جودة التعليم

كأحد مقومات حق الإنسان في التعليم

اعداد:
وسام إبراهيم عنبر

رياضة ضد العنف
رشد الاجتماعي العراقي Iraq Social Forum
FUQ UFUQ ORGANIZATION
EDUCATION PATH IRAQI SOCIAL FORUM
THE KARIBU FOUNDATION

جودة التعليم

كأحد مقومات حق الإنسان في التعليم

جودة التعليم:
كأحد مقومات حق الإنسان في التعليم

إعداد: وسام إبراهيم عنبر

جميع الحقوق محفوظة: لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب
أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو
نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطّي مسبق من النّاشر

الناشر:

منظمة أفق للتنمية البشرية

رقم شهادة التسجيل في دائرة المنظمات غير الحكومية: 1H76146

www.ufuqorg.org

غير مخصص للبيع

جودة التعليم

كأحد مقومات حق الإنسان في التعليم

إعداد:
وسام إبراهيم عنبر

UFUQ ORGANIZATION
EDUCATION PATH
IRAQI SOCIAL FORUM
Iraqi Social Forum

المنتدى الاجتماعي العراقي:

في العام 2013، انبثق المنتدى الاجتماعي العراقي باعتباره فضاء مفتوحا لحركات ومنظمات وأفراد يؤمنون بالعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، إيمانا بجوانبها السياسية – المدنية، الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ليسعى من أجل بناء مجتمع مدني يكون مساهما في بناء وترسيخ الدولة المدنية في العراق، وهو فضاء غير حكومي يتم من خلاله وفيه تدشين حوارات ديمقراطية تناقش الأفكار وتصوغ المقترحات، فيه تتبادل الخبرات وتتفاعل حول القضايا المجتمعية المختلفة، كل هذا يتم من قبل الحركات الاجتماعية العراقية والاتحادات والنقابات العمالية والمهنية والجمعيات بالإضافة إلى منظمات المجتمع المدني وممثلين لمتطوعات ومتطوعي فرق ومسارات المنتدى، و طيف كبير من المتضامنين الدوليين والمبادرة الدولية للتضامن مع المجتمع المدني العراقي، وتأتي ولادة المنتدى الاجتماعي العراقي كتتويج للمساهمات العراقية الفاعلة في حركة المنتدى الاجتماعي العالمي، أردنا له أن يكون مميزا بالتعددية

والتنوع بعيدة كل البعد عن أشكال التمييز بسبب الجنس أو العرق أو القومية أو الأصل أو اللون و الدين والمذهب والمعتقد، كذلك لا مجال للتمييز بناء على الوضع الاقتصادي والاجتماعي.

مسار التعليم في المنتدى الاجتماعي العراقي:

EDUCATION PATH
IRAQI SOCIAL FORUM

مسار التعليم هو إحدى المسارات التي تشكل المواضيع التي يعمل عليها المنتدى، يضم المسار ناشطات وناشطين ومنظمات مهتمة بحق التعليم في العراق ومضامينه، كأحد حقوق الانسان التمكينية، وكهدف من أهداف التنمية المستدامة.

منظمة أفق للتنمية:

منظمة غير حكومية وغير ربحية وذات نفع عام. تسعى للارتقاء بحقوق الانسان وتحقيق مبدأ التعايش السلمي، وفق مفهوم المواطنة وادارة التنوع الثقافي وبناء السلام. من خلال التركيز على المشاريع التنموية،

التي تساعد الفئات المستفيدة على التواصل والاندماج مع المجتمع، وتهيئة الفرص اللازمة لذلك، كما وتسعى لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، خصوصاً: الهدف الرابع، الحادي عشر، الثالث عشر، والسادس عشر. كما تسعى الى تحقيق العدالة في الانتقال الديمقراطي بكافة مساراته. مقرها الرئيسي في العاصمة بغداد، وتعمل في جميع محافظات العراق وهي مسجلة في دائرة المنظمات غير الحكومية، والاتحاد الاوربي، وتلتزم بعدة مبادئ أهمها: المعاهدات والاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الانسان، والحيادية والاستقلالية والشفافية، وعدم التمييز والعمل الاجتماعي

المحتويات

المقدمة **11**

الفصل الأول: التعليم الجيد **15**

الجودة بمفهومها العام 17

رواد إدارة الجودة 18

الجودة في مجال التعليم 19

التعليم الجيد وفق أطر حقوق الإنسان 23

الفصل الثاني: مؤشرات ومعايير جودة التعليم وعملية المتابعة والرصد **27**

المعايير الدولية لجودة التعليم 31

المبادرات الدولية لتعزيز جودة التعليم 33

معايير جودة التعليم وفق معظم التجارب الوطنية في العالم 36

رصد جودة التعليم 49

الفصل الثالث: تجارب وطنية مختلفة **55**

الأطر الوطنية والسياساتية الضامنة لجودة التعليم (تجارب متعددة) 57

التجارب العملية للدول في مجال جودة التعليم 60

الفصل الخامس: ضمانات الجودة في العراق **65**

المصادر 71

المقدمة

كثيراً ما يُتناولُ تعبير «التعليم الجيد» مرسلاً دون معيارٍ أو سند، في وسائل الإعلام. حتى أنه قد يبدو وكأن التعليم الجيد، قيمةٌ تقديرية تختلفُ من شخصٍ لآخر ومن حالةٍ لأخرى. والحقيقة أن الأمر كان كذلك حتى أدرك راسموا السياسة التعليمية في مختلف أنحاء العالم بأن هناك حاجة فعلية حقيقية، لمعيارٍ وطنيٍ لجودة التعليم. لأسبابٍ عديدةٍ أهمها: حتى لا تتباين نتائج التعليم من مكانٍ لآخر لدرجة تستحيل الأمور بعدها إلى فوارق هائلة في مخرجات العملية التعليمية، إضافة لتكون المعايير هذهِ مرجعاً لجميع المسؤولين ومدراء المؤسساتِ ليقوموا مؤسساتهم في حال انخفضت مؤشرات أدائهم وفقاً للمعايير القياسية. دون أن ننسى أن نشيرَ إلى أن مراقبة الأداء التعليمي غير ممكنةٍ إن لم تكن هناك مؤشراتٌ معيارية ترشدنا لمواطن الخلل لمعالجتها، ونقاط النجاح والتفوق لتعزيزها وتعميمها.

إن مفهوم جودة التعليم منذ أيامه الأولى كمنتجٍ (لصناعة التعليم)، فالاهتمام بالعلوم التطبيقيةِ، والحرص على ملائمة نواتج ومخرجات التعليم مع ما يطلبه سوق العملِ، ومؤشراتٍ أخرى كثيرة قادت عملية التعلّم في اتجاهٍ قد لا يتوافق بالضرورة مع كونه حقاً من حقوق الإنسان. بالتالي كان لا بدّ من أن يُتناولُ التعليم ضمن سياق حقوق الإنسان، للوصول لمعايير عالمية لجودتهِ، بصفتهِ حقاً تمكينياً، ليس كمعدٍ

للطلبة لينخرطوا في السوق فحسب، بل ليكونوا مواطنين صالحين، يعون حقوقهم، ويفهمون مكانهم في العالم، وما يدورُ حولهم؛ معتزّين بثقافتهم ولغتهم وتأريخهم.

هذا الكتيّب هو دليلٌ، أعِّد من قبل مسار التعليم في المنتدى الاجتماعي العراقي المكون من مجموعة من المنظمات العراقية، وبجهود شركاء المنتدى؛ ليكون مساعداً في فهم معنى جودةِ التعليمِ في الأطر الحقوقية الوطنية والدولية، كذلك لنفهم ظروف نشأة المفهوم والعوامل المؤثرة به. تم الاعتماد في هذا الدليل على مراجع ومصادر ومقابلات وآراء خبراء ونشطاء، ندين لهم بالفضل، ونشكرهم على مساهمتهم، إذ لم يكن لينجز هذا العمل دون تعاونهم.

هذا الدليل يتناول التعليم التربوي فحسب، ولم يتطرق للتعليم الجامعي، كون اختصاص المسار حتى هذا الوقت متعلق بالحق الأساسي بالتعليم، لكننا نطمح مستقبلاً لتوسيع مجال نشاطنا ليشمل التعليم العالي والبحث العلمي.

الفصل الأول

التعليم الجيد

الجودة بمفهومها العام:

إن مفهـوم الجـودة Quality من المفاهيم الهامة بعلـوم الإدارة التي وجـدت طريقها لقطاع الخدمـات التعليمية حديثاً. ومـن بين المفاهيم الأكثر انتشاراً الآن لتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات

مفهوم الجودة الشاملة، ويشير هذا المفهوم بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسـة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين. كما يتبلور مفهوم إدارة الجودة فيما يتبعه المسئولون عن سير المؤسسة من أسـاليب إدارية وأنشطة وممارسات في إطار عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتنسيق والمتابعة، وذلك وفقا لنظم تقود إلى التحسين الدائم للأداء والمحافظة على اضطراد مستوى الجودة.[1]

تـــعـــرف هيـــئـة الـــمـــواصفـات البريـــطانيـــة The British Standards Institution (BST) الجـودة بأنهـا مجموعة صفـات، وملامـح، وخـواص المنتـج أو الخدمـة بـما يـرضى ويشـبع الاحتياجات الملحة والضرورية.

(1) د. رشـدي أحمد طعيمة، الجودة الشـاملة في التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2006، ص12

رواد إدارة الجودة:

1. ويليام إدوارد ديمينغ W. Edward Deming

عالم رياضيات وفيزياء أمريكي ولد سنة 1900، عمل في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، في مجال الضبط الاحصائي Statistical Process Control، ولاقت أفكاره قبولاً كبيراً. ويمكن تلخيص أفكاره في مجال إدارة الجودة بالمنجزات التالية:

- المبادئ الأربعة عشر لإدارة الجودة.
- المعوقات الستة عشر.
- نظام المعرفة العميقة.
- الأمراض التنظيمية السبعة المعيقة لإدارة الجودة الشاملة.

2. جوزيف جوران Joseph Juran

هو عالم أمريكي من رواد الجودة الشاملة، وصاحب العبارة الأشهر في هذا المجال: «الجودة لا تحدث بالصدفة، بل عبر التخطيط». أهم منجزاته في المجال، وضع الخطوات العشر التي لا بد للمؤسسة اتباعها عند تطبيقها برنامج الجودة الشاملة.

3. فيليب كروسبي Philip Crosby

يعتبر كروسبي من رواد الجودة ومن أهم مطوريها، بالذات بعد

نـشره كتابـه سـنة 1979 «Quality is Still Free»، وطرحـه مفهـوم «Zero Defect Management». كذلـك وضـع أربـع عـشرة نقطـة أساسية لتحقيق الجودة.

الجودة في مجال التعليم:

أمـا في مجـال التعليـم، فالتعريفات بهـذا المفهوم عديـدة. يمكن أن تحدد التوجهات الأساسية في فهم الجودة في التعليم التربوي كما يلي:

- جودة التصميـم (Design Quality): وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعي في التخطيط للعمل.
- جـودة الأداء (Performance Quality): وتعنى القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.
- جودة المخرج (Output Quality): وتعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.[1]

من محاولة التصنيف السابقة، يمكننا استشفاف أن الجودة لا ترتبط بمرحلـة دون غيرهـا، فالتخطيـط والتنفيـذ والنتيجة كلهـا مراحل لها معايير جودة محددة.

(1) صالـح عليـمات، إدارة الجـودة الشـاملة في المؤسسـات التربوية، دار الـشروق، عمان – الأردن، 2004، ص 93

على هذا الأساس يمكن رصد بعض التعريفات التي تتوافق مع ما سبق. فيقصد بجودة التعليم: جهود العاملين على هذا القطاع -المؤسسات التربوية- لرفع مستوى مخرجات العملية التعليمية بما يتلاءم مع حاجات المجتمع؛ وبما تستلزم هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير التعليمية والتربوية والمواصفات اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تكاتف وتظافر جهود العاملين في مجال التربية واداء العمل بأسلوب صحيح وفق مجموعة من المعايير التعليمية التربوية لرفع مستوى جودة المخرجات التعليمية بأقل جهد وكلفه محققاً الاهداف التربوية واهداف المجتمع وحاجاته من الملاكات المؤهلة علمياً، ومما سبق نستنتج بان من الضروري تسخير جميع الامكانيات البشرية والمادية ومشاركة جميع الادارات والجهات والافراد في العمل كمجموعة واحدة او فريق واحد والعمل في اتجاه واحد وهو تطبيق معايير ادارة جودة التعليم في النظام التربوي وتقويم مدى تحقق الاهداف ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها.[1]

التعريف السابق، يتعامل مع معيار جودة التعليم من زاوية عملية أكثر، في المقابل هناك تعريفات، تضمّنت رؤية أوسع لجودة التعليم.

(1) هناء القيسي، الادارة التربوية مبادئ نظريات – اتجاهات حديثة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2009، ص 243.

إذ نظـرت للممارسـة اليومية لعملية التعلّـم، وأن التجربة هذه لابد أن تكـون ممتعـة ومسـلية، في الوقت نفسـه الذي يجب أن تراعي الممارسـة هـذه الوصول لمخرجـاتٍ ونتائج مرضية. بمعنى آخـر فعملية التعليم والتعلّم لا تكون جيدةً إن لم تكن جميع مراحلها فعالة وناجحة وجاذبة. لذلـك يمكن تعريف الجـودة في التعليم على أنها ما (يجعل التعليم متعة وبهجـة) ويتوضـح من هـذا التعريف ان المؤسسـة التـي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم ومشاركين فيه بإيجابيه ونشاط محققين فيـه إبداعاتهم الناتجـة من خلال قدراتهم الذاتية، وبشـكل اكثر دقة إن الجودة في التعليم هي مجمل السـمات والخصائـص التي تتعلق بالخدمة التعليميـة وهـي التي تسـتطيع أن تفـي باحتياجات الطلاب، النفسـية والعلمية.[1]

ويفـرق كل مـن برايتهـاوس وودز Brighthouse & Wood بـين مفهومـي ضبط الجـودة، وضمان الجـودة؛ حيث إن الجـودة في التعليم تُعنـى بصورة عامة بفاعليـة النظم ونجاعتها في تحقيـق غاياتها المرجوة بالصـورة المطلوبة، وعليه فإن ضبط الجودة يعتمد على دقة الإجراءات لتوحيد الممارسـات، وفي حال وقـوع الخطأ أو التقصير، عـادة ما يلقى

(1) حافـظ فرج أحمد، الجودة الشـاملة في المؤسسـات التربوية، عالم الكتـب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، ص 30

عـلى العنـصر البشري، نظـرا لوضوح الإجـراءات. أمـا مفهوم ضمان الجـودة فيعتمد عـلى التغذية الراجعة عـن الأداء بغـرض التطوير، مع اسـتدامة بناء الكفـاءة البشرية، وغالبا ما تركز عـلى فاعلية الإجراءات المتخـذة، وتنتهـي بتقديـم المشـورة المهنية. ويذكـر براندريـت ورودز Brandrett & Rhodes **أن مصطلح الجودة في التربية يختلف باختلاف المجتمـع وحاجاته**، فعلى سـبيل المثـال في الدول الشرق آسـيوية، عادة مـا يقصد بجـودة التعليـم المخرجـات أو الكفـاءات البشريـة المؤهلة ذات الكفـاءة الأكاديميـة العاليـة، بينما ينظـر إليها في الـدول الغربية، على أنها عملية تخريج أفراد سـعداء وأصحاء، وناشـطين اجتماعيا، كما عـرف عـــديـد مـن الباحثين الجـودة في التعليـم بأنها الملاءمـة للغاية (Fitness for Purpose)، إلا أن هـذا التعريـف يواجـه معارضـة شـديدة من قبـل التربويين، حيث يصعـب تحديد الغايـات في التربية، نظـرا لعدم ثـــباتها. هذا ويؤكد كل مـن مـــورجاتروید ومورجان Murpatroyd & Mongan عـلى أنـه بالرغـم مـن عـدم الاتفـاق على تعريف موحد للجودة في التعليم، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أنه لا يمكن قياسـها، وعليه ظهرت فكرة أطر الجـودة والمؤشرات والمعايير، والتي تمتاز بصفة العمومية، وتتضمن جوانب العمل المدرسي كله.[1]

(1) مجموعـة مؤلفين، تقييم الأداء المدرسي، في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت. 2022، ص 18

التعليم الجيد وفق أطر حقوق الإنسان:

مـن المنطقـي أن فهـم «التعليم الجيـد» ومعايـير تحديد الجـودة قد تكون نسـبية من دولة لأخرى ومن ثقافة لأخـرى، لكنّ تنصّل الكثير مـن الدول مـن توفير حدٍ مقبول من جودة التعليـم، دفع المعنيين بحق التعليـم للتفكير بأن يكـون هناك حداً أدنى مقبول مـن الجودةِ، يمكن قياسه والتحقق من انفاذه للتأكد من الإعمال الكامل للحق. مع مراعاة الخصوصيـة الثقافيـة والديمغرافية والاقتصادية لـكل دولة ومكان في العالم.

جـودة التعليـم وفـق أطر حقـوق الإنسـان، تركّز على أكثـر مما قد يتضمنّـه المفهـوم «التجـاري» للتعليـم، بأنـه تعليـم لمهـارات القـراءة والكتابة، وباقي المهارات الملائمة لسـوق العمل. حيث تنص المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ما يلي: «يجب أن تهدف التربية إلى إنـماء شـخصية الإنسـان إنـماءً كامـلاً، وإلى تعزيز احترام الإنسـان والحريات الأساسية».

هذا الفهم أُكّد في أكثر من وثيقة أخرى، كما حصل في العهد الدولي الخـاص بالحقـوق الاقتصاديـة والاجتماعيـة والثقافية (المـادة 13.1)، واتفاقيـة حقوق الطفل (المـادة 29.1)، وتفسرها لجنة حقوق الطفل في

تعليقها العام 1: أهداف التعليم، التي نصّت: «تكتسي الفقرة 1 من المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل أهمية بالغة. والأهداف التي حددتها هذه الفقرة للتعليم والتي وافقت عليها جميع الدول الأطراف أهداف تشجع وتدعم وتحمي القيم الأساسية للاتفاقية أي كرامة الإنسان المتأصلة في كل طفل وحقوقه المتساوية وغير القابلة للتجزئة. وجميع هذه الأهداف، المبينة في خمس فقرات فرعية من المادة 29(1)، مرتبطة مباشرة بالاعتراف بكرامة الطفل وحقوقه كإنسان وتأخذ في الاعتبار احتياجاته التنموية الخاصة والتطور التدريجي لمختلف قدراته. وهذه الأهداف هي: التنمية الشاملة لكافة إمكانات الطفل (29(1)) (أ)، بما في ذلك تنمية احترام حقوق الإنسان (29(1)) (ب) وتعزيز الإحساس بالهوية والانتماء (29(1)(ج) والتنشئة الاجتماعية للطفل وتفاعله مع الآخرين (29(1)(د)) ومع البيئة (29(1) (هـ)).»

بناء على هذا الإطار القانوني الدولي، يجب أن يحصل الطلاب على التعليم الجيد الذي يمكّن شخصيتهم ومواهبهم وقدراتهم، ويتيح التمتع بحياة كاملة ومرضية داخل المجتمع. تذهب أهداف التعليم إلى ما هو أبعد من الحصول على كم من مهارات محو الأمية لتشمل المهارات الأساسية أيضا المهارات الحياتية مثل القدرة على اتخاذ قرارات متوازنة وحل النزاعات بمسؤولية، والتفكير الناقد،

والمواهـب الإبداعيـة، والقدرات التي تزود الطفـل بالأدوات اللازمة لتحقيق ما يختاره في الحياة.

الفصل الثاني

مؤشرات ومعايير جودة التعليم

وعملية المتابعة والرصد

في عام 9999 أشـار الإعلان العالمي بشـأن التعليم للجميع إلى أن النوعيـة الرديئة للتعليـم عموما تحتاج إلى تحسـين. وأوصى بأن يصبح التعليـم متاحا للجميع على الصعيد العالمي وبـأن يصبح أكثر ملاءمة. وقـرر الإعـلان أيضـا أن الجودة تمثـل شرطا أساسـيا لتحقيـق الهدف الأسـاسي الخاص بالإنصاف ولئن كانت فكرة الجـودة لم يتم تطويرها بصورة كاملة، إلا أنه تم الاعتراف بأن توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم وحده لن يكون كافيا لكي يسـهم التعليم بصـورة كافية في تنمية الفرد والمجتمع. وبناء على ذلك تم التركيز على تحقيق زيادة في التنمية المعرفية للأطفال عن طريق تحسين نوعية تعليمهم.

وبعـد ذلـك بعقد من الزمـان أعلن إطـار عمـل داكار أن الانتفاع بتعليـم جيد هو حق لكل طفل. وأكـد أن الجودة هي «جوهر التعليم» وهي عامل حاسـم في القيد في المدارس والبقـاء في التعليم والتحصيل الـدراسي. وقد أوضـح تعريفه المطول للجودة الخصائص المنشـودة في الطالب (طلبة أصحاء متحمسـون للدراسـة) وفي الأنشـطة (معلمون أكفـاء يسـتخدمون أسـاليب تربويـة فعالـة)، وفي المضامـين (مناهـج دراسـية ملائمـة) وفي النظـم الإدارة الجيـدة والتخصيـص العـادل للمـوارد). وبالرغـم من أن هذا الإطار قد وضـع جدول أعمال لإيجاد نوعيـة جيدة مـن التعليم، إلا أنـه لم يحدد أي وزن نسـبي لكل بعد من

الأبعاد التي حددها.

تؤكد منظمة اليونيسيف بقوة على أهمية ما يمكن تسميته بالأبعاد المنشودة لجودة التعليم، وهي الأبعاد التي تم تحديدها في إطار عمل داكار. وقد اشتملت وثيقته المعنونة: «تعريف الجودة في مجال التعليم»، على تحديد خمسة أبعاد للجودة تتمثل فيما يلي: الدارسون، والبيئات، والمضامين، والعمليات، والنتائج التي ترتكز كلها على حق جميع الأطفال في التمتع بالبقاء، والحماية والتنمية، والمشاركة (2000 ,UNICEF). ومثل الأبعاد المتعلقة بجودة التعليم التي حددتها اليونسكو (Pigozzi, 2004) فإن الأبعاد التي اعترفت بها اليونيسيف ترتكز على الفلسفة المستمدة من اتفاقية حقوق الطفل.[1]

وفقًا للقانون الدولي، لكل فرد حق الحصول على تعليم ذو جودة عالية. حيث يتعين على الدول ضمان تكافؤ مستويات التعليم في جميع المؤسسات التعليمية العامة في نفس المرحلة، وضمان تعادل الظروف المتعلقة بجودة ونوعية التعليم المقدم (المادة 4.ب من اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم).

تلتزم الدول أيضًا بتبني معايير تعليمية دنيا للتأكد من أن جميع

(1) اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: «التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة". 2005

المـدارس العامـة والخاصة تقـدم التعليم بنفـس الجودة (المـادة 13 من العهـد الدولي الخـاص بالحقـوق الاقتصاديـة والاجتماعيـة والثقافية، والمادة 29.2 من اتفاقية حقوق الطفل، والمادة 2 من اتفاقية اليونسـكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم). كذلك يتعين أن تكون جودة التعليم متسـاوية بين الذكـور والإناث (المادة 10 من اتفاقيـة القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة والمادة 2 من اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم).

المعايير الدولية لجودة التعليم:

نـصّ الإعـلان العالمي لحقـوق الإنسـان، والعهد الـدولي الخاص بالحقـوق الاقتصادية والاجتماعيـة والثقافية، واتفاقيـة حقول الطفل، عـلى ضرورة أن يهـدف التعليم إلى الإنماء الكامل لشـخصية الإنسـان والإحسـاس بكرامتـه. فقـد جـاء في المـادة 26 من الإعـلان، بصريح العبـارة أن التعليـم يجـب أن «يسـتهدف التنميـة الكاملـة لشـخصية الإنسـان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية». وتنص المـادة 13 مـن العهد تحديداً عـلى أن التعليم «يمكن كل الشـخص من الإسـهام بـدور نافع في مجمـع حر، ويوثـق أواصر التفاهم والتسـامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات العرقية أو الإثنية أو الدينية، ويدعم الأنشـطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السـلم».

وتذهب المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل إلى أبعد من ذلك، إذ تنص على ضرورة أن ينمي التعليم عند الطفل احترام حقوق الإنسان وذوي الطفل وهويته الثقافية ولغة وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه، وبلد نشأته، والحضارات المختلفة عن حضارته. ويجب أن يهيئ التعليم الطفل لتحمل أعباء الحياة في مجمع حر.[1]

وتستفيض اتفاقية القضاء على جميع أنواع التمييز ضد المرأة في بيان التزامات الدول بضمان توفير تعليم جيد للفتيات، وهي الاتفاقية التي نصت على حق المرأة في التعليم باعتباره استحقاقاً وأداة تمكينية على حد سواء. وبالاستناد إذن إلى مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة، تلتزم الدول الأطراف بضمان المساواة في الحصول على التعليم بجميع مستوياته وأنواعه، ويشمل ذلك «المناهج الدراسية والامتحانات، ومعايير تأهيل المدرسين، ونوعية المرافق والمعدات الدراسية» (المادة 10(ب)).

وترد في اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم (1960)، وهي أول صك دولي ملزِم قانوناً في مجال التعليم، إشارةٌ صريحة إلى التزام الدول الأطراف بضمان جودة التعليم، إذ «تشير كلمة 'التعليم' إلى جميع أنواع التعليم ومراحله، وتشمل فرص الالتحاق بالتعليم

(1) تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، السيد كيشور سينغ، /A /20/21HRC/

ومستواه ونوعيته والظروف التي يقدم فيها» (المادة، 1 الفقرة 2). ويجب على الدول وضع إطار موحد لمعايير الجودة قابلٍ للتطبيق في جميع أنحاء البلد. وتوفر الاتفاقية الأساس للتصدي لأوجه التفاوت في مجال التعليم وضمان تكافؤ الفرص، مما يضمن التعليم الجيد للجميع. فإنشاء أو إبقاء مؤسسات منفصلة لتعليم التلاميذ من الجنسين، مثلاً لا يُعتبر تمييزاً متى كانت هذه المؤسسات تتيح فرصاً متكافئة للحصول على التعليم، وتستخدم معلمين ذوي مؤهلات متساوية المستوى ومباني ومعدات مدرسية تتسم بنفس الدرجة من الجودة (المادة 2(أ)).

المبادرات الدولية لتعزيز جودة التعليم:

حدد عدد من الوكالات المتخصصة التابعة للأمم المتحدة مؤشرات ومعايير لقياس جودة التعليم وتعزيزها. ووضعت اليونيسيف إطاراً للنظم التعليمية والمدارس قائماً على الحقوق ومواتياً للأطفال من أجل دعم إعمال حقوق الأطفال وتزويدهم بتعليم جيد.

وفي عام،2002 أُطلقت الشراكة العالمية من أجل التعليم التي تتألف من مانحين وبلدان نامية إطار «مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع» من أجل ضمان التقدم السريع نحو تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015 وتحقيق أهداف أخرى من أهداف

حركة توفير التعليم للجميع. وتقترح المبادرة اعتماد معايير إرشادية دولية مثل متوسط نسبة التلاميذ إلى المدرسين: 40:1؛ وعدد ساعات التدريس في السنة: من 850 إلى 1 000 ساعة؛ ومتوسط راتب المدرس: 3,5 أضعاف نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي.[1]

وثمة نهج شامل إزاء مفهوم التعليم الجيد ينعكس في المذكرة المتعلقة بالتعليم الجيد وإطار العمل الذي اعتمد في عام 2010 في الدورة الوزارية الرابعة والخمسين لمؤتمر وزراء البلدان الناطقة بالفرنسية. وتشدد المذكرة على التعليم باعتباره برنامجاً اجتماعياً وتربط «الجودة» بالمبادئ الأساسية التي ترمي إلى تحسين أداء النظم التعليمية وتركز على العناصر التالية:

المناهج الدراسية، والمواد التعليمية، والعاملون في مجال التدريس، واللغات الوطنية، واللامركزية، وتعبئة الموارد، والشراكات، والتقييم.[2]

وحددت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

(1) إطار مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع: تسريع التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي الجيد (واشنطن العاصمة، 2004)

(2) للاطلاع: المذكرة المتعلقة بنوعية التعليم (Mémorandum sur la qualité de l'éducation)، أعمال الدورة الوزارية الرابعة والخمسين لمؤتمر وزراء البلدان الناطقة بالفرنسية، داكار، تشرين الثاني/ نوفمبر. 2010.

المعايير الدنيا للتعليم لمختلف أصحاب المصلحة، وترمي هذه المعايير إلى ضمان الجودة في الاستجابة الإنسانية المنسقة التي تفي بالحقوق والاحتياجات التعليمية للمنكوبين. وتشمل المعايير الدنيا للتعليم المتعلقة بالوصول إلى بيئةٍ تعليمية آمنة وفرصٍ للتدريس والتعلم وسياسةٍ تعليمية. وقد تحدث التقرير الذي أصدرته الشبكة معياراً مهماً لجودة التعليم، إذ ذكر التقرير أن معيارَ: كيف يقوم المعلمون بالتدريس، والوقت الذي يقضونه في التدريس، كأشدّ العوامل المحددة لإنجازات الأطفال في البلدان منخفضة الدخل. وقد ذكر التقرير أن معيارَ جودة الكادر التدريسي، لا يحددّ وفق نوعية الشهادة التي حصل عليها، ولكن بدلاً من ذلك إلى أيّ مدى يتم إعدادهم ودعمهم وتحفيزهم بشكل كافٍ، ومكافئتهم على جهدهم. يمتد هذا الهدف أيضًا إلى الموظفين التربويين الآخرين، ولا سيما مدراء المدارس، الذين يلعبون دورًا حاسمًا في قيادة وإدارة المدارس. ولتحسين جودة التعليم، هناك أربعة إجراءات

يجب أن تؤخذ:

- توظيف وتدريب المزيد من المعلمات، خاصة في المرحلة الثانوية.
- إعداد المعلمين بشكل كاف.
- تحفيز ودعم المعلمين.

- تعزيز القيادة المدرسية والإدارة.[1]

سلط المقرر الخاص الضوء أيضاً، في التقرير الذي قدمه إلى الجمعية العامة في عام 2011 (/ 269A/ 66)، على ضرورة الاهتمام بجودة التعليم المقدم في حالات الطوارئ.

ويدخل مفهوم الجودة في صلب مبادرة الاتفاق العالمي بشأن التعلم من أجل توفير تعليم جيد للجميع وضمان أن تتاح فرص التعلم الجيد للأطفال كافة، ولا سيما أكثرهم تهميشاً.

معايير جودة التعليم وفق معظم التجارب الوطنية في العالم:

تضمنت معظم التشريعات والمعايير الوطنية، معايير يمكن رؤيتها تتكررُ في كثيرٍ من التجارب المختلفة، بعضها متعلقٌ بالبيئة المادية التعليمية، بعضها بالمناهج والبرامج التعليمية، وأخرى بالكوادر التعليمية وإدارات المدارس والنظم والسياسات المختلفة.

هذه النقاط أعدها المقرر الخاص بالحق في التعليم السيد كيشور سينغ، سنة 2012، واستعرضه أمام مجلس حقوق الإنسان في الدورة العشرين، والمعنون: «الإجراءات المعيارية لتوفير تعليم جيد».

(1) INEE, «Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery,» 2011

1. البيئة المادية: تحتاج المدرسة القائمة على الحقوق والمواتية للأطفال توافر بيئة تعلم سليمة وصحية ومأمونة، مزودة بما يكفي من مرافق المياه والصرف الصحي وقاعات دراسية صحية. ويتصل هذا الموضوع أيضاً بمجمل المعايير المعتمدة في تشييد المباني المدرسية وتحديثها. ويمكن أن تشمل متطلبات البيئة المادية جوانب مثل توفير المرافق الأساسية (الصرف الصحي، ودورات المياه المخصصة للإناث، والممرات المنحدرة المخصصة لذوي الإعاقة)، والهياكل الأساسية المناسبة (الإضاءة والخدمات السمعية والسلامة والأمن ووسائل الاتصال). ويجب أن تكون المرافق والمعدات المدرسية ملائمة من حيث لوازم التدريس والصحة. ويقتضي التعليم التقني والمهني مراعاة معايير خاصة فيما يتعلق بالهياكل الأساسية، وتحدد اللوائح المعمول بها في عدد من البلدان. ففي الهند، مثلاً، ووفقاً للقانون المتعلق بحق الطفل في الحصول على تعليم مجاني وإلزامي، يجب أن تكون مباني المدارس صالحة لكل الأحوال الجوية، وأن تتوفر فيها دورات مياه منفصلة للذكور والإناث ومطبخ ومياه صالحة للشرب وملعب محاط بسور آمن. وفي جنوب أفريقيا، وضعت الحكومة نظام مؤشرات تدل على أداء الهياكل الأساسية في المدارس، إلى جانب معايير

وتدخلات على صعيد الجودة يقتضيها دعم نظام تعليمي عادل وعصري، وعالي الجودة من أجل المساعدة على تتبع التقدم المحرز وتحديد الاحتياجات للتدخل. لتقييم هذا المعيار في العراق، يمكن أن نؤشر الى أن البنية المادية (البنية التحتية) في العراق في حالة خراب، وهذا كلام في تقرير نشرته اليونيسف حيث ذكر التقرير المنشور على موقع الوكالة الأممية: «إنّ البنية التحتية للعراق في حالة خرابٍ ودمار في أجزاء كثيرة من البلاد، حيث أنّ واحدة من كل مدرستين قد تضرّرت وتحتاج إلى إعادة تأهيل، بينما يعمل عددٌ أخر من المدارس في ورديات متعدّدة في محاولةٍ منها لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب، ممّا يتسبّب في ضغوطات على الوقت القليل المخصّص للتعليم الذي يحصل عليه الأطفال.» بالإضافة للإقرارات المدرجة في التقرير الطوعي، وفي الاستراتيجية الوطنية للتعليم، يمكننا أن نقيم بشكل واضح أن هذا المعيار غير متحقق.

2. **حجم الصفوف ونسبة التلاميذ إلى المدرسين:** يمثل حجم الصفوف ونسبة التلاميذ إلى المدرسين مؤشراً هاماً آخر من مؤشرات جودة التعليم. فالصفوف المكتظة تخل بجودة التعليم في عدة بلدان نامية. والحد من أحجام الصفوف

العاليـة الكثافة يسـاعد المدرسـين عـلى أداء واجبهـم على نحو أفضل، كمـا يـساعد التلاميذ على التعلم أكثر. وتحدد المعايير، في بعـض الأحيـان، وقـت التـدريس المخـصـص للطلاب في مختلـف مراحل التعليم، إلى جانب عـدد الأيام التي يداوم فيها المدرسون في إطـار أداء واجبهم. **وقد استخدمت بعض البلدان هذا المؤشر إما في شـكل صك قانوني ملزم أو كغايـة أو هدف.** ففـي الهند، ينص القانون المتعلق بحـق الطفل في الحصول على تعليـم مجـاني وإلزامـي على اعتـماد نسـبة 40 إلى 1 كحد أقصى لعـدد التلاميذ مقابـل كل مدرس من الصف الأول إلى الصف الخامـس، ونسـبة 35 إلى 1 من الصف السـادس إلى الثامن من مرحلـة التعلـيم الابتدائي، وتوظيف مدرسين متخصصين في العلوم والرياضيـات واللغات والعلوم الاجتماعية، وناظر كل مدرسـة يتجاوز عدد طلابهـا 100 طالـب. وفي فنلندا، توصي وزارة التعليـم والثقافة بأن يتراوح عـدد التلاميذ في كل فصل بـين 20 و25 تلميذاً من الـصف الأول إلى الـصف السـادس؛ وفي صربيـا، لا يتجـاوز عـدد التلاميـذ في الفصـل الواحد 25 تلميـذا؛ أمـا في فرنـسـا، فيبلـغ هـذا العـدد في المتوسـط 7,22 تلميـذاً. وتسـعى جمهورية كوريا إلى خفض نسـبة تلاميذها إلى مدرسـيها لتصـل بحلـول عام 2020 إلى المتوسـط المسـجل في

بلـدان منظمة التعاون والتنمية في الميـدان الاقتصادي. وأما في قطر، فالهدف هو بلوغ نسـبة تتراوح بين 13 و15 تلميـذاً لكل مـدرس. وهنا يجب الإشـارة الى أننا لا نمتلـك معياراً واضحاً لمعرفـة جودة التعليم، فـلا يوجد صكٌ قانونيٌ ملـزمٌ يمكن أن يحـدد ما هـو التعليم الجيـد بصورة عامـة، ويمكننا الاسـتفادة بشـكلٍ كبـير من التجـارب هذه، بأن يكـون لنا معايـير وطنية واضحة لجودة التعليم، ملزمة قانوناً.

3. الإطـار المعيـاري لمهنـة التدريـس: تحـدد الـدول عـادة معايـير للمؤهـلات أو الخـبرات الدنيـا التـي تتطلبهـا ممارسـة مهنـة التدريـس. وينبغي أن يشـمل الحـد الأدنى للأهليـة من حيث الكفـاءات المطلوبـة في مهنـة التدريـس شـهادة جامعيـة عـلى الأقـل، كما ينبغي أن تلتزم السـلطات الحكومية بألاّ توظف في المـدارس سوى المدرسين المؤهَّلين والمدرَّبين. في فرنسا، يقتضي العمل بمهنـة التدريس الخضوع لتدريـب أولي مكافئ لدرجة الماجسـتير في إحـدى الجامعـات. وفي نيجيريـا، تمثـل شـهادة نيجيريا في التعليم أدنى مؤهِّل للتـدريس. كمـا حدّدت فنلندا والمملكـة المتحـدة لبريطانيـا العظمـى وأيرلندا الشـمالية الحـد الأدنى لمـؤهلات القبول في مهنة التدريس بما في ذلك الخضوع

لتدريب خاص قبل التوظف في المدارس. تدريب المدرسين أثناء الخدمة شرط دائم ليس لتدارك النقص في مؤهلاتهم فحسب، بل أيضاً لضمان تكيف قدراتهم مع المتطلبات الجديدة. ويجب أن يشدّد التدريب على المهارات التربوية والإلمام التام بالمواضيع. كما أن التدريب يمكن أن يعزز قدرة المدرسين على الاستعانة في عملهم بتكنولوجيات المعلومات الحديثة. ففي ألمانيا، يخضع التدريب لمعايير تدريب المدرسين والمتطلبات المشتركة لمحتوى الدراسات المتصلة بموضوع معين وفنون التعليم في مجال معين في تدريب المدرسين. في العراق تُعتمد شهادة البكالوريوس كحد أدنى للمؤهل الدراسي للعمل كمعلم ومدرس، وهناك معايير أخرى للمفاضلة بعضها له علاقة بالتقدير الأكاديمي ومعدل التخرج الجامعي، وبعض المعايير ليس لها علاقة بالمؤهل والخبرة، كأولويات التعيين لذوي الشهداء، وغيرها من المعايير غير المرتبطة بمهنة التدريس بذاتها. نعتقد أن أسس الاختيار لمهنة التعليم، بحاجة للمراجعة، مثلما كما ونعتقد أن مراجعة ضرورية يجب أن تتم للتدريب أثناء الوظيفة للمعلمين والمدرسين، ونعتقد بأنه يجب أن يكون هناك مؤشرات ومعايير للكفاءة والأداء التعليمي، تعتمد بالأساس على المعرفة بطرق التعليم، والمستوى العلمي

بالمـادة العلميـة، وبالتحديد في المـواد التي يظهر فيهـا التلاميذ معدلات نجاح أقل، أو درجات منخفضة.

4. محتويات المناهج الدراسـية الوطنيـة ومعاييرها: تقتضي القوانين والسياسـات في بلـدان عديـدة أن تحـدد المناهـج التعليميـة كفـاءات أساسية مشتركة ومعايير موحدة على نطاق البلد كله. وغالبـاً ما تحدد وزارات التعليم وغيرها مـن الهيئات التعليمية الوطنية المناهج الدراسـية الوطنيـة بحسـب المـواد التربويـة المتاحـة للمـدارس. وهنـا يجـب الإشـارة أن العـراق ينتهـج سياسـة البرامج التعليمية الموحدة، شأنه في هذا شأن دول مثل كوريـا الجنوبيـة وفرنسـا، لكننا نشـير هنـا الى أن وزارة التربية ورغـم أن لها سياسـة محـددة في عمليـة تحديث المناهـج، لكنها تقـوم بتغييرات كثيرة خارج التوقيتات المحددة، بعضها مرتبط بنظـام التعليم المتغير، كما حصل حينما تم تغيير المواد الدراسـية عنـد تغيير نظـام التعليم الإعـدادي واعتماد النظـام «التطبيقي والأحيائـي»، كذلك هنـاك أخطاء علميـة في المناهج التربوية، مثـال على ذلك التصحيح الذي قامت به وزارة التربية حسـب كتابهـا المرقـم 47950 بتأريـخ 25 تشريـن الثـاني 2018، حيث تم تصحيـح 33 خطأ فمنهج مادة الرياضيـات للصف الثالث

المتوسـط، هذا العدد من الأخطاء يكشـف لنا أن عملية وضع المناهج ومراجعتها لا تجري بالشكل الصحيح، لذلك من المهم جداً أن تكون فلسفة وضع المناهج وتعديلها تكون ضمن خطة متكاملة تراعـي المعايير العلمية الصارمـة، والمعايير الواردة في الدسـتور والتزامات العراق بحقوق الانسان والتنمية، كذلك أن تبتعـد عمليـة وضع المناهـج عن المزاجيـة والارتجال، وعن المكاسـب الم

لتقليل النفقات.

5. تقييم الإنجازات في مجال التعلّم: توفر عملية تقييم أداء الطلاب وإنجازاتهـم مؤشراً هاماً يدل على نوعيـة التعليم. يفيد التقرير العالمـي لرصد حالة إتاحة التعليم للجميع لعام 2008 بأن جل الحكومـات قد ركـزت على قيـاس حجم المعـارف الأكاديمية (العلـوم واللغـات والرياضيـات)، ومـدى الإلمـام بـالقـراءة والكتابة والحسـاب، من خلال ما يُجرى بانتظام من امتحانات عـلى صعيـد الدولـة وعمليـات تقييـم عـلى الصعيـد الـدول. ويمكن أن تشـمل عمليات تقييم التعلم على الصعيد الـوطني ويمكن أن تشـمل عمليـات تقييم التعلم عـلى الصعيد الدولي رصـد الإنجازات في مواضيع معينة؛ وعمليات التقييم القائمة

عـلى معـايـير تتعلـق بالفـصل الـدراسي أو السـن؛ وعمليات تقييم تقدم التلاميذ على مسـتوى المدرسـة اسـتناداً إلى نتـائج الاختبارات أو تقييم الأداء. بالإضافة إلى برنامج التقييم الدولي للطـلاب التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتـصادي وبرنـامج تحليل النظم التعليمية، تشـمل الاختبارات المعروفة جيـداً عـلى الصعيـد الـدولي الاتجاهـات في مجـال الدراسـات الدوليـة للرياضيـات والعلـوم، والدراسـة بشـأن التقـدم في الإلمـام بالقـراءة. ويرى مقـرر الأمم المتحدة الخـاص بالحق في التعليـم، أنّ مـن الأفضـل اسـتخدام المصطلحـين «تقييم» أو «تقييـم الأداء» الواردين في التشريعات والسياسـات الوطنية للعديد من البلـدان، بدلاً من اسـتخدام نمـوذج «المدخلات والمخرجـات». وتجدر الإشـارة إلى أنّ البرنامج الـدولي لتقييم الطـلاب التابع لمنظمة التعاون والتنميـة في الميدان الاقتصادي هو نظام تقييم لأداء الطلاب. يرى المقرر الخاص أن من الأهمية بمكان رصد إنجازات الطلاب في مجـال الـتعلم وتقييمها على أسـاس منتظـم، مع إجـراء تقييـم صـارم لأداء الطـلاب قبل انتقالهـم مـن التعلـيـم الابتدائـي إلى التعليـم الثانـوي. ومن شـأن الترقي التلقائـي إلى الصف التـالي دون مراعاة إنجازات الطلاب في مجال التعلم أن يؤدي إلى اسـتمرار حالة تدني نوعية

التعليـم بـل أن يزيدها تفاقماً. إن منظومـة التقييم التي ينتهجها العـراق بحاجة لمراجعة عاجلـة، بالذات نظـام تقييم الطلاب المنتقلين من المرحلة الابتدائية للمرحلة المتوسطة، نظام التقييم يجـب أن يعتمـد معايير صارمـة لتحديد مدى كفـاءة التلاميذ، حيـث نلاحظ مـن عملنـا في الميـدان أن الكثير مـن الحاصلين على التعليـم الابتدائي فقط، غير قادرين عـلى القراءة والكتابة بشـكلٍ جيد، وهنا يجب أن نتساءل كيف تجاوز هؤلاء الطلاب جميع المراحل ومهاراتهم الأساسـية في القـراءة والكتابة متدنية جـداً؟، للإجابـة عـلى هـذا السـؤال يجـب أن نـدرك أن تغيير الأنظمـة المسـتمر، والتهـاون بالمعايـير المسـتمر، نتيجـة مرور العراق بظروف استثنائية بشـكل مستمر تقريباً، أدى في أحيان كثيرة لقيـام وزارة التربية باسـتثناءات سـمحت بمرور الكثير من الطلبة غير القادرين على القيام بالمهارات الأساسية المتوقعة منهـم. لذلك نعتقد أن مراجعـة جدية لنظم التقييم، مع الأخذ بالاعتبـار أن تكون نظم التقييم الشـفوية التـي يتم اجراءها في المـدارس أكثـر صرامة وجديـة مما هي عليـه الآن. وهنـا أيضاً من المهـم أن ندرك أن وجود العـراق ضمن مؤشرات وبرامج تقييم دولية محايدة، هو أمرٌ مهم جداً، لكن العمل على الصعود بمستوى معايير

على دفعنا نحو تحسين جودة التعليم.

6. إدارة المدارس القائمة على المشاركة واحترام حقوق الإنسان:

إن للإدارة دور محوري في ضمان أن تظل المدارس بيئات متاحة للجميع وآمنة وخالية من العنف والتحرش الجنسي تعمل بالتعاون مع المجتمع المحلي. وينبغي أن تضمن القواعد واللوائح التي تنظم إدارة المدارس أن يكون للمجتمع المحلي والآباء والمدرسين والتلاميذ تأثير ودور في إدارة المدارس، وفي إيجاد السبل والوسائل الكفيلة بتحسين نوعية البيئة المدرسية. وذلك ما تقره توصية منظمة العمل الدولية واليونسكو بشأن أوضاع المدرسين، إذ تنص على ضرورة إقامة تعاون وثيق بين السلطات المختصة ومنظمات المدرسين والموظفين والعمال والآباء، وكذلك المنظمات الثقافية ومؤسسات التعلم والبحث بغرض تحديد السياسة التعليمية وتوضيح أهدافها. حيث تولي دول عديدة منها أستراليا وإيطاليا وفرنسا والمغرب أهمية لنشر قيم حقوق الإنسان من خلال التعليم. وفي أوروغواي، يجب أن تخصص كل المنشآت التعليمية حيزاً لتعلم المعارف المشتركة والتواصل الاجتماعي والاندماج، ولتعزيز حقوق الإنسان.

حيث ذكر تقرير (EFA Global Monitoring Report 2005):
«ولا يمكن وصف النظم التعليمية التي لا تحترم حقوق الإنسان احتراماً فائقاً وجليا أنها نظم ذات جودة عالية». ويمكن أن تؤدي المدارس دوراً محورياً في منع العنف وتعزيز ثقافة السلم مادامت الممارسات الداخلية تسترشد بالالتزام الصارم بمبادئ حقوق الإنسان. ولا يمكن أبداً ضمان توفير تعليم جيد إذا كانت النظم المدرسية تتجاهل حالات عدم المساواة بين الجنسين أو التمييز ضد مجموعات معينة على أساس الانتماء الإثني أو الثقافي. رغم أن وزارة التربية العراقية ملتزمة بإدماج مفاهيم حقوق الانسان في البيئة التعليمية، ألا إن العمل المنجز حتى الآن لا يرتقي للطموح، ولمنظمة أفق للتنمية تجربة بهذا المجال حيث عملنا على هذا الملف مع وزارة التربية بشكل موسع، ما بين تعديل المناهج التربوية بما يتناسب مع معايير حقوق الانسان، مع هذا تبقى بيئة المدرسة بعيدة لحدٍ ما عن هذا التوجه، فالأسرة التربوية التي تتعامل مع التلاميذ على مستوى فردي هي التي تحدد مدى تبني هذه المعايير، بمعنى أن المعايير المتبناة من قبل المؤسسات ستبقى حبيسة الورق، إن كانت الإدارات تتعامل وفق الهوى الشخصي والخلفية الفكرية والعقدية دون مراعاة للمعايير المؤسسية.

7. رصد وتفتيش عمل المدارس: أياً كان نوع المعيار المفروض، يتعين على الدول أن تطبق نظام رصد لفحص وقياس مدى الامتثال لهذا المعيار والتقدم المحرز في ذلك. وتفيد دراسة أجرتها اليونسكو أن «عدد البلدان التي شرعت في عملية إعادة تنظيم خدمات المراقبة وتعزيزها يتزايد سنويا».[1] وفي بلدان عديدة، يُعهد إلى مؤسسات وطنية بتنفيذ معايير الرصد، ومن بين هذه المؤسسات، على سبيل المثال لا الحصر، معهد تطوير النوعية في النظام التعليمي (ألمانيا)؛ وللهيئة الحكومية لتوفير تعليم جيد (لاتفيا)؛ ومعهد تقييم التعليم والتعلم (المكسيك)؛ والهيئة المعنية بمؤهلات التعليم التقني والمهني (موريشيوس)؛ ووكالة معايير التعليم (أوغندا)؛ ومكتب معايير التعليم (المملكة المتحدة). وينبغي أن تكفل السلطات العامة الرصد والمساءلة في جميع الحالات التي تخل بالمعايير. وإذا أريد تنفيذ المعايير بفعالية، فيجب على أصحاب المصلحة المعنيين، بمن فيهم المدرسون والآباء والتلاميذ، أن يكونوا على وعي بهذه المعايير وأن يشاركوا بنشاط في الامتثال لها. في العراق تعتبر المديرية العامة للإشراف التربوي هي الجهة

(1) «إصلاح نظام المراقبة في المدارس تحسيناً لنوعيتها، الوحدة 1، المراقبة: عنصر أساسي لضمان نظام رصد جيد»، المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، اليونسكو، 2007

الموكل لها هذه المهمة، والمهمة هي: «تخطيط ومتابعة وتقويم نشاطات التفتيش لدوائر وزارة التربية في المركز والمحافظات والاشراف الاختصاصي والاشراف التربوي ورياض الاطفال والمدارس الابتدائية والثانوية العامة والمهنية ومعاهد المعلمين واعداد المعلمين والفنون الجميلة والرياض والمعاهد الأهلية بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة»، وبرأينا فالمديرية بحاجة لأمرين مهمين، أولا اصدار تقرير دوري متاح للجميع لمدى كفاءة عمل المنظومة التربوية، والأمر الآخر هو أن تكون المهام محددة بشكل واضح، وأن يتم تقييم عمل المديرية وفقاً لجودة وكفاءة التعليم، قياسا بالتقارير الدورية التي يتم إصدارها. هذه النقطتين ستلقي الضوء على قدرة المنظومة التربوية على اصلاح نفسها ذاتياً.

رصد جودة التعليم:

باتباع نهج المدخلات – العملية – المخرجات (الموضح بالمخطط رقم 1)، يظل تصور مفهوم جودة نوعية التعليم بصفة رئيسية محاولة للقياس من مؤشرات كمية. ويثير هذا مجموعتين من التحديات، الأولى تقنية وتثير عقبات بشأن توفر البيانات وموثوقيتها، فضلاً عن وجود نظم معلومات إحصائية وطنية محلية قوية لإنتاجها. وهناك

أيضاً تحدٍ إضافي يتمثل في وجود تعريفات موحدة للمؤشرات تسمح بإجراء مقارنات دولية. ويعتبر التصنيف الدولي الموحد للتعليم استجابة له. غير أنه يمكن القول بعد ذلك بأن أكثر البيانات المباشرة القابلة للمقارنة دولياً، وإن كانت محدودة، فيما يتعلق بجودة مخرجات أو نتائج العمليات التعليمية، تصدر عن التقييمات الدولية الإقليمية لنتائج التعلم. ومع ذلك، فلا تتيح هذه البيانات صورة عالمية لأن التقييمات المختلفة الواسعة النطاق تتعلق مجموعات متنوعة من البلدان المشاركة.[1]

(1) صبحي الطويل، عبد الجليل عكاري، بياتريس ماسيدو، ما وراء المتاهة المفاهيمية: مفهوم الجودة في التعليم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو) 2012، ص 10.

شكل رقم 1 (المصدر: اليونسكو)

وفي غياب هذه التدابير المباشرة على النطاق العالمي، يمكن استخدام مجموعة من المؤشرات البديلة الممكنة لجودة التعلم وأداء النظم التعليمية وبالفعل مع البقاء داخل نموذج المدخلات – العملية – المخرجات، وبالإشارة إلى إطار الجهود الدولية لرصد التعليم للجميع، فإن تقارير الرصد العالمي تفيد عن مجموعة من المؤشرات المرتبطة بالمدخلات (مثل مجموع الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، ومجموع الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام، والمعلمين ...)، والمتعلقة بالعملية (مثل معدلات الإعادة والتسرب والإكمال في المرحلة الابتدائية)، وبالمخرجات (مثل معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والكبار). غير أنه بالنظر إلى أوجه القصور في البيانات بالنسبة للمقارنات الدولية، فإن أول تقرير رصد عالمي صدر في عام 2002، على سبيل المثال، اقترح المؤشرين البديلين التاليين للجودة، وكلاهما من مؤشرات المدخلات:

(1) الحصة المخصصة لقطاع التعليم الابتدائي (كنسبة مئوية) من النفقات العامة.

(2) نسب التلاميذ إلى المدرسين في التعليم الابتدائي.

وفي أحدث تقرير عالمي عن الرصد 2011، أستخدم مؤشران

بديـلان في رصـد التقـدم نحـو تحقيـق الهـدف 6 مـن أهـداف التعليم للجميـع، وهو مؤشر المدخـلات المتعلق بنسـب التلاميذ-المعلمين في التعليم الابتدائي، ومؤشر العملية المتعلق بمعدل البقاء في المدرسة. إلى الصف الخامس. وبالإضافة إلى مسألة مدى توافر البيانات وموثوقيتها وقابليتهـا للمقارنة فيما يتعلـق بالمقاييس المباشرة وغير المباشرة للجودة التعليمية، فإن محاولة تقييم جودة النظام التعليمية من خلال مؤشرات قابلـة للقيـاس فحسـب تثير أيضـاً تحديـات مفاهيميـة أوسـع نطاقاً، والواقـع أن التركيـز على القياس يشـجع عـلى رؤية اختزاليـة للعملية التعليمية وأبعادها الاجتماعية والسياسية، فاستخدام المؤشرات لقياس جودة وأداء نظم التعليم ليس سوى نهج واحد، وإن كان عمليا، لتقييم الأبعـاد المتعددة للجودة التعليمية. غـير أن لا بد من التأكيد على أنه لا يمكـن تقييم جميع أبعاد جودة التعليـم وملاءمته وأداء النظم التعليمية فقط من خلال القياس والمؤشرات الكمية.[1]

وهـذا يقودنـا لقضية المؤشرات العالمية لرصد جـودة التعليم، التي غالباً ما يهتم بها المسؤولون عن التعليم في العراق، والتي تثير اعتراض الكثـير من المؤسسـات والخبراء، لتغاضيهـا عن الكثير مـن التفاصيل المرتبطـة بجـودة التعليم، ولاعتمادها بشـكل مباشرٍ عـلى طرق الرصد

(1) المصدر السابق نفسه، ص 11

الكميـة، التي تحول التعليم بـكلّ عملياته ومراحله، إلى مجموعة أرقامٍ، دون النظر لمؤشراتٍ كيفية، والقيام برصد ميداني.

الفصل الثالث

تجارب وطنية مختلفة

الأطر الوطنية والسياساتية الضامنة لجودة التعليم (تجارب متعددة):

نصّت الكثير من التشريعات الوطنية على «جودة التعليم» مما جعل معيار الجودة إطاراً للحق في التعليم الذي تلتزم الدولة والمؤسسات الرسمية بضمانه للمتعلمين. وذهبت بعض الدولِ لأبعد من هذا إذ نصّت دساتيرها على ضمان جودة التعليم عند نصّها على الحق فيه. كما ونظمت دولٌ أخرى العلاقة بين المعاهدات والصكوك الدولية التي تنصّ على الحق بالتعليم الجيد، وتشريعاتها وسياساتها. وتشكل جودة التعليم أحد الشواغل الناشئة في الإصلاحات الحديثة لنظم التعليم الوطنية. وغالباً ما تشمل هذه الإصلاحات اعتماد قوانين ومراسيم تضع قواعد ولوائح خاصة لتعزيز جودة التعليم.

كانت الولايات المتحدة الأمريكية مهد واحدة من التجارب الأولى التي أسفرت عن وضع تشريع بشأن التعليم الجيد، حيث أدت مجموعة من التقارير التي سلطت الضوء على نتائج التعلم الهزيلة في المدارس في ثمانينات القرن الماضي إلى اتخاذ عدد من المبادرات على مستوى الولايات، باستخدام معايير لضمان جودة التعليم. وعلى الصعيد الوطني، تُوّجت هذه الحركة باعتماد قانون «لن يُترك أي طفل دون تعليم» في عام 2001 الذي يضع معايير وطنية ويحدد أهدافاً قابلة

للقياس لضمان جودة التعليم.[1]

في الصين، تنص المادة 3 من قانون التعليم الإلزامي (المعدَّل في عام 2006) علـى تنفيذ سياسـات الدولـة الخاصة بالتعليـم وتطبيق نظام تعليم موجه نحو الجودة من أجل تحـسـين نوعيته. وتحدد خطة التعليم الوطنية للصين (2010–2020) جودة التعليم باعتبارها إحدى مهامها الرئيسية، وتنص على اعتماد معايير الجودة التي تطبقها الدولة إلى جانب وضع إطـار سياساتي لضمان هذه الجودة.

في البرازيل ويحـدد قانون التعليم الوطنـي (9394/ 1996) معايير الجودة مثل الاعتماد على المناهج الوطنية في التعليم الأساسي والثانوي، وكذلك على شروط تأهيل المدرسـين. ويتماشى ذلك مع المادة 212 من الدسـتور البرازيلي التـي تنص على أنّ الحكومـة الاتحاديـة تتولى تنظيم وتسـيير النظام التعليمي بهدف ضمان «تكافؤ الفرص التعليمية وبلوغ حـد أدنى من معايير جودة التعليم».

في الهند، ينص القانون المتعلق بحق الطفل في تعليم مجاني وإلزامي (2009) علـى إلزامية التعليم من أجل «ضمان تعليم ابتدائي جيد»، ويضـع معايير لهذه الجودة. وخلال تنفيـذ القانون، وُضعت مجموعة

(1) A Nation at risk: The imperative for educational reform,» Report of the National Commission on Excellence in Education, United States of America, 1984.

مـن معايير الجودة المحددة التي يجب أن تسـتوفيها المـدارس. وهـذه المعايير إلـــزامية وتســـتتبع فـرض عقوبات على المدارس التي تخل بها.

ينـص القانون المتعلق بنظام التعليم الوطني في إندونيسـيا (2003) عـلى التـزام الدولـة بتوفير تعليم أسـاسي جيـد للجميع. وعمـلاً بهذا القانون، وُضعـت معايير وطنية تحـدد الحـد المعيـاري الأدنى للجودة الـذي يجب أن تسـتوفيه كل المـدارس الموجودة في البلد. وتشـير هـذه المعايـير إلى جملـة مـن المسـائل منهـا مضمـون التعلـم وعمليـة التعلم ومؤهلات المـدرس ومرافـق المدرسـة وإدارتها. ويخضع تنفيذ القانون لاسـتعراض دوري (كل 5–6 سـنوات) مـــن أجـل تحسـينه وإدخال تعديلات عليه.

في إمـارة موناكـو، ينـص القانون رقـم 1334(2007) عـلى قواعد ومعايـير جودة التعليـم. ووفقاً لهذا القانون، تحدَّد سـنوياً السياسـات المتعلقـة بجـودة التعليـم وذلـك في البرنامـج الحكومـي لهـذا القطاع، وتجـرى عمليات تفتيش في المؤسسـات التعليمية العامـة والخاصة من أجل رصـد سير تنفيذ هذه السياسات.

ينـص القانون الوطني بشـأن التعليم في أوروغـواي على أنّ ضمان توفـير تعلـم جيـد للجميـع مـدى الحيـاة هـو هدف أسـاسي تسـعى

السياسات التعليمية الوطنية إلى تحقيقه من خلال التعليم الرسمي وغير الرسمي.

التجارب العملية للدول في مجال جودة التلعيم:

أُعتُمِد نظام الجودة في الولايات المتحدة في نهاية القرن الماضي. حيث بدأت المحاولات الاولى لتطبيقه في الولايات المتحدة الامريكية من خلال ما نادت به بعض المدارس الثانوية والكليات والجامعات بإصلاح التعليم.

تم تطبيق نظام الجودة في الولايات المتحدة الامريكية على يد وزير التجارة (مالكوم بالدرج)، الذي نادى بتطبيق مفهوم الجودة. كما طور نظاماً لضبط جودة التعليم وتم اقراره ضمن المعايير القومية المعترف بها لضبط نظام الجودة، والتميز في اداء المؤسسات التعليمية. في عام 1987 وقّع رونالد ريغن قانون مالكوم بالدريج لتحسين الجودة الوطنية، حمل الرقم 107-100 الذي أسس لجائزة وطنية تؤشر عمليات تحسين الجودة في الشركات الصناعية والخدمية والمنظمات الصغيرة وبضمنها المؤسسات التعليمية. تم تطوير معايير الجائزة بجهود مجموعة متخصصين من ضمنهم جوران. [1]

(1) د. أسماء مراد، معايير مقترحة للتميز الإداري بالجامعات المصرية، في ضوء نموذج بالدريج للجودة الشاملة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية، الفيوم – مصر، ص 2

أيضاً يوجد نظام اعتماد في الولايات المتحدة الامريكية، وهو عملية مشـتركة لتقويم المادة التعليمية وتعزيز تحسـين التعليم ما بعد الثانوي. ويعمـل بـه اكثر مـن مائـة جهاز فنـي او مؤسـسي غير حكومـي تمنح اعترافا لمؤسسات او برامج لاستخدام المستويات المعيارية المتفق عليها ويهـدف الى تقويم الجـودة لتحديد مدى مطابقة المؤسسـة التعليمية او البرامج لمعايير الجودة الموضوعة او الى تعزيز الجودة بمساعدة المؤسسة او البرامج على الاستمرار في تحسين نفسها.

بدأت تجربة المملكة المتحدة في تطبيق نظام الجودة في التربية والتعليم حديثاً، إذ أن أول اسـتخدام لمواصفات قياسـية مقننـة لنظام الجودة في التربيـة والتعليـم، كان عـام (1992) م، وذلك عندما قامت المؤسسـة البريطانيـة للمعايير بإصدار ارشـاداتها وتوجيهاتهـا نحو تطبيق معايير المؤسسـة في مجـال التربية والتعليم. وقد تم تأسـيس هيئة ضمان الجودة (QAA) عـام (1997) م، بغية وضع نظام لتوكيد جودة التعليم. وهي هيئة مسـتقلة غير حكومية تعمل كجمعية أهلية، وتتعدد وظائف هيئة (QAA) لتشمل اعداد موصفات البرامج التعليمية واعداد المرجعيات ومعايير منح الشهادات الدراسية.[1]

(1) أمـيرة النحّـال، تقويم مقـرر تكنولوجيـا المعلومات للمرحلـة الثانوية في ضـوء معايير الجودة العالمية، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، 2009.

بـدأت التجربة اليابانية بتطبيق نظام الجـودة في التعليم بعد الحرب العالميـة الثانيـة، ويعـد نظـام التعليـم الياباني مـن اوائـل الانظمة التي تبنـت نظريـة ديمنغ وقـد قامـت اليابان بوضع عـدداً مـن التوصيات لأجـل اصـلاح التعليم وذلك عـام (1998) م وتضمنـت مجموعة من التوصيات:

- اسـتخدام برنامـج لمـدة خمسـة ايام في الاسـبوع لمـدارس رياض الاطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية.
- تقليص حجم المواد الدراسـية بنسـبة (30 %)، لكي يتقن الطلبة الاساسيات بشكل افضل منذ الصغر.
- استعمال اساليب تدريس جديدة لكي يتعود الطلبة على التفكير، بدلاً من الحفظ والتلقين. وستعمل هذه الاصلاحات في اعداد خريجين اقل تقليداً واكثر ابداعاً من السابق.[1]

أما في فنلندا، فتسـتمد جودة النظام قوتها من مفهوم الثقة المهنية في كل السياسات والإجراءات التي سبقت وصول المعلمين والمديرين إلى مناصبهم في المـدارس، فعمليات الإعداد فاعلة بدرجة كافية؛ لتضمن

(1) أحمـد الخطيـب، رداح الخطيـب، ادارة الجودة الشـاملة تطبيقات تربويـة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض. 2004.

جودة العمليات والمخرجات في المدارس.

وفي السويد. تتكفل مفتشية المدارس السويدية (Swedish Schools inspectorate) متابعة جودة الأداء في المدارس، إلا أن منهجيتها تعتمد على الحوارات المهنية بين المتخصصين في الجودة وإدارة المدرسة، وعادة ما تكون فرق مراجعة الأداء صغيرة تتكون من شخص أو شخصين، وتكون هذه الحوارات عبارة عن مناقشة لجوانب التطوير في المدرسة، ويُعقد فيها غالبا برأي مدير المدرسة ونظرته نحو التطوير، إلا أن المفتشية، تحتفظ بالحق في إغلاق المدرسة بقرار رسمي في حال وجود ما يقلق حيال أوضاع المدرسة، أو ظهور ما يريب حول ضمان أمن الطلبة وسلامتهم.[1]

(1) تقييم الأداء المدرسي، في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مصدر سابق، ص25

الفصل الرابع

ضمانات الجودة في العراق

نعتقـد أن التوجه العام في المؤسسـات التربوية بـأن تنال درجة مرتفعة ضمن نظم تقييم عالمية أمر جيد، لكنه غير كافٍ على الإطلاق. فالمـؤشرات الوطنية ومعايير الجودة المحلية الشـاملة أمـر لا غنى عنه. على أن تكون هذه المعايير والمؤشرات شاملة للمعايير الدولية المعتمدة، حقوقيـة وغيرهـا، بالإضافـة لمعايـير خاصـة بحالـة العـراق، تراعـي الخصوصية الوطنية.

لـدى العراق مؤشراته بالتأكيد، كما ذكرنا سـابقاً، لكن وبعد بحثٍ طويلٍ على شـبكة الإنترنيت، لم أجد شيئاً منشوراً، وهذا مؤشر سلبي. فبدون اتاحة المعايير للجميع، لن يكون هناك دراية وفهم بماهية الجودة ومؤشراتها وفق المؤسسات الرسمية العراقية. والحقيقة أن من الغريب أن أكون قادراً -وبسهولة- أن أحصل على معلوماتٍ وتفاصيل شديدة التعقيـد، عن أنظمة إدارة جـودة التعليم في العالم والمنطقة العربية، وأن يكون الحصول عليها معقداً ويحتاج لاتصالاتٍ ومخاطبات رسـمية، في العراق لدينا.

أيّـاً كانـت معايير الجودة في العـراق، فإن التزام العـراق بها طوعي وفق التشريعات المحلية، فلا دسـتور العـراق، ولا أيٌّ من التشريعات الأخـرى التـي تنظم حـق التعليم، تنصّ عـلى توفير تعليـمٍ (جيد) كما تنـصّ التزامات العراق بالعهـود والاتفاقيات الدولية التي تتناول حق

التعليـم. عـلى الرغمِ من أن قانـون وزارة التربية رقم 22 لسـنة 2011، نـصّ في مادتـه الخامسـة على وجود قسـمٍ لضـمان الجودة، لكـن رغبة العراق في تحقيق هذا الشرط، غير واضحة حتى الآن.

تقسّـم وزارة التربية معايير جودة التعليم إلى ستِ مجالات، تحتوي عـلى 34 معيـاراً. والمجـالات هـي: الرؤيـة والتخطيط الاسـتراتيجي وضمان الجـودة، الإدارة، التعليم والتعلم، الاهتـمام بالطلبة ودعمهم، الشراكة في المجتمع، النتائج والمخرجات.[1]

دعمـت وكالات الأمم المتحدة عملية تحديـد معايير جودة التعليم في العـراق، وكطبيعة شراكة هـذه الوكالات مع وزارة التربية العراقية، في المـاضي وحتـى الآن، لم يُـشرك المجتمـع المدني المحلي وناشـطو حق التعليم، في عملية تحديد الأولويات، فضلاً عن معيارية جودة التعليم.

إن عملية تعديل الدسـتور، صعبة بالتأكيـد، حتى إذا كان التعديل إضافـة كلمة واحدة للمادة 34 من الدسـتور العراقـي، والتي تقرّ بحق التعليم، لكنها لا تشـترط جودته. هذا ينطبق على كلّ القوانين العراقية التـي تتنـاول حـق التعليم في العراق. عـلى عكس الضمانـات الدولية،

(1) الباحث محمد حسين ثائر، منهج مقترح لتعزيز الرقابة الداخلية لتحقيق متطلبات جودة التعليـم الأهـلي والأجنبـي في وزارة التربية (رسـالة ماجسـتير)، كليـة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، الفصل الثالث، 2018.

وبعض الضمانات الوطنية في دولٍ أخرى كما أسلفنا في فصلٍ سابق.

لذلك نعتقد أن الضمان الأفضل قبل الكلام عن معايير وضوابط وخطط، أن يكون حق التعليم الجيد مقرّاً بقانون. بالتأكيد لا يعني هذا قانوناً جديداً فقد طلبنا مسبقاً أن ترشق ضمانات التعليم في العراق، وأن تكون حزمة القوانين والأنظمة أقل مما هي عليه. بل ندعو لتعديل قانون سارٍ ليوفق حق التعليم في العراق، مع العهود والمواثيق الدولية.

أمّا معايير الجودة المحلية، فمن المهم أن يراعى التوفيق بينها وبين التزامات العراق الدولية، وكذلك خصوصية واقع التعليم العراقي المتراجع بشدّة، والذي يتطلب معايير واقعية –على الأقل في الوقت الحالي– حتى يمكننا أن نعلي سقف طموحنا لمديات أكبر. فغالباً ما سمعنا تصريحات من مسؤولين عن قطاع التعليم في العراق تشكون من تمويله، وكأنها مفاجئة موازنة كلِّ سنةٍ؛ والعكس هو الصحيح، فضعف تمويل قطاع التعليم هو نهج الدولة العراقية منذ تأسيسها، وزاد ضعف الإنفاق على التعليم بعد سنة 2003. لذلك من المهم أن تأخذ وزارة التربية هذه الصعوبات بعين الاعتبار عند وضع معاييرها، وإلا ستبقى معايير الجودة حبراً على ورق. ومن الآن وحتى وجود الزام قانوني بجودة التعليم، ستبقى معايير الجودة الطموحة غير قابلةٍ للتنفيذ.

إن جـودة التعليم في العراق، يجب أن تتحـول لقضيةٍ عامةٍ يفهمها الجميـع، عـلى أنها جزء من حقهـم في التعليم، وكذلـك يجب أن يدرك الناشـطون أهميتها وضرورة تركيز الجهود عليهـا. فتناولها يعني تلقائياً تنـاول قضايا: حق ذوي الإعاقة في التعليـم، الإدماج، تعليم الفتيات، بيئـة تعليمية آمنة، إدماج مفاهيم حقوق الإنسـان ببرامج التعليم، بيئة صحية ومستدامة، وغيرها من القضايا التي نتناولها عادةً بشكل منفرد. بينـما مـن المهم أن تكـون حزمةً واحـدةً مضمنةٌ ومدمجـةٌ في أصل الحق بالتعليم، لا خصائص منفصلة، قد يبدو توفيرها ميزة ورفاهية.

لذلـك نوصي جميـع العاملـين في قطـاع التعليم، بتوحيـد الجهود، لتحويل جودة التعليم إلى قضيةٍ عامة، ولأن يكون ضمان الجودة هدفاً، بتشريعٍ وطني. ونرجو أن يكون الدليل هذا خطوة في هذا الطريق، عبر توفير قدرٍ من المعلومات، والمعارف الخاصة بهذا المفهوم.

المصادر:

1. د. رشـدي أحمـد طعيمـة، الجـودة الشـاملة في التعليـم، دار المسـيرة للنـشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2006.

2. صالح عليمات، إدارة الجودة الشـاملة في المؤسسـات التربوية، دار الشروق، عمان – الأردن، 2004.

3. هناء القيسي، الادارة التربوية مبادئ نظريات – اتجاهات حديثة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2009.

4. حافـظ فـرج أحمـد، الجـودة الشـاملة في المؤسسـات التربويـة، عـالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة – مصر.

5. مجموعـة مؤلفـين، تقييم الأداء المـدرسي، في الدول الأعضـاء بمكتب التربية العـربي لـدول الخليـج، المركـز العـربي للبحـوث التربويـة لـدول الخليج، الكويت. 2022.

6. اليونسـكو، التقريـر العالمـي لرصـد التعليـم للجميـع: «التعليـم للجميع: ضرورة ضمان الجودة». 2005.

7. تقريـر المقـرر الخـاص المعنـي بالحـق في التعليـم، السـيد كيشـور سـينغ، 20 /21HRC / A /

8. إطار مبادرة المسار السريع لتوفير التعليم للجميع: تسريع التقدم نحو تعميم التعليم الابتدائي الجيد (واشنطن العاصمة، 2004).

9. لـلاطـلاع: الـمذكـرة الـمتعلقـة بنـوعيـة التعـليـم (Mémorandum sur la qualité de l'éducation)، أعمـال الـدورة الوزارية الرابعة والخمسـين لمؤتمر وزراء البلدان الناطقة بالفرنسية، داكار، تشرين الثاني/ نوفمبر .2010.

10. INEE, «Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery,» 2011

11. «إصلاح نظام المراقبة في المدارس تحسيناً لنوعيتها، الوحدة 1، المراقبة: عنصر أساسي لضمان نظام رصد جيد»، المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، اليونسكو، 2007».

12. د. أسماء مراد، معايير مقترحة للتميز الإداري بالجامعات المصرية، في ضوء نموذج بالدريج للجودة الشاملة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية، الفيوم – مصر.

13. أميرة النحّال، تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، 2009.

14. صبحي الطويل، عبد الجليل عكاري، بياتريس ماسيدو، ما وراء المتاهة المفاهيمية: مفهوم الجودة في التعليم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو)، 2012.

15. أحمد الخطيب، رداح الخطيب، ادارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض. 2004.

16. A Nation at risk: The imperative for educational reform, «Report of the National Commission on Excellence in Education, United States of America, 1984».

17. الباحث محمد حسين ثائر، منهج مقترح لتعزيز الرقابة الداخلية لتحقيق متطلبات جودة التعليم الأهلي والأجنبي في وزارة التربية (رسالة ماجستير)، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، الفصل الثالث، 2018.

جودة التعليم

كأحد مقومات حق الإنسان في التعليم

كثيراً ما يُتناولُ تعبير «**التعليم الجيد**» مرسلاً دون معيارٍ أو سند، في وسائل الإعلام. حتى أنه قد يبدو وكأن التعليم الجيد، قيمةً تقديرية تختلفُ من شخصٍ لآخر ومن حالةٍ لأخرى.

إن جودة التعليم في العراق، يجب أن تتحول لقضيةٍ عامةٍ يفهمها الجميع، على أنها جزء من حقهم في التعليم، وكذلك يجب أن يدرك الناشطون أهميتها وضرورة تركيز الجهود عليها. فتناولها يعني تلقائياً تناول قضايا: حق ذوي الإعاقة في التعليم، الإدماج، تعليم الفتيات، بيئة تعليمية آمنة، إدماج مفاهيم حقوق الإنسان ببرامج التعليم، بيئة صحية ومستدامة، وغيرها من القضايا التي نتناولها عادةً بشكل منفرد. بينما من المهم أن تكون حزمةً واحدةً مضمنةً ومدمجةً في أصل الحق بالتعليم، لا خصائص منفصلة، قد يبدو توفيرها ميزة ورفاهية.

هذا العمل، هو العمل الثاني الذي يتم انتاجه ضمن عمل مسار التعليم في المنتدى الاجتماعي العراقي، ضمن رؤية المسار لأن يكون مساهماً في بناء المكتبة المرجعية للعمل على حق التعليم في العراق.

منظمة أفق
UFUQ ORGANIZATION
www.ufuqorg.org
ufuq@ufuqorg.org