



المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

شارع محمد علي عقيد - المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 - حي الخضراء 1003 - الجمهورية التونسية
الهاتف: 70 013 900 (+216) - الفاكس: 71 948 668 (+216)
العنوان الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأنترنت: www.alecso.org.tn

الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي

إعداد

الأستاذ الدكتور محمد بن فاطمة

خبير دولي (Senior) في تقويم النظم التربوية وإصلاحها

2018



المحتويات

تصدير	5
الملخص والمفاهيم المفتاحية	7
مقدمة	9
الجزء الأول	11
أهداف الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي	13
إلى من يتوجّه الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي؟	14
مكونات الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي	14
واقع تنظيم السّمّ التعليمي قبل الجامعي في الدول العربية	15
المبادئ التي يقوم عليها الإطار العربي قبل الجامعي	18
التوجّهات المنهجية للإطار العربي	19
الجزء الثاني	21
التقويم السياقي المستند إلى الأداء الذي يُقدّمه الإطار العربي	23
مواصفات المتعلّم العربي في الإطار العربي	23
مواصفات المتعلّم العربي المرتقبة ومستويات تعلّمه (تملّكه)	25
كفايات القرن الحادي والعشرين من أبعاد التعلّم	26
مستويات التعلّم، وأبعاده، وهيكلته	32
تقويم مؤهلات التعلّم قبل الجامعي التي يعرضها الإطار العربي	33
العلاقة بين المتطلّبات الأكاديمية والمتطلّبات المهنية	36
المعادلة بين الشهادات والمؤهلات العربية، والشهادات والمؤهلات الأجنبية	37
الجزء الثالث	39
مخطّطات موجزة لدورات تدريبية (تكوينية)	41
الخاتمة	45
الملاحق	47
المراجع	65



تصدير

يُعدّ وضع إطار عربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي من المشاريع المتأكّدة لتحقيق هدفين أساسيين، على الأقل، للدول العربية. يتمثّل الهدف الأوّل في تقريب مكونات النظم التربوية العربية من بعضها بعضا مع مراعاة الإمكانيات والخصوصيات؛ مما يسمح بانتقال المتعلّمين والمدرّسين والباحثين من منظومة إلى أخرى، وبتبادل التجارب. والهدف الثاني يندرج ضمن هاجس عام ينتاب الدول العربية كافة؛ وهو اللّحاق بجدارة، بمستوى النظم التربوية المتقدّمة في العالم والوصول إلى مستويات في التربية والتعليم تنافسها وتُضيف لبنات تُحسب لها. ويُعتبر تحقيق الهدفين مساهمة في بناء الإنسان بعامّة والإنسان العربي بخاصة في عصرنا الحاضر، وذلك في ظلّ تداعيات العولمة والثورة التكنولوجية في المجال.

وفي خضمّ هذه الرّهانات، تبذل المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم جهودا متواصلة في مجال التربية والتعليم على أكثر من صعيد، من منطلق أنّ التربية والتعليم هما القاطرة الأمامية لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي... كما تعي وعيا جليّا أنّ الاستثمار الأمثل والأكثر وجاهة لا يكون إلّا في قطاع التربية والتعليم.

ونشير إلى أنّ هذه الجهود تُبذل منذ السبعينات من القرن العشرين. وقد كانت تولي وما زالت، قضية النهوض بالتربية والتعليم في الدول العربية عناية عالية جدا من خلال «خطة تطوير التعليم في الوطن العربي التي اعتمدت في» (قمة دمشق، مارس- 2008)، وكذلك ضمن برامجها وأنشطتها في خطتها الإستراتيجية (2017-2022)، ورؤيتها لتنفيذ

الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الذي يُركّز على التعليم الجيّد والمنصف للجميع مدى الحياة (2018).

والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإصدارها لهذا الكتاب، تأمل أن يصل إلى كلّ الموجهّ إليهم، وأن يُستأنس به لبناء الأطر الوطنية أو لمراجعتها بما يُحقّق الهدفين المشار إليهما.

المدرّس العام

الدكتور سعود هلال الحربي

المُلخَص

يندرج بناء «الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي» ضمن مشروع طموح يتمثل في توفير مظلة تشريعية في مجال التربية والتعلم. وهو أيضاً، تعبير عن إرادة سياسية صادقة في الدول العربية لإنشاء منظومة متكاملة لوصف المؤهلات الدراسية في مختلف المراحل التعليمية قبل الجامعة؛ بالرغم من اختلاف النظم التربوية في بعض مكوناتها، من دولة إلى أخرى.

ويتألف الإطار العربي أساساً من ثلاثة أجزاء:

- **الجزء الأول** ذو طابع عام. ويتضمن أهداف الإطار العربي والسلم التعليمي في الأقطار العربية ومقترحات الإطار العربي في المجال والمبادئ التي يقوم عليها الإطار والتوجهات المنهجية التي تبناها.
 - **الجزء الثاني** ذو طابع فني؛ ويشمل الموضوعات التالية: التقويم السياقي المستند إلى الأداء ومواصفات المتعلم العربي ومواصفات المعلم ومستويات التعلم وأبعاده وهيكلته وتقويم مؤهلات التعلم التي منها كفايات (مهارات) القرن الحادي والعشرين والعلاقة بين المتطلبات الأكاديمية والمتطلبات المهنية والمعادلة بين الشهادات الأجنبية والشهادات العربية وتوظيف مبدأ الأنصاف للمتعلم العربي.
 - **الجزء الثالث**؛ ويتضمن مخططات موجزة لدورات تدريبية حول: تقويم مؤهلات التعلم وفقاً لتوجهات الإطار العربي وإدراج كفايات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية وتقويم مدى تملكها التقويم المستند إلى الأداء وتقويم الإنجاز التعليمي لتيسير الانتقال من مؤسسة تعليمية في دولة المقر إلى مؤسسة تعليمية في دولة عربية أخرى.
- المفاهيم المفتاحية: الإطار العربي، مؤهلات التعليم، المهارة، الكفاية، السلم التعليمي، الأداء.**



مقدمة

يندرج الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي ضمن مشروع يهدف لتوفير مظلة تشريعية متكاملة في مجالي التربية والتعليم، تعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على تحقيقه. وهو تأكيد عن توافر إرادة سياسية صادقة للتقريب بين النظم التربوية في الأقطار العربية وإرساء نوع من الانسجام بينها، من خلال إيجاد منظومة تصف المؤهلات الدراسية في مختلف المراحل التعليمية قبل الجامعة؛ بالرغم من اختلافها، في بعض مكّوناتها، من دولة عربية إلى أخرى.

وقد سبق هذا العمل انعقاد العديد من المؤتمرات الوزارية، نذكر منها:

- المؤتمر العاشر لوزراء التربية في الدول العربية في البحر الميت في:

ديسمبر 2016: وقد أوصت الدول العربية «باتخاذ الإجراءات اللازمة لإعادة تنظيم المراحل التعليمية من حيث: الإطار العربي للمؤهلات ومعايير معادلة الشهادات وتحديد المعارف والمهارات الواجب اكتسابها مع نهاية كلّ مرحلة وتعديل التشريعات، بما يُسهّل انتقال الطلبة العرب بين الدول ويمكن من التنسيق بين السياسات التعليمية في الدول العربية ومن إنشاء مجموعة من الأطر القومية لوصف المؤهلات العربية.»

- المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم الفني والتدريب المهني بالدول العربية الذي انعقد في نواكشوط بموريتانيا في مارس 2017. واتخذ قرارا بتشكيل مجموعة عمل بقيادة المملكة المغربية لإرساء إطار عربي لمؤهلات التعليم الفني؛ كما صدرت توصية إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «بوضع إطار عربي يمكن من وضع الخطط والإستراتيجيات اللازمة لتطوير منظومة التعليم الفني بالدول العربية.»

- المؤتمر السادس عشر لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية الذي انعقد بمقرّ الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالقاهرة في ديسمبر 2017. وصدرت عنه توصية بـ «استمرار التنسيق مع الدول الأعضاء لوضع إطار عربي لمؤهلات التعليم العالي».

ونشير كذلك، إلى أنّ عددا من الدول العربية أصدرت أطرا لوصف المؤهلات التعليمية فيها وتقويم مستويات التعلّم بها، مثل: جمهورية مصر العربية، وسلطنة عُمان، والإمارات العربية المتحدة، والمغرب، إلى غير ذلك. وتكوّنت للغرض هيئات متخصصة؛ ما شكّل أرضية مناسبة للبناء عليها. واعتمدت هذه الأطر منهجية المقارنة المرجعية (Benchmarking)، كما اعتمدت تحليل المعارف والكفايات (المهارات) المطلوبة والمتوقّعة من المتعلم.

ونلاحظ من جهة أخرى اختلافا بين النظم التربوية العربية في اختيار السّم التعليمي على مستوى المراحل الدراسية وعدد الصفوف في كل مرحلة واختلافا كذلك في تبني نظام الساعات أو النقاط المعتمدة؛ علما أنّ هذا الاختلاف يمثّل صعوبة منهجية أمام الإطار العربي المقترح في هذه الدراسة؛ الأمر الذي يدعو لانتهاج أسلوب أكثر عمومية والاعتماد على القواسم المشتركة، حيث يتمّ التركيز على أوجه التشابه. وانتهجت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم نفس النهج إذ أصدرت وثيقة بعنوان: «الإطار العربي لوصف المواطن المتحرر من الأمية».

ونشير إلى أنّ وثيقة وصف المؤهلات في أي بلد من البلدان هي بمثابة خطباً موجّه إلى الداخل يحثّ على تطوير النظام التعليمي وتحسين نتائجه في ضوء المعايير العالمية. ومثّل أيضاً، خطاباً موجّهاً إلى الخارج يُلَمّع صورة ذلك النظام ويرقى بمكانته بين النظم المماثلة.

الجزء الأول: عام



1. أهداف الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي

يهدف الإطار إلى تحقيق جملة من الإستراتيجية؛ هي التالية:

- توحيد المفاهيم (concepts) ذات العلاقة بالإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي وتوحيد مدلولاتها بين الدول العربية لتيسير التفاهم والتعامل في المجال ودعم العمل المشترك.
- ضمان مستوى مقبول من التجانس الداخلي بين نظم التعليم في الأقطار العربية من حيث التوجهات الإستيمولوجية والمنهجيات المستخدمة والمحتويات التعليمية؛ وذلك من خلال المواصفات العامة للمتعلّم العربي، ووصف التعلّم ومستوياته ومقتضيات حدوثه...
- تقديم منوال استرشادي عربي لتطوير الأطر الوطنية لمواصفات التعليم العام ووصف المؤهلات وسياسات ضمان الجودة ومعايرة الشهادات بالدول العربية.
- تحقيق مبدأ المرونة وسهولة انتقال المتعلّمين بين نظم التعليم العربية على مستوى التنظيم والمعايرة والقابلية للدخول إلى سوق الشغل و/أو مواصلة التعلّم وفق المعايير ذات العلاقة.
- تشجيع التعامل البيني في المشروعات التعليمية في الدول العربية وفقاً لمعايير ومواصفات موحّدة وعلاقات مقننة مع مؤسّسات العمل والإنتاج.
- تأمين العدالة والإنصاف للمتعلّمين المتنقّلين بين نظم التعليم العربية من خلال تقويم الإنجاز الدراسي ومن خلال اختبارات مقننة.
- مساعدة نظم التعليم العربية في تقويم مدى التقدم الحاصل في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة حتّى 2030 الذي حدّده اليونسكو.

2. إلى من يتوجّه الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي؟

يتوجّه الإطار العربي إلى الهيئات المشرفة على وضع السياسات التربوية وعلى التخطيط وبناء المناهج التعليمية وتكوين المدرّسين والموجهين (المتفقدين أو المفتشين...) والباحثين في علوم التربية والتعليم والخبراء في المجال ووسائل الإعلام ومدراء المؤسسات التعليمية وإلى المنظمات ذات العلاقة والمجتمع المدني بأكمله وإلى كلّ المهتمّين بالشأن التربوي والتعليمي.

3. مكوّنات الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي

في الجزء الأوّل العام:

أهداف الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي:

- واقع تنظيم السّلم التعليمي في الأقطار العربية ومقترحات الإطار العربي.
- مكوّنات وثيقة الإطار العربي
- إلى من يتوجّه الإطار العربي؟
- المبادئ التي يقوم عليها الإطار العربي
- التوجّهات الإطار العربي المنهجية.

في الجزء الثاني الفنّي:

- التقويم السياقي المستند إلى الأداء.
- مواصفات المعلّم في الإطار العربي.
- مواصفات المتعلّم العربي.
- كفايات القرن الحادي والعشرين من أبعاد التعلّم (التملّك).
- مستويات التعلّم وأبعاده وهيكلته.

- تقويم مؤهلات التعلّم في الإطار العربي.
- العلاقة بين المتطلّبات الأكاديمية والمتطلّبات المهنية.
- المعادلة بين الشهادات الأجنبية والشهادات العربية.

الجزء الثالث:

- مخطّطات موجزة لدورات تدريبية حول الإطار العربي.
- الخاتمة
- الملاحق والمراجع.

4. واقع تنظيم السّلم التعليمي قبل الجامعي في الدول العربية

يقصد بالسّلم التعليمي توزيع سنوات الدراسة إلى مراحل تعليمية متتالية في شكل سّلم. ويحدّد هذا السّلم التعليمي عدد سنوات الدراسة وسنّ القبول ومجالات الدراسة وخطّتها. كما يحدّد عدد الساعات الأسبوعية للتدريس لكلّ مادة من المواد المضمّنة في البرامج التعليمية (أو المناهج). ويُعتبر السّلم التعليمي من المعايير التي تُؤشّر إلى توفّر رؤية للتربية والتعليم في مجتمع معيّن وإلى الإستراتيجية المعتمدة في المنظومة التربوية. كما إنّه هو القاعدة التي تتأسّس عليها جودة التعليم ونوعية المعرفة وحجمها التي يُراد إكسابها للمتعلّمين في ضوء مستوى نموّهم واحتياجاتهم في كلّ مرحلة تعليمية.

ونشير، من جهة أخرى، إلى اختلاف السّلام التعليمية من دولة عربية إلى أخرى وفق الوثيقة الإحصائية التي أعدّتها منظمة اليونسكو. ويوضّح الجدول التالي اختلاف السّلام التعليمية في الدول العربية. (المصدر: اليونسكو)

شكل رقم (1) يوضح هيكلية مراحل التعليم في الدول العربية

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
الأردن		سنوات 2	سنوات 6			سنوات 4			سنوات 2									
الإمارات		سنوات 2	سنوات 5			سنوات 4			سنوات 3									
البحرين		سنوات 3	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									
تونس		سنوات 3	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 4									
الجزائر		سنة 1	سنوات 5			سنوات 4			سنوات 3									
جيبوتي		سنوات 2	سنوات 5			سنوات 4			سنوات 3									
السعودية		سنوات 3	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									
السودان		سنوات 2	سنوات 6			سنوات 2		سنوات 3										
سوريا		سنوات 3	سنوات 4		سنوات 5			سنوات 3										
الصومال		سنوات 3	سنوات 6			سنوات 2		سنوات 4										
العراق		سنوات 2	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									
عمان		سنوات 2	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									
فلسطين		سنوات 2	سنوات 4		سنوات 6			سنوات 2										
قطر		سنوات 3	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									
جمهورية القمر		سنوات 3	سنوات 6			سنوات 4			سنوات 3									
الكويت		سنوات 2	سنوات 5			سنوات 4			سنوات 3									
لبنان		سنوات 3	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									
ليبيا		سنوات 2	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									
مصر		سنوات 2	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									
المغرب		سنوات 2	سنوات 6			سنوات 3			سنوات 3									

يؤشّر اللون الوردي في الجدول، إلى عدد السنوات التي يقضيها الطفل العربي في التربية قبل المدرسة. فقد خصّصت لهذه المرحلة وفق جدول اليونسكو، بين سنتين كما في الأردن إلى أربع كما في تونس.

ويدلّ اللون الأحمر على عدد السنوات المخصّصة للمرحلة الابتدائية: فقد تراوحت بين سنتين كما هو في السودان والصومال، إلى ستّ سنوات كما هو في فلسطين.

ويرمز اللون الأزرق إلى المرحلة الإعدادية (أو المتوسطة) التي تمتد بين أربع سنوات كما هو في سوريا إلى ستّ مثلما هو في البحرين.

ويؤشّر اللون الرمادي إلى عدد السنوات المخصصة للتعليم الثانوي. وتمتدّ هذه المرحلة من سنة واحدة مثلما هو في الجزائر إلى ثلاث كما هو في البحرين.

ويتبيّن من خلال هذا الجدول اختلاف السلام التعليمية بين الدول العربية ممّا يستوجب العمل على التقريب بينها إن استحال توحيدها. وهو أحد مرامي الإطار العربي الحالي.

هذا، ومن أكثر السلام انتشاراً، حسب وثيقة اليونسكو، السلم الذي يتكوّن من المراحل التالية:

- المرحلة ما قبل المدرسة.
 - مرحلة التعليم الأساسي التي تتوزّع إلى التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي (أو المتوسط)،
 - مرحلة التعليم الثانوي. وعند إنهاء المتعلّم هذه المرحلة يُواصل تعليمة في الدراسات الجامعية أو ينخرط في سوق العمل أو يُغيّر مسار الدراسة.
- ويؤشّر هذا الاختلاف بين السلام في الدول العربية إلى غياب رؤية واضحة ومتكاملة في هذا المجال وإلى الصعوبات التي يواجهها المتعلّم العربي في الانتقال من منظومة تعليمية إلى منظومة مُغايرة و إلى الاختلاف في المناهج الدراسية. وفي هذا المضمار، تلجأ الدول العربية عادة لتجاوز هذه الصعوبات والحواجز، إلى إبرام اتّفاقيات ثنائية لمعادلة الشهادات الممنوحة. كما ترجع هذه الصعوبات إلى الاختلاف في معايرة الشهادات ممّا يدعو إلى توحيد المعايير في هذا الصدد. وهو ما يسعى إليه الإطار المرجعي الحالي.

لكن لابدّ من القول لا محالة، أنّه ثمة جهوداً عربية بُذلت لتوحيد السلم التعليمي بين أقطارها. وعُقد في الغرض أكثر من مؤتمر وندوة، ووُضع عدد من الوثائق؛ منها:

- اتفاقية الوحدة الثقافية العربية بين مصر وسورية والأردن عام 1957
- المؤتمر الاستثنائي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الخرطوم، 29 يوليو 1978
- ندوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد المعلمين العرب، 1981
- نشر خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، 2008.
- المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب، تونس 2014...

5. المبادئ التي يقوم عليها الإطار العربي.

يخضع الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي إلى جملة من المبادئ العامة، يعمل بمقتضاها ويلتزم بها في مرحلة التمثّل وفي مرحلة التطبيق وفي مختلف محطات التقويم أيضاً.

ونورد في الآتي بعضاً منها:

- مراعاة الواقع في الدول العربية والإمكانات المتاحة والحدود التي لا يمكن تجاوزها. فهذا الواقع يختلف من دولة إلى أخرى، ممّا يدعو إلى وضع إطار عربي موحد يتّسم بالمرونة، بحيث لا يستثني دولة من هذه الدول.
- الأخذ بمفهوم التكامل والاستمرارية. ويتجسّد ذلك في توزيع المهام بين كلّ الفاعلين مع اعتبار مستوى مهمّة كلّ واحد منهم وطبيعة مهمّته (أو مهمّاته)، وظروف القيام بها... كما يظهر ذلك من خلال تغطية كلّ مراحل بناء الأطر الوطنية انطلاقاً من الإطار العربي.

- الأخذ بمبدأ الديمقراطية. ويتحقق ذلك، بتشريك كلّ الفاعلين في وضع الأطر الوطنية من مختلف شرائح المجتمع: أولياء أمور، المدرّسين، المشرفين التربويين، رجال الأعمال، ممثلين لجهات وقطاعات الدولة المختلفة...؛ على أن يتمّ اختيارهم وفق أسس سليمة.

اعتبار المنحي العلمي القائم على المعايير ومؤشّراتها بعد التثبّت من وجاهتها وقدرتها على الخضوع لمعياري الفعّالية والفاعلية.

6. التوجّهات المنهجية للإطار العربي

كان لا بدّ لبناء الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي من تحديد التوجّهات المنهجية (ذات الطابع الإستمولوجي) التي يقوم عليها لأنّ هذه التوجّهات هي التي تضع مبادئه وتوجّه إستراتيجياته وتؤسّس لمراحله ولإجراءاته، بعد الاستئناس بعدد من الأطر في البلاد المتقدّمة وللمنظمات الدولية وبالوضع الذي عليه التربية والتعليم في الوطن العربي وبالرهانات المطروحة. ويقترح الإطار العربي لوصف المؤهّلات التوجّهات التالية:

التحوّل من التقييم التقليدي للتحصيل الدراسي إلى التقييم السياقي المستند إلى الأداء عن طريق مهمّات يقوم بها المتعلّم شبيهة بتلك التي يعيشها في حياته اليومية (Coneextual performance based assessment)، وإلى وصف ملامح المتعلّم العربي في اتجاه تحديد الحدّ الأقصى المتوقّع والمأمول من الاستيعاب ومثلك المعارف والمهارات والاتّجاهات الاجتماعية والوجدانية؛ عوضاً عن الأخذ بالحدّ الأدنى الضروري. ويُعتبر هذا الاختيار تحوّلاً في البرادقم الذي كان سائداً في العقود الماضية في المنطقة العربية.

اعتبار أنّ التعليم المدرسي، عبر المناهج المعمول بها في المنطقة العربية، لم يعد قادراً في أغلبه، على إعداد المواطن العربي للتأقلم مع تداعيات العولمة والثورة العلمية والتكنولوجية السريعتين. لذا، يقترح الإطار العربي من موقعه، إدماج «كفايات القرن

الحادي والعشرين» المعدّ من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في المناهج الدراسية، حتّى تنصهر الأبعاد المكوّنة لشخصية المتعلّم العربي وقدراته في الأبعاد الأكاديمية الدراسية.

استثمار الإمكانيات التي تُتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في عصرنا الحاضر في اتجاه تطوير المضامين التعليمية والطرائق التعليمية التعلّمية وأساليب تقويم التعلّقات... ومن أمثلة التطوير التركيز في التقويم على «الأثر» عوضاً عن التركيز على وصف الأنشطة المنجزة والتركيز أيضاً، على استخدام مقاربات بيداغوجية جديدة مثل:

- مقارنة تُدعى «CLOM»؛ وتقوم على التعاون في عملية التعلّم بين المتعلّمين. ويعتبر فيها كلّ متعلم محورا للعملية التعليمية التعلّمية.

- مقارنة تُعرف باسم «MOOC: Massive Open Online Courses» وتمثّل في توفير دروس عن طريق الأنترنت مجاناً ولأعداد كبيرة من المتعلّمين.

- الصّفّ المقلوب «Flipper classroom»؛ وهي مقارنة تقوم على تويّي المتعلّم إعداد المادة النظرية في البيت؛ على أن يُخصّص العمل في الصّفّ إلى التدريبات والتطبيقات العملية.

التعلّم في إطار شبكات من المتعلّمين «Peer to peer».

- اختيار الإطار العربي نهجاً للمعايرة في الوصف والتقويم والمتابعة لضمان التجانس الداخلي الممكن بين النظم التربوية العربية؛ بالاعتماد على القواسم المشتركة.

- توظيف مبدأ الأنصاف للمتعلّم العربي؛ ويُفعل بتقويم «إنجازه التعليمي» عوضاً عن اعتبار رصيده الكميّ لتقدّمه الدراسي باحتساب النقاط المتحصّل عليها والمعدلات التراكمية، والساعات المعتمدة... وذلك بهدف تيسير إسكانه في المستويات التعليمية التي يستحقّها. فنتجنّب بذلك التقويم القائم على الشهادات الدراسية التي يحملها. ونحو بهذا نحو التعلّم الحقيقي «Authentic learning».

الجزء الثاني: الفني



1. التقييم السياقي المستند إلى الأداء الذي يُقدّمه الإطار العربي

يعرض الإطار العربي في نطاق التحوّل من التقييم التقليدي إلى التقييم المستند إلى الأداء كما تمّت الإشارة إليه أعلاه، الخطوات الثلاث التالية:

- **الخطوة الأولى:** وصف الأداء المتوقع من المتعلّم العربي في سياقه الحضاري الحاضر لعلاقته بذاته وبمجتمعه وبالأمّة العربية وبالأخر عموماً... والمتقاطع مع أبعاده الروحية والاجتماعية والبيئية والتنموية...

- **الخطوة الثانية:** توصيف الأداء ومخرجات التعلّم الحقيقية مع اعتبار التدرّج وفق مستويات التعلّم التي اعتمدها اليونسكو.

- **الخطوة الثالثة:** تحديد مؤشّرات الإنجاز التعليمي الدالة على حصول مستوى من مستويات التعلّم والمهامّ الراجعة لها، بغضّ النظر عن المؤهّل الدراسي المتحصّل عليه؛ وذلك في ظلّ تفاوت المراحل التعليمية في الأقطار العربية والتفاوت في تنظيم السّلم التعليمي.

إنّ تأمين التقييم السياقي القائم على الأداء يتوجّب تكوين معلّمين يستجيبون إلى الضوابط التي يضبطها الإطار العربي وتتوافر لديهم مواصفات محدّدة.

2. مواصفات المعلّم العربي في الإطار العربي

لقد تغيّر دور المعلّم خلال الحقب التاريخية السابقة، من تقديم للمعرفة بشكل فوقي وشرح للكتاب المدرسي وإعداد للدروس ووضع الاختبارات وإصلاح إجابات المتعلّمين... إلى أدوار أخرى: فهو المخطّط للعملية التعليمية التعلّمية والمنشّط والمرشد والمقوم... ويعتبر الإطار العربي المعلّم بمثابة همزة الوصل بين المتعلّم والمنهج الدراسي. ومن هذا المنطلق، المعلّم هو صاحب رسالة أكثر من كونه مهنيّاً وحرفيّاً. وهو أيضاً مدعو للاعتزاز باللغة العربية وبمكائنها الخاصة روحياً وثقافياً والعمل على غرسها لدى الناشئة والشباب والاعتزاز بالحضارة العربية الإسلامية وبما ساهمت به في إعمار الكون

وإسعاد الناس.... وتُعتبر اللغة العربية من عناصر إغناء التعلّم العربي وتُميّزه بشكل تتجاوز فيه البعد التقني المتمثّل في تحصيل المعارف وامتلاك كفايات محدّدة والاضطلاع بمهامّ اجتماعية... وهو ما يرسم صورة ذهنية مشرقة للذات الحضارية العربية الرائدة في محيطها الحضاري الإسلامي والإقليمي والدولي. والمعلّم مدعو أيضاً لتمكّن كفاية التعلّم الذاتي في إطار التربية المستدامة، المستند إلى الإمكانيات الهائلة التي توفرها وسائل الاتصال والإعلام.

ويعرض الإطار العربي لائحة من ملامح المعلّم، يمكن إغناؤها في الأطر الوطنية ؛ وهي التالية:

- يستند في عمله وممارسته إلى قاعدة فكرية صلبة وعقيدة إيمانية قوية.
- يُدرك أهمية التغيير الجذري الذي طرأ على طبيعة دوره ومسؤولياته في البيئة التربوية وأهميّة مهنة التعليم وقدسيتها رسالتها.
- يعي بأنّ مهنة التعليم لها قواعد وأصول. وتتطلب امتلاك كفايات عرفانية (معرفية) ومهنية وإنسانية متقدّمة.
- يُدرك بوضوح بأنّه في عصر ثورة معلوماتية وتقنية اتصال متطوّرة. ويعي أنّ استخدام الوسائل الإلكترونية لا يعني إلغاء دور المعلّم؛ بل يجعل دوره أكثر أهميّة وأكثر صعوبة في ذات الوقت.
- يعي أهمية الفئة العمرية التي يتعامل معها في المؤسسة التعليمية؛ إذ هي النواة الحقيقية للتغيير والتطوير.
- يعرف البيئة التعليمية التي يتحرّك فيها ومستوى إمكانيات البيئة التمكينية وحدودها. ويراعي الفروق بين المتعلّمين.
- يفتح على كلّ ما هو حديث في نطاق مهنته ويعمل على توظيف الممكن منه.

3. مواصفات المتعلم العربي المرتقبة ومستويات تعلمه

نُذِر في هذا الصدد، بأنَّ مواصفات المتعلم العربي تُبَاشَر وفقاً للتوجّه المشار إليه أعلاه، أي في سياقه العربي وفي إطار تفاعله معه الروحي والاجتماعي والتنموي والبيئي والثقافي.... ويتقدّم الإطار العربي بالمواصفات التالية:

- يمارس المتعلم حياته الروحية بشكل سليم وبمعرفة أصول العقيدة والعبادات ويتصرف وفقاً للقواعد ذات العلاقة.
- يمارس السلوك أُمّوطني، وهو واع بطبيعة النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. ويتصرف وفقاً لمنظومة الحقوق والواجبات التي يُملّئها عليه مجتمعه.
- يظطلع بدوره في نطاق المواطنة الكونية في وعي واهتمام بالقضايا المشتركة بين المجتمعات كافة.
- يُمارس أدواره الاجتماعية على مستوى الأسرة ومختلف المؤسسات وفي المجتمع المدني بصفة عامة، بما يُؤكّد فهمه الواضح لأسس بنائها ووظائفها. ويتصرف وفقاً لمنظومات القيم والمعايير المعتمدة.
- يؤدي أدواره التنموية آخذاً في الاعتبار السياق البيئي والاقتصادي بما يعكس فهماً واضحاً لموارده وإمكاناته والتحديات المطروحة عليه وأهداف التنمية المستدامة.
- يُشارك في محيطه الثقافي والاجتماعي بما يُؤكّد توافر معرفة بقواعد اللغة العربية واللغات الأجنبية وتملّكاً لمهارات القراءة والكتابة والحساب.
- يستعمل التقانات الرقمية وتطبيقاتها بفاعلية، لتلبية احتياجاته واحتياجات مجتمعه.
- يسهر على صحته الجسمية والنفسية وصحة المحيطين به. ويعرف قواعد الصحة العامة وأسباب الوقاية من الأمراض والسبل العلمية لمعالجتها.

- يُحافظ على بيئته ويحفظ موارده. ا وينميه، ا؟؟؟ بما يعكس وعياً بطبيعتها ومشكلاتها وحقّ الآخرين فيها.
 - يستثمر وقته وماله وجهده بصورة هادفة ودقيقة. ويحفظ حقوقه ومصالحه وحقوق الآخرين ومصالحهم.
 - يحفظ مكتسباته الحضارية وينمّيها بما يدلّ على فهم واضح لمفهوم الحضارة ومفهوم التخلّف الحضاري. ويتصرّف وفق المعايير المعتمدة في المجال.
 - يتعامل مع المشكلات الحياتية والمهنية باعتماد مقاربة علمية لحلّها. ويخطّط للتغلّب عليها، مستخدماً الموارد المتاحة.
- ويمكن للأطر الوطنية تعديل هذه اللائحة من المواصفات وفقاً لإمكاناتها وحدودها ووفقاً لما يميّزها عن غيرها من الأقطار العربية
- هذه المواصفات للمتعلّم العربي في أغلبها تُكتسب وتُتملّك في المؤسّسة التربوية، ولو أنّ الأسرة والمجتمع المنظم والمجتمع غير المنظم يُشاركون في ذلك وبأحجام تختلف من حالة إلى حالة أخرى.
- إنّ تملّك هذه المواصفات التي هي في آخر الأمر معايير، يمرّ عبر مستويات التعلّم بنسب متفاوتة وبأساليب هي الأخرى مختلفة. ولكن ما هي هذه المستويات التعليمية؟

4. كفايات القرن الحادي والعشرين من أبعاد التعلّم (التملّك).

نُشير أولاً إلى أنّ الدول العربية اتّفقت على مراجعة نظمها التربوية وتطويرها بإضافة مواصفات للمتعلّم العربي تحت مسمى «كفايات القرن الحادي والعشرين». وقد أنجزت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في 2013 بالتعاون مع البنك الدولي ووزارة التربية بتونس، جهازاً بعنوان «وثيقة مرجعية حول كفايات القرن الحادي والعشرين» موجّهة إلى الدول العربية كافة؛ علماً أنّ العديد من الدول المتقدّمة مثل الولايات المتحدة

الأمريكية وفنلندا وسنغافورة واليابان وغيرها، وأيضاً عدداً من الدول النامية، ومن ضمنها بعض الدول العربية، لها منظوماتها الخاصة في المجال. وكذلك بعض المنظمات الدولية مثل اليونسكو.

ويُوجد إشكال على مستوى الدول العربية فيما يتعلّق بمفهوم «الكفاية» ومفهوم «المهارة»، إذ تستخدم بعض الدول مفهوم «المهارة» وتستخدم أخرى مفهوم «الكفاية». وتستعمل دول عربية أخرى المفهومين بنفس المعنى. والمفهومين ليسا إستمولوجياً مترادفين. لكنّ المجال لا يسمح بالإبحار في هذا الموضوع لفصّ الإشكال. ونستخدم لضمان التجانس المنشود بين النظم التربوية العربية المفهومين بنفس المعنى في الإطار العربي الحالي.

إن كان ذلك كذلك، فالكفايات (أو المهارات) العربية تتأسّس على نظريات عامة ثلاث: النظرية العرفانية (المعرفية) والنظرية البنائية والنظرية البنائية الاجتماعية. وتستمدّ من هذه النظريات مضامينها وفروعها ومؤشّراتها وتقنيات تقويم مدى تملّكها. تتوزّع الكفايات التي يقترحها الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي؛ وعددها (تسعة)، إلى ثلاث مجموعات:

- تشمل المجموعة الأولى الكفايات العامة ذات الطابع العرفاني (المعرفي). ونلاحظ في هذا الصدد أنّه في الحقيقة، لا توجد كفايات عرفانية صرف. وإمّا هي في ذات الوقت عرفانية واجتماعية ووجدانية؛ لكنّ الطابع العرفاني يكون فيها الغالب ظهوراً ووضوحاً، مثل كفاية التحليل أو كفاية الاستنباط. وكذلك الأمر بالنسبة إلى الكفايات في المجموعتين الأخرين.
- وتجمع المجموعة الثانية الكفايات ذات الطابع الاجتماعي التي يتوجّب على المتعلّم تملّكها.
- وتشمل المجموعة الثالثة كفاية واحدة ذات طابع وجداني.

الكفايات ذات الطابع العرفاني؛ وعددها خمسة:

- كفاية حلّ المسائل المرّكبة.

وتتمثّل في القدرة على إيجاد الحلّ المناسب لمسألة أو وضعية معقّدة عن طريق فرضيات (أو فروض)، والانطلاق من هذه الفرضيات للبحث عن الحلّ وفق تمثّل يقوم على منهجية علمية.

- كفاية التفكير الناقد.

تساعد في تحليل الإمكانيات والأفعال والتوجّهات المعتمدة لمعالجة وضعية مشكّلية معيّنة وفي شرح العوامل التي تتحكّم فيها. ويحدّد بعد ذلك الرأى الشخصي. وتُحدّد الاتّجاهات وردود الأفعال، مع الأخذ في الاعتبار خصوصية الموضوع المطروح.

- كفاية استخدام التكنولوجيات الحديثة في مجالي المعلومات والاتّصال واستثمارها.

تتمثّل الكفاية في اعتماد التكنولوجيات المتجدّدة وفي استثمارها في العمل التعليمي التعلّمي أو في تحقيق مشروع في الحياة العامة.

وتمكن من توجّهات التوظيف: البحث عن معلومات ومعارف في الإنترنت وتقديمها إلى من يستحقّها وخرنّها وتطبيقها والمشاركة عند الإمكان في تطويرها.

- كفاية الإبداع:

تعتبر من ضمن الكفايات الأكثر أهمّية في مجال التعليم والتعلّم، نتيجة للتغيّر السريع والحاصل في العالم في ضوء تطوّر الاكتشافات والاختراعات المتواصلة في مجالات العلوم والتقانة وفي ضوء تداعيات العولمة، حيث يُدعى الفرد بشكل شبه مستمرّ لاستنباط طرائق واستراتيجيات جديدة للتكيّف مع الأوضاع المحيطة به ومع المستجدّات التي تفرض نفسها عليه وعلى مجتمعه. لذا تُعتبر كفاية الإبداع من الكفايات الأكثر ضرورة لتملّكها من قبل المتعلّمين.

- كفاية استخدام طرائق عمل واستراتيجيات مناسبة:

تتمثّل في القدرة على اعتماد طرائق واستراتيجيات تتميز بالفعالية والفاعلية عند تحقيق عمل أو إنجاز مشروع...

الكفايات ذات الطابع الاجتماعي: عددها ثلاثة:

- كفاية التواصل مع الغير:

وتسمح بإقامة تواصل فاعل في الوضعيات التي يجد الفرد نفسه فيها؛ إذ يسترعي اهتمام الآخرين به وبأفكاره فيرتاحون له. وقد يلتقون حوله. وتتسم هذه الكفاية أيضاً بالقدرة على اختيار الأسلوب والمضمون المناسبين للظروف التي يتم فيها التواصل؛ علماً أنّ هذه الكفاية تأخذ في الاعتبار، عند توظيفها، القيم المجتمعية المشروعة والقيم الدينية والأخلاقية السائدة في البيئة المحيطة.

- كفاية التعاون والتشارك:

تتمثّل في القدرة على القيام بعمل أو إنجاز مشروع ضمن فريق يكون فيه الفرد نشطاً وفاعلاً لفائدة المجموعة. وتتطلب هذه الكفاية التنازل عن رغبات شخصية محدّدة. وذلك باقتناع غير مخلّ بمكانة الفرد وبالقيم المجتمعية والدينية.

- كفاية العيش معاً:

تتجسّد في قدرة الفرد على العيش مع الآخرين وعلى الانسجام معهم واحترام ثقافتهم وعاداتهم ومطع عيشتهم وفي القدرة على التعامل معهم في توافق بما يجعل الفرد والجماعة يعيشان مع الآخرين في اطمئنان وتفاؤل بالقدر الذي تسمح به الظروف.

المجموعة الثالثة ذات طابع وجداني. وهي في الحقيقة لا تُكوّن مجموعة إذ تتألف من كفاية واحدة؛ هي:

- كفاية تعرّف الذات وإمكاناتها وحدودها. وتقضي بالوعي بالسمات الشخصية وبحسّ الانتماء إلى جهة معيّنة (وطن، أمة، حضارة، تاريخ...)، وبتأثر الفرد بها على مستوى سلوكه واتجاهاته والقيم التي يتصرّف بمقتضاها إزاء ذاته وإزاء المجتمع الذي يعيش فيه، والبيئة المحيطة به. ونشير إلى أنّ هذه الكفاية تساعد في تعرّف النفس وفي احترامها وتنميتها.

وتتفرّع كلّ كفاية من الكفايات التسع إلى مجموعة من المكوّنات، يُؤسّس كلّ مكوّن منها لتملّكها. وعلى هذه المكوّنات يجري التقويم؛ إذ يرتبط تملّك الكفاية الواحدة بتملّك كلّ مكوّناتها. والمكوّن أيضاً، يُشكل محتوى للمؤهّلات التعليمية المرتقبة. (راجع الوثيقة المرجعية ذات العلاقة، في المراجع).

ويُقَدّم الإطار العربي الجدولين التاليين: يحمل الجدول الأوّل أداة لتقويم مدى تملّك المتعلّم الكفاية الواحدة بالاستناد إلى مكوّناتها. ويُقدّم الجدول الثاني نتائج تقويم مدى تملّكه كلّ الكفايات؛ كما تجدون في الملحق رقم (1) رسماً بيانياً يُلخّص نتائج تملّك الطالب لهذه الكفايات كلّها. ويُمكن بهذا الرسم البياني تعويض التقارير ذات العلاقة بمخرجات التعلّم في المجال.

أداة لتقويم مدى تملك المتعلم لمكونات كفاية التعرف على الذات: (على سبيل المثال)

مستويات تملك الكفاية					المؤشرات	رقم المؤشر
تملك جيد (5)	تملك فوق المتوسط (4)	تملك متوسط (3)	تملك ضعيف (2)	تملك معدوم (1)		
					- يشعر بالمسئولية تجاه المجتمع.	1.
					- يعي حدوده وإمكاناته.	2.
					- يعمل مبدأ الجد والاجتهاد.	3.
					- يعي بما يترتب عن الأتجاهات والتصرف في مواقف معينة، من نجاح أو من فشل.	4.
					- يعتمد على ذاته في التخطيط من أجل تحقيق أهداف محدّة	5.
					- يتذوق الجمال الإبداعي والإنتاج الإنساني الفني والفكري بمختلف صورته.	6.

المصدر: ابن فاطمة

جدول لتقويم ملامح المتعلم الخاصة بمدى تملكه لكفايات القرن الحادي والعشرين في ظروف معينة (العلامات داخل الجدول مقدّمة على سبيل المثال)

تملك عال	تملك فوق المتوسط	تملك متوسط	تملك ضعيف	تملك معدوم	الدرجة العامة لتملك الكفاية
					كفايات القرن الحادي والعشرين
				X	1. كفاية حلّ المسألة
			X		2. كفاية التفكير الناقد
	X				3. كفاية استخدام التكنولوجيات الحديثة
			X		4- كفاية الإبداع
		X			5. كفاية استخدام طرائق عمل واستراتيجيات مناسبة.
	X				6. كفاية التواصل مع الغير
		X			7. كفاية التعاون والتشارك
			X		8. كفاية التعلّم للحياة
				X	9. كفاية التعرف على الذات وعلى إمكاناتها وحدودها.

المصدر: ابن فاطمة

4. مستويات التعلّم وأبعاده وهيكلته:

اعتمدت الأطر الوطنية في الأقطار العربية لتصنيف المؤهّلات، منظومة (إسكد) لليونسكو التي توزّع مستويات التعلّم قبل الجامعي إلى أربع مراحل. ويستأنس الإطار العربي بها لأنّها تتوافق مع التوجّهات المشار إليها آنفاً ومع ضرورة حلّ مشكلة التفاوت في السلام التعليمية وفي هيكله التعليم العام.

وتتوزّع مستويات التعلّم كالتالي:

- **المستوى الأول:** يُبدي المتعلّم فيه معرفة ومهارات أولية مرشّحة لأن تكون أساساً لتعليم لاحق، و/ أو لأداء مهام بسيطة في متناوله وفي بيئات متحكّم فيها. وفي هذا المستوى، يكون للمتعلّم وعي ظاهري بالمهارات المناسبة للنشاط ومواصلة التعلّم. فمستوى التعلّم هذا هو إذاً، قاعدي. ويتكافأ مع مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصّف الرابع من التعليم الابتدائي حيث تكتمل لديه كفايات (مهارات) القراءة والكتابة والحساب.
- **المستوى الثاني:** يُبدي المتعلّم العربي فيه معرفة ومهارات أساسية. ويضطلع بأدوار في شكل عمل يكون بإشراف عن قرب. كما يكون للمتعلّم مهارات مناسبة للدراسة وللعمل بصفة عامة. ويكافأ هذا المستوى نهاية الصّف السادس ابتدائي. ونشير، لا محالة، إلى أنّ استثمار المهارات الخاصّة بالعمل تتعارض مع التشريعات التي تحظرّ عمالة الأطفال..
- **المستوى الثالث:** تظهر فيه لدى المتعلّم معرفة عامة ومهارات أساسية لها صلة بكفايات ذات طابع اجتماعي أو باستعداد مبدئي للقيام بمهام مهنيّة اعتيادية. ويكافئ هذا المستوى الصفوف السابع والثامن والتاسع. وهي عموماً، صفوف التعليم الإعدادي أو المتوسط، في أغلب الدول العربية. ويمكن أن تُدعي بنهاية التعليم الأساسي الإلزامي لدى بعض الدول العربية. ومُكّن هذا المستوى من مواصلة التعليم الثانوي أو الانخراط في سوق العمل أو الولوج إلى التدريب المهني.

- **المستوى الرابع:** يُبدي المتعلّم العربي فيه قدراً واسعاً من المعارف الواقعية والمهارات العملية، والاتّجاهات لمواصلة التعلّم أو الانخراط في مهنة محدّدة. ويتوافر لدى المتعلّم عدد من الكفايات الشخصية العامة مناسبة للدراسة أو للعمل. ويكافئ هذا المستوى من التعلّم الصفوف النهائية من السلم التعليمي قبل الجامعي. وهي الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، وأيضاً الثالث عشر في بعض البلدان العربية.

- يتبيّن أن المصنوفة التي يعتمدها الإطار العربي في وصفه لأبعاد التعلّم بالنسبة إلى كلّ مستوى تتضمن وصفاً لنواتج التعلّم المحققة منسوب إلى كل مستوى من مستويات التعلّم الأربعة، مصنفة تحت أربعة أبعاد للتعلّم هي: المعيار، وكفايات القرن الحادي والعشرين، والاتّجاهات بما فيها القيم والأبعاد الروحية.

ويعرض الجدول التالي مواصفات المتعلّم العربي ومستويات التعلّم:

ربط مواصفات المتعلّم العربي بمستويات التعلّم

المواصفة	مستوى التعلّم	معارف	مهارات	اتّجاهات
	المستوى الأوّل	نواتج التعلّم	نواتج التعلّم	نواتج التعلّم
	المستوى الثاني	نواتج التعلّم	نواتج التعلّم	نواتج التعلّم
	المستوى الثالث	نواتج التعلّم	نواتج التعلّم	نواتج التعلّم
	المستوى الرابع	نواتج التعلّم	نواتج التعلّم	نواتج التعلّم

5. تقويم مؤهلات التعليم قبل الجامعي التي يعرضها الإطار العربي.

تعتمد الدول العربية عموماً نظاماً واحداً لتقويم التعلّمات. ويقتصر هذا النظام على الامتحانات فقط. وهي بهذا تتبّع نظريات تقليدية لا تساعد المتعلمين في أن يتعلموا كيف يتعلمون. ولا تقدّم لهم تقويماً يساعد في تحقيق نواتج التعلّم المرغوبة. وقد يعود ذلك إلى ضعف ثقافة التقويم فيها. وفي هذا السياق، كانت طرائق التعلّم والتقويم تدور حول المحتويات أكثر منها حول المتعلّم. وإن كانت بعض المبادرات يمكن اعتبارها نسبياً

متقدّمة، مثلما هو في مملكة البحرين التي تستخدم أدوات متنوّعة. ومن أهمّ الدول التي لديها نظم تقييم متقدمة نذكر الولايات الأمريكية المتحدة وبريطانيا وسنغافورة وأستراليا. ومعظمها مبنيّ على الأطر الوطنية للمؤهلات التي ترتبط بمعايير حول توقّعات للأداء.

وفي السنوات الأخيرة، ومع التركيز على جودة التعليم، بدت في الدول العربية، بوادر تغيير في سياسات التعليم. فأصبحت تركّز على جودة التعلّم ونواتجه وعلى مدى تناسب أساليب التقييم المستخدمة في ضلّ التطوّر الذي شاهدته نظريات التعلم والتقييم (درندري، 2010).

وفي خضمّ هذا التحوّل وفي ضوء التوجّهات المشار إليها سابقا، يُصنّف الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم التقييم إلى:

- **تقييم قائم على التعلّم بعد حدوئه** باعتماد معلومات عن أداء المتعلّمين ووضع تقارير للأخريين عنها. وهو، من جهة أخرى، يُركّز على ما يعرفه المتعلّم وعلى ما يمكنه أن يقوم به في علاقته بالمنهج الدراسي.

- **التقييم من أجل التعلّم**: ويعود إلى النظرية البنائية. وهو متعدّد الأبعاد ومتّسم بالمرونة. ويُمكّن المعلّم من تعديل أنشطة التعلّم والتعليم وتقديم تغذية راجعة للمتعلّم بهدف تحسين تعلّمه. كما يمكّنه من مراقبة مدى نموّه ومن استخدام أدلّة لمعرفة مدى نجاحه الحالي وما ينتظره لاحقا. ويعتمد هذا التقييم أساسا على التقييم الذاتي. ويؤفّر شواهد موثّقة على ما يعرف المتعلّم ويستطيع فعله في سياق حقيقي وواقعي. كما يُوفّر تغذية راجعة تُسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم المتعلّم. وقد انتشر هذا النوع على مستوى العالم منذ العقود الأخيرة من القرن العشرين.

- **التقييم باعتباره تعلّما**: ويُعنى بالعمليات ما بعد (أو ما وراء) «العرفانية (المعرفية)». ويدعو إلى ربط التعلّم بالتقييم، وإلى ربط المعرفة والكفايات الجديدة

بما اكتسبه المتعلّمون وتملّكوه سابقاً. وهو ما يجعلهم مشاركين بالفعل في عملية التعلّم والتقويم وقادرين على إعادة تنظيم معارفهم وبناء معرفة وسلوك أكثر تلاؤماً مع محيطهم المدرسي وفي المجتمع. وفيه يُركّز المعلّمون على كَيْفِيَّة فهم المتعلّمين المفاهيم واستخدام العمليات الذهنية ما بعد العرفانية لتطوير فهمهم. وفي الآخر، يُحقّق هذا النوع من التقويم تعلّماً أكثر عمقاً.

ويستخدم في هذه الأنواع من التقويم العديد من البرامج الحاسوبية ومقاييس التقدير الوصفي (Rubrics)، من أجل ربط التقويم بنواتج التعلّم والتملّك وبرصد تفصيلي للأداء المطلوب حسب المستوى التعليمي.

ويقوم التقويم، في الإطار العربي، على جملة من المبادئ العامة؛ منها:

- اعتبار التقويم جزءاً من المنهج ومن التخطيط للتدريس.
- ضمان محورية التقويم حول تصرّف المتعلّمين داخل الصّف الدراسي حتى يُنظر إليه باعتباره جزءاً من الممارسات الصّفيّة.
- اعتبار التقويم مهارة أساسية من المهارات المهنية للمعلّمين في مجال التخطيط لعملية التقويم وملاحظة التعلّم وتحليل شواهد التعلّم وتقديم التغذية الراجعة للمتعلّمين ومساندتهم في التقويم الذاتي.
- الالتزام بأهداف التعلّم والتعلّم وبالمعايير المعتمدة لكي يحدث التعلّم بشكل فعّال وتتوافر الرغبة في تحقيقه.
- اعتبار دافعية المتعلّم، من خلال تشجيع التعلّم. وتعزيز الدافعية والتركيز على التقدم والإنجاز لا على الفشل.
- تمكين المتعلّمين من معلومات وتوجيهات حول طريقة تحسين التعلّم لديهم من

خلال:

- تحديد نقاط القوة لديهم وتوجيههم إلى سبل تطويرها وتنميتها.

- النقد البناء لجوانب الضعف وطريقة التعامل معها.
- توفير الفرص لتحسين أدائهم.
- ويُوصي الإطار العربي في هذا السياق بـ:
- تنظيم دورات تدريبية متخصصة لتدريب المعلمين على استخدام أنواع التقويم؛ وخاصة في مجال التقويم من أجل التعلّم.
- التأكد من وضع أطر متكاملة للمؤهلات. وضبط نواتج التعلّم بشكل يُمكن من تعريف المتوقع وتقويمه ومن مساعدة المتعلّمين في تحقيقها.
- وضع نظم تقويم متقدّمة تساعد في إعطاء التغذية الراجعة وتتبع تطوّر المتعلّم في المجالات كافة.
- وضع أدوات مقنّنة وأدلة إرشادية تساعد المعلّم والمتعلّم في الاستفادة من التقويم.
- ربط نظم التقويم بالجودة ومراعاة متطلباتها.
- ضرورة تعرّف أحسن التجارب العالمية والاستئناس بها وتبادل الخبرات مع دولها.

6. العلاقة بين المتطلبات الأكاديمية والمتطلبات المهنية:

لا شك في أنه يُوجد فرق بين التعليم العام الذي يُركّز عموماً على البحث ونقل المعرفة التي لا ترتبط مباشرة بالوظيفة المهنية وبين التعليم (أو التدريب) المهني الذي يُزوّد المتعلّمين بمعارف ومهارات تتطلّبها الوظيفة المهنية. لكنّ الإطار العربي يعتبر أنّ النهجين ليسا منفصلين تماماً عن بعضهما بعضاً؛ إذ يتعيّن على التعليم الأكاديمي تطوير قدرات المتعلّمين ذات الطابع المهني بما يسهّل عليهم لاحقاً عملية التوظيف في مهن محدّدة وفي حياتهم الاجتماعية بصفة عامة. وعلى التعليم المهني أن ينمّي لدى المتعلّمين كفاية التفكير وكفاية حلّ المشكلات المعقّدة والكفايات الأخرى التي قد تواجههم في ممارستهم لمهنة أو في حياته العامة.

ومن هذا المنطلق يكمن الفرق بين النهجين في حجم التركيز في المناهج على الأبعاد الأكاديمية والأبعاد المهنية حسب التوجّه والتخصّص؛ وفي مسميات الدرجات التعليمية. ويتعيّن كذلك وضع متطلّبات المعارف والمهارات لجميع الدرجات ذات النهج المهني.

7. المعادلة بين الشهادات والمؤهلات العربية والشهادات والمؤهلات الأجنبية:

إنّ المعادلة بين الشهادات والمؤهلات العربية والشهادات والمؤهلات الأجنبية في التعليم قبل الجامعة أمر مهمّ؛ لأنّ الاعتراف بتعادل المستويات العربية بالأجنبية وفق معايير مقارنة مرجعية (benchmarks) هو تأكيد على مستوى التعليم والتعلّم الذي توصلت إليه الأمة العربية. والأمر لا يعني شعوراً بالدونية بقدر ما هو منح الفرصة للراغبين من المتعلّمين العرب للانتقال إلى مؤسّسات تعليمية أجنبية رائدة واستقبال متعلّمين أجنب في الأقطار العربية؛ وتمكّن المعادلة كذلك عند حصولها، من تعرّف مستوى التعليم في دول المقرّ.

وفي هذا المضمار، يقدّم الإطار العربي جملة من المعايير لإرساء منظومة معادلة الشهادات والمؤهلات مع المنظومات الأجنبية هي:

- اعتراف وزارة التربية والتعليم رسمياً بالمناهج التعليمية في كلّ من البلدين (أو البلدان) الموقعين.
- إبرام اتّفاقية بين البلد العربي (أو البلدان العربية) والبلد الأجنبي حول الاعتراف المتبادل بالشهادات الممنوحة.
- وضوح اللوائح الأكاديمية والسياسات التعليمية التي تكون مكتوبة ومُعلنة وتتضمّن معلومات كافية عن نظام الدراسة وشروط القبول ومسميات المؤهلات الممنوحة ومتطلّبات التخرّج...

- معاملة النظام التربوي لجميع المتعلّمين المنتسبين إليها بنفس الشروط والمعايير دون تمييز أو استثناء مهما كان نوعه.
- الموافقة على معادلة المؤهّلات الدراسية على أساس الضوابط الواردة في الإطار الوطني للمؤهّلات. والحصول كتابياً على موافقة وزارة الإشراف قبل الالتحاق بالمؤسسة التعليمية.
- وجود المؤسسة الملتحق بها ضمن المؤسسات الموصي بالالتحاق بها من قبل وزارة الإشراف في دولة المقرّ.
- استيفاء المؤهّل الدراسي لجميع متطلّبات القبول والتخرّج. وتقديم الطالب لكّل المستندات التي تُؤكّد انتظامه في الدراسة طبقاً للوائح الداخلية لمؤسسة التعليم التي يكون قد درس فيها.
- ويمكن لكّل قطر عربي إضافة أو تعديل المعايير وفقاً لإمكاناته المحليّة.

الجزء الثالث



مخططات موجزة لدورات تدريبية حول الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي

يهدف هذا الجزء إلى تكوين (تدريب) من وجّه إليهم الإطار العربي (راجع الفقرة عدد 2 من الملتن)؛ على مستوى عربي أو مستوى قطري، بغرض التعمّق في استيعابه أو إلى إكسابهم مهارة (أو مهارات) بعينها حول موضوع من الموضوعات التي تضمّنها، بما يُساعدهم في وضع أطهرهم الوطنية أو مراجعتها.

ونظراً لضيق المقام، يكتفي الإطار العربي بتقديم عدد من المخططات الموجزة لدورات تدريبية في خمسة أيام حول موضوعات تناولها؛ علماً أنّ الباب يبقى مفتوحاً لاقتراح موضوعات أخرى:

الموضوع الأوّل المقترح: تقويم مؤهلات التعلّم وفقاً لتوجّهات الإطار العربي

برنامج الدورة التدريبية الموجز:

- **الهدف العام:** إكساب المتدرّبين القدرة على تقويم مؤهلات التعلّم وفقاً لتوجّهات الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي.
- **الأهداف الإجرائية:** في آخر الدورة يكون المتدربون قد:
 - تعرّفوا على الإطار العربي.
 - استوعبوا مفهوم مؤهلات التعلّم.
 - وضعوا أدوات تقويمية.
 - أنجزوا عملية تقويم.
 - استثمروا نتائج التقويم.

مصفوفة البرنامج

اليوم	التوقيت	المحتوى	طريقة التنشيط	التقويم
اليوم الأوّل				
اليوم الثاني				

اليوم	التوقيت	المحتوى	طريقة التنشيط	التقويم
اليوم الثالث				
اليوم الرابع				
اليوم الخامس				

الموضوع الثاني: إدراج كفايات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية

موجز برنامج الدورة التدريبية:

- **الهدف العام للدورة:** تملك المتدرّبين تقنيات إدراج كفايات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية قبل الجامعة.
- **الأهداف الإجرائية:** في آخر الدورة يكون المتدربون قد:
 - تعرّفوا الإطار العربي.
 - اطلعوا على كفايات القرن الحادي والعشرين.
 - اكتسبوا مهارة عملية الإدماج في المناهج التعليمية.
 - اكتسبوا مهارة استثمار نتائج الإدماج.

مصفوفة البرنامج

اليوم	التوقيت	المحتوى	طريقة التنشيط	التقويم
اليوم الأول				
اليوم الثاني				
اليوم الثالث				
اليوم الرابع				
اليوم الخامس				

الموضوع الثالث: التقويم المستند إلى الأداء

موجز برنامج الدورة التدريبية:

- الهدف العام من الدورة: اكتساب مهارة التقويم المستند إلى الأداء.
- الأهداف الإجرائية: في آخر الدورة يكون المتدربون قد:
 - تعرّفوا أنواع التقويم لمؤهلات التعليم قبل الجامعي.
 - استوعبوا مفهوم التقويم المستند إلى الأداء.
 - وضعوا أدوات التقويم المستند إلى الأداء.
 - استثمروا نتائج التقويم.

مصفوفة البرنامج

اليوم	التوقيت	المحتوى	طريقة التنشيط	التقويم
اليوم الأول				
اليوم الثاني				
اليوم الثالث				
اليوم الرابع				
اليوم الخامس				

الموضوع الرابع: تقويم الإنجاز التعليمي (لتيسير الانتقال من مؤسسة تعليمية من دولة المقر إلى مؤسسة تعليمية في دولة عربية أخرى)

موجز برنامج الدورة التدريبية

- الهدف العام من الدورة: اكتساب مهارة التقويم للإنجاز التعليمي
- الأهداف الإجرائية: في آخر الدورة يكون المتدربون قد:
 - تعرّفوا أنواع التقويم لمؤهلات المتعلمين.
 - استوعبوا مفهوم الإنجاز التعليمي ومتطلباته.

- تملّكوا تقنيات التقييم للإنجاز التعليمي.
- استثمروا نتائج التقييم للإنجاز التعليمي.

مصفوفة البرنامج

اليوم	التوقيت	المحتوى	طريقة التنشيط	التقويم
اليوم الأوّل				
اليوم الثاني				
اليوم الثالث				
اليوم الرابع				
اليوم الخامس				

الخاتمة

يتبين ممّا سبق أنّ استيعاب الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم قبل الجامعي والاستئناس به في بناء الأطر الوطنية أو مراجعتها، يتطلب تنظيم دورة أو دورات تدريبية وعقد ورش عمل في المجال؛ نظراً لطابعه المنهجي والفني الذي يستوجب الاستئناس بالأسس النظرية والإبستمولوجية التي يقوم عليها. فقراءة النص لا تكفي للوقوف على معانيه وإشاراتة؛ وإنما تستوجب ذلك استحضار الخلفية التي أسست له.

ويحسن بالقائمين على هذا العمل نشر وثيقة الحال على نطاق واسع؛ لا على اللجان الوطنية لليونسكو والإيسيسكو والألكسو وحدها، وإنما على الباحثين في علوم التربية والتعليم والمنظرين والخبراء واللجان المكلفة بوضع الأطر الوطنية أيضاً...

ونشير كذلك إلى ضرورة مراجعة هذا الإطار العربي بصفة دورية، أي بعد سبع إلى عشر سنوات من أجل تحيينه وجعله مواكباً للمستجدات في عالم التربية والتعليم في ضوء تداعيات العولمة والثورة التكنولوجية والاتصال التي تتطور بسرعة مذهلة. فما هو جديد اليوم قد يتجاوزه الزمن غداً. وهذا ما يحدث على سبيل المثال في الطرائق التعليمية وفي الأدوات المستخدمة في عملية التعليم والتعلم والتقويم وحتى في مستوى التوجهات العامة.

ويمكن أيضاً لكل وزارات التربية والتعليم في الأقطار العربية، عند الاستئناس بالإطار العربي، إجراء بعض الإضافات والتعديلات على أطرها الوطنية ذات العلاقة بخصوصية نظامها التربوي وبتوجهاتها الوطنية ووفقاً لإمكاناتها وحدودها.

ونوصي في الآخر بتكوين خلية من خبراء المنظمة لمتابعة مدى الاستفادة من الإطار العربي في تمثّل الأطر الوطنية وفي تطوير النظم التربوية العربية.

تعريف للمصطلحات والمفاهيم المستخدمة في الكتاب

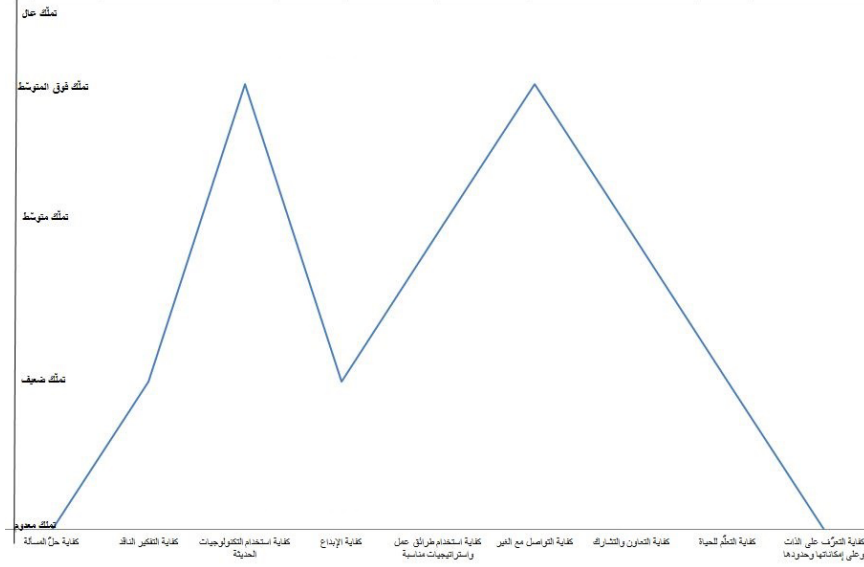
المصطلح / المفهوم / المفهوم بالغة الإنجليزية	المصطلح / ترجمة المفهوم	التعريف
التقويم	Assessment	التقويم يعني عملية إصدار حكم أو أحكام بخصوص مدى تحقق المتطلبات التي يتوقع أن يُلبّيها المتعلم وفق ما يُحدده المقوم أو الهيئة المشرفة. ويتطلب التقويم اعتماد معايير محدّدة للغرض.
السلم التعليمي	Educational ladder	ويُقصد به تقسيم سنوات الدراسة إلى مراحل تعليمية مرتبطة ببعضها بعضاً في شكل سلم رأسي، مع تحديد عدد سنوات الدراسة فيها وسنّ القبول وخطة الدراسة بالنسبة إلى كل مرحلة تعليمية.
الكفاية	Competency	تُعرف الكفاية بأنها خبرة داخلية تتألف من اندماج بين مكونات ثلاثة، هي: المعرفة والمهارة والاتجاه بعديهِ الوجداني والاجتماعي؛ علماً أنّ مفهوم الكفاية يرتكز على نظريات ثلاث، هي: العرفانية (المعرفية) التي تنظر إلى العملية التعلّمية من زاوية السياقات العرفانية الداخلية، والتي يتفاعل الفرد مع محيطه بفضلها، وأنّ التعلّم هو تعديل مستمرّ لتمثّلات الفعل. البنائية، وترتكز على أنّ التعلّم فعل نشط وأنّ بناء المعرفة لا يتمّ إلاّ بربطها بالمعارف السابقة. السوسيو بنائية التي تذهب إلى أنّ بناء المعرفة لا يتمّ إلاّ في إطار اجتماعي، ومن خلال سياق قائم على التفاوض وإعطاء المعنى.
المهارة	Skill (hability)	وتُعرف بأنها قدرة مكتسبة تتعلق بأداء وظيفة أو مهمّة تتلاءم مع طلبات البيئة المادية والاجتماعية. وهي من ضمن نواتج التعلّم. ويمكن تقويمها مباشرة أو ضمناً من خلال ملاحظة الأداء وقياسه.
المعرفة	knowledge	هي التمثيل الذهني للأفكار والأحداث. ويمكن اكتسابها واستقرارها من الخبرة العملية أو المهنية وكذلك من التعلّم. وتتمّ من خلال العمليات العرفانية (المعرفية) مثل الوصف، والتذكر والتفسير والتحليل، والبحث، والمناقشة والتأليف، ...
النظام الوطني للمؤهلات	National Qualifications system	ويشمل الهياكل والإجراءات والاتفاقيات المتعلقة بالاعتراف بالتعلّم وبالآليات التي تربط التعلّم والتدريب بقطاعات العمالة والهياكل في المجتمع المدني. ويشمل كذلك الأنشطة المتعلقة بمخرجات التعلّم وضمان الجودة ومبادئ التقييم والتصميم والحكم.
نواتج التعلّم	Learning outcomes	ويمكن تسميتها أيضاً، بمخرجات التعلّم. وتصف الحال التي تهدف عملية التعلّم إلى بلوغ المتعلم إليها. وتتضمن نواتج التعلّم العناصر الأساسية من المعرفة والمهارات والاتجاهات (الأبعاد الوجدانية، والاجتماعية، والقيمية)
إطار المؤهلات	Qualification framework	وهو عبارة عن أداة لتصنيف المؤهلات وفقاً لمجموعة من المعايير المحدّدة من مخرجات التعلّم. ويهدف إطار المؤهلات أيضاً، إلى التكامل والتنسيق لإصدار الشهادات داخل الدول وتحسين نوعية هذه المؤهلات في علاقتها بقطاعات العمل ومن الهياكل في المجتمع. ويكتسي هذا إطار أهمية خاصة في المساعدة في الاعتراف بالمؤهلات الأجنبية.
التعلّم	Learning	وتعني العملية التراكمية التي يتملّك فيها المتعلّم معرفة تزداد تعقيداً وتجريداً بشكل تصاعدي وكفايات ومهارات، وقيماً، سواء كانت مكتسبة من خلال عمليات مخططة أو عارضة وفي إطار نظامي أو غير نظامي، أو في إطار غير رسمي.

الملاحق



الملحق رقم (1)

رسم بياني لمدى تملك متعلّم كفايات القرن الحادي والعشرين



ملاحظ الطالب الخاصة بمدى تملكه لكفايات القرن الحادي والعشرين في ظروف معيّنة

الملحق رقم (2) الإطار المرجعي الأوروبي (2017)

إسلام يُسري علي:

نشرت إدارة التربية في مجلس أوروبا في سبتمبر/أيلول 2017 «النسخة المؤقتة» للإطار الأوروبي المشترك للغات تعلم - تعليم - تقويم، ويتضمن التحديثات التي أدخلت على نسخة 2001م من الإطار المرجعي المشترك) مع اقتراح مصادر إضافية تفيد المعلمين ومصممي المناهج والاختبارات...:

إنّ الإطار المرجعي الأوروبي وثيقة أعدها قسم السياسة اللغوية في إدارة التربية بمجلس أوروبا بهدف توحيد توصيف مقررات اللغة الأجنبية ومناهجها واختباراتها في دول المجلس. صدر للمرة الأولى عام 2001 وترجم حتى الآن إلى أربعين لغة منها العربية. ونشرت التحديثات في شكل إلكتروني باللغة الإنجليزية على موقع المجلس.

هذا الإطار المرجعي هو عبارة عن سُلّم لمستويات إتقان اللغة (مستوى مبتدئ 1- مبتدئ 2، متوسط 1، متوسط 2، متقدم 1- متقدم 2) يوضّح وصف لأداء والمعارف اللغوية لمتعلمي اللغة الأجنبية في المستويات المختلفة. وتُبنى في ضوءه المناهج وتؤلف المقررات وتصمم الاختبارات وتمنح الشهادات اللغوية. ومن ثم، فهو مرجع مهمّ جدا لأيّ مدرس محترف أو مؤسسة تعليمية أو خبير مناهج أو مصمم امتحانات. ويكتسب الإطار المرجعي الأوروبي أهميته من أنه صار دستور تعليم وتقويم اللغات الأجنبية في القارة الأوروبية وغيرها من دول العالم.

...فلا بد أن نفهم خريطة الإطار المرجعي: فهناك بُعدان للإطار: رأسي وأفقي:

- **الرأسي:** سلم للمستويات يتكون من ثلاث مراحل أساسية. وكل مرحلة تتكون من مستويين أدنى وأعلى 1A - 2A - 1B - 2B - 1C - 2C

- **الأفقي:** هناك واصفات أو مصنفات أو ما يمكن أن نسميه معايير لكل مستوى من المستويات السابقة تغطي: الكفايات اللغوية التواصلية: اللغوية - اللغوية الاجتماعية - التداولية. الأنشطة اللغوية التواصلية: الاستقبال (القراءة والاستماع) - الإنتاج (التحدث والكتابة) - التفاعل - الوساطة. الإستراتيجيات: الاستقبال (القراءة والاستماع) - الإنتاج (التحدث والكتابة) - التفاعل - الوساطة. الكفايات العامة: وهي التي ترتبط بالمعارف الأساسية التي يحتاجها أي إنسان للتواصل، ولا ترتبط بمستوى بعينه. ومن ثم فإن عملية التحديث تغطي إما المستويات الرأسية أو الأفقية أو كليهما معا. وتعرف الواصفات أو المصنفات بأنها وصف موجز لمصاحب لدرجة في مقياس متدرج يلخص مستوى من الكفاءة أو نوع الأداء المتوقع للممتحن لتحقيق نتيجة محددة. (Alte : 2011,82).

تمت عملية التحديثات على أربع مراحل:

- **الأولى:** ملء الفجوات في واصفات الإصدار الأول 2001

- **الثانية:** بناء واصفات للنطاقات المفقودة في سلم المستويات من الإصدار الأول، وتحديد الخاصة بقسم «الوساطة».

- **الثالثة:** وضع مقياس جديد للتحكم الصوتي.

- **الرابعة:** ترتيب واصفات للمتعلمين الصغار، أعمار (7-10) و (11-15) ما الجديد؟ مستوى ما قبل المبتدئ الأول (Pre-A1). تمت إضافة هذا المستوى «الجديد» ليمثل منتصف المسافة نحو مستوى A1. والمستوى الجديد يعبر عن كفاءة متعلم لم يمتلك القدرة التوليدية بعد، ولكنه يحفظ مجموعة من الكلمات والتعبيرات.

الوساطة (Mediation) هي أنشطة يقوم فيها مستخدم اللغة بدور الوسيط بين متحاورين لا يستطيعون التفاهم بصورة مباشرة. ومن أمثلتها: الترجمة الشفهية، والترجمة التحريرية، وكذلك التلخيص. (الإطار المرجعي، 2016). ويشير المجلد المصاحب للإطار

المرجعي إلى أن المصنفات في طبعة 2001 لم تكن كافية في أنشطة الوساطة. ولذلك تضمّن هذا المجلد مصنفات جديدة تتعلق بالاستقبال والتفاعل والإنتاج، والوساطة عبر النصوص والمفاهيم والاتصالات.

علم الأصوات Phonology تمّت إضافة قسم تحت «الكفايات اللغوية التواصلية - الكفاية اللغوية» بعنوان التحكم الصوتي Phonological Control. ويشير معدو الإطار إلى أن هذه الكفاية هي الوحيدة ضمن مصنفات الإطار التي يعتبر النموذج المثالي فيها هو «الناطق الأصلي». أمّا بالنسبة إلى المتعلمين الصغار فكانت هناك حاجة إلى أدوات لتحسين تعليم وتعلم التلاميذ في ضوء الإطار المرجعي. وتم تجنّب وضع مصنفات جديدة لهم. ولكن تمّ اشتقاق وتكييف بعض مصنفات الإطار المرجعي وفقا لأعمار التلاميذ والسياق الذي ستستخدم فيه. وتم تقسيم المصنفات إلى مجموعتين لسنّ (7-10) وسن (11-15). والمستوى المتقدم الأعلى (C2) تمّ ضبط الواصفات الخاصة بالمستوى المتقدم الأعلى بشكل أدق مما كان عليه.

الملحق رقم (3)

مستويات التعلّم وأبعاده ونواتجه لتحقيق المواصفة (الأداء) حول التقانة والرقمنة (مثالاً)

المواصفة	مستوى التعلّم	معارف	مهارات/ كفايات	اتجاهات
موظف التقنيات الرقمية يُطبّقها بفاعلية وواقعية اتينية، احتياجاً لحاجته العمليّة.	المستوى الأوّل: يُنظّر معرفة ومهارات أولية لتوظيف التقانات والتعامل مع الوسائط الرقمية تحت إشراف عن قرب			
	المستوى الثاني: يُظهر معرفة ومهارات أساسية لتوظيف التقانات والتعامل مع الوسائط الرقمية تحت الإشراف			
	المستوى الثالث: يُظهر معرفة عامة ومهارات أساسية لتوظيف التقانات والتعامل مع الوسائط الرقمية في مهام اعتيادية في سياق التعامل أو الشغل.			
	المستوى الرابع: يُبدي مدى واسعاً من المعارف الواقعية والمهارات العملية لتوظيف التقانات والتعامل مع الوسائط الرقمية في سياق التعلّم أو الشغل، والمهارات الشخصية العامة المناسبة لذلك			

الملحق رقم (4)

مستويات التعلّم وأبعاده ونواتجه لتحقيق المواصفة (الأداء) حول الدور الصحيّ (مثالاً)

اتّجاهات	مهارات/ كفايات	معارف	مستوى التعلّم	المواصفة
			المستوى الأوّل: يظهر معرفة ومهارات أولية لأداء الأدوار الصحيّة البسيطة تحت إشراف عن قرب.	يحافظ على صحّته الجسمية والنفسية وصحّة المحيطين به، بما يؤكّد توافر فهم لقواعد الصحة العامة وللوقاية من الأمراض والسبل العلمية للوّقاية منها.
			المستوى الثاني: يُظهر معرفة ومهارات أساسية لممارسة بعض الأدوار الصحيّة تحت الإشراف.	
			المستوى الثالث: يُبيدي معرفة عامة ومهارات أساسية للقيام بأدوار صحيّة اعتيادية.	
			المستوى الرابع: يُبيدي مدى واسعاً من المعارف الواقعية والمهارات العملية لممارسة أدوار صحيّة؛ ويكون لدى المتعلّم نطاق من المهارات الشخصية العامة المناسبة لذلك	

الملحق رقم (5)

دليل الهيئات والمؤسسات المسؤولة عن وصف المؤهلات واعتمادها ومعادلة الشهادات الدراسية بالدول العربية

الدولة	اسم الهيئة	تبعيتها	نطاق الصلاحيات	وسائل الاتصال
المملكة الأردنية الهاشمية				
دولة الإمارات العربية المتحدة				
مملكة البحرين				
الجمهورية التونسية				
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية				
جمهورية جيبوتي				
المملكة العربية السعودية				
جمهورية السودان				
الجمهورية العربية السورية				
جمهورية الصومال				
جمهورية العراق				
سلطنة عُمان				
دولة فلسطين				
دولة قطر				
جمهورية القمر المتحدة				
دولة ليبيا				
جمهورية مصر العربية				
المملكة المغربية				
الجمهورية الإسلامية الموريتانية				
الجمهورية اليمنية				

الملحق رقم (6)

بناء المنهاج الدراسي في ضوء الأطر المرجعية الوطنية (مقتطفات) زكية مازغ وآخرون (2009)

الأطر المرجعية هي تعريف إجرائي لمجال التعليم، وخلاصة لعملية استنتاج المنهاج. ومعنى آخر، هي: دستور للمنهاج، وليس كما يحدث في القسم وصورة مصغرة للمنهاج الدراسي.

تعريف المنهاج:

يمكن تعريف المنهاج الدراسي كما يلي: «المنهاج هو مجهود تربوي أشمل من البرنامج، لأنه يترجم المفاهيم والتوجهات... في شكل نسقي تعليمي/تعليمي، يتكون من أهداف وكفايات ومضامين، وأنشطة تعليمية تعلمية، وتقنيات للتنشيط وأساليب التقويم (دليل الإيسيسكو لإدماج مفاهيم التربية الإيجابية والنوع الاجتماعي في منهاج التربية الإسلامية/ ط 2004 / ص 23)

أسس بناء المنهاج الدراسي:

يعتبر المنهاج الدراسي جزءاً لا يتجزأ من المشروع التربوي العام الذي تظل فلسفة التربية توجهه بشكل دائم، داخل المجتمع، إلى جانب المساهمات الفعالة لباقي علوم التربية، لأجراً هذا المشروع. ومن ثمة، فإن هناك أسساً محددة، تؤطر المنهاج، فيستنبط منها تصورات ومكوناته.

جدول يبين مستويات التدخل في بناء المنهاج

المساهمون	الأفعال والعمليات	الأهداف	المستوى
لجنة وطنية للمنهاج (أطر عليا من قطاعات مختلفة لها علاقة بالتربية والتكوين/ خبراء أكاديميون/ شخصيات ثقافية وفكرية ...	تخطيط الغايات، تحديد الاختيارات والتوجهات، اتخاذ الإجراءات والقرارات/ إصدار المراسيم والقوانين...	التوجيه العام	السياسي
أطر عليا في التربية والتكوين/ أطر من قطاعات أخرى لها علاقة بالموضوع	تحديد المرامي، المواصفات/ ... تنسيق الأعمال والمؤسسات، إصدار القرارات، تنظيم الوسائل والموارد....	التسيير والتدبير	الإداري
أطر ذات خبرة تربوية من داخل القطاع وخارجه/ أطر من هيئة التفتيش والتدريس والتكوين	تحديد الأهداف، إعداد المقررات، إعداد الدروس، إنجازها وتقويمها...	التكوين والتأطير والتدريس	البيداغوجي

أما مستويات تخطيط المنهاج الدراسي وتطويره فيمكن تلخيصها في ثلاثة:

المستوى الأول:

تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (المنهاج القومي الرسمي) الذي يوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم. وأهم ما يميز المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي والموحد، وتركيزه على المبادئ الأساسية، وترجمة فلسفة المجتمع وقيمه، ومثله العليا، وتشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية وغيرها.

المستوى الثاني:

يكمن في تشخيص المنهاج الرسمي، وإعادة صياغته عند محاولة تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية، بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة، وإمكاناتها والاحتياجات المحلية وظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها...

وعلى هذا المستوى يتحدث المختصون في المناهج التعليمية، عن المنهاج المندمج للمؤسسة، ومعناه أنه وبالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام، وموجه لجميع

الطلاب في مختلف الأقاليم. هناك نوع من المنهاج «المعدل» أو المكيف، الذي يلائم خصوصيات المؤسسة، والخصوصيات الاقتصادية والثقافية للمنطقة واحتياجات سكانها...

المستوى الثالث:

يتمثل في برمجة الخطط الدراسية، وتحضير الدروس التي ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه. كما يتمثل في النشاط التعليمي الفعلي وأسلوب المعلم في التعامل مع التوجيهات وتنفيذ المقررات. وهو أدنى مستوى من مستويات المنهاج وأغناها، على اعتبار أنه يمثل المرحلة «النهائية» والدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه العامة والخاصة.

المرتكزات الثابتة للمنهاج في ظل الإطار الوطني للتعليم:

- **الغايات الكبرى والتي منها:** تزويد المجتمع بالكفايات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات، كما ينتظر المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء وأطر التدبير ذات المقدرة على زيادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والثقافي.
- **الاختيارات والتوجهات التربوية العامة:** ومن هذه الاختيارات إعداد المتعلم للإسهام في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته.
- **اختيارات وتوجهات في مجال القيم ؛ ومنها:** قيم الهوية الوطنية، وقيم حقوق الإنسان.
- **اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات ؛** ومن غاياتها:
- تنمية الذات، وتستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات.

- القابلية للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية التي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة، ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي، والتكنولوجي، بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

المنهاج نظام مركب:

يتضمن المنهاج الدراسي نظاما خاصا من العلاقات والعناصر، نظاما متشابكا ومركبا. وعناصره تتميز بالاختلاف والتنوع والتراتبية. وهذا يؤدي إلى تعقد وتشابك العلاقات والتفاعلات بينها. علاقات بين الأهداف والمحتويات والأهداف فيما بينها، والأهداف والوسائل والمعينات والمحتوى وطريق التدريس...

فالأهداف تؤثر في اختيار محتوى المنهاج ومحتوى المنهاج يتطلب أمثا من استراتيجيات التدريس من أجل تنفيذه. والتقويم بدوره يكشف لنا عن مدى نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه. ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في المنهاج من جديد؛ بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيه، فتتدارك جوانب الضعف ونعزز جوانب القوة.

المنهاج نظام من التحولات:

فنتيجة هذه العلاقات والتفاعلات الدينامكية بين مكونات المنهاج، وبينها وبين المحيط، تقود إلى إحداث تحولات على مكونات المنهاج من حيث هو نسق، أي من حيث النظر إليه: كلية من العناصر المنظمة والمتفاعلة فيما بينها. وهي إحدى خصائص المنهاج المرن. فإذا ما أحدث تغيير ما على مكون من هذه المكونات، «فإن ذلك ينعكس على بقية المكونات الأخرى، دون أن يؤدي إلى تغيير جذري، فيما يخص الغايات الكبرى، والأهداف العامة والفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع».

المظهر الوظيفي لمكونات المنهاج:

يقوم كل مكون من مكونات المنهاج الدراسي بوظيفة. وهذا يعطي للمنهاج مظهرا وظيفيا. فالمدرّس مثلا، باعتباره عنصرا فاعلا في المنهاج، يقوم بوظيفة التدريس. وهي وظيفة تنبني على مجموعة من العمليات، بدءا بالتحضير والتخطيط للدرس ووصولاً إلى الإنجاز وتقويم أعمال التلاميذ، وانتهاء بالدعم والتصحيح. فهو يخطط وينظم...

والتلميذ وظيفته أن يتعلم ويدرس. وهي أيضا وظيفة تقوم على مجموعة من العمليات تتمثل في: القراءة والكتابة وإنجاز مهام وأنشطة واجتياز الامتحانات... إلخ. والإداري يسير وينظم، ويتجلى ذلك مثلا في تحديد جداول الزمن وضبط أوقات العمل وغير ذلك من العمليات. وهكذا يمكن أن نحدد لكل عنصر أو مكون وظيفته داخل النسق الكلي للمنهاج. ومن هذا المنطلق فإن هذا الإجراء في التعامل مع المنهاج يدخل في إطار المقاربة الوظيفية في تحليل الأنساق، من حيث إنها تعتبر المنهاج بناء نسقيا.

وهذا المظهر الوظيفي لمكونات المنهاج يتجلى في عمليات: التخطيط - التنظيم - التنفيذ - التقييم، والتصحيح، وصولاً إلى التطوير. وكلها عمليات ترتبط أساسا بالهدف المتوخى منها. فإذا أخذنا مثلا وظيفة التنظيم، فهي ذات علاقة بالمدرّس الذي ينظم درسا وبالمفتش الذي ينظم مقررًا وبالتلميذ الذي ينظم نشاطا معينًا... وهذا التنظيم يتم في علاقة مع التخطيط، الذي تم من خلاله تحديد الأهداف. وهو ذو علاقة بالمحتوى والطرائق، والأدوات والتقويم، والتصحيح.

تطوير المنهاج وتتبعه:

أظهرت الدراسات الميدانية أن المنهاج المتكامل والنموذجي والنهائي غير موجود وغير ممكن. فهو دائما في حاجة لإخضاعه للتطوير عبر التقويم، حتى يواكب التطورات

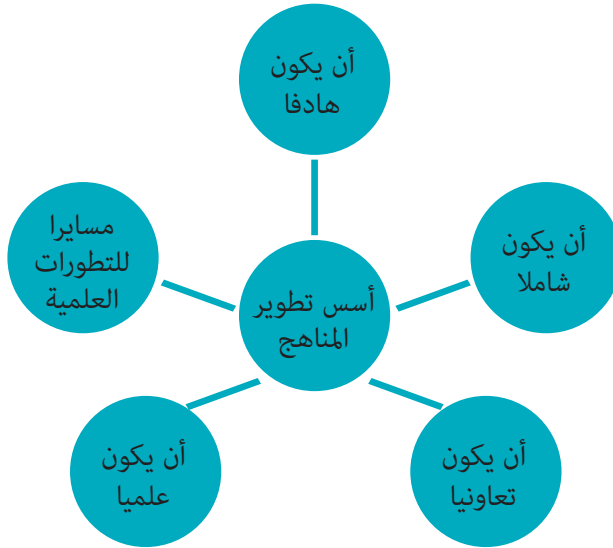
التي تعرفها مناهج التعليم في مختلف دول العالم. ويستجيب لانتظارات المجتمع من المدرسة.

أسس تطوير المنهاج:

عرفت الدراسات التربوية تقدما كبيرا. وأصبح تطوير المنهاج هندسة بشرية وتكنولوجية واجتماعية لها أسسها العلمية ومواصفاتها الدقيقة ومختصين في بنائها. ومن أهم هذه الأسس التي يقوم عليها التطوير:

نخلص ممّا تقدم إلى أن تطوير المنهاج يتم من حيث هو نسق. وكل تحول يطرأ على أساس من هذه الأسس دون ارتباط مع غيره، يؤثر بكيفية مباشرة أو غير مباشرة على باقي الأسس.

ألا يكون محلها بعد الرسم؟؟؟؟



لنأخذ على سبيل المثال خاصية "لشمول المنهاج". إذا اكتفينا بحذف بعض عناصر المقرر، فإن هذا يتطلب إعادة توزيع المقرر وتعديل الكتاب المدرسي وإعادة افتناء الأستاذ والتلميذ للكتاب... أضيف إلى ذلك ما سينتج عن ذلك في مسار التعلم.

تصنيف المنهاج:

من التصنيفات المتداولة للمنهاج في الأدبيات التربوية، هناك: المنهاج الظاهر أو الصريح المكتوب والمصرح به. وهو الذي تحدثنا عنه والذي يوضع من صانعي السياسة التعليمية في البلاد. ويقصد بالتخطيط والإعداد والتنفيذ... إلا أنه ليس بالضرورة هو المنهج المنفذ، وذلك لتداخل عدة عوامل بعضها مرتبط بالخلفية النظرية للمدرس وبعضها الآخر مرتبط بأنماط التنشئة الاجتماعية.

وهذا يسهم في وجود منهاج آخر ينعى بعدة أسماء: المنهاج الخفي أو المستتر أو المختبئ أو الموازي أو غير المكتوب أو غير الرسمي أو الافتراضي (CURRICULUM VERTIUEL) أو اللامنهج. وهو صنف لا يظهر للعيان وغير مخطط له ولا يقصد تنفيذه وتتبعه... ويمكن تعريفه: «بأنه تلك الأفكار والقيم والطابع التي يكتسبها المتعلم أثناء تعايشه وتكيفه مع الحياة المدرسية اليومية على مدى سني دراسته». وذلك خارج المنهاج الرسمي وبتواعية ودون إشراف من المدرس، من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه وثقافته المحلية والوطنية والعالمية. ويسهم في ذلك أيضا المدرس بشكل كبير باعتباره وسيطا بين المنهاج الرسمي وبين المتعلم.

ومن التعريف نستنتج أن المنهاج المستتر هو منهاج ضمني، له واجهة غير ظاهرة للعيان، ينتج من تراكم مجموعة من الخبرات غير المخطط لها في المدرسة ويبقى لها أثر قوي «. يبلغ من القوة أنه يؤدي في بعض الأحيان إلى تغيير وتطوير جهود المدرسة ورسالتها في المجتمع، سواء على مستوى المدرسة نفسها أو على مستوى النظام التعليمي في البلد ككل. لكن في أحيان أخرى أيضا، يمكن لهذا المنهاج أن يعمل العكس، فيشط جهود

المدرسة ورسالتها أو يدعم ويعزز بعض الجوانب والأنشطة المدرسية المعنية على حساب جوانب وأنشطة مدرسية أخرى» (المراجع السابق).

ومن هذا التأثير على سبيل المثال، انتشار بعض الأخلاق والقيم والسلوكيات في فضاءات مؤسسية دون أخرى. فنجد مؤسسة يتسم أفرادها بالعنف وأخرى تنخرط في العمل التعاوني. وثالثة تتبنى أسلوب المنافسة. وهكذا في جميع المجالات الحياتية التي يعيشها المتعلم في فضاء المؤسسة الذي يشكل مجتمعا مصغرا ينمو فيه المتعلم ويتطور.

من خلال تتبع بناء المنهاج، تتبين لنا الأسس التي يجب أن يركز عليها تطوير المنهاج، وعلى رأسها:

- وضوح الفلسفة التربوية العامة التي ترسم الإطار العام الذي يوجه العمل التعليمي الذي تبنى انطلاقا منه منظومة المناهج وطرق التدريس... ولا شك أن «افتقاد الفلسفة التربوية الموجهة يؤدي في غالب الأحيان إلى إضعاف القدرة لدى النظام التربوي أن يوازن بين ما هو مطلوب في كل اتجاه من الاتجاهات بالنسبة لوظيفته الاجتماعية».
- تحرر المنهاج من الجمود والعجز عن مسايرة التطورات الاجتماعية المتسارعة ومواكبة المتغيرات العصرية ومواجهة تحديات العصر.
- توحيد المنهاج بين جميع المواد والابتعاد عن الازدواجية في الخطاب التربوي.
- دعم المنهاج بمحفزات العمل الإنتاجي
- تقوية ارتباط المنهاج بالواقع والحياة العملية.
- تجديد المحتويات لتواكب التطور
- الاهتمام بالفروق الفردية عند بناء المنهاج.

- توسيع مجالات التقييم لتشمل كل ما يرتبط بالحياة المدرسية
- تنويع طرق التدريس وأدواته وتطويرها باعتماد الطرق الفعالة والنشطة
- العناية بالتوجيه الدراسي والمهني للمتعلمين
- مراعاة تطوير العلاقات داخل الفضاء المؤسسي، في اتجاه القضاء على السلطوية والتراتبية وتشجيع المبادرات والابتكارات...

المراجعة



- ابن فاطمة، محمد. (2013). **وثيقة مرجعية حول كفايات القرن الحادي والعشرين**.
- أبو علام، رجاء محمود (2005). **تقويم التعلّم**. دار المسيرة. عمان.
- أحمد، إبراهيم أحمد. (2003). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- إسلام يُسري، علي (2017). **الإطار المرجعي الأوروبي**.
- الأمين، عدنان (1995). **إصلاح التعليم العام في الدول العربية**. بيروت.
- الخليلي، خليل يوسف (1998). **التقويم الحقيقي في التربية**. مجلة التربية، 126، 133-118.
- درندري، إقبال زين العابدين (2010). **تقويم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقويم وجودة التعلم**. مركز الأبحاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). **تحليل نقدي للمعايير المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر**. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2012). **التصنيف الدولي المقتن للتعليم (إسكد 1997)**، الطبعة الثانية، مايو 211.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2008). **خطة تطوير التعليم في الوطن العربي**، تونس
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2012). **واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره**، دراسة أُعدت لتنفيذاً لتوصية من المؤتمر التاسع حول توحيد السلم التعليمي في الدول العربية.

المراجع الأجنبية

- Association for Supervision and Curriculum Development (1997). The Language of Learning, A Guide to Education Terms.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, AEHE-ERIC Higher Education Report No.1.
- Washington, D.C.: Jossey-Bass. ISBN 1-87838-00-87.
- Gardner, Howard, (1999). Assessment in context, in: Murphy, P. (ed.), "Learners, Learning and Assessment", Paul Chapman Publishing in association with the Open University, London.
- Marzano, J., Pickering, D., & Mctighe, J., (1993). Assessing student Outcomes, Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Aurora: McREL Institute.
- National Research Council. (1996). National Science Education Standards. Washington DC. National Academy Press.
- National Qualifications Authority (2012)
- Oman Academic Accreditation Authority (2018): Oman Qualifications Framework, Draft v2.
- Qualifications Framework for the Emirates, Handbook.

المواقع الإلكترونية

- Référentiel de compétences du planificateur de l'éducation: Maghreb ... unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229814a.pdf
- Shawki (2008). Why did The UNESCO develop the standards. Available at: <http://cst.Unescoci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

- محمد سالم البياشي: الأطر المرجعية للكفايات وإعداد الاختبارات
<https://www.slaati.com/2015/05/10/p334883.html>

- حنان عبد الرحمان سلطان: تطوير إطار مرجعي إداري تروي للعلاقة التبادلية المنتجة بين الإدارة المدرسية والطلبة في المرحلة الثانوية بناءً على ركائز إدارة الجودة في مديريات التربية. محافظة الزرقاء
<https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/7347/695>

- نتائج البحث عن "الإطار المرجعي الأوروبي المشترك"
<https://daleel-ar.com/?s>

