International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 29 / june 2025
ISSN 2569-930X

School environment and quality of education: What is the relationship?

Chibani MOSBAH*
Research Professor of Sociology at the Center for Economic and Social Studies and Research in Tunisia
chibani.mosbah@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-4147-0801

Received: 24/05/2025, **Accepted**: 24/06/2025, **Published:** 28/06/2025

Abstract: It seems that the 'reform experiments' in education that most countries of the world have engaged in since the 1990s of the last century have not achieved qualitative changes in the educational landscape, as their results have not had any real impact on achieving quality in their outcomes. These countries have failed to make profound structural laws and policies, or to adopt new regulatory standards for their institutions based on a national strategic approach. Instead, they have continued to reproduce the same crises and failures in various forms.

Keywords: School environment, Quality of education, Educational accountability, Outputs, Inputs, Educational Well-being

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 29 "جوان 2025
ISSN 2569-930X

البيئة المدرسيّة وجودة التّعليم: أيّة علاقة؟

د. مصباح الشيباني*

أستاذ باحث في علم الاجتماع بمركز الدّراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية ـ تونس

chibani.mosbah@gmail.com

https://orcid.org/0009-0006-4147-0801

تاريخ الاستلام: **2025/05/24** - تاريخ القبول: **2025/06/24** - تاريخ النشر: 2025/06/28

ملخص: يبدو أنّ "التّجارب الإصلاحية" للتّعليم التي انخرطت فيها أغلب دول العالم منذ بداية التّسعينيات من القرن الماضي لم تحقّق تغييرات نوعيّة في المشهد التّربوي والتّعليمي، حيث لم تكن نتائجها ذات تأثيرات تجديديّة فعليّة لتحقيق الجودة في مستوى مخرجاتها. فقد فشلت هذه الدّول في إحداث تغييرات بنيويّة عميقة في قوانينها وسياساتها التعليميّة وفي اختيار معايير تنظيمية جديدة لمؤسّساتها وفق مقاربة استراتيجية وطنيّة، فظلّت تعاود انتاج الأزمات والاخفاقات ذاتها بأشكال مختلفة.

الكلمات المفتاحية: البيئة المدرسية . جودة التعليم . المحاسبة التعليمية . المخرجات ـ المدخلات . الرّفاه التّعليمي.

*المؤلف المرسل

المقدمة

أشارت منظّمة "**اليونسكو**" (**UNESCO**) في أحد تقاريرها حول التعليم الذي صدر تحت عنوان "معلّمون لمدارس المستقبل(2005)"(Teachers for Tomorrow's Schools) إلى أنّ صنّاع السّياسات التعليميّة يواجهون مهمّات صعبة خاصة فيما يتعلق بموازنة توزيع المعلمين بفاعلية وكفاءة، وضمان الاستثمارات الكافية للإنفاق على التعليم حتى تكون كافية وتتناسب مع المهام المكلفة بها المدرسة، إضافة إلى ما يواجهون من تحدّيات تطبيق الإصلاحات المعقّدة والمركبّة لنظم التّعليم في ظلّ تراكم مشكلات التّعليم ـ الكميّة والنوعيّة ـ التي تعيق تحقيق المخرجات التعليمية ذات الجودة العالية.

وتعدّ البيئة المدرسيّة بجميع مكوّناتها ـ الداخلية والخارجية ـ إحدى المداخل المنهجية المهمة في تقويم فاعلية أي نظام تعليمي، حيث يتوقّف عليها نجاح التّغيير أو إصلاح تربوي وتعليمي تمت برمجته، باعتبارها تمثل أداة لمراقبة مسؤوليّة مختلف العاملين بالمؤسسة التربوية عن أدائهم أمام سلطة أعلى سواء أكانت تشريعية أم تنظيمية. وباعتبار أن المدرسة لها أهدافها الاستراتيجية في تنشئة الإنسان وبناء كيانه، فإن أي خطأ في هذه البيئة يشكل ألغامًا اجتماعية يمكن ان تؤدي إلى نتائج مدمرة للمجتمع. وإن أي تفكك مادي أو رمزي للمدرسة أو الحط من قيمتها، أو الإساءة في اختيار معايير تسييرها أو تغيير لمبادئها الإنسانية، أو أي احتياج ثقافي من خارجها يكون معطّلاً لتحقيق أهدافها ولا يستجيب لانتظارات المجتمع، فإن ذلك يعني الدّمار الكامل للحقل المدرسي وتحطيما لمستقبل أجيالنا القادمة.

إنّ محدّدات النّجاح أو الفشل في إدارة الشّأن التّربوي لا تتوقّف على خصائص ديناميّة التفاعلات الدّاخلية للمؤسّسة التربويّة فقط، وإنّما تتحدّد أيضا عبر نظام تفاعلها مع محيطها الخارجي؛ فما يحدث داخل هذه المؤسّسة من ظواهر وأحداث وتفاعلات، سواء أكانت في شكل توتّرات أو اتفاقات، وما يتحقّق من نجاحات أو إخفاقات، لا تكون ناتجة عن بنيتها الرّسمية الدّاخلية فقط، وإنّما تكون أيضا ناتجة عن تأثيرات الأنظمة الاجتماعية والثقافية والسّياسية السّائدة في المجتمع. وبالتّالي، فإنّه لا يمكننا

تشخيص مشكلات التّعليم وتقويم أنظمته السّابقة، أو وضع سياسات تعليميّة بديلة ناجعة إلاّ إذا اعتمدنا المقاربة التشخيصية الشاملة في دراسة مختلف السّياقات ـ الوطنية والعالمية ـ المتدخّلة والمؤثّرة فيه، بشكل مباشر أو غير مباشر. وإنّ عدم الاعتراف بهذه العلاقة المزدوجة واكراهاتها المتداخلة والانطلاق منها في تشخيص أشكال الهدر المدرسي ومعالجتها سوف يعقّد الوضع أكثر في المستقبل.

أولا: علاقة البيئة المدرسية بالهدر التّعليمي

1ـ مفهوم البيئة المدرسيّة

تشير عبارة "البيئة المدرسيّة" أو "المناخ المدرسي" إلى كل ما يتعلّق ببنية العلاقات الاجتماعيّة والمهنية والثقافيّة السّائدة في مؤسّساتنا التّربوية. فـ"البيئة المدرسيّة هي عبارة عن شبكة من العلاقات بين جميع مكوّناتها المعمارية والشّكلية والتّنظيميّة والبشرية والسيكولوجية والاجتماعيّة" (عبد الحق منصف، دس: 176)، فهي الإطار العام الذي يتم فيه غرس القيم وتناقلها واتّخاذ المواقف والاتّجاهات وضبط السّلوكيات وطرق التّفاعل مع محيطها الخارجي. فبيئة المؤسّسة هي انعكاس لخصائص البيئة الداخلية والخارجية لثقافة العمل السّائدة في المجتمع، ممّا يدفع الفرد لبناء تصوّر معين حول ظروف العمل الذي يحدّد إلى درجة كبيرة سلوكه وأداءه في هذه المؤسّسة. كما يقصد بهذا المفهوم نوعيّة الحياة وطبيعة العلاقات القائمة في أوساط العمل من قيم ومعايير وتفاعلات وتعاون وصراع بين الفاعلين، وتتشكّل هذه الحياة من مجموع العوامل الزّمانية والمكانيّة والتّنظيمية والتواصليّة والعلائقيّة والثقافية والتنشيطية المكوّنة للخدمات التكوينيّة والتعليمية التي تقدّمها المؤسّسة التربويّة للتّلاميذ. وتعد البيئة المدرسية أساس اندماج المتعلمين في الحياة المدرسية. إذ تهدف البيئة المدرسية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الكبرى التي يمكن حصرها في خلق "حياة سعيدة داخل المؤسّسة التعليمية، قوامها الأمل والفرح والتفاؤل، والرغبة العارمة في التعلم وممارسة الأنشطة التعليميّة، وتوفير الجو التربوي والنفسي والاجتماعي المناسب للتنشئة المتكاملة والمتوازنة ذهنيا ووجدانيا وحركيا" (حمداوي، 2005: 11).

إ نّ تحليل مكوّنات البيئة المدرسيّة يعدّ أهمّ بُعْد لمعرفة فعاليّة مدرسة ما في مقابل باقي الأبعاد أو "محكّات" (Les critères) القياس المستعملة سابقًا في تشخيص الحياة المدرسية وجودة مخرجاتها.

إذ تعمل البيئة المدرسيّة ضمن منظومة قيمية اجتماعية وسياسيّة محدّدة ومرجعية حضارية توجّه المجتمع وتؤشّر على مستوى تطوّره أو تخلّفه، وتؤثّر هذه المرجعية في خصائص المنظومة التربوية وفلسفتها العامّة. باعتبار أنّ المؤسّسات التربويّة تؤدي دورا مهمّا في الحياة المعاصرة للأفراد وفي ضبط اتجاهاتهم الأخلاقية والسلوكية، فإنّ بناء نظمها القانونيّة والثقافية يقوم بدور كبير في تشجيع إمكانيّاتهم الإبداعيّة أو إحباطها. ولا يمكن للقانون المدرسي وحده أن يشكّل سلوكيات النّاس وتفاعلاتهم، ولا يمكنه أن يحدّد وحده رغباتهم وما يقبلون وما لا يقبلون، بل إنّ الحوافز والمحرّكات والموانع والعراقيل متنوّعة في تحديد السّلوك البشري واختياراته، هذه المحدّدات ترتبط بمسارات التّنشئة في مختلف بنياتها وحقول الفعل المرتبطة بها.

وانطلاقا من هذه البديهة العلميّة، وبالنّظر إلى خصائص البيئة المدرسيّة في المجتمع، يمكنا أن نقيّم مدى فاعلية النّظام التّربوي ومدى نجاح مؤسّساته التعليمية في تحقيق أهدافها وفي الارتقاء بنوعيّة مخرجاتها. ففي دراسة التّعليم المدرسي المنظّم، وبحسب ما ورد في أحد تقارير "معهد اليونسكو للإحصاء" لعام 2010، أنّه يجب النّظر في ثلاثة أبعاد مختلفة من النوعيّة: أولاً، أين يتمّ التّعليم (بيئة التعلم). وثانيًا، محتويات البرامج ومنهاجها وتجربة التعلّم. وثالثًا، البحث في نوعية المدرّسين الذين يوجّهون ويسهّلون عملية التعلّم المباشر. ومن أجل تحقيق نتائج تعليميّة جيّدة، ينبغي على الدّولة أن تضمن تأمين أمْكِنة كافية للتّلاميذ في المدارس، وأن تعمل نظمها المدرسية بفعالية، كما تستوجب جودة الحياة المدرسية، باعتبارها تتشكّل من مناخ وظيفي مندمج في مكوّنات العمل المدرسي، اهتماماً خاصّاً لضمان توفير مناخ تعليمي وتربوي سليم وإيجابي يساعد المتعلّمين على التعلّم الجيّد واكتساب المعارف والقيم والسّلوكيات البنّاءة.

ومنذ بداية التّسعينيات من القرن الماضي، تناولت عديد الدّراسات الأوروبية (Coulon, 1993: 56.) مسألة التمفصل أو التّقاطع بين عوامل التّركيبة الاجتماعيّة والثّقافيّة لمحيط المدرسة وبيئتها المحليّة، والعوامل الدّاخليّة التي تؤثّر في صيرورة اشتغالها في المستويات الإدارية والبيداغوجية، معتمدة في ذلك على عدد من المؤشّرات أهمّها:

1. طريقة التّسيير الإداري والتنظيمي والمناخ العام داخل المؤسّسة.

2. التّعليم من حيث الكم والنّوعية.

3. مواقف وتطلّعات وسلوكيات التّلاميذ ومجموعات انتمائهم.

بحسب ما ذهب إليه الباحثان الكنديان "ليز كوريفو"(Lise Corriveau) "لوك بروني" (Luk Brunet) في دراسة مشتركة لهما، يعتبر تحليل المناخ المدرسي أفضل مقياس لمعرفة فعاليّة مدرسة ما في مقابل باقي معايير القياس الأخرى أو المحكّات والمؤشّرات المستعملة سابقا في الإدارة المدرسية. لهذا، يجب أن يحظى التأثير المجتمعي الخارجي في المدارس بأولوية أكبر، مع زيادة المشاركة الصريحة المباشرة في البرامج والمسؤوليات بالاشتراك مع البيئات المدرسيّة الداخليّة لمتابعة التعليم والتدريب المستمر.(اليونسكو، 2005: 127).

لقد أصبحت البيئة التعليمية اليوم، أكثر تعقيدًا وتغيّرا في رهاناتها المجتمعيّة ممّا كانت عليه في السّابق، حيث تغيّرت معايير العملية التعليمية وكثرت الضّغوطات فيها في مستويات المساءلة والمحاسبة والتقييم، وزاد التنوّع في خصائص "جمهور المتعلّمين" وفي انتظارات العائلات من المدرسة. كل هذه المتغيّرات (Les variables)ساهمت في رفع مستوى الرّهان على أداء المدارس، وزادت من حجم صعوبة إجراء التّحسينات اللاّزمة فيها وفي الوقت ذاته"(أليسون زمودا وآخرون، 2009: 8). لذلك، فإنّ تشخيص البيئة المدرسية مسألة ضرورية في كل عملية تستهدف إصلاحها، وهي الأرضية الأكثر أهمية في منهجية الإصلاح التعليمي الحقيقي لكي توفّر له الأرضيّة وتضمن له الانطلاقة نحو تحقيق أهدافه. وهذا يعني أنّ بذور (أفكار) أيّة عملية إصلاحية لا تنطلق من دراسة خصائص البيئة المحلية أو الوطنية للمؤسّسة التربوية، أو تنقل بذور الإصلاح من خارجها لن تستقر في هذه الأرض ولن تنْبت فيها، مهما اعتمدت من تشريعات قانونيّة وتسهيلات لوجستية ورُصِدت لها من موارد مادية وبشريّة.

أكّدت أغلب الدّراسات التربويّة، أنّ صعوبات التعلّم وإخفاقات المتعلّمين في نتائجهم الدّراسية لا يمكن تفسيرها من خلال دور المدرّسين أو حصرها في الطّرق البيداغوجية والوسائل التعليميّة المتوفّرة في

المدرسة فقط، بل ينبغي معالجتها أيضا عبر دراسة الاكراهات و"العوائق" (Les contraintes) و"الفجوات" (Les lacunes) بين الأفراد أو المجموعات الاجتماعية التي ينتمون إليها؛ إذ تعود بعض المشاكل الداخليّة في أصلها إلى طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع. إذ أنّ لكلّ مؤسّسة تربوية شخصيتها التّعليمية المميّزة يمكن أن نتبيّنها من خلال بنيتها التنظيمية وعلاقات أعوانها وطرق تفاعلاتهم اليوميّة. لهذا، ينبغي أن تستمد عملية الإصلاح التّعليمي طابعها الجماعي من منطلق أنّ التّسيير العمومي يشكّل حقلاً يجمع بين فاعلين اجتماعيين من جهات متعدّدة، ولهم خلفيات فكرية ومناخات أسريّة واجتماعيّة مختلفة. فمن خلال مشاركة مختلف الأطراف . الداخليّة والخارجية . في الفعل المدرسي خاصة والتّربوي عامّة، أصبح مشروع إصلاح المؤسّسة التربوية مسؤوليّة مشتركة، وينبغي أن يكون هذا المشروع مُعبّرا عن انشغالات جميع الفاعلين الاجتماعيين فيها.

1 . 2 . شروط البيئة المدرسية المُفْضية إلى تحقيق الجودة

اعتمدنا في هذا القسم من الدّراسة على بعض التّقارير الصّادرة عن عدد من المنظّمات العربية والدوليّة، وخاصة تقرير "منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة" (اليونسكو) الذي ورد تحت عنوان " إعادة التفكير في التربية والتّعليم من أجل الصالح العام" (2015). ومن أبرز أهداف هذا التّقرير هو حفز النّقاش في السّياسة التربوية في عالمنا المتغيّر، واستندت فيه إلى رؤية إنسانية في التربية والتّعليم و التنمية عموما. كما أشار هذا التّقرير في المقدمة إلى المسائل المنهجيّة التي اعتمدها وحدودها الابستيميّة، إذ لم يكن هذا التّقرير بحد ذاته مخططًا أوليا لإصلاح التعليم، بل جاء أساسًا للتأمّل والنقاش في الخيارات التي ينبغي الأخذ بها عند صياغة السّياسات التعليمية. وقد دلّل هذا التقرير على أن الخيارات بشأن التربية والتعليم مرهونة بخيارات نوع المجتمع الذي نرغب أن نعيش فيه. وطرح عددًا من الأسئلة المنهجية من أهمّها نذكر: ما هو نوع التعليم الذي نحتاجه للقرن الحادي والعشرين؟ وما هي مقاصد التعليم في سياق التحوّل المجتمعي الرّاهن؟ وكيف ينبغي تنظيم التعليم؟

تقوم البيئات المواتية للنّوعية الجيّدة للتّعليم، في الفضاءات العامة والخاصة على حدّ سواء، بما فيها المنزل والمدرسة والمجتمع المحلي وفي مستوى المجتمع بكامله على مبدأ المشاركة في مواجهة أزمة الهدر التعليمي.

وتشمل البيئة المدرسية الموقع الجغرافي للمدرسة وتجهيزاتها ومبانيها والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر، وحجم المدرسة ومدى الدعم الذي تتلقاه من مجتمعها المحلي والمؤسّسات العامة(عبد الحليم، 1988: 27). على الرّغم من أنه يصعب رصد كل مؤشّرات هذه البيئات نتيجة غياب أيّة بيانات ودراسات علمية ومنتظمة من قبل حكومات عديد الدّول والمنظّمات الحكومية أو غير الحكومية المهتمّة بالشّأن التربوي، تدعو "اليونسكو" الدّول إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. أن ينتفع التّلاميذ في المدرسة بمواد قراءة وبلغات يفهمونها، لأنّ هذا الأمر حاسم بالنّسبة إلى إكسابهم المهارات الأساسيّة للقراءة والكتابة. وقد أثبتت عدّة تجارب دولية ووطنية لتقييم التعليم أنّ ارتفاع أداء التّلاميذ في تعلم اللّغات يرتبط بمدى توافر الكتب وغيرها من المواد والوسائل التعليميّة في قاعات الدّرس والمكتبات المدرسية، وإنّ نقص موارد التعلّم الأخرى، مثل تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات الحديثة سوف يؤثر في تأخر المستوى التعليمي لدى المتعلمين، لأنّه مثلما أثبتت عديد التّجارب أن هذه التكنولوجيا التعليميّة لا يمكنها أن تغيّر فقط عملية التّدريس بل عملية التعلّم أيضا.

2 ـ دور بيئات الأسرة والمجتمع المحلي، هذه البيئات عندما تكون مناسبة للتّعليم والتعلّم الجيّدَيْن تضمن نتائج فعّالة لعملية التعلّم. فكثيرا ما تتلازم المشكلات السّلوكية للتّلاميذ والمعلّمين مثل: التأخّر في الوصول إلى المدرسة والتغيّب عن الدّراسة مع ضعف أدائهم ونتائجهم. كما إنّ ظروف العيش الصعبة داخل العائلة تؤثّر في تأخر تعلم الطفل؛ فعندما تفتقر الأسرة إلى الكهرباء في البيت مثلاً، ولا سيما في بعض المناطق الريفيّة، تتاح للأطفال عدد أقل من الساعات للمراجعة وللتعلم، وعندما يفتقر الأبوان أنفسهما إلى مهارات القراءة والكتابة والحساب، فإنّهما يكونان أقل قدرة على تدعيم ما يتعلمه منظورهما في المدرسة.

3 ـ يجب ضبط الزّمن المدرسي وتقييمه على أساس عدد السّاعات الفعلية وليس بحسب ما هو مقرّر على المستوى الرّسمي. ولهذا، ينبغي عدم الخلط بين وقت التّدريس المقرّر والعدد الفعلي لساعات التدريس التي تلقاها الأطفال. مثلا، يقدّر وقت التعلم الفعلي في الدّول العربية في المتوسط نسبة 30% عن وقت التدريس المقرّر (بحسب ما ورد في تقرير اليونسكو حول التعليم لعام 2004). وتعود

هذه المشكلة إلى أسباب عديدة، أهمّها تغيّب المعلمين، أو بسبب التدريب الذي يتلقاه المعلمون أثناء الخدمة، أو بسبب الاضرابات أو غيرها. وهذا الهدر في الزّمن المدرسي يعتبر مؤشّرا على سوء نوعيّة التّعليم؛ وهو ما يؤثّر سلبًا في نتائج المتعلّمين وفي حافزيّتهم إلى التعلّم.

4 ـ توفير الكتب المدرسية والانتفاع بمواد التعلم: إنّ حصول التلاميذ على الكتب المدرسية عامل مهم في تحديد طبيعة ما يتعلّمونه وكيفية تعلمه. وتعد نسبة امتلاك التلاميذ للكتب مقياسا مهما لنوعية التعليم؛ فتوفّر الكتب والوسائل التعليمية الأخرى يحدّ من الفوارق بين المتعلمين.

5 ـ من المهمّ أن تكون المدارس آمنة وغير مكتظّة بالتلاميذ وحسنة الصّيانة: حينما يحضر التّلاميذ الدّروس في مبان متهالكة أو مكتظّة بمن فيها، أو في بيئات تعج بالضّجيج أو تكتنفها الأخطار وبالأخص في قاعات الدّرس التي تكون غير مزوّدة بلوازم الدراسة أو ضعيفة الإضاءة أو سيّئة التّهوِئة، كلّها عوامل تقوّض فرص اندماجهم في المدارس وتعرقل مسارات تعلمهم.

6. البيئة الاجتماعية الخارجية: تتمّ عملية التعلم والتعليم ضمن سياق اجتماعي أو سياسي واقتصادي محدد. وهذه السّياقات تؤثّر في البعد التنظيمي للمدارس باعتبارها تمثل الأسباب الرئيسة في انخفاض التحصيل الدراسي أو ارتفاعه، ولا سيما في المدارس العمومية. وتشير عديد الدراسات في علم الاجتماع التربوي إلى أن التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات أسريّة و"جماعات أنداد" (رفاق) تسود فيها قيما (مُثلاً عليا) قريبة من تلك التي تعمل مدرستهم على ترويجها يميلون إلى بذل المزيد من الجهود في التعلّم من أجل بلوغ مستويات أعلى من المهارات المعرفية بالمقارنة بغيرهم الذين يعيشون تناقضا بينهما، إذ لا تشتغل الإدارة المدرسيّة في فراغ، وإنّما في إطار تنظيم يخضع إلى ثقافة مجتمعيّة شاملة.

إنّ تغيير نظام العمل في المؤسّسة لا يتوقّف على إصدار القرارات أو النّصوص القانونيّة أو الضّوابط التنظيمية فقط، بل يقتضي أيضا تغييرًا في ثقافة المؤسّسة، والعمل على تجويد الكفايات الإداريّة والإنسانية الشّاملة واستبطانها في التمثّلات الاجتماعيّة للمديرين وبقية العاملين في المؤسّسة. فما يساعد الإنسان على أداء واجباته بكفاءة واقتدار هو وجود بيئة عمل تحفّزه على الاندماج في المؤسّسة، وتكون ذهنيّة العاملين معه على درجة عالية من الخضوع إلى الضّبط الاجتماعي والدقّة

والالتزام بانجاز المهام الموكولة إليهم. وهذه البيئة الداخليّة هي التي تؤثّر في اختيار الأساليب الإداريّة للمؤسّسة وتحدّد اتجاه تغييرها في المستقبل. لذلك، يتميّز هذا المجال بمرونته وقدرته على التكيّف مع تطبيقاته العديدة"(الحسيني،2006: 41). وتجسّد هذه التّطبيقات والممارسات شبكة من المعايير والقيم الثقافيّة والرّمزيّة التي تختلف حسب اختلاف البيئات السياسية والثقافية والاجتماعية للمجتمع. لهذا، تتطلب كفايات الإدارة التّربوية مثلا، بالإضافة إلى الإلمام بالمسائل الفنيّة والإداريّة، معرفة جيّدة بالعوامل الاجتماعيّة والسياسيّة والقانونية التي تؤثّر في خلق بيئة عملية وتعليمية، تكون مواتية لمعالجة المشاكل التي تمسّ مختلف العاملين بالمؤسّسة. فتحسين البيئة ليست ضرورة فقط، وإنّما هي أيضا تمثّل الأرضية الأكثر أهميّة لضمان نجاح حقيقي للإصلاح التّعليمي وضمان دوامه. وهذا، يعني أنّ بذور أيّ مشروع إصلاحي تبتعد عن مشاركة عناصر هذه البيئة نفسها، وتحاول أن تبذر من خارج المدرسة لن تستقر في الأرض ولن تضرب جذورها فيها، ونظلّ نعاود نفس الأخطاء، وحالنا مثل حال الذي يزرع في البحر.

ثانيا: نظام المحاسبة والجودة في التّعليم

تعتبر المساءلة والمحاسبة والمتابعة والتّقييم إحدى المداخل المنهجية والادارية في تقويم فاعلية أيّ تغيير أو إصلاح تربوي وتعليمي، باعتبارها تمثّل أداة لمراقبة أداء مختلف العاملين بالمؤسّسة التربوية في أداء مهامهم أمام سلطة أعلى سواء كانت تشريعيّة أو تنظيميّة. لذلك، يعرّفها بعضهم بأنّها الالتزام بالإدارة الجيّدة، والإشراف الجيد والأداء الأمثل في العمل والإنتاج (بغدادي، 2012: 63). كما ينظر إليها بأنّها تعني تقويم أداء المدرسة وقياس نتائج العملية التعليمية عن طريق استخدام معايير موضوعية يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة(حجي،2001: 81).

وتختلف أساليب المحاسبة في الحقل التربوي بحسب النظم الادارية المعتمدة في المؤسسات التربوية أي بحسب قوة المركزية أو اللامركزية المعتمدة في تسيير إدارة التعليم بدءا بدور الحكومة مرورا بالوزارة المشرفة وصولا إلى الادارات الجهوية وكيفية توزع المسؤوليات بينها. كما تستخدم المحاسبة والمساءلة بهدف تطوير المعايير التنظيمية وضمان تنفيذها بفاعلية وفق الأهداف والخطط المرسومة لها. فـ"ضعف المساءلة

والمشاركة والثّقة بين أولياء الأمور والمجتمعات والمدارس والوزراء معيقا رئيسيا يواجه تقديم التّعليم عالي الجودة. وفي هذا الاطار، فإنّ نظام التّواصل ومشاركة المجتمع هو أمر رئيسي لتوفير بيئة تعلم إيجابية.

2 .1 ـ إدارة تعليميّة خاضعة للمحاسبة الدوريّة

تُعتبر القيادة المدرسيّة جوهر العملية التربويّة وقلبها النّابض؛ فهي إحدى المؤشرات الرّئيسة التي يمكن بواسطتها التّمييز بين المدارس النّاجحة والمدارس غير النّاجحة، باعتبارها المسؤولة الأولى عن توجيه عمليات الفعل التعليمي والتّنسيق بين عناصره وفقا للظروف الخاصة بالمؤسّسة وبالبيئة المجتمعية التي تعمل فيها. وهناك شبه اتفاق على أنّ خصائص شخصية القيادة المدرسية لها علاقة بالنّفوذ الاجتماعي والسّلطة، وأنّ هناك مهمّتين على الأقل يجب على كل قائد مجموعة أن ينجزهما وهما: الحفاظ على وحدة المجموعة واستمراريّتها، وانجاز المهام أو الأنشطة المكلّفة بها. وإذا كان اختيار القادة "عشوائيا، فإنّ العاملين معهم سيكونون أقلّ ميلاً للإيمان بتأثيرهم ممّا لو تمّ ذلك عن طريق بحث مدروس أو عمليّة انتخاب تتبعها مراسيم تدلّ على حدوث تغيير في السّيطرة، أو أن يكون للقائد عدة امتيازات أو ألقاب تميّزه عن بقية العاملين معه في المؤسّسة. فالمعيقات أو الضّغوطات على القيادة متعدّدة منها ما هو تنظيمي واجتماعي وثقافي وقانوني"(ben Tourkia, 1996 16).

لهذا، ينبغي أن تستخدم المحاسبة والمساءلة بهدف تطوير المعايير التنظيمية وضمان تنفيذها بفاعلية وفق الأهداف والخطط المرسومة لها، لأنّ ضعف المساءلة والمشاركة والثقة بين أولياء التلاميذ ومختلف المتدخلين في الشأن التعليمي يعتبر معيقا رئيسيا في تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة. وفي هذا الاطار تصبح المقاربة التشاركية في تشخيص الأزمة ووضع الحلول أمر رئيسي لتوفير بيئة تعلم إيجابية. إذ تُعدّ الفعالية التنظيمية والمحاسبية المدرسية أمرا هاما وحاسما في تحديد النتائج والفعالية التعليمية؛ فهي مؤشّر على حسن إدارة المؤسّسة وتسييرها وتحويل الموارد المخصّصة لها إلى مخرجات مدرسية ذات جودة عالية كمًا ونوعًا. ويجب أن لا تكون مسألة "الحوكمة" و"الشّفافية" و"المحاسبة" في مجال التّعليم مفاهيم مجرّدة، بل ينبغي أن تكون آليات معتمدة في التّقييم، حتى تحقق أهدافها وتؤثّر فعليا في تحسين الحياة

المدرسية وفي الارتقاء بمستوى النّتائج التعليمية للأطفال، وأيضا في مستوى تحقيق الفاعلية والإنصاف بين المتعلّمين في التمتّع بحق التّعليم والارتقاء بشروط التعلم.

إذا كانت عبارات الشّفافية والمحاسبة ومعانيها "ضبابيّة" ويمكن أن تكون معقّدة ويكثر فيها النّقاش، فإنّ عواقب سوء وجودها في ثقافة المؤسّسات التربوية تبرز للعيان على الفور، وتظهر خاصة في التّراجع الكبير في تمويل المدارس، والتعليم الذي توفّره المدرسة العمومية لا يستجيب للاحتياجات المحلية ولا لانتظارات الأطفال لأنها لم تعد مسؤولة أمام الآباء، وتنتشر فيها ظواهر لامعيارية (Anonime) مثل: التّفاوت في فرص الالتحاق بالمدارس والمشاركة وإتمام التعليم فيها، وانخفاض مستويات التّحصيل الدراسي. فالشفافية والمحاسبة لها أهمية خاصة ومكانة بارزة في الرقي بمخرجات التعليم. فقد أثبتت التجارب الإصلاحية التعليميّة السّابقة أنّ هذه المسألة بقيت الحلقة المفقودة في مراقبة الإدارات التربوية وتقييم نتائجها، فظلّت تكرّر نفس الممارسات والأخطاء على الرّغم من المجهودات البشريّة والمصاريف المالية التي تم تبديدها فيها دون أيّة نتائج أو انجازات حقيقية لأهدافها.

لقد استخدمت عدّة دراسات مصطلح "الحوكمة" بديلا عن لفظ" المحاسبة" والشفافية لإيجاد تمايز في الدلالة بين الفعل الإداري الذي يشمل التنفيذ وتوفير الظروف المادية والبشرية اللازمة للعملية التعليمية، والحوكمة القائمة على الابتكار والتخطيط والاهتمام برسم السياسات العامة للمؤسّسة. ويقصد بالمحاسبة التعليمية قياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة عن طريق استخدام معايير موضوعية في إطار نظام تعليمي يعتمد على تحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بالعملية التعليمية والممارسات التربوية الضمنية لها، ويهتم بالفاعلية أكثر من اهتمامه بالكفاية في التعليم، ويتجه نحو نتائج العملية التعليمية أكثر من توجهه نحو عناصر العملية أو مدخلاتها" (إبراهيم، 1999: 25). وتختلف أساليب المحاسبة في الحقل التربوي بحسب اختلاف النّظم الادارية المعتمدة في المؤسّسات التربوية، أي بحسب نظم التسيير الإدارية المركزية أو اللامركزية المعتمدة في الحقل المدرسي، وكيفيّة توزّع المسؤوليات بين مختلف المتدخّلين فيه وهامش الحريّة للقيادة المدرسيّة المحليّة. وفي كلّ الأحوال، تستخدم المحاسبة والمساءلة بهدف تطوير المعايير التنظيمية وضمان تنفيذها بفاعلية وفق الأهداف والخطط المرسومة لها،

لأنّ التّواصل ومشاركة مختلف الفاعلين الاجتماعيين في النّهوض بالمدرسة هو أمر رئيسي لتوفير بيئة محفّزة وإيجابية للتعلم.

تعدّ مسألة الجودة من الأهداف المركزيّة وضمن الهدف السّادس(6) للبرنامج العالمي "رصد التعليم للجميع لعام 1990، التي تنص على العمل على تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع، بحيث يحقق جميع المتعلّمين نتائج معترفا بها وقابلة للقياس، ولا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية الأساسية. وأهم ما نبّه إليه هذا التقرير وجود فروق هائلة في التّحصيل الدراسي بين المتعلمين في جميع البلدان نتيجة وجود فروق على جميع المستويات؛ سواء بين المناطق (الريف والمدينة) أو بين المجتمعات المحلية أو بين المدارس (بحسب توزعها الجغرافي بين الأحياء) أو بين قاعات الدّرس أحيانا.

أما أسباب هذه الفروق، فهي تعود إلى العناصر الثّلاثة الآتية:

1. فروق متعلّقة بالخلفية التي ينتمي إليها الطالب؛ فتحصيل الطالب، بصرف النّظر عن قدراته الذاتية، هو نتاج ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية مثل: نوع جنسه ولغته التي يتحدث بها في المنزل ومهنة الوالدين ومستوى تعليمهم وحجم الأسرة وغيرها.

2 ـ فروق ناتجة عن طبيعة النّظام التعليمي، لأنّ أسلوب تنظيم الحياة المدرسية وتسيير المؤسّسات التعليمية يؤثّر تأثيرًا كبيرًا في نتائج التّحصيل الدّراسي. ومن العوامل المهمّة أيضا سياسات توزيع الطلاب وكيفية انتقالهم من مستوى تعليمي إلى الذي يليه (نظام الارتقاء)، وكذلك طرق توزيعهم في مجموعات متجانسة أم متعدّدة المستويات.

3 ـ إنّ تحقيق تحصيل تعليمي فعال يعتمد على مدى توفر البنى التحتية الأساسية والقيادة المهنية الكفؤة والمعلمين المتفانين في عملهم، وكذلك توفّر الوقت (الزّمن) الكافي للتّدريس ونظام تقييمي جيد ونزيه، وتوفير التمويل الكافي لأداء رسالة التعليم.، فهناك ارتباط جدلي بين البيئة المدرسية وظاهرة العنف(Dupaquier, 1999, 8.). فالبيئة الداخلية للمدرسة يمتحن فيها التلاميذ وفيها تنمو

مهاراتهم وطموحاتهم. وكلّما كانت هذه البيئة جيدة كلّما أدّى ذلك إلى شعور هؤلاء التلاميذ بالأمن. إذ يُعدّ المناخ المدرسي أحد المتغيرات المؤثرة بشكل مباشر في نتائج التعليم والتربية.

وبحسب ما ورد في "تقرير الفساد العالمي في التّعليم" والصّادر عن "منظمة الشفافية الدوليّة"، فإنّ جذور ممارسات الفساد تكمن في نقص الشّفافية والمحاسبة. وإنّ عدم القدرة على الحصول على المعلومات أمر يعيق المجتمعات والأفراد في القيام بمراقبة الميزانيات المخصّصة للإصلاحات، والمطالبة بإجابات ممن يشغلون مناصب السّلطة في الإدارة المدرسية. وإنّ الأهمية البالغة التي تحُفّ بالتّعليم تجعله هدفاً جذّابا للتّلاعب وللاستغلال، طالما أنّ أولئك الذّين يوفّرون الخدمات التّعليمية لديهم صلاحيات قوية تمكّنهم إن شاءوا من ابتزاز الخدمات العمومية وخدمة مصالحهم الشّخصية"(منظمة الشفافيّة الدولية، 2013: 11).

2.2 ـ المحاسبة على صعيد إدارة المدرسة

تتّخذ المدارس موقع الصّدارة في المساعي الرّامية إلى توفير تعليم جيد لجميع الأطفال، كما أنّها تندرج في صميم النّقاشات عن الحوكمة في مجال التعليم والتي باتت فيها كلمات "الاختيار" و"التّنافس" و"المشاركة" تعابير شائعة التداول. وتكمن خلف هذه التّعابير تساؤلات أساسية بشأن دور الحكومات والآباء والمجتمعات المحلية ومزودي الخدمات في القطاع الخاص في إدارة المدارس وتمويلها. فثمة بلدان عديدة ذات نظم تعليمية ضعيفة الأداء تعاني من مشكلات بنيوية مؤسّسية، وهي بحاجة إلى تطوير نظم تسييرها وإدارة مؤسساتها التي من شأنها أن تلبي الاحتياجات وتؤمّن مشاركة الجميع حتى تكون قابلة للتّقييم. لكن ترجمة هذه الأهداف المشتركة على نطاق واسع إلى استراتيجيات عملية تعالج مواطن الضعف المؤسّسي وتوسّع إمكانيات الانتفاع بالتعليم وتحسن النوعية وتعزّز الإنصاف، ليست بالأمر اليسير.

في ذات السّياق، يورد نفس التّقرير عن "منظمة الشفافية الدّوليّة" الذي أشرنا إليه سابقا، أنّه في بعض الحالات أدّت إصلاحات الإدارة على مستوى المدارس إلى تحسين مستويات التحصيل الدراسي وعزّزت الإنصاف، ويشكّل برنامج EDUCO في "السلفادور" مثالاً على ذلك. ولكن من منظور

أوسع توجد أدلّة محدودة على أنّها تُؤتي فوائد أكيدة على صعيد نتائج التعلم، أو أنّها تسفر عن تغيير في ممارسات التدريس. كما يظل تأثيرها فيما يخص مراعاة آراء واحتياجات المنتفعين غامضا. فإذا كان نقل المزيد من إمكانيات صنع القرار إلى المستوى المحلي يزيد إمكانيات الآباء والمجتمعات المحلية في ممارسة السّلطة، فهو لا يعني أنه سيزيل أوجه التفاوت الاجتماعي وعدم تكافؤ الفرص القائمة على نطاق أوسع. وثمّة خطر واضح في أن يؤدّي اقتران هياكل السّلطة المحلية بالاتجاه نحو "نظام الخوصصة" في التّعليم ممّا سيعمق من التّأثير الحقيقي على أبناء الفئات الفقيرة والمهمّشين.

لقد خلصت أعمال الرّقابة المكلّفة من دائرة المحاسبات في تونس مثلاً (دائرة المحاسبات، 2018: 265)، إلى نتائج خطيرة في ملفّات الفساد في التّعليم العالي الخاص، وإلى " عدم كفاية الإشراف الذي تؤمّنه الوزارة على المؤسسات الخاصة من مرحلة الإحداث إلى مرحلة معادلة الشهادات العلمية المتحصّل عليها مرورًا بمتابعة سير أعمالها على المستويين الإداري والبيداغوجي وتأهيل الشّهادات، وهو ما من شأنه أن ينعكس سلبا على جودة التكوين الذي تؤمّنه هذه المؤسّسات وعلى فرص تشغيليّة خرّيجيها؛ إذ لم يتم وضع استراتيجية وطنية وأهداف تنمويّة ومؤشّرات تغطي مجال التّعليم العالي الخاص، وذلك بالاعتماد على تشخيص مسبق للوضع قصد الوقوف على مدى معاضدة القطاع الخاص لمجهودات الدولة في مجال التّكوين الجامعي. كما تم اسناد تراخيص لإحداث مؤسّسات خاصة لم تقدم ما يفيد توفير الشّروط اللاّزمة لإحداثها. فضعف آليات الرّقابة أو غيابها في بعض المواقع بدءاً من قاعة الدّراسة وحتى مستوى النّظام التعليمي كلّه، يقوّض أهداف المشاريع الإصلاحية الرّامية إلى تحسين العملية التعليمية وخاصة في الجامعات الخاصة أو غيرها، أو بالنّسبة إلى التّلاميذ والطلبة الأكثر حرماناً.

لهذا، ومن أجل معالجة هذه المشكلة يجب استخدام شبكات التّقييم واسعة النطاق، وإصلاح مرافق الإشراف التربوي لمتابعة أداء النُظم التعليمية برمتها، بينما تهدف الإصلاحات الخاصة بالإشراف التربوي إلى تحسين الرقابة وتعزيز الجودة على المستوى المدرسي(اليونسكو، 2009: 179). فهذه الأبعاد تمثّل أسس تشكّلات القيم والمعايير النّاظمة للفعل التّربوي وديناميّة المؤسّسة التّربويّة، وهي من

أهمّ العوامل المحدّدة لظواهر التّكيّف أو "اللاّمعيارية"(Anomie) المهنيّة والعلائقية بين الفاعلين الاجتماعيين داخل المؤسّسة التربويّة.

لتحقيق معايير جودة التّعليم، فإنّنا نحتاج إلى إعادة النّظر في أساليب هندسة السّياسات التربوية ونظمها الخاصة، التي مازالت لا تعتمد على ثقافة التّقييم والمساءلة والمحاسبة على النتائج، بل غالبا ما يتمّ ضبط أهداف مهمّة في المجالات التنظيمية والبيداغوجية وفي مختلف أبعاد أنشطة المؤسّسة التربوية، ولكن نادراً ما يتمّ تقييم النتائج للوقوف على مدى تحقيق تلك الأهداف. وحتى في الحالات التي يتمّ فيها القيام بعمليات التّقييم، فإنّ نتائجها لا تفضي إلى اتخاذ قرارات تساعد على الإصلاح والتّغيير في الأساليب والطرائق المعتمدة التي أثبت الواقع فشلها، ولم تعد هناك مبرّرات عملية لمواصلة العمل بها باعتبارها لم تؤدّ إلى تحقيق النتائج المنتظرة لروّادها. ومن أسباب غياب ثقافة تحمّل المسؤولية هو تواصل العمل بالتّنظيم الإداري المركزي؛ حيث لم يترك النّظام المركزي المطلق في بلادنا مجالاً للإدارات الجهوية أو المحلية أو للمؤسسات التربوية من الإشراف أو المشاركة في تسيير قطاع التعليم بمستوياتها المختلفة، ولو كان في إطار التمتّع بهامش من الاستقلالية في اتّخاذ ـ أحيانا ـ بعض القرارات الشكليّة.

مازالت هناك العديد من الفجوات القائمة بين السّياسة المعتمدة لتحقيق جدودة التعليم، وبين ممارسة هذه السياسة وتطبيقها على أرض الواقع. فعلى الرّغم من وجود عديد التّشريعات الوطنية والاتفاقيات العربية والعالمية التي تدعو إلى اعتماد الشفافية ونظام المحاسبة ، فإنّه قد لا يوجد ما يكفي من الدّعم المالي والإداري لترجمة هذه المبادئ إلى ممارسة فعلية سواء أكان على المستوى الجهوي أو على مستوى إدارة المؤسسة التربوية، طالما أنّ هناك غياب تام لآليات المساءلة الناجعة التي تحفظ حقوق المتعلمين في التمتّع بحق التعليم ومبدأ الإنصاف، وكذلك في التّقليص من ظاهرة "الفجوة التحصيلية"(Achievement gap) النّاتجة عن عدم تمكن بعض المتعلّمين من التحصيل الدّراسي واكتساب الكفايات التعليمية المقرّرة لأسباب تعود إلى خصائص بيئتهم المدرسية أو إلى انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية(ترلينج، 2013: 39).

تحتاج الجودة إلى ثقافة المساءلة واعتماد البيانات الدّقيقة في تقييم مخرجات المؤسّسات التربوية من أجل أن يطّلع عليها جميع المسؤولين عن التعليم والمتدخّلين فيه والمهتمين به وطنيا وعالميا. فعلى المستوى الوطني، من الأمور الحاسمة هي أن تكون إدارات التّربية والتّعليم في موقع يمكّنها من مراقبة المصاريف العامّة وطرق استثمارها في تحسين جودة المدارس وضمان حق جميع الأطفال في تونس على اختلاف بيئاتهم المدرسية في الانتفاع بفرص التعليم الأساسية الكفيلة بإيصالهم إلى التمتّع بالتعلّم الفعّال والملائم. فالطّفل الذي يأتي من بيئة أسريّة فقيرة ويعاني من الضّغوطات الحياتيّة يميل عادة إلى صياغة هذه الضّغوط في سلوكه اليومي في المدرسة. كما أنّ التّلاميذ ممّن لديهم قلق على سلامتهم وأمنهم يكون تحصيلهم ضعيفاً. فالتعرّض للعنف داخل المجتمع، والإقامة في حي أو السّير في طريق غير آمن كلّها عوامل تسهم في التّحصيل التعليمي الضّعيف (جنسن، 2015: 43). لهذا، ينبغي أن تكون المعالجة التشخيصية لمؤشرات الجودة شاملة تتناول جميع أبعاد وعناصر البيئة الداخلية والخارجية للمدرسيّة: الأسرية والاجتماعيّة والتربويّة والثقافية والاقتصاديّة.

2ـ 3 ـ المحاسبة في تدبير شؤون المدرّسين

إنّ الحقّ في التّعليم وفق ما تنصّ عليه الاتّفاقيات الدوليّة ومختلف تشريعاتنا الوطنية يعني بالضّرورة توفير البيئة المدرسيّة التي تتحقّق من خلالها العدالة والإنصاف بين المتعلّمين وتضمن الجودة في مخرجاتها. فلكلّ شخص الحق في التعليم، ويجب أن يرقى التّعليم إلى مستويات حيوية وهامة، والطّريقة الوحيدة لتحقيق ذلك، هي ضمان توفّر ما يكفي من أعداد المعلمين المؤهلين والمدربين تدريبا جيدا والمدعومين لكل طفل وكل متعلّم من الكبار :فإذا كان للحق في التّعليم أي معنى من المعاني، فيجب على الأقل أن يعني هذا الأمر.

بحسب ما جاء في تقرير منظّمة "اليونسكو" حول الحوْكمة في التّعليم"(2009)، فإنّ مسألة إدارة شؤون المعلّمين تطرح قضايا تتجاوز حدود الاعتبارات التقنيّة الإدارية. فقد خلص تقييم أجْرِي بشأن معنويات المعلّمين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أنّ النّظم المدرسية التي تعمل لخدمة عشرات الملايين من الأطفال تواجه أزمة حوافز لدى المعلمين" فيما يخص شروط الخدمة والتدريب والدّعم. كما

أن توزيع المعلمين في داخل البلدان تترتب عليها آثار عميقة على صعيد الإنصاف والانتفاع بالتّعليم، حيث أن أنماط توزيع المعلمين في العديد من البلدان تعزّز أشكال التّفاوت. كما يحتل موضوع أجور المعلمين مكانا محوريا في الجدل الحاد الدائر بشأن السّياسات العامة.... ولكن في عديد البلدان، فإنّ متوسّط مرتّبات المعلّمين هي أقلّ من أن تكفي لتلبية احتياجاتهم الأساسية. وفي عديد البلدان كثيرًا ما يضطرّ المعلّمون إلى استكمال دخلهم بإيرادات عمل ثان، مع ما يقترن بذلك من آثار تخلّ بنوعيّة تدريسهم(التقرير العالمي حول الحوكمة، 1999: 16). وإنّ فعالية أيّة مدرسة تتأثّر تأثّرًا كبيرا بنوعيّة التّدريس فيها وبمهارات معلّميها وحماسِهم للعمل والتزامهم بالمقرّرات والمناهج الدّراسية الفعّالة. وإنّ تأمين انتفاع الأطفال، بما فيهم الأطفال الأشدّ حرماناً، بخدمات معلمين يمتلكون القدر الكافي من التّدريب والحماس هو أمر أساسي لتوفير تعليم جيّد قائم على الإنصاف.

ومن أهم المسائل الخطيرة المخلّة بجودة التّعلم في تونس " الانتدابات بالتّعاقد" وما أطلق عليها بـ"نزعة تجريد المعلمين من المهنيّة"(التعلّم العرضي). فإذا كان يراد للتّربية والتعلّم أن يُسْهِما في تحقيق نمو كامل للشّخص ونموذج جديد للتّنمية، فإنّ المربين والمعلّمين يبقون اللاّعبين الأساسيين في هذا المضمار. وهناك مفاضلة بين تطوير ودعم المعلمين كمربّين محترفين ومهنيين، أو معاملتهم بدونيّة وبرواتب متدنّية، ولومهم على سوء الأداء دون تمكينهم الأدوات اللاّزمة لضمان الأداء النّوعي، فإذا كانت وزارة التربية وشركائها جادّين حقًّا في توفير التعليم الجيد للجميع، والذي يضمن التعلّم والرّفاه، فالخيارات يجب أن تكون جلية وواضحة. وهذا لا يعني عدم وجود إكراهات وعقبات كبيرة للتغلب عليها ومواجهتها، لكن على الحكومات أن تكون قادرة ليس فقط توظيف العدد المطلوب وضمن المستوى المطلوب، ولكن عليها ضمان تدريب وتطوير ودفع الرواتب وإدارة ومنح المعلمين قيمتهم بطريقة تستقطب أفضل المرشحين المحتملين منهم، وتزويدهم بالمهارات الصحيحة والكفايات المهنية والسلوكية التي تسمح لهم بالتركيز على التعليم، وتحافظ على دافعيتهم والتزامهم بأداء واجباتهم وفق انتظارات المجتمع والدولة.

إنّ الاحتياجات من الموارد المادية والبشرية للنهوض بجودة المؤسّسات التربوية التونسية كبيرة ومعقّدة، ولكن سياسة الدّولة التعليميّة حتى الآن غير ملتزمة بالوفاء بها، ولا حتى في مستوى البرامج التي

وضعتها، رغم أنّ السّبيل إلى تحقيقها ليس عسيراً. فقد عملت وزارات التربية والتّعليم في عديد الدّول، ومنها العربية، في إطار سياسة الحد من ازدياد التّكاليف في التّعليم إلى اعتماد نظام التّعاقد مع المدرّسين في مختلف المراحل التعليمية من الابتدائي إلى العالي الذي عوّض نظام الانتداب المباشر في سلك المدرّسين. وقد مكّنتها هذه السّياسة من استخدام المدرّسين المتعاقدين بتكاليف أقل، وكثيرًا ما يكون ذلك في المناطق الريفيّة والنّائية التي قد لا يتسنى لمدارسها من الحصول على العدد الكافي من المعلمين. ولكن نتائج هذه السّياسة أدت إلى مخاطر على صعيد النوعيّة ؛ أي أثّرت سلبا في الجودة من خلال خفض مستوى المعايير المطلوب توافرها في المعلمين الجدد، وفي تراجع معنويات المعلمين ودافعيتهم للعمل. كما أدّى التوسّع في توظيف (استغلال) المعلمين المتعاقدين إلى انخفاض في مستوى التّحصيل الدراسي، وإذا ما ألحق المعلّمون المتعاقدون بصورة رئيسية بالمناطق الفقيرة والمهمّشة، فإنّه يؤدّي إلى الاخلال بمبدأ الانصاف بين المعلّمين والمتعلّمين معًا.

على الرّغم من أنّ السياسات التعليميّة غالبا ما تتحدّث عن أهمية المدرّسين ودورهم في المنظومة التربوية، فإنّ التّشريعات تنزع نحو تجريد هؤلاء المعلمين من المهنيّة والشعور بالإذلال وعدم الاستقرار النّفسي. وتتجلى هذه السياسة في العمل على تشغيل المدرّسين غير المؤهّلين بصيغ التّعاقد الوقتي بدعوى تعويض النّقص في بعض المؤسّسات التربوية. ولكن الأسباب الحقيقية لهذه السّياسة ذات دواعي مالية واستجابة للضّغوطات الخارجية التي تمارسها صناديق المال العالمية. فقد أدّت هذه السّياسة إلى تحويل المدرسين من عاملين رسميين إلى "عاملين عرَضِيّين" من خلال التعليم التعاقدي في مختلف مستويات التعليم من الابتدائي إلى التعليم العالي؛ حيث تعوّل وزارات التعليم على الأساتذة المتعاقِدين والعرَضِيين (Les vacataires) لمواجهة عبء العمل المتزايد وربحاً في الأجور. وساهمت هذه السّياسة أيضا في تضييق هامش استقلالية هؤلاء المدرّسين المتعاقدين على المستوى المهني والنّفسي والتأثير في مستوى دافعيتهم للعمل، مما أدى إلى التّراجع في مردودهم في ظلّ غياب التأطير الأكاديمي للمبتدئين منهم، وعدم وجود معايير موحّدة في الاختيار وفي التّقييم، واختراق منطق السّوق وآلياته للمؤسّسات التّعليمية العمومية. وهناك شبه اجماع على أنّ الارتقاء بنوعيّة المدرّسين هو أحد مفاتيح الجودة في التّعليم الفاعل؛ فمهما كانت المادّة التعليميّة لن يتحقّق التعلّم الجيّد إلا إذا كان المعلّم قادرًا

على تحفيز المتعلّمين والمحافظة على دافعيتهم في العمل. فإذا توفّرت عوامل للدافعيّة في العمل (ماديّة ومعنويّة)، فإنّ جميع المدرّسين في المؤسّسة سوف يتحفّزون على انجاز المهام والمسؤوليات المكلّفون بها بكلّ فاعليّة. أمّا إذا كانت المحفّزات الماديّة والمعنويّة ضعيفة، فإنّ مشاعر الاحباط وعدم الرّضا المهني سوف تؤثّر سلبًا في مستوى دافعيتهم للعمل وانجازيتهم لمهامهم وفق ما هو منتظر منهم وأكثر.

أصبحت البيئة التّعليمية اليوم أكثر تعقيدًا وكثيرة التّشابك بين مكوّنات بيئتها الداخليّة والخارجيّة ممّا سبق، فقد تغيّرت فيها معايير جودة العمليّة التعليميّة، وتنوّع فيها جمهور المتعلّمين وزادت فيها الرّهانات المجتمعيّة، وتكثّفت فيها الضغوطات في المساءلة والمحاسبة والتّقييم..الخ. وقد ساهمت كلّ هذه المتغيّرات في رفع مستوى الرّهان على أداء المدارس، وفي الوقت ذاته، زادت من حجم صعوبة إجراء التّحسينات اللاّزمة فيها. لهذا، ينبغي أن يكون الأطفال كلّهم سعداء بالذّهاب إلى المدرسة كل صباح، وأن يكون كل معلم فخورًا بالتّدريس ويشعر بأنّه يلقى الاحترام. وينبغي أن يكون الآباء جميعهم قادرين على إرسال أطفالهم إلى المدرسة. فهذه العناصر وغيرها تشكّل أوجه التّفاوت بين التّلاميذ في بيئة التعلّم ومصدر الانقسامات بين البلدان والمناطق والمؤسّسات داخل المجتمع الواحد. ففي النّظام المدرسي الكفء يكون المعلمون والإداريون مشاركين فاعلين في رحلة التحسن المستمر، ذلك أنهم يعتقدون أن ما هو مطلوب منهم هو أمر يحمل التحدّي الجماعي، وهو ممكن وجدير بالمحاولة من أجل خلق بيئة مدرسيّة تفضي إلى الجودة في مخرجاتها.

الخاتمة

لهذا، ومن أجل فهم جذور أزمة التّعليم وأسباب تعثّر كلّ المشاريع الإصلاحية في تغيير المشهد التّعليمي نحو الأفضل، ينبغي علينا أن نبحث في جميع العوامل وسياقاتها المجتمعية التي مازالت تعيق تحقيق الانجازية الفعليّة في النّهوض بالمرفق التربوي وتشكّل أحد أسباب اخفاقاتها الرّاهنة، لأنّ هذه الأزمة لا تنفصل عن الأزمة العامّة التي تعيشها مجتمعاتنا. فأزمة التّربية والتّعليم، في الرّاهن العالمي، أصبحت أكثر مراوغة في تشخيصها وأعمق خطورة في تجليّاتها. وهذه الأزمة والحالة من التّعقيد والضّبابية دفعت بالبعض إلى تشبيه الخوض في قضايا التّربية والتّعليم كمَثلِ الذي يُغامر بالدّخول إلى جُحور الأفاعي!

لقد نجحت قوى العوْلمة (المؤسّسات المالية والاقتصاديّة العالمية) في الضّغط على جميع الدّول المتقدّمة والنّامية على حدّ السّواء لاعتماد مقاربات جديدة موحّدة في إعادة بناء أنظمتها التّعليمية، وبشكل يختلف كليا عمّا تميّزت به تجاربها الماضية. وعلى الرّغم من أنّ ملامح هذه المقاربات الإصلاحية المعوْلمة مازالت في طور التّشكّل بالنّسبة إلى بعض الدّول، إلاّ إنّها أصبحت مؤثّرة بشكل واضح سواء في مستوى مُدخلاتها أو في مستوى مُخرجاتها الماديّة والبشرية. ونتيجة تغيّر البيئات الثقافيّة والحضارية بين البلدان وبين المدارس داخل البلد الواحد، لم يكن لهذه "المشاريع الإصلاحية" أشكالاً واحدة أو معايير محدّدة مُتّفق حولها، أو حدود وأفق يمكن التوقّف عندها، أو أسْقف لا يمكن تجاوزها، ممّا أفضى بأغلب تطبيقاتها إلى الفشل أكثر من النّجاح. ومازالت مؤسّساتنا التعليمية ـ في مختلف مستوياتها ـ لا تتوفر فيها البيئات الداخلية المحفّزة على العمل والإنتاجيّة نتيجة غياب روح التّجديد فيها. ومن المؤكّد أنّ الطفل الذي ينشأ في أوساط اجتماعية وثقافية مُحْبطة وبيئة مدرسية مفكّكة وغير مُحفّزة للتّعليم سوف تتوافق شخصيته مع سمات هذه البيئة ويتمثّل قيمها، ومن ثم تتطبّع سلوكياته معها.

Réferencres

Abdelhak, M. (2007), The challenge of contemporary pedagogy; a study of learning and school culture issues, East Africa, Morocco.

Ahmed, Al-Mahdi A. (1988),"Towards modern trends in public education policy "; Programs and curricula, Alam Al-Fikr, Issue2, September.

Al-Husseini, B. (2006), Management of cultural institution and groups; from guide to cultural management, Dar Al-Sharqiyat for Publishing and Distribution, First Edition, Cairo.

Baghdadi, M.M.I. (2012), Developing education in light of the experiences of some countries, Arab Group for Traing and Publishing, Cairo.

Ben Turkia, M. (1996), The culture of management in Tunisia, Research center and publications, Tunisia.

Coulon, A.(1993), Ethnomethodology and education, Paris, French university publication.

Dupaquier. J, (1990), The violence in school, Paris, French university publication.

Haji, A.I. (2001), Managing the teaching and learning environment; Theory and practice in the classroom and school, Dar Al-fikr Al-Arabi, Cairo.

Ibrahim, K.K. (1999), Self management and accountability; an introduction to raising secondary school productivity. A future study, National center for educational research and development, Cairo.

Hamdowi, J. (2005), Managing school life, Aloka Electronic Network, WWW.aluka.net.

Jensen, E.(2015), Poverty and learning: what poverty does to our children's brains?, translated by Safaa Younis Al-aasar, National center for translation, first edition, Cairo.

Ministry of finance. (2018), Court of auditors; thirty first annual report, Tunisia.

Transparency international.(2013), Global corruption in education report, Executive summary, October.

Trilling. B, & Fadell.Ch. (2018), 21st century skills: learning for life in our time, translated by Badr bin Abdullah Al-Saleh, Scientific publishing and printing, Kingdom of Saudia Arabia.

UNESCO. (2009), Education for all global monitoring report 2009; the importance of governance in achieving equality in education, UNESCO publications.

UNESCO. (2005), Teachers for schools of the future: an analysis of global education indicators, translated by Baha Shaheen, Supreme council of culture, Egypt, Cairo.