



المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية
المرصد الاجتماعي التونسي

كراسات
المنتدى عدد 5

المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة.

تنسيق: حسن العنابي



جانفي 2022

المقالات المنشورة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن رأي كراسات المنتدى

حقوق التأليف محفوظة للمنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية
الطبعة: المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية-جانفي 2022

ISSN : 2724-6833

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية

المرصد الاجتماعي التونسي



المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة.

تنسيق: حسن العنابي

جانفي 2022

الإدارة والتحرير:

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية 47 شارع فرحات حشاد، 1001، تونس

المدير المسؤول:

علاء الطالبي

أعضاء لجنة التحرير:

حسن العنابي، حياة عمامو، رياض بن خليفة، سفيان جاب الله، صلاح الدين بن فرج،

مالك كفيف، ماهر حنين، نزار بن صالح،

طباعة:

الطباعة المتضامنة

المحتوى

	حسن العنابي	
07	تقديم	
	سامي بالحبيب	
26	جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء	
	نسرين بن بلقاسم	
53	المدرسة العموميّة وإدماج أبناء المهاجرين العائدين	
	عادل بنعثمان	
	مناهج التعليم في تونس: أي خيار لضمّان جودة مخرجات المؤسسة التربويّة؟	
82	عمر بوقرة	
	تمدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية: الوسط المدرسيّ ضامن للتكيّف المجتمعي	
105	هاجر بن حمزة	
	الزمن المدرسي، الزمن الأسري والزمن الاجتماعي	
120	محرز الدريسي	
	الجودة التربوية مدخل التوقّي من العنف المدرسي	
137	حياة عمّامو	
	التشددّ الفكري لدى الناشئة في المؤسسات التربويّة وخطره على تدهور جودة التعليم	
169	Alma Hafsi	
	Perceptions croisées sur le décrochage scolaire en Tunisie	194
	Sana Cherni	
	Le préscolaire en Tunisie : Lorsque l'enfant est encombré par le désir de l'autre	217

مناهج التعليم في تونس:

أي خيار لضمان جودة مخرجات المؤسسة التربوية؟

عادل بنعثمان¹

مقدمة

تتعدد مؤشرات تقييم تقدّم الدول والشعوب ودرجة رفقيها ورخاء عيش أبنائها، وتنوّع مقاربات التقييم المعتمدة في ذلك فتجمع بين المعطى الوصفي والإحصائي وتراوح بين التحليل الكمي والكيفي وتربط بين المؤشرات أحيانا وتفصل بينها أحيانا أخرى وتنوّع هذه المؤشرات وفق مجالات اهتمامها، الاقتصادي والاجتماعي والصحي والتربوي، إلخ. وعلى أهميتها نقدّم بعضها دون تفاضل: أمل الحياة عند الولادة، ونسبة وفيات الرضع، ومعدّل الدّخل السنوي للفرد، ونسبة تحقيق الاكتفاء الذاتي الغذائي، إلخ.

ويعتبر المجال التربوي هاما في نوعيّة المؤشرات التي يمكن أن يقدمها للحكم عن درجة الوعي والرفقي والرفاه الذي يعيشه الفرد والمجموعة داخل الدولة. فاعتماد قياس نسب الأمية والتّمدرس وقياس الحاصل المعرفي لدى المتعلّمين من خلال التّقييمات الدوليّة مثل TIMSS و PISA وضبط مخرجات مؤسّساتها التربويّة بضبط عدد الإطارات العليا والمتخصّصة التي تدفع بها المؤسّسات التربويّة في الحياة العامّة ونسبة الهدر الحاصل في العنصر البشري² وقياس مدى استجابة المؤسّسة التربويّة لمتطلبات سوق الشغل، وكلها مقاييس تثبت الدور الرّئيس الذي يمكن أن يلعبه هذا المجال الحيوي باعتبار القيمة المضافة التي يمكن أن يحققها في حياة الشعوب والأمم ورفقي البلدان وتطوّرها. وعلى هذا الأساس أولت القيادات السياسيّة والحكومات وأصحاب السلطة والقرار عناية خاصّة بالتربية والتعليم، ويتجلّى ذلك في ما يُصاغ من مناهج تنظّم سير

¹ . متفقد عام للمدارس الابتدائية.

² - مثال: قياس نسب الانقطاع المدرسي والفسل في المسار الدرامي.

العملية التربوية وتضبط غاياتها وأهدافها. وتستفيد مختلف الدول مما تلقى من دعم وعناية من لدن المنظمات الدولية ذات الصلة وفي صدارتها صندوق الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف"³ وخاصة مع برنامج التنمية المستدامة⁴ الذي يركّز هدفه الرابع - في أفق زمني ينتهي بموعد سنة 2030 وفي كلّ البلدان الأعضاء التي تتبني المشروع - على توفير "التعليم الجيد" للجميع مع ضمان المساواة بين بني البشر بقطع النظر عن الفروق الفردية ومواطن الاختلاف بينهم، ويعمل على تعزيز فرص التعلم مدى الحياة. وفي ظل هذا السياق العالمي المتحوّل يكتسب التساؤل حول تموقع المنظومة التربوية التونسية في سلك جودة المخرجات مشروعيتها، وتزداد أهمية البحث عن الآليات المناسبة للارتقاء بالفعل التربوي داخل مؤسّساتها أداء ونتاجاً وتتأكد الحاجة إليها.

1. في الحقل المفاهيمي

يفتح تناول مسألة المنظومة التربوية الباب على حقل مفاهيمي ضخم يتضمّن مجموعة من المصطلحات المتقاربة أحيانا والمتنافرة أحيانا أخرى، والتي قد لا تدفع الحاجة في هذا العمل إلى تعريفها. ويوحى العنوان على الأقلّ بمصطلحين رئيسيين "مناهج التعليم" و"الجودة" وما يمكن أن يلحق بهما من المفاهيم الجنيصة والوليدة المتفاعلة في

³ - اليونيسيف: صندوق الأمم المتحدة للطفولة أنشئ سنة 1946 بعد الحرب العالمية الثانية للتدخل في مساعدة الأطفال المحتاجين في العالم. وتعمل المنظمة حاليا في أكثر من مائة وتسعين (190) بلدا وإقليما لمساعدة الأطفال والأكثر حرمانا منهم بالأخصّ وحماية حقوقهم وضمان بقائهم على قيد الحياة والارتقاء بمستوى عيشهم وضمان مقومات الحياة لهم بغاية تحقيق أهدافهم من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المراهقة.

⁴ - برنامج التنمية المستدامة : مشروع معتمد من قبل منظمة الأمم المتحدة عبر مشاريع صندوق الأمم المتحدة للطفولة، وقد ظهر مصطلح "التنمية المستدامة" منذ 1972 خلال مؤتمر ستوكهولم حول البيئة البشرية. ويروز فكرة التنمية الموجبة بإجراءات تمتدّ على ثلاثة أبعاد الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. ثمّ في 1988 تمّ تنزيل مصطلح "التنمية المستدامة" ضمن مقاربة بيئية وفق ملاحظتين هامتين: الأولى تتمثل في هشاشة المحيط الحيوي وآليات تنظيمه وتجديده، والثانية هشاشة التنمية ذاتها. وضبط تعريف التنمية المستدامة كونها النموّ الذي يلبي حاجات الحاضر دون المساس بجاعات الأجيال القادمة. ثمّ مع "قمة الأرض" 1992 بريو دي جينيرو بالبرازيل والذي توجّ بصور اتفاقية إيطارية حول التغيّر المناخي واتفاقية ثانية حول التنوع البيولوجي، ومن المبادئ التي ظهرت داعمة للتنمية المستدامة نذكر "حماية البيئة جزء من التنمية" وهي مسؤولية المجتمع الدولي، كذلك "الملوث يدفع"، المشاركة في شكل جديد للحكم، تعزيز أنماط الإنتاج والاستهلاك المستدام، توجيه مجمل المبادئ إلى مقاومة الفقر والحفاظ على التوازن البيئي وموارد المحيط. ثمّ تبني أعضاء اليونيسيف منذ 2015 ما يعرف بأهداف برنامج التنمية المستدامة السبع عشرة (ODD: Objectifs de développement durable) أو (SDGs: Sustainable Development Goals) على أمل إنهاء الفقر وحماية كوكب الأرض من الأخطار التي تحدّق به وتحقيق السلام والازدهار في أفق 2030.

ما بينها ضمن شبكة مفاهيمية متكاملة، وقد وقع الخيار على مقارنة لغوية إستيمولوجية في تناول هذه المفاهيم وتطور مدلولاتها واهتماماتها.

1. مناهج التعليم

المناهج جمع مفرد منهج ومنهاج، وأورد الطبري في تفسيره أنّ المنهاج يستعمل لكلّ شيء كان بينا واضحا سهلا⁵. و"نهج الأمر وأنّهج: وضّح"⁶ و"نهج الطريق بمعنى سلّكه"⁷ والمنهاج: الطريق الواضح"⁸. تتفق مختلف التعاريف اللغوية تقريبا على أمرين أولهما أنّ المنهاج هو مسار وطريق وثانيهما صفة الوضوح الملحقة به والتي تتحقّق بسهولة هذا الطريق. أمّا اصطلاحا فإنّ أدبيات الغرب تتقدّم على نظيرتها بالشرق، ويمثّل الحسم في المفاهيم والمصطلحات مدخلا بحثيا في بعض الأعمال بل مبحثا قائما بعينه. وفي الحديث عن المناهج التعليمية تظهر ثلاث مفاهيم متقاربة المعاني في ما بينها، ممّا يجعل البعض يخلط في استعمالها. وهي "Référentiel" وتترجم إلى العربية بـ "الإطار المرجعي" ثمّ وقع الاكتفاء بمصطلح "المرجعي" و"Programme" وهو البرنامج "Curriculum" ويقابله في اللغة العربية المنهاج، وتضاف إلى ذلك المقاربة "approche" في علاقة بالممارسة الفصلية.

أ- المرجعي

المرجعي أو الإطار المرجعي ظهر في الغرب منذ القرن الماضي (العشرين) في الميدان الاقتصادي ثمّ انتقل إلى مجال التعليم والتكوين⁹ ووفق علم التأثيل¹⁰ يعود

⁵ - الطبري (محمد بن جرير)، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى، 1422 هـ، 2001 م، ج 8، ص 493.

⁶ - ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2000 م، مج 4، ص 171.

⁷ - الزبيدي (مرتضى محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق حسين نصار، مج 6، ص 252.

⁸ - ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، مصر، د ت، ص 4554.

⁹ - Sandy (Knez), «Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ? » in *Synergies France*, n°11, 2017, p135.

¹⁰ - التأثيل: علم أصول الكلمات وتاريخ ظهورها وتطورها (étymologie - etymology) وهو يبحث في علم إيجاد أصل الكلمات في لغة معينة، وإعادة بناء أصولها. يقوم علم التأثيل على قوانين الصوتيات التاريخية وعلى التطور الدلالي للمصطلحات. ويُعتبر التأثيل فرعاً من اللسانيات.

اللفظ إلى كلمة *réfèrent* والأصل يوناني *referens* ومعناه "أحال على". فهو أداة أو وثيقة تُحيل على "جملة مهيكلية من المهارات والافتدارات والكفايات¹¹ التي تمثل جملة الضوابط والمعايير والملاح والمطلّبات حول تعليم أو تقييم أو أداء عمل ما، إلخ. وتقديمها بشكل دقيق وواضح يمكن من الحكم على مدى تطابق المنجز أو المتوقّر مع المطلوب أو المنتظر (في التقييم). وتطوّر أداء المعنيّ (في التعليم والتكوين) مثال "مرجعي الكفايات المهنية للمدرّسين التونسيين"¹²، ويمكن أن يُوظّف محتواه في ضبط برنامج تكوين، وفي ضبط شبكات تقييم لانتداب مدرّسين، إلخ. والمرجعيّ عقد له وظيفتان: الأولى، أنّه يمثّل دليلاً موجّها ومرافقاً يمكن أن يستأنس به من يهّمه الأمر، والثانية، كونه آلية محدّدة تقيس مدى اكتساب المعني بالأمر (متعلّم، متكوّن، إلخ). الكفايات المراد تقييمها.¹³

ب- البرنامج

لُغة البرنامج من الجذر الرّباعي "ب، ر، م، ج" وبرمج العمل، جعل له برنامجاً¹⁴، وأصل المصطلح، من اليونانية *programma*، التي تحمل أكثر من معنى، لعلّ أهمّها "المكتوب مسبقاً"، والبرنامج ترتيب محدّد يجري على ضوئه العمل ويُنفَّذ¹⁵ ف "هو الخطة المرسومة لعمل ما، كبرامج الدّرس وبرامج الإذاعة"¹⁶ وتُصنّف التعريفات المتداولة للبرنامج إلى ثلاثة محاور رئيسية، يشير أولها إلى "ما سنفعله" وضمن هذا المحور نجد معنى البرنامج المدرسي وهو مجمل المعارف والمواد التي يتم تدريسها في مستوى تعليميّ معيّن، ويشكل كذلك المواضيع الخاصّة بمواد امتحان أو مناظرة. ويعتبر المحور الثاني البرنامج "مجموعة من الإجراءات"، وقد يتعلّق هذا المفهوم بالبرامج في معنى "المشروع"،

¹¹ - Sandy (Knez), *Op.cit.*

¹² - في تونس وتزامناً مع المناداة بضرورة الإصلاح التربويّ ما بعد 2010-2011، وقع الاهتمام بإنتاج بعض المرجعيّات المهنية منها مرجعي الكفايات المهنية للمدرّسين التونسيين (2017) ومرجعي الكفايات المهنية لمدرّسي القسم التحضيري (2019)، وكذلك مرجعي الكفايات المهنية لمتفقدتي المدارس الابتدائية (2020). في ما يتعلّق بهذا الأخير، ما زالت نسخته الأولى الجاهزة لم تنشر ولم تعمّم.

¹³ - Sandy, *op.cit.*, p.136.

¹⁴ - عمر (أحمد مختار)، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، الطّبعة الأولى، 2008، ص196.

¹⁵ - المرجع نفسه،

¹⁶ - معجم اللغة العربيّة، "المعجم الوسيط"، مكتبة الشروق الدوليّة، مصر، الطّبعة الرابعة، 1425 هـ، 2004م، ص82.

مثال "برنامج البرامج" الذي يؤسس أرضية لبناء برامج مجالات التعلّم ومواد التدريس ويرسم خطوطها العريضة، و"برنامج الإصلاح التربوي" الذي يرسم المسار المراد اتباعه في الإصلاح. ويتعلّق المحور الأخير في تعريف البرنامج بـ "مجموعة العمليّات" وهي تتّصل أساساً بمجال تكنولوجيا المعلومات.¹⁷

وأمام هذا التنوّع في فهم مصطلح "البرنامج"، وبالنظر إلى ما هو قائم في حاضرنا، فإنّ ما يمكن تعميمه بشأن البرامج يتمثل في نقطتين: الأولى كونها مسجّلة مقدّماً أي مدوّنة وموثّقة، والثانية كون صبغتها الرسميّة، إذ أنّها عادة ما تدوّن في شكل قوانين تكسيها صفة "الرسميّة" والإلزام باعتمادها في العمل التربويّ الميداني (عمل المدرّس في القسم). ويتدعّم هذا الإلزام بما تقدّم من توجهات منهجيّة حول طرائق التدريس والمقاربات التعليميّة-التعلّميّة المراد اعتمادها.

ت- المقاربة

من الجذر الثلاثي "ق، ر، ب" وقارب الشّيء: دانه واقترب منه، وقاربه في الرأى شابهه¹⁸، والمقاربة تعني الدنوّ وحتّى الملامسة في بعض الحالات. أمّا اصطلاحاً (*approche*, *approach*) فهي، وفق منجد Larousse، الطّريقة المتبعة لتناول مسألة أو معالجتها¹⁹ والمقاربة في الحقل المفاهيمي تتموقع بين الفلسفة والمنهجية. ففي حين توفّر لها الأولى الإطار المرجعي العام، تقدّم لها الثانية التقنيّات والأدوات الملائمة للإنجاز وفق خصوصيّات المجال المعرفي. فالفلسفة تضمن الجانب النظري في المقاربة في حين توفّر المنهجية الجانب الإجرائي العملي. وفي مجال التربية تركّز المقاربات على عمليّتي التعليم والتعلّم فتهتمّ بآليات النقل البيداغوجيّ *la transposition pédagogique*. وعند الأخذ بالاعتبار الصعوبات التي يطرحها تدريس مادّة ما يصير الحديث عن نقل ديداكتيكي *la transposition didactique* وتركّز البرامج الجديدة على المقاربات البنائيّة التفاعليّة كالمقاربة بالمشروع في مجال التنشئة الفنيّة والتكنولوجيّة، والعمل بالتصوّرات في تدريس

¹⁷ - Sandy (Knez), *op.cit.*

¹⁸ - عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، م، م، ص 1791.

¹⁹ - <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/approche/4768#definition.30.09.2021>

العلوم والمقاربة التّواصلية في تدريس اللّغة ومقاربة حلّ المشكلات في تدريس الرياضيات، إلخ. وهي مقاربات تجعل من الطّفل محورا للعملية التربوية وتوفّر له فرص استكشاف المعارف وإعادة بنائها على اعتبار أنّ المسار المعرفيّ للطّفل يختزل تاريخ البشريّة في استكشاف المعارف والتّثبت من صحتها ثمّ تعميمها وتقنينها.

ث- المنهاج

نشأ مصطلح "منهج" أو "Curriculum" في المدرسة الأنجلوسكسونية ومرادفه في المدرسة الفرنسية "برامج الدّراسة" أو "Programmes d'études"²⁰، ومنذ ما يزيد عن العشريّتين شاع استعمال المصطلح وتدعم مع موجة العولمة التي شملت علوم التربية وعلم اجتماع التربية. فاكتمب المفهوم أهمية كبرى لدى المهتمين بالميدان التربوي ليصير دالاً على كلّ أبعاد العملية التعليمية التعلّمية. فقد عرّفت موسوعة Wikipedia المنهاج الدّراسي بـ "مسار الطّالب ضمن مشروع تربوي"²¹. وقد يرتبط المنهاج بمسار الفرد ويُعرف بالسيرة الذاتية "Curriculum Vitae" فيقدّم المسار الدّراسي للفرد وشهائده العلمية وملخص تجربته الشخصية في الحياة العامّة وفي المهام التي تقلدها والأدوار التي لعبها وخبرته العملية في المهنة أو الوظيفة التي يشغلها أو مجمل إنتاجاته الفكرية والفنية والإبداعية وأنشطته في المجتمع المدني²².

والمنهاج وفق تعريف المكتب الدولي للتربية التابع لليونسكو "هو جرد للأنشطة المنفّذة في تصميم عملية تربوية أو تكوين، وتتضمّن العملية تعريفا بأهداف التعلّم والمحتويات والطرائق والتقييم والوسائل إضافة إلى الإجراءات والتدابير الخاصة بتكوين المكوّنين في التربية والمربين"²³. والتعريف الأكثر شمولاً لمصطلح المنهاج هو العقد الرابط بين المجتمع والدولة والقائمين على الفعل التربوي بشأن التجارب التربوية التي يجب أن يعيشها المتعلّمون في

²⁰ - Roux (Pierre -Yves) « Quelques documents pour préciser la notion du curriculum » Cap -vert، mars 2011، p 3.

²¹ - <https://fr.wikipedia.org/wiki/Curriculum>, 25. 03. 2018

²² من المعطيات التي تطلب في عمليات الانتداب في القطاع الخاص وخاصة في بلدان الغرب، لما لها من أثر إيجابي على تطوير مهارات التواصل ومعارف الكينونة والسيورة.

²³ - UNESCO, *Glossary of Curriculum Terminology*, UNESCO International Bureau of Education, 2013, p.16.

مختلف مراحل التّمدرس. وعند أغلب المنظرّين والممارسين الميدانيّين في الحقل التّربوي يجيب "المنهاج" عن مجموع الأسئلة التّالية: (لماذا؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ كيف؟ ومع من؟) فهو بذلك يجمع بين المكوّنات التّالية: الغائيّات الكبرى للتّربية والتعليم وملامح المدرّسين وبرامج التّكوين لمختلف الفاعلين التّربويّين وخصوصيّات المؤسّسات التّربويّة والأسس والمحتويّات التّربويّة (المعارف) وتدرّج المعارف في علاقة بالزّمن المخصّص لها وخصوصيّات المقاربات والطّرائق البيداغوجيّة للتّدريس والموارد المعتمدة لعمليّتي التّعليم والتّعلّم والتّقييم بمختلف أنواعه وأهدافه، إلخ.

وعلى ضوء ما سبق يمكن النظر إلى المناهج الدراسية على أنّها مكوّن سياسيّ واتفاق اجتماعيّ يعكس القيم المشتركة لمجتمع ما، مع مراعاة الاحتياجات والتوقّعات المحليّة والوطنية والعالمية. وبالتالي، فإن تطوير المناهج التّربويّة المعاصرة وعملية الإصلاح تنطوي بشكل مؤكّد على مناقشة عامة ومشاورات مع مجموعة واسعة من مختلف الأطراف. أصبح تصميم المناهج الدراسيّة موضوع نقاش كبير تُعرّض خلاله جملة من الآراء المتضاربة في كثير من الأحيان ويقع فيها تشريك صانعي السياسات والخبراء والفاعلين التّربويّين والمجتمع ككلّ.

وفي الخلاصة يمكن القول بأنّ المنهاج هو الخطاطة العامّة لسياسة الدّولة والمجتمع في التّربية وهو بمثابة الإطار العام للبرامج الذي يشتغل على المكوّنات الدّاخلية للمنظومة كالمحتويّات، ومقاربات التّدريس وطرائق التنشيط، ...، ويُدعّم المسار الكلّي بما يُعرف بوثائق "المرجعيّ" في اهتمامات ومسائل عدّة تهتمّ مجال التربية بغاية تنظيم هذه العمليّات وضبط آليّات سيرها وتحديد معايير القبول بها والنّجاح فيها، وتقديم كلّ الدّعائم المساعدة على تحقيق انتظارات المجموعة في إطار الالتزام بمعايير الجودة.

2. الجودة

في اللّغة الجودة من الجذر "ج، و، د" وجاد الشّيء، جُودَةٌ وجُودَةٌ، وقد جاد وأجاد: أتى بالجدّ من القول والفعل، والجدّ نقيض الرّديء²⁴، وجاد العمل: حَسُنَ،

²⁴ - ابن منظور، لسان العرب، م، م، ص 720.

وعلا مستواه²⁵. فالإجماع حاصل في أنّ الجودة ترتبط بالإنفاق وحسن الأداء وهي ضدّ الرّداءة. والجودة (Qualité - Quality) هي من المصطلحات المستحدثة في الميدان التربويّ. في الواقع، نشأ هذا المفهوم في مجال الاقتصاد والمال في ثمانينات القرن العشرين، دعماً لمجال المقاولات بغاية تحسين الخدمات المسداة بما يمكن من الدّخول إلى عالم المنافسة وذلك بالضّغط على الكلفة وتحقيق الرّبح الأوفر. وصار هذا المفهوم يخضع إلى شبكة معايير تميّز ضمن الشّبكات التي تنتجها المنظّمة الدّوليّة للمعايير (ISO) وتُسند لها المنظّمة تشفيراً خاصّاً ISO 9000 يتجدّد بشكل دوريّ ولعلّ آخر تحديث تمّ سنة 2015. وقد جاء في نسخته الفرنسيّة أنّ الجودة هي "قدرة مجموعة من الخاصيّات الجوهريّة لكائن ما على الاستجابة لطلب"²⁶ واستُعيّر مصطلح "الجودة" إلى مجال التربية والتّعليم، واعتبرته بعض المقاربات أحد مداخل الإصلاح التربويّ في ارتباط بتجديد البرامج وإعادة تنظيم آليّات اشتغال مكوّنات المنظومة (الموارد البشريّة، البنى التحتيّة، التجهيزات والوسائل، محتويات برامج التدريس والتكوين، إلخ.) وانفتاح المؤسّسة التربويّة على محيطها والعمل على توفير متطلباته من الإطارات والكفاءات المختصّة. وصار مفهوم الجودة في التّربية مُدرجا ضمن الأهداف التي يعمل على تحقيقها صندوق الأمم المتحدّة للتربية من خلال ضمان المساواة في الحصول على التّعليم الجيد للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة.

واعتباراً لخصوصيّة المنهاج التربويّ والبرامج ووثائق "المرجعيّ" وهيكلتها فإنّها تستفيد من مجلوبات الجودة في مستوى ما يصاغ من شبكات معياريّة لتقييم مردوديّة المؤسّسة وأداء الفاعلين التربويّين، وصلوحيّة البنى التحتيّة ومدى ملاءمتها لمتطلبات العمل، وقيس جودة الحاصل المعرفي والمهاري والمنهجيّ للخريج وفق ما تمّ ضبطه من ملامح مميّزة له، ومدى قدرة المؤسّسة التربويّة على الاستجابة لمتطلّبات محيطها وإرضاء رغباته (في ما يعرف بالتشغيليّة employabilité)، إلخ. من هنا يكتسب البحث في مسار المنظومة التربويّة التونسيّة وتطوّرها، ومدى التزامها بمعايير الجودة مشروعيتها.

²⁵ - عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، م، م، ص 417.

²⁶ - Association Française de Normalisation (AFNOR), *Systèmes de management de la qualité : Principes essentiels et vocabulaire*, Saint-Denis, Paris, France, 2015, p. 19.

II. في توصيف الوضع الراهن

تتعدّد آليات تقييم أداء المنظومات التربويّة وتتنوّع مؤشّرات التّقييم ومستوياته، فقد تركّز على مخرجات المنظومة، أو أداء الفاعلين التربويين، أو درجة الرفاه البيداغوجي الذي تضمنه البنى التحتيّة والتّجهيزات، أو مدى نجاح المنظومة في معيار التّشغيليّة وقدرتها على توفير الكفاءات والإطارات التي يتطلّبها سوق الشّغل المحلي والإقليميّ وحتىّ الدّوليّ، إلخ. وتبقى من أهمّ المسائل التي تستحقّ المتابعة والتّقييم ترسانة القوانين المنظّمة للعمليّة التربويّة على اعتبار أنّها تمثّل قاعدة المنظومة.

1. القوانين المهيكلة للتربية في تونس

عرفت تونس منذ استقلالها وعلى امتداد ما يفوق السّنة عقود ثلاثة قوانين، وهي: قانون عدد 118 لسنة 1958، وهو قانون التأسيس الذي تُوّسّ النظام التربويّ ووحدّه، ويُعرفُ بإصلاح محمود المسعدي وزير التربية. هو ثمار خيار سياسيّ وطني سعى إلى بناء مجتمع الحدّثة، وكانت غايته إعداد إطارات تونسيّة لتعويض الأجنبيّ²⁷. وفيه اعتمدت المقاربة بالمحتويات في بناء برامج التعليم. ولئن نجح في إقرار حقّ التعلّم لكلّ التونسيّين دون تمييز وفي إجباريّة التعليم ومجانيتّه فإنّ التّغطية التربويّة ظلّت ضعيفة، وتحكّمت في مختلف محطّات التّقييم الجزائيّ انتقائيّة مفرطّة رقت نسبة الفشل المدرسيّ، ووضعت عمليّة التّقييم برمتها محلّ تساؤل. ثمّ جاء قانون 1991 أو ما يعرف بإصلاح محمّد الشّرفي وزير التربية والتعليم العالي والبحث العلميّ، وفيه توضّحت السياسة التربويّة والخيارات المجتمعيّة برسم الغائيات الكبرى للتربية والتعليم في تونس (13 غائيّة). ومعه تمّ إقرار التعليم الأساسي²⁸ إلى سنّ ستّ عشرة سنة²⁹، وتعريب التّدرّيس³⁰ في هذه المرحلة³¹. ووفق نتائج التّقييمات الحاصلة، ارتفعت نسب التّمدرس

²⁷ - تشير النّقطة الرابعة من الفصل الأوّل للعنوان الأوّل إلى "... تكوين الإطارات الصالحة الكفيلة بنموّ النشاط القومي على مختلف وجوهه وفي جميع الميادين"

²⁸ - وزارة التربية والتكوين، القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، قانون عدد 65 لسنة 1991، الفصل 3، ص 78.

²⁹ - المرجع السابق، قانون عدد 65 لسنة 1991، الفصل 7، ص 79.

³⁰ - عمليّة تعريب البرامج والمحتويات في النظام التربويّ التونسي انطلقت من سبعينات القرن العشرين.

³¹ - وزارة التربية والتكوين، القانون التوجيهي، م، م، قانون عدد 65 لسنة 1991، الفصل 9، ص 80.

وخاصة للفئات العمرية [6 سنوات، 12 سنة]³² وتراجعت نسب الرسوب والانقطاع عن التعليم من خلال تقنين فكرة "الرسوب استثناء". وشملت الإجراءات الجديدة كذلك البرامج والكتب المدرسية. والتزم هذا القانون باعتماد "المقاربة بالأهداف" دون الإفصاح عنها صراحة في محمول نصّه. ويرى البعض من الدارسين والمختصين أنّ هذه المقاربة عملياً تدفع إلى تجزئة المعارف، وتركز على الجانب الكمي في مستوى الحاصل المعرفي لدى المتعلم. كما اتّسمت الممارسة المهنية في القسم بالتركيز على ما هو سلوكي، مع غياب ثقافة التقييم. وأخيراً، جاء القانون عدد 80 لسنة 2002 ليدعم "المقاربة بالكفايات". تنزّل هذا القانون في إطار التزام تونس بجملة من الإصلاحات شملت مجال التربية، بعد أن ارتبطت اقتصادياً بالاتحاد الأوروبي وفق اتفاقية 1995 التي تؤسس لسوق حرة جنوب المتوسط، وتصنّف تونس بمرتبة الشريك المتميز. وهو القانون المعمول به إلى اليوم، علماً أنه تمّ تنقيحه وإتمامه بقانون عدد 9 لسنة 2008. في هذا القانون التوجيهي تمّ الإعلان صراحة ولأول مرة على المقاربة المعتمدة. ورغم الحجم الهائل لزمّن التكوين حول المقاربة، لم يتمكن المدرسون من تملكها وإتقانها ودمجها في ممارساتهم المهنية اليومية، وصارت عملية تطويع التجربة المهنية والخبرة الميدانية الحاصلة لديهم خدمة للتجديد البيداغوجي، وتماشياً مع البرامج الجديدة أمراً يبعث على الحيرة والقلق.

أنتج ارتباط التعليم بالتحوّلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وكذلك محاولة التأقلم المسترسل مع خصوصيات السياق ضاغطة بالنسبة لتكيف مخرجات المدرسة مع انتظارات المجموعة الوطنية. مع المنعرج التاريخي الذي عرفته البلاد التونسية منذ 2010-2011 وما ترتّب عنه من تحوّلات جوهرية مسّت مختلف الميادين وخاصة السياسي منها، تعالت أصوات تنادي بالإصلاح التربوي. فأين تتموقع المنظومة التربوية التونسية من حيث جودة مخرجاتها؟ وإلى أي مدى يكتسب هذا التوجّه الإصلاحي مشروعيتها؟

³² - Ministère de l'éducation, *Le développement de l'éducation en Tunisie 1996-2000*, Tunisie, p. 11.

2. واقع التربية والتعليم في تونس أداء ونتاجا

يتنوع تقييم المنظومات التربوية، وتتعدد مستويات إنجازه فيركّز على مدخلات المنظومة من تجهيزات وبنى تحتية ووسائل ومعينات، وما يمكن أن توفر من رفاه بيداغوجي في توافقها مع متطلبات الفعل البيداغوجي، وموارد بشرية، إلخ. ويمكن أن يتناول العمليات الوسيطة في ما يتصل بالبرامج ويعمل المدرّس وبالحاصل المعرفي الجزئي للمتعلمين وبتكوين المدرّسين، إلى غير ذلك. كما يمكن أن يهتم بمخرجات المؤسسة التربوية أي بنتائج خريجي الجامعات ومؤسسات التكوين بمختلف أصنافه. ونظرا لخصوصيات العمل ولضاغطة الصعوبات التي تعترضه كان الاشتغال على نقطتين من تقييم العمليات الوسيطة وهما نتائج المتعلمين وعمل المدرّسين.

أ- تقييم نتائج المتعلمين

■ التقييمات الدولية

مثّلت مشاركة تونس في بعض التقييمات الدولية فرصة لتقييم المنظومة من خلال كشف خصوصيات بعض مخرجاتها، ففي تقييمات TIMSS³³ التي تهتم بنتائج المتعلمين في الرياضيات والعلوم، في مستويي الرابعة والثامنة أساسية، وعلى امتداد الدورات الثلاث التي شاركت فيها تونس سجّل المتعلمون التونسيون في مستوى المتوسط العام للأداء النتائج التالية³⁴:

³³ - *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* تقييم دولي يعتني بالحاصل التعليمي المدرسي لدى الفئة العمرية [11-10 سنة] والفئة العمرية [14 - 15 سنة]، تشرف عليه «International Association for the Evaluation of Educational Achievement» ويتناول التقييم مادتي الرياضيات والعلوم (وتعني في تونس الإيقاظ العلمي في السنة الرابعة ابتدائي، وعلوم الحياة والأرض في السنة الثامنة أساسية).

³⁴ - صميحة (حكمة) وغريس (نجوى)، تحليل نتائج التقييمات الدولية TIMSS لسنة 2011، في الدّول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2014. (تمّ بناء الجدول)

المستوى التعليمي	النشاط التقييمي	دورة 2003	دورة 2007	دورة 2011
عدد الدول المشاركة				
السنة الرابعة	المتوسط الدولي (رياضيات)	495	500	500
	الرياضيات	(25) 399	(33) 327	(47) 395
	المتوسط الدولي (علوم)	489	500	500
	العلوم	(-)314	(33) 318	(48)346
عدد الدول المشاركة				
السنة الثامنة	المتوسط الدولي (رياضيات)	467	500	500
	الرياضيات	(35) 410	(32) 420	(30) 425
	المتوسط الدولي (علوم)	474	500	500
	العلوم	(-) 404	(34) 445	(29) 439

وفقا لما تمّ تسجيله من نتائج فإنّ السمة المميّزة لها هي عدم الثبات والتأرجح بين التقدّم الضّعيف غالبا والتراجع البيّن أحيانا كما هو الحال في نتائج الرياضيات لدورة 2007 والعلوم لدورة 2011، ورغم ما سجّل من تحسّن في بعض الأرقام فإنّها تظلّ بعيدة عن المتوسطات الدوليّة المسجّلة والمعلنة في الرياضيات كما في العلوم، كما أنّ المنحى العام ليس دائما تصاعديا (العلوم في السنة الثامنة مثلا).

أما تقييمات PISA³⁵ فقد تحصّلت تونس في دورتي 2012 و2015 التي شاركت فيهما على مجمل النتائج التّالية³⁶:

مجال التقييم	2012		2015	
	ترتيب تونس / عدد الدول المشاركة	النقاط	ترتيب تونس / عدد الدول المشاركة	النقاط
الرياضيات	65 / 59	389	70 / 67	367
العلوم	65 / 61	398	70 / 65	361
فهم المكتوب	65 / 56	404	70 / 65	368

³⁵ PISA (Program for International Student Assessment) Programme international pour le suivi des acquis des élèves - مجموعة من الدراسات الخاضعة إلى تقييمات تشرف عليها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) وتهدف إلى تقييم أداء الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم. تتمحور التقييمات على ثلاث مواد القراءة والرياضيات والعلوم عند الفئة العمرية 15 سنة.

³⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Programme_international_pour_le_suivi_des_acquis_des_%C3%A9l%C3%A8ves#Domaine_d'%C3%A9valuation

تفيد المعطيات المعروضة أنّ نتائج التلاميذ التونسيين المشاركين في تقييم PISA في المجالات الثلاث (الثقافة الرياضيّة والعلوم وفهم المكتوب) سجّلت تراجعاً بين التقييمين بقيمة 22 نقطة في الثقافة الرياضيّة و37 نقطة في العلوم و56 نقطة في مهارات القراءة. ممّا يشرّع للتساؤل حول جدوى المشاركة في مثل هذه التقييمات، على اعتبار أنّه لم يُتخذ أيّ إجراء علاجيّ لتحسين النتائج.

كما شاركت تونس ضمن تقييمات EGRA³⁷ التي تهتمّ بتقييم القدرة على القراءة وفهم المسموع وفهم المقروء خلال زمن محدّد، والمنجزة خلال سنة 2021 وشملت 1200 تلميذاً من الثالثة في اللغة العربيّة و1200 تلميذاً من السنة الرابعة في اللّغة الفرنسيّة.

وفي ما يلي بعض النتائج التي تهتمّ القراءة، في علاقة بالزمن:

المنطقة	المدرسة	معدّل الكلمات المقروءة بحسب تلميذ / دقيقة بالعربيّة	معدّل الكلمات المقروءة بحسب تلميذ / دقيقة بالفرنسيّة
حضرية	عموميّة	48	48
	خاصّة	60	92
ريفية	عموميّة	30	28

بلغ أداء تلميذ المدارس الخاصّة في القراءة (عربيّة) ضعف أداء تلميذ المدارس الريفية، وبلغ أكثر من ثلاثة أضعافه في القراءة الفرنسيّة (28/92) وتقريباً ضعف أداء تلميذ المدرسة العموميّة الحضريّة (48/92)، وتشير بعض المعطيات الإحصائيّة أيضاً إلى أنّ ربع (¼) تلاميذ المدرسة العموميّة الحضريّة ونصف (½) تلاميذ المناطق الريفية يقرؤون 30 كلمة فقط في الدقيقة³⁸.

³⁷ - EGRA: *Evaluation des compétences fondamentales en lecture pour les petites classes* (Early Grade Reading Assessment)

أحد التقييمات الدلويّة التي تقوم على التهجئة والقراءة وكذلك فهم المسموع والمقروء في اللغة العربيّة لدى تلاميذ الثالثة وفي اللّغة الحيّة الأولى لدى تلاميذ الرابعة. وتتضمّن كذلك استبياناً يقرأ على المتعلّم وتسجّل إجاباته وخياراته.

³⁸ - كلّ المعطيات الإحصائيّة المسجّلة وردت في تدخل للسيد فتحي السلاوتي وزير التربية إثر اختتامه فعاليات دورة تكوينيّة لمتفقي المدارس الابتدائيّة حول دعم التحليل التأملي للممارسة المهنية في تأطير طلبة الإجازة الوطنيّة للتربية والتعليم وذلك بتاريخ 08.10.2021.

رغم أنّ أغلب المعطيات الإحصائية لهذه التقييمات تُؤسّسُ على التكميم (تواتر مهام، عمليات داخل الفعل التربويّ، ضبط عدد مكوّن ما، إلخ. ولا تبحث في تحديد نوعيّتها ولا تفصّل جانبها الكيفيّ) فإنّ تحليلها وتأويلها بالاستعانة بمختلف الأدوات المصاحبة للتقييمات مثل الاستبيانات المعتمدة في TIMSS و EGRA تقود إلى مجمل الملاحظات التالية:

- في ما يتعلق بالعلاقة بين المحتوى الذي يتضمّنه التقييم من ناحية، والمفاهيم المدرجة ضمن البرنامج المقرّر للتدريس من ناحية أخرى، أثبتت المعطيات تفاوتاً كبيراً بين المستويين، إذ نلاحظ أنّ 60% من المحتويات والمفاهيم العلميّة المدرجة في مواضيع التقييم غير موجودة ضمن محتويات برنامج العلوم للسنة الرابعة، وتصل هذه النسبة إلى 59,49% من محتويات التقييم المغيّبة في برنامج العلوم للسنة الثامنة أساسي. وهي أرقام تدعو إلى ضرورة إعادة النّظر في المحتويات المبرمجة للتدريس.

- في مستوى العلاقة بين المعارف العمليّة المكتسبة ودرجة توظيفها في حلّ الوضعيات المقترحة. أظهر هذا المؤشّر ضعفاً في المهارات العمليّة للمتعلّمين (قراءة مفردات وفق زمن محدّد مثلاً) ونقصاً كبيراً في قدراتهم على توظيف المكتسب وتنزيله لحلّ الوضعيّات التي تُعرض عليهم (المشكلات الرياضيّة مثلاً). ويُفهم من هذا الاستنتاج أنّ العمل الفصلي للمدرّسين يغيّب العمل على دعم الكفايات المنهجية.

- في ما يخص العلاقة بين الحاصل المعرفي لدى المتعلّمين والممارسات المهنية للمدرّسين، أثبت هذا الارتباط ضعف قدرة المدرّسين على تكييف "تمشياتهم" بما يستجيب لحاجات المتعلّمين. وتفسّر هذه الصعوبات بعدم تشرّب المنهاج والمقاربة المعتمدة وبالنقص الكبير في إدراك الأهداف، وهذا من شأنه أن يضعف درجة انخراطهم في المسار العام للمنظومة ويؤثّر سلباً في أدائهم وفي مردود المتعلّمين، وقد يخلخل الثقة بالنفس في مستوى الأداء المهنيّ.

- في مستوى العلاقة بين تكوين المدرّسين وأداء المتعلّمين، يشكو أغلب المدرّسين نقصاً في تكوينهم المعرفيّ القاعدي، وهذا من شأنه أن ينسف مبدأ الإنصاف في توفير

فرص التعلّم لجميع المتعلّمين³⁹. ويجعل من مسألة تكوين المدرّسين بنوعيه الأساسي والمستمرّ كمّا وكيفا ضمن أولويّات أصحاب القرار.

■ التقييمات الداخليّة

يتم التقييم الجزائي الداخلي لمكتسبات المتعلمين في ثلاث محطّات، اثنتان منها اختيارية: الأولى في نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، والثانية في نهاية التعليم الأساسي (السنّتان السادسة والتاسعة أساسي) ومنها يتم توجيه المتميّزين⁴⁰، ومحطّة ثالثة، شهادة البكالوريا في نهاية المرحلة الثانوية التي تمتدّ على أربع سنوات بعد مرحلة التعليم الأساسي، وفيها جملة من الاختصاصات في ما يُعرّفُ بشعب التعليم الثانوي كالآداب والرياضيات والتقنية والعلوم التجريبية والإعلامية والرياضة. وهذه الشهادة إجبارية، وتكون في علاقة بمؤسّسات التعليم العالي. وتعتبر مناظرة البكالوريا فرصة لتقييم مدى نجاح المنظومة التربوية على الأقلّ في مستواها الكميّ لدفع المخرجات بما توقّر من معطيات إحصائية⁴¹.

السنة الدراسية	2018	2019	2020	2021
إجمالي الناجحين	52 596	56 683	53 509	78 396

تفيد الأرقام المسجّلة بأنّ عدد الناجحين في امتحان البكالوريا يتزايد من سنة إلى أخرى في الفترة 2018-2021 بما يوحي بأنّ المنحى العام تصاعديّ. لكن، لا يمكن أن يعرّب هذا المعطى بشكل صريح عن حقيقة هذه الزيادة الإحصائية. ولا يمكن أن يوقّر معلومات صحيحة عن جودة الحاصل المعرفي لدى التلاميذ الناجحين في البكالوريا وكذلك للرّاسين منهم. فإمكانية أن يُحدّد عدد الحاصلين على صفر من عشرين في إحدى مواد المناظرة لا يرتقي إلى تحديد أسباب ذلك. وحتى ما تقدّمه الإدارة العامّة للامتحانات من إحصاءات تبقى غير كافية لفهم آليات سير المنظومة وتقييم مخرجاتها ومدى تلاؤمها مع المدخلات وسيرورة التنفيذ والعمل البيداغوجي بالقسم.

³⁹ - صميّدة وغريس، م، ص 5.

⁴⁰ - تخضع المناظرتان الاختياريتان إلى نظام العتبة في المعدّل 20/15 وما تسمح به طاقة استيعاب المؤسّسات النموذجية.

⁴¹ - المعطيات الإحصائية من منشورات وزارة التربية لنتائج البكالوريا.

يعتبر التقييم التكويني، باعتباره تقييما معياريا، من الآليات العمليّة لقيس قدرات الأطفال المعرفيّة والمنهجية والتواصلية والسلوكية. وقد ظهر التقييم التكويني بشكل بيّن في ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي حيث صار واحدا من مكونات التخطيط للعمل ومدخلا يمكن من رسم الخطط العلاجية المناسبة لما ظهر من نقص في مستوى المكتسبات الحاصلة لدى المتعلم، ومرجعا مهما لبناء مخطّط التعلّمات اللاحقة.

ب- تقييم أداء المدرّسين

لقد وقع الخيار على تحليل مضمون تقارير التّفقّد، واقتصر العمل على عيّنة ضمّت ستا وستين (66) تقرير تقييم تتعلق بأداء مدرّسين في الابتدائيّ وذلك لاعتبارين، أولهما ضاغطة زمن إنجاز هذا العمل والوضع الصحيّ بالبلاد زمن الكوفيد وما نتج عنهما من استحالة التنقل وإنجاز الاستبيانات المعدة للغرض، وثانيهما أنّ تقارير تقييم أداء المدرّسين في الابتدائيّ معيارية تتضمن جملة من المؤشّرات بينما تعطي تقارير تفقّد أساتذة التعليم الإعدادي والثانوي هامش اجتهاد كبير للمتفقّد. وقد شملت العيّنة تقارير إحدى عشر دائرة تفقّد للغتين من مختلف جهات الجمهورية. وتضمّنت مختلف الفاعلين التربويين مع تحييد كلّ من المتفقّد والمساعد البيداغوجي على اعتبار أنهما يمثلان إطار الإشراف البيداغوجي، وبالمثل لمدرّسي التربية التكنولوجية⁴².

الفاعل التربويّ	منشط(ة) تحضيري	مدرّس(ة)	مساعد(ة) مدير(ة)	مدير(ة) غير معفى(ة)	مدير(ة) معفى(ة)
عدد التقارير	07	40	03	07	09

ويعود اختيار العدد 66 إلى منطق التنسيب، ذلك أن العينة تمثّل تقريبا 1000/1 من عدد المدرّسين بالابتدائيّ سنة 2020/2019 وفق إحصاءات وزارة التربية، حيث بلغ 65981⁴³. واعتمد العمل على ما يضمّ كلّ تقرير من بنود تقييم لعلاقة الفاعل التربويّ

⁴² - مدرّسو التربية التقنية عددهم ضئيل وسيندرثر هذا الصنف من قطاع التعليم الابتدائي، كما أنّ تقرير تقييم أدائهم لم يتمّ تجديده

بعد صدور النظام الأساسيّ لأساتذة التعليم الابتدائيّ سنة 2017.

⁴³ - وزارة التربية، الإحصاء المدرسيّ، السنة الدراسية 2019-2020، ص 23.

بالمناهج وبالمقاربات المعتمدة في التدريس⁴⁴، وتركّز على مجمل التّوجّهات الّتي دوّنها المتفقد. وقد تمّ اختزال المعطيات المجمعّة في الجدول التالي:

الفاعل التربويّ	محور الاهتمام ⁴⁵	عدد التّوجّهات	صنف التّوجيه (عدد التّوجّهات)
منشط(ة) تحضيري	الاستعداد والتخطيط	07	المشروع(3) الوسائل(3)
	الممارسات التربويّة	11	التقييم(5) التواصل(2) استراتيجيات التعلّم(2)
	الوساطة التربويّة	08	الفروق الفرديّة(6) توظيف ت. م. والاتصال(2)
مدرّس(ة)	الاستعداد والتخطيط	64	سيناريوهات التعلّم(35) معارف(6)
	استراتيجيات التدريس	70	إدارة التعلّمات(27) التواصل وقيادة الفصل(14)
	استراتيجيات التقييم	54	تقييم التعلّمات واستثمار نتائجه(18)
مساعد(ة) مدير(ة)	المهام والأدوار	03	المشروع(1) المشاركة في برنامج التدارك(1)
	إنجاز مقطع تعليميّ	10	قيادة الفصل(5) الفروق الفرديّة(2)
مدير(ة) مغف(ة)	ملاحظة مقطع تعليميّ	13	المرافقة(1) التحليل التأملي(1) أدوات الملاحظة(1)

اعتباراً لتعدّد الفعل التربويّ وتعدّد أبعاده وتشابكها وصعوبة التحكّم فيها جميعاً فإنّ الممارسة المهنيّة للمدرّسين لا ترتقي إلى درجة الكمال وهو أمر معقول. لكن، يبدو هذا النقص عميقاً لدى العينة التجريبيّة، ذلك أنّ كل المقيّمين قد تمّ توجيههم بثلاث (3) نصائح على الأقلّ، وقد مسّت التوجّهات مختلف أبعاد الفعل التربويّ (التنظيميّ

⁴⁴ - احتسب للمدرّس ثلاثة بنود (الاستعداد والتخطيط، استراتيجيّة التدريس والتعلّم، استراتيجيات التقييم والعلاج) ولمنشط التحضيري ثلاثة بنود (الاستعداد والتخطيط، استراتيجيّة التنشيط والتعلّم، التقييم والمتابعة) ولمساعد المدير بند وحيد (مجالات التّدخل) وللمدير غير المغف بند وحيد (مجال التّدخل) وللمدير المغف بند وحيد (ملاحظة مقطع تعليميّ)

⁴⁵ - هي عناوين فقرات من تقارير التفقد البيداغوجي لأداء الفاعلين التربويّين، وقد تمّ نقلها كما وردت من مصدرها.

والتواصلية والمعرفية والممارساتي والتجديدي، إلخ.) ويمكن توزيع النصائح وفق جملة من الأبعاد كما يلي:

* البعد التنظيمي: في ما يتعلق بالتخطيط والاستعداد الذهني والإعداد المادي للدروس المبرمجة، نلاحظ أن الوسائل والمعينات البيداغوجية ما زالت تطرح نقيصة في عمل المدرس، وذلك إما تقصيرا من المؤسسة المطالبة بتوفير بعض الوسائل الخاصة بتدريس العلوم والتنشئة الاجتماعية وغيرها أو بسبب وجود ثغرة في إعداد المرّبي. ويظهر هذا البعد أيضا في مستوى التخطيط، ويُعنى بترتيب المعارف وضمان تدرّجها بالشكل الضامن ليسرّ تعليمها وتعلّمها، وتزمين تنزيلها وضبط حجم المبرمج للتدريس وفق ثلاث مرجعيّات (مستوى المتعلّمين، الصعوبة التي يطرحها المفهوم أو الظاهرة أو المحتوى المبرمج للدّرس والزمن المخصّص للتدريس).

* البعد التّواصلية على مستوى التّواصل وقيادة الفصل هناك غياب الكفايات التّواصلية وكفايات القيادة القادر على شدّ انتباه المتعلّمين وضمان متابعتهم وانخراطهم في الدرس، وقد شملت هذه النقيصة ضمن توجيهات المُقيّمين كل القائمين على فعل التّدريس (مدرّسو التعليم العام، منشّطو التحضيريّ، المديرات والمدراء من غير المتفرّغات والمتفرّغين).

* البعد المعرفي: يبحث في ما ينجم عن ضبابية العلاقات في شبكة المفاهيم وغياب القدرة على تشربّ المفاهيم وامتلاك المصطلحات والتمييز بينها، والقدرة على توظيفها. وتدور مجمل الملاحظات حول ما يقدّم من معارف خاطئة أو مظلّلة قد تُنشئ لدى المتعلّم عائقا معرفيا في المستقبل، وتقديم أو تأخير مفهوم عن آخر ممّا يسبّب اضطرابا في انسيابية بناء الشبكة المفاهيمية واضطراب في تسلسل الفهم لدى المتعلّم. كما تأتي على نوعيّة الوضعيات المقترحة على المتعلّمين وآلية طرحها، والمباحث التي تشتغل عليها.

* البعد الممارساتي العملي: يرتبط بالعمل داخل القسم وما تعلق بفعل التعليم على اعتبار أنّ التعليم منتج للتعلّم⁴⁶، وتركّز التوجهات على مقاربات التدريس المعتمدة ومدى الالتزام بمتطلّباتها وملاءمتها للمادّة ولمرحلة التعلّم قيد الإنجاز (التعلّم الاستكشافي، التعلّم الآلي، التعلّم الإدماجي، الدّعم والعلاج) وبالتمشّيات البيداغوجيّة واستراتيجيّات التعلّم واحترام الفروق الفرديّة (نسق وأسلوب التعلّم لدى التلميذ). وشملت الملاحظات في هذا المستوى ما يهّم التحليل التأملي للممارسة المهنيّة وهي مسألة تعود إلى المدير(ة) المعفى(ة) في ملاحظة مقطع تعلّمي-تعلّمي إبان زيارة المرافقة البيداغوجيّة التي يجريها للمدرّس والتي تتوّج بمحادثة يسعى من خلالها إلى جعل المرّي واعيا بممارساته وملّمًا بمرجعياتها النظريّة وقادرا على تحليلها وتبيّن نقائصها وتخيّر البدائل العمليّة المناسبة لتجاوز النقائص.

* البعد التّجديدي: ويهّم ما يمكن أن يُدرّج المدرّس من تجديديات في عمله، وتتناول الملاحظات ثلاث مسائل: المقاربة بالمشروع وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال ومهارات الحياة. وهي من الخيارات المتّخذة لتجويد مخرجات المنظومة ولكن أثرها ظلّ ضعيفا لغياب الانخراط الكليّ للمدرّسين في المسار التّجديدي، وذلك لعدّة أسباب منها: النّفسي والتوجّه المحافظ للمدرّسين في ممارساتهم ورفضهم كلّ ما هو جديد. إضافة إلى غياب أثر التّكوين (إمّا لضعف مردوديّته أو لغيابه أصلا)، وغياب التّجهيزات الضروريّة (مثلا على الورق كل المدارس الابتدائيّة مجهّزة بقاعة إعلاميّة، أمّا واقع الميدان فهو مختلف عن ذلك).

وفي الخلاصة يمكن القول بأنّ بين المحبّر على الورق في مستوى المناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجيّة والتعليميّة وبين حقيقة الواقع والممارسات المهنيّة للمدرّسين والعلاقات داخل الوسط المدرسيّ والنتائج المسجّلة هوة كبيرة حاول هذا العمل تفسير تمظهراتها والوقوف على بعض دواعيها من خلال تحليل نتائج التلاميذ التونسيّين في التقييمات الدوليّة والمناظرات والامتحانات الوطنيّة وكذلك عبر الحفر في عينة من

⁴⁶ - ليس كل فعل تعليم منتج للتعلّم وهذا مرتبط بطريقة عمل المدرّس وآليّة استثماره للوضعيات والحيز الزمنيّ المخصّص لتدخله ونوعيّة التّدخل الذي يأتيه: (بوجه، يساعد، يقرّ، يرافق، يقترح، يأمر، ...)

تقارير التفقّد البيداغوجي المجرى على بعض المدرّسين بالابتدائي. فكيف يمكن تجاوز هذه الهنات والنقائص؟ وبأيّ آليات؟

III. في آليات الإصلاح الممكنة

1. محاولات الإصلاح في العشريّة الأخيرة

لم تخل فترة من محاولات لإصلاح المنظومة التربويّة التونسيّة والعمل على تحديثها وخاصّة ما بعد منعرج 2010-2011 حيث تتالت محاولات الإصلاح حتّى كادت تساوي عدد الوزراء الذين تولّوا حقيبة التربية في تونس خلال العشريّة الأخيرة. ولعلّ أهمّ المحاولات التي سجّل ما حصل خلال الفترة 2012-2013. زمن الترويكا⁴⁷ في مستوى تشخيص واقع التربية وجمع المعطيات حول مختلف مكوّنات المنظومة، ثمّ خلال الفترة 2015-2017⁴⁸. ولم تفلح كلّ محاولات الإصلاح لعديد الاعتبارات لعل من أهمّها غياب المشروع الحقيقي والضبابيّة السياسيّة جزاء الملمح الإيديولوجي الذي طغى على الصراع بين مشروع تحديثي ومشروع محافظ. وعدا إحداث "الإجازة الوطنيّة في علوم التربية" والتي تحمل الآن اسم "الإجازة الوطنيّة في التربية والتعليم" مع الوزير ناجي جلّول لم تتجاوز المحاولات في أفضل الحالات وفي ما يهمّ المنهاج والبرامج تخفيض الزمن المدرسيّ لبعض المستويات ومن ثمّة تخفيف أو تكييف بعض البرامج في مستوى المحتويات. وتاه المسار الإصلاحي جزاء تعقّد المسارات السياسيّة وغياب استراتيجيّة واضحة يتوافق حولها الجميع من جهة، وغلبة منطق التجزئة والفصل بين المكوّنات على قاعدة المقاربة الشموليّة من جهة أخرى.

2. استراتيجيّة المسار الإصلاحي

تتنزّل عمليّة الإصلاح التربويّ في سياق عام يرتبط بالواقع المحليّ ويتأثر بخصوصيّات السياق الإقليميّ والدوليّ ويبنى على جملة من الأسس المتفاعلة في ما بينها:

⁴⁷ - الترويكا هي ائتلاف حاكم لثلاثة أحزاب فازت بانتخابات 2011 وامتدّ حكمها على ثلاث سنوات من نوفمبر 2011 إلى نوفمبر 2014. وقد

شغل عبد اللطيف عبّيد وزارة للتربية من 24، 12، 2011 إلى 13، 03، 2013.

⁴⁸ - تولّى حقيبة وزارة التربية في هذه الفترة 2015-2017 ناجي جلّول، وهو محسوب على حزب نداء تونس.

- المكوّن السياسيّ: يقتضي أولاً حصول التوافق حول اعتبار التربية أولوية ثم ضبط سياسة عامة للدولة في مجال التربية والتعليم.
- المكوّن المهنيّ: يجيب عن السؤال كيف؟ ويقتضي أن يُبنى الإصلاح على الخيارات الكبرى للمجموعة الوطنية وعلى مبدأ التشاركيّة بين مختلف مكوّنات المجتمع.
- المكوّن الفنيّ أو التقنيّ: وهو مجال عمل أهل الاختصاص ويتناول المناهج والبرامج والكتب المدرسيّة، والتكوين والتقييم والانتداب، إلخ. وهو تنزيل لما تضمّن التوجّه السياسيّ العام للدولة في مجال التربية وصياغته في شكل برامج تضبط المفاهيم والمحتويات والأهداف المزمع تحقيقها ثمّ تحويلها إلى محتويات في الكتب المدرسيّة وفق خصوصيّات موادّ التدريس.
- المكوّن الإداري واللوجستيّ: وهو المعني بالتسيير وبتوفير متطلبات عمليّة الإصلاح التربويّ على مستوى البرمجة والتنظيم اللوجستي.

أثبتت مختلف التقييمات المجراة في العديد من المحطّات وجود عديد الهنات في مختلف المكوّنات وخاصّة ما يهمّ البنية التحتيّة حيث تحوّلت المدرسة التونسيّة إلى فضاء منقرّ للمتعلّم لا تتوفّر فيه أدنى مقومات الراحة والطمأنينة. وتراجعت نجاعة الموارد، فما اعتُمدَ مثلاً من آليات غير مدروسة في عمليّات الانتداب (ابتدائي وإعدادي وثانوي) منذ 2008 هو تعبير صريح عن تشوّه الرؤية الاستشرافيّة لوزارة التربية وغياب التّسيق مع بقيّة الوزارات والمؤسّسات الوطنيّة ذات الصلة (المعهد الوطني للإحصاء، وزارة الصحّة، وزارة الداخليّة ممثلة في البلديّات، ...). ويشترط في نجاح مسار الإصلاح شموليّة المقاربة بمعنى العناية بالمكوّنات الأربع دون تمييز بينها، وذلك لتداخلها وتشابكها والتّسيق مع كل الأطراف المتدخّلة.

حسابيّاً، تعتبر عمليّة الإصلاح التربويّ الشّامل مكلفة من حيث الزّمن وكذلك في جانبها الماديّ، كما أنها غير مضمونة من حيث إمكانيّة حصول التوافق الوطنيّ. لكن الإبقاء على الوضع التربويّ الراهن أمر لا يستجيب لخصوصيّات السياق بمختلف مستوياته، وحتىّ يستقرّ المشهد السياسيّ يمكن اللّجوء إلى إصلاح جزئيّ يقوم على:

3. توصيات عملية

* تعديل القانون التوجيهي للتربية لسنة 2002 في بعض فصوله والتركيز على ما ظهر من تجديرات في المناهج التربوية، وخاصة ما يمكن أن يعالج ظواهر الانقطاع والفسل. كما يتعين مراجعة السنّ الإجبارية للتعلّم وإدراج محاور جديدة، مثل مهارات الحياة، وتنزيل أنشطة تحت عنوان "التربية على ..." (مثل التربية على المواطنة، الاختيار، الفكر الناقد، التنسيب، تعزيز النزاهة، حماية البيئة والمحيط، اللامركزية، الإعلام وسلامة المعلومة، إلخ.)، والعناية بالمسار المهني ودعمه.

* إعادة النظر في المؤسسات التربوية الخاصة في مختلف المستويات التعليمية وإعادة تنظيمها في إطار توحيد التعليم في تونس وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. فلا فرق بين مؤسسة عمومية وأخرى خاصة.

* تعديل الزمن المدرسي وشبكة المواد بما يستجيب للتحويلات المدرجة على المنهاج العام، مع الحرص على توفير مبدأ الاتساق مع الزمن الاجتماعي والبيولوجي لكل فئة عمرية من المتعلمين.

* مراجعة البرامج الرسمية المقررة في مختلف المواد من حيث المحتويات المدرجة وتقييمها ودعم مقاربات التدريس المجددة، واعتماد مرجعيات علمية تحترم خصوصية كلّ مادة وخصوصية السياق التونسي.

* العناية بالتكوين بمساربه: الأساسي والمستمرّ، حيث يركّز الأول على إعداد المرّين (خريجي الإجازة الوطنية للتربية والتعليم)⁴⁹ ويعتبر الثاني علاجياً تجديدياً يضمن تحيين أداء المدرّسين العاملين في الميدان وإشراكهم في بناء مسارهم المهني وتطويره. وجعل التكوين واحداً من مؤشرات الارتقاء المهني.

* جعل المدرّس محور العملية التربوية على اعتبار أنّه الفاعل التربوي المباشر والقائم على نجاح أو فشل أيّ إجراء. ودعم وضعه المهني بما يرتقي بقدراته على التحليل التأملي

⁴⁹ - شهادة مهمّ مدرّسي التعليم الابتدائي، في انتظار إحداث نظيرتها في التعليم الإعدادي والثانوي.

لممارسته المهنية وجعله واعيا بأدائه حريصا على تطويره وتجديده بما يضمن انجذاب المتعلّم وانخراطه في العمل.

* دعم التوجّه الكيفيّ للمنهاج التربويّ التونسيّ وتركيز عمل المدرّس على الارتقاء بمختلف كفايات المتعلّم وخاصة المنهجية والمهارية ودعم قدرته على الابتكار والتّجديد ويدخل هذا في إطار تأهيله للحياة العامة.

* إعادة النّظر في منظومة التّقييم، خاصّة ما يتعلق بالمناضرات الوطنيّة، وذلك باحترام قاعدة "التّقييم من جنس التعلّم"، مع دعم التّقييم التكوينيّ الذي أسس له القانون التوجيهيّ الصادر في سنة 2002 والحث على استثمار نتائجه في مستوى التّخطيط والبرمجة. كما أنه يتعين تنظيم حصص الدّعم والعلاج بما يضمن للمتعلّمين نجاحا مستحقّا.

* إرساء تقاليد لإنجاز تقييمات وطنية دورية لمخرجات المؤسسة التربويّة ولأداء العاملين بها مع الاستناد إلى مبادئ الحوكمة الرشيدة.

* العناية بالبحوث التربويّة ودعمها والعمل على نشر الجيّد منها مع إشراك المدرّس في إنجازها في مختلف مراحلها (التّصوّر، التّخطيط، الإنجاز، المتابعة والتّقييم).

خاتمة

يظلّ المنهاج التربويّ التونسيّ كغيره من مناهج التربية في العالم حركيّة متغيّرا قابلا لاستيعاب التّجديدات والتّعديلات التي تقتضيها خصوصيّات السّياق وملتزمًا بما هو ممكن وفق ما يتوفّر من موارد. وتظلّ جملة التّوصيّات العمليّة المدوّنة في آخر العمل مرتبطة بالوضع الراهن للبلاد بمختلف مكوّناته السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، إلى غير ذلك، وهي قابلة للتّعديل بالانزياح في أحد الاتّجاهين إمّا بتعميق الإصلاح وتحقيق مبدأ الشمول أو بالاكْتفاء بالتّعديل في بعض المواطن مع مراعاة أولويّة بعضها عن بعض.