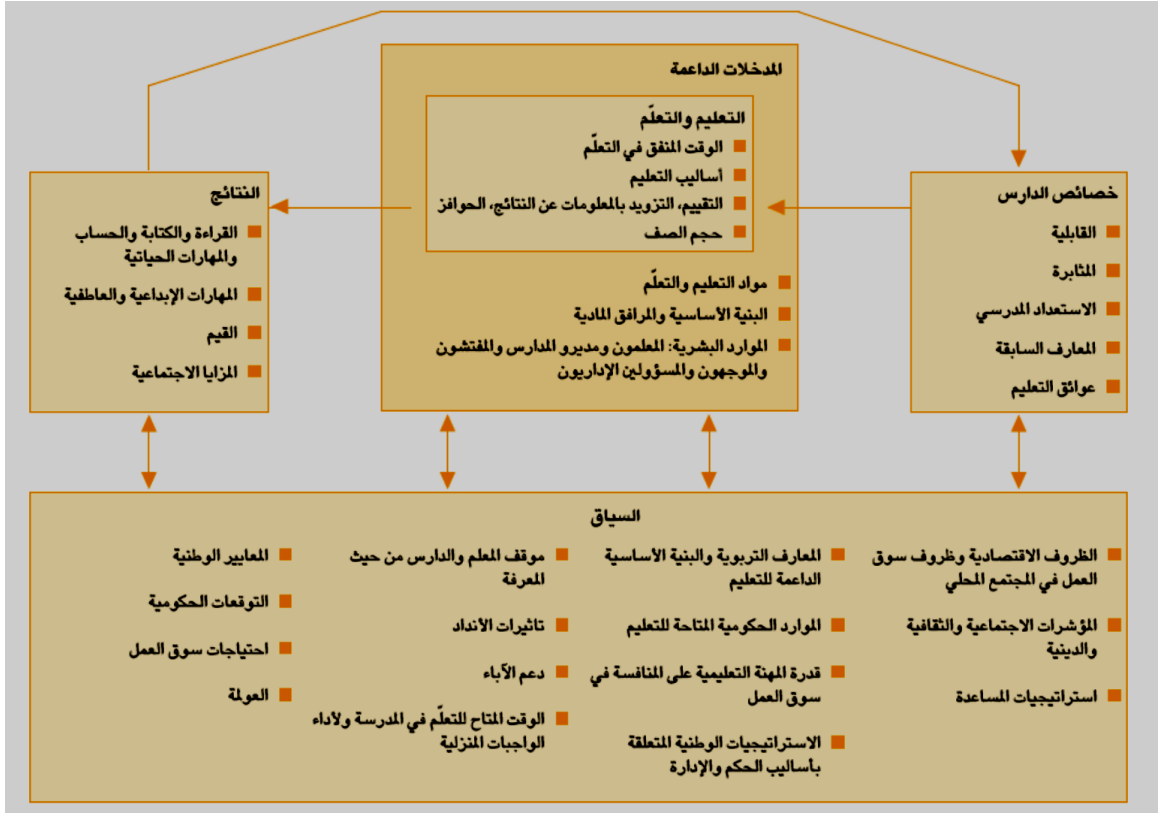
3. مسار الجودة الحقيقية: ويعتبر سالكو هذا المسار بأن الجودة لا تعني فقط الاستجابة لمتطلبات الزبون ونجاعة العمليات، ولكنها تعني كذلك إرضاء الأطراف المعنية بما في ذلك المجتمع والإنسانية. وبما أن الجودة تتحقق بفضل العنصر البشري، فإنها لا يمكن أن تكون إذا لم تكن البنية العقلية للإنسان معدة لذلك، وهو ما يتطلب تطبيق صيرورة ثقافية تجسد الأهمية الحيوية للجودة وترفعها إلى مقام أفضل القيم المجتمعية. ويعتمد أنصار هذا التوجه لتطبيقه على أرض الواقع معيار إيزو 9004 المتعلق بـ "التدبير بالجودة" من أجل الرفع من قدرة المؤسسة على الحصول على مستوى من الأداء المستدام، ونماذج التقويم الذاتي مثل جائزة ديمينغ وجائزة بالدرايغ.



الرسم البياني رقم 2: مسارات الجودة

يعتبر تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع الصادر سنة 2005 (اليونسكو، 2005)، أهم وثيقة حول الجودة في التربية تنشرها اليونسكو. ويعترف هذا التقرير بإمكانية التوافق حول غايات التربية والعمليات الواجب إنجازها لتحقيقها، ولكنه يرى بأن تعدد العوامل المؤثرة في النتائج التربوية لا يجعل من اليسير تحديد علاقات بسيطة بين شروط التربية ومنتجاتها. رغم ذلك فإنه اقترح الأبعاد التي يمكن أن نبحث من خلالها عن هذه العلاقات، والتي حددها التقرير في خصائص المتعلمين، والسياق الاجتماعي والاقتصادي، والوسائل الميسرة للتعليم كالوسائل التعليمية والموارد البشرية والبنى التحتية، وعمليات التعليم والتعلم المؤطرة بزمان التعلم والطرائق البيداغوجية

والتقويم، ثم النتائج التي تترتب عن المنظومة التربوية والمتمثلة في الكفايات والقيم والمزايا الاجتماعية.



الرسم البياني رقم 3: العلاقات بين العوامل المؤثرة في النتائج التربوية

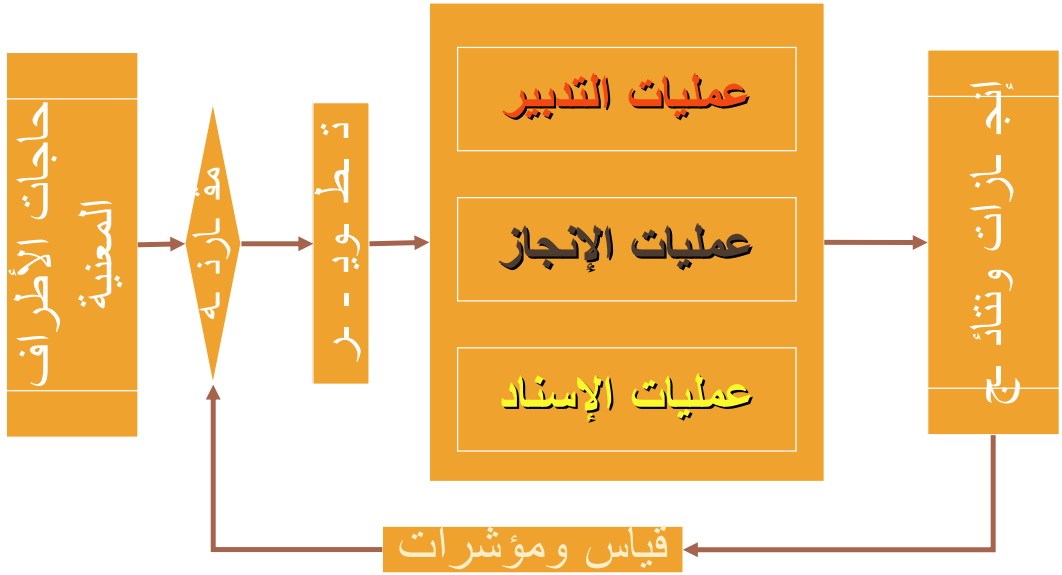
كما أن نتائج المباريات الدولية من قبيل TIMSS وPIRLS وPISA -والتي شارك المغرب في بعضها وحصد نتائج هزيلة تستلزم الدراسة والتحليل لمعرفة أسبابها- تؤكد أن تخصيص الوقت الكافي للتعلم وتوفير الوسائل التعليمية الضرورية يساعد على تحقيق الجودة التربوية. من جهة أخرى أثبتت دراسة أجريت على الأنظمة التربوية الأكثر فعالية في العالم ككندا وكوريا وفنلندا وكوبا

أن أهم عوامل نجاحها تكمن في هيئة التدريس التي تتمتع بتقدير كبير وتكوين أساسي متين وتكوين مستمر إجباري يشكل معيارا أساسيا للتقدم بالإضافة لسياسة تربوية قارة لا تخضع لأهواء السياسة من جهة وتحظى باهتمام الدولة كقطاع يمثل أولوية كبرى.

وبما أنه لا يمكن تحقيق الجودة في التربية دون التوفير الكامل لمتطلبات جميع أطراف المنظومة التربوية من متعلمين وآباء ومدرسين وسوق الشغل والمجتمع بصفة عامة، فإن بلوغ هذا الهدف يقتضي توفير الشروط الآتية:

- بناء المناهج القادرة على تنمية الكفايات التي تمكن الفرد من أن يكون عضوا فاعلا في المجتمع؛
- إتقان جميع العمليات التي تمكن من تطبيق هذه المناهج على الوجه المطلوب؛
- توفير الوسائل المادية والمالية وبيئة العمل الملائمة؛
- تكوين الموارد البشرية وإشراكها في المسؤولية؛
- قياس الإنجازات والصيرورات من أجل تصحيحها وتحسينها.

ولا يمكن لمنظومة التربية والتكوين أن تلبى الحاجات المنتظرة إذا لم نضمن تغذيتها الراجعة عبر دورة تمكن من المقارنة المستمرة للإنجازات والنتائج المحصلة مع حاجات الأطراف المعنية بهدف القيام بالتحسينات اللازمة. وهذا يؤدي إلى ضبط المنظومة التربوية ورهنها بتلبية حاجات الأطراف المعنية التي تتغير باستمرار، ويحتم عليها بالتالي الإصلاح المستمر.



الرسم البياني رقم 5: مقارنة الصيرورات (أو العمليات) وعلاقتها بالتطوير

وإذا سلمنا بأن غاية منظومة التربية والتكوين هي إعداد الفرد لخوض غمار الحياة من خلال تلبية حاجات الفرد النابعة من ذاته، وحاجات المجتمع المستقبلية، يمكن التأكيد بأن الجودة في التربية رهينة بتحقيق هذا المرام، وهو ما يمكن تجسيده بالتقاطع التام بين دائرة الحاجات لمختلف الأطراف ودائرة المنظومة ودائرة المجتمع، وإلا وجدنا أنفسنا أمام إحدى الحالات الآتية:

- الغبن الكبير: وهي حالة تعكس أزمة مجتمع بأكمله، لا يمكن للنظام التربوي لوحده أن يجد لها حلا حتى ولو استطاع حل معادلة تلبية الحاجات. فالمشكل يكمن هنا في اختلالات بنيوية تطال آليات اشتغال المجتمع نفسه وتمنعه من إنتاج بنيات عملية لإدماج الكفاءات البشرية وتمكينها من التفتح والإنتاج. وتظهر هذه الحالة بجلاء في المجال الاقتصادي عندما لا تستطيع الدولة التوفيق بين سياستها الاقتصادية ومؤهلاتها الحقيقية؛
 - الخسارة القابلة للتدارك: وهي الحالة التي تثير الانتباه إلى الكم الهائل من الحاجات التي تنجح المنظومة التربوية في تلبيتها؛
 - على هامش النظام: وهي حالة الموارد البشرية التي استطاعت أن تنجح في الحياة دون المرور عبر منظومة للتربية والتكوين؛
 - الخطر الأعظم: إنها الحالة المأساوية للأفراد الذين حرّموا من التربية والتكوين ولم يجدوا لهم مكانا في المجتمع فانزوا على الهامش يرقبون الآخرين بعيون الاتهام والتهديد.
- ونزعم أن تطبيق منهجية الجودة في التربية يمكن من تفادي أغلب هذه الحالات، أو على الأقل التخفيف من آثارها السلبية، وذلك للأسباب الآتية:
- ارتباط منهجية الجودة بالفعالية والنجاعة نظرا لما تحققه من حرص شديد على اتخاذ جميع الإجراءات الضرورية من أجل تلبية متطلبات جميع الأطراف المعنية مما يحفزهم على العمل الجدي ويدفع إلى الثقة في المنتج المقدم ويؤدي بالتالي إلى طفرات نوعية في البذل والعطاء؛

- ارتباط منهجية الجودة بالتحسين المستمر لطرائق العمل نظرا لاعتمادها على تطبيق مفهوم عجلة ديمينغ الذي ينص على أن كل عمل يجب أن يمر عبر أربعة مراحل: التخطيط والتنفيذ والتقييم والتصحيح، وهو ما يفضي إلى المراجعة الدائمة لأساليب العمل؛
 - ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات وذلك باعتباره المقاربة النسقية في تدبير أية مؤسسة وإشراكه لجميع الأطراف في إرساء أسس الجودة؛
 - نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع العمومي أو القطاع الخاص في معظم دول العالم؛
 - ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقييم الشامل ليس فقط للمؤسسات التعليمية ولكن لجميع مكونات المنظومة التربوية نظرا للتفاعلات الموجودة بينها والتأثيرات القوية لبعضها على بعض.
- لكن مع الأسف، ليس كل من يدعي الجودة صادق بالضرورة في ادعائه، وليس كل من يلبس لبوسها يتشبع بالضرورة بمبادئها ويتحلى بخصالها. إنها ككل جميل في كون الله الفسيح، هناك من يستعيره كمساحيق لإخفاء عيوبه، وهناك من يتقمصه ليظهر للآخرين أنه ابن عصره، وهناك من يستعمله في غير ما خلق لأجله. إنها التجليات الرديئة للجودة التي يمكن إجمالها في المظاهر الثلاثة التالية:
- الجودة المخادعة والتربية على المراوغة: استعمال المساحيق البراقة لإخفاء العيوب وتبني القوالب الجاهزة دون إدراك للخلفيات لتزيين

البضاعة من أجل الإيقاع بالزبون، وهو ما يمكن أن نسميه بخطيئة التدليس في الجودة؛

- جودة الخطيئة والتربية الإقصائية: استعمال القواعد الصارمة والمراقبة الاتهامية لضبط الخارجين عن قوانين الجودة ومحاكمتهم دون الاهتمام الحقيقي بتحديد المسؤوليات ومعالجة الأخطاء والتحسين المستمر والمصاحبة للرفع من الأداء، وهو ما يمكن أن نسميه بخطيئة الاستبداد في الجودة؛
- جودة الواجهة وتربية التقليعات أو الموضة: اعتماد كل ما يثير والاستجابة لمتطلبات العصر، واعتماد أحدث النماذج وعرض البضاعة في أجمل شكل دون أدنى اهتمام بالموضوع، وهو ما يمكن أن نسميه بخطيئة الاهتمام بالشكل على حساب الموضوع في الجودة.

3 عناصر جودة التعليم

مما سبق، يتبين أن تعريف التعليم الجيد يجب أن يشمل جميع العناصر التي تساهم في جعل التعليم ذي مغزى وملائم وممكن. ومن شأنها أن تعطينا متعلمًا متمكنًا من المنهاج المدرس ومحبًا لمدرسته؛ وبيئة مدرسية آمنة وصحية ومحفزة؛ ومناهج دراسية ملائمة تركز على المتعلم؛ وموارد تعليمية، بما في ذلك الكتب المدرسية، ميسرة للتعليم والتعلم؛ ومدرسون أكفاء يستخدمون طرائق تدريس متمحورة حول المتعلم؛ ونتائج للتعليم تشمل المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي تعزز المشاركة الإيجابية في المجتمع. يعكس هذا التعريف للجودة مفهومًا للتعليم بوصفه منظومة مركبة من عدة عناصر مترابطة ومتكاملة ومتفاعلة في سياق سياسي وثقافي واقتصادي واجتماعي يتسم هو أيضًا بالتركيب الشديد. هذه المنظومة تبقى ذات طبيعة نسقية تتميز بتفاعل مكوناتها وترابطها مما يجعل مآلاتها صعبة التوقع، لأنها تتطلب قراءات معمقة ومتعددة من عدة زوايا لا تخضع دائمًا للتأويلات الخطية البسيطة. كما أن تحقيق المراد من تفاعلها، والذي يظل هو مطلب جودة التعليم لجميع المتعلمين والمتعلمات، يتطلب تحديد متطلبات الجودة في كل عنصر من هذه العناصر.

التعليم بوصفه منظومة مركبة يتطلب اعتماد المقاربة النسقية التي تساعد في معالجة الوضعيات التعليمية والتعلمية، والتي لا تتوفر على جميع المعلومات الخاصة بها، ولا نستطيع بالتالي التحكم في مجراها، خاصة في ضوء التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية التي نعيشها ونتأثر بها بشكل

كبير. هذه المقاربة تسعفنا إلى حد ما في طريقة التعامل بين التناقضات الموجودة بين مسارات البيئة الخارجية والمسارات المرجوة للتلميذ أو الطالب، والتي تضع صعوبات جمة للتوفيق أو التوازن بين المسارين. تفيد هذه الطريقة أن نتعامل بشكل كلي مع متطلبات الجودة على مستوى سبعة عناصر: (i) المتعلمون، (ii) بيئات التعلم، (iii) المحتوى الدراسي، (iv) الكتب المدرسية والمواد التعليمية، (v) التطوير المهني للمعلمين، (vi) عمليات التدريس، (vii) نتائج التعلم. ويقتضي التعامل الكلي أن نعمل على احترام المعايير ليس فقط بالنظر في كل عنصر على حدة، ولكن أيضا في التفاعلات بين تلك العناصر وخاصة تلك التي لها أكبر الأثر في وضعية معينة. وبعبارة أخرى أن نعتبر تلك العناصر تشكل منظومة ديناميكية تتفاعل فيها مكوناتها بشكل مستمر. وهذا من شأنه أن يساعدنا في فهم الواقع من خلال تتبع تلك التفاعلات وآثارها واستباق المشاكل الأساسية التي تحتاج إلى حلول واختيار المعايير المناسبة التي تحتاج إلى اهتمام خاص وتحديد منهجيات التنزيل الملائمة لكل مرحلة من المراحل وأخيرا الانتقال إلى مرحلة التنفيذ ببصيرة مع المراقبة المستمرة لمسار المنظومة وما يحتاجه من تقويم. وفيما يلي تقديم للعناصر السبعة.

3.1 أولا: المتعلمون

إن نوعية المتعلمين التي يتطلبها نظام التعليم (المدخلات) والتي يتطلبها المجتمع من نظام التعليم (المخرجات) تحدد المعايير التي يجب تحديدها للجودة. يحتاج المتعلمون إلى التحفيز المستمر خلال مسار التعلم والمشاركة

في التعلم والقدرة على الانخراط الفعال في تنمية المجتمع والاقتصاد. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتم دعم تعلمهم جسديًا وعاطفيًا وفكريًا من قبل عائلاتهم ويجب أن يكونوا مستعدين وممكّنين للتعلم.

3.2 ثانياً: بيئات التعلم

يستلزم التعليم الجيد بيئات مناسبة ومحفزة ومراعية للتغيرات والاختلافات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بما في ذلك الاختلاف بين الجنسين. يجب أن توفر بيئات التعلم داخل وخارج المدرسة الموارد والتسهيلات الكافية للتعلم وللاحتياجات المادية والعاطفية والنفسية للمتعلمين. وتشمل هذه ما يلي:

- البيئة التشريعية: يعد التشريع المدرسي والجامعي من أهم العناصر التي تساهم بشكل قوي وحاسم إيجاباً أو سلباً في توفير بيئات مناسبة للتدريس والتعلم، فهي تحدد النظام الوظيفي للمدرسين بما في ذلك المهام والحقوق والواجبات بداية بشروط التوظيف وانتهاءً بالتقاعد مروراً بظروف العمل وممارسة المهنة والهيئات المنظمة لعمل المؤسسات التعليمية. وهو يشمل بالخصوص اختصاصات ومسؤوليات أطر التربية والتكوين والفرق التربوية والمجالس والكفاءة التربوية والتقويم التربوي. وبذلك تعتبر هذه التشريعات الإطار القانوني الذي يمكن أن يرفع من قيمة مهن التربية والتكوين فيكون آلية محفزة أو ينزل بها إلى ما لا تستحق من اعتبار فيكون آلية مثبطة.

إن الترسنة التشريعية إذا لم تواكب التغيرات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع ستنشأ بيئات تصعب عمليات التدريس والتعلم بشكل كبير. فاليوم هناك إرهابات قوية لنوع جديد من المدرسة متمس بالرقمنة والاستقلالية وبأدوار ومؤهلات جديدة للمدرس وإدارة المدرسة والهيئات المشرفة تختلف جذريا عما هو سائد الآن، وهي تحتاج إلى تشريعات جديدة ملائمة تتطور باستمرار وبالوتيرة المناسبة.

- المؤسسات والهيئات والجهات الداعمة: التعليم هو مسؤولية الجميع، وجميع الأطراف المجتمعية شريكة في إنجاحه والوصول به إلى أحسن المراتب. ولذلك فجميع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية معنية بالمساهمة في خلق بيئات تعلم جذابة مع اختلاف الأدوار وتكاملها. وفي هذا الإطار، تلعب الجهات القائمة على التوعية الثقافية والمكتبات والمراجع الرقمية والمنصات الإلكترونية للتعليم عن بعد وأنشطة الاستكشاف وغيرها بدور أساسي ومهم في توفير بيئات تعلم داعمة لما تقوم به المدرسة والجامعة. وهنا لابد من الإشارة الى الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها المنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام. إنه لا يمكن أن نرفع من جودة بيئات التعلم دون تطوير مثل هذه الهيئات والمؤسسات.

- المرافق والبنية التحتية للمؤسسات التعليمية: هذه البنية تشمل المباني المدرسية، وعدد الغرف، والحمامات، والجدار الحدودي،

والأثاث، والأدوات المدرسية، والتجهيزات الرقمية وما إلى ذلك من مستلزمات وشروط التدريس...

- الطاقات البشرية: العمود الفقري للمؤسسات التعليمية هم أهلها الذين ينبغي أن يشكلوا قوة بشرية مؤهلة وقادرة بالأعداد المطلوبة ومنخرطة بحب وحماس في عمليات التربية والتعليم. لذلك لابد من التأهيل المناسب لهذه الطاقات من أجل إعدادها للقيام بمسؤولياتها في التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية، ومواكبتها من حيث التوجيه والتكوين المستمر.
- بيئة آمنة وهادئة: توفير جو آمن مع قواعد عادلة وواضحة لتوفير مساحة تعلم ولعب مُدارة بشكل جيد ومنظم هي من مستلزمات جودة التعليم، فهي التي تمكن من توفير السلامة وحماية المتعلمين من الاضطرابات الاجتماعية والنفسية ومن سوء المعاملة من طرف المدرسين ومديري المدارس والأطر الإدارية والتربوية أخرى.
- بيئة دامجة: توفير جو عاطفي يضمن تقديم الرعاية والاهتمام لكلا الجنسين من خلفيات عرقية واجتماعية واقتصادية ودينية مختلفة، وبقدرات / إعاقات واحتياجات تعليمية مختلفة.
- إدارة المدرسة: توفير فريق قيادي يعتمد التدبير بالأهداف والنتائج وحسن الأداء، وله رؤية استراتيجية، ويملك الكفايات اللازمة للعمل باستقلالية وحشد مختلف الطاقات الداخلية في المؤسسة والخارجية، والرصد المنتظم للمتغيرات وتقييم ممارسات التدريس مع التغذية الراجعة البناءة المتكررة من أجل التحسين.

- أولياء الأمور: أولياء الأمور لهم دور مهم في تحسين أداء المدرسة بشكل عام وفي المساهمة بتنشيط دور الأسرة الذي هو في غاية الأهمية في عالم يتسم بالتركيب والتأثير التربوي البالغ للشبكات الاجتماعية ومختلف الوسائل التكنولوجية، فانخراطهم الفعلي في تطوير مسار المدرسة من شأنه أن يساهم في زيادة الالتحاق بها وتقليل التسرب والرفع من أدائها وضمان بيئة تعليمية وتعلمية مناسبة.

3.3 ثالثاً: المحتوى الدراسي

يتم التعبير عن المحتوى الدراسي من خلال المناهج المناسبة التي يتم ترجمتها عملياً إلى كتب مدرسية ومواد تعليمية تكميلية أخرى لاكتساب المعارف والمهارات الأساسية بدءاً بالقراءة والكتابة والحساب. ويعتبر المنهاج العنصر الحاسم في أي عملية تعليمية بوصفه الوثيقة المركزية التي يجب أن تتوافق معها صيرورات تنفيذ التعليم ومخرجاته. وتشمل الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى، وممارسات التدريس في الفصول الدراسية، وأنظمة تقييم المتعلمين، وبرامج تكوين المدرسين قبل الخدمة وأثناء الخدمة. يتناول المنهاج أسئلة مثل ما يجب أن يتعلمه التلامذة وما يمكنهم فعله (الكفايات)؛ ولماذا التركيز على معارف وكفايات دون غيرها وما هي منهجيات وطرائق تدريسها؛ ومدى جودة المعايير التي ينبغي أن يكون المتعلمون قادرين على احترامها والعمل بمقتضاها. كما يوضح المنهاج التوقعات فيما يتعلق بالكفايات والمهارات الأكاديمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون في المستويات التعليمية المختلفة. وبهذه الطريقة، ينشئ المنهاج

أيضًا روابط مناسبة للحالة النفسية والمعرفية والاجتماعية والثقافية لكل متعلم من أجل تشجيع المشاركة الهادفة لتطوير مهارات التفكير العليا بما في ذلك قدرات التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي. كما تنعكس الموضوعات الشاملة الهامة في برامج المواد الدراسية المختلفة مثل السلام والتسامح والمساواة بين الجنسين والمحافظة على البيئة.

3.4 رابعا: الكتب المدرسية والمواد التعليمية

الكتب المدرسية هي أداة التدريس والتعلم الأساسية التي تربط سياسة التعليم والمناهج التعليمية بالتعليم والتعلم الفعلي الذي يحدث في الفصل الدراسي وخارجه. الكتاب المدرسي هو المادة التعليمية الأساسية التي يمكن للمدرسين والطلاب وأولياء أمورهم الوصول إليها. في معظم البلدان النامية حيث لا تتوفر الكتب المرجعية والمواد التعليمية التكميلية في معظم المدارس، تكتسب الكتب المدرسية أهمية أكبر. وبالتالي، من الضروري أن توفر الكتب المدرسية معرفة دقيقة ومحينة مدعمة بمختلف المواد التعليمية الممكنة، وأن تكون متمحورة حول المتعلم ومصممة بشكل ملائم للأطفال مع رسومات جذابة مناسبة للعمر ومحتوى مثير للتفكير.

3.5 خامسا: التطوير المهني للمعلمين

يحتاج المدرسون إلى إتقان كل المواد التي يدرسون وطرق التدريس الملائمة الخاصة بها. يمكن تحقيق ذلك من خلال تعليم فعال للمدرسين قبل الخدمة ونظام قوي للتطوير المهني المستمر والذي يتضمن أيضًا التوجيه والإشراف. يمكن أن يساعد ذلك في معالجة أوجه القصور التي قد تكون نتيجة لعدم كفاية

التكوين قبل الخدمة وعدم التأقلم مع المستجدات العلمية والتكنولوجية والمجتمعية. حتى المدرسين المؤهلين بشكل مُرضٍ يستفيدون من التطوير المهني المستمر لأنه يساعد في إبقائهم على اطلاع على أحدث المستجدات والمعارف والممارسات ذات العلاقة بمهامهم. يمكن أن يكون لعملية التكوين المستمر للمدرسين تأثير مباشر كبير على تحصيل التلامذة.

3.6 سادسا: عمليات التدريس

تعتبر طرائق التدريس التفاعلية التي تشرك الطلاب في التعلم الخاص بهم بدلاً من التركيز فقط على تعزيز الحفظ عن ظهر قلب سمة مهمة للتعليم الجيد اليوم. كما ذكرنا سابقاً، يشتمل محتوى التعليم الجيد على مناهج وكتب مدرسية مصممة بشكل مناسب. ومع ذلك، فإن الطريقة التي يتم بها ترجمة هذه المواد إلى تجربة ميدانية للتعلم تعتمد على عمليات التدريس داخل الفصل الدراسي التي ينبغي أن تكون مرنة وقابلة للتعديل حسب الوضعيات التعليمية التي تتحكم فيها عوامل مختلفة ومتغيرة. على سبيل المثال، من أجل تمركز كتاب مدرسي على الطفل لإفادة المتعلم حسب حاجاته الفعلية، يجب أن تكون طرائق التدريس هي أيضاً متمركزة حول الطفل وتفاعلية حتى يتمكن بالفعل من أن يكون هو أيضاً عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية التعليمية. وفي هذا الإطار أيضاً، يتطلب تعليم المهارات الحياتية وتعلمها أساليب تفاعلية وتشاركية. ونظراً لأن المهارات مرتبطة بالأفعال والسلوك، فمن غير المرجح أن يتم تطوير مستويات الكفاءة المطلوبة دون المشاركة النشطة للمتعلمين.

وبالتالي، تشتمل عمليات التدريس في الفصل الدراسي على تسلسل الخطوات التي يستخدم من خلالها المدرسون مناهج تدريس في فصل دراسي جيد الإدارة من خلال:

- تطبيق ممارسات التدريس المتمحورة حول التلميذ،
- اعتماد / تكييف طرائق التدريس الجديدة،
- استخدام خطط الدروس الناجعة،
- استخدام أو إعداد المواد التعليمية المناسبة،
- اتخاذ مواقف متسمة بالود والاحترام والاهتمام بالمتعلمين،
- تعزيز ودعم التنمية الشخصية والمتكاملة للمتعلمين.

3.7 سابعا: نتائج التعلم

يعرف المتعلم تحولات متعددة وجوهرية في شخصيته وفي تمثلاته حول الذات والآخر والمجتمع، وأيضا في المعارف والكفايات والقيم التي يمتلكها، كل ذلك نتيجة لعوامل مرتبطة بالمتعلم، والبيئة المدرسية، والمنهاج الدراسي وغير ذلك. هذه التحولات هي التي نعبر عنها عادة بنتائج التعلم التي يتم تحديدها مسبقا بوصفها النتائج المرجوة والتي يتم التركيز عليها. ويعتبر تقييم التحصيل الدراسي للمتعلمين الأداة الأساسية لقياس وتحسين نتائج التعلم، وذلك باعتماده على طرق مختلفة للتقييم الصفي المستمر والمنظم والمتكامل، المعروف بالتقييم التكويني. يمنح هذا الأخير فرصة للمدرس لتقديم ملاحظات وتوجيهات فورية ومستمرة للمتعلمين تمكنهم من تحسين مستواهم الدراسي بشكل متواصل. من ناحية أخرى، تشمل التقييمات النهائية

اختبارات دورية تقيس القدرات المختلفة ومستويات المعرفة والفهم لدى المتعلمين، وتتسم بطبيعة جزائية يتم من خلالها الحكم على نتائج التلامذة من أجل اتخاذ القرار المتعلق بانتقالهم أم لا إلى المستوى الدراسي الموالي.

4 إرساء جودة التعليم

في إطار تكييف وتنزيل معيار أيزو 9001:2000 المتعلق بأنظمة إدارة الجودة في مجال التربية والتكوين، تم وضع معيار الأيزو 21001:2018 من طرف المنظمة الدولية للمعايير. وهو نظام إدارة قائم بذاته موجه للمؤسسات التي تقدم منتجات وخدمات تعليمية قادرة على تلبية متطلبات المتعلمين والمستفيدين الآخرين، كما يضع تصنيفاً للأطراف المهتمة بعمليات التربية أو التكوين.

ومن المفيد الإشارة إلى التوجيهات التي حددها لوضع منظومات تدبير الجودة. فقد حدد المعيار عدة مبادئ للجودة وهي:

- التمحور حول المتعلمين والمستفيدين الآخرين بحيث يمكن إضافة قيمة للمتعلم تكسبه الرضا وتلبي حاجاته، وذلك من خلال قياس النتائج وتحسينها،
- اعتماد مقارنة الصيرورات (أو العمليات) التي تمكن من الربط بين الحاجات والنتائج والأنشطة بشكل هيكلي داخل المؤسسة،
- القيادة المستبصرة التي تحدد الرؤية والتوجهات وتقود نحو الأهداف،
- إشراك الأشخاص في عمليات التعليم والتعلم بحيث يساهم كل طرف حسب موقعه وتخصصه وإمكاناته بشكل تكاملي مع الجهات الأخرى،

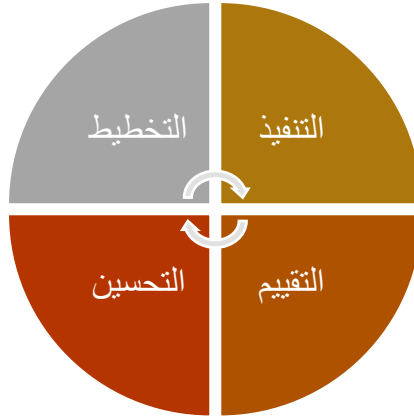
- تحسين عمليات التعليم والتعلم يمكن المؤسسات التعليمية من الاستمرار في إنتاج قيمة إضافية والرفع من مستوياتها،
- البناء على الأدلة لاتخاذ القرار بشكل مستبصر وعقلاني وقابل للإقناع ومتناسق مع الوقائع والمعطيات المتوفرة،
- إدارة العلاقات مع مختلف الأطراف تقود الى معرفة مختلف المتدخلين في أي نشاط أو مشروع وأدوارهم ومدى تأثيرهم في مسار الأحداث وأهميتهم في إنجاز العمليات وطبيعة علاقاتهم فيما بينهم من أجل تنسيق أفضل وتكامل أقوى،
- المسؤولية المجتمعية وهي تحيل إلى جميع الممارسات التي تضعها المؤسسات من أجل احترام مبادئ التنمية المستدامة الاجتماعية منها والبيئية والاقتصادية،
- الولوجية والإنصاف لتمكين جميع الفئات الاجتماعية من الحصول على فرص التعلم المناسبة وفي الظروف الملائمة ومن تحصيل الكفايات الضرورية للاندماج بفعالية في المجتمع والعيش بكرامة،
- السلوك الأخلاقي في التربية والتكوين احتراماً وتقديراً للقيم الاجتماعية التي تمكن من العيش المشترك الآمن وتوجه السلوك النبيل نحو النهوض بالمجتمع إلى أحسن المقامات الممكنة،
- أمن وحماية البيانات بحيث يتم اتخاذ الإجراءات والأدوات الموثوقة والاحتياطات الأمنية المادية وغير المادية الكفيلة بدفع جميع

المخاطر المتعلقة بجمع ومعالجة المعطيات، من أجل ضمان أمانها، وعلى وجه الخصوص، منع تشويهاها أو تلفها أو الاطلاع عليها من طرف جهات غير مرخص لها،

- التعاون مع الشركاء من أجل توحيد الجهود والطاقات والموارد للوصول الى الأهداف المشتركة.

وقد ترجمت هذه المبادئ إلى خمس صيرورات كبرى من أجل إرساء منظومة تدبير جودة التعليم: فهم بيئة المؤسسة، إرساء نظام القيادة، التخطيط، التنفيذ، تقييم الأداء، تحسين الأداء، الدعم، وهي موجهة لجميع المؤسسات التعليمية في مختلف الدول. لكن تطبيقها على المستوى الوطني يقتضي تكييفا محليا أخذا بعين الاعتبار الخصوصيات الوطنية من حيث الزمن المدرسي، ولغة وتنظيم التدريس، والقيم الوطنية والظروف الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، والفضاء المدرسي، والخطط الدراسية ومصادر التدريس والدبلومات والشهادات وتكوين المدرسين وغير ذلك.

يمكن تقسيم عملية إرساء الجودة في أي منظومة بما في ذلك المؤسسات التي تنتمي إلى مجال التعليم إلى أربعة مراحل أساسية: أولا: السياسة والتخطيط، ثانيا: التنفيذ والتشغيل، ثالثا: التقييم، ورابعا وأخيرا: الابتكار والإجراءات التصحيحية. وهي المراحل المستقاة مما يسمى بعجلة ديمينغ الخبير الأمريكي في مجال الجودة، الذي ألهم إلى جانب مواطنه جوران الصناعة اليابانية، والتي انتقلت بفضلها من الرداءة إلى الجودة المعترف بها عالميا خاصة في المجالات الصناعية والتجارية.



الرسم البياني رقم 7: عجلة ديمينغ

يبدأ إرساء الجودة بمرحلة التخطيط. بعدها يتم تنفيذ الخطة الموضوعية، وبعد ذلك يتم القيام بعملية التقييم لاستخلاص الدروس التي تمكننا من عملية تحسين الأداء (انظر الرسم البياني رقم 7). لكن في الحقيقة، هذه المراحل الأربعة المتتالية بشكل منطقي لا يمكن إنجازها بشكل مثالي نظرا لعاملين أساسيين: عدم التوفر على المعلومات الوافية عن الواقع الحالي في مرحلة التخطيط وعدم التحكم الكامل في التغيرات الطارئة خلال مرحلة التنفيذ. لذلك، يمكن تعديل الخطة الموضوعية خلال مرحلة التنفيذ إذا ظهر من المعلومات ما يبرر ذلك مثل عدم دقة الافتراضات التي بنيت عليها قرارات التخطيط. عملية التقييم لا تتم فقط في آخر مرحلة التنفيذ بل يمكن أن تبرمج خلال التنفيذ حسب عدد من المواصفات أهمها: المدة الزمنية وأهمية النتائج المرجوة والمناطق المستهدفة وطبيعة الأشغال المبرمجة ونوعية المتدخلين من حيث معارفهم وخبراتهم. عملية التحسين أيضا يمكنها أن تنجز خلال مرحلة التنفيذ بعد القيام بالعمليات الدورية للتقييم خلال نفس

المرحلة. وهذه المقاربة تمكن من تدارك النقص في التخطيط أو التنفيذ أو التقييم أو التحسين في الوقت المناسب. وهذا الأمر يتطلب بطبيعة الحال وضع آليات مرنة لكل مرحلة من المراحل الأربعة.

4.1 أولاً: مرحلة السياسة والتخطيط

في مرحلة السياسة والتخطيط، يتم وضع السياسات والاستراتيجيات والمناهج الدراسية وتطوير خطط العمل وإعداد الميزانيات مع التركيز القوي على العناصر المختلفة للتعليم الجيد. هذه السياسات والخطط تعتبر أساساً سليماً وتوجيهاً لعملية تطوير التعليم المطلوب تنفيذها. تشكل وثائق السياسة التوجيهية والميزانيات وخطط العمل والوثائق الاستراتيجية وحتى مواد الدستور الوطني المتعلقة بالتعليم المكونات الأساسية لمرحلة السياسة والتخطيط.

4.2 ثانياً: مرحلة التنفيذ والتشغيل

في هذه المرحلة، تلعب العمليات والتدابير الخاصة بإعداد المدرسين وتعليم المتعلمين دوراً مهماً. يتم تنفيذ الأنشطة التالية خلال هذه المرحلة:

- تطوير الكتب المدرسية؛
- التدريس في الفصول الدراسية؛
- تنفيذ برامج التكوين الأساس للمدرسين؛
- تنفيذ برامج التكوين المستمر للمدرسين؛
- تطبيق منهجيات وممارسات تقييم أداء المتعلمين؛

4.3 ثالثاً: مرحلة التحليل والتقييم

تتضمن هذه المرحلة إنشاء وتحليل البيانات حول مختلف جوانب مرحلة التنفيذ، بما في ذلك البيانات المتعلقة بنتائج تقييم المتعلمين أو التغذية الراجعة بخصوص برامج تكوين المدرسين والكتب المدرسية والمناهج الدراسية الوافدة من الفاعلين التربويين. تشمل هذه المرحلة أيضاً كل ما يهم البحث الأكاديمي والتطبيقي حول أي جانب من جوانب السياسة والتخطيط والتنفيذ والتشغيل والابتكار والتصحيح، بحيث تتم الاستفادة منه لتطوير المراحل الثلاثة الأخرى. وفي الحقيقة، فإن البيانات المجمعة والمحللة تهم المراحل الأربعة لكونها متداخلة فيما بينها كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الفقرات السابقة، فهي تدخل في دورة مستمرة كل مرحلة تستفيد من مخرجات وبيانات سابقتها وتوفر مخرجات وبيانات لتابعتها. من هنا تأتي أهمية نظام المعلومات الذي يلعب دوراً محورياً في تجميع وتنظيم وتحليل البيانات وتوفير المعطيات الضرورية لاتخاذ القرارات المناسبة في مختلف المراحل. وفي مجال الجودة، فهو الركيزة الأساسية المساعدة على ضمان توفر وجودة المعطيات.

4.4 رابعاً: الابتكار والإجراءات التصحيحية

يمكن أن تأخذ هذه المرحلة ثلاث طرق مختلفة. يمكن توجيه الإجراءات التصحيحية في هذه المرحلة نحو التخطيط أو نحو التنفيذ والتشغيل أو نحو التقييم. وهكذا، إذا تعذر على سبيل المثال ترجمة المخططات إلى عمليات بصورة مرضية، فقد تكون التغييرات مطلوبة في مرحلة التنفيذ. لكن قد تكون هذه التغييرات بحاجة إلى دعم من مستوى أعلى، الشيء الذي قد يتطلب

وضع خطط عمل مستقبلية في ضوء المخرجات الجديدة المتأتية من مرحلة الابتكار. وقد تكون هناك حاجة إلى إعادة النظر في عمليات التحليل والتقييم ذاتها من أجل تحسينها وتطويرها.

إن الإرساء الفعال للجودة يقتضي الانتباه إلى جعل مرحلة التخطيط موجهة لمرحلة التنفيذ بحيث يتم التأكد في مرحلة التقييم بأن الخطط التنفيذية تجري وفقاً لما تم التخطيط له، وإذا تم أي تغيير لهذه الخطط، يتم التأكد من نجاعته ووجاهة الأسباب التي دعت إليه، على أن تتخذ جميع الاحتياطات اللازمة لجعل مرحلة التخطيط تتم بشكل يضمن لها تحقيق حاجيات ومتطلبات الأطراف المعنية وعلى رأسها المجتمع وفق مقارنة نسقية وتشاركية تراعي التفاعل القائم بين جميع مكونات المنظومة التربوية. ولا ينبغي لهذه المعادلة أن تختل أثناء التنفيذ إما بفعل ضغوطات داخلية تذهب في اتجاه تحقيق مصالح فئوية معينة، أو تبني ابتكارات دولية يروج لها المانحون الدوليون دون أن تتلاءم مع التوجهات الاستراتيجية الوطنية. يمكن تجاوز هذا الإشكال بجعل جودة نتائج التعلم الموجه الأساس لكل المراحل الأربعة النازمة لدورة تطبيق الجودة.

5 التجارب الدولية في إرساء المعايير

5.1 المنهجية المتبعة

في هذا الباب، سيتم عرض التجارب الدولية في إرساء المعايير من خلال بسط بعض أطر العمل الدولية والوطنية في هذا المجال. وقد تم الحرص على تنوع التجارب حتى يمكن استخلاص العبر المفيدة للنموذج المغربي.

في البداية تم عرض الإطار الذي وضعه اتحاد الأبحاث الذي تموله وزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) وإطار العمل الحتمي للجودة الذي تم إنشاؤه بواسطة الحملة العالمية للتعليم، وهي تحالف دولي من المنظمات غير الحكومية يعمل على تعزيز تعليم الأطفال والكبار، وإطار عمل اليونسيف لفعالية المدرسة وإطار تحليل جودة نظام التعليم العام الذي أعدته اليونسكو والإطار الاستراتيجي من أجل التعاون الأوروبي في مجال التربية والتكوين الذي أعده المجلس الأوروبي.

فيما يتعلق بأطر العمل الوطنية، قد تم عرض عينة من هذه الأطر شملت أربعة دول: فيتنام وباكستان وإندونيسيا ونيجيريا. وقد تم اختيار هذه الدول نظرا لقرب بيئة هذه الدول بالبيئة المغربية وتنوع تجاربها، هذا فضلا أن بعض التجارب الدولية لبعض الدول المتقدمة تم عرضها في ثنايا هذا الكتاب.

5.2 أطر العمل الدولية

يمثل اتحاد الأبحاث الذي تموله وزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) والذي يتكون من ست مؤسسات للتعليم العالي في المملكة المتحدة وإفريقيا

(EdQual) إطارًا مرجعيًا لتحسين جودة التعليم في البلدان منخفضة الدخل. ووفقًا لهذا الإطار، ينشأ التعليم الجيد من التفاعل بين البيئات التمكينية الأربعة التالية: السياسة والمدرسة والمنزل والمجتمع. ويتطلب إنشاء هذه البيئات التمكينية مزيجًا من المدخلات والعمليات التي تتفاعل لإنتاج النتائج المرجوة (Tikly, 2010).

هناك أطر عمل دولية أخرى تضع تصورات مختلفة لجودة التعليم لكنها تظل متقاربة. من أمثلة ذلك إطار العمل الحتمي للجودة الذي تم إنشاؤه بواسطة الحملة العالمية للتعليم، وهي تحالف دولي من المنظمات غير الحكومية يعمل على تعزيز تعليم الأطفال والكبار من خلال البحث والدعوة، وإطار عمل اليونيسيف لفعالية المدرسة الذي يتكون من خمسة أبعاد: (1) ما يجلبه المتعلمون للتعليم؛ (2) بيئات التعلم؛ (3) المحتوى؛ (4) الصيرورات و (5) النتائج (Barrett A. M., 2009). يُنظر إلى ما يجلبه المتعلمون من حيث علاقته ببيوتهم والسياقات الاجتماعية والثقافية الأوسع. ترتبط الأبعاد الثلاثة التالية لبيئات التعلم والمحتوى والصيرورات بما يمارسه أو يختبره الأطفال داخل المدارس ويُنظر إليها على أنها تخضع لسيطرة أنظمة التعليم (Barrett A. E., 2011).

إلى جانب ذلك قامت اليونسكو بإعداد إطار تحليل جودة نظام التعليم العام (GEQAF) يستند إلى خمسة محاور للتشخيص تشمل:

- تحليل الآليات الداعمة مثل الحكامة والتمويل وفعالية المنظومة التربوية؛
- الموارد الأساسية مثل المناهج والمتعلمين والمعلمين وبيئة التعلم؛

- الصيرورات الأساسية مثل التدريس والتعلم والتقييم؛
- النتائج المرجوة مثل الكفايات والتعلم مدى الحياة؛
- أهداف التنمية مثل الملاءمة والإنصاف والشمولية (اليونسكو، 2012).

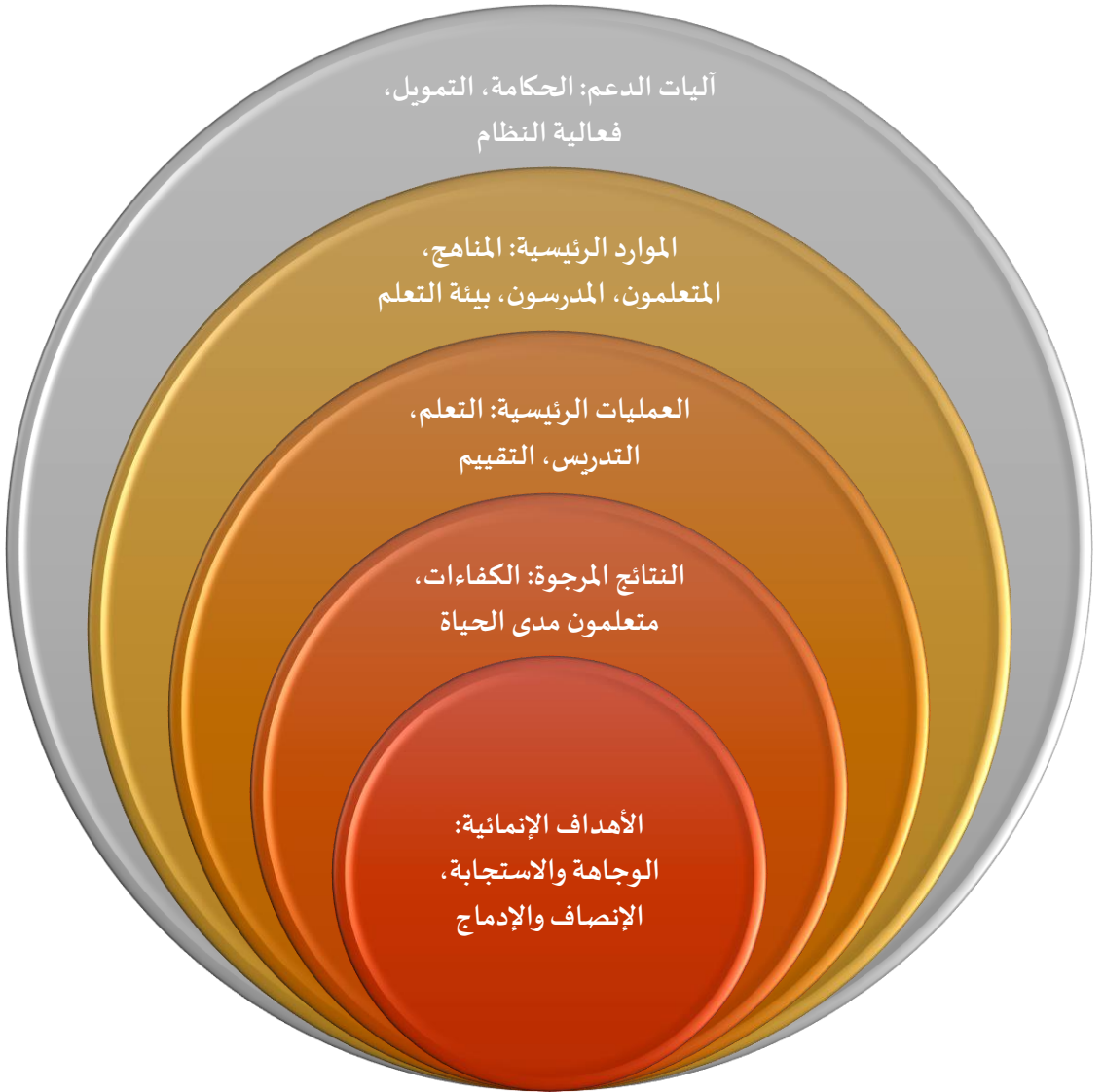
يعتمد هذا الإطار نهجًا شاملاً ومنظماً للتعليم، ويقر بأن المسؤولية عن تقديم تعليم جيد وتعزيز التعلم الفعال تقع على جميع المستويات وفي جميع جوانب نظام التعليم. غالبًا ما أدى تجزئة الجودة حسب النظم الفرعية للتعليم العام إلى سياسات واستراتيجيات وبرامج غير متسقة وأحيانًا متناقضة. كما أدى في كثير من الأحيان إلى تحسينات غير متكافئة وغير متناسبة في جودة هذه النظم الفرعية. فعلى سبيل المثال، تم إصلاح المناهج الدراسية، ولكن بدون التفكير في تعديل الكتب المدرسية والمعينات التربوية، وتكوين المدرسين، والأساليب التربوية وطرق التقييم بحيث تكون هذه الإصلاحات متكاملة وفعالة. ولم تأخذ تغييرات المناهج الدراسية دائمًا في الاعتبار بيئات التدريس والتعلم التي يتم تقديمها فيها، أو المدرسين الذين يُتوقع منهم تنفيذها. وعلى العكس من ذلك، فإن التحسينات في بيئات التدريس والتعلم لم تكن دائمًا منسجمة مع المناهج الدراسية، ولا مستجيبة لحاجات المدرسين والمتعلمين. وهكذا، فإن ما يسمى عمومًا بالمنظومة لا يُفهم حقًا على هذا النحو، بل على أنه مجموعة من النظم الفرعية وعناصر التعليم غير المترابطة.

ووفقًا للمقاربة النسقية، فإن هذا الإطار يعطي امتيازًا لوجهة النظر الشاملة في إنشاء التقرير التشخيصي الذي يقترب بطريقة هادفة من الحلول الناجعة التي يتم اقتراحها بعد ذلك. لتقريب الصورة، يتطلب بناء منظومة تربوية عالية

الجودة التحقق من قوة كل ركيزة ترتكز عليها، ثم التركيز على إصلاح أكثرها هشاشة، بدءًا من تلك التي، إذا لم يتم معالجتها، قد تسبب في انهيار كل شيء. ولكن، أثناء إصلاح الأعمدة المعيبة، يظل صاحب القرار مدركًا أنها تساهم أيضًا في صلابة الركائز الأخرى التي لا تزال قائمة، وبالتالي من الضروري التحقق باستمرار من صلابة الركائز القديمة وكذلك الجديدة. بمعنى آخر، للحفاظ على سلامة المنظومة والبقاء مخلصين للمقاربة النسقية، يجب على القيم على البناء ضمان الصلابة المتوازنة لجميع الركائز، مع اعتبار حاجات وأولويات المنظومة.

انطلاقًا من ذلك، تتمحور هيكلية GEQAF المعتمدة من طرف اليونسكو حول العناصر الرئيسية التي ثبت أن لها تأثيرًا تفاعليًا ومتكررًا في تمكين المنظومة من تقديم تعليم عالي الجودة وتجارب تعليمية فعالة على النحو الأمثل. تستجيب هذه العناصر لأهداف التنمية، التي توجه أي نظام تعليمي في تتبع نتائجه الرئيسية، وكذلك العمليات والموارد الأساسية المستخدمة لتحقيق هذه النتائج، وآليات الدعم التي تجعل ذلك ممكنًا.

وقد تم تقسيم هذه العناصر، المفصلة في الرسم البياني أدناه (الرسم البياني رقم 1)، إلى 14 أداة تحليلية، والتي تشكل مجتمعةً إطار العمل العالمي لضمان الجودة (اليونسكو، 2012).



تتضمن كل أداة تحليلية قائمة بالأسئلة الأساسية التي يجب طرحها عند تحليل كل عنصر من عناصر الإطار العام للمؤهلات في ضمان الجودة، لمعرفة ما إذا كان يفي بمتطلبات جودة وفعالية التعلم. على سبيل المثال، لتحليل العنصر الحاسم المتمثل في المدرسين، فإننا نوجه الأسئلة التالية: الاختيار المهني،

ومعايير الولوج إلى المهنة، والتكوين الأساس والمستمر، والتوظيف، وظروف العمل، والإدارة والتعيين، والرواتب والمكافآت، والاحتفاظ والتقاعد. لمعالجة مسألة المتعلمين، من الضروري النظر، من بين أمور أخرى، في وضعهم عند دخولهم النظام المدرسي من ناحية الأصل الاجتماعي والاقتصادي، والاستعداد للتعليم، والظروف الصحية، ومعايير القبول، وخدمات الدعم التربوي وأنواع الدعم الأخرى. أما بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالموارد المالية، فهي تتعلق بمصادرها، ومدى كفايتها، وتخصيصها، وحقوق المساهمين، وإدارتها، واستخدامها، وفعاليتها، واستدامتها.

وقد أعد مجلس الاتحاد الأوروبي إطارا استراتيجيا 2010-2020 من أجل التعاون الأوروبي في مجال التربية والتكوين مؤسسا على 4 محاور:

1. العمل على أن تكون التربية والتكوين طوال الحياة واقعا معاشا؛
 2. تحسين جودة وفاعلية التربية والتكوين؛
 3. تعزيز الانصاف والتماسك الاجتماعي والمواطنة النشطة؛
 4. تشجيع الابداع والابتكار بما في ذلك روح المبادرة لإنشاء المقاولات على جميع مستويات التربية والتكوين.
- في المحور الثاني المتعلق بجودة التربية والتكوين، حدد رهانين وعشرة أهداف. الرهانان هما:

1. الرهان الكبير: نجاح أوروبا وتحسين القابلية للتوظيف مشروطان بوجود منظومات للتربية والتكوين ذات جودة عالية متسمة بالفاعلية والانصاف.

2. الرهان الأساسي هو العمل على أن يحصل كل فرد على الكفايات الجوهرية بالتوازي مع التشجيع على تطوير التفوق والجاذبية على جميع مستويات التربية والتكوين وذلك من أجل تبقى أوروبا فاعلا دوليا من الطراز الأول.

أما الأهداف فهي:

- إعطاء أولوية كبيرة للرفع من مستوى الكفايات الأساسية مثل التحكم في اللغة والحساب؛
- العمل على جعل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا أكثر جاذبية؛
- دعم الكفايات اللغوية؛
- 4 السهر على تأمين تدريس بجودة عالية؛
- تأمين تكوين أساسي مناسب للمدرسين؛
- تمكين المدرسين والمكونين من تطوير قدراتهم المهنية بشكل مستمر؛
- جعل مهنة التدريس ذات جاذبية واختيارا مهنيا محبذا؛
- تحسين حكامه وتأطير المؤسسات التعليمية ومؤسسات التكوين؛
- إعداد منظومات فعالة لضمان الجودة؛
- استثمار الموارد في القطاعين الخاص والعام بشكل فعال ومستدام ودعم السياسات والممارسات المبنية على وقائع ملموسة في مجال التربية والتكوين من أجل الوصول الى مستوى عال من الجودة.

وإذا كانت جودة التعليم مطلوبة في جميع الدول بغض النظر عن خصوصياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فإن البلدان التي تشهد حروباً ونزاعات تؤدي غالباً إلى تشكل سياقات هشة، تحتاج استخدام إطار مرجعي مبسط يتضمن الحد الأدنى من معايير الجودة، وهو ما ذهبت إليه الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE عندما وضعت إطاراً مرجعياً خاصاً بهذه السياقات الصعبة. وهكذا تم إنشاء إطار عمل لتعزيز الوصول إلى الحد الأدنى من التعليم الجيد لجميع الأشخاص بما في ذلك المتضررين من حالات الطوارئ (Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2010). وتستند المعايير المعتمدة إلى اتفاقية حقوق الطفل (CRC) ومبادرة التعليم للجميع (EFA) والميثاق الإنساني¹ الرامي إلى تحقيق الحق في الحياة بكرامة. يتكون هذا الإطار من خمسة مجالات ولكل مجال معاييرها الخاصة، ويشمل: المبادئ الأساسية؛ الولوج وبيئة التعلم؛ التعليم والتعلم؛ المعلمون وغيرهم من العاملين في مجال التعليم؛ سياسة التعليم (Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2010).

¹ الميثاق الإنساني هو اتفاقية صدرت عام 1997م من قبل مجموعة من الوكالات الإنسانية التي تؤكد على أن جميع المتضررين من الأزمات والكوارث والنزاعات لهم الحق في الحصول على المساعدة والحماية لضمان حياة كريمة ومستوى معيشي لائق، ويتكون من مجموعة من الحقوق والالتزامات مثل - الحق في الحياة بكرامة - والحق في الحصول على المساعدات الإنسانية - والحق في الحماية والأمن.

5.3 أطر العمل الوطنية

معظم البلدان تضع المعايير الدنيا للجودة الخاصة بالتعليم الأساسي. ومن خلال عينة من بعض البلدان التي هي فيتنام وإندونيسيا وباكستان وأوغندا ورواندا، يمكن أن نستخلص بأنها تشترك جميعها في تغطية المجالات التالية، على الرغم من أن التعبير المستخدم لوصف كل مجال قد يختلف من دولة إلى أخرى (Ahmed, 2019):

- حكمة المدرسة وإدارتها؛
- المدرسون وجودة التدريس؛
- البنية التحتية للمدرسة وبيئة التعلم؛
- مصادر ومعدات التعلم والتدريس؛
- المناهج؛
- التتبع والتقييم؛
- الإشهاد؛
- نتائج التعلم.

تستخدم بعض البلدان مثل باكستان وفيتنام تصنيفاً يتضمن معايير المدخلات ومعايير الصيرورات ومعايير المخرجات (Ministry of Federal Education and Professional Training، 2016).

يختلف عدد المعايير والمؤشرات الدنيا بين البلدان. على سبيل المثال، يوجد في فيتنام 35 معياراً (World Bank, 2011)، بينما يوجد في رواندا خمسة معايير عامة (MINEDUC، 2009). يشير التقييم المنجز (Ahmed, 2019)

حول تبني البلدان المعنية للمعايير الدنيا إلى سعيها في تحقيق الأهداف المشتركة التالية:

- توفير بيئة ملائمة للأطفال ومواتية للتعليم والتعلم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل؛
- تحقيق الحد الأدنى من مستويات التعليم من خلال ممارسات تديرية متسقة؛
- دعم الأطر التي تقدم خدمات التعليم؛
- تعزيز المساواة في الولوج إلى جودة التعليم من خلال تطبيق المعايير نفسها على جميع فئات المدارس سواء أكانت عمومية أو خصوصية؛
- تسهيل السياسات والإجراءات الخاصة بفتح المؤسسات التعليمية، وإغلاقها بشكل قانوني إذا فشلت في تلبية الحد الأدنى من معايير الجودة.

غالبا ما يتم ربط الحد الأدنى من معايير الجودة للتعليم بنظام صارم للتقييم يستند إلى أطر المراقبة أو آليات ضمان الجودة أو هما معا، مما يؤدي إلى ترسيخ مبدأ ربط المسؤولية بالمحاسبة في مجال التعليم. وبالتالي جعل جميع الجهات الفاعلة مسؤولة عن أدائها لأدوارها ومهامها. وتشمل آليات ضمان الجودة المرتبطة بالمعايير الدنيا للتعليم الأطر المرجعية لضمان الجودة، وأدوات الافتحاص، وشبكات التقييم المؤسساتي وخطط تحسين أداء المؤسسات التعليمية. كما يمكن اعتبار الاختبارات الدولية مثل تيمس وويلز ويزا بمثابة مؤشرات على جودة مخرجات التعليم تركز أساسا على نتائج

التعلم، إضافة إلى كونها تزخر بالمعطيات التي تمكن من تفسير هذه النتائج واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسينها.

5.4 حالة فيتنام

تمثل فيتنام مثالاً إيجابياً لمساهمة استخدام الحد الأدنى من معايير جودة التعليم المدرسي في تحسين نتائج التعلم لدى المتعلمين والمتعلمات. في أواخر عام 1990، طورت وزارة التربية والتعليم ما سمته بالمستوى الأساسي لجودة المدرسة (World Bank, 2011)، الذي اعتبرته حداً أدنى لمعايير الجودة ينبغي أن تحققه جميع المدارس الابتدائية. ولم يتم تطبيق هذا الإطار المعياري على نطاق واسع في كل المدارس في مختلف أنحاء البلاد إلا في عام 2003، وهو ما يؤكد أن إصلاح التعليم بواسطة المعايير يتطلب نفساً طويلاً ومدة زمنية كافية. وتشتمل المعايير الدنيا الوطنية في فيتنام على مجموعة من المتطلبات والتوقعات التي يطلب من المؤسسات التعليمية أن تلبّيها، وتتضمن:

- (1) معايير المدخلات، مثل المؤهلات المطلوبة لمديري المؤسسات التعليمية والمعلمين والبنية التحتية والملاعب الرياضية وموارد التدريس والتعلم؛
- (2) معايير الصيرورات، مثل التخطيط السنوي للمؤسسات، ومشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية، والتكوين والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس؛

(3) معايير المخرجات، بما في ذلك نسبة التمدرس، ومعدل النجاح، ونسبة الهدر المدرسي، ونسب استكمال الأسلاك الدراسية.

وقد تم تطوير المستوى الأساسي لجودة المدرسة من خلال عملية تشاركية ضمت ممثلين رئيسيين من مستويات مختلفة من نظام التعليم اللامركزي، بما في ذلك الآباء. وقد تم تحديدها كأساس موضوعي لتوزيع الموارد على المؤسسات التعليمية، بهدف تخصيص التمويل للمناطق التي تشتد حاجتها إليه. وهكذا أوضحت دراسة أجريت حول استخدام وتأثير هذا الإطار المنهجي أن المدارس التي حصلت على درجات عالية في الالتزام بالمعايير هي التي سجلت درجات عالية أيضا في نتائج التعلّيمات (World Bank, 2011).

5.5 حالة إندونيسيا

في إندونيسيا، تم تكليف الحكومات المحلية بتوفير التعليم الأساسي، لكن مع ضرورة الالتزام بمجموعة من المعايير الدنيا للتعليم يحددها القانون وتضعها الحكومة المركزية، وذلك بهدف ضمان الحد الأدنى من جودة التربية في جميع أنحاء البلاد. وعلى الرغم من التزام كل من الحكومة المركزية والحكومات المحلية، فإن الدراسة التي أنجزها البنك الدولي حول استخدام المعايير تشير إلى ضرورة توفير موارد مالية كبيرة لتنفيذ جميع المعايير بسبب تغطيتها لمجالات واسعة من المتطلبات الإلزامية، مما دفعها إلى إصدار توصية بالحد من عدد المعايير (World Bank Group, 2011).

توضح الدراسة الميدانية أيضًا أن تحقيق معايير مدخلات المدرسة لا يضمن بالضرورة تحقيق معايير المخرجات، وهو ما يثير سؤال الربط بين النوعين من المعايير ومستوى تحديد كل منهما. من جهة أخرى، يُظهر التحليل أن التكاليف المتغيرة الإضافية للوفاء بأهداف نسب التمدرس ونسب الاحتفاظ بالمتعلمين بوصفها مخرجات قد تصل إلى أقل من خمسة بالمائة من ميزانيات المدارس الابتدائية. ومع ذلك، حتى هذه التكاليف الإضافية البسيطة نسبيًا لن تكون ضرورية إذا تمكنت المدارس من تحسين فعالية أدائها. بحيث تشير النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق نماذج حد الإنتاج العشوائي² وحد التكلفة³ إلى أن متوسط الفعالية التديرية للمدارس الابتدائية أقل من 65 في المائة من المستويات المثلى وأن متوسط فعالية التكلفة يتجاوز الحد الأمثل بأكثر من 20 في المائة " (Lewis, 2003).

توضح الحالة الإندونيسية حاجة البلدان إلى إعطاء الأولوية للموارد فيما يتعلق بالاستثمار في المدخلات التي لها أكبر تأثير على جودة التعليم. على سبيل المثال، هناك إجماع واسع على أن جودة المعلم والقيادة الفعالة للمدارس هي المجالات الرئيسية التي تساهم بشكل أكبر في رفع إنجازات المتعلمين والمتعلمات.

² تم تطوير حد الإنتاج العشوائي في البداية لتقدير الفعالية التقنية بدلاً من القدرات. ومع ذلك، يمكن أيضًا تطبيق النموذج لتقدير القدرات من خلال تعديل المدخلات المدمجة في وظيفة الإنتاج.

³ يحاول نموذج "حد التكلفة" قياس مدى بُعد المؤسسة المعنية عن تقليل التكلفة الإجمالية لأدائها.

5.6 حالة نيجيريا

ينص قانون التعليم الأساسي الإلزامي لعام 2004 على ضرورة تحديد المعايير الدنيا للتعليم الأساسي في جميع أنحاء نيجيريا وضمان المراقبة الفعالة لها، بما يتماشى مع السياسة الوطنية للتعليم وتوجيهات المجلس الوطني للتعليم. تغطي المعايير الدنيا النيجيرية للتعليم الابتدائي ثلاثة مجالات واسعة: الموارد والصيرورات والأداء. تهدف هذه المعايير إلى توجيه ضمان الجودة في برنامج التعليم الأساسي، والذي يشمل المراقبة والتقييم والإشراف والتفتيش. يهدف الامتثال للمعايير الدنيا المحددة إلى إنتاج بيئة ملائمة للأطفال ومواتية للتعليم والتعلم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

تشمل المؤسسات الوطنية والجهوية المكلفة بضمان تنفيذ الحد الأدنى من المعايير اللجنة النيجيرية للتعليم الأساسي الشامل، ومجالس التعليم الأساسي على صعيد الولايات، وسلطات التعليم الحكومية المحلية، ولجان الإدارة المشرفة على المدارس، والهيئات النازمة للعلاقة بين المدرسة والمجتمع مثل مبادرة المساءلة والشفافية المجتمعية (Ahmed, 2019). وعموما فإن التجارب الدولية في هذا المجال تؤكد على ضرورة احترام مبدأ الاستقلالية على الهيئة المشرفة على تقييم الالتزام بالمعايير. فإذا كانت الوزارة الوصية هي التي تحدد معايير التعليم التي ينبغي لجميع المؤسسات التعليمية الوفاء بها، وإذا كانت تتحمل مسؤولية مواكبة هذه المؤسسات في تطبيق المعايير من خلال إصدار دلائل توجيهية وتنظيم دورات تكوينية لفائدة الأطر الإدارية والتربوية المعنية بالتطبيق، فإنها عموما تنأى بنفسها عن عملية التقييم التي تضطلع

بها في الغالب هيئة مستقلة تقوم في الآن نفسه باعتماد المؤسسات التي تنجح في تطبيق المعايير. وكما هو الحال في التعليم العالي الذي أرسى تقليدا راسخا في مجال ضمان الجودة يتمثل في تقييم المؤسسات بواسطة وكالات مستقلة لضمان الجودة، فإن بعض الدول تبنت المنطق نفسه في قطاع التربية بإحداث وكالات لاعتماد الجودة يقوم أيضا بدور تدير الإطار الوطني للإشهاد⁴ الذي يحدد نتائج التعلّيمات في المستويات المختلفة لمنظومات التربية والتكوين من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي.

5.7 حالة باكستان

أكدت سياسة التعليم الوطنية لسنة 2009 بوضوح الحاجة إلى نظام تعليمي قائم على المعايير، وأوصت بأنه "يجب رفع جودة التعليم المقدم في المؤسسات المملوكة للدولة من خلال وضع معايير للمدخلات والصوروات والمخرجات التعليمية ومأسسة عملية التتبع والتقييم من أدنى مستويات المنظومة إلى أعلاها" (Ministry of Federal Education and Professional Training، 2016).

⁴ يهدف الإطار الوطني للإشهاد إلى تصنيف الشهادات والدبلومات المسلمة على المستوى الوطني، وذلك وفق شبكة وطنية تتألف من ثمانية مستويات للتعليم والتكوين وستة عناصر واصفة مرتبطة بها.

من خلال توجيهات السياسة التربوية لعام 2009 ومن خلال الدعم المقدم من الوكالة الألمانية للتنمية، تم الانتهاء من تحديد المعايير الدنيا الشاملة لجودة التعليم في عام 2016. وتتألف هذه المعايير من: (1) معايير المتعلمين (2) معايير المناهج الدراسية (3) معايير الكتب المدرسية ومواد التعلم الأخرى (4) معايير المعلمين (5) معايير التقييم (6) معايير التعلم المبكر والتطوير و(7) معايير البيئة المدرسية.

تعمل المعايير كمقياس لضمان التوحيد في توفير شروط الولوج إلى التعليم الأساسي الجيد وكذلك كاستراتيجية لرفع جودة الموارد. ومع ذلك، هناك مخاوف بشأن القدرة على إنشاء آلية جيدة التنسيق لتنفيذ هذه المعايير في جميع أنحاء باكستان (Ministry of Federal Education and Professional Training، 2016).

6 الحاجة إلى معايير وطنية

يعتبر التعليم الأساسي بما في ذلك التعليم الأولي الركيزة الأساسية لكل المسار الدراسي للمتعلم بحيث يرهن مستقبل التعلم برمته. لذلك تهتم الدول المتقدمة اهتماما كبيرا بهذه المرحلة التعليمية، في حين نجد الكثير من الدول النامية لا تعيرها الاهتمام الذي يستحقه، الشيء الذي يترتب عنه الكثير من الانعكاسات السلبية على المردودية التعليمية التي تتسم بالضعف المتمثل في النقص الكبير في تمكن المتعلمين من التعلّيمات الأساسية في القراءة والحساب والعلوم. وينتج عن ذلك ارتفاع نسب الهدر المدرسي، كما أن الكثير ممن ينجحون رغم ذلك في المرور من مستوى دراسي إلى آخر لا يتوفرون على المتطلبات الدنيا للنجاح فيصبحون عرضة للفشل في أول امتحان حقيقي، سواء أكان ذلك في المسار الدراسي أو في سوق العمل. هذا يعني أن الولوج إلى المدرسة لم يعد ضامنا للتمكن من الكفايات التي يحددها المنهاج الدراسي، وبالتالي فلا بد من اتخاذ التدابير الضرورية لتوفير تعليم ذي جودة، أهمها وضع معايير محددة صراحة في التعليم من شأنها أن تضمن بشكل قابل للقياس توفير تعليم جيد يركز على حكمة فعالة من شأنها أن تعيد الثقة للمجتمع في المنظومة التربوية.

ورغم الأهمية البالغة للمعايير في التعليم الأساسي، فإنها تكتسي أيضا أهمية بالغة في التعليمين الثانوي والعالِي. وقد تعددت على المستوى الدولي المؤسسات والوكالات التي اهتمت بهذا الموضوع وأنتجت دلائل ومراجع

علمية تحدد المعايير والمؤشرات وآليات التنزيل، بل هناك دراسات للتجارب القائمة أثبتت تنوعها ونجاحاتها.

يتبين مما سبق ومن الدراسات المتخصصة في المجال أن ضمان جودة التعليم يتطلب وجود وتفاعل بعض العناصر الأساسية التي ينبغي أن تتوفر فيها مواصفات معينة، نذكر منها على الخصوص:

- المناهج الدراسية الملائمة للعصر ولحاجات المجتمع وتطلعاته؛
- الكتب المدرسية العاكسة للمناهج والميسرة للتعليمات؛
- المدرسون المتقنون لمهنتهم والمحبون لممارستها؛
- التقييم المستمر الضامن للتطوير الدائم للممارسات والسياسات؛
- بيئة التعلم المواتية والأمنة والمحفزة.

وبما أن المنظومة التربوية نسق مركب فإن التحكم في تفاعل هذه العوامل يعتبر حاسما في تحقيق نتائج تعليمية فعالة، مع مراعاة التوجهات والاختيارات الكبرى المنصوص عليها في السياسات والاستراتيجيات الوطنية، والحرص على تطبيقها بطريقة شفافة مدعومة بالمساءلة والرقابة الإدارية الفعالة على جميع المستويات.

ولتحقيق ذلك يبقى من الضرورات القصوى تحليل هذه العناصر في ضوء الاستراتيجيات الوطنية النازمة من أجل تحديد المعايير التي تجسد جودة كل منها واستخراج المعايير المركبة التي تترجم التفاعلات التي ينبغي أن تحصل فيما بينها لتحقيق الجودة النهائية لكل منظومة تربوية والمتمثلة في تحقيق جودة التعليمات لجميع المتعلمين والمتعلمات. هذا مع العلم أن هذه

الاستراتيجيات الوطنية النازمة عند مراجعتها وتقييمها تكون المعايير التي وضعت وطبقت وسيلة للنظر في نجاعتها، وبالتالي إعادة النظر في الخيارات الاستراتيجية وفي المعايير ذاتها.

تشكل المعايير وسيلة لقياس فعالية ونجاعة المنظومة، كما يمكن اعتمادها في تقييم عمليات الإصلاح. وعندما تشكل مرجعية موحدة على الصعيد الوطني فإنها تضمن وحدة التقييم بالنسبة للفاعلين ومختلف الأطراف المعنية، سواء كان التقييم مركزيا أو لا مركزيا. كما أن التقييم يصبح موجهها أساسا إلى جودة التعلّيمات بالنظر إلى أن المعايير، وإن كانت تهتم جميع مكونات المنظومة التربوية، فإنها تركز في النهاية على ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون من معارف ويكتسبونه من مهارات وكفايات ويتشبعون به من قيم. بالإضافة إلى ذلك، فإن تبني المقاربة بالمعايير الوطنية يتيح الفرصة لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات داخل المؤسسات التعليمية، وبين المؤسسات، وأيضا بين المجالات التربوية على الصعيد الوطني، الشيء الذي يمكن من انتشار ثقافة الجودة وتطوير المعايير نفسها بناء على التغذية الراجعة التي تسمح بها عملية التفاعل هذه. وهكذا فإن المعايير لا توفر فقط خارطة طريق لجميع الفاعلين والأطراف المعنية من رؤساء المؤسسات التعليمية وأطقمها الإدارية والمدرسين والأسر والمتعلمين ومختلف الجهات المتدخلة الأخرى، ولكنها توفر أيضا معلومات مفيدة لمديري المنظومة إقليميا ووطنيا وجهويا ولصانعي السياسات حول نجاح مبادراتهم الإصلاحية

7 مفاهيم أساسية للمعايير

7.1 المقصود بالمعايير

المعايير هي وثائق منشورة تحدد المبادئ التوجيهية والمواصفات والإجراءات المصممة بهدف ضمان الجودة والموثوقية المناسبة لمنتج أو خدمة. تتيح المعايير إمكانية تقييم ومقارنة المنتجات والصيرورات و / أو الخدمات التي تم تطويرها. تحدد المعايير المنطلقات والاتجاهات والمقاصد والأهداف للصيرورات والمنتجات من أجل تحقيق النتائج المرجوة. لذلك، تؤدي المعايير دورًا مهمًا في مواءمة المدخلات والصيرورات مع تحقيق النتائج المرغوبة.

في سياق التعليم، المعايير هي المواصفات أو المعايير القياسية لمدخلات وصيرورات ونتائج المنظومة التربوية. هناك مجموعة من الموارد (المدخلات) والصيرورات التي تدعم اكتساب المعارف والمهارات والكفايات والقيم لتحقيق فعل التعلم (النتائج). لذلك، هناك حاجة لمعايير المدخلات ومعايير الصيرورات ومعايير النتائج.

تحدد معايير المدخلات الموارد التي تشكل مدخلات لاشتغال المدارس، مثل حجم الفصل الدراسي ونسبة التلاميذ إلى المدرسين والكتب المدرسية ومصادر التعلم الأخرى.

وتشير معايير الصيرورات إلى طبيعة العمليات التعليمية والنهج الذي تتم به، مثل الممارسات الصفية بما في ذلك الأساليب التربوية المستخدمة واستراتيجيات الانضباط وإدارة الفصول الدراسية؛ التفاعل بين إدارة المدرسة

وأولياء الأمور؛ التكوين الأساس للمدرسين، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وما إلى ذلك.

أما معايير النتائج فتحدد المعارف والمهارات والكفايات والقيم التي يتوقع من المتعلمين امتلاكها. ويتم تحديد مستوى المعرفة الأكاديمية ومهارات التفكير العليا والسلوك الأخلاقي والمهارات الحياتية التي يمتلكها المتعلمون ويزرونها في المستويات الدراسية المختلفة من خلال معايير النتائج. يتم قياس معايير النتائج تقليدياً باستخدام أنظمة التقييم الإجمالي.

يُطلق على المستوى الذي تم قياسه لمعيار ما مستوى المطابقة، والذي يحدد الأولوية الممنوحة لمعيار معين، وهي التي قد تختلف بمرور الوقت أو قد تختلف مع السياق الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي، أو مع الأحداث السياسية أو الطوارئ. وتقرر السلطات التربوية درجة المطابقة التي يمكن توقعها بشكل واقعي لكل معيار. يتطلب ذلك التشاور بين جميع الأطراف المعنية من أجل الاتفاق على المستويات المناسبة من المطابقة التي قد تكون طموحة ولكنها قابلة للتحقيق. وقد يقرر القائمون على تنفيذ المعايير آلية لتقييم هذه المعايير ذاتها من حيث الأولوية والأثر، وذلك لاتخاذ القرار فيما يخص تخصيص الموارد سواء تعلق الأمر بالزمن أو بالموارد البشرية أو بالموارد المالية.

هناك عدة طرق لتنظيم معايير جودة التعليم، من بينها تلك التي تركز على المحاور الرئيسية الخمسة التالية:

1. معايير المتعلمين؛

2. معايير المدرسين؛

3. معايير المناهج والكتب المدرسية؛

4. معايير البيئة المدرسية؛

5. معايير التقييم.

وعلى كل فئة من هذه الفئات الخمسة، يتم تحديد معايير المدخلات والصيغ والناتج.

7.2 أهمية المعايير

تكمّن أهمية المعايير في مجموعة من الأبعاد. فهي أولاً تحقق الاتساق والانسجام بين مكونات المنظومة التربوية حتى في الدول التي تسلك نهج اللامركزية التربوية وتتميز باختلافات وتباينات في المشهد الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي، خاصة عندما يتم تطوير معايير جودة التعليم من خلال المشاركة الفاعلة لجميع الجهات والأقاليم والمناطق ويتم الاتفاق حولها بوصفها النواة المشتركة التي تجسد الرؤية المشتركة والمتقاسمة لجودة التعليم بين جميع مكونات الأمة، إلا أن كل جهة أو إقليم تعطي الأولوية الضرورية لخطوات التكيف والتنفيذ لتحقيق معايير الجودة بناءً على سياقات وخصوصيات كل منها والموارد المتاحة للتفعيل. كما أن تبني مرجعية موحدة للمعايير ييسر حركة المتعلمين في جميع أرجاء الوطن الواحد دون عوائق تذكر.

تحقق المعايير من جهة ثانية مبدأ المساواة التي تضمن تعزيز الإنصاف من خلال تقييم أداء الإدارات المعنية والمؤسسات التعليمية ومجالسها المختلفة بناء على المعايير المتفق عليها، والتي يؤدي تطبيقها إلى توحيد عمليات تعميم التعليم وتقديمه في جميع أنحاء البلاد. وهي بذلك توفر إطارًا للرصد الذي من المحتمل أن يؤدي إلى تغييرات إيجابية على مدى فترة زمنية، اعتمادًا على كيفية تحديد هيئات التخطيط درجات المطابقة المطلوبة لكل معيار ومدى دقة مراقبة التنفيذ وتوجيهه في ضوء المعلومات التي تم تحليلها ومعالجة المشاكل بشكل استباقي.

ومن جهة ثالثة، توجه المعايير عملية التخطيط لجميع جوانب التعليم، من برامج التكوين الأساس للمدرسين، ودورات تكوينهم المستمر، إلى عملية مراجعة الكتب المدرسية وتحسين طرائق التقييم ونتائجه القابلة للقياس. توفر المعايير أيضًا أساسًا لتوزيع وتخصيص الموارد، علما أنه كلما زادت درجة المطابقة المطلوبة للمعيار، كلما زادت أولويته في تعيين الموارد البشرية و / أو تخصيص الموارد المالية. لذلك ينبغي أن يشكل التعليم الجيد، في المقام الأول، وطريقة قياسه من خلال معايير محددة أساسًا للتخطيط، ويجب أن يظهر ذلك جليا في وثائق التخطيط الاستراتيجي لقطاع التعليم.

7.3 معايير المناهج

يتكون المنهج الدراسي من كل ما من شأنه أن يعزز التطور الفكري والروحي والأخلاقي والجمالي والعاطفي والاجتماعي والبدني للمتعلمين، بما في ذلك

الأنشطة الصفية التي تتم داخل الفصل الدراسي والأنشطة الموازية التي تهم كل ما يتعلق بالحياة المدرسية، التي تشمل برامج التدريس والتعلم والتقييم وجودة العلاقات داخل المدرسة والقيم التي يرمي نظام التعليم إلى ترسيخها في شخصية المتعلمين عن طريق المؤسسة التعليمية.

غالباً ما يتضمن منهاج المادة الدراسية في وثيقة مرجعية تصف الغايات والأهداف، ونطاق المحتويات وتسلسلها، وأنشطة التعلم، وطرائق التدريس في الفصل الدراسي، وتقنيات التقييم.

يعد المنهاج عنصراً مهماً في عملية التعليم والتعلم، والذي يستمد مبادئه ورؤيته من سياسات التعليم المنصوص عليها في الإطار المرجعي الوطني للمنهاج، ويوضع هيكله وفقاً للإطار الوطني للإشهاد لتوصيف المعارف والمهارات والمواقف التي يجب تطويرها لدى المتعلم. ويهدف المنهاج إلى معالجة الأسئلة الرئيسية مثل الغرض من التدريس، والمستوى المطلوب من الكفايات، ونطاق المواد الدراسية التي سيتم تدريسها، ومعايير الكتب المدرسية التي ينبغي الالتزام بها من طرف المؤلفين. كما يتيح المنهاج الدراسي للمدرسين تخطيط دروسهم، وللمقيمين إنشاء تقييمات وفقاً للكفايات المحددة، ولمراجعي الكتب المدرسية مراجعة هذه الأخيرة وفقاً للمعايير. ويشكل المنهاج أيضاً الأساس لتكوين المدرسين قبل التوظيف وخلالهم وتقييم المدرسين. وأخيراً، يساعد المنهاج أيضاً في إعلام الرأي العام بالغايات والأهداف والعمليات التعليمية المخططة للمتعلمين.

وهذه بعض الأمثلة من معايير المناهج:

- تعزز الوثام الوطني والوحدة والتماسك الاجتماعي والمواطنة العالمية على أساس القيم المشتركة للأمة؛
- تؤكد على فهم وتطبيق وإنتاج المعرفة من أجل جعل التعليم وثيق الصلة بحياة المتعلمين وغرس التعلم مدى الحياة؛
- تبرز الإمكانيات الداخلية للمتعلمين من أجل جعلهم مواطنين نشطين ومنتجين ومتعاونين وديمقراطيين؛
- تعزز مهارات التفكير العليا التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي، وروح الاستفسار، والتفكير الناقد، والاستدلال والعمل الجماعي؛
- تشمل الاتجاهات والمفاهيم الناشئة المفيدة في مواقف الحياة الواقعية لجعل التعلم ذي مغزى ومحفزاً وأكثر صلة بالمواد الدراسية؛
- تعزز القيم الديمقراطية من أجل التعايش السلمي والوحدة في التنوع وتنمية المواقف الإيجابية تجاه باقي البشر من خلال الاحترام والتسامح؛
- تقترح مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم لقياس المعرفة والمهارات والكفايات والمواقف والقيم على النحو المطلوب في جميع مجالات التعلم؛
- تضمن بناء الشخصية والتنمية الشاملة للمتعلمين؛
- تعزز التعليم الدامج.

7.4 معايير المدرسين

يتقاسم المدرسون مسؤولية كبيرة في إعداد الأفراد ليعيشوا حياة ناجحة ومنتجة. ففعالية المدرس لها تأثير قوي على المتعلمين، مع إجماع واسع على أن جودة المدرس هي أهم عامل داخل المدرسة يؤثر على تحصيل التلامذة والطلاب. يمكن أن يشكل المدرسون الفعالون مصدرًا للإلهام، وبنفس القدر من الأهمية، يوفرون تأثيرًا قويا على الشباب أثناء قيامهم باختياراتهم بشأن التعليم والعمل والحياة بصفة عامة. إذ أن المدرسين هم المصدر الذي من خلاله يعيش المتعلمون تجربة التعلم بمختلف أبعادها، بما في ذلك التطورات في السياسة التعليمية، وإصلاح المناهج والكتب المدرسية، وإجراء التقييمات، ومحددات البيئة المدرسية. لهذا السبب فإن نجاح كل إصلاح للمنظومات التربوية رهين إلى حد كبير بالمدرس. لذلك، من المهم أن يلتزم المدرسون بمعايير عالية في جميع الجوانب، وليس فقط ما يتعلق بما هو تربوي محض. وتحدد معايير المدرسين كيف يجب أن يلم المدرس بنفسية المتعلم وبأساسيات علم النفس التربوي، وليس فقط الجانب الأكاديمي من المادة التي يدرسها، وكيف يجب أن يكون محاوراً فعالاً، بالإضافة إلى أن يكون نموذجاً يحتذى به في الأخلاق والسلوك العام، وكيف يجب أن يكون مخططاً ممتازاً ومنفذاً ناجحاً للاستراتيجيات التعليمية وكذلك لاختبارات تقييم المتعلمين. إن معرفة المدرسين باللغة التي هي وسيلة التدريس والمهارات الرقمية بالإضافة إلى وجودهم ومشاركتهم في الشبكات المهنية، كلها أمور مهمة في تجربة التعلم الشاملة التي ينبغي أن يمر بها المتعلمون.

يجب أن تتضمن معايير المدرسين أيضا المعايير الخاصة بالتكوين الأساس للمدرسين وبتكوينهم المستمر وتنميتهم المهنية، بالإضافة إلى معايير توظيف المدرسين ومتطلبات ترقيتهم في مسارهم المهني.

ورغم الأهمية البالغة لمعايير المدرسين، فإن قياس جودة المدرس تبقى مهمة صعبة لأن ممارسة مهنة التدريس تتطلب مجموعة واسعة من الكفايات والمواقف والمهارات، والتي لا يمكن رصدها كلها بشكل دقيق، إلا أن ممارسات وتجارب القياس المستمرة والمتنوعة تساعد على تحسين عمليات الرصد والقياس.

على الصعيد الدولي، تعمل أنظمة التعليم على تطوير معايير مهنية لجذب المدرسين الجيدين وتنمية قدراتهم والاعتراف بكفاءتهم والاحتفاظ بهم. الأنظمة المدرسية عالية الأداء، على الرغم من الاختلاف اللافت بينها من حيث البناء والسياق، تركز بشكل قوي على تحسين التدريس بشكل مستمر نظراً لتأثيره المباشر والقوي على تحصيل المتعلمين.

يعد تطوير معايير مهنة التدريس جزءاً لا يتجزأ من ضمان جودة التعلم والتعليم في المدارس الأسترالية، وبفضل تطويرها وتنفيذها، أصبحت أنظمة التعليم الأسترالية في وضع جيد لتكون من بين الأفضل في العالم.

وتمثل المعايير وتوصيفاتها انعكاساً لتحليل الممارسة الفعالة والمعاصرة من قبل المدرسين في جميع أنحاء البلاد. وهي بيان عام لما يشكل جودة المدرس بحيث تحدد عمل المدرسين وتوضح عناصر التدريس الفعال عالي الجودة في مدارس القرن الحادي والعشرين التي ستساهم في تحسين النتائج التعليمية

للمتعلمين. تقوم المعايير بذلك من خلال توفير إطار عمل يوضح متطلبات المعرفة والممارسة المهنية والالتزام المهني للمدرسين، ويقدم فهما مشتركا وخطابا موحدا بين المدرسين ومكوني المدرسين ومنظماتهم والجمعيات المهنية وعموم المواطنين.

تساعد معايير المدرس أيضا على تطوير أهداف التعلم المهني، وتوفر إطارا يمكن للمدرسين من خلاله الحكم على نجاح تعلمهم والمساعدة في النقد والتقييم الذاتيين والرفع من الأداء. وهكذا يمكن للمدرسين استخدام المعايير للتعرف على قدراتهم الحالية والمتطورة وتطلعاتهم وإنجازاتهم المهنية، كما تساهم في إضفاء الطابع المهني على التدريس ورفع مكانة المهنة. ويمكن استخدامها أيضًا كأساس للمساءلة المهنية، مما يساعد على ضمان قدرة المدرسين على إظهار المستويات المناسبة من المعرفة والممارسة المهنية والالتزام المهني.

يتم تنظيم المعايير حسب التجربة الأسترالية في أربع مراحل مهنية تعكس استمرارية تطوير الخبرة المهنية للمدرس: أولاً، الخريج من الجامعة، ثانياً، الممارسة المهنية البارة في الفصول الدراسية، ثالثاً، الإنجاز العالي، ورابعاً بلوغ مرتبة القيادة في المهنة. وقد اعتمدت أستراليا سبعة معايير تحدد ما يجب على المدرسين معرفته والقدرة على القيام به. وتم تجميع هذه المعايير في ثلاث مجالات هي المعرفة المهنية والممارسة المهنية والالتزام المهني، تتفاعل فيما بينها في الممارسة العملية. ويتم توصيف كل معيار حسب المرحلة المهنية التي

ينتمي إليها المدرس بحيث يعكس المستوى المهني الذي وصل إليه على أساس التدرج في إتقان مهنة التدريس والتمكن من متطلباتها.

تحدد المعايير السبعة ما هو متوقع من المدرسين في هذه المجالات الثلاثة كما يلي:

المجال الأول	المعرفة المهنية
المعيار 1	معرفة المتعلمين وكيف يتعلمون
المعيار 2	معرفة المحتوى وكيفية تدريسه
المجال الثاني	الممارسة المهنية
المعيار 3	تخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال
المعيار 4	إنشاء والحفاظ على بيئات تعليمية داعمة وآمنة
المعيار 5	تقييم وتقديم الملاحظات والتقارير عن تعلم المتعلمين
المجال الثالث	الالتزام المهني
المعيار 6	الانخراط في التعلم المهني
المعيار 7	الانخراط باحترافية مع الزملاء وأولياء الأمور والمجتمع

وتحدد بالنسبة لكل معيار مجالات فرعية ووصف دقيق لمكونات جودة التدريس في كل مجال فرعي، بحيث تشكل خصائص متفق عليها لعملية التدريس المعقدة. وهكذا يكون المدرس الفعال هو ذلك القادر على دمج كلا من المعرفة المهنية والممارسة المهنية والالتزام المهني لإنشاء بيئات تعليمية يتم فيها إعطاء قيمة لعملية التعلم. ويصف التقدم عبر المراحل الأربعة فهما

متزايداً، يتم تطبيقه بتطور متزايد عبر نطاق أوسع وأكثر تعقيداً من الوضعيات. وفيما يلي مثال لكيفية انتظام المعايير الخاصة بالمدرسين في أستراليا:

المعيار 1: معرفة المتعلمين وكيف يتعلمون

التدقيق الوصفي للمعيار حسب المراحل الأربعة لمهنة التدريس			
الخريج	الماهر	العالى الإنجاز	القائد
المجال الفرعي الأول: خصائص المتعلم وتطوره الجسدي والفكري والاجتماعي			
البرهنة على المعرفة والفهم للتطور الجسدي والاجتماعي والفكري وخصائص الطلاب وكيف يمكن أن تؤثر على التعلم.	استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على المعرفة بالتطور والخصائص الجسدية والاجتماعية والفكرية للمتعلم لتحسين تعلمه.	اختيار من بين مجموعة من استراتيجيات التدريس تلك التي تناسب التطور البدني والاجتماعي والفكري وخصائص المتعلم.	قيادة الزملاء لاختيار وتطوير استراتيجيات التدريس لتحسين التعلم باستخدام المعرفة بالتطور الجسدي والاجتماعي والفكري وخصائص المتعلم.
المجال الفرعي الثاني: معرفة كيف يتعلم التلامذة			
البرهنة على معرفة وفهم البحث العلمي في كيفية تعلم التلامذة والآثار	تنظيم برامج التدريس باستخدام البحث والمشورة	توسيع فهم كيفية تعلم التلامذة باستخدام البحث العلمي	قيادة عمليات تقييم فعالية برامج التدريس باستخدام البحث والمعرفة

المتربة على التدريس.	الجماعية حول كيفية تعلم التلامذة.	والمعرفة في مكان العمل.	في مكان العمل حول كيفية تعلم التلامذة.
المجال الفرعي الثالث: المتعلمون من خلفيات لغوية وثقافية ودينية واجتماعية واقتصادية متنوعة			
البرهنة على المعرفة باستراتيجيات التدريس التي تستجيب لحاجات التعلم لدى المتعلمين من خلفيات لغوية وثقافية ودينية واجتماعية واقتصادية متنوعة.	تصميم وتنفيذ استراتيجيات التدريس التي تستجيب لحاجات التعلم لدى المتعلمين من خلفيات لغوية وثقافية ودينية واجتماعية واقتصادية متنوعة.	دعم الزملاء لتطوير استراتيجيات التدريس التي تعالج حاجات التعلم لدى المتعلمين من خلفيات لغوية وثقافية ودينية واجتماعية واقتصادية متنوعة.	تقييم ومراجعة برامج التدريس باستخدام معرفة وخبرة الخبراء والمجتمع، لتلبية احتياجات الطلاب من خلفيات لغوية وثقافية ودينية واجتماعية اقتصادية متنوعة.

وبصفة عامة يمكن تلخيص معايير المدرسين في أستراليا حسب كل مرحلة من

المراحل المهنية الأربعة المشكلة للمسار المهني، كما يلي:

المرحلة الأولى: المدرس حديث التخرج

أكمل الخريجون الدراسات العليا بمؤهلات تفي بمتطلبات البرنامج المعتمد وطنيا للتكوين الأساس للمدرسين. ويعني الاعتراف بهذه المؤهلات أنهم قد استوفوا معايير التخرج لممارسة مهنة التدريس.

عند الانتهاء بنجاح من التكوين الأساس يتوفر المدرسون على المواصفات التالية:

- يمتلكون المعرفة والمهارات اللازمة للتخطيط لبرامج تعلم التلامذة وإدارتها.
- يبرهنون على المعرفة وفهم الخصائص الجسدية والثقافية والاجتماعية واللغوية والفكرية للمتعلمين والآثار المترتبة على التدريس.
- يفهمون مبادئ الدمج وتنوع استراتيجيات التدريس لتلبية حاجات التعلم لدى مختلف المتعلمين.
- يمتلكون فهما للمواد الدراسية التي يدرسون ومحتوى المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس.
- يتمكنون من تصميم الدروس التي تلي متطلبات المناهج والتقييم وإعداد التقارير.
- يثبتون القدرة على تفسير بيانات تقييم تعلم التلامذة وتعديل ممارسة التدريس.
- يعرفون كيفية اختيار وتطبيق الأنواع المناسبة من التغذية الراجعة في الوقت المناسب لتحسين تعلم التلامذة.
- يبرهنون على معرفتهم بالاستراتيجيات العملية لإنشاء علاقة مع التلامذة وإدارة سلوكهم.

- يعرفون كيفية دعم رفاهية التلامذة وسلامتهم، والعمل ضمن مناهج المدرسة والمتطلبات التشريعية.
- يفهمون أهمية العمل بشكل أخلاقي، والتعاون مع الزملاء، وممثلي المجتمع والمهنيين الخارجيين، والمساهمة في حياة المدرسة.
- يفهمون استراتيجيات العمل بفعالية وحساسية وسرية مع أولياء الأمور ويعترفون بدورهم في تعليم أطفالهم.

المرحلة الثانية: المدرس الماهر

- يستوفي المدرسون الماهرون جميع المتطلبات من خلال إثبات تحقيقهم للمعايير السبعة في هذا المستوى، تمكنهم من بناء خبرات تعليم وتعلم فعالة لطلابهم. وبذلك يتوفر هؤلاء المدرسون على المواصفات التالية:
- يعرفون الخلفيات الفريدة لتلامذتهم ويقومون بتعديل طريقة تدريسهم لتلبية احتياجاتهم الفردية بناء على خصائصهم الثقافية والاجتماعية واللغوية المتنوعة.
 - يطورون بيئات تعليمية آمنة وإيجابية ومثمرة حيث يتم تشجيع جميع المتعلمين على المشاركة.
 - يصممون وينفذون برامج تعليمية جذابة تلبي متطلبات المناهج والتقييم وإعداد التقارير. يستخدمون التغذية الراجعة والتقييم لتحليل ودعم معرفة وفهم تلامذتهم.

- يستخدمون مجموعة من المصادر، بما في ذلك نتائج المتعلمين، لتقييم برامج التدريس وتعديلها لتلبية حاجات المتعلمين بشكل أفضل.
- يشاركون بنشاط في مهنتهم وبمشورة من الزملاء، ويحددون ويخططون ويقيمون حاجات التعلم المهنية الخاصة بهم.
- يعملون بشكل تعاوني مع الزملاء، ويبحثون عن النصائح ويستجيبون لها حول القضايا التعليمية التي تؤثر على ممارساتهم التعليمية.
- يتواصلون بشكل فعال مع تلامذتهم وزملائهم وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع، ويتصرفون بشكل مهني وأخلاقي في جميع المنديات.

المرحلة الثالثة: المدرس عالي الإنجاز

يعتبر المدرسون المتفوقون للغاية بأنهم ممارسون ذوو كفاءة عالية ومهارة في الفصل الدراسي، ويعملون باستقلالية وبشكل روتيني وتعاوني لتحسين ممارساتهم وممارسات زملائهم. كما يساهمون في تعلم زملائهم ويقومون بأدوار توجه الآخرين أو تنصحهم أو تقودهم، ويشاركون في مناقشات حول التدريس الفعال لتحسين النتائج التعليمية لطلابهم. وبذلك يتوفر هؤلاء المدرسون على المواصفات التالية:

- يقومون بتعظيم فرص التعلم لتلامذتهم من خلال فهم خلفياتهم وخصائصهم الفردية وتأثير تلك العوامل على تعلمهم.
- يزودون الزملاء، بما في ذلك المدرسين المتعلمين، بالدعم والاستراتيجيات لبناء بيئات تعليمية إيجابية وثرية.

- يتمتعون بمعرفة عميقة بالمواضيع ومحتوى المناهج الدراسية في نطاق مسؤوليتهم.
- يقومون بنمذجة ممارسات التدريس السليمة في مجالات التدريس الخاصة بهم.
- يعملون مع الزملاء لتخطيط وتقييم وتعديل برامج التدريس لتحسين تعلم التلامذة.
- يواكبون أحدث التطورات في مجال المحتوى المتخصص أو عبر مجموعة من مجالات المحتوى للمعلمين غير المتخصصين.
- يتمتعون بمهارات عالية في تحليل بيانات تقييم التلامذة واستخدامها لتحسين التدريس والتعلم.
- ينشطون في إنشاء بيئة تزيد من فرص التعلم المهني والممارسة للزملاء، ويرصدون حاجات التعلم المهنية الخاصة بهم ويقومون بمواءمتها مع حاجات التعلم للتلامذة.
- يتصرفون بشكل أخلاقي في جميع الأوقات، ويتواصلون بشكل فعال ومحترم مع التلامذة والزملاء وأولياء الأمور وأفراد المجتمع.

المرحلة الرابعة: المدرس القيادي

يعتبر المدرسون القياديون بمثابة مدرسين مثاليين لكونهم أبانوا عن ممارسة تعليمية متسقة ومبتكرة بمرور الوقت. فهم يقودون داخل المدرسة وخارجها الأنشطة التي تركز على تحسين الفرص التعليمية لجميع المتعلمين. وبذلك يتوفر هؤلاء المدرسون على المواصفات التالية:

- يبنون بيئات تعليمية شاملة تلبي حاجات التلامذة من خلفيات لغوية وثقافية ودينية واجتماعية واقتصادية مختلفة.
- يسعون إلى تحسين ممارساتهم الخاصة ومشاركة خبراتهم مع الزملاء.
- يمهرون في توجيه المدرسين والمدرسين المتدربين، باستخدام الأنشطة التي تطور المعرفة والممارسة والالتزام المهني في الآخرين، وتعزز التفكير الإبداعي والمبتكر بين الزملاء.
- يطبقون المهارات والمعرفة المتعمقة والفهم لتقديم دروس فعالة وفرص تعلم ومشاركة هذه المعلومات مع الزملاء والمدرسين المتدربين.
- يصفون العلاقة بين التدريس الفعال للغاية والتعلم بطرق تلهم الزملاء لتحسين ممارساتهم المهنية.
- يقودون العمليات لتحسين أداء المتعلمين من خلال تقييم البرامج ومراجعتها، وتحليل بيانات تقييم التلامذة، ومراعاة التغذية الراجعة الواردة من أولياء الأمور، وذلك بناء على نتائج البحث العلمي حول التدريس والتعلم الفعال.
- يمثلون المدرسة ومهنة التدريس في المجتمع لكونهم أفراد محترفون وأخلاقيون ومحترمون داخل المدرسة وخارجها.

8 تحليل معمق لمعايير التعليم

8.1 بعض الخصائص الأساسية

رأينا سابقا أن مفهوم المعايير في التعليم، يشمل المدخلات والصيرورات والمخرجات، وأن معايير المخرجات تتعلق من جهة بوصف ما يجب الوصول إليه من تعلمات من خلال تطبيق المنهاج الدراسي، ومن جهة أخرى بنتائج التقييمات التي تقيس مدى اكتساب المتعلمين للمعرفة والمهارات والقيم في مجال معين، إلى جانب قدرتهم على تطبيق ما تعلموه (Ravitch, 1995). قد يتم الإبلاغ عن نتيجة التقييم كعلامة أو درجة، أو ببساطة كنجاح أو رسوب. عندما تكون نتيجة التقييم هي النجاح أو الرسوب، فإنها تشير فقط إلى أن المتعلم قد وصل أو لم يصل إلى الحد الأدنى من المعايير المطلوبة، ولكنها لا تشير إلى مدى تفوقه في كل مجال من مجالات المنهاج. بينما عندما يتم الإبلاغ عن النتائج بواسطة الدرجات، فإن كل درجة تشير إلى مدى إتقان المتعلم للمعرفة والمهارات والقيم المطلوبة ومدى برهنته على أنه يمكنه تطبيقها جيدا، بحيث تشير درجة معينة تم الحصول عليها في مادة دراسية معينة إلى مستوى ثابت للإنجاز في معيار معين بغض النظر عن وقت ومكان إجراء التقييم.

لا توجد مجموعة محددة من المعايير الدولية في التعليم، المتعلقة بمعايير المناهج أو بمعايير التقييم. ومع ذلك، فإن وجود الدراسات الاستقصائية الدولية مثل بيزا وتيمس وويلز، والاهتمام المتزايد بها قد ساهم بسرعة في

تكريس مفهوم المعايير الدولية من خلال اعتبار المسؤولين عن أنظمة التعليم ترتيب بلدانهم في المقارنات الدولية بمثابة مقياس لمدى جودة أدائها.

وبالمقارنة مع أوروبا، فإن المبادرات الرامية إلى وضع معايير على مستوى التعليم المدرسي عديدة. يمكن أن تكون ذات طبيعة مرنة إلى حد ما، كما هو الحال في السويد، أو أكثر صرامة، كما هو الحال في إنجلترا. لكن الميل إلى الرغبة في تحديد التوقعات فيما يتعلق بنظام التعليم وتوجيه السياسات والممارسات نحو النتائج لا يمكن إنكاره. تركز المقاربات التقليدية للتدبير إلى حد كبير على المدخلات من خلال الاعتماد على الوصفات أو المساطر، وعلى الموارد، لكنه يهمل النتائج التي تتجاوز بكثير الدرجات أو النقاط الدراسية. ما يسمى "القيادة الموجهة نحو المخرجات" هو نتيجة لتبني المعايير في المنظومة التربوية وهي الآن في العديد من البلدان الأوروبية موجهة حقيقيا لسياسة التعليم.

ترتبط معايير التعليم باختبارات التقييم التي يمكن استخدامها لأغراض مختلفة. لكن المراقبة المنصبة على المخرجات أو النتائج لا يمكن أن تتم دون اللجوء إلى هذا النمط من التقييم. فمن خلال البيانات التي يمكن من الحصول عليها يصبح من الممكن إعادة توجيه تدبير المنظومة التربوية. وبالتالي فإن المهم ليس فقط إدخال المعايير في تدبير المنظومة التربوية، بمعنى تعريف أكثر دقة وشفافية أكبر للأداء المتوقع، ولكن أيضا استخدام أشكال معينة للتحقق من الأداء عن طريق تبني اختبارات التقييم.

إن تطبيق المعايير ينبغي أن يمتد على مدى سنوات وأن يهدف إلى تغيير المنظومة التربوية على المدى الطويل. لذلك ينبغي العمل باستمرار في إرساء

المعايير ووضع الآليات القانونية وغيرها التي تحمي من تبني اتجاه مضاد أو معرقل بسبب التغيرات السياسية. وهناك درس رئيسي بالغ الأهمية يستفاد من المقارنة الدولية يدعم هذه الرسالة: حينما لا يوجد إجماع سياسي على الاتجاه الأساسي الذي يجب اتخاذه من طرف المنظومة التربوية، تكون عملية الإصلاح صعبة، لأنه يتعين عليك البدء من جديد باستمرار وبالتالي ندخل في دوامة لا تنقضي. إذا كان التغيير سيحدث بشكل دائم ومستمر، فيجب أن يحظى بدعم يتجاوز خلافات الأحزاب والتيارات السياسية.

8.2 تغيير المنظور في اتجاه التركيز على المخرجات

يعود الجدل الدائر حول معايير التعليم إلى تغيير في المنظور في السياسات التعليمية، وهو الآن مقبول دولياً على نطاق واسع. يتعلق هذا التغيير بشكل أساسي بالاهتمام السياسي الذي ركز حتى الآن على مدخلات المنظومة التربوية، وعلى العوامل المؤثرة فيها، في إطار نموذج "المدخلات - الصيرورات - المخرجات" والذي لا يأخذ في الاعتبار جودة الصيرورات، ولا السياقات والنتائج. إن تحول الانتباه إلى جانب المخرجات في نظام التعليم وبالتالي الرغبة في فهم جودة نتائج المنظومة هو تعبير عن استراتيجية سياسية جديدة. ترتبط هذه الرغبة بمسألة النجاعة، أي استخدام فعال للموارد، والتي لا يمكن إلا للنتائج أن تقدم إجابة لها. تعتمد الاستراتيجيات الجديدة لتوجيه وتطوير أنظمة التعليم بشكل أساسي على هذا النهج. ويرتبط هذا التغيير في السياسة التعليمية، الذي تتميز به معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية،

ارتباطا وثيقا بنتائج دراسات تيمس و بيرلز وبيزا، الشيء الذي أجج المنافسة الدولية. ويمتد هذا التغيير إلى ما هو أبعد من أداء المتعلم وحده، بل يرتبط النقاش حول معايير التعليم بمفاهيم جديدة لضمان الجودة تتجاوز إطار ما كان يُمارس تقليديا ولا يزال يمارس في بعض البلدان.

يمكن وصف تاريخ المدرسة منذ بداياتها على أنها تطور نحو زيادة الاعتماد على المعايير بالمعنى العام للمصطلح، إذا كنا نعني بكلمة "المعايير" تحديد المحتوى والأنماط والأشكال والإجراءات والأهداف المناسبة، ليتم تطبيقها على جميع المجالات أو على مؤسسات معينة، وهو ما يعكس تحديد متطلبات تتميز بالدقة قليلا أو كثيرا، وبالتالي فإننا لا نحدد بالضرورة شيئا جديدا اللهم ما له علاقة بالضبط والتدقيق العلميين. لأنه بهذا المعنى، فجميع المؤسسات التعليمية تعتمد على معايير لا تهتم فقط بممارسة التدريس. بل تشمل مجالات متعددة من المنظومة التربوية، مثل استخدام كتب مدرسية متطابقة أو متشابهة لنفس المستوى المدرسي، أو انتقال التلامذة من مستوى دراسي إلى آخر، أو تقسيم وقت التدريس على المواد الدراسية، أو شروط القبول في مسارات مدرسية مختلفة. أو المعايير الأساسية المتعلقة بالمباني والتجهيزات، لكن الجديد في الموضوع هي وظيفة وشكل المعايير بالإضافة إلى أنها أصبحت تشمل المنظومة التربوية بأكملها. فعلى المستوى المنهجي، ارتبطت المعايير سابقا بقيادة المدرسة وعملية التدريس بشكل أساسي من خلال التوجيهات المتعلقة بالهيكل والبرامج المنصبة أساسا على تنظيم المدرسة، والجداول الزمنية، والخطط الدراسية، وتخصيص الموارد، أي كل ما يتعلق بمجال

مدخلات المدرسة، مع تركيز ضئيل للغاية على التحقق من النتائج من خلال التفقيش المدرسي، والنقط المدرسية، ومعدلات النجاح، والامتحانات النهائية. لكن المعايير اليوم تحولت نحو تحقيق مبدأ الالتقاء الواضح بين التوجيهات الرسمية والأهداف الداخلية والنتائج المحققة، وذلك من خلال توجيه قيادة المنظومة التربوية إلى التركيز بشكل أكبر على المخرجات، أي على أداء المؤسسات التعليمية والتحقق منه بانتظام وعلى نتائج التعلم للتلاميذ، والتي يتم قياسها بشكل موضوعي وليس كما كان عليه الأمر سابقا عبر تخصيص الدرجات من منظور المدرس بحيث تعكس المستوى المتوسط للتلامذة وليس كفايات حقيقية موصوفة بمعايير محددة وعملية.

يفترض التركيز على مخرجات أو نتائج التعلم إعادة تشكيل جديد للخطاب التربوي، وبالتالي مراجعة بعض العناصر الأساسية التي كان لها وزن ضئيل للغاية من قبل، أو لم يتم تأسيسها بشكل كافٍ أو تم استخدامها في سياقات نظرية أخرى. في هذا الصدد، تبرز إلى واجهة النقاش أربعة مفاهيم أساسية، وهي أولا الكفايات، وثانيا التغذية الراجعة والتقييم، وثالثا المعايير ورابعا ضمان الجودة.

ويستخدم مصطلح معايير التعليم بشكل أساسي للربط بين محتويات المواد الدراسية ومجالاتها، في مختلف المستويات الدراسية والمخرجات القابلة للقياس. بمعنى أدق، تتعلق معايير التعليم بتحقيق الأهداف على درجات أو مستويات مختلفة من الكفاءة، والتي يتم تقييمها بانتظام وباستمرار باستخدام

الاختبارات من خلال التمارين والوضعيات الإشكالية التي تتعلق بالجواهر الدراسي لمادة دراسية ما أو مجال التعلم.

8.3 نحو مفهوم أوسع لمعايير التعليم

مصطلح المعايير يستخدم بمعنى أوسع مما ذكر آنفا ليشمل جودة المؤسسة التعليمية، أو المعدات البيداغوجية، أو استخدام الموارد، أو المتطلبات فيما يتعلق بالأطر الإدارية والتربوية. لذلك فإن المعايير لا تغطي فقط محتوى المناهج الدراسية، بل تمتد إلى ما هو أبعد من الخطط الدراسية. لا يُقصد منها أن تحل محل المناهج، ولكن أن توجه التعليم على نطاق واسع يكون الغرض منه أكثر من مجرد توضيح المجال التعليمي، لتحديد الروابط بين مختلف مجالات التعلم وتبرير توزيع الموارد. وبشكل عام، فإن مصطلح المعايير يستخدم بمعنى مزدوج؛ فهو يحدد الأهداف بدقة من جهة ويحدد من جهة أخرى القياس الذي يمكن من خلاله تتبع التقدم في تحقيق الأهداف (Ravitch, 1995).

تميز Ravitch بين ثلاثة أنواع من المعايير المترابطة:

- معايير المحتوى التي تحدد المحتويات التي ينبغي تدريسها؛
- معايير الأداء التي تحدد مستويات الأداء بالنسبة لكل معيار من معايير المحتوى؛
- معايير فرص التعلم التي تحدد الموارد التي توفر إمكانيات التعلم.

يجب كتابة معايير محتوى التدريس بدرجة من الدقة بحيث يمكن للمدرسين والتلامذة وأولياء الأمور فهمها بسرعة وسهولة. يجب أن يكون الوضوح المطلوب في الصياغة بحيث يعرف المدرسون ما هو مطلوب من المتعلمين، وينظمون تعليمهم بطريقة تساعد على التعلم واكتساب ما هو متوقع منهم. بخلاف ذلك، يكون النجاح الأكاديمي عشوائيًا إلى حد ما، ويعتمد بشدة على الأصل الاجتماعي للمتعلمين. وبهذا المعنى، فإن المعايير الواضحة تعزز مبدأ تكافؤ الفرص.

لكن دقة معايير المحتوى وبالتالي متطلبات التعلم ليست كافية. من الضروري أيضا التمييز بين المستويات، أي وضع مستوى أدنى ومستوى أقصى من درجات الأداء، فالتمييز بين المستويات خطوة مهمة، لأن خطط الدراسة التقليدية تتضمن توقعًا بأن جميع التلامذة يمكنهم تحقيق نفس الأهداف، وهذا مستحيل. لذلك من المهم وضع درجات لتحقيق الهدف، وبالتالي مقياس الكفايات يمكن من تحديد توقعات أكثر واقعية. كما يمكن من ممارسة الدعم التربوي المستهدف الذي يتكيف مع مجموعة غير متجانسة من المتعلمين والمتعلمات. وإذا كان وضع الدرجات قد تم العثور عليه في وثائق مختلفة منذ التسعينيات من القرن الماضي، فإن مقياس الأداء هي الفكرة التي أسست تاريخيا للنقط المدرسية، وهي التي تمارس منذ القرن السابع عشر. إن العناصر الجديدة هنا هي مرة أخرى التعريف الأكثر دقة والتطلع إلى متطلبات أداء قابلة للمقارنة.

البعد الأساسي الآخر هو الموارد، وهي التي تحدد ما تسميه Diane Ravitch فرص التعلم. فالموارد ليست فقط وسائل مالية، ولا تترجم كلها إلى ميزانيات. كل ما هو مفيد للتعلم مورد، سواء تعلق الأمر بكفاءة المدرسين، أو وسائل ووسائل التدريس، أو أنظمة الدعم التربوي، أو ظروف التعلم والعمل، أو تعلق الأمر بالفائدة والقيمة المرتبطة بالمسار الدراسي أو الزمن المدرسي أو البيانات والمعلومات. وهكذا لا تعتبر الموارد ذات طبيعة مادية فقط، بل غالبا ما تكون الموارد الرمزية أو المعنوية مهمة للنجاح الدراسي مثلها مثل المعدات المادية. يمكن أن تكون الموارد الرمزية أيضا مقيمة، مثل الشعارات أو العلامات أو النماذج التعليمية (Cohen, Raudenbush, & Loewenberg Ball, 2003).

8.4 معايير التعليم في بعض التجارب الدولية

كان تقرير "أمة في خطر" (اللجنة الوطنية للتميز في التعليم 1983) نقطة انطلاق رئيسية لحركة المعايير بأكملها، والذي لخص أجواء الأزمة العامة، وأطلق مرة أخرى النقاش حول توحيد نظام التعليم الأمريكي. ومنذ ذلك الحين تركزت الجهود على تطوير معايير للدرجات والمواد الدراسية المختلفة وتقييم النتائج من خلال الاختبارات.

الأبحاث الصادرة حول تطوير معايير التعليم (Neumann, Fischer, & Kauertz, 2010)، كانت حاسمة في تبني ألمانيا لمفهوم معايير المحتوى تفاعلا مع النتائج غير المرضية لهذه الدولة في دراسة تيمس وأول مسح لبرنامج

ييزا سنة 2000. وهي التي قدمت توصيات تهدف إلى إصلاح المناهج الدراسية بقوة أكبر مما كان عليه الحال حتى ذلك الحين والتحقق من نتائج التعلم المدرسي. وهو النهج الذي يتوافق مع المفاهيم الأمريكية. هنا كما هناك، يتعلق الأمر بتعزيز القيادة من خلال المخرجات وبالتالي التوجه نحو النتائج. من جانب آخر تؤكد التجارب الدولية أن العمل بالمعايير في التعليم يمكن من تحقيق تغذية راجعة من إنجازات المنظومة التربوية، وذلك من خلال تحقيق ثلاثة أهداف أساسية يتيحها استخدام فحص نتائج التعلم باستخدام الاختبارات:

- التحقق من تحقيق معايير التعليم بشكل منتظم على المستوى الوطني؛
 - استخلاص استنتاجات حول نجاح البرامج المدرسية أو الإجراءات التربوية، وبالتالي الحصول على البيانات الضرورية لتحسين أداء المنظومة التربوية؛
 - معرفة كل شيء عن كل تلميذ، خاصة نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، من أجل اتخاذ تدابير الدعم التربوي المناسبة لكل حالة.
- تحدد هذه الأهداف الثلاثة توقعات تدير المخرجات. لذلك، لا ينبغي أن تعمل الاختبارات على جمع البيانات فحسب، بل يجب أن تعمل على إحداث تأثير أكبر من خلال التأثير الإيجابي على نظام التعليم. الشيء الذي يجعل من التغذية الراجعة عنصرا أساسيا؛ وبالتالي الاختبارات جزءا لا يتجزأ من ضمان الجودة الشاملة.

لكن المعايير تحتاج إلى دقة متناهية على مستوى الصياغة اللغوية حتى لا تكون عرضة لاختلافات في القراءة أو في التأويل. وهو ما يتطلب اعتماد صيرورة للبناء المشترك بين جميع تيارات المجتمع من أجل تفادي كل نزاع بينها قد يؤدي إلى توترات اجتماعية تؤثر بشكل قوي في ضمان التعبئة المجتمعية الضرورية لإنجاح أي إصلاح تربوي. فضلاً عن ذلك، فإن مصطلح "معايير" بحد ذاته قد يثير ردود فعل الرفض من جانب بعض الأطراف المعنية والتي لا ينبغي تجاهلها عند تبني سياسة تطبيق المعايير. وبما أن الأنظمة الاجتماعية القائمة، مثل المؤسسات التعليمية، لا تستجيب بسهولة لاستراتيجيات التغيير الجديدة إلا بقدر توافقها مع التجارب والخبرات المكتسبة، فإن كل سياسة تربوية مبنية على الابتكار يجب أن تثبت أولاً جدارتها، لا سيما عندما يمكن للجهات الفاعلة المعنية إجراء مقارنات مع الاستراتيجيات السابقة التي ثبت أنها غير فعالة أو فاشلة.

إن تبني التدبير بالمعايير في التعليم ينطوي على تحول استراتيجي، على جميع مستويات المنظومة التربوية، يتطلب التفكير العميق في كيفية تحقيق التغيير المترتب عن هذا النهج (Spillane, 2002). إذ أن تنفيذ معايير التعليم لا يتم من خلال الأنظمة التديرية فحسب، بل إنه يؤثر أيضاً على العقلية التي ليست دائماً مستعدة لتبني التغيير. لذلك، لا ينبغي أن تستهدف استراتيجيات التنفيذ المدرسين وإدارة المؤسسات التعليمية فحسب، بل تستهدف أيضاً أولياء الأمور والتلامذة ووسائل الإعلام والرأي العام بصفة أشمل. يمكن أن يؤدي التواصل مع هذه المجموعات المختلفة من المتلقين أو الفاعلين إلى

اختلافات في التأويل يجب تسويتها من خلال مفهوم دقيق لمعايير التعليم يبنى بشكل مشترك مع مختلف مكونات المجتمع كم سبق أن ذكرنا.

هذه المشاركة المجتمعية أكدت أهميتها من خلال التجربة الأمريكية، خاصة عندما تتم مراعاة الاختلافات المحلية عند تنفيذ السياسة التعليمية الوطنية. وهو ما يعكسه الانتقال التدريجي من برامج التدخل واسعة النطاق التي طبقت استراتيجيات التدخل الخطي بشكل نمطي لا يراعي الخصوصيات المحلية، إلى جهود تطوير المدارس المحلية (Odden, 1991). لقد تم تصميم المشاريع التربوية بهدف إنتاج تأثيرات مماثلة قدر الإمكان في كل مكان. لذلك وقع الاختيار على استراتيجية تدخل مركزية افترضت ضمناً أن نظام التعليم سوف يتفاعل بنفس الطريقة تقريباً على المستويات المختلفة القابلة للمقارنة، وهو ما لم يحدث. والسبب في ذلك هو أن البرامج الحكومية لم تؤسس أي صلة أو صلة غير كافية، بل عدائية أحياناً، بالمستوى المحلي. ولم يكن لدى السلطات المحلية القدرة ولا الإرادة لتنفيذ هذه المبادرات التي صممتها السلطات العليا لها. فكانت الأموال المخصصة تستخدم في كثير من الأحيان لأغراض أخرى، الشيء الذي أدى إلى تعزيز تدابير الرقابة دون إحداث التأثير الحقيقي المطلوب، أي تحسين المنظومة التربوية.

إن استقراء التجربة التعليمية الأمريكية حسم بين فرضيتين: الأولى تزعم بأن الأدوات المرتبطة ببرنامج جديد هي التي تحدد النجاح قبل كل شيء (McDonnell & Elmore, 1987) بغض النظر عن الخصوصيات المحلية، والثانية تعتبر أن جودة البرنامج وأثره يعتمدان على تطويره على المستوى

المحلي وكذلك العلاقات المتبادلة بين مستويي التنفيذ الجزئي والكلّي (Bickel & Hatstrup, 1995). وهاتان الإستراتيجيتان ليستا بالضرورة متعارضتين لأن الأدوات الجديدة والفعالة لها نفس الأهمية في تنفيذ برامج السياسة التعليمية مثل مراعاة السياقات المحلية. ومن الضروري كذلك إنشاء روابط بين مستويات التنفيذ المختلفة تدعم العملية ولا تعيقها. لكن لا يمكن فرض هذه العلاقات المتبادلة، بل يجب أن يتوفر لها الوقت للتطور. من ناحية أخرى، يعتمد نجاح وسمعة مشروع الإصلاح أيضًا على مدى فعالية الأدوات الموضوعية في إتاحة إمكانية مراجعة الإصلاح نفسه في حالة الضرورة. وبالتالي، في حالة تنفيذ معايير التعليم، إذا لم تعمل أنظمة التغذية الراجعة، فإن المشروع بأكمله مهدد بالفشل.

ومما يمكن استقراؤه من التجربة الأمريكية أن هذا الأمر ينطبق أيضا على العملية الشاقة والطويلة لتغيير المناهج، والتي لا يمكن تحقيقها بدون الخبرة المهنية للمدرسين والإداريين المحليين. بالمقارنة مع استراتيجيات "من أعلى إلى أسفل"، فإن شبكات المدرسين تظل هي الإستراتيجية الواعدة هنا، بشرط أن يتم قبول الإصلاح وألا يثير أي مقاومة أساسية داخل أعضاء هيئة التدريس أو جمعياتهم. إذا كان الأمر كذلك، فسيتم مقاومة التنفيذ أو التعامل معه بطريقة تخريرية. إن الرؤية السياسية الوحيدة للإصلاح لا تؤدي إلى النجاح. يجب فهم أهداف المشروع وإثارة الاهتمام وترسيخها في هيئة التدريس. كما أن الأدوات المناسبة لتحقيق أهداف الإصلاح شرط آخر لا غنى عنه، لأن بدون أدوات مناسبة للمدارس، لن يتغير الكثير.

لهذا السبب، فإن أسئلة التنفيذ هي في نفس الوقت تلك المتعلقة بتطوير الجودة التربوية على مستوى ممارسة التدريس. فجودة المدرسة تُقاس في نهاية المطاف بما يتعلمه التلامذة بالفعل، وبعبارة أخرى المهارات المختلفة المكتسبة في مختلف التخصصات. إن مجرد صياغة الأهداف لا يوفر معلومات عن ذلك. تعتمد درجة جعل المدارس مساحة للتعلم الجيد والتطوير المستمر لجميع التلامذة على عدة مستويات مترابطة من المنظومة التربوية، على المدى الذي يولد فيه الإصلاح تحولات في المؤسسة التعليمية ويساهم بالتالي في تعديل المهارات ووجهات النظر والهويات المهنية وممارسات الفاعلين. ونجاح هذه المهمة لا يتحدد بمستوى واحد في المنظومة، ولكن من خلال تفاعل جميع المستويات التي يمكن أن تكون أكثر أو أقل إنتاجية.

في الأساس، من الممكن تحديد معايير جودة التعليم على جميع مستويات المنظومة التربوية، بما في ذلك جانب تقديم خدمات التعليم:

- على المستوى البنيوي للسياسة التربوية، والتي لا يجب أن تكون بالضرورة سياسة وطنية موحدة ولكن يمكن التعبير عنها على مستويات مختلفة وفقاً لنموذج فيدرالي أو إقليمي، حيث يتم تنفيذها على أساس المساءلة المستمرة المعتمدة على معايير موضوعية للمخرجات من أجل التحقق المنتظم من أداء المدرسة في شكل تقييم تجريبي لإنجازات التلاميذ؛

- على مستوى المدرسة بوصفها المجال الميداني للعمل التربوي، يوجد حاليًا العديد من الأدوات التي تجعل من الممكن تقييم الجودة التربوية للمدرسة بواسطة طرائق التقييم الداخلية والخارجية، وتوحيدها من خلال عمليات تطوير المدرسة. إن المدارس ذات الفعالية على مستوى الثقافة المشتركة للتعاون والسلوك، ووجهات نظر وقيم المدرسين، والمناخ المدرسي، وتنفيذ المناهج الدراسية تمارس تأثيرًا أكثر ديمومة على جودة التعلم من العوامل البنيوية للنظام التعليمي والتوجيهات الإدارية؛

- على مستوى التدريس والممارسات المهنية المرافقة له، فإن المدرسين ومهاراتهم التربوية والتأديبية والتعليمية هي التي تحدد جودة توفير فرص التعلم للتلامذة. حتى لو تم اتخاذ بعض القرارات التربوية المسبقة من خلال خطط الدراسة وطرائق التدريس، واختيار التلاميذ وفقًا للتدفقات أو الفصول المختلفة والجداول الزمنية والمعدات البيداغوجية، فمن واجب المدرسين توفير معايير متعددة من خلال تصميم بيئات التدريس والتعلم المنتجة.

هذه العناصر المختلفة تجعل من الممكن تحديد جودة النظام التربوي من جانب العرض. من ناحية أخرى، فإن الملاءمة المثلى لهذا العرض مع القدرات وظروف الاستخدام لمجموعة غير متجانسة عمومًا من التلامذة تظل أكثر

صعوبة. يمكننا تشجيع استغلال أمثل للعرض ولكن لا يمكننا فرضه. وبالتالي، فإن المدارس ومدرسيها لديهم سيطرة نسبية فقط على درجة استعداد تلامذتهم ومثابرتهم وتحفيزهم للاستفادة من العروض التعليمية. بمعنى آخر، تعتمد درجة كفاءة هذه العروض التي تقدمها المدارس على مدى استخدام التلامذة لها. إذ أن المدارس لها تأثير ضئيل على تطوير الصفات المعرفية والتحفيزية والاجتماعية والعاطفية المطلوبة لاستخدام العروض التعليمية. يتم اكتساب هذه الصفات وتعزيزها في الغالب داخل البيئة الأسرية، بين مجموعات الأقران وفي بنيات داعمة أخرى خارج المدرسة.

من أجل أن تشعر المدارس بالمسؤولية عن نتائج المدرسة التي يتم تحقيقها في نهاية الاختبارات الوطنية أو الإقليمية أو الدولية، يجب أن يكون لديها إطار شروط يمكنها من تنظيم عروضها التعليمية وفقًا لإمكاناتها، وللعوامل السياقية الخاصة به. بعبارة أخرى، يجب أن يتم ربط مفهوم المساءلة بهوامش من استقلالية المدرسة والموارد والأدوات الكفيلة بتطوير المؤسسات التعليمية. ولا يكون أي شكل من أشكال التقييم منطقيًا إلا إذا سمح أيضًا، في إطار وسائل عمل أوسع، بالتفاعل بطريقة مثمرة مع نتائجه. هذا يعني أن تتمتع المدرسة بصلاحيات اتخاذ القرارات التي كانت حتى الآن من مسؤولية الإدارة الإقليمية أو الجهوية، لكي تتمكن بالتالي من وضع نماذج لضمان وتطوير جودة عملها المهني بشكل دائم.

من أجل الاستفادة من التجارب الدولية في مجال الاشتغال بالمعايير نقدم فيما يلي خلاصات تطوير وتنفيذ معايير التعليم في أربعة بلدان، وهي الولايات

المتحدة وهولندا والسويد وإنجلترا، (Oelkers & Reusser, 2008). والتي تعتبر رائدة على المستوى العالمي في توجيه أنظمتها التعليمية الوطنية لجعلها أكثر تمحورا حول النتائج. هذه الخلاصات تفيد حتما في تعلم الدروس من هذه البلدان مع مراعاة السياقات المختلفة ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا وتربويا عند محاولة الاستئناس بهذه التجارب من أجل بناء نظام وطني للمعايير التربوية. علما بأن القاسم المشترك بين هذه البلدان هو أنها أجرت في مجال التعليم بعض الإصلاحات الكبيرة، وبالتالي حققت ابتكارات بعيدة المدى ولو أن هذه الإصلاحات تتباين بشكل كبير على مستوى تعريف معايير التعليم واستخدامها وتطوير بنيات التقييم المرتبطة بها.

تقدم لنا أمثلة الولايات المتحدة وإنجلترا والسويد وهولندا درسا مختلفا في كل حالة. في الولايات المتحدة، تتجاوز الإصلاحات التعليمية القائمة على المعايير إلى حد بعيد مثيلاتها في البلدان الأوروبية، خاصة فيما يتعلق بالبحوث العلمية والخبرات العملية، وتقييمات مشاريع التنفيذ، وتطوير النظريات. ويتم تنفيذ الإصلاحات مع التزام متزايد من جانب السلطة الفيدرالية بالمطالبة المتزايدة بتطبيق مبدأ المساءلة. وعلى العكس من ذلك، في السويد وهولندا، يقترن تعزيز الإدارة القائمة على النتائج بلامركزية كبيرة.

في السويد، تطورت في المقام الأول مجموعة من المستويات للتدبير بالمعايير تختلف باختلاف خصائص مجالات التنفيذ، في سياق تدابير سياسية أدت إلى تحرير مبادرات التنظيم والتوجيه على المستويات المحلية، لكن وفقًا للأهداف المركزية المفروضة. أما في هولندا فإن التقليد الطويل للحكم الذاتي

الذي يميز تاريخ تعليمها يكرس التدبير على المستوى المحلي، لكن مع ظهور أسئلة بخصوص توظيف أعضاء هيئة التدريس وإدارة المدرسة مثلاً وما يترتب عنه من تمايزات بين المؤسسات التعليمية على مستوى التأطير التربوي والإداري، والخوف من إجراء تغييرات على حساب مبدأ المساواة الراسخ بقوة في السويد، يجعل الميزان يبدو وكأنه يعود إلى النماذج والضوابط المركزية.

من جهة أخرى، تشكل إنجلترا نموذجاً للإصلاحات والإصلاحات المضادة نوعاً ما، وهكذا فبعد تبني الدولة لمنهاج وطني في نهاية الثمانينيات حرم سلطات التعليم المحلية من قوتها، قامت إنجلترا في السنوات العشرين الأخيرة بتقوية هذه السلطات من جديد ودعم استقلالية المدرسة، لكن مع إرساء نظام كثيف للأهداف الرئيسية التي يتعين تحقيقها والتقييمات على المستوى الوطني، يركز على معايير المحتوى بالنسبة للتخصصات الرئيسية.

وفي كل هذه الدول يعهد بتحديد معايير المحتوى الدراسي إلى لجان متعددة المشارب والتخصصات، تضمن تمثيلية هيئات وجهات متنوعة للغاية. وقد دلت دراسة أشغال هذه اللجان على أن لدى المتخصصين التربويين والمدرسين وممثلي البلديات والسياسيين توقعات مختلفة للغاية فيما يتعلق بمعرفة ومهارات التلاميذ. تراوحت مجموعة التوقعات من الاستعداد لسوق الشغل إلى حاجة المتعلمين إلى فهم مجتمع متعدد الثقافات بشكل متزايد، بما في ذلك المعرفة والمهارات التي يحتاجها الشباب للمواطنة الفعالة. وهذا يفسر أيضاً لماذا في مجال الرياضيات أو العلوم، كان الإجماع على المعايير في هذه التخصصات أكبر وأسهل بكثير.

أما معايير الأداء التي تعتبر من العناصر المركزية الأخرى في نظام التعليم القائم على المعايير، والتي ينبغي النظر إليها على أنها مكملة لمعايير المحتوى ومرتبطة بها. فتعتبر عما يمكن للتلامذة تحقيقه ببعض الجهد (National Research Council, 1999). وهي تحدد درجة الإتقان أو مستوى المعرفة المكتسبة، مع التمييز بين درجات الإنجاز المختلفة. وبالتالي، يمكن أن يكون مستوى الأداء الفعلي الذي تم قياسه غير كاف أو مرضي أو ممتاز، حسب الدرجات التي يتم تحديدها. وهكذا، فإن معايير الأداء تؤدي وظيفة إرشادية مهمة من خلال توجيه التلامذة وأولياء الأمور والمدرسين بخصوص تقدم الأداء الدراسي. وتتكون معايير الأداء من أربعة عناصر (Hansche, 1998):

- مستويات الأداء: يتم تصنيف أداء المتعلمين وفقًا لفئات أو مستويات مختلفة (على سبيل المثال: أقل من الحد الأدنى - الحد الأدنى - المستوى المتوسط - المستوى الأعلى - المستوى المتقدم)؛
- واصفات الأداء: يتم تحديد كل مستوى أداء بواسطة الوصفات؛
- أمثلة: يتم تقديم أمثلة ملموسة لكل مستوى من مستويات الأداء؛
- درجات الفصل: يتم تحديد مقياس النقاط مع عتبات النجاح مما يجعل من الممكن فصل مستويات الأداء المختلفة.

تطورت مسؤولية المدارس عن أداء تلامذتها، وبالتالي عن جودة التعليم بالموازاة مع الطرق الجديدة للتحقق من الأداء، لتصبح أحد المفاهيم الرئيسية لإصلاح المدرسة القائم على المعايير. وهكذا قفزت المساءلة عن أداء المتعلمين إلى صدارة القضايا الأكثر بروزا في السياسة التربوية الأمريكية سواء على مستوى الولايات أو على المستوى المحلي، وذلك من منطلق أن من واجب المؤسسات التعليمية إثبات مدى نجاحها في أداء رسالتها وتحمل المسؤولية عن ذلك مع تحميل المسؤولية أيضا إلى المتعلمين والمتعلمات بوصفهم طرفا فاعلا في العملية التعليمية التعليمية.

في الولايات المتحدة، هناك ثلاثة أنواع مختلفة من أنظمة المساءلة. في الحالة الأولى، يتم تقييم المدارس على أساس "القيمة المضافة"، أي على أساس الزيادة في أداء فئات معينة من التلاميذ بمرور الوقت؛ في الحالة الثانية، يتم تقييم المدارس على أساس نسبة التلاميذ الذين يكون أداؤهم أعلى من عتبة معينة وفي الحالة الثالثة، يتم تقييمهم على أساس الزيادة أو النقصان في نتائج الاختبارات. نظام المساءلة هذا جاء نتيجة لاعتماد القانون المسمى "لا نترك أي طفل خلفنا" والذي ألزم جميع المدارس بتنظيم اختبار التحصيل الدراسي لتلامذتها (Kornhaber, 2004). أدى ذلك إلى فرض تغييرات عميقة للغاية في الولايات؛ على رأسها تبني برنامج التقييم المسمى "التقدم السنوي الملائم"، والذي بموجبه يتم تحديد التدابير الدقيقة، مثل تخصيص الموارد أو العقوبات أو المكافآت، تطبيقا لأحكام القانون والتي من بينها (Linn, Baker, & Betebenner, 2002):

- من أجل تحسين الأداء، يجب على الولايات أن تطور أهدافًا قابلة للقياس، وقابلة للتطبيق على جميع التلامذة وخاصة بعض الفئات مثل أولئك الذين ينتمون إلى العائلات منخفضة الدخل أو الأقليات العرقية أو الإثنية، وذوي الإعاقات الجسدية والتلامذة ذوي المعرفة المحدودة باللغة الإنجليزية؛
- يجب تصميم الأهداف بحيث يكون جميع التلاميذ قد وصلوا في غضون اثني عشر عامًا بعد بدء برنامج التقييم إلى "مستوى الإتقان" أو مستوى أعلى منه.
- يجب أن يعتمد برنامج "التقدم السنوي الملائم" بشكل أساسي على التقييم على مستوى الولاية (المشاركة الإيجابية نصف السنوية في التقييم الوطني للتقدم التعليمي، وهو تقييم وطني لمهارات القراءة والرياضيات بين التلاميذ في السنتين الدراسيتين الرابعة والثامنة)، ولكن يجب أن يتضمن مؤشرًا إضافيًا على مستوى المؤسسة التعليمية؛
- يجب تقييم أهداف البرنامج على مستوى جميع المدارس، على أساس أن يُطلب من المدارس التي لم تحقق الأهداف لمدة عامين متتاليين تنفيذ تدابير التحسين بأنواعها المختلفة؛
- يجب تسجيل نتائج برنامج "التقدم السنوي الملائم" بشكل منفصل لكل فئة من المتعلمين والمتعلمات، من أجل معرفة ما إذا كانت كل مجموعة قد حققت الأهداف المحددة لها؛

- يجب أن يشارك ما لا يقل عن 95٪ من كل فئة من التلامذة في التقييمات على مستوى الولاية.

يقترن التدبير المرتكز على النتائج وزيادة المساءلة بتغيير إجراءات التقييم، دون أن يعني ذلك أن المدخلات أو الموارد قد أصبحت غير ذات أهمية، بل يعني فقط إعطاء أهمية أكبر لنتائج التعلم المدرسي. وبشكل عام، يعني "التقييم" جمع المعلومات عن الأفراد أو المجموعات أو الأنظمة، باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات، وهو ما يفيد بأن التقييم عملية أوسع من مجرد الاختبارات البسيطة التي يخضع لها المتعلمون لتقييم أدائهم الدراسي، غير أن التركيز على الاختبارات يفسر بالمزايا التالية التي يقدمها (Linn R. , 2000):

- هذا الإجراء غير مكلف نسبياً، مقارنة بالتغييرات الهيكلية مثل تقليل الحد الأقصى لعدد التلاميذ في الفصل، وتكثيف التكوين الأساس أو المستمر للمدرسين؛

- يمكن الاستعانة بمصادر خارجية للتقييم عن طريق الاختبار.
- التنظيم والعملية على مستوى المنطقة التعليمية أو الولاية أبسط وأقل تعقيداً من تقييم الأداء على مستوى كل مدرسة؛
- يمكن إجراء تغييرات على إجراءات الاختبار أو التقييم بسرعة أكبر؛
- نتائج الاختبار واضحة ويمكن تبليغها لعامة الناس.

أدت طرق التقييم القائمة على الاختبارات المستندة إلى المعايير، إلى إثارة جدل كبير بين المؤيدين والمعارضين لهذه المقاربة في الولايات المتحدة الأمريكية. يفترض المدافعون أن هذه التقييمات ترفع الأداء المتوقع وتضمن حصول

جميع التلامذة على تعليم قائم على نفس المعايير. لذلك تساهم هذه التقييمات بالنسبة لهم في تكافؤ الفرص (Gandal & McGiffert, 2003).

بينما يجادل المعارضون بأن التعلم المدرسي يقتصر في ظل تنفيذ المقاربة بالمعايير على المحتوى ذي الصلة بالاختبار وأن هذا المحتوى لا يمثل سوى جزء صغير مما يجب أن يعرفه المتعلمون والمتعلمات. يضاف إلى ذلك حقيقة أن نتائج الاختبار غالبًا ما ترتبط برهانات عالية بالنسبة للمتعلمين لأنها تفضي إما إلى النجاح أو إلى الفشل الدراسي، وهو ما يطرح السؤال الجوهرى حول ما إذا كانت سياسة الاختبار عالي الرهانات تؤدي في الواقع إلى نتائج أفضل، وبالتالي أداء دراسي أعلى. وفي الكثير من الأحيان، تتم مناقشة الآثار غير المقصودة للاختبار الانتقائي والتعبير عن المخاوف المقابلة، والتي تشمل اختزال المنهاج المدرس فعليًا في المواد الدراسية التي يجري فيها الاختبار، والاستبعاد الفعلي لمجموعات معينة من التلاميذ، ولا سيما ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، أو اقتصار ثقافة التعلم على "الحفظ عن ظهر قلب" (Thomas, 2005). هذه الانتقادات أو المخاوف تتلخص في عبارة "التدريس للاختبار"، الذي يؤدي بالمدارس إلى قضاء الكثير من الوقت في التحضير للاختبارات، ويدفع المدرسين إلى التركيز أكثر على تدريس المضامين التي سيتمحن فيها التلامذة وإهمال باقي محتويات المنهاج الدراسي.

وباختصار، يوضح الجدول التالي آراء المؤيدين والمعارضين (Marzano, Mayeski, & Dean, 2000)، علما بأن أهمية طرق التقييم والاختبار المستخدمة، فيما يتعلق بممارسة التدريس والتعلم المدرسي، يدعمها العدد

الكبير من الدراسات الأمريكية حول هذا الموضوع، والنتيجة الطبيعية لهذا النقاش هي اشتراط الحكم على التقييمات القائمة على المعايير واختيارها دائماً بمدى مساهمتها المحتملة في تشجيع المدرسين على اتخاذ القرارات البيداغوجية والمنهاجية التي تضمن اكتساب المتعلمين والمتعلّمتات للكفايات التي يحددها المنهاج (Lauer, 2005).

المعارضون	المؤيدون
استجابةً للرهانات العالية للاختبارات، تعوض العديد من المدارس جزءاً من المناهج النظامية بحصص الإعداد للامتحان، خاصة في الفصول الدراسية المخصصة للأقليات. هذه التحضيرات لها قيمة ضئيلة، إن وجدت، باستثناء الممارسة الاختبارية، مما يرفع من النتائج في الامتحانات لكن جودة التعليم تنخفض.	إذا كان المدرس لا يلحق الاختبار ولكن يدرس من أجل الاختبار ويقوم بالتدريس الجيد الذي يعزز التعلم، فما الخطأ في ذلك؟
تعتمد المساءلة (التقييم الذي تترتب عنه محاسبة) على الاختبار متعدد الخيارات، والاختبارات الموحدة التي	إذا كان الاختبار يقيس ما يفترض أن يتعلمه التلامذة، فإن التدريس

للاختبار هو أفضل شيء يجب القيام به.	تتطلب الحفظ والإرجاع. لا تغطي هذه الاختبارات أجزاء كبيرة من معايير التعليم الوطنية، وربما لا يتم تدريس الأشياء التي لا يتم اختبارها.
التدريس من أجل الاختبار جيد، طالما أن التلامذة يتعلمون جيدا مهارات قيمة ومعارف بمضامين مهمة.	تستخدم العديد من الولايات اختبارات "جاهزة" لمحاكاة المدارس دون النظر فيما إذا كان الاختبار يقيس المعايير التعليمية الأكثر أهمية في الولاية.
يجب أن يدرس المدرسون من أجل الاختبار إذا كان الاختبار يتطلب من المتعلمين استخدام مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.	التدريس للاختبار يقتل روح الإبداع لدى المدرس ويشجع التلامذة على الغش.

منذ أن نشر تقرير "أمة في خطر"، لاحظ المراقبون ثلاث موجات من الإصلاح المدرسي عرفت الولايات المتحدة الأمريكية. دعت إصلاحات الموجة الأولى إلى حد كبير إلى تغييرات نسقية، مثل زيادة المعايير والضوابط، وأسفرت عن زيادة رواتب المدرسين، وزيادة المتطلبات الأساسية، وإطالة اليوم الدراسي

والسنة الدراسية. وقد تعرضت هذه التدابير لاحقًا لانتقادات بسبب طبيعتها "من أعلى إلى أسفل"؛ لقد تم انتقادها لأنها أدت فقط إلى تكثيف النظام الموجود دون إنتاج قدرات إضافية. في الموجة الثانية من الإصلاحات، جرت محاولة للإجابة على هذه الانتقادات من خلال التركيز بشكل أساسي على توسيع وتعميق العلاقة بين المدارس والأسر، وتلبية احتياجات مجموعات خاصة من التلامذة، وجذب المدرسين الفعالين والاحتفاظ بهم، ورفع مستوى تكوينهم، وإعادة هيكلة دور المدرسين لجعلهم أكثر مهنية (Desimone, 2002).

ما لاحظته الباحثون هو أن هذه الإصلاحات لم يكن لها أي آثار بارزة على المناطق التعليمية، سواء على مستوى التنظيم المدرسي أو على مستوى التدريس (Tyack & Cuban, 1995). استجابة لهذا الوضع، جاءت الموجة الثالثة من الإصلاحات، والتي وعدت ببذل جهود مكثفة لتنفيذ إصلاح شامل على مستوى المدرسة. وعلى عكس الإصلاحات السابقة، التي عادة ما تستهدف مجموعات طلابية معينة و / أو بعض التغييرات في المناهج والأساليب البيداغوجية، يهدف هذا الإصلاح الذي أعلن عنه سنة 1998 إلى إصلاح كل مدرسة بشكل شمولي باعتماد مفهوم الإصلاح النسقي للمدارس القائم على المعايير.

في سياق هذه المرحلة الثالثة من الإصلاح، وبالنظر إلى درجة الإنجاز الجزئي للإصلاحات السابقة، يحتل مفهوم القدرة مكانة متزايدة الأهمية في النقاش. كما يعكس إدراك أن التحسين المستمر في الأداء المدرسي يتطلب أكثر من

مجرد وضع المعايير والاختبار والمساءلة، بل ينبغي أن يشمل أيضا بناء القدرات.

يلجأ كل من المدافعين عن الإصلاح النسقي للتعليم والمدافعين عن تغيير المدرسة الواحدة تلو الأخرى إلى مفهوم "القدرة". بالنسبة للفئة الأولى، يهدف "بناء القدرات"، بالإضافة إلى اعتماد المعايير، إلى تطوير المناهج وعمليات التقييم وكذلك التغيير في الإدارة، ومواءمة السياسات واستراتيجيات الإصلاح على مختلف المستويات. بالنسبة للفئة الثانية، فإن بناء القدرات ينطوي في المقام الأول على إنشاء مجتمعات التعلم وإتاحة الفرص للمدرسين لتطوير وتبادل معارفهم وخبراتهم (Corcoran & Goertz, 1995).

على المستوى التعليمي، تشمل "القدرة" مواد تعليمية جيدة، بالإضافة إلى التلامذة والمدرسين المتحمسين للتعلم، توافقا مع علم النفس المعرفي الذي يؤكد أن سلوك الفاعلين يتأثر بشدة بالسياق المحيط؛ لذلك، فإن الموارد المادية والأشخاص داخل الفصل الدراسي هم عناصر رئيسية للقدرة في تحقيق أهداف الإصلاح (Cohen & Ball, 1996).

يمكن أيضا تطبيق مفهوم "القدرة" على السياقات والبنى والمنظمات (المدرسة، المنطقة التعليمية، الولاية) التي تشكل بيئة الفصل الدراسي وتقوم بأدوار أساسية في التنفيذ الناجح للإصلاحات المستندة إلى المعايير (Goertz, Floden, & O'Day., 1996).

بناءً على المفهومين السابقين، يمكن التمييز بين سبعة عوامل للقدرة تعزز تحسين التدريس والتعلم في المدرسة (Massell, 1998):

ثلاث قدرات على مستوى الفصل الدراسي:

- معارف المدرسين ومهاراتهم وتصرفاتهم؛
 - حافزية المتعلمين واستعدادهم للتعلم؛
 - المعدات البيداغوجية للتلامذة والمدرسين؛
- أربع قدرات على المستوى التنظيمي (المدرسة، المنطقة التعليمية، الولاية):
- عدد وأنواع الأشخاص الذين يدعمون الفصل الدراسي؛
 - عدد وجودة العلاقات الاجتماعية؛
 - الموارد غير البشرية؛
 - تنظيم وتخصيص موارد المدرسة والمنطقة التعليمية.
- إن تحسين جودة المناهج والتدريس بشكل كبير هو في صميم مبادرات الإصلاح النسقي المختلفة. يتم السعي لتحقيق هذا الهدف بشكل أساسي من خلال صياغة المعايير والإطار الوطني للمنهاج وسياسة إصلاح متماسكة وملائمة ومزيج من المركزية واللامركزية. يجب فهم الأهداف التي تحددها الدولة على أنها أهداف مركزية وتنطبق على جميع المدارس في منطقة مستهدفة معينة. تفترض تدابير اللامركزية قدرًا أكبر من المرونة ونقل المسؤوليات إلى الوحدات المحلية، وبعبارة أخرى إلى المناطق التعليمية والمدارس. ويمكن إجمال العناصر الأساسية للإصلاح النسقي فيما يأتي (O'Day & Marshall, 1993):

(1) مناهج دراسية عالية المتطلبات، وتدرّيس محفز، وتوقعات الأداء العالي لجميع المتعلمين والمتعلّقات؛

(2) المواءمة الواضحة بين أطر المناهج والمعايير والمواد التعليمية والتكوين الأساس والمستمر للمدرّسين والتقييم؛

(3) المساءلة والمسؤولية على أساس الأداء؛

(4) إضفاء الطابع المهني على الهيئات التربوية (المهنة)؛

(5) مفهوم منسق للمعايير ("معايير المدخلات والمخرجات: معايير الأداء ومعايير الموارد ومعايير الممارسة").

تظهر استنتاجات الدراسات المختلفة التي أجريت في التسعينيات أن تنفيذ الإصلاحات النسقية القائمة على المعايير هي عملية طويلة الأجل، إذا قمنا بقياس نجاحها من خلال التأثيرات الملموسة على التدريس والتعلم المدرسي. وقد أظهر استطلاع أجري في نيو جيرسي أنه حتى بعد استفادتهم من تكوين مستمر مكثف، ركز بوضوح على المعايير الجديدة، واجه عدد كبير من المعلمين صعوبة في التخطيط لدرس تؤدي أنشطته إلى معيار المحتوى. لذلك فتوجيه التكوين المستمر نحو معايير المناهج الدراسية لا يكفي، بل يحتاج المدرسون إلى تصميم وتقديم دروس ملموسة، لا تتمحور فقط حول المعايير، ولكن على نتائج التعلم التي تعكس تلك المعايير (O'Shea, 2003).

لقد تميز النقاش الأمريكي حول التعليم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ب بروز ثلاثة نماذج نظرية، تفاعلت بشكل أو بآخر في المنظومة التربوية الأمريكية (Knapp, 1997)، وتتجلى الاختلافات فيما بينها أساسا في الوزن الذي تعطيه

للعمليات "من أسفل إلى أعلى" و "من أعلى إلى أسفل". وهذه النماذج هي كالآتي:

1. نموذج التغيير والابتكار

هو نموذج قادم من القطاع الخاص إلى مجال التعليم، ويقضي بالشروع في الإصلاحات على أعلى مستوى من هرم الدولة على شكل استراتيجيات "التغيير المخطط" التي يفترض أن تصمد أمام كل مقاومة، وبالتالي يتم قبول الابتكار من قبل قاعدة المنظومة أي المدرسة والمدرسين. يكمن ضعف هذا النهج قبل كل شيء في حقيقة أنه ينطلق من فرضية مفادها أنه يكفي أن نحدد المنتج الذي نريد ثم نخطط لقبوله من طرف المستخدم النهائي باستخدام مختلف وسائل الدعاية والتأثير والاقناع. لكنها فرضية غير صحيحة في مجال التعليم، لأن التغييرات التي تطاله مركبة بشكل يؤثر على العمليات والممارسات المختلفة، والتي تشمل بدورها العديد من الجهات الفاعلة والمعنية. لذلك فالإصلاحات التعليمية لا ينبغي أن تسعى إلى فرض منتج بشكل مسبق، بل يجب أن تعمل على صنع منتج يتطور أثناء سيرورة الإصلاح ووفقًا للممارسات المتبعة. وهذا المنتج يتم تصميمه بنهج تشاركي تشرك جميع الأطراف المعنية وبمقاربة تنطلق من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى بآليات تفاعلية ومرنة تترك هامشًا للمبادرة والتجربة والابتكار.

2. نموذج تنفيذ السياسات

يفترض هذا النموذج أن التغيير يرتبط دائمًا بسياسة معينة. لا يتعلق التنفيذ أبدًا بالعناصر المعزولة، بل يرتبط بمجموعة من المفاهيم والاستراتيجيات

المرتبطة بالإرادة السياسية. مثل نموذج الابتكار، يتعامل هذا النهج أيضًا مع عمليات التغيير المستهدف. ومع ذلك، ينصب التركيز على الديناميات التي يتم من خلالها تفسير التدابير والتوجيهات السياسية في طريقها عبر بنيات المنظومة التربوية ومستوياتها المختلفة، قبل أن تصل أخيرًا إلى مرحلة التجسيد الفعلي. يتم إيلاء اهتمام خاص لتفاعل السياسات المطبقة في سياقات ومستويات مختلفة، بما في ذلك التشريعات والتدابير الحكومية. لكن الملاحظة البارزة تتعلق بالتكيف الذي يؤدي إلى إعادة تفسير السياسة التربوية من قبل البيئة المحلية، بحيث يتم مراعاة سياقات هذه الأخيرة وقدرات التنفيذ لديها (Sipple & Killeen, 2004). ومع ذلك، لا يخبرنا هذا النموذج بالشيء الكثير عن نشأة هذه العوامل السياقية المهمة وما الذي يؤثر عليها.

3. نموذج التعلم المهني والتنظيمي

الفكرة الأساسية لهذا النموذج هي التعلم، سواء تعلق الأمر بالأفراد أو بالمنظمات. العنصر المركزي هو إمكانيات وشروط التعلم المستمر والمستدام للمدرسين ومديري المدارس والجهات المعنية الأخرى. تعطى الأولوية للموارد وتدابير الدعم اللازمة لتحقيق التغيير. تعتبر المدرسة أيضًا منظمة متعلمة، لكن التعلم التنظيمي ليس مجرد مجموع عمليات التعلم الفردية بل يشمل أيضًا التعلم الجماعي والمؤسسي من خلال التفاعل والتكامل والبناء المشترك. يُنظر إلى المنظمات مثل المدرسة على أنها تتعلم من خلال ترميز الدلالات من تاريخ المؤسسة إلى إجراءات روتينية توجه السلوك. ويشمل المصطلح العام "روتين" النماذج والقواعد والإجراءات والاتفاقيات والاستراتيجيات والتقنيات

التي يتم إنشاء المنظمات حولها والتي تعمل من خلالها، كما يشمل بنية المعتقدات والأطر والباراديغمات والرموز والثقافات والمعرفة التي تدعم وتطور الروتين التنظيمي والتي قد تصل في مرحلة من المراحل إلى التناقض معه أو نسخه للوصول الى روتين تنظيمي جديد. الروتينيات مستقلة عن الفاعلين الفرديين الذين يقومون بتنفيذها، وهي قادرة على البقاء على قيد الحياة حتى مع التعاقب الكبير للفاعلين الفرديين (Levitt & March, 1988).

يؤدي التحليل المقارن للبلدان الأربعة إلى الاستنتاجات التالية:

- جميعها تتصرف وفقًا لمبدأ التدبير الموجه نحو النتائج، حتى لو كانت بطرق مختلفة، وجميعها لديها، وإن بأشكال مختلفة، أنظمة تغذية راجعة.
- تعد معايير المحتوى والأداء من الممارسات المعمول بها دوليًا. وينطبق هذا أيضًا على عمليات التقييم المختلفة، التي تهدف إلى التحقق مما إذا كانت الأهداف قد تم بلوغها وإلى أي مدى وفهم الأسباب التي أدت إلى ذلك سواء في الجوانب السلبية أو الإيجابية، وتهدف أيضًا إلى تحقيق مبدأ المساءلة والمحاسبة.
- يجب أن يتم التنفيذ بطريقة متوافقة مع النظام التربوي، ولكنها تتطلب على كل حال جهودًا معينة واستثمارات كبيرة.

التطبيق من أعلى إلى أسفل لا يكون فعالاً إذا لم يكن مصحوباً بتدابير إضافية تجعل المستوى المحلي يكون حاسماً في نجاح التنفيذ.

- إن وجود استراتيجية سياسية موثوقة غير مقيدة بالزمن السياسي أمر ضروري لنجاح الإصلاح، أي أن كل تغيير في الهيئة السياسية الحاكمة لا ينبغي أن يؤدي إلى تغيير جذري في الاختيارات التربوية الكبرى، ويجب ألا نثير صراعات لا داعي لها بين دوائر السياسة والمهنة حتى نضمن الاستمرارية في التحسين المستمر وليس إعادة البداية من الصفر.

- تزداد أيضاً درجة الإكراه أو الالتزام حتى في الأنظمة الليبرالية. في الوقت نفسه، يتزايد مطلب تقديم الدليل على الأداء المحقق. وفي هذا الإطار تجدر الإشارة أن الدول الأوروبية أنشأت هيئات تفتيش و / أو تقييمات خارجية. كما تستخدم الاختبارات الوطنية والامتحانات الخارجية. وتستكمل الاختبارات الوطنية أحياناً باختبارات أخرى تكون اختيارية بشكل عام.

- إن التمايز، ضمن معايير الأداء، في مستويات المهارة يتطور بشكل أو بآخر حسب كل دولة، أي أن هناك اختلافات بين الدول ليس في تبني مبدأ التمايز وإنما في أشكاله

- حرية اختيار الآباء للمدرسة التي يدرس فيها أبنائهم، والتمويل من خلال قسائم التعليم (نظام القسائم) والمساءلة هي مواضيع رئيسية لسياسة التعليم.
- في جميع البلدان الأربعة، هناك صلة قوية بين البحث التربوي وتطوير المنظومة التربوية. ومع ذلك، هناك ميل لاستخدام نتائج البحث بشكل انتقائي من طرف السياسيين.
- قيادة المنظومات التربوية مستوحاة من المفاهيم الاقتصادية للتدبير العمومي الحديث. وتأثير العلوم المختلفة على السياسة المتبعة وعلى المهنة يمارس بشكل غير متساو بين الدول الأربعة.

8.5 الاستراتيجيات التوجيهية لسياسة الجودة

إن إدخال معايير التعليم وتطبيقها لأغراض التقييم ليست عملاً بسيطاً بحجم الترويج لبرنامج مكتمل أو إنجاز عمل إداري بيروقراطي، بل هو عمل مركب يركز على صيرورة طويلة للتعلم المؤسسي والتنظيمي والفردية، ويدعمه تشريع تربوي يعطي للمعايير شرعية قانونية مستدامة. هذا يتوافق مع مفهوم المنظومة التربوية التي تعتبر التعليم جهازاً إنسانياً مركباً للعمل الروتيني والموارد والتقنيات، والذي يعتمد حسن اشتغاله على استيعاب قيمه ومعاييرها، وعلى التغيير التوافقي والاستعداد الدائم للتعلم من جميع الفاعلين المتفاعلين فيما بينهم. تفترض مثل هذه الرؤية استراتيجيات على المستوى النسقي وأخرى

تتعلق بعمليات التعلم الفردي والجماعي على مستوى القاعدة التربوية الواسعة المتكونة من المؤسسات التعليمية والفصول الدراسية.

على المستوى النسقي، يُطرح السؤال المتعلق بسياسة الجودة التي تناسب المقاربة بالمعايير، وتسعى إلى تحقيق التوازن الصحيح بين المقاربة التنازلية أي "من أعلى إلى أسفل" الهادفة إلى التعريف بالمعايير والاختبارات التي تم تطويرها، والمقاربة التصاعدية أي "من أسفل إلى أعلى" الهادفة إلى مشاركة الفاعلين الميدانيين في التحقق عملياً من صحة محتوى المعايير والمساهمة في تطويرها⁵. يقتضي ذلك تهيئة الظروف المؤسسية والمادية اللازمة من جهة والاستراتيجيات والآليات الداعمة من جهة أخرى لضمان التطوير المستمر للمؤسسات التعليمية وللمشتغلين داخلها.

ولكي تشعر المدارس بالمسؤولية عن النتائج التي تحققها من خلال الاختبارات والتقييمات التي يتم إجراؤها في إطار تطبيق المقاربة بالمعايير، يجب أن تتوفر لها الشروط الضرورية التي تسمح لها بتقديم خدماتها التعليمية بطريقة تتلاءم مع حاجات التلاميذ، أي استيفاء معايير المدخلات التي لا تتحكم فيها، والتي يتحمل مسؤوليتها الجهات المعنية الأخرى كل حسب اختصاصاته. وهو ما يعني أن تتم المساءلة على النتائج التي تعتمد التحقق من تحقيق المعايير من خلال نظام المراقبة والتقييمات الخارجية للمؤسسات التعليمية، على أساس

⁵ انظر الجزء الثاني من هذا الكتاب الذي صدر بعنوان: الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين: الدلائل المرجعية لمعايير الجودة".

الجمع بين الأهداف الملزمة بتحقيق مستويات معينة من الأداء الدراسي وبين ضمان هوامش الاستقلالية على المستوى التديري والمستوى التربوي، مما يسمح للمدارس باختيار طرق تحقيق المعايير المحددة بحرية أكبر، من بينها الاستخدام المرن للوقت والموارد المادية أو المناهج الخاصة بالمدرسة أو التنمية المهنية للأطر التربوية والإدارية. هذه الاستقلالية النسبية للمدرسة لا تتعارض بأي حال من الأحوال مع المقاربة الموجهة نحو النتائج بل تدعمها، وذلك بفضل الأساليب الفعالة والشفافة لتقييم الأداء.

لذلك، لا يعني إنشاء معايير التعليم، في ظل ظروف زيادة المسؤولية الفردية للمدارس، تنميط التعليم، لأن المعايير لا تحصر التدريس في قالب ضيق بل تتصف بالمرونة والتطور المستمر حسب الوضعيات والخصائص الاقتصادية والاجتماعية والتربوية لكل مؤسسة، وهي بذلك تمنح للمدارس مجالاً للمناورة من حيث المحتوى والبيداغوجيا، من خلال إعطاء المدرسين المزيد من الإمكانيات لتوجيه ممارساتهم التدريسية بهدف تحقيق أهداف محددة على أساس ظروف التعلم المختلفة للتلاميذ، لأن في النهاية الاستقلالية ينبغي أن يكون لها أثر إيجابي على نتائج التعلم. وهذا هو مقصدها النهائي، ولا يمكنها أن تحقق هذه الغاية إلا إذا نجحت الأطر التربوية والإدارية في استخدام هوامش الحرية من أجل تكريس ثقافة عمل متغيرة تتكيف مع المستجدات وتتيح الفعالية اللازمة التي تساعد على تحقيق المعايير الوطنية للتعليم بمستويات أداء عالية بشكل متدرج. لكن يبقى ذلك مشروطاً أيضاً بتوفير الدعم والمواكبة للمدارس والمدرسين من خلال برامج منتظمة للتكوين المستمر

تؤهلهم لتملك كل جديد ولتبني منهج التغيير، مع اقتناع الجميع بأن التغييرات في مجال التعليم لا تكون فورية، بل لا بد أن تعترضها عقبات قد تؤدي إلى انعطافات وربما نكسات تتطلب مواجهتها قدرًا كبيرًا من المثابرة والتحمل حتى تنعكس آثار عمليات تطوير المدرسة في جوهر التدريس وتؤثر بشكل دائم على تعلم التلامذة.

رغم القواسم المشتركة، فإن مفهوم معايير التعليم يختلف من دولة إلى أخرى، في ألمانيا مثلاً، يتعلق الأمر بكفايات المواد الدراسية التي يجب تمييزها عن المؤهلات الرئيسية التي لا ترتبط بالمضامين الدراسية بشكل مباشر. أما في سويسرا فهناك جهود واضحة لإعطاء وزن كبير، عند تطوير المعايير، للكفايات المستعرضة، بعد محاولة تحديدها من الناحية المفاهيمية من خلال المؤهلات الرئيسية. لا جدال في أن الكفايات المستعرضة لها ارتباط وثيق بالتعليم وثقافة التعلم، وهي بالتالي عنصر مركزي في تطوير المدرسة؛ لكن السؤال التالي يظل مفتوحًا: إلى أي مدى يمكن تقييمها عن طريق الاختبارات، مثل الكفايات الخاصة بالمواد الدراسية؟

على عكس اختبار ييزا، حيث يعتمد منهاجها أيضًا على الكفايات، ولكن مع وضع مستويات لها من خصائص عناصر الاختبار، أي أنها مرتبطة بالاختبار وليس بالمنهاج، فإنه بالنسبة للمعايير، من الضروري التحديد المسبق لنموذج الكفايات وهيكلها الهرمي. وتتطلب نمذجة الكفايات تحديد مجالات الكفايات بالنسبة لكل مادة دراسية، ثم تفصيلها إلى كفايات جزئية دقيقة. لذلك هناك حاجة ملحة إلى التطوير التراكمي لهذه الكفايات الفرعية من خلال التمارين

والمشكلات التي تستند إلى المبادئ التوجيهية الخاصة بكل مادة دراسية، والتي تعمل في شكل لولي من خلال النطاق الكامل للمناهج الدراسية.

هذا يتطلب امتلاك القدرة على تشخيص الكفايات بأبعادها ومستوياتها المختلفة ومعرفة كيفية تطويرها، باستحضار ما تراكم من أبحاث على مستوى علم النفس المعرفي والقياسات النفسية وعلوم التربية عموماً، ارتباطاً بمحتوى المواد الدراسية والكتب المدرسية، كما يتطلب الدراية الكافية بطريقة الانتقال من تصميم المعايير التربوية إلى تحويلها إلى إجراءات اختبار. باختصار، يجب النظر إلى معايير التعليم في ترابطها الشامل، بناءً على منهاج أساسي، بحيث يتم تطوير نماذج الكفاية، والتي بدورها تشكل الأساس للمعايير المعمول بها ولأوراق الاختبار المعنية، والتي تعزز عمليات التعلم على المدى الطويل والتراكمي في ارتباط وطيد بجوانب مختلفة من الممارسات التدريسية (Dubs, 2005).

الكفايات التي يتم تحديدها من خلال معايير التعليم الملزمة التي تم وضعها في المستويات العليا، لن تؤدي إلى تأثير على مستوى الممارسة المدرسية إلا إذا تم التحقق منها بشكل صارم في إطار التقييم المؤسسي لأداء المنظومة التربوية. إلى جانب المشاركة في التقييمات الدولية مثل تيمس وبيرلز وبيزا، تطمح الدول إلى إنشاء تقييمات وطنية تسعى إلى تقييم المنظومة التربوية في شموليتها. وهذه التقييمات لا يمكن أن تتسم بالفعالية المطلوبة إلا إذا اشتملت على إجراءات موضوعية مثل الاختبارات والاستبيانات والتقييمات الإحصائية، والمعالجة المنهجية وطويلة المدى للمعلومات المتعلقة

بالمنظومة التربوية وبيئتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وذلك لتسليط الضوء على الجوانب المختلفة لجودة نظام التعليم، وبالتالي السماح بتحكم أفضل في صيروراته وبالتالي ضمان تطور أفضل لنتائجه. وهذا الأمر يشير إلى قضية بالغة الأهمية وهي جودة المعلومات.

يمكن جمع المعلومات التي تعمل كمؤشرات لجودة المنظومة التربوية على مستوياتها المختلفة (الدولة، المنطقة، المدرسة، الفصل، التلاميذ)، من أجل استخدامها أساسًا للتوجيه والتغذية الراجعة على مستوى المنظومة ككل، وتحليل اتجاهاتها التطورية بمرور الوقت من وجهة نظر الأداء. وبالتالي، فإن تقييم المنظومة التربوية يشمل كلا من التقارير عن التعليم وكذلك تقييم الأداء المدرسي في سياق الدراسات المقارنة الوطنية والدولية. ويعتمد هذا التقييم على ثلاثة مصادر (Glas, Scheerens, & Thomas, 2006):

- البيانات الإحصائية المتعلقة بالتعليم، التي تم التقاطها وتفسيرها من خلال نظام فعال للمعلومات؛
- بيانات عن عمليات التفتيش في المدارس والتقييمات الذاتية للمدرسة والامتحانات النهائية الوطنية؛
- بيانات من المسوحات أو الدراسات الدولية والوطنية والإقليمية.

كل هذه البيانات تعتبر ذات طابع تقييمي، ويمكن استخدامها كأساس لتخطيط التعليم ومراجعة السياسة التعليمية وإعداد التقارير وتوجيه النقاش العام.

فيما يتعلق بالمعلومات حول مخرجات المنظومة التربوية، يكفي إجراء مسح عن طريق عينة ممثلة كل ثلاث إلى أربع سنوات، في كل مرة مع عينات أخرى من تلامذة المدارس بسبب تغيرهم المستمر. وخلال المرحلة الأولى من تنفيذ معايير التعليم، تعد التقييمات الوطنية أداة مهمة لتقييم ما إذا كان المتعلمون قد حققوا المعايير الموضوعة بالفعل وإلى أي مدى.

من ناحية أخرى، لا تسهم معايير التعليم في التشخيص الفردي للتلامذة، وبالتالي في الدعم المناسب الذي يرغب فيه المدرسون، إلا بالاستثمار الإضافي في أخذ العينات وتصميم الاختبار، حتى يتم التمكن من إعطاء المدارس والتلامذة ملاحظات حول مستوى إنجازهم الحالي. فالبيانات التي يتم جمعها على المستوى العام للمنظومة التربوية، وفي نهاية المراحل الدراسية المهمة مثل السنة الثانية والسادسة والتاسعة، لا تسمح باستخلاص النتائج على المستوى الفردي. كما أن دراسات مثل بيزا وتيمس ويرلز ليست مصممة أيضًا لتحديد تشخيص الأداء لكل متعلم بما أنها تهتم عينات من التلامذة وليس جميعهم. للحصول على معرفة موثوقة بالأداء الفردي لكل تلميذ وبملاحظاتهم وخصائص كل مؤسسة تعليمية، من الضروري استخدام أدوات تقييم أكثر تركيزًا تتطلب وقتًا وجهداً أكبر. هذه الأدوات تتيح بالإضافة إلى ذلك إمكانية

إجراء المقارنة بين المؤسسات التعليمية وبين المناطق والجهات من أجل توجيه السياسة التعليمية حسب الحاجة.

لأجل ذلك، يجب على التغذية الراجعة المترتبة على نتائج الاختبارات أو الاستقصاءات التي تقيم الأداء المدرسي أن تفيد مسؤولي التعليم والجهات الفاعلة في تحقيق ما يلي:

- تمكين التلامذة من تحصيل الكفايات التي تخدم الأهداف البيداغوجية المحددة في المنهاج الدراسي من خلال الاختبارات التي تستند إلى معايير التعليم وتراعي السياقات المختلفة، وتمكن من أن تسلط الضوء على نقاط القوة والضعف لديهم، مما يسمح لكل من المدرسين والمتعلمين بتوجيه عملية التعليم والتعلم؛
- من خلال مقارنة النتائج الفردية أو نتائج الفصل الدراسي مع نتائج الفصول الأخرى، يكون لدى المدرسين تقييم موضوعي من طرف ثالث لمستوى أداء تلامذتهم. فغالبًا ما يواجه المدرسون صعوبة في الحكم على أداء تلامذتهم بشكل موضوعي، لذلك فإن تقييمات الكفايات الناتجة عن التغذية الراجعة الخارجية يمكن أن تساهم في إضفاء طابع الموضوعية على ممارسة التقييم المدرسي؛

- إذا تم تنظيم اختبارات الأداء في عدة فصول من نفس المدرسة، فيمكن مقارنة نتائجها على مستوى الفصول المختلفة. يمكن أن يساعد هذا التقييم المدرسة في الحصول على تقدير أفضل لجودتها، خاصة إذا تم تحليل النتائج داخل هيئة التدريس وإذا تم التحقق من نجاح التدابير المتخذة بشكل مشترك؛
- إذا لم تكن المشاركة في تقييم الأداء على أساس اختياري، ولكن بسبب العضوية في عينة علمية، فإن النتائج التي تم الحصول عليها قابلة للمقارنة الوطنية أو الدولية، ويمكن استخدامها لغرض تعديل المنظومة التربوية؛
- يمكن أن تشكل التغذية الراجعة، بما في ذلك إخبار التلامذة بحقيقة أدائهم، مع إرفاقها بوسائل التفسير المساعدة على اتخاذ القرار، نقاط انطلاق لتحسين ممارسة التدريس لكل مدرس.

إن الفصل بين تطوير المعايير وتطوير اختبارات الأداء المدرسي قد يؤدي إلى عدم التوافق بين المعايير المطبقة في التدريس مع تلك التي تم التحقق منها بواسطة الاختبارات. إن التنسيق غير الكافي بين المعايير والبرامج الدراسية قد يدفع بالمدرسين إلى توجيه أنشطتهم التدريسية فقط وفقاً لمعايير التعليم أو الاختبارات ذات الصلة، أو فقط وفقاً للبرامج الدراسية. لتجنب ذلك، يجب

ضمان التوافق بأكبر قدر ممكن بين الأهداف التعليمية والمعايير التربوية والبرامج الدراسية والممارسات التدريسية واختبارات تقييم الأداء.

بالتالي، يبقى من الضروري تحقيق توازن عادل بين معايير التعليم والمناهج وتوجيه ممارسات التدريس وفقًا لنموذج دقيق. ولكن من ناحية أخرى، فإن المعايير التربوية لا تنبثق ببساطة من المناهج والخطط الدراسية. فهي تحدد المتطلبات الملموسة للكفايات التي ينبغي اكتسابها، وبالتالي توفر مقياساً دقيقاً لتقييم التحصيل الدراسي. لكنها في المقابل لا تغطي النطاق الكامل لكل مادة دراسية، على عكس البرامج التعليمية أو الخطط الدراسية التي تمتد إلى ما هو أبعد من وصف وتحديد الترابط العام للمناهج الدراسية.

حتى المناهج الوطنية الإنجليزية شديدة التنظيم تفتقر إلى التفاصيل. ضخامتها تعود فقط لسبب تناولها جميع الصفوف والمواد الدراسية. لكن العنصر الحاسم ليس توزيع محتوى المواد التي يتم تدريسها، والتي تتطور بسرعة كبيرة، بل بالأحرى البناء التدريجي لهذه المواد على امتداد المراحل الدراسية الرئيسية والتي تعرف عادة بالأسلاك التعليمية، والمستويات الثمانية للكفايات لكل تخصص، والأهداف البيداغوجية المراد تحقيقها. إلى جانب ذلك، توجد كتب مدرسية وموارد تعليمية وأيضاً برامج دراسية متوفرة عبر الإنترنت تشمل حتى مستوى الدرس المقدم في الفصل الدراسي، بالإضافة إلى دليل مفيد للتنقل عبر الكتب المدرسية التي لا حصر لها.

والمثال المضاد هو المناهج الجديدة لمدارس التعليم العام التي تم تطويرها في ألمانيا، وتم تعريفها على أنها "نقطة باراديغمية أساسية". فإذا كانت الأجيال

السابقة من المناهج حددت أولاً ما يجب تدريسه من مضامين، فإن المناهج الجديدة حددت الكفايات التي يجب أن يكتسبها المتعلمون والمتعلمات. وبذلك يتم تحقيق الانتقال من القيادة بالمدخلات إلى القيادة بالمخرجات، ويتم تحديد المراحل المختلفة لاكتساب الكفايات من خلال معايير التعليم التي تضع توصيفا دقيقا للكفايات التخصصية والشخصية والاجتماعية والمنهجية للمتعلمين. هذه الكفايات يتم ربطها، في شكل منهاج دراسي رئيسي، بمحتوى دراسي محدد، يتم اختياره بحيث يمكن تعلمه خلال ثلثي وقت التدريس المتاح في المنهاج الدراسي. إنها تشكل الأساس للامتحانات المركزية التي تعتمد للتحقق من بلوغ معايير التعليم في المدارس على أساس المناهج الدراسية الرئيسية. يمكن أيضا القيام بتقييم تشخيصي استنادا إلى المعايير من أجل التأكد من مستوى التعلم لدى التلامذة وبالتالي يشكل هذا التقييم الأساس للتخطيط لعمليات الدعم التربوي اللاحق.

استكمالا لهذا المنهاج الرئيسي، تقوم كل مؤسسة تعليمية بتطوير منهاج خاص بها يشمل الثلث المتبقي من وقت التدريس المتاح. يتضمن منهاج المدرسة برامج دراسية، وعناصر التكملة والتعميق، والبرامج الموجهة لملامح تعليمية محددة. كما أن لها وظيفة الربط بين التخصصات لتطوير التدريس متعدد التخصصات. ولا يمكن اكتساب الكفايات التي تتطلبها معايير التعليم إلا من خلال الجمع بين المناهج الأساسية والمناهج المدرسية.

في الأساس، تحتاج معايير التعليم حقاً إلى أن تكون موجهة نحو المخرجات أو النتائج. يجب أن تكون موجزة وتسمح للمدارس بمجال كامل لتحديد الطرق

التي ينوون من خلالها تحقيق هذه المعايير. ينطبق هذا المبدأ أيضًا على تحديد المحتوى التخصصي فيما يتعلق بالكفايات المختلفة المستهدفة. الأهداف والمستويات مفروضة وملزمة؛ لكن اختيار المحتوى المناسب هو مسؤولية المدرسين، فهم يتمتعون على الأقل بقدر كبير من الحرية في هذا الصدد، كما هو الحال في الاختيار والتطوير المنهجي لممارساتهم التدريسية. وبخلاف ذلك، لن يكون هناك تقدم مقارنة بالمناهج القديمة لتوزيع محتوى التدريس، ولا تحول باراديغمي نحو تطوير الكفايات التخصصية والمتعددة التخصصات. ولكن بعد ذلك، لا ينبغي بأي حال من الأحوال أن تكون المعايير مجرد إعادة صياغة للبرامج الدراسية.

8.6 حكمة المعايير

تعتبر المعايير التربوية الآلية الأساس لتطبيق المقاربة المتمحورة حول النتائج، لذلك فهي تعتمد على نظام للحكمة يمزج بين المركزية واللامركزية، لكنه يمنح هامشًا كافيًا من الاستقلالية للمؤسسات التعليمية. هذه الاستقلالية تأتي معها صلاحيات موسعة تغير دور الهيئات الإشرافية على المدارس ووضعه القانوني، لأنه سيكون من التناقض منح استقلالية أكبر للمدارس والإبقاء على الشبكة الهرمية للتدبير ودرجة تدخل السلطات الإشرافية في المدرسة في الوضع السابق للعمل بالمعايير.

بشكل عام، يستمر النقاش حول تنظيم وتعريف المهام السيادية المستقبلية والوظائف الاستشارية لهيئات الإشراف على المدارس. تركز المناقشات بشكل

رئيسي على طريقتين للرقابة الهرمية من خلال التقييم الدوري أو التفتيش. من ناحية، يتم استعمال آلية التقييمات الخارجية الشاملة التي تقتصر أساسًا على التحقق، في وضع استشاري، من جودة التقييم الذاتي، على التوالي، لعملية تنفيذ معايير التعليم بشكل خاص ولعملية ضمان الجودة بشكل عام. ومن ناحية أخرى، يتم اعتماد وسائل مختلفة للمراقبة تستهدف بشكل مباشر جودة التدريس وإدارة المدرسة وخصائصها التربوية والبيداغوجية، من أجل التمكن من إصدار حكم على مدخلات الجودة وصيرورتها. ما هو مؤكد هو أن تعزيز استقلالية المدارس ليس في أي حال مرادفًا لسياسة عدم التدخل وغياب سيطرة الدولة. ففي هذا الصدد، أصبح التحقق المنهجي، على أساس معايير التعليم، من الأداء الأكاديمي الذي أنجزه التلاميذ بالفعل، يشكل منذ سنوات التدبير الأساسي لقيادة المنظومة التربوية المتمحور أكثر على النتائج.

في كل الأحوال تبقى السلطات التعليمية أو هيئات التفتيش هي المشرفة على عملية التقييم في أغلب الدول. في إنجلترا، على سبيل المثال، تنظم سلطات التعليم المحلية المنظومة التربوية على المستوى المحلي منذ عام 1902. مع اعتماد التدبير المدرسي المحلي، فقدت سلطات الإشراف الجهوية هذه أهميتها، خاصة وأن تطبيق معايير الأداء والتحقق منها جعل من الضروري إنشاء هيئة إشراف مركزية، وهي مكتب المعايير في التعليم وخدمات الأطفال ومهاراتهم (OFSTED)، الذي قلص صلاحيات سلطات التعليم المحلية وعزز في المقابل سلطات هيئات الإشراف الوطنية. ويقوم هذا المكتب الذي يضم مفتشي صاحبة الجلالة في إنجلترا (Ofsted , 2023)، بتفقد المؤسسات التي

توفر التعليم والمهارات للمتعلمين من جميع الأعمار، كما يفحص ويضبط المؤسسات التي تهتم بالأطفال والشباب، والتي تعد بالآلاف وتتشكل من الحضانات والمدارس ومراكز تكوين المدرسين والسلطات التربوية المحلية. ويهدف من خلال هذه المهام إلى الرفع من المعايير في التعليم وتحسين الرعاية الاجتماعية للأطفال. ويقدم المكتب تقاريره مباشرة إلى البرلمان ويطلع عليها عموم المواطنين، ويتم استخدامها لتحسين الجودة الشاملة للتربية والتكوين، كما تعتبر وسيلة لإبلاغ صانعي القرار بفعالية الخدمات التي تقدمها مختلف المؤسسات.

تتميز هولندا بمزيج من الإدارة المركزية لنظام التعليم والإدارة اللامركزية للمدرسة. فبينما منحت المدارس درجة عالية من الاستقلالية، مما يسمح لها على سبيل المثال بتصميم مناهجها الدراسية الخاصة، فإن مهام ضمان الجودة والتقييم تقع على عاتق المفتشيات المركزية. تقوم هذه الإدارات بجمع البيانات ذات الصلة بكل مدرسة، بناءً على التفتيش الذي يتم إجراؤه كل أربع سنوات، ومن ثم ترسم "خريطة الجودة" المنشورة على الإنترنت. بشكل عام، يُمارس الإشراف هنا بطريقة مركزية مع منح استقلالية كبيرة للمؤسسات التعليمية.

في العديد من المقاطعات الألمانية، تم إجراء تجارب إيجابية بأشكال مختلفة من التقييم الدوري للمدارس من قبل فرق منبثقة من مجالس الإشراف المدرسية، مع الحفاظ على المراقبة المستمرة لكل مدرسة من قبل موظف من هيئة التفتيش. بشكل عام، تميل المراقبة المدرسية إلى التخلي عن التأطير

الفردى للمدرسين لفائدة المزيد من المهام فى دعم ومراقبة عمليات تطوير المدرسة. وبالتالى، فإن الاتجاه فى جميع أنحاء ألمانيا هو تغيير دور سلطات مراقبة المدارس المحلية نحو وظيفة استشارية وداعمة وفى نفس الوقت توسيع استقلالية المؤسسات التعليمية.

إن إعطاء قيمة أكبر للمؤسسة التعليمية مع تمتيعها بقدر مهم من الاستقلالية، يتطلب تعزيز التقييم الذاتى والتقييم الخارجى للمدرسة والتدريس. لقد تغير دور إدارة التفتيش للمدارس، التى لم يعد بإمكانها العمل كآلية مراقبة داخل نظام هرمى منظم بدقة، ولكن يجب أن تكون قادرة على وضع نفسها فى خدمة ضمان الجودة والتطوير. إن المراقبة الجيدة للمدرسة هى تلك التى تدعم المدارس فى عملها وتسمح لها باستخدام نتائج التغذية الراجعة والتقييمات الخارجية لأنشطتها. كما يوضح مثال هولندا، لا يعنى هذا الدور الجديد فقدان السلطات المدرسية لأهميتها، ولكن يمكن أن يسير جنباً إلى جنب مع توسيع الصلاحيات ونقلها إلى مجالات أخرى أكثر نجاعة لضمان جودة التدريس، شريطة تأهيل ومهنة الأشخاص المسؤولين عن التفتيش المدرسى فى خمس مجالات رئيسية:

- التدبير التشغيلى والمشورة النسقية؛
- إدارة المواقف الإشكالية والصراعات؛
- تدبير المشروع التربوى ونقل الابتكار؛
- ضمان جودة المدارس وتقييمها؛

- اختيار وتطوير كفايات الأطر الإدارية.

على أي حال، من الضروري تجنب منح التفتيش دورًا مزدوجًا متناقضًا يجمع بين التدابير التي لها تأثير على الراتب أو التأهيل، ومهام المشورة أو التتبع. يجب أن نحرص على فصل هاتين الوظيفتين بشكل جيد، بحيث يتم قبول المفتشين من قبل المدرسين.

8.7 شروط النجاح في تطبيق المعايير في التعليم

لتجنب تقويض فائدة الاختبارات في مجال تطوير المدرسة وضمان جودتها، لا ينبغي استخدام نتائج الاختبار لأغراض تخطيط المسارات الدراسية للمتعلمين دون مصاحبتها بالمعلومات المفسرة، ناهيك عن أخذها في الاعتبار، عندما يتعلق الأمر بتحديد تخصيص الموارد للمدارس أو ترقية المدرسين. يجب تجنب أي نشأة لعقلية تحرض على التنافس السلبي أو تؤدي إلى التصنيف والترتيب سواء بالنسبة للمؤسسات أو للأفراد. تعتبر حوافز التطوير المهني ونقل "أفضل الممارسات" في هذا الصدد تدابير أكثر إنتاجية بكثير من نظام العقوبات الذي يساهم فقط في تثبيط همم المدرسين والمدرسات. لا ينبغي أن تكون وظيفة المعايير زيادة الضغط على التلامذة من حيث الأداء والانتقاء، ولا إذكاء منافسة بين المدارس تؤدي إلى ترتيبهم وفقًا لمعايير الأداء في المواد الدراسية المختلفة. لقد أثبتت التجارب الدولية أن أي ترتيب رسمي للمدارس يأتي بنتائج عكسية، لأنه كلما زاد تأثير المؤشر الكمي على القرارات في المجال الاجتماعي، زاد احتمال تشويه العملية الاجتماعية وفسادها. ستكون

كارثة حقيقية إذا أدى إدخال معايير التعليم بالفعل إلى منافسة على مستوى التعليم الإلزامي للحصول على الدبلومات أو الشهادات الأكثر قيمة.

يجب أن يُنظر إلى معايير التعليم على أنها مساهمة مثمرة في تحسين ممارسة التدريس، الأمر الذي يتطلب استثماراً كبيراً، ليس فقط ذا طبيعة تقنية مرتبطة بكيفية تطوير المعايير وإعداد اختبارات تقييمها، ولكن أيضاً من حيث التكوين المستمر الذي يضمن التأكد من أن جميع المعلومات المنقولة بشأن المعايير والاختبارات ذات الصلة مفهومة حقاً ومتملكة من قبل المدرسين، ويمكن بالخصوص من المرور إلى جودة أفضل للممارسات التدريسية.

عند وضع المعايير التربوية، من الضروري أيضاً مراعاة حدود السياسة التعليمية والبحوث التجريبية، في ضوء العلاقات التفاعلية بين العوامل السياقية والأسباب والآثار، التي تميز المنظومة التربوية ويصعب فهمها بواسطة نموذج تحليلي، مما يعني أن التعليم لا يمكن التحكم فيه بشكل مسبق بواسطة السياسة التربوية ولا معيرته بشكل علمي دقيق لا يحتمل الشك بواسطة العلم. وبالتالي فالتعلم الذي يتم في المدرسة لا يمكن توجيهه إلا في حدود معينة، لأنه لا يعتمد فقط على كفاءة المدرسين، لكن أيضاً على المتعلمين وعلى مجموعة كاملة من المتغيرات السياقية والنسقية.

لذلك، يتطلب تنفيذ معايير التعليم الاهتمام الكبير بالبحث العلمي التربوي، المدعوم بهياكل قوية ومستقلة عن أي تأثير سياسي، والتي لا يركز عملها فقط على التقييم أو التحليل أو التشخيص، ولكن أيضاً على التطوير البيداغوجي.

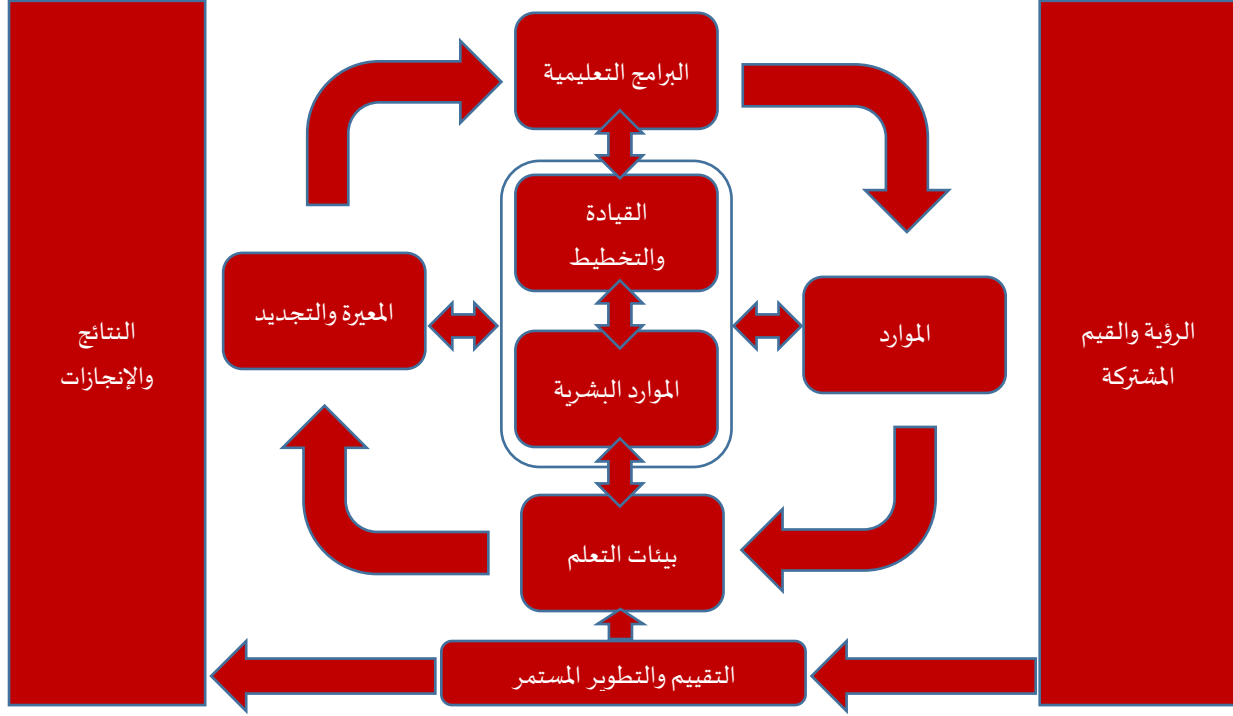
يجب أن يكون هذا البحث أيضًا قادرًا على تسليط الضوء على التطورات والوقائع التي تسير في المسار الخطأ.

8.8 المعايير الرئيسية العامة

نص القانون الإطار 51.17 الذي يعتبر المرجع القانوني الأسمى لمنظومة التربية والتكوين بالمغرب على ضرورة وضع إطار مرجعي للجودة، وهو ما شكل موضوع كتاب خاص صدر للمؤلفين (وهو يشكل الجزء الثاني بينما هذا الكتاب يشكل الجزء الأول)، وسنكتفي هنا بتقديم بعض الإضاءات حوله. هذا الإطار المرجعي يعتبر بمثابة استخلاص للمعايير الأساسية المرتبطة بالجودة من الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين والبحث العلمي 2015-2030. وقد تم إنجاز هذا العمل استنادًا إلى نموذج للجودة تم بناؤه بعد استقراء أهم التجارب الدولية في هذا المجال مع استحضار التجربة المغربية المتمثلة في العمل الذي تقوم به الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم (أماكن)⁶، وفي المجهود الذي بذلته مديرية الجودة بوزارة التربية الوطنية بين سنتي 2010 و2012 لإرساء دعائم نظام وطني للجودة (انظر الملحقات)، بالإضافة إلى معايير الجودة في التعليم العالي الذي أعدته الوكالة الوطنية للتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي وصدر بمرسوم (انظر الملحقات). وهكذا تمت بلورة 9 مجالات معيارية و110 معيار للجودة، تم استنباطها جميعًا من خلال منهجية لقراءة الرؤية

⁶ منذ سنة 2004 بدأت جمعية أماكن في تنظيم جائزة لجودة التعليم تحمل اسم الدكتور المهدي المنجرة، وكانت تسلم للمؤسسات الفائزة بحضوره قيد حياته.

الاستراتيجية بواسطة شبكة للقراءة تم بناؤها بالاعتماد على نموذج الجودة
الموضح في الشكل التالي:



الرسم البياني رقم 8: نموذج الجودة

أفضى ذلك إلى تحديد المجالات المعيارية التسعة والمعايير المرتبطة بكل مجال، على أساس 10 معايير لكل مجال باستثناء المجال الخامس الخاص بالموارد البشرية والمجال السابع الخاص بالمعيرة والتجديد بحيث أن كل منهما حاز على 20 معياراً. ويبين الجدول التالي تفاصيل المعايير المرتبط بكل مجال معياري:

المعايير	المجالات المعيارية
1. الجميع ملتزمون باحترام مبادئ حقوق الطفل في جميع مرافق التربية والتكوين. 2. جميع مؤسسات التربية والتكوين، عمومية وخاصة، ملتزمة بتحقيق الأهداف التربوية والتكوينية الوطنية في شموليتها. 3. مؤسسات التعليم الخاص ملتزمة بتوفير التربية والتكوين لأبناء الأسر المعوزة، وذوي الإعاقة والأوضاع الخاصة دون مقابل مادي. 4. توفر برامج تعاقدية بين الدولة ومؤسساتها على المستويات التربوية يتم تتبع إنجازها وتقييم أثرها. 5. وجود آليات للتواصل والتحسيس مع مختلف الفاعلين والمتدخلين لإدماجهم في المقاربة التشاركية المبنية على التعاقد حول البرامج والنتائج. 6. كل المتعلمين يستفيدون من مجانية التعليم الإلزامي باعتباره واجبا على الدولة. 7. كل المتعلمين متشبعون بثقافة تضمن نقل التراث الثقافي والحضاري والديني المغربي مع الانفتاح على ثقافات الغير. 8. كل المتعلمين متشبعون بالقيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني. 9. كل الأطفال يستفيدون من تعليم أولي بمواصفات الجودة باعتباره التزاما للدولة والأسر. 10. توفر رؤية حول شبكة الجامعات المغربية تحدد بوضوح	المجال الأول: الرؤية والقيم المشتركة (10 معايير)

الخارطة الوطنية للتعليم العالي.	
11. نموذج بيداغوجي موحد الأهداف والغايات، متنوع الأساليب، معتمد في التعليم الأولي. 12. المنهاج المعتمد مندمج ويضمن ملاءمة مواصفات الخريجين مع حاجات البلاد وقيمها الحضارية، وتطور المعارف والمهن وتجدها، ومتطلبات العصر، ويقوم على مبدأ تفاعل المواد والمعارف، وتكامل التخصصات. 13. وظائف مختلف الأطوار بمنظومة التربية والتكوين مدققة، مع مراعاة خصوصية كل طور، وموقعه داخل المسار الدراسي للمتعلمين، ودوره في تحسين جودة التعلّيمات. 14. توفر رصد تربوي يقظ من أجل تتبع التجارب الدولية في مجال البرامج وتحليلها وتقييمها. 15. توفر بنيات وطنية وجهوية للبحث والابتكار البيداغوجي في المناهج والبرامج والتكوينات. 16. الجميع متشبعون بثقافة البحث منذ التعليم المدرسي، مع الاعتماد على نتائج البحث من أجل الرفع من جودة المناهج والبرامج. 17. توفر المنهاج على مجزئات مخصصة للشأن الثقافي، مع تخصيص برامج جهوية تأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية المحلية. 18. المقاربة القيمية والحقوقية مدمجة في المناهج والبرامج والوسائط التعليمية. 19. الدعم التربوي مدمج في المناهج والبرامج والزمن الدراسي. 20. التكنولوجيات التربوية مدمجة في البرامج الدراسية بشكل	المجال الثاني: البرامج التعليمية (10) معايير

يعزز جودة التعليمات.

21. توفر ثانويات التميز لفائدة المتفوقين من المتعلمين والمتعلمات، على أساس معايير النزاهة والاستحقاق وتكافؤ الفرص.
22. وجود صيغ محفزة على الخدمة التطوعية للتلاميذ والطلبة ومتدربي التكوين المهني، في إطار مشروع المؤسسة، مع احتسابها في تقييم مردودهم الدراسي والتكويني.
23. توفر مرصد للملاءمة بين المهن والتكوينات الجديدة وحاجات سوق الشغل وآليات على صعيد المؤسسات الجامعية والمهنية والجهات، تضطلع بمهمة التنسيق مع هذا المرصد.
24. توفر التوجيه المبكر الذي يصاحب المتعلم في بلورة مشروعه الشخصي، بناء على الروائز بدل المعدلات، في مراعاة لميول وقدرات المتعلمين.
25. اللغة العربية لغة التدريس الأساس مع تفعيل مبدأ التناوب اللغوي بالتدرج على أساس تدريس بعض المضامين أو المجزوءات باللغات الأجنبية.
26. تواجد حرم جامعي متكامل جغرافيًا واجتماعيًا، واحد على الأقل في كل جهة، يوفر شروط التعلم، والبحث، والصحة، والتنشيط الثقافي والرياضي.
27. جميع الأطفال المعاقين مدمجون في المدارس، أخذًا بالاعتبار نوعية الإعاقة، على نحو يضمن لهم جميع فرص النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم.
28. المدرسة تطبق أساليب متنوعة للتعليم والتكوين والدعم من قبيل: التلفزة المدرسية، والتكنولوجيات العصرية، والتعليم

المجال
الثالث: بيئة
التعلم
(10
معايير)

عن بُعد.

29. الآليات الكفيلة بضمان التتبع الفردي لجميع التلاميذ معتمدة، وتقدم الدعم التربوي المكثف لجميع المتعلمين المتعثرين دراسياً.
30. برامج مفعلة لتعبئة وتحسيس الأسر بخطورة الانقطاع عن الدراسة في سن مبكرة.

31. الجماعات التربوية تشارك في النهوض بالمدرسة عبر وضع الآليات الكفيلة بالانخراط التدريجي لها في مجهود تعميم التعليم، وتحسين خدماته.
32. وجود إطار مؤسسي يختص بالتعليم الأولي يتحمل مهام التنسيق وتحقيق الانسجام بين كافة أنواع المؤسسات التربوية المعنية بهذا النوع من التعليم، مع وضع آليات تتبعه ومراقبته.
33. توفر مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة.
34. استراتيجيات التكوين المستمر مفعلة عبر مخططات تستجيب لحاجات مختلف الفاعلين، وذلك بتنسيق مع الأكاديميات ومراكز التكوين والجامعات.
35. توفر الدراسات حول التخطيط التوقعي لحاجات المتعلمين وخصوصياتهم، والمتطلبات المحلية والجهوية لمحيطهم الاجتماعي والاقتصادي.
36. توفر استراتيجية وطنية لمواكبة المستجدات الرقمية، والاستفادة منها في تطوير مؤسسات التربية والتكوين والبحث.
37. بلورة المخططات على شكل مشاريع قابلة للتنفيذ، عبر

المجال الرابع:
القيادة
والتخطيط
والشراكة (10
معايير)

مقاربة تكاملية تجمع بين التخطيط التصاعدي، المرتكز على مشروع المؤسسة، وبين التخطيط التنازلي، المنطلق من التوجهات الوطنية والمعايير المرجعية في مجال التربية والتكوين.

38. الأسر مشاركة في تدير المؤسسة، عبر تمثين دور جمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ.

39. توفر قيادة تربوية ذات قدرة تديرية وتواصلية مرتكزة على حكمة تزاوج بين المسؤولية والمحاسبة.

40. توفر قيادة تربوية متملكة لروح التغيير وإرادة التجديد في الأساليب ومنهجية الفعل والتدبير على أصعدة المدرسة ومكوناتها كافة، مركزيا وجهويا ومحليا.

41. وجود شعب لتكوين الأطر اللازمة للتعليم الأولي توفر تكوينا جيدا للمربين والمربين، والأطر الإدارية الخاصة به، مع حفزهم وتثمين عملهم، والتجديد المنتظم لتكويناتهم وتبادل خبراتهم.

42. توافر مدرسين متمكنين من التربية الدامجة، مع إدراجها ضمن برامج التكوين المستمر للأطر التربوية.

43. توافر الأطر التربوية والإدارية الكافية وكذا أطر الدعم النفسي والاجتماعي، ذات الكفاءة التربوية والمهنية الملائمة والمتجددة.

44. التعليم الخاص يتوفر على حاجاته الكافية من الأطر التربوية المؤهلة.

45. المهام والأدوار والمواصفات المرتبطة بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، محددة في انسجام مع متطلبات المجتمع والمدرسة والمستجدات ذات الصلة على الصعيدين الوطني

المجال
الخامس:
الموارد
البشرية (20)
معيارا

والدولي.

46. المواصفات العامة والنوعية الخاصة بالفاعلين التربويين داخل كل هيئة محددة، مع مراعاة المرونة والقابلية للتكيف مع خصوصيات مجالات وظروف العمل، واستقلالية المبادرة في مجالات البيداغوجيا والبحث والإبداع والابتكار.

47. التكوين الأساس إلزامي وممهنن بحسب خصوصيات كل مهنة، وجميع الأطر تستفيد من تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية.

48. إرساء مسالك لتكوين الأطر بتكوينات معرفية ومنهجية وبيداغوجية وديداكتية تزوج بين تحصيل معرفي متين ومكتسبات بيداغوجية لازمة.

49. تدبير ناجع للمسار المهني، قائم على المواكبة والتقييم والترقية المهنية على أساس الاستحقاق وجودة الأداء والمردودية، مع توفير الحفز المادي والمعنوي وتحسين ظروف مزاوله المهنة.

50. التوازن بين التمتع بالحقوق والالتزام بواجبات وأخلاقيات الممارسة المهنية، مع ربط المسؤولية بالمحاسبة.

51. تمكين الأساتذة المكونين قبل ولوج المهنة من تكوين أساس يشمل التخصصات اللغوية والمعرفية والبيداغوجية في مجالات التكوين التي سيشرفون عليها.

52. اشتراط مزاوله مهنة الأستاذ الباحث بالتوفر على الدكتوراه، واستيفاء التكوين المتعلق بالتأهيل في مجال التدريس والتمرس بالبحث بالتعليم العالي خلال مرحلة التحضير للدكتوراه، والنجاح في مباراة انتقاء الأساتذة الباحثين.

53. مرور الأستاذ الباحث بمرحلة تدريبية انتقالية تدوم سنتين،

في انتظار الترسيم، يتم استثمارها في تعميق التكوين
البيداغوجي والتمرس بالبحث.

54. اشتراط موازنة مهنة مكون في مؤسسات التكوين المهني
بالتوفر على رصيد من التجربة المهنية، والاستفادة من تكوين
أساس مهنن.

55. اشتراط موازنة مهنة التدبير والإدارة التربوية بالتكوين الأساس
على صعيد مراكز التكوين.

56. تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من تكوين مزدوج
اللغة، مع التقيد التام في التدريس باستعمال اللغة المقررة
دون غيرها من الاستعمالات اللغوية.

57. إعطاء الأهمية في تكوين الباحثين لتعلم واكتساب مهارات
التواصل والريادة وقيادة المشاريع، والمبادئ الأخلاقية ذات
الصلة، مع تنمية الكفايات المهنية العامة المفيدة في البحث
والابتكار.

58. جعل تكنولوجيا الإعلام والاتصال والثقافة الرقمية مادة
أساسية في التكوين الأساس والمستمر لكل الأطر التربوية.

59. وضع التميز والقدرة على الابتكار البيداغوجي في قاعدة
التكوينات الأساس والمستمرة، إلى جانب الكفايات المهنية
الأخرى.

60. إرساء فريق لمواكبة التغيير على جميع مستويات المنظومة،
يشتغل على الجوانب المرتبطة بالتحسيس والدعم النفسي
والمعنوي للمعنيين بقيادته أو بالمشاركة فيه.

61. توفر المستلزمات الميسرة للتربية والتكوين من فصول دراسية
ملائمة، ومرافق صحية، وتجهيزات وأدوات جيدة للتدريس
والتعلم، وولوجيات مندمجة، وداخليات، ومطاعم، ونقل

المجال
السادس:
الموارد

مدرسي...

62. تمكن كل فصول المؤسسات التعليمية من استعمال الوسائل السمعية البصرية، وتقنيات الإعلام والتواصل.
63. توفر الولوجيات والشروط الملائمة للمدرس لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة.
64. تعزيز وتعميم برامج الدعم المشروط للأسر المعوزة من أجل ضمان مواصلة أطفالها لمتدربهم إلى نهاية التعليم الإلزامي.
65. توفر العدة البيداغوجية الكافية للتدريس، وتأهيل البنيات التربوية الخاصة بالتخصصات، بمختلف الأطوار والأسلاك التعليمية والتكوينية.
66. إرساء منظومة وطنية مندمجة لمعلومات التربية والتكوين والبحث العلمي، توفر المعطيات المتعلقة بجميع مكونات المدرسة، وتتيح إمكانية معالجتها على النحو الذي يساعد المسؤولين على اتخاذ القرار.
67. رصد التمويل اللازم، والسهر على تديره الناجع، على نحو يمكن المدرسة من تحقيق متطلبات الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة والتأهيل.
68. تعزيز مراكز الإنصات للتلاميذ والطلبة والمتدربين؛ وإرساء آليات للوساطة لفض النزاعات والتوترات.
69. تمكن المتعلمين من المشاركة الفعلية في تدبير الحياة المدرسية والجامعية.
70. توفر مراكز للموارد الرقمية على المستوى الجهوي والمحلي، وكذا مختبرات للابتكار وإنتاج هذه الموارد، وتكوين مختصين في هذا المجال.

المادية (10)
معايير

71. وضع إطار مرجعي واضح، ودفاتر تحملات مضبوطة لمعيرة

المجال

السابع:
المعيرة
والتجديد
(20 معياراً)

التعليم الأولي بإشراك المتدخلين المعنيين.

72. أنماط مؤسسات التعليم العالي ذات الاستقطاب المفتوح مدققة، ومعايير ولوجها موحدة، مع توافر التأطير الملائم للطلبة.

73. قيام الدولة تجاه التعليم الخاص، بمهام الترخيص، وضمان معايير الجودة، والضبط، ومعادلة الشهادات بناء على الاعتماد ودفتر تحملات، والمراقبة والتقييم.

74. جميع المؤسسات بما في ذلك مؤسسات التعليم الخاص تخضع لنظام خاص للافتحاص المنتظم، البيداغوجي والتدويري.

75. إرساء أطر مرجعية للكفايات التي يتطلبها إنجاز مختلف المهام من طرف مختلف الهيئات، في انسجام تام مع المعايير الدولية في هذا المجال.

76. اعتماد معايير محددة لولوج المهن التربوية تتمثل أساساً في: الجاذبية للمهنة، والاستعدادات النفسية والمعرفية والقيمية؛ والتوفر على المعارف والمؤهلات والكفايات الضرورية وفق ما يستلزمه الإطار المرجعي لكفايات المهنة.

77. إرساء تعاقد ثقة مع مختلف الهيئات العاملة بالمدرسة حول مشروع الارتقاء بمهامها وأدوارها، يجسده التزام مشترك بالحقوق والواجبات، وبأهداف محددة وملموسة قابلة للتقييم.

78. توفر أس مشترك لكل مرحلة تعليمية، يكون بمثابة إطار مرجعي للمعارف والمهارات والكفايات الأساسية، التي ينبغي اكتسابها من طرف المتعلم عند نهاية كل سنة وكل مستوى وسلك دراسي أو تكويني.

79. وضع إطار مرجعي للمقاربات البيداغوجية، ونهج هذا الاختيار سواء في برامج التكوين الأساس والمستمر لأطر التدريس والتكوين، أم في فصول وفضاءات التعلم.
80. مراجعة الكتب المدرسية ومختلف المعينات التربوية، وتجديدها وملاءمتها المستمرة، وتنوع مضامينها وصيغها، ووضع مسطرة اعتمادها، وذلك وفق دفتر تحملات.
81. تطوير دلائل مرجعية دقيقة حسب المستويات والأسلاك التعليمية، للأنشطة التقييمية، سواء التشخيصية منها أو التكوينية أو الإشهادية أو المندرجة في إطار المراقبة المستمرة.
82. تبسيط ومعيرة آليات التقييم والدعم التربوي، ضمانا لتوفر المتعلمين على حد مقبول للنجاح ومتابعة الدراسة فيما بين المستويات والأسلاك التعليمية.
83. إرساء إطار وطني للإشهاد، كفيل بتنظيم وتصنيف الشهادات والدبلومات، وفق شبكة مرجعية، وإحداث نظام للتصديق على كفايات التجربة المهنية لفائدة ذوي الخبرة المهنية.
84. وضع إطار مرجعي وطني مشترك للغات الوطنية والأجنبية المدرجة في المدرسة المغربية.
85. وضع نظام للإشهاد في اللغات لا ينحصر في حدود المدرسة، بل يمكن من تعلم اللغات والتحقق من مستوى التحكم فيها مدى الحياة.
86. إرساء آليات الضبط بواسطة المعايير الملزمة لكل من يقوم بتدبير منظومة التربية والتكوين، أو يتدخل في تقديم الخدمات المرتبطة بها، مع وضع دليل المساطر والصيرورات الضامنة لتطبيق هذه المعايير.

87. توفر معايير البناء والتجهيز، وتدير الممتلكات، ومكافحة أشكال التبذير.

88. إرساء نظام قار ومستمر للحسابات الوطنية في مجال التربية والتكوين، يتضمن كشفا حسابيا يوضح طبيعة التكاليف والموارد، وكيفية استعمالها ومبرراتها ومقاييس مردوديتها.

89. وضع مؤشرات كفيلة بتتبع وتقييم أثر التمويل المرصود، خاصة من حيث التحصيل الدراسي، والمردودية الداخلية والخارجية للمنظومة.

90. وجود آليات وبرامج للاستكشاف المبكر للنبوغ والتفوق لدى المتعلمين منذ المستويات الأولى للتربية والتعليم، داخل المدرسة.

91. نسب الهدر والانقطاع المدرسين منعدمة في التعليم الإلزامي ومقلصة بشكل مستمرة في باقي أطوار التعليم والتكوين.

92. مؤسسات منفتحة، تشكل قاطرة للتنمية جهويا ووطنيا، وتسهم في انخراط بلادنا في مجتمع المعرفة، وفي اقتصاديات البلدان الصاعدة.

93. تحرر اليافعين والشباب كافة، المنقطعين عن الدراسة أو غير المتمدرسين، من الأمية، والتقليص المستمر من نسبتها العامة.

94. استدراك تدرس جميع الأطفال الموجودين خارج المدرسة.

95. تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في التمكن من اللغات: فهما وشفها وقراءة وكتابة وتعبيرا.

96. جعل المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي متمكنا من اللغة العربية؛ قادرا على التواصل باللغة الأمازيغية؛ متقنا للغتين أجنبيتين على الأقل.

المجال
الثامن:
النتائج
والإنجازات
(10 معايير)

97. الرفع التدريجي من نسبة الناتج الداخلي الخام المخصصة لتمويل البحث العلمي، لكي ترقى إلى نسبة في 1% في المدى القريب، و1,5% في 2025، و2% سنة 2030.

98. وضع برنامج عمل يهدف إلى توظيف وتكوين 15000 أستاذًا باحثًا في أفق 2030.

99. عدم حرمان أي أحد من متابعة الدراسة بعد التعليم الإلزامي لأسباب مادية محضة، إذا ما استوفى الكفايات والمكتسبات اللازمة لذلك.

100. التجسيد الفعلي، ثقافة وسلوكا، للقيم المتقاسمة، والسلوك المدني، والممارسة الديمقراطية داخل البيئة المدرسية والجامعية والتكوينية، وكذا حس الانتماء إلى الوطن.

101. اعتماد تقييم الأداء المهني للفاعل التربوي بالتعليم المدرسي والتكوين المهني على شبكات، بحسب كل هيئة، تشمل مؤشرات موحدة ووظيفية، لقياس الأداء والمردودية.

102. إنجاز تقييم منتظم لأداء أطر هيئات التفتيش والتخطيط والتوجيه والتدبير، يكون أساس ترقيةهم واضطلاعهم بالمسؤولية المناطة بهم، بناء على معايير المردودية ونجاعة النتائج والالتزام بالواجب المهني

103. تدبير المسار المهني للأساتذة الباحثين على مستوى الجامعات، ووضع نظام للتقييم وربطه بالإنتاج والبحث العلمي والمردودية، وإخضاع أنشطة التدريس والبحث والتدبير لتقييمات منتظمة.

104. احتكام عمليات بناء المناهج والبرامج والتكوينات، ومراجعتها المستمرة إلى تقييمات مؤسساتية منتظمة

المجال
التاسع:
التقييم
المنتظم
والتطوير
لمستمر (10)
معايير

للإنجاز والمردودية والنجاعة، تشمل الخطط الإصلاحية، والتحصيل الدراسي والتكويني، واستعمال المقررات والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، والممارسات البيداغوجية والتكوينية.

105. إرساء نظام للمنافسة في البحث العلمي، لخلق دينامية للتميز والابتكار بين الباحثين وطنيا ودوليا، وبين الجامعات ومختبرات البحث، من قبيل: استعمال التقييمات والترتيبات الدولية المعترف بها من أجل مكافأة أجود الجامعات.

106. توفر نظام للحكمة والتدبير المعقلن بمؤشرات مضبوطة لتتبع وتقييم البحث العلمي والتقني والابتكار.

107. إرساء نظام لتتبع المتمدرسين والمتكويين والطلبة والخريجين طيلة مسارهم التعليمي وبعد تخرجهم للتمكن من الحصول على المعلومات الضرورية للتوجيه وتصحيح المسار، وتتبع الاندماج المهني.

108. إرساء آليات لرصد وتعميم الممارسات الجيدة.

109. إرساء نظام وطني للجودة في جميع مستويات ومكونات منظومة التربية والتكوين.

110. إحداث برامج لتقييم المؤسسات التربوية والتكوينية، ومؤسسات البحث، وترتيبها، وانتقاء المتميزة منها، وتحفيزها وتثمينها، سعيا لخلق منافسة إيجابية وشريفة بين المؤسسات، وفق ضوابط ومعايير شفافة، وتحسين جودة أدائها.

كل معيار من المعايير الرئيسية يعتبر بمثابة مرجع يؤسس لبلورة معايير فرعية تدقق هذا المعيار الرئيسي. فمثلا المعيار رقم 12 الخاص بالمنهاج الدراسي ينبغي أن تنبثق عنه مجموعة من المعايير الفرعية تمثل بدورها مرجعا لبناء المنهاج الدراسي الوطني، ثم بتوافق وانسجام معه يتم بناء منهاج مختلف المواد الدراسية بالنسبة للمؤسسات التعليمية حسب سياقاتها وخصائصها المختلفة.

فالمناهج الدراسية توضح الأولويات لتعلم التلامذة، والطرق التي سيتم بها معالجة تلك الأولويات، وكيف سيتم تقييم تقدم التحصيل الدراسي للمتعلمين، وبالتالي الحكم على جودة التعليم والتعلم. ويتم تغييره بناء على الممارسات الجيدة على أساس أن يهدف إلى زيادة استخدام الموارد والفرص المحلية إلى الحد الأقصى. ويتم تصميم المناهج الدراسية عبر ثلاث مراحل: المنهاج الوطني، والمناهج المدرسية، ومناهج الفصل الدراسي.

يوفر المنهاج الوطني الإطار والاتجاه المشترك للمدارس، بغض النظر عن النوع أو الحجم أو الموقع. إنه يمنح المدارس النطاق والمرونة والسلطة التي يحتاجون إليها لتصميم وتشكيل مناهجها الدراسية بحيث يكون التعليم والتعلم ذا معنى ومفيد لجميع المتعلمين والمتعلمات.

في المقابل، يجب أن يسمح تصميم منهاج كل مدرسة للمدرسين بمجال للتحرك يجعلهم يستجيبون للاحتياجات الخاصة والمصالح ومواهب الأفراد ومختلف الفئات في فصولهم الدراسية، حتى تتاح لجميع التلامذة الفرصة لتلقي تعليم غني ومتوازن يعكس المنهاج الوطني. هذا الأخير يحدد القيم

والكفايات الرئيسية ومجالات التعلم الأساس للتدريس والتعلم في كل المؤسسات التعليمية على قدم المساواة.

في نيوزيلندا مثلاً يتضمن المنهاج الوطني الرؤية والقيم الجامعة والكفايات الرئيسية ومجالات التعلم (Rutherford, 2005)، والتي تم تحديدها كما يلي:

1. الرؤية

الشباب النيوزلندي سيكون واثقاً، متصلاً، ملتزماً بنشاط، متعلماً مدى الحياة.

2. القيم

التفوق، الابتكار والاستفسار والفضول، التنوع، الإنصاف، الانتماء للمجتمع والمشاركة، الاستدامة البيئية، النزاهة، الاحترام.

3. الكفايات الرئيسية

التفكير واستخدام اللغة والرموز والنصوص، إدارة الشخصية، العلاقة بالآخرين، المشاركة والمساهمة.

4. مجالات التعلم

الإنجليزية، الفنون، الصحة والتربية البدنية، تعلم اللغات الأجنبية، الرياضيات والإحصاء، العلوم، العلوم الاجتماعية، التكنولوجيا، اللغات الرسمية.

تنبثق عن كل مجال للتعلم مجالات فرعية يتم تحديد الكفايات التي ينبغي اكتسابها ومؤشراتها مع تدرجها عبر مستويات ثمانية تغطي السنوات 13 التي يقضيها المتعلم النيوزلندي في المنظومة التربوية. وقد استأنست الإمارات العربية المتحدة بهذا النموذج عند إعدادها لمنهجها الدراسي، فبدأت بتحديد مواصفات الطالب الإماراتي وسمات الخريج في نهاية كل مرحلة تعليمية، ثم

وضع المعايير الشاملة للمنهاج الدراسي، والمعايير الخاصة بكل مادة دراسية في نهاية كل مرحلة تعليمية، وأخيرا نواتج التعلم لجميع الصفوف الدراسية. ويوضح الملحق بعض التفاصيل حول هذه المكونات.

9 الملحقات

9.1 الدليل المرجعي الوطني لتقييم وضمان جودة التعليم العالي 2019

تم تصميم هذا النظام المرجعي شكلا ومضمونا ليتم اعتماده في القيام بالتقييم الذاتي والتقييم الخارجي لمؤسسات التعليم العالي المغربية العمومية منها والخاصة.

وينقسم الدليل المرجعي إلى 5 مجالات موزعة على 15 ميدان أنشطة تشتمل بدورها على 38 مرجعا موزعة على 146 معيارا.

المجال أ: حكمة وتدبير الوظائف الداعمة
الحقل أ-1: حكمة المؤسسة.

المرجع أ.1.1: قيام المؤسسة بمهامها وتحقيق أهدافها في إطار من الشفافية والنزاهة.

المعيار 1: توفر المؤسسة على ميثاق القيم (أخلاقيات، المواطنة، تكافؤ الفرص، احترام البيئة)، وتعميمه ونشره عبر كل وسائل الاتصال المتاحة.
المعيار 2: تطبيق ميثاق القيم وتقييمه بشكل منهجي.

المرجع أ.2.1: توفر المؤسسة على رؤية محددة ومفعلة تعكس مهامها وأهدافها، مع الأخذ بعين الاعتبار النصوص التشريعية والتنظيمية المنظمة للتعليم العالي.

المعيار 1: انسجام رؤية المؤسسة مع التوجهات الاستراتيجية الوطنية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.

المعيار 2: اعتماد مخطط عمل متعدد السنوات لتطوير المؤسسة من طرف هيكلها، وتبليغه إلى مختلف الفاعلين.

المعيار 3: اعتماد تقييم منهجي وواضح، عبر مؤشرات دقيقة، بإشراك جميع المسؤولين.

المعيار 4: تخصيص المؤسسة للموارد الكافية لعمليتي التخطيط والتقييم.
المرجع أ.3: كون التنظيم الداخلي وريادة المسير تتيح قيادة فعالة للمؤسسة.
المعيار 1: توفر المؤسسة على نظام داخلي متوافق عليه، ومحين بشكل دوري.
المعيار 2: قيام الهياكل التقريرية للمؤسسة بمهامها بوضوح وفعالية، مع تحديد دقيق لاختصاصاتها ومسؤولياتها.

المعيار 3: استغلال المؤسسة لها مش استقلالياتها في إحداث لجان خاصة.
المعيار 4: تحفيز المؤسسة ودعمها واعترافها بمشاركة الطلبة في الحكامة والحياة الديمقراطية للمؤسسة.

المعيار 5: أداء المسؤول عن المؤسسة لمهامه واتخاذ قرارات من شأنها تطوير المؤسسة.

الحقل أ-11: سياسة وتدير ضمان الجودة.

المرجع أ.11.1: قيام المؤسسة بتطوير سياسة ضمان الجودة، بشراكة مع الأطراف المعنية، مع جعلها جزءاً لا يتجزأ من القيادة الاستراتيجية.

المعيار 1: كون سياسة ضمان الجودة هي مؤسساتية ومصاغة ومعلن عنها، وتسمح بمشاركة كل الفاعلين.

المعيار 2: توفير المؤسسة للموارد البشرية المؤهلة والأدوات والوسائل الملائمة، من أجل حسن تدبير الجودة.

المرجع أ.12: تفعيل المؤسسة لسياسة ضمان الجودة على كل المستويات.
المعيار 1: تطبيق المؤسسة لمساطر واضحة ومتحكم فيها ومتقاسمة بالنسبة للصيرورات الأساسية.

المعيار 2: تطبيق إجراءات تصحيحية بشكل منهجي عند اكتشاف اختلالات أو عدم الملاءمة، نتيجة تقييمات أو شكاوى.

المعيار 3: برهنة المؤسسة على فعاليتها في اتخاذ القرار، وذلك بالارتكاز على تحليل واقعي ومتوازن لمعطيات صحيحة وموثوقة.
الحقل أ-111: تدبير الوظائف الداعمة لخدمة المهام.

المرجع أ.111: قيام المؤسسة بتحديد وتوفير الموارد البشرية الضرورية من أجل القيام بأنشطتها.

المعيار 1: توفر المؤسسة على الموارد البشرية الكافية من حيث العدد والتخصص، قصد تلبية حاجياتها في مجال التأطير التربوي والداري.
المعيار 2: توفر المؤسسة على مساطر موثقة ومفعلة، خاصة بتوظيف الموارد البشرية.

المعيار 3: اعتماد المؤسسة على التدبير التوقعي للمهن.

المعيار 4: قيام المؤسسة بإعداد وتنفيذ ومراجعة مخططات التكوين المستمر لفائدة الموارد البشرية، بشكل يستجيب لحاجياتهم، وكذا لآفاق تطورها.

المعيار 5: توفر المؤسسة على نظام عادل وشفاف للاعتراف والمكافأة من أجل تحفيز الم وارد البشرية.

المعيار 6: توفر المؤسسة على نظام لتقييم الموارد البشرية.

المرجع أ. 2.111: صيانة منتظمة للأموال العقارية والمنقولة بما فيها معدات التدريس والبحث العل ي، ووفق برمجة محددة.

المعيار 1: توفر المؤسسة على سجل مفصل لأموالها المنقولة والعقارية.

المعيار 2: التداول والتشاور في شأن مدى تلاؤم الحاجيات من البنية التحتية والتجهيزات مع الأنشطة الآنية والمستقبلية للمؤسسة، وتضمينها في وثائق خاصة (تقارير، محاضر...)...

المعيار 3: توفر المؤسسة على مساطر معدة وموثقة ومفعلة لتدبير البنيات وصيانتها وتأهيلها.

المعيار 4: أخذ المؤسسة بعين الاعتبار التهيئة المادية لفائدة الطلبة في وضعية إعاقة، واستعمالها للوسائل التعليمية الملائمة لاحتياجاتهم.

المعيار 5: توفر المؤسسة على منشآت وتجهيزات تحترم شروط الصحة والسلامة والبيئة، وتضمن الراحة.

المعيار 6: عمل المؤسسة على ترشيد استعمال التجهيزات ما بين مختلف بنياتها، وكذا بين فئات المستعملين.

المرجع أ. 113. : ضمان المؤسسة للإمكانات المالية الضرورية على المدين القصير والمتوسط، وذلك استنادا إلى تحليل الحاجيات والحكمة الجيدة.

المعيار 1: تدير وتوزيع المؤسسة لمواردها المالية بشكل شفاف ومنسجم مع مهامها وأهدافها.

المعيار 2: وضع مساطر ولوحات القيادة من أجل تتبع تنفيذ ميزانية المؤسسة.

المعيار 3: وضع المؤسسة لآليات لتنمية مواردها المالية الخاصة.

الحقل أ-IV: نظام المعلومات والتواصل.

المرجع أ.1.1.1: قيام المؤسسة بتجميع وتحليل واستعمال المعلومات الضرورية لقيادة ناجعة لبرامجها التكوينية والبحثية، وكذا لأنشطة مختلف مصالحها.

المعيار 1: توفر المؤسسة على نظام معلوماتي شامل يمكنها من قيادة جميع أنشطتها وبرامجها.

المعيار 2: وضع المؤسسة لنظام معلوماتي بشأن تطور أعداد الطلبة، ونسبة نجاحهم، وقابلية تشغيل خريجها، ومستوى رضاهم عن البرامج وجودة التكوين، ومواصفات الطلبة والموارد البيداغوجية المتاحة.

المعيار 3: تكوين الأشخاص المكلفين بتجميع ومعالجة المعطيات، وتوفيرهم على الوسائل اللازمة لنجاز مهامهم.

المرجع أ.2.1.1: تواصل المؤسسة بشكل فعال مع كل الأطراف المعنية عبر قنوات تواصل ناجعة.

المعيار 1: تطوير المؤسسة لقنوات التواصل الداخلي، من أجل نشر أهدافها ومخططات عملها ونتائج أنشطتها.

المعيار 2: إعداد مسلسل للتواصل مع الأطراف المعنية الخارجية، والعمل على تفعيله.

المعيار 3: وضع المؤسسة رهن إشارة الطلبة كل المعلومات والمعطيات الضرورية، الخاصة بعرضها التربوي، بشكل واضح، وموضوعي، ومحين، وسهل الولوج، مع تحري المصادقية في الإعلانات والمعلومات المنشورة.

المعيار 4: نشر المؤسسة لحصيلتها السنوية المتعلقة بنسب نجاح واندماج خريجها في الحياة العملية، وكذا نشر كل نتائج مؤشرات الأداء الرئيسية للمؤسسة

المعيار 5: الأخذ بعين الاعتبار آراء وشكايات الأطراف المعنية، من أجل مواكبة التحسن المستمر للمؤسسة.

الحقل أ-V: انفتاح المؤسسة على محيطها المحلي والجهوي والوطني والدولي.

المرجع أ.1.V: تشجيع المؤسسة لشراكات مجدية مع هيئات عامة أو خاصة محلية أو جهوية أو وطنية أو دولية.

المعيار 1: معرفة المؤسسة بمحيطها المحلي والجهوي والوطني.

المعيار 2: وجود استراتيجية شراكة وتعاون تتمحور حول سياسة ومخططات تطوير المؤسسة.

المعيار 3: التداول في مشاريع التعاون والمصادقة عليها من طرف هياكل المؤسسة، وتكون مدعمة من قبل الأطراف المعنية.

المعيار 4: توفر المؤسسة على استراتيجيات ذات أبعاد دولية متنوعة تتمثل أساسا في حركية الطلبة والأساتذة، والتكوين والبحث العلمي، ومشاريع التعاون، وكذا الحياة الطلابية.

المرجع أ. V2. : ضمان المؤسسة لتفعيل التعاون الدولي.

المعيار 1: وجود بنية هيكلية ومسلسل تقريري وريادة خاصة في ميدان التعاون الدولي.

المعيار 2: وضع آلية للتدبير والمساعدة على الحركية الدولية للطلبة والأساتذة والموظفين الدارين والتقنيين.

المعيار 3: تخصيص المؤسسة لموارد مالية ملائمة للطابع الدولي للتكوين والبحث العلمي، وتعبئتها لموارد خارجية.

المعيار 4: توفر المؤسسة على أدوات لتتبع التعاون الدولي من أجل تقييم أثره. المجال ب: التكوين

الحقل ب-1: التصور وعرض التكوينات.

المرجع ب-1. 1: توفر المؤسسة على مسلسل إعداد المسالك والمصادقة عليها، وإعداد المضامين بشكل يستجيب للكفايات ومكتسبات التعلم المنشودة (المعارف والمهارات الذاتية)، أخذا بعين الاعتبار السياق الجهوي والوطني والدولي.

المعيار 1: تطوير المؤسسة لعرضها التربوي، بشراكة مع القطاع السوسيو-مهني، من أجل تلبية حاجياته وانتظاراته.

المعيار 2: إدماج المؤسسة للبعد الدولي في برامجها وأنشطتها من خلال إبرام اتفاقيات مع مؤسسات أجنبية تهدف، على الخصوص، إلى تشجيع حركة الطلبة والأساتذة.

المعيار 3: إدماج التعلم مدى الحياة في عرض التكوين.

المعيار 4: تداول ومصادقة هياكل المؤسسة على التكوينات المتوجة بدبلومات أو بشهادات.

المعيار 5: استجابة برامج التكوين للضوابط البيداغوجية الوطنية والدولية.

المعيار 6: تحديد مكتسبات التعلم (المعارف والكفايات والمهارات) الخاصة بكل وحدة، وتضمينها في الملفات الوصفية للتكوينات، مع تبليغها إلى علم الطلبة.

المعيار 7: التناسب ما بين المضامين وطرق التدريس والغلاف الزمني، وكذا كفايات التقييم لتحقيق مكتسبات التعلم المنشودة.

المعيار 8: إقامة جسور بين مختلف مسالك التكوين وجسور مع مختلف المؤسسات، وتفعيلها من أجل ضمان إعادة توجيه الطلبة المعنيين مع الاحتفاظ بمكتسباتهم.

المعيار 9: ضمان المؤسسة لتطوير الكفايات البيداغوجية لأساتذتها من أجل دعم بلورة مسالك التكوين.

المعيار 10: إدماج وتضمين البرامج المنجزة خارج المؤسسة، والتكوين المستمر، والتعليم الافتراضي وعن بعد، وكذا التكوين بتوقيت خاص، في نظام الدراسة والتقييم.

المرجع ب-1. 2: حرص المؤسسة على وضوح عرض التكوين المتاح لديها، مع إرساء مسار فعال لتوجيه الطلبة الجدد.

المعيار 1: تواصل المؤسسة بشأن مسارات تكويناتها، والخدمات المقدمة للطلبة عن طريق موقعها الإلكتروني وكتيبات ومطويات معدة لهذا الغرض.
المعيار 2: تنظيم المؤسسة لعملية توجيه الطلبة، وذلك بإشراك هياكل الرشد والتوجيه.

المعيار 3: تشجيع المؤسسة لاستقبال وتوجيه الأشخاص لاستئناف تكوينهم في إطار التكوين المستمر أو التكوين مدى الحياة.

المعيار 4: إعلام الطلبة من لدن المؤسسة ببرامج المسالك الملقنة بها، وشروط الولوج، وكيفيات التقييم، مع الحرص على نشر أهداف كل مسلك وشروط القبول به (الشهادات المطلوبة والمعارف البيداغوجية اللازم اكتسابها مسبقاً أو مسطرة الانتقاء)، وكذا الكفايات المراد تحصيلها.

الحقل ب-11: تخطيط وتنظيم وتفعيل وتقييم التكوينات.

المرجع ب-11. 1: تكفل المؤسسة بتدبير تكويناتها ومواكبة الطلبة، مع توفير الوسائل الضرورية والمناسبة لدعم برامجها وطلبتها.

المعيار 1: وضع تخطيط ناجع وواضح للتكوينات.

المعيار 2: قيام المصلحة البيداغوجية بتتبع سير التكوينات، بتنسيق مع رؤساء الشعب والمنسقين البيداغوجيين للمسالك.

المعيار 3: سير أنشطة التدريس بشكل فعال وإجرائها في إطار مواتي (عدد وحجم المجموعات والبنىات التحتية وتوقيت التدريس والتعلم).

المعيار 4: مراعاة عمليتي التعلم والتدريس لتنوع الطلبة واحتياجاتهم، مع توفير مسارات مرنة للتعلم، في سياق تعليم دامج.

المعيار 5: وضع المؤسسة رهن إشارة الأساتذة الوسائل الديداكتية الكافية والملائمة لتسهيل قيامهم بمهامهم.

المعيار 6: توفر المؤسسة على رصيد وثائقي مهم من حيث الكم والكيف، والمستوى، ومحين باستمرار، مع تهيئ فضاء وتوقيت مواتين للقراءة بالمكتبة استجابة لحاجيات الطلبة والأساتذة.

المعيار 7: توفر المكتبة على العدد الكافي من الموظفين المتخصصين، واستفادتهم من تكوين مناسب.

المعيار 8: وجود اتفاقيات مع مراكز توثيق جهوية ووطنية ودولية.

المرجع ب-11: 2: توفر المؤسسة على برامج التكوين وسياسة لتقييم الطلبة والأساتذة، مع الأخذ بعين الاعتبار تحليل تطور مستويات الطلبة ونجاحهم، بهدف ضمان نجاعة التخطيط وتحسين التكوينات.

المعيار 1: استناد تقييم التعلّيمات إلى معايير معلن عنها بوضوح، وارتكازها على مراقبات مستمرة أو نهائية أو هما معا، لضمان تحقيق مكتسبات التعلم.

المعيار 2: توفر المؤسسة على نظام داخلي خاص بسير التقييمات، وتدير الغياب والغش والتأديب والعلان عن النتائج، وكيفية طعن الطلبة في نقط الامتحانات، مع العمل على تفعيله وإبلاغه إلى كل الفاعلين بالمؤسسة.

المعيار 3: اعتماد المؤسسة على تدبير فعال للتكوين، بهدف قياس نسبة التحسن والنجاح، يرتكز أساسا على تقييم ممنهج للمقررات واستغلال

مؤشرات الأداء الأساسية (نسبة النجاح ونسبة الهدر ومعدل استيفاء الوحدات ومدة الدراسة ونسبة رضى الطلبة والخريجين).

المعيار 4: توفر المؤسسة على معايير محددة ومعلن عنها ومفعلة، خاصة بتقييم الأساتذة.

الحقل ب-III: الابتكار البيداغوجي.

المرجع ب-III.1: حرص المؤسسة على إبراز ودعم مشاريع الابتكار البيداغوجي والتميز بهدف تيسير إدماج الخريجين في الوسط المهني.

المعيار 1: دعم المؤسسة للبحث وتفعيل طرق جديدة للتعليم بهدف تشجيع أساليب تعلم متداخلة التخصصات، ومرنة من أجل تطوير المهارات الأفقية. المعيار 2: تحقق المؤسسة من كون برامجها تنمي القدرات المقاولاتية لدى الطلبة.

المعيار 3: توقع المؤسسة لحاجيات الأساتذة وتسهيلها لصقل كفاياتهم وتحفيزهم على استعمال مجالات جديدة للخبرة.

المعيار 4: دعم المؤسسة لشراكات في مجالات متعددة من أجل تشجيع الابتكار البيداغوجي.

المرجع ب-III.2: توفير وضمان المؤسسة لبيئة مواتية للابتكار البيداغوجي.

المعيار 1: إرساء المؤسسة لبنيات مخصصة للابتكار البيداغوجي، وكذا آليات لحفز التنافس بين الأساتذة.

المعيار 2: دعم المؤسسة للابتكار التكنولوجي، للاستفادة من الأدوات الرقمية بغية تحسين جودة التعليمات.

المجال ج: البحث العلمي

الحقل ج-ا: سياسة وتنظيم البحث العلمي.

المرجع ج-ا. 1: دراية المؤسسة بطاقتها البشرية، وإمكانياتها المادية والمالية، وكذا الفرص التي يتيحها المحيط الجهوي والوطني والدولي في مجال البحث العلمي.

المعيار 1: توفر المؤسسة على بنية لليقظة والاستكشاف، خاصة بالتطورات العلمية والتكنولوجية.

المعيار 2: معرفة المؤسسة بمجموع باحثيها ومجالات أنشطتهم البحثية.

المعيار 3: توفر المؤسسة على التجهيزات والبنيات التحتية والموارد المالية، وكذا المساطر الضرورية من أجل بلورة إستراتيجيتها في مجال البحث العلمي.

المعيار 4: تطوير المؤسسة لأنشطة البحث، بشكل يستجيب لحاجيات وانتظارات المحيط السوسيو-مهني، مع مراعاة ميثاق القيم.

المرجع ج-ا. 2: توفر المؤسسة على استراتيجية للبحث العلمي ونظرة استشرافية وأهداف علمية محددة، وذلك طبقاً لمهامها وبشكل موائم مع محيطها الجهوي والوطني والدولي.

المعيار 1: إعداد نظرة استشرافية واستراتيجية للبحث العلمي، بتنسيق مع الفاعلين بالمؤسسة.

المعيار 2: استجابة محاور البحث لأهداف تموقع المؤسسة.

المعيار 3: تشجيع المؤسسة لدينامية البحث وتحفيز باحثيها.

المرجع ج-ا 3: تنظيم وقيادة المؤسسة لأنشطة البحث العلمي، وتأكيدها من التنفيذ العملي لاستراتيجيتها.

المعيار 1: خلق المؤسسة لبنيات البحث العلمي، استنادا إلى معايير تأخذ بعين الاعتبار أولويات البحث العلمي، والكفاءات العلمية، والمكانات البشرية، والبنية التحتية.

المعيار 2: تشجيع المؤسسة لتطور بنيات البحث العلمي من خلال رصد توجهات المحيط العلمي، والبحث على تجميع وإعادة هيكلة البنيات الموجودة.

المعيار 3: الاستعمال المشترك للتجهيزات العلمية من قبل مختلف بنيات البحث العلمي.

المعيار 4: توفر المؤسسة على آلية لقيادة وتتبع بنيات البحث العلمي.

المرجع ج-ا 4: سهر المؤسسة على حسن سير دراسات الدكتوراه، وضمان توفر شروط مواتية لتطوير أعمال البحث داخل بنيات البحث العلمي.

المعيار 1: تفعيل المساطر والنصوص التنظيمية المتعلقة بتدبير شؤون الدراسات في الدكتوراه، وتبليغها للمعنيين وإتاحتها للجميع.

المعيار 2: تبني المؤسسة لميثاق الأطروحات، الذي ينظم الالتزامات المتبادلة بين مختلف الأطراف (الطالب بسلك الدكتوراه، مدير الأطروحة، مدير بنية البحث، ومركز الدراسات في الدكتوراه).

المعيار 3: كون التكوين في الدكتوراه يمكن الطلبة من اكتساب معارف وقدرات وكفايات تضمن لهم النجاح الأكاديمي والاندماج المهني.

المرجع ج-ا 5: أخلاقيات البحث.

المعيار 1: توفر المؤسسة على ميثاق أخلاقيات البحث.

المعيار 2: توفر المؤسسة على لجنة أخلاقيات البحث.

المعيار 3: توفر المؤسسة على مساطر وآليات لمحاربة القرصنة الفكرية.

الحقل ج-ا: التعاون العلمي.

المرجع ج-ا1: توفر المؤسسة على استراتيجية محددة الأهداف وفعالة

وشاملة للتعاون العلمي.

المعيار 1: تشجيع المؤسسة للتعاون على مستوى أنشطة البحث داخل

المؤسسة وما بين المؤسسات.

المعيار 2: قيام المؤسسة بمشاريع البحث التنموي بشراكة مع الفاعلين

المؤسستين الجهويين، ومع الفاعلين في الحقل الاجتماعي والاقتصادي

والثقافي.

المرجع ج-ا2: تعزيز المؤسسة للتعاون الدولي.

المعيار 1: تشجيع المؤسسة لباحثيها على الانخراط في شبكات ومشاريع

دولية.

المعيار 2: توجيه المؤسسة لبرامج التعاون الدولي نحو ميادين ذات أولوية.

المعيار 3: تشجيع المؤسسة لحركية أساتذتها وطلبتها بسلك الدكتوراه.

الحقل ج-ا3: إنتاج وتثمين البحث العلمي.

المرجع ج-ا3: وضع المؤسسة لآلية لدعم البحث العلمي والابتكار، والعمل

على تطويره وضمان ديناميته وتعزيز التميز في هذا المجال.

المعيار 1: تشجيع وتعزيز المؤسسة لأشغال باحثيها من أجل نشرها في مجلات دولية متميزة وذات جودة.

المعيار 2: توفر المؤسسة على إجراءات لدعم الباحثين المتميزين، وأعمال البحث العلمي القيمة ذات عامل تأثير مهم، وإيداع البراءات، وكذا تشجيع كل الابتكارات.

المعيار 3: تشجيع المؤسسة للنقاش العلمي، ودعمها للتظاهرات التي تنظمها بنيات البحث العلمي.

المرجع ج-III2: نهج المؤسسة لسياسة ترمين ونقل نتائج البحث العلمي.

المعيار 1: توفر المؤسسة على بنية مكلفة بترمين نتائج البحث العلمي.

المعيار 2: ضمان المؤسسة لنقل المعارف عن طريق البراءات، وحاضنات المقاولات، وعقود الجامعة-المقاول، والتطوير المشترك للبحث، ومشاريع البحث التعاقدية.

المعيار 3: تعزيز المؤسسة للبعد المقاولاتي في ميدان البحث العلمي والتكنولوجي.

المرجع ج-III3: توفر المؤسسة على استراتيجية فعالة وملائمة للتواصل في مجال البحث العلمي.

المعيار 1: تعريف المؤسسة بأنشطتها البحثية، وذلك باستعمال مختلف وسائل الاتصال.

المعيار 2: نشر المؤسسة لنتاجها العلمي.

المعيار 3: وضع المؤسسة لاستراتيجية لتبسيط أشغال البحث العلمي، ولاسيما لفائدة الشباب والمدارس والمجتمع المدني.

الحقل ج-IV: تقييم البحث العلمي.

المرجع ج-IV1: قيام المؤسسة بتقييم دوري لاستراتيجيتها ولأجهزتها وبنياتها في مجال البحث العلمي.

المعيار 1: تنظيم المؤسسة لورشات التفكير الاستراتيجي حول سياستها في البحث العلمي والابتكار، عبر اللجوء إلى خبرة خارجية خاصة.

المعيار 2: إعداد بنيات البحث العلمي لحصيلتها، والتي تكون موضوع تقييم ذاتي قبل تجديد اعتمادها.

المعيار 3: دعم المؤسسة لبنيات البحث بطريقة تناسبية مع أدائها وإنتاجها وتأثيرها العلمي.

المعيار 4: تنظيم المؤسسة لتقييم دوري لمراكز الدراسات في الدكتوراه، بغية تحسين أدائها.

المعيار 5: لجوء المؤسسة إلى التقييم الخارجي لمنظومة البحث الخاصة بها، من أجل تحديد قدراتها، وتحفيز التميز في هذا المجال.

المجال د: مواكبة الطلبة والحياة الطلابية

الحقل د-ا: قبول وتوجيه الطلبة.

المرجع د-ا 1: تحديد المؤسسة لمهارات الطلبة المستهدفين طبقا لمهامها وأهدافها، مع وضع مساطر خاصة وواضحة بكل تكوين تهم أساسا انتقاء وقبول الطلبة لضمان نجاحهم.

المعيار 1: احترام المؤسسة لمتطلبات الأخلاقيات، ومبدأ تكافؤ الفرص في التعلم أثناء قبولها للطلبة.

المعيار 2: توفر المؤسسة على مساطر للقبول تتطابق مع مهامها وأهدافها، مع الحرص على أن تكون المؤهلات المطلوبة لولوج التكوينات كفيلة بضمان نجاح الطلبة في مسارهم التعليمي.

المعيار 3: إعلام الطلبة بمساطر القبول، وشروط ولوج التكوينات، وإعادة التسجيل بالمؤسسة.

المعيار 4: إخضاع عمليات إعادة تسجيل الطلبة وانتقالاتهم لمساطر محددة بتشاور مع الأساتذة، مع الحرص على تطبيقها.

المرجع د-1. 2: تدبير المؤسسة للشؤون الطلابية باستعمال مساطر واضحة وشفافة.

المعيار 1: ضمان المؤسسة للتنسيق بين مصلحة الشؤون الطلابية والمصلحة البيداغوجية، عند إجراء عمليات الانتقاء والتسجيل وتدبير الامتحانات والعلان عن نتائج الطلبة.

المعيار 2: احترام المؤسسة للمساطر الخاصة بقاعدة المعطيات المتعلقة بالطلبة، سواء عند تجميع المعلومات أو تأمينها أو نشرها.

الحقل د-11: الحياة الطلابية والأنشطة شبه الجامعية.

المرجع د-11. 1: دعم المؤسسة لتمثيلية الطلبة في هيكلها، وإشراكهم في جميع أنشطتها.

المعيار 1: انخراط الطلبة في الانتخابات الخاصة بهم.

- المعيار 2: المشاركة الفعالة للطلبة في مختلف أنشطة هياكل المؤسسة.
- المعيار 3: الأخذ في الاعتبار آراء وانتظارات الطلبة في اجتماعات هياكل المؤسسة.
- المرجع د- II. 2: توفر المؤسسة على سياسة للنهوض بالأنشطة الثقافية والرياضية والعلمية والابتكار، من أجل تشجيع ارتياح الطلبة ونماء شخصيتهم.
- المعيار 1: تنظيم الأنشطة شبه الجامعية في إطار جمعيات ثقافية ورياضية أو نوادي علمية معترف بها من طرف المؤسسة.
- المعيار 2: وضع المؤسسة رهن إشارة الطلبة البنيات التحتية والتجهيزات الملائمة، وضمان مواكبتهم أثناء القيام بأنشطتهم شبه الجامعية.
- المعيار 3: سهر المؤسسة على مراقبة سير هذه الأنشطة في احترام لقواعد الحياد والنزاهة.
- المعيار 4: إشراك الطلبة في عملية تقييم الحياة الطلابية، والأنشطة شبه الجامعية.
- المرجع د- II. 3: حرص المؤسسة على تحديد وتفعيل مجموعة من الضوابط الأخلاقية المتعلقة بحقوق وواجبات الطلبة، والإعلان عنها بشكل واضح، مع توفير الدعم الاجتماعي الملائم لهم.
- المعيار 1: توفر المؤسسة على مصلحة للاستماع للطلبة، واستفادتهم عند الحاجة من أجوبة مواكبة، وإرشادات تتعلق بمسلسل التعلم.
- المعيار 2: تدبير شكايات الطلبة بشكل منصف، ووفق مساطر محددة.
- المعيار 3: تمكين الطلبة من الولوج إلى الخدمات الصحية.

المعيار 4: تطوير المؤسسة لعلاقاتها مع مختلف الفاعلين على المستوى الترابي، قصد تقديم خدمات خاصة لفائدة الطلبة.

المعيار 5: عناية المؤسسة بالطلبة في وضعية إعاقة، وتقديم المساعدة اللازمة لهم.

الحقل د-III: تتبع الخريجين والقابلية للتشغيل

المرجع د-III.1: إيلاء المؤسسة أهمية خاصة لتيسير سبل إدماج خريجيه، وربط علاقات مع محيطها السوسيو-مهني من أجل تحديد الفرص المتاحة في سوق الشغل، وتطوير آليات تساعد على الاندماج المهني.

المعيار 1: توفر المؤسسة على خلية واجهة مكلفة بالمساعدة على الاندماج المهني.

المعيار 2: التوفر على شراكات فعلية مع المحيط السوسيو-مهني، من أجل استقبال المتدربين وتنظيم ملتقيات الجامعة والمقاولات والمساعدة على التشغيل.

المعيار 3: دعم وتشجيع المؤسسة لجمعية الخريجين.

المرجع د-III.2: إجراء المؤسسة لاستطلاعات الرأي، وقيامها بتحليل منتظم للمعلومات الخاصة بخريجيه، من أجل تقييم مدى ملاءمة تكويناتها مع متطلبات المحيط السوسيو-مهني وتقدير جودتها.

المعيار 1: توفر المؤسسة على آلية لرصد فرص الشغل، وقيام المؤسسة بتحليل روافد التشغيل المحتملة.

المعيار 2: استعمال المؤسسة لنتائج استطلاعات الرأي حول الاندماج المهني، من أجل ملاءمة منتظمة للتكوينات حسب الحاجيات المحددة.

المجال هـ: خدمات المؤسسة تجاه المجتمع

المرجع هـ 1.: مساهمة المؤسسة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية محليا وجهويا ووطنيا.

المعيار 1: تمثيلية المؤسسة ومشاركتها الفعالة في الجمعيات المهنية وفي منصات التعليم والبحث

المعيار 2: المشاركة الفعالة للمؤسسة في المبادرات المحلية والجهوية ذات الطابع السوسيو-ثقافي.

المعيار 3: مشاركة بعض موظفي المؤسسة في مبادرات مع الشركاء الخارجيين.

المعيار 4: إقامة المؤسسة لمشاريع تهدف إلى دعم الجماعات الترابية والمساهمة فيها أو تديرها.

المعيار 5: إدماج مشاريع التنمية الاجتماعية في طرق التعليم، والتي تعطي دفعة جديدة للبحث.

المرجع هـ 2.: مشاركة المؤسسة وتشجيعها للأنشطة المواطنة، وللتبادل والنقاشات المجتمعية.

المعيار 1: تنظيم الأنشطة المواطنة، والنقاشات المجتمعية لفائدة المواطنين.

المعيار 2: تشجيع المؤسسة لطلبته على المشاركة في الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي.

المعيار 3: وضع المؤسسة لآلية مكلّفة بتنظيم وتتبع الأنشطة المواطنة، والنقاشات المجتمعية من أجل التنمية الاجتماعية.

9.2 المرجعية الوطنية للجودة في منظومة التربية والتكوين المغربية 2011

حسب الوثيقة الصادرة من طرف وزارة التربية الوطنية على شكل مذكرة، تتكون هذه المرجعية من تسعة محاور، وهي التي تشكل المحددات الأساسية للجودة، داخل مؤسسات التربية والتكوين. وقد تم اختيار المعايير التي تتضمنها، بشكل يسمح بمساعدة مؤسسات التربية والتكوين على استعمال مقارنة مندمجة لتدبير الجودة من خلال:

- تحسين إرضاء حاجات الأطراف المعنية؛
 - تحسين فعالية ونجاعة صيرورات المؤسسة؛
 - تحسين الكفايات الفردية والجماعية.
- وتعتبر مرجعية الجودة هذه، إطاراً متكاملًا وعملياً للعمل، في إطار تحسين نجاعة مؤسسات التربية والتكوين بهدف الإرضاء المتزايد والمتواصل لمتطلبات وحاجات الأطراف المعنية، يعتمد على ركيزتين أساسيتين هما:
- التصور الذي يقود المؤسسة ويرسم لها طريق المستقبل؛
 - الأداة التي تنجز المخططات وتجسد التصورات على أرض الواقع.

يقوم التصور الذي يقود المؤسسة، من جهة، على الرؤية التي تحدد الوجهة المستقبلية للمؤسسة في إطار المحافظة على القيم المجتمعية وأخذ القيم الإنسانية بعين الاعتبار، كما يعتمد من جهة أخرى، على الإستراتيجية التي تدعم هذه الرؤية، بترجمتها إلى أهداف على المدى البعيد، واختيار الأنشطة والموارد الضرورية لبلوغ هذه الأهداف وذلك من خلال اعتماد قيادة فاعلة وقادرة على التعبئة.

أما الأداة، فتتكون من عمليات التنفيذ مسندة بالموارد حتى تؤدي وظائفها وتثمر المؤسسة النتائج والإنجازات التي ينبغي أن تلبى ضرورة، انتظارات الأطراف المعنية.

وتشكل الموارد البشرية، قطب الرحى الذي ينبغي تديره في إطار التصور الذي تتبناه المؤسسة. كما تعتبر في نفس الآن، محركاً لتلك لأداة ومغذياً لهذا التصور، بطاقة العمل والأفكار المتجددة، كما ينتج عن هذا التفاعل الدينامي بين التصور والأداة عنصراً التنميط والتجديد اللذان يعتبران منبعاً لمشاريع التحسين وخطط المستقبل.

وقد بنيت مرجعية الجودة بمؤسسات التربية والتكوين اعتماداً على المبادئ والموجهات التالية:

- توفر المؤسسة على قيادة استشرافية قادرة على امتلاك رؤية سديدة على المدى البعيد،
- جعل الأطراف المعنية وفي مقدمتها المتعلم على رأس اهتمامات المؤسسة،

- حرص المؤسسة وأفرادها على التعلم المستمر،
 - التقويم الذاتي الهادف إلى التحسين المستمر،
 - اعتماد التدبير المرتكز على الوقائع والهادف إلى التجديد،
 - تفعيل المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية للمؤسسة،
 - استهداف الفاعلية والنجاعة في جميع العمليات المنجزة،
 - إشراك جميع الأطراف المعنية في تدبير المؤسسة،
 - اعتماد خطة فعالة للتواصل مع جميع الأطراف،
 - اعتماد الشمولية في مقارنة تدبير شؤون المؤسسة.
- إن المعايير المعتمدة هي عبارة عن متطلبات موجهة نحو النتائج المنتظرة لكنها لا تفرض أسلوباً معيناً لبلوغ تلك النتائج وذلك لأن المرجعية:
- تركز على النتائج وليس على المساطر والأدوات والبنىات التنظيمية،
 - قصد تشجيع المؤسسات على إبداع مقاربات جديدة قادرة على التكيف مع الشروط المطلوبة؛
 - تسمح ببناء الأدوات والتقنيات والبنىات الملائمة حسب خصوصية كل مؤسسة؛
 - تركز على التدبير والعمل التشاركي وتشجع وتنمي التفاهم والتشارك والتواصل مع دعم الاختلاف في المقاربات وإبداع مقاربات جديدة.
- تشكل هذه الوثيقة إذن، مرجعية لجودة مؤسسات التربية والتكوين، التي يقصد بها كل المصالح الإدارية المركزية والجهوية والإقليمية، ومراكز تكوين

الأطر التعليمية، والثانويات الإعدادية والتأهيلية، ومدارس التعليم الأولي والابتدائي ورياض الأطفال، سواء كانت عمومية أو خصوصية حيث تطبق جميع مقتضيات الجودة المتضمنة لهذه الوثيقة على كل أو جزء من هذه المؤسسات. وفي حالة ما إذا كان أحد مقتضيات هذه المرجعية أو أكثر، لا يهتم المؤسسة المعنية، فمن الممكن عدم اعتباره شريطة تبرير ذلك. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرجعية تبقى صالحة وملائمة لجميع مؤسسات التربية والتكوين إذ تحدد المقتضيات الواجب احترامها لتلبية حاجات الأطراف المعنية. لكن يبقى من الأهمية بمكان التنبيه، إلى أن مقتضيات المرجعية تتكامل مع المقتضيات التعاقدية القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل ولا تعوضها.

إن إعمال المفاهيم المرتبطة بمنهجية الجودة وبتدبيرها في مؤسسات التربية والتكوين يتطلب من هذه الأخيرة اعتماد مجموعة من المقتضيات في مجال تدبير الشؤون التربوية والإدارية. وتغطي هذه المقتضيات مجالات تحديد الالتزامات، ووضع التصورات والخطط، وبرامج الإنجاز، وتنفيذ البرامج، وتدبير الموارد البشرية والمادية، واستثمار نتائج التقويم في تحسين الجودة. ولن يتأتى القيام بهذا التدبير وفق ما تقتضيه الإستراتيجية المسطرة دون احترام تنظيمات إجرائية تخضع هي نفسها لمساطر تأخذ بعين الاعتبار مختلف أبعاد مفهوم الجودة.

وقد تم تبويب هذه المرجعية في تسع محاور تغطي مجتمعة مفهوم تدبير الجودة، وتساعد المؤسسة التي تعتمد عليها على تحقيق الجودة الشاملة.

المحور 1: المشروع المستقبلي		
رقم	المعايير	المؤشرات
1	الالتزام الموثق بين الأطراف المعنية حول مشروع مستقبلي	تتوفر المؤسسة على وثيقة مكتوبة تحدد مشروعها المستقبلي.
2		تتوفر المؤسسة على تعاقد موثق بين الأطراف المعنية حول المشروع.
3		تم تحديد مؤشرات لقياس مدى الالتزام بالتعاقد.
4	استحضار حاجات الأطراف المعنية عند وضع المشروع	يراعي المشروع قيم المجتمع وانتظاراته.
5		يراعي المشروع حاجات التلميذات والتلاميذ.
6		يراعي المشروع حاجات المدرسات والمدرسين.
7		يراعي المشروع حاجات نساء ورجال الإدارة.
8	انسجام المشروع مع المرجعيات الوطنية	ينسجم المشروع مع مقتضيات الدستور المغربي.
9		ينسجم المشروع مع مقتضيات السياسات التربوية الوطنية.

10		يتوافق المشروع مع المخططات التنموية للجهة التي تنتمي إليها المؤسسة.
11	إشراك الأطراف المعنية في وضع المشروع	يجري إشراك أمهات وآباء التلميذات والتلاميذ في صياغة المشروع المستقبلي للمؤسسة.
12		يجري إشراك العاملين بالمؤسسة في صياغة المشروع المستقبلي للمؤسسة.
13		يجري تقاسم المشروع المستقبلي للمؤسسة مع شركاء المؤسسة.
14		يتم الاطلاع على الممارسات الدولية الجيدة.
15	اعتماد المقارنة مع مؤسسات مثيلة عند وضع المشروع	يتم رصد التجارب الوطنية الجيدة.
16		تتوفر المؤسسة على دراسات مقارنة لأحسن التجارب والممارسات.
17		تتوفر المؤسسة على جرد لإمكاناتها المادية والبشرية.
18	الارتكاز على إمكانات المؤسسة ومؤهلاتها في وضع المشروع	تتوفر المؤسسة على توصيف شامل للكفايات المتوفرة.

19		يتم حصر الإمكانيات والمؤهلات المتوقعة.
المحور 2: القيادة والتخطيط الإستراتيجي		
رقم	المعايير	المؤشرات
20	القرار المستند على الوقائع	تجري بلورة القرارات بإشراك الأطراف المعنية.
21		يجري اتخاذ جميع القرارات في مجالس المؤسسة.
22		تتوفر المؤسسة على معلومات كافية وصحيحة حول وضعيتها.
23		المؤسسة على وعي بالتهديدات المحتملة والفرص المتاحة.
24		يتم تحديد الأهداف الاستراتيجية بإشراك الأطراف المعنية.
25	ترجمة المشروع المستقبلي إلى مخطط استراتيجي	يراعى أن تكون الأهداف قابلة للإنجاز.
26		يتم تحديد النتائج المنتظرة من كل هدف.

27	وضع مخططات العمل	يتوفر مجلس التدبير على برنامج عمل سنوي.
28		يتوفر المجلس التربوي على برنامج عمل سنوي.
29		يتم اعتماد مؤشرات واضحة لتقييم مخططات العمل.
30		يجري تحديد العمليات الضرورية لتحقيق كل نتيجة.
31		يجري تحديد الموارد الضرورية للإنجاز.
32		يتم تحديد المدة الكافية لإنجاز كل عملية.
33		يتم تحديد الأدوار والمسؤوليات.
34		يتم إشراك الأطراف المعنية في وضع مخططات العمل.
35		يتم اعتماد نتائج التقييم لتطوير مخططات العمل وتصحيح الاختلالات.
36		يتم اعتماد مؤشرات واضحة لتقييم التقدم في تحقيق المشروع المستقبلي.

37	وضع خطة للتواصل	تتوفر المؤسسة على سياسة للتواصل.
38		تتوفر المؤسسة على خطة للتواصل الداخلي.
39		تتوفر المؤسسة على خطة للتواصل الخارجي.
المحور 3: تدير الموارد البشرية		
رقم	المعايير	المؤشرات
40	الالتزام الاستراتيجي ومخططات العمل	يلتزم كل عامل بالمؤسسة بتنفيذ ما يخصه في مخططات العمل.
41		إنجاز الدروس يتم بشكل طبيعي وفق البرنامج المسطر.
42		إنجاز الفروض يتم بشكل منتظم وفق مقتضيات المذكرات الرسمية.
43	ملاءمة لأهداف المستقبلي	جانبية (أو ملمح أو مؤهلات أو مواصفات) المدرسين تلائم متطلبات المواد التي يدرسونها.
44		أعضاء هيئة التدريس على معرفة كافية بالمشروع المستقبلي للمؤسسة.

أعضاء هيئة الإدارة على معرفة كافية بالمشروع المستقبلي للمؤسسة.	45	
أعداد المدرسين في المؤسسة يناسب أعداد التلاميذ.	46	
جانبية (أو ملمح أو مؤهلات أو مواصفات) أطر الإدارة التربوية ملائمة لمتطلبات العمل الإداري.	47	
أعداد الأطر الإدارية في المؤسسة يناسب أعداد التلاميذ.	48	
تتوفر المؤسسة على الموارد البشرية الكافية لتنفيذ مهام التنظيف والحراسة.	49	
تعتمد الإدارة التربوية مسطرة ملائمة للتواصل مع الآباء.	50	
يتم تحديد حاجات الموارد البشرية للتأهيل.	51	تمكين الموارد البشرية من الكفايات الضرورية
يتم وضع هندسة التكوين.	52	
يتم تنفيذ برنامج التأهيل وفقا للهندسة.	53	
يتم تقييم أثر برامج التأهيل على تنفيذ المشروع المستقبلي.	54	

55	يشارك الأساتذة في كل الندوات التربوية المخصصة للتكوين.
56	يشارك الإداريون في الدورات التكوينية في مجال اختصاصاتهم.
57	يجري تبادل الخبرة والتجارب بين مدرسي نفس المادة.
58	تعمل هيئة التدريس بشكل مستمر على تدقيق معارفها المتعلقة بالمواد التي تدرسها وعلى تحيينها، وعلى تطوير طرق ووسائل التدريس.
59	الأطر الإدارية على معرفة كافية باستخدام التكنولوجيات المعلوماتية.
60	تدبير المسار المهني للموارد البشرية
61	يتم اعتماد معايير واضحة في التوظيف.
62	يتم التعاقد بين الموارد البشرية وبين المؤسسة حول المشروع المستقبلي.
63	تعتمد المؤسسة وصف وظيفي واضح يحدد مسؤوليات وأدوار جميع الأطراف المعنية.
	يتم اعتماد المردودية كمعيار للترقية.

64	مواظبة المدرسين تامة.	
65	مواظبة الأطر الإدارية تامة.	
66	يجري رصد كل حالات التأخر والغياب لدى المدرسين.	
67	يجري رصد كل حالات التأخر والغياب لدى الإداريين.	
68	تقييم مردودية الموارد البشرية	
69	يجري اعتماد معايير واضحة في تقييم المردودية.	
70	يجري التزام مبدأي النزاهة والشفافية في التقييم.	
71	يتم تحفيز الجهد الجماعي والفردى للموارد البشرية.	
72	تتوفر آلية لربط المسؤولية بالمحاسبة.	
73	يجري تقويم أداء الموارد البشرية وفقا للمساطر المعمول بها.	
	يتم استثمار نتائج التقييم في تصحيح الاختلالات المرصودة.	
المحور 4: تخصيص وتوزيع الموارد		

رقم	المعايير	المؤشرات
74	توفير الموارد الضرورية لإنجاز كل عملية	يتم إشراك الأطراف المعنية في تحديد المواصفات.
75		يتم اعتماد معايير لانتقاء الممومنين وتقييمهم.
76		يتم التعاون مع الممومنين لتحسين الخدمات.
77		يتم توزيع الموارد طبقا للحاجات المحددة.
78		تتوفر المؤسسة على وسائل الوقاية من الحريق.
79		تتوفر المؤسسة على وسائل الإسعافات الأولية.
80		توفر المؤسسة جميع المستلزمات اللازمة لسير العملية التعليمية بالنسبة لجميع المواد الدراسية.
81		البنية كافية لاستيعاب أعداد التلاميذ المسجلين بها.
82		تتوفر مرافق المؤسسة على إضاءة جيدة وكافية.

تتوفر المؤسسة على شبكة لتوزيع الماء في حالة جيدة.	83
تتوفر المؤسسة على شبكة لصرف المياه المستعملة جيدة وكافية.	84
تتوفر المؤسسة على قاعة للأساتذة مجهزة.	85
تتوفر المؤسسة على ملاعب رياضية كافية.	86
تتوفر المؤسسة على مكتبة تلي الاحتياجات.	87
تتوفر المؤسسة على قاعة الوسائط السمعية البصرية.	88
جمعية أباء وأمهات التلاميذ فاعل أساسي وشريك في دعم موارد المؤسسة المادية وتطورها.	89
يسهم شركاء المؤسسة في دعم موارد المؤسسة المادية وتطورها.	90
يجري التنسيق بين جميع العاملين بالمؤسسة في ترشيد استخدام مرافق المؤسسة وتجهيزاتها.	91

92	يجري العمل بشكل مستمر على صيانة تجهيزات المؤسسة.
93	يجري بشكل مستمر استخدام الأدوات التعليمية من طرف المدرسين.
94	يجري استخدام المكتبة من طرف أغلب التلاميذ.
95	استخدام المكتبة من طرف التلاميذ يتم بتوجيه من المدرسين.
96	يجري استخدام قاعة الوسائط السمعي البصرية طيلة أيام الأسبوع.
97	توفير الفضاءات المناسبة
98	يجري احترام الجوانب البيئية.
99	يتم احترام الاستعدادات البدنية والنفسية للتلاميذ.
100	يتم إشراك الأطراف المعنية في تحديد المواصفات.
101	يتم تنظيف المؤسسة يوميا.

102		يجري العمل بشكل مستمر على صيانة بنايات المؤسسة.
103		ينخرط المدرسون والإداريون والتلاميذ بشكل مستمر في الحفاظ على جمالية فضاء المؤسسة الداخلي.
المحور 5: التقنين والتجديد		
رقم	المعايير	المؤشرات
104	تقنين والممارسات الجيدة التجارب	تعتمد المؤسسة معايير دولية لمقارنة الإنجازات مع مؤسسات أخرى.
105		يتم احترام جميع المعايير الوطنية المعتمدة.
106		تتوفر المؤسسة على منهجية واضحة لتقنين الممارسات الجيدة.
107		تتوفر المؤسسة على إجراءات مضبوطة لترصيد التجارب.
108		تضع إدارة المؤسسة مسطرة واضحة لتدبير جميع الأنشطة في المؤسسة.
109		يتوافر تحديد موثق للإجراءات المطلوبة لكل العمليات التربوية.

110		يتوافر تحديد موثق للإجراءات المطلوبة لكل العمليات الإدارية.
111	تشجيع الممارسات الجيدة	تشجع المؤسسة كل المساهمين في إرساء ممارسات جيدة.
112		يراعى في إعداد استعمالات الزمن الإيقاعات البيولوجية والنفسية للتلاميذ.
113		تنظيم الأسبوع الدراسي يراعي راحة التلاميذ.
114		تنظيم الأسبوع الدراسي يراعي راحة المدرسين.
115		تنظيم الأسبوع الدراسي يراعي راحة الإداريين.
116		يجري تطبيق الحلول المجربة في مادة أو مستوى أو شعبة في المواد والمستويات والشعب الأخرى كلما كان ذلك ممكنا.
117		تجري مواكبة التجارب والحلول المجربة وترجمتها إلى معايير وقواعد للعمل.
118		تتوفر المؤسسة على بنية للبحث والتجديد.

119		تتوفر المؤسسة على آلية لتشجيع المبدعين.
120		تعمل المؤسسة على نشر الممارسات الجيدة بين العاملين بها.
121		تشجع المؤسسة على الإبداع من خلال وضع البرامج التي تدعم المبدعين.
122		تشجع المؤسسة تلامذتها على المشاركة في المسابقات والمباريات المتخصصة.
123		تشجع المؤسسة أطرها على المشاركة في المسابقات والمباريات المتخصصة.
المحور 6: تطوير فعالية الأداء		
رقم	المعايير	المؤشرات
124	العمليات الأساسية للمؤسسة	يتم تحديد العمليات الأساسية ومتطلباتها.
125		يتم تحديد النتائج المنتظرة من كل عملية.

126		يتم تحديد التفاعلات والعلاقات بين العمليات.
127		يجري تحديد مسؤوليات القيادة لكل عملية.
128		يجري تتبع العمليات وتقييمها وفقا لمؤشرات مضبوطة.
129		يجري استثمار نتائج التقييم من أجل التطوير المستمر للعمليات.
130		تعمل المؤسسة بشكل دوري على مراجعة خطط عملها لتطوير أدائها.
131		تضع المؤسسة معايير واضحة لتقييم جودة العمليات الإدارية بها.
132	العمليات التعليمية	تعمل المؤسسة على ضمان فعالية الأدوات التعليمية.
133		يتم استعمال تكنولوجيا المعلومات والتواصل بشكل ملائم.
134		يتم تطوير طرائق التدريس حسب متطلبات المشروع المستقبلي للمؤسسة.
135		يتم اعتماد طرائق التعلم الفعال.

تعمل المؤسسة على تناسق الأنشطة التربوية.	136
يجري استعمال التقويم التكويني بشكل مندمج في التدريس.	137
يجري تمرس المتعلمات والمتعلمين مع التقويم الذاتي.	138
تعمل المؤسسة على تناسق إجراءات التقويم الإجمالي.	139
تضع المؤسسة معايير واضحة لتقييم جودة الأنشطة التعليمية بها.	140
تضع المؤسسة معايير واضحة لتقييم جودة الأنشطة الموازية بها.	141
يجري الرصد المستمر لحالات الإخفاق والفشل المدرسي بين التلاميذ.	142
يجري البحث عن حلول لحالات الإخفاق والفشل المدرسي بين التلاميذ.	143
يجري رصد حالات الانقطاع الدراسي بين التلاميذ.	144

145	يجري البحث عن حلول لحالات الانقطاع الدراسي للتلاميذ.
146	يجري رصد حالات التلاميذ في وضعية اجتماعية صعبة.
147	يجري مساعدة التلاميذ الذين يوجدون في وضعية اجتماعية صعبة.
148	يجري استثمار نتائج الفروض لتطوير الأنشطة التعليمية.
149	يجري إخبار أولياء التلاميذ بتغيبات أبنائهم.
150	يجري إخبار الأسر والتلاميذ بتنظيم السنة الدراسية.
151	يجري إخبار الأسر والتلاميذ بمواعيد استقبالهم.
152	يجري إخبار الأسر والتلاميذ بنتائج التقويم والامتحانات.
153	يجري إخبار الأطراف المعنية بمواعيد وجدول أعمال اجتماعات مجالس المؤسسة وبتائج مداولاتها.
154	يجري إخبار التلاميذ بمواعيد إجراء الامتحانات.

155	يجري إخبار الأطراف المعنية بكافة المستجدات التربوية وبأنشطة المؤسسة.
156	يجري إشراك التلاميذ في التصحيح الجماعي لجميع الفروض.
157	يسلم المدرسون أوراق الفروض المحروسة إلى إدارة المؤسسة.
158	تمكن إدارة المؤسسة أولياء التلاميذ من الاطلاع على أوراق الفروض المحروسة.
159	تمنح إدارة المؤسسة للتلاميذ الحق في مراجعة أوراق الفروض المحروسة في حالة الخطأ أو الإحساس بالحيث.
160	تجري مراقبة تصحيح الفروض بشكل دوري.
161	تجري مراقبة دفاتر النصوص بشكل دوري.
162	يجري رصد كل حالات التأخر والغياب لدى التلاميذ.
163	يجري البحث عن حلول لحالات التأخر والغياب.

164	يجري التنسيق والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس لإنجاز الأنشطة التعليمية.
165	يجري التنسيق والتعاون بين المدرسين في إجراء فروض المراقبة المستمرة.
166	يجري مسك بيانات كاملة بما فيها المسار الدراسي حول كل تلميذ مسجل بالمؤسسة.
167	تستعمل المؤسسة مساطر لتنظيم أهم العمليات داخليا ومع محيطها.
168	تتبنى المؤسسة توجهها عاما لاستخدام التكنولوجيات المعلوماتية في تنفيذ الأنشطة التعليمية.
169	تتبنى المؤسسة توجهها عاما لعقد شراكات تهدف تأهيل المؤسسة وتطويرها.
170	يجري احترام كل تلميذ بالمؤسسة وتضان كرامته.
171	يعامل المدرسون التلاميذ على قدم المساواة.
172	يراعي المدرسون الموضوعية والإنصاف في التقويمات.

يعامل أطر الإدارة التلاميذ على قدم المساواة.	173	
يجري رصد السلوكيات السلبية داخل المؤسسة (كالعنف بمختلف أشكاله والغش والساعات الإضافية المؤدى عنها...).	174	
يجري البحث عن حلول "تربوية" للسلوكيات السلبية.	175	
يجري اتخاذ الإجراءات المناسبة بشكل صارم في حالة عدم كفاية الحلول التربوية للسلوكيات السلبية داخل المؤسسة.	176	
يجري تثمين السلوكيات الإيجابية.	177	
تتوفر المؤسسة على مخطط عمل سنوي لخدمات الإعلام والتوجيه.	178	العمليات المساندة
يجري إخبار الآباء والتلاميذ بمواعيد اجتماعات مجالس التوجيه.	179	
تتوفر المؤسسة على مخطط عمل سنوي للأنشطة المندمجة أو الموازية.	180	
تشارك المؤسسة في مختلف المسابقات.	181	

تنظم المؤسسة مسابقات موجهة للمتعلّقات والمتعلّمين.	182
تتوفر المؤسسة على موقع على شبكة الأنترنت (التواصل الاجتماعي مثلا).	183
تتوفر المؤسسة على عنوان إلكتروني.	184
يجري تنظيم أنشطة تربوية وثقافية واجتماعية على صعيد المؤسسة.	185
تضمن المؤسسة سلامة مرتاديه.	186
تسهر المؤسسة على السلامة في محيطها.	187
يجري احترام كل عامل بالمؤسسة وتضامن كرامته.	188
تنسجم مجموع الأنشطة الإثرائية مع المشروع المستقبلي.	189
تشكل الأنشطة الإثرائية دعما وترسيخا فعالا وناجعا للأنشطة التعليمية والتعلمية.	190
تغطي الأنشطة الإثرائية الأبعاد المكملية للبرنامج التربوي للمؤسسة.	191

192	تُبَلور الأنشطة الإرثائية وفق الاحتياجات العُمرية.
193	تستفيد الأنشطة الإرثائية من العلوم والفنون المدرجة كرفع للعلوم العصبية.
194	تخضع الأطعمة للمراقبة الصحية من طرف الجهات المختصة.
195	تتوفر في قاعات الطعام شروط النظافة اللائقة.
196	يتم احترام قواعد سلسلة التبريد بالنسبة للأطعمة والأشربة المعنية.
197	يتم طرد الروائح من قاعات الطعام ومن المطبخ عن طريق نظام تهوية فعال.
198	يتوفر المطبخ على الشروط الصحية ودرجة الحرارة الملائمة وشروط النظافة والأمان المطلوبة.
199	يتم طهي المأكولات وخصوصاً اللحوم بشكل جيد.
200	يتم تعقيم الأواني المستخدمة في تقطيع الخضار واللحوم.

201	يتم استعمال أكياس ضمن الحاويات الخاصة بالقمامة مغطاة بشكل جيد.
202	يرتدي عمال المطعم لباسهم الموحد الخاص بالمطعم.
203	يتمتع عمال المطعم بنظافة شخصية جيدة.
204	يتم فصل مواقف المركبات عن ساحة المدرسة بحواجز مناسبة تمنع تجاوز التلاميذ العشوائي لها.
205	يتم إلزام سائقي المركبات المدرسية التقيد بقوانين السير، ومراقبة مدى التزامهم بها.
206	يتم إلزام سائقي النقل المدرسي بالسلوك الحسن والأخلاق الحميدة أثناء القيادة.
207	يجري الاهتمام بالمركبات والعمل دائماً على تجديدها أو تبديلها والمواظبة على صيانتها الدقيقة.
208	يجري إغلاق باب المركبة عند السير وعدم فتحه إلا عندما تتوقف تماماً لصعود أو نزول التلاميذ.

209		يتم توقيف المركبة بمحاذاة الرصيف الأيمن عند صعود أو نزول التلاميذ وعدم الوقوف وسط الطريق.
210		يستفيد السائقون من دورات تدريبية في السلامة والحريق والإسعافات الأولية لضمان التصرف السليم في الحالات الطارئة.
211		عدم التدخين أو تعاطي الكحول والمخدرات من طرف السائقين.
212		يتحلى جميع السائقين بأخلاق حسنة وبمعرفة حقوقهم وواجباتهم القانونية والأخلاقية ولا يتفوهون بكلام بذيء ولا يتسببون بمشاكل مع السائقين الآخرين ومع رجال الشرطة.
المحور 7: رضا الأطراف المعنية في حدود انتظاراتها		
رقم	المعايير	المؤشرات
213	الانفتاح على المحيط	تعمل المؤسسة على تقاسم المشروع المستقبلي مع الشركاء.
214		يتم وضع مخطط مشترك لتنزيل المخطط الاستراتيجي.

تتوفر المؤسسة على ميثاق المؤسسة المواطنة.	215	
يتم تفعيل مقتضيات ميثاق المؤسسة المواطنة.	216	
إدارة المؤسسة مفتوحة في وجه الزوار بشكل منظم.	217	
يشعر شركاء المؤسسة بأن هذه الأخيرة تقوم بأدوارها.	218	
يجري تحديد جميع الأطراف المعنية.	219	الأطراف المعنية
يجري تحديد حاجاتها الحالية والمستقبلية.	220	
يجري اعتبار حاجاتها حسب الأهمية.	221	
يجري التواصل والتعاون مع الأطراف المعنية والإنصات المستمر لها.	222	
يشعر الأمهات والآباء بأن المؤسسة تلبى حاجات أبنائهم وبناتهم وانتظاراتهم.	223	
يشعر المدرسون بأن المؤسسة تلبى حاجاتهم وانتظاراتهم.	224	

يشعر الإداريون بأن المؤسسة تلبى حاجاتهم وانتظاراتهم.	225	
تتوفر المؤسسة على آلية لتلقي الشكايات.	226	
تعالج المؤسسة جميع الشكايات المتوصل بها بتنسيق مع الأطراف المعنية.	227	
يتم تقييم رضا الأطراف المعنية وفقا لمعايير مضبوطة.	228	
يتم تحديد مواصفات المتعلمات والمتعلمين وفقا للمشروع المستقبلي.	229	المتعلمات والمتعلمون
يتم تحديد حاجات المتعلمات والمتعلمين الحالية والمستقبلية.	230	
يجري تشكيل المجموعات والفصول الدراسية وفقا لمعايير مضبوطة.	231	
يوجد انسجام بين زمن التعلم والمتطلبات التربوية.	232	
تنسجم وتيرة التعلم مع استعدادات المتعلمات والمتعلمين.	233	
يتم إشراك المتعلمات والمتعلمين في بلورة القرارات.	234	

235		يجري تعزيز التعاون فيما بين المتعلمين.
236		يشعر التلاميذ بأن المؤسسة تلبى حاجاتهم وانتظاراتهم.
237		تجري المحافظة على علاقات دائمة مع قدماء تلاميذ المؤسسة.
المحور 8: النتائج والإنجازات		
رقم	المعايير	المؤشرات
238	نتائج التحصيل الدراسي	يتم قياس النتائج اعتمادا على مؤشرات محددة.
239		ارتفاع متوسط درجة نمو التفكير المنطقي عند المتعلمات والمتعلمين.
240		ارتفاع نسبة المتعلمات والمتعلمين القادرين على إنجاز مشروعاتهم الشخصية.
241		جميع المتعلمات والمتعلمين متمكنون من التعبير الشفهي والكتابي في أحدهما الأدنى.
242		ارتفاع نسب النجاح مقارنة مع السنة الماضية.

243	تقلص الانحراف المعياري لمعدلات النجاح.
244	معدلات النجاح في جميع المستويات، وفي جميع الحالات، ودون أي استثناء لا تقل عن 10 من 20.
245	تسجيل نسبة تكرار أقل من السنة المنصرمة.
246	تسجيل نسبة انقطاع أقل من السنة المنصرمة.
247	تسجيل نسبة النجاح أعلى من السنة المنصرمة.
248	مواظبة التلاميذ داخل المؤسسة جيدة.
249	سلوك التلاميذ داخل المؤسسة حسن.
250	يتشبع التلاميذ بالقيم المنصوص عليها في المشروع المستقبلي للمؤسسة.
251	إنجازات المؤسسة تتوفر المؤسسة على آلية لمقارنة إنجازاتها مع مؤسسات مثيلة.

تتوفر المؤسسة على آلية لمقارنة إنجازاتها مع المعايير الدولية.	252
تبرهن المؤسسة على قدرتها على التحكم في الموارد المالية وضبط التكاليف.	253
تقوم المؤسسة بتقييم خدمات الممومنين وإنجازات الشركاء.	254
تقوم المؤسسة بتقييم شفافية التدبير المالي.	255
تقوم المؤسسة بقياس مدى فعالية العمليات في تحقيق الإنجازات.	256
تقوم المؤسسة بقياس إنجاز العمليات بهدف تطويرها.	257
تقوم المؤسسة بتقييم حس المواطنة والمسؤولية الاجتماعية.	258
تقوم المؤسسة بتقييم مدى تحقيق أهداف المشروع المستقبلي.	259
نسبة تحقيق أهداف برنامج العمل السنوي لمجلس التدبير تفوق 90 بالمائة.	260

261		نسبة تحقيق أهداف برنامج العمل السنوي للمجلس التربوي تفوق 90 بالمائة.
262	الموارد مردودية البشرية	تقوم المؤسسة بقياس تطور الكفايات المهنية للعاملين.
263		تقوم المؤسسة باستثمار نتائج هذا القياس لتطوير الأداء المهني.
264		تقوم المؤسسة بتقييم مدى تطبيق الإجراءات والقوانين.
265		تقوم المؤسسة بتقييم مدى الالتزام بأخلاقيات المهنة.
266		حصلت المؤسسة على شواهد تقديرية في مجال التدريس.
267		حصلت المؤسسة على شواهد تقديرية في مجال التدبير التربوي.
المحور 9: التحسين والإعداد للمستقبل		
رقم	المعايير	المؤشرات
268	التحسين للأداء	المستمر
		يتم انتقاء مشاريع التحسين وفق منهجية ومعايير.

269	يتم اعتماد منهجيات فعالة لمعالجة المشكلات.
270	يجري الاعتراف بجميع المشاكل والتصريح بها.
271	يجري تنظيم وتأهيل الموارد البشرية لمعالجة المشكلات.
272	يجري إشراك الأطراف المعنية في مشاريع التحسين.
273	يتم استثمار الخبرة المتراكمة من أجل التحسين.
274	تجري استضافة قدماء تلاميذ بصورة دورية للاستفادة من تجاربهم.
275	يجري بصورة دورية تحليل مدى جدوى طرق التدريس المعتمدة في ضوء جودة النتائج.
276	يجري بصورة دورية تطوير طرق التدريس المعتمدة في ضوء جودة النتائج.
277	يجري تطوير المشروع المستقبلي للمؤسسة على ضوء نتائج تقويمه.

278	تنظم المؤسسة لقاءات لبحث أسباب عدم تحقق الأهداف المسطرة في برنامجها السنوي.
279	الإعداد للمستقبل
280	يتم إعداد المشاريع المستقبلية في ظل دينامية التحسين.
281	يوجد انسجام بين المخطط الاستراتيجي والمشروع المستقبلي.
	يجري التأكد من قابلية المخططات المستقبلية للإنجاز.

9.3 معايير اللغة العربية في التعليم الإماراتي

تحدد معايير المنهاج الجديدة ما المطلوب من المتعلم أن يعرفه، وأن يكون قادرًا على القيام به فيما يخص مادة اللغة العربية، صفًا تلو صف ومحورًا تلو الآخر. وعلى معايير المنهاج أن تضمن حصول جميع المتعلمين، على اختلاف جنسهم وسياقهم الاجتماعي أو الجغرافي أو الثقافي أو اللغوي الذي ينتمون إليه على تعليم عالي الجودة، وإعطائهم الفرصة لتطوير المهارات ذاتها. وتلعب المعايير دور المرجع بالنسبة لجميع أنشطة التعلم الصفية؛ وتوفر دليلاً أو خريطة تفصيلية للمدرسين عن الأهداف المحددة للمحتوى الذي ينبغي على المتعلم أن يتعلمه في مادة اللغة العربية؛ وتوفر نقطة مرجعية لمصممي الكتب الدراسية وواضعي المواد الدراسية (وزارة التربية والتعليم، 2017).

الجدول 1: مواصفات الطالب وسمات الخريج في نهاية كل مرحلة تعليمية

المرحلة الثانية	المرحلة الأولى	رياض الأطفال	السمة
- يظهر معرفة بأحكام الإسلام وأدابه وقيمه الفردية الجماعية وامتثالاً لها في أخلاقه وسلوكه وتعاملاته مع الآخرين. - يظهر فهمًا بقواعد اللغة العربية القصيدة وأدائها ويوظف ذلك في التعبير عن نفسه وعن قضايا مجتمعه مستخدماً الصور المختلفة للأدب كالقصة والرواية والشعر ونحوها. - يراكم معجباً لغوياً (الجليزاً) ويوظف مفرداته وتركيبه المختلفة في إطار صحيح من قواعد اللغة الإنجليزية ليعبر عن نفسه بطرق مختلفة. - يبني منظومة من القيم والاتجاهات والميول والوعي بالعادات الصحية والغذائية ويوظف ذلك في المحافظة على نفسه من الأمراض المرتبطة بها وكذلك السارية والمنقولة بطرق مختلفة. - يظهر معرفة بالأعداد الصحيحة والنسبة والحقيقة والنسب المتوالية وما يجري عليها من عمليات، ومعرفة بعض مفاهيم الاحتمالات والتعابير الجبرية والمعادلات والمتباينات والدوال والمفاهيم الهندسية. - يظهر فهمًا بتركيب جسم الإنسان ووظائف الأجهزة والأعضاء كما يظهر فهمًا بالأنظمة البيئية والحيوية وتفاعلاتها ونشأة الأرض وتاريخها وبعض مكونات الكون الأخرى والتفاعل بين المادة والطاقة وصور تحولاتها ومصادرها وتركيب المادة وتفاعلاتها ونفقاتها. - يعكس فهمًا بمكونات الشريعة الإسلامية في مجالاتها المختلفة ومبادئها العامة.	- يظهر معرفة بأركان الإسلام وقيمه الأساسية ويطبّقها في حياته اليومية. - يظهر قدرة على قراءة نصوص متنوعة (سردية، وصفية، حوارية، قصصية، معلوماتية...) قراءة صحيحة مقترنة بالفهم. - يظهر قدرة على كتابة نصوص إنجليزية متنوعة كتابة إملائية صحيحة. - يوظف معرفته العلمية في المحافظة على صحته ولياقته وعاداته الغذائية بشكل سليم. - يظهر معرفة بالأعداد والعمليات الحسابية والأشكال والبيانات ويستدل من خلالها على بعض المفاهيم الإحصائية. - يظهر معرفة علمية بتركيب بعض أجزاء جسمه والنباتات والحيوانات من حوله، وتركيب سطح الأرض وبعض مكونات الغطاء وأشكال الطاقة ومصادرها في محيطه والتفاعلات التي تحدث فيه. - يظهر فهمًا بمكونات العقيدة الإسلامية الأساسية وبعض مبادئ المعاملات البسيطة، ويعكس وعياً بمفهوم وطنه ونظام الحكم فيه والانتماء إليه ومسؤولياته وواجباته تجاهه بما يسهم في تشكيل هويته الوطنية.	- يظهر معرفة أن للكون خالقاً هو الله تعالى ويظهر حباً له. - يجيد قراءة وكتابة بعض الكلمات والجمل البسيطة والأرقام. - يميز بين حروف اللغة الإنجليزية من حيث رسمها وموقعها والأصوات التي تمثلها في الكلمة في اللغتين العربية والإنجليزية. - يتعرف عادات غذائية وصحية سليمة تناسب مرحلته العمرية. - يظهر قدرة على معرفة الأعداد (حتى 20) ويوظفها في حل العمليات الرياضية البسيطة (الجمع / الطرح) واكتشاف الأنماط. - يتعرف النباتات في محيطه (صحراوية، بحرية، جبلية...) وبعض خصائصها. - يبدى شعوراً بالانتماء لدينه ووطنه، ويظهر سلوكاً يعكس اعتنازه بعاداته.	السمة

الجدول 1: مواصفات الطالب وسمات الخريج في نهاية كل مرحلة تعليمية

السمة	رياض الأطفال	الحلقة الأولى	الحلقة الثانية	المرحلة الثانوية
المعرفة	- يستخدم مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي كالإيماءات للتعبير عن مشاعره وأفكاره. - يظهر قدرة على استخدام العدد اليدوي أو الإلكتروني لإجراء عمليتي الجمع والطرح ضمن العدد 10. - يظهر قدرة على استخدام الأدوات الآمنة في بناء وتشكيل وتركيب المجسمات والنماذج البسيطة في العلوم والرياضيات. - يظهر مهارة أولية في التعامل مع الحاسوب والألواح الذكية بصورة مناسبة لمراحلته النمائية. - يظهر سلوكا يعكس التزاما بعبادته وتقاليده وانتماءه تجاه دينه ووطنه.	- يستخدم خبراته المكتسبة في اللغتين العربية والإنجليزية لفهم ما يسمع ويقرأ ويتواصل إيجابيا مع محيطه في حياته اليومية. - يوظف معرفته الرياضية في تسهيل حياته اليومية في المعاملات أو الإجراءات التي يقوم بها وحل المشكلات ذات الطبيعة الرياضية التي تواجهه في بيئته أو محيطه القريب. - يظهر قدرة على توظيف مهارات وعمليات العلم في التخطيط لإجراء استقصاءات علمية بسيطة تمكنه من القدرة على حل بعض المشكلات في بيئته ومحيطه الذي يعيش فيه. - يوظف مهارة البحث للحصول على المعلومات الموثوق بها من مصادرها المطبوعة والرقمية المتنوعة. - يشارك في المناسبات الوطنية والاجتماعية والأعمال التطوعية ويعكس من خلالها وعيًا بهويته الوطنية وعاداته وتقاليده وتراثه.	- يستخدم الكتابة الوظيفية في اللغتين العربية والإنجليزية في التعبير عن نفسه بصور مختلفة - يوظف معرفته الرياضية في حل المشكلات وفهم المتغيرات الكمية والتي يُعبر عنها بجداول أو رسوم بيانية أو تناسبات طردية أو عكسية ويفسر ذلك بصورة أولية بما يساعده على فهم تأثيراتها في حياته اليومية. - يوظف مهارات البحث والتفكير الناقد في حل مشكلات حقيقية تظهر في بيئته الواقعية مستندا إلى منهجية البحث العلمي. - يوظف مصادر المعرفة الرقمية والورقية في إنجاز دراسات وبحوث إنسانية واجتماعية لمشكلات ترتبط ببيئته ومجتمعه المحلي وتناول بعض القضايا البيئية العالمية. - يظهر قدرة على تحديد موقع دولته جغرافيا بطرق تقنية أو تقليدية من خلال التعرف على أشكال الخرائط المختلفة.	- يوظف مهارات البحث العلمي والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار في إيجاد حلول (غير تقليدية) لمشكلات علمية وعملية في حدود المعرفة العلمية التي يمتلكها وتوظيف وتطبيق الأدوات والمواد والتقنيات العلمية والمخبرية. - يوظف الخبرات والمهارات الرياضية المكتسبة من المعرفة الرياضية في بناء تصورات ذهنية لنماذج وأبطال وحل مشكلات قائمة على توظيف تقنيات تكنولوجية بما يسهم في تكوين بنية ذهنية هندسية لديه. - يكامل بين معرفته العلمية والتقنية والرياضية والهندسية في إنجاز عمليات وإجراءات ترتبط بسياقات تعليمية مختلفة تظهر على شكل نتائج تقنية أو تكنولوجية بسيطة. - يوظف مصادر المعرفة الرقمية والورقية في تطبيق تقنيات تتوافق مع متطلبات القرن 21 وفي إنجاز دراسات وبحوث إنسانية واجتماعية لمشكلات ترتبط ببيئته ومجتمعه المحلي وتناول بعض القضايا البيئية العالمية. - يظهر سلوكًا قويًا يستند إلى تعاليم الدين الحنيف والموروث الشعبي من عادات وتقاليده وتراثها بما يعكس تفرّد هويته الوطنية وانتماءه لوطنه وبذل كل جهد لخدمته.

الجدول 1: مواصفات الطالب وسمات الخريج في نهاية كل مرحلة تعليمية

المرحلة الثانوية	الحلقة الثانية	الحلقة الأولى	رياض الأطفال	السمة
- يظهر قدرة على إنجاز مشروع علمي بشكل مستقل وبالحد الأدنى من الإشراف من الآخرين. - يشارك في برامج تدريبية ومعسكرات تعليمية لإعداده وتأهيله للمشاركة في المسابقات والمنافسات الوطنية والإقليمية والدولية.	- يشارك في تنفيذ مشاريع من خلال فرق عمل ذات مسؤوليات محددة وأدوار مميزة بحد أدنى من الإشراف المباشر. - يعكس سمات قيادية تبرز الاستقلالية في حل المشكلات البسيطة واتخاذ القرارات ذات العلاقة بحياته ومستقبله العلمي والعلمي.	- ينفذ مشاريع علمية تعليمية تحت إشراف مباشر ويتوصل إلى نتائج ذات ملامح محددة ضمن الشروط المتفق عليها مسبقاً. - يظهر وعياً بمسؤولياته وأدواره وأدوار الآخرين عند المشاركة في أي فريق عمل ويبدى احتراماً والتزاماً بذلك حتى إنجاز المهمة.	- يظهر التنظيم والإتقان عند تنفيذه مهام أداثية بسيطة ومناسبه لمرحلته النمائية والعمرية. - يبدي حساً بالمسؤوليته تجاه البيئة التي يعيش فيها .	الاستقلالية والمسؤولية
- يظهر قدرة في التأثير على الآخرين من خلال السمات الشخصية والقيادية التي يعكسها أثناء مشاركته في فرق العمل والمجموعات المتعاونة عند إنجاز المشاريع والبحوث والدراسات الجماعية.	- يعمل من خلال فرق العمل أو بصورة مستقلة على حل مشكلات ذات علاقة ببيئته الواقعية موظفاً ما يمتلكه من معارف ومهارات وسمات شخصية. - يشارك في تنفيذ الرحلات العلمية وإجراء الدراسات المسحية البسيطة حول بعض القضايا البيئية من خلال المشاركة في فرق العمل المتخصصة في إطار علمي واجتماعي محدد.	- يلتزم بتنفيذ أدواره ومهامه التي يكلف بها ضمن فرق العمل و في إطارها الزمني وضمن المنهجية المخطط لها. - يعمل من خلال فرق العمل أو بصورة مستقلة على حل مشكلات ذات علاقة ببيئته الواقعية موظفاً ما يمتلكه من معارف ومهارات وسمات شخصية.	- يظهر ميلاً للعمل أو اللعب في مجموعات منظمة صغيرة في سياق تعليمي أو رياضي في الأركان التعليمية أو ملعب المدرسة. - يتعرف الأسرة ومكوناتها وعلاقته بها وأهمية انتمائه إليها.	التفاعل مع بيئة العمل
- يظهر قدرة على التعبير عن آرائه وأفكاره بطريقة مستقلة بعيدة عن التحيز لعرق أو جنس أو دين متسلحاً بالموضوعية ومستنداً إلى القيم والمثل التي يؤمن بها. - ينخرط في برامج وأنشطة ومشاريع في مؤسسات تدريبية وتعليمية تمكنه من صقل مهاراته الأدائية والتقنية ليصار إلى توظيفها بصورة منتجة في حياته اليومية.	- يظهر وعياً بقدراته ومهاراته مما يمكنه من اتخاذ قرارات في رسم الملامح الأولية لمستقبله المهني والعلمي. - يشارك في المعسكرات والندوات التي تقود إلى تمكينه من بعض السمات الشخصية والسلوكية التي تنعكس مستقبلاً على بروز الاستقلالية في تقديم رأيه عند تناول بعض القضايا والأفكار ويحد أدنى من التوجيه والإشراف.	- يظهر وعياً بحدود معارفه العلمية والرياضية والدينية والصحية ويتصرف في إطار ذلك بما يحقق سلوكاً منظماً قائماً على الوعي بمكوناته الشخصية. - يوظف مهارة البحث للحصول على المعلومات الموثوق بها من مصادرها المطبوعة والرقمية المتنوعة.	- يوظف القصص المصورة إلكترونياً أو ورقياً ويكتسب معارف وميول علمية من خلالها تحت إشراف مباشر.	تطوير الذات

الجدول 2: موضوعات ومهارات القرن الحادي والعشرين

موضوعات القرن الحادي والعشرين	مهارات القرن الحادي والعشرين للكليات وسوق العمل	ارتباط التعلم بالصفوف رياض أطفال - 5	ارتباط التعلم بالصفوف 6 - 9	ارتباط التعلم بالصفوف 10 - 12
■ معرفة كيفية اتخاذ القرارات الاقتصادية الشخصية المناسبة. ■ فهم دور الاقتصاد في المجتمع. ■ الوعي بالمهارات الريادية: لتعزيز الإنتاجية في بيئة العمل، وخياراتها المهنية.	■ يوظف فنون اللغة العربية ومهاراتها في مناقشة قضايا متعلقة بمحو الأمية المالية والاقتصادية باعتبارها قضايا مطروحة للنقاش مع طلاب من دول أخرى من خلال أشكال الوسائط المتنوعة. ■ يستخدم ارتباطات فنون اللغة العربية مع غيرها من التخصصات مثل الرياضيات والعلوم، والصحة، واللغة الإنجليزية، والتربية الوطنية والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، والفنون - البصرية، المسرح، الموسيقى.	■ عرض العمل مستقلاً أو تعاونياً، وتحديد أولويات حل القضايا باستخدام مهارات فنون اللغة العربية ومهاراتها.	■ عرض العمل بشكل مستقل أو تعاوني، وتحديد أولويات حل القضايا باستخدام مهارات فنون اللغة العربية ومهاراتها. ■ استخدام أشكال فنون اللغة العربية في عمل تقرير لمشروعات الرياضيات، وتقديم خطة شفهية لمشروع رياضيات.	■ عرض العمل بشكل مستقل، وتحديد أولويات حل القضايا باستخدام مهارات فنون اللغة العربية ومهاراتها. ■ استخدام أشكال فنون اللغة العربية في عمل تقرير لمشروعات الرياضيات، وتقديم خطة شفهية لمشروع رياضيات.
■ فهم المعلومات والخدمات الصحية وتفسيرها واستخدام تلك المعلومات والخدمات بطرائق تعزز الصحة، وفهم التدابير الوقائية الخاصة بالصحة البدنية. ■ استخدام المعلومات المتوافرة للخروج بنقاشات ملائمة تتعلق بالصحة.	■ يستخدم موضوع محو الأمية الصحية باعتبارها قضايا مطروحة للنقاش مع طلاب من دول أخرى من خلال أشكال الوسائط المتنوعة. ■ يستخدم ارتباطات فنون اللغة العربية مع غيرها من التخصصات مثل الرياضيات والعلوم، والصحة، واللغة الإنجليزية، والتربية الوطنية والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، والفنون - البصرية، المسرح، الموسيقى.	■ إعداد أوراق بحث تتضمن موضوعات الصحة الجسدية والعقلية، باستخدام مهارات التفكير النقدي والبحث والنقاش المنظم.	■ إعداد أوراق بحث تتضمن موضوعات الصحة الجسدية والعقلية، باستخدام مهارات التفكير النقدي الخاضع لمنظومة معرفية سليمة تمنح المتعلم القدرة على البحث والنقاش المنظم.	■ إعداد أوراق بحث تتضمن موضوعات الصحة الجسدية والعقلية، باستخدام مهارات التفكير النقدي الخاضع لمنظومة معرفية سليمة تمنح المتعلم القدرة على البحث والنقاش المنظم.

الجدول 2: موضوعات ومهارات القرن الحادي والعشرين

موضوعات القرن الحادي والعشرين	مهارات القرن الحادي والعشرين للكليات وسوق العمل	ارتباط التعلم بالصفوف رياض أطفال - 5	ارتباط التعلم بالصفوف 9 - 6	ارتباط التعلم بالصفوف 12 - 10
- فهم القضايا العالمية وتناولها. - التعاون والتفاعل مع أفراد يمثلون ثقافات وديانات وأنماط حياة متنوعة بروح الحوار المتبادل والمفتوح على المستويين الشخصي والمحلي. - فهم لغات الأمم الأخرى وثقافتها.	- يستخدم معرفته في فنون اللغة العربية ومهاراتها في فهم الثقافات الأخرى ومقارنتها. - يطبق مهاراته المكتسبة من الرياضيات، والعلوم، والصحة، واللغة الإنجليزية، والتربية الوطنية، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، والفنون - البصرية، المسرح، الموسيقى في التواصل مع طلاب من دول أخرى باستخدام التكنولوجيا.	استخدام فنون اللغة العربية ومهاراتها في العروض التقديمية، لمشاركة طلاب من دول وثقافات أخرى موظفًا مهارات التفكير الناقد وناقش المنظم.	استخدام فنون اللغة العربية ومهاراتها في تعزيز التفكير المنهجي الناقد والنقاش المنظم في مناقشات إيجابية واعية مع طلاب من دول وثقافات أخرى.	استخدام فنون اللغة العربية ومهاراتها المتقنة في إدارة المشروعات وإنتاجها وتحسينها.
- معرفة البيئة وفهم الظروف المحيطة التي تؤثر بها، ولأسماء: الهواء والمناخ واليابسة والغذاء والطاقة والماء والأنظمة البيئية... - معرفة أثر المجتمع في العالم الطبيعي، النمو السكاني، التطور السكاني، معدل استهلاك الموارد، إلخ. - تحليل قضايا بيئية واستنتاج الحلول الفعالة. - اتخاذ إجراءات تجاه معالجة التحديات البيئية (المشاركة في إجراءات عالمية، تصميم حلول مستوحاة من إجراءات معينة تخص القضايا البيئية).	- يوظف فنون اللغة العربية ومهاراته في مناقشة موضوعات البيئة العالمية مع طلاب من دول أخرى باستخدام التكنولوجيا والوسائط المختلفة. - يستخدم ارتباطات فنون اللغة العربية مع غيرها من التخصصات مثل الرياضيات والعلوم، والصحة، واللغة الإنجليزية، والتربية الوطنية، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، والفنون - البصرية، المسرح، الموسيقى.	إعداد تقارير وأوراق بحثية بيئية. تعكس مهارات اللغة العربية في القراءة والتحليل والكتابة.	إعداد تقارير وأوراق بحثية بيئية. تعكس مهارات اللغة العربية في القراءة والتحليل والكتابة. استخدام مهارات اللغة العربية من خلال تكنولوجيا المعلومات للتواصل مع طلاب من ثقافات مختلفة. بلغات مختلفة.	إعداد تقارير وأوراق بحثية بيئية. تعكس مهارات اللغة العربية في القراءة والتحليل والكتابة. استخدام مهارات اللغة العربية المعمقة من خلال تكنولوجيا المعلومات للتواصل مع طلاب من ثقافات مختلفة. بلغات مختلفة.

الجدول 2: موضوعات ومهارات القرن الحادي والعشرين

موضوعات القرن الحادي والعشرين	مهارات القرن الحادي والعشرين	ارتباط التعلم بالصفوف رياض أطفال - 5	ارتباط التعلم بالصفوف 9 - 6	ارتباط التعلم بالصفوف 12 - 10
- المشاركة بفاعلية في الحياة الاجتماعية على بالإطلاع على العمليات الحكومية وفهمها. - ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها على المستوى المحلي، والدولي، والإقليمي والعالمي. - إدراك التضمينات المحلية والدولية لقرارات المجتمع المحلي.	- يستخدم فنون اللغة في الموضوعات التي تتناول مفهوم المواطنة عالميًا من خلال المناقشة وأشكال أخرى متنوعة بوسائط متوافرة. - يستخدم ارتباطات فنون اللغة العربية مع غيرها من التخصصات مثل الرياضيات والعلوم، والصحة، واللغة الإنجليزية، والتربية الوطنية، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، والفنون - البصرية، المسرح، الموسيقى.	إعداد تقارير وأوراق بحثية بيئية. تعكس مهارات اللغة العربية في القراءة والتحليل .. والكتابة ..	إعداد عروض تقديمية تعكس القدرات في القراءة والتحليل وكتابة ما يتصل بمحو الأمية المجتمعية.	إعداد عروض تقديمية تعكس القدرات القرائية والتحليلية والبحث النقدي وكتابة ما يتصل بمحو الأمية المجتمعية باستخدام الوسائط المتعددة.

خامساً: المعرفة المجتمعية

الجدول 3: معايير مادة اللغة العربية بحسب الحلقة الدراسية

في نهاية الحلقة الأولى (الصفوف 1 - 5) سيكون المتعلم قادرًا على:

- قراءة نصوص مختلفة قراءة جهرية سليمة معبرة، وبطلاقة مراعيًا علامات الوقف.
- توظيف مهارات الفهم في النص الأدبي، مثل: (تحليل النصوص الأدبية، تحديد الأحداث المهمة متسلسلة، والصراع في الحكمة، وشرح كيفية مساهمتها في الحل).
- توظيف مهارات الفهم في النص المعلوماتي، مثل: (الإجابة عن سؤال أو حل مشكلة من خلال استخراج المعلومات من مصادر متعددة).
- المشاركة في عمليات التخطيط والكتابة والمراجعة والتحرير لإنتاج عمل كتابي سليم.
- تحديد الفكرة العامة في المادة المسموعة وتلخيصها وتقييمها وتقديم العروض باللغة العربية الفصحى باستخدام الوسائط المتعددة مراعيًا آداب الاستماع والتحدث.
- استخدام التراكيب اللغوية البسيطة، مثل: استخدام جملة (كان وإن) لإيصال معنى الجمل وتوظيف حروف الجر والضمائر والظرف.
- تطبيق المفاهيم الإملائية تطبيقًا صحيحًا.
- توظيف المفاهيم البلاغية المتصلة بالمرحلة توظيفًا سليمًا تحدثًا وكتابة.

في نهاية مرحلة الروضة سيكون المتعلم قادرًا على:

- معرفة أنَّ المواد المطبوعة تفصح عن المعنى من خلال سرد القصص وتقديم المعلومات.
- تسمية أحرف الهجاء العربية ونطق أصواتها، والتمييز بين الأصوات الصامتة والصائتة (القصيرة والطويلة).
- إعادة سرد قصة أو إعادة تكوينها أو رسم صور تتعلق بها.
- تحديد الفكرة الرئيسة في النص الذي استمع إليه.
- ربط الصور أو الرسوم التوضيحية بالنص الذي تظهر فيه.
- اتباع الآداب المرعية للمشاركة في المحادثات الشفوية.
- إنتاج لفظي لجمل اسمية وفعلية بسيطة محاكيًا نمطًا.
- زيادة الحصيلة اللغوية (المعجم) من خلال تصنيف الكلمات وفق الحقول المعروفة مثل: العدد أو اللون أو الاتجاه.
- كتابة كلمات مألوقة تتكون من ثلاثة أحرف.
- تمييز الأصوات المتقاربة في النطق.
- تمييز صوت الحرف المشترك في عدة كلمات.
- تحديد الكلمات المتشابهة في الإيقاع.
- تعرّف الاختلاف بين بعض الكلمات الفصيحة والعامية، مثل: (دريشة ونافذة).

الجدول 4: الإطار العام للمعايير



الجدول 5: المحاور والمعايير لكل مجال



4. الكتابة

1.4 البحث لبناء المعرفة وتقديمها

1.1.4 أن يبحث المتعلم عن المعلومات، ويُطبقها في موضوعات كتابية تستند إلى أغراض محددة تظهر فهمه بالمادة التي يبحث عنها وتتناسب مع غرض الكتابة وطبيعتها.

1.2.4 أن ينتج المتعلم أعمالاً كتابية واضحة ومتنوعة تظهر توجهها نحو التنظيم والترتيب متلائمة مع المهمة والغاية.

2.2.4 أن ينتج المتعلم نصوصاً تصف أشياء وأشخاصاً من محيطه، وتحدث عن أحداث وخبرات مألوفة له، وتُظهر كتاباته تقيدته بالسلامة اللغوية.

3.2.4 أن يكتب المتعلم نصوصاً تعبر عن فكرة مركزية تظهر مقدرة على التركيز والتنظيم وتدل على وعي كامل بالمتلقي في علاقته بغرض وبموضوع الكتابة، مطوّراً مهاراته الكتابية من خلال مراحل الكتابة (ما قبل الكتابة، المسودة، المراجعة)، لتحرير النص.

4.2.4 أن ينتج المتعلم نصوصاً سردية ومعلوماتية وإقناعية ووصفية وتُظهر كتاباته تقيدته بالسلامة اللغوية.

5.2.4 أن يستخدم المتعلم التكنولوجيا، بما فيها (الإنترنت)، وغيرها من المصادر؛ لينتج وينشر عملاً كتابياً متفاعلاً مع الآخرين.

2.4 إنتاج الأعمال الكتابية ونشرها

1.5 استيعاب المعرفة وتقديمها

1.1.5 أن يُظهر المتعلم فهماً لمواد مسموعة، ويتواصل مع الآخرين مقدماً المعلومات والنتائج المدعومة بالأدلة لإقناع المستمعين واستمالتهم نحو الموضوع.

2.1.5 أن يُظهر المتعلم فهماً لمواد مسموعة، ويتواصل مع الآخرين مقدماً المعلومات والنتائج المدعومة بالأدلة لإقناع المستمعين واستمالتهم نحو الموضوع مستخدماً اللغة العربية الفصحى.

3.1.5 أن يُشارك المتعلم في نقاشات مع معلميه وزملائه مكثفاً كلامه وفقاً لمجموعة متنوعة من السياقات والمهام التواصلية محاولاً التحدث بلغة عربية فصحى.

4.1.5 أن يُشارك المتعلم في النقاشات مع معلميه وزملائه، مكثفاً كلامه وفقاً لمجموعة متنوعة من السياقات والمهام التواصلية، مظهرًا إجادته للغة العربية الفصحى.

5.1.5 أن يستخدم المتعلم الوسائل الرقمية في العروض البصرية للتعبير عن المعلومات، ويفهم المادة المعروضة من خلال هذه الوسائط.

5. الاستماع والمحادثة



الجدول 6: نواتج التعلم حسب الصفوف (الصف الثاني نموذجاً)

المجال	المحور	المعيار	نواتج التعلم	المستوى
5. الاستماع والمحادثة	1.5 استيعاب المعرفة وتقديمها	2.1.5 أن يُظهر المتعلم فهمًا لمواد مسموعة، ويتواصل مع الآخرين مقدمًا المعلومات والنتائج المدعومة بالأدلة لإقناع المستمعين واستمالتهم نحو الموضوع مستخدمًا اللغة العربية الفصحى.	1.2.1.5.G2 يصف المتعلم الأشخاص والأماكن والأشياء مع تفاصيل إضافية مستخدمًا اللغة العربية الفصحى مراعيًا آداب المحادثة.	1
			2.2.1.5.G2 يستوعب المتعلم المادة المسموعة (نص معلوماتي) ويختار عنوانًا لها.	2
			3.2.1.5.G2 يستوعب المتعلم المادة المسموعة (نص سردي) ويعيد ذكر المحتوى بدقة وترتيب مميّزًا الفكر الواردة فيها من تلك التي لم ترد.	2
			4.2.1.5.G2 يستوعب المتعلم النص المسموع، ويتبع توجيهات مكونة من خطوات متعددة.	2
	4.1.5 أن يُشارك المتعلم في النقاشات مع معلميه وزملائه، مكيّفًا كلامه وفقًا لمجموعة متنوعة من السياقات والمهام التواصلية، مظهرًا إجادته للغة العربية الفصحى.	1.4.1.5.G2 يعيد المتعلم سرد قصة حقيقية أو خيالية سمعها أو قرأها ذاكرًا بعض التفاصيل مثل (المكان. الشخصيات).	1.4.1.5.G2 يعيد المتعلم سرد قصة حقيقية أو خيالية سمعها أو قرأها ذاكرًا بعض التفاصيل مثل (المكان. الشخصيات).	2
		2.4.1.5.G2 يناقش المتعلم زملاءه في قضية أو ظاهرة من محيطه مظهرًا القدرة على تنظيم أفكاره موظفًا الإيماءات ولغة الجسد في التعبير عن مشاعره أو أفكاره باستخدام اللغة العربية.	2.4.1.5.G2 يناقش المتعلم زملاءه في قضية أو ظاهرة من محيطه مظهرًا القدرة على تنظيم أفكاره موظفًا الإيماءات ولغة الجسد في التعبير عن مشاعره أو أفكاره باستخدام اللغة العربية.	3
		3.4.1.5.G2 يُجيب عن المداخلات والتعليقات أثناء حديثه دون الخروج عن الموضوع أو الفكرة العامة.	3.4.1.5.G2 يُجيب عن المداخلات والتعليقات أثناء حديثه دون الخروج عن الموضوع أو الفكرة العامة.	1
		4.4.1.5.G2 يُعبر عن تجربة شخصية مراعيًا تسلسل الأحداث.	4.4.1.5.G2 يُعبر عن تجربة شخصية مراعيًا تسلسل الأحداث.	1
	5.1.5 أن يستخدم المتعلم الوسائل الرقمية في العروض البصرية للتعبير عن المعلومات، ويفهم المادة المعروضة من خلال هذه الوسائل.	1.5.1.5.G2 يُقدّم المتعلم عرضًا تقديميًا باستخدام الوسائط الرقمية عن موضوع مألوف (بيتته - ألعابه...)، ويعلق عليه بحقائق وتفصيلات متقبلًا آراء الآخرين.	1.5.1.5.G2 يُقدّم المتعلم عرضًا تقديميًا باستخدام الوسائط الرقمية عن موضوع مألوف (بيتته - ألعابه...)، ويعلق عليه بحقائق وتفصيلات متقبلًا آراء الآخرين.	2
		2.5.1.5.G2 يستخدم المتعلم مخططات الرسوم البيانية والجداول الزمنية والرسوم المتحركة في توضيح أفكار أو أحداث محددة مراعيًا آداب المحادثة.	2.5.1.5.G2 يستخدم المتعلم مخططات الرسوم البيانية والجداول الزمنية والرسوم المتحركة في توضيح أفكار أو أحداث محددة مراعيًا آداب المحادثة.	2

ولتتحقق الأهداف المرجوة يجب أن تتوافق أدوات التقييم المختلفة في أشكالها وطرائق أدائها التي تفسر مستوى أداء المتعلم وقدراته وفق مستويات أربعة، وهي:

المستوى 1: لم يتم البدء بتحقيقها أو على وشك البدء بذلك: لا يظهر المتعلمون ضمن هذا المستوى أية مهارات، أو يظهرون الحد الأدنى من المهارات أو الفهم ضمن نواتج التعلم المستهدفة، وعليه يحتاج هؤلاء المتعلمون إلى الدعم المكثف.

المستوى 2: قيد التطور: المتعلمون في هذا المستوى قد بدأوا لتوهم بإظهار التقدم في المهارات المستهدفة، وسيحتاجون إلى المزيد من الدعم.

المستوى 3: تمت تلبية التوقعات: المتعلمون في هذا المستوى يمتلكون المهارات والمعارف المستهدفة، خصوصاً في المهام المعرفية الإدراكية المستوى 1 والمستوى 2، وعلى الرغم من أن هناك مجال للمزيد من التطور؛ إلا أن هؤلاء المتعلمين قادرون على المتابعة والتقدم إلى الوحدة التالية من المادة الدراسية.

المستوى 4: تجاوز التوقعات: المتعلمون في هذا المستوى يتقنون المهارات المستهدفة تماماً، بما في ذلك التحدي الذي تنطوي عليه المهام المعرفية الإدراكية في المستوى 3.

10 المصادر

- 1- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015)، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- 2- اليونسكو (2020)، دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين، اليونسكو، باريس.
- 3- مصطفى محسن (2009)، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، منشورات الزمن.
- 4- اليونسكو. (2005). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة. اليونسكو.
- 5- اليونسكو. (2012). إطار تحليل/ تشخيص نوعية التعليم العام. تاريخ الاسترداد 10. 2. 2023، من اليونسكو: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/geqaf-2012_ara.pdf
- 6- وزارة التربية والتعليم. (2017). اللغة العربية: الإطار العام لمعايير المناهج. دولة الإمارات العربية المتحدة.
- 7- AMAQUEN (2010-2021), *The Journal of Quality in Education*, <https://journal.amaquen.org>
- 8- Ahmed, H. (2019). *Effectiveness of minimum quality standards for primary education in low and lower middle-income countries*.
- 9- Barrett, A. E. (2011). A Millennium Learning Goal for education post-2015: a question of outcomes or processes. *Comparative Education*, 47(1), 119-133.

- 10- Barrett, A. M. (2009). *The education millenium development goal beyond 2015: Prospects for quality and learners*. EdQual RPC.
- 11- Bickel, W., & Hatstrup, R. (1995). Teachers and researchers in collaboration: Reflections on the process. *American educational research journal*, 32(1), 35-62.
- 12- Cohen, D., & Ball, D. (1996). Capacity and Building Capacity for Instruction. *Annual meeting of the American Education Research*. New York.
- 13- Cohen, D., Raudenbush, S., & Loewenberg Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(2), 119-142.
- 14- Corcoran, T., & Goertz, M. (1995). Instructional capacity and high performance schools. *Educational Researcher*, 24(9), 27-31.
- 15- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of educational research*, 72(3), 433-479.
- 16- Dubs, R. (2005). Completing Or Dropping Out Postgraduate Education: A Synthesis Of Theoretical Models. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 55-79.
- 17- Elassy, N. (2015). *"The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. Quality Assurance in Education*.
- 18- Gandal, M., & McGiffert, L. (2003). The Power of Testing. *Educational Leadership*, 60(5), 39-42.
- 19- Gérard , F.-m., & De Ketele, J.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38).
- 20- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. Higher Education Academy.
- 21- Glas, C., Scheerens, J., & Thomas, S. (2006). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A systematic approach*. Taylor & Francis.

- 22- Goertz, M., Floden, R., & O'Day, J. (1996). *The bumpy road to education reform*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- 23- Hansche, L. N. (1998). *Meeting the requirements of title I: Handbook for the development of performance standards*. Washington, DC: US Department of Education.
- 24- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. ERIC Clearinghouse.
- 25- Knapp, M. (1997). Between systemic reforms and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, implementation, and professional learning. *Review of educational research*, 67(2), 227-266.
- 26- Kornhaber, M. L. (2004). Appropriate and inappropriate forms of testing, assessment, and accountability. *Educational Policy*, 18(1), 45-70.
- 27- Lauer, P. A. (2005). *The Influence of Standards on K-12 Teaching and Student Learning: A Research Synthesis*. Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL).
- 28- Levitt, B., & March, J. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 319-340.
- 29- Lewis, B. D. (2003). Minimum local public service delivery standards in Indonesia: Fiscal implications and affordability concerns. *Research Triangle Institute International*.
- 30- Linn, R. (2000). Assessments and accountability. *Educational researcher*, 29(2), 4-16.
- 31- Linn, R. L., Baker, E., & Betebenner, D. (2002). Accountability systems: Implications of requirements of the no child left behind act of 2001. *Educational researcher*, 31(6), 3-16.

- 32- Marks, D. (2007). The unsettled meaning of undergraduate education in a competitive higher education environment. *Higher Education in Europe*, 32(2-3), 173-183.
- 33- Marzano, R., Mayeski, F., & Dean, C. (2000). *Research into practice series: Implementing standards in the classroom*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- 34- Massell, D. (1998). *State Strategies for Building Capacity: Addressing the Needs of Standards-Based Reform*. CPRE Policy Briefs.
- 35- McDonnell, L., & Elmore, R. (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational evaluation and policy analysis*, 9(2), 133-152.
- 36- MINEDUC. (2009). *Quality standards in Education for Nursery, Primary and secondary schools in Rwanda*. General Inspectorate of Education, Kigali, Rwanda.
- 37- Ministry of Federal Education and Professional Training. (2016). *Minimum Standards for Quality Education in Pakistan*. Ministry of Federal Education and Professional Training.
- 38- Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Média Diffusion.
- 39- National Research Council. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. National Academies Press.
- 40- Neumann, K., Fischer, H., & Kauertz, A. (2010). From PISA to educational standards: The impact of large-scale assessments on science education in Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 545-563.
- 41- O'Day, J., & Marshall, S. (1993). Systemic reform and educational opportunity. In *Designing coherent education policy: Improving the system* (pp. 250-312).
- 42- O'Shea, M. R. (2003). Implementing state academic standards in the classroom. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. New Orleans, LA.

- 43- Odden, A. (1991). *Education policy implementation*. SUNY Press.
- 44- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Développer la qualité—établir des standards—gérer la différence*. Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche.
- 45- Ofsted . (2023, 02 07). Retrieved from <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about>
- 46- Ramonet, I. (1998). *Geopolitics of chaos*. Algora Publishing.
- 47- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington, DC: Brookings Institution.
- 48- Rutherford, J. (2005). Key competencies in the New Zealand curriculum: Development through consultation. *Curriculum Matters*, 1(1), 210-227.
- 49- Sipple, J., & Killeen, K. (2004). Context, capacity, and concern: A district-level analysis of the implementation of standards-based reform in New York State. *Educational Policy*, 18(3), 456-490.
- 50- Spillane, J. (2002). Local theories of teacher change: The pedagogy of district policies and programs. *Teachers college record*, 104(3), 377-420.
- 51- Thomas, R. (2005). *High-stakes testing: Coping with collateral damage*. Routledge.
- 52- Tikly, L. (2010). *Towards a framework for understanding the quality of education*. EdQual RPC.
- 53- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform* (Vol. 54). Harvard University Press.
- 54- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: Unesco-Cepes.
- 55- Westerheijden, D. F. (2009). Information of quality and quality of information to match students and programme. In R. B. J. Newton,

The future of quality assurance (pp. 29-46). The European Higher Education Society (EAIR).

56- World Bank. (2011). *Vietnam: High Quality Education for All by 2020*. World Bank.

57- World Bank Group. (2011). *Capacity development of minimum service standards costing and implementation*. Washington DC: World Bank Group.

عبد الناصر ناجي

عبد الرحيم ليه

الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين

المبادئ الكبرى والمعايير الرئيسية العامة

ISBN : 978-1-4478-3937-8

DOI : 10.37870/book.02.2023

فبراير 2023

يمكن اعتبار هذا الكتاب مرجعا لإعداد المعايير الرئيسية العامة لجودة منظومة التربية والتكوين. تمت صياغته انطلاقا من توجهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 ومن استقراء أهم التجارب الدولية في الاشتغال بالمعايير في مجال التعليم. وعمل المؤلفان على الإحاطة بمفهوم المعايير والمقاربة المتمحورة حول النتائج ووضعها ضمن سياق العمل على إرساء نظام وطني للجودة يمكن من تحقيق وظائف المدرسة في علاقة بالارتقاء بجميع الأفراد وتنمية المجتمع في شموليته. كما أجريا قراءة مقارنة لتطبيق معايير التعليم في بعض الدول مع استخلاص الدروس الممكنة من أجل تطبيق نموذج للمعايير يكون في خدمة جودة التعليم لجميع المتعلمين والمتعلمات. هذا العمل مكمل للكتاب الذي صدر للمؤلفين بعنوان "الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين: الدلائل المرجعية لمعايير الجودة" الذي يمكن اعتباره مرجعا عمليا للفاعلين التربويين والإداريين من أجل قيادة وتسيير شؤون المؤسسات التعليمية والتكوينية ومعرفة تنظيم طرق اشتغالها. وهكذا يساهم في توحيد معايير الجودة في جميع المؤسسات الذي يعتبر عاملا أساسيا لضمان الحد الأدنى من جودة الخدمات التعليمية، وبالتالي تأمين تكافؤ الفرص لمختلف الفئات الاجتماعية من التلاميذ. ويمكن الاستئناس بالمنهجية المفصلة فيه من أجل وضع دليل مرجعي لمعايير الجودة خاص بكل سلك تعليمي أو تكويني ابتداء من التعليم الأولي، وانتهاء بالتعليم العالي، ومرورا بالتكوين المهني.



عبد الرحيم ليه

باحث في مجال الرقميات والتكنولوجيات التربوية، وخبير في مجال التدبير الاستراتيجي ومجال تدبير الجودة، ومدير عام مقولة متخصصة في الميادين ذات الصلة، ومستشار لدى مؤسسات دولية في مجال التمكين الاقتصادي والاجتماعي، وأستاذ زائر في عدة جامعات، وعضو مكتب جمعية أماكن. راكم خبرات كبيرة في التربية والتكوين في بلدان متعددة من خلال الإشراف على مشاريع في هذا المجال.



عبد الناصر ناجي

باحث وخبير في مجال التربية، ورئيس جمعية أماكن، ورئيس معهد إيفياس العربية، ومدير مجلة الجودة في التربية التي تصدر بالإنجليزية، وعضو المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ومدير الارتقاء بالجودة بوزارة التربية الوطنية سابقا، ومستشار لعدد من وزراء التعليم العالي، وخبير تربوي لدى منظمات دولية. له عدة مؤلفات وبحوث في مجال التربية بالعربية والإنجليزية والفرنسية.

